

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Педагогический факультет

МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Сборник статей студентов,
магистрантов, аспирантов*

ВЫПУСК 13

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2022*

УДК 378.147:37.02(082)
ББК 74.480.278я43
М63

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 05.01.2022.

Сборник основан в 2009 году

Редакционная коллегия:

проректор по научной работе ВГУ имени П.М. Машерова,
доктор педагогических наук, профессор **Е.Я. Аршанский** (гл. ред.);
декан педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **И.А. Шарпова**;
профессор кафедры дошкольного и начального образования ВГУ имени П.М. Машерова,
доктор филологических наук, профессор **В.А. Маслово**;
профессор кафедры образовательных технологий Псковского государственного университета,
доктор филологических наук, профессор **Т.Г. Никитина** (Псков, Россия);
профессор кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского
федерального университета, доктор педагогических наук, профессор **В.А. Адольф** (Лесосибирск, Россия);
преподаватель профессионально-технического колледжа **Чэнь Вэньтин**
(Шаньцзю, провинция Хэнань, КНР);
заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук **Н.В. Щепеткова**;
заведующий кафедрой коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **Н.И. Бумаженко**;
заведующий кафедрой музыки ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **С.А. Карташев**;
доцент кафедры музыки ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент **Ю.С. Сусед-Виличинская** (координатор)

Р е ц е н з е н т ы :

декан факультета гуманитаристики и языковых коммуникаций
ВГУ имени П.М. Машерова, доктор педагогических наук, профессор *С.В. Николаенко*;
заведующий кафедрой общей, физической и коллоидной химии УО «ВГМУ»,
доктор педагогических наук, доцент *З.С. Кунцевич*

М63 **Мир детства в современном образовательном пространстве** : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – Вып. 13. – 518 с.
ISBN 978-985-517-877-5.

В сборнике представлены статьи студентов, магистрантов, аспирантов. Публикации содержат результаты теоретических и эмпирических исследований по психолого-педагогическим проблемам воспитания и обучения, теории и методике специального образования, истории музыки, теории и методике музыкального и хореографического образования, социальным проблемам современного общества. Издание адресовано молодым исследователям, преподавателям, практическим специалистам системы образования.

Редколлегия поместила статьи в авторском исполнении, за корректность, орфографию и стилистику текстов ответственность несут сами авторы.

Электронная версия сборника выложена в репозитории ВГУ имени П.М. Машерова.

УДК 378.147:37.02(082)
ББК 74.480.278я43

ISBN 978-985-517-877-5

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2022

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник статей «Мир детства в современном образовательном пространстве» издается по результатам конференции, проведенной в рамках 65-летия педагогического факультета. Год исторической памяти, объявленный в Республике Беларусь, определение статуса г. Витебска как молодежной столицы–2022, юбилей педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова определяют стратегию проведения научных исследований: ставятся новые задачи, решение которых направлено, в первую очередь, на гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения.

Комплексное изучение актуальных проблем современного детства является фундаментом для генерирования инновационных подходов к воспитанию и социализации детей различных возрастных групп, прогнозированию путей оптимизации процессов их успешной социальной адаптации и развития. Педагогические инновации являются доминантой в образовании, увеличивающей ресурс педагогической науки и практики.

Становление специалиста-профессионала предполагает воспитание исследовательских качеств, независимо от профиля получаемой специальности в рамках совместной деятельности студента и преподавателя. Отметим, что научно-исследовательская работа является одной из приоритетных направлений деятельности университета.

Целью данного сборника является конструктивное обсуждение теоретико-методологических и практических проблем в развитии образования, возможностей психолого-педагогической науки и практики в разрешении актуальных проблем в современном образовательном пространстве.

На страницах сборника статей представлены наиболее значимые результаты научно-исследовательской работы, полученные исследователями, педагогами-практиками и молодыми учеными из Республики Беларусь, Российской Федерации, Республики Таджикистан, Китая, Германии.

Редакционный совет сборника выражает благодарность участникам конференции за материалы, которые структурированы по следующим разделам:

1. Современные проблемы дошкольного и начального образования: пути их решения.
2. Специальное и инклюзивное образования: традиции и инновации.
3. Теория и методика музыкального и хореографического образования. История музыки.
4. Актуальные тенденции современного образования.

Надеемся, что данное издание окажется интересным и полезным для дальнейших исследований, связанных с научной и практической деятельностью в области образования, культуры и искусства.

Редакционная коллегия

ИННОВАЦИОННАЯ СРЕДА КАК ПЛАТФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Введение. Глобальные изменения, происходящие в различных сферах деятельности человека, ставят перед системой образования новые задачи. В условиях инновационных преобразований образовательного пространства меняется стратегия подготовки специалистов и, в первую очередь, будущих педагогов, способных творчески реализовывать профессиональные компетенции в новых условиях жизни, в ситуации быстрых перемен. Педагог – это будущее страны.

В связи с этим, учреждениям высшего образования необходимо создать оптимальные условия для формирования и становления личности педагога.

Следует отметить, что в ВГУ имени П.М. Машерова решению поставленной задачи уделяется большое внимание со стороны ректората, администрации факультета и профессорско-преподавательского состава.

Целью данной работы является определение объектов инновационной среды педагогического факультета и выявления условий ее эффективности.

Для решения задач был использован комплекс взаимодополняющих методов: анализ психолого-педагогической, исторической литературы; педагогическое наблюдение; анализ аналитических данных, полученных в результате бесед, опроса, анализа, сравнения.

Наше исследование базируется на работах П.П. Ефимова, Р.А. Кассиной, Н.Н. Тетериной, А.В. Эркеновой и др. Анализ работ этих ученых позволил нам уточнить понятие «инновационная среда» и определить основные субъекты инновационной среды педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. По нашему мнению, инновационная среда учреждения образования – это совокупность нововведений, среди которых осуществляется профессиональная деятельность педагога, качественно улучшающая состояние и развитие образовательного пространства. На наш взгляд, педагогический факультет ВГУ имени П.М. Машерова располагает инновационной средой, представленной на рисунке 1. Он демонстрирует, что инновационная среда учебного корпуса № 2 ВГУ имени П.М. Машерова, расположенного по адресу г. Витебск, ул. Чехова 11/44, условно разделена на внутренний и внешний контур. Субъекты внутреннего наполнения определены конкретными категориями, а внешнего – цифрами, которые обозначают конкретные культурно-исторические места инфраструктуры учебного корпуса № 2 (педагогический факультет).

1. Архитектурная зона улицы Чехова: городская Ратуша, Губернаторский дворец, мужское духовное училище (учебный корпус № 2 – педагогический факультет), доходные дома, особняк Шнера Смолянского, земельный банк.

2. Исторические и современные памятники: В.С. Короткевичу, лётчику А.К. Горовцу, В.И. Ленину, П.М. Машерову, А.С. Пушкину, И.И. Соллертинскому, князю Ольгерду, героям Отечественной войны 1812 года, Патриарху Алексию II, «Детям войны», «Старик Хоттабыч», «Золотая рыбка», «Витебский великан», «Уличный клоун» и т.д.

3. Музеи: Витебский областной музей имени П.Ф. Шмырёва, Витебский областной краеведческий музей, Художественный музей, Арт-центр Марка Шагала, Духовской круглик, Музей истории частного коллекционирования.

4. Храмы: Свято-Воскресенская (Рынковская) церковь, Свято-Успенский кафедральный собор, Покровский собор, Благовещенская церковь.

5. Улицы старого города: имени Чехова, Суворова, Ленина, Толстого, Путна, Советская, Комиссара Крылова, Доватора.

6. Доски почёта: Почетных граждан Витебска, Витебской области; Мемориальные доски в честь известных людей г. Витебска: скульптурам З.И. Азгуру, А.О. Бембелю, С.И. Селиханову, архитектору В.А. Королю, писателю В.Л. Быкову; художнику П.В. Масленикову; актеру Ф.И. Шмакову; композитору М. Г. Фрадкину; генералу авиации Н.Ф. Зайцеву; историкам, краеведам В.Г. Краснянскому, Н.И. Касперовичу; этнографу Н.Я. Никифоровскому и др.

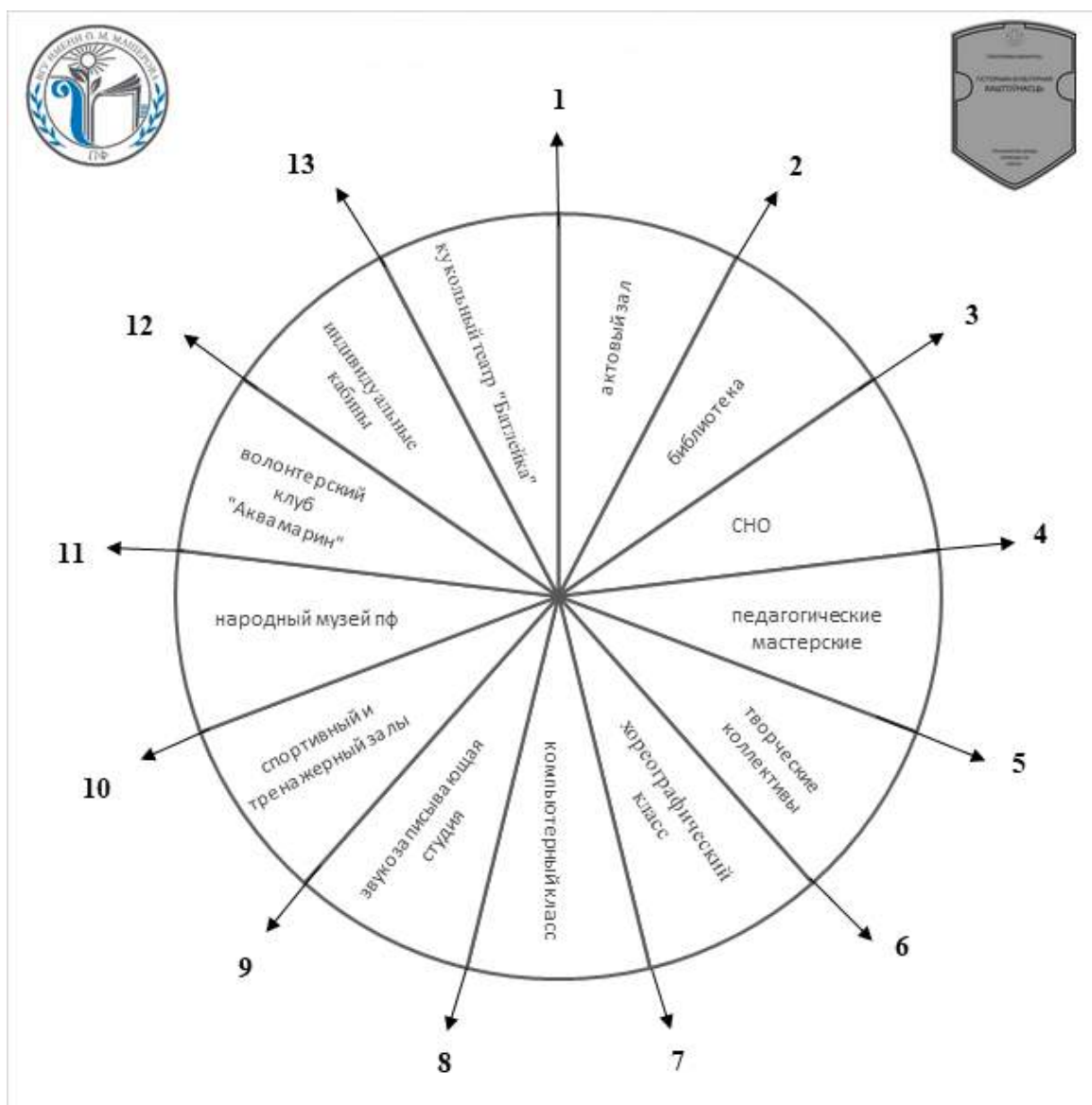


Рисунок 1. Схема взаимодействия учебного корпуса № 2 ВГУ имени П.М. Машерова (педагогический факультет) и культурно-исторических, памятных мест и достопримечательностей г. Витебска

7. Государственные учреждения культуры, образования, здравоохранения: ГУ «Центр культуры «Витебск», концертный зал: Летний амфитеатр, «Культурно-исторический комплекс «Золотое кольцо города Витебска «Двина» (Задвинье)», «Детский дом города Витебска», УНПК педагогического факультета «Імкненне», филиалы кафедр на базах музыкальных и художественных школах, Витебская областная филармония.

8. Площади: Смоленская, Ратушная, 1000-летия Витебска, Свободы.

9. Театры: «Национальный академический драматический театр имени Якуба Коласа», Белорусский театр «Лялька»,

10. Парки и скверы: культуры и отдыха имени Фрунзе, «Волшебная улица», Партизанской Славы имени Миная Шмырева, имени Горовца, Маяковского, Героев Отечественной войны 1812 года, Ботанический сад ВГУ имени П.М. Машерова, Витебский зоологический парк.

11. Библиотеки: Витебская областная библиотека имени В.И. Ленина, Витебская областная научно-техническая библиотека, Библиотека-филиал № 2 имени В. Маяковского.

12. Дом кино, кинотеатр «Мир», Республиканское унитарное предприятие радиочастот теле-радиоконпания «Витебск», спортивный зал «Молодость».

13. Мосты и фонтаны: Кировский, Октябрьский, Пушкинский, 1000-летия Витебска, «Слияние трех рек».

Используемые в исследовании материалы и методы, позволяют утверждать, что каждый объект среды в отдельности и вся система в целом оказывают огромное положительное влияние на формирование, развитие и стимулирование профессиональных и творческих способностей всех участников образовательного процесса педагогического факультета.

Деятельность педагогов и студентов в инновационной среде координирует, организует, обеспечивает деканат и три кафедры факультета: коррекционной работы, дошкольного и начального образования, музыки.

На базе факультетской инновационной среды создана эффективная система работы по подготовке высококвалифицированных педагогических кадров для национальной системы образования. Она включает: учебные занятия в аудиториях и на базах УНПК, филиалов кафедр; систему практик на всех курсах; активную исследовательскую, творческую, волонтерскую, экскурсионно-туристическую деятельность; международное сотрудничество и академическую мобильность; профориентационную работу и многое другое.

Заключение. 2022 год для Республики Беларусь, ВГУ имени П.М. Машерова и педагогического факультета – особый год. Год исторической памяти для всей страны, а для педагогического факультета – год 65-летия со дня основания. Эти знаменательные события и даты позволят профессорско-преподавательскому составу не останавливаться на достигнутом, нам предстоит организовать профессиональную деятельность и направить все усилия на достижение главной цели – формирование личности педагога, максимально используя возможности инновационной среды факультета. Для воплощения в жизнь этой стратегической цели создан «Рабочий план по организации и проведению мероприятий, посвященных 65-летию педагогического факультета». В настоящее время наш дружный и сплоченный коллектив приступил к реализации этих важных и ответственных дел, направленных на укрепление главных духовных ориентиров: патриотизма и любви к своей земле. По нашему убеждению, именно эти качества очень важны в формировании и становлении личности педагога.

Секция 1

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

К.О. АЛАДКО

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени М. Танка

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВЕСНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИРОДОЙ

Введение. В период дошкольного детства происходит становление основ личностной культуры, а также формирование экологического мировоззрения. Дети дошкольного возраста познают природу, многообразие животного и растительного мира, понимают существующие в природе взаимосвязи и, как следствие, воспринимают себя частью природы, единой экологической системы. В этом возрасте ведущим видом деятельности является игра.

О значении игры в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой свидетельствуют исследования таких ученых, как А.К. Бондаренко [1], Г.И. Казаручик [2], И.А. Комарова [3], О.В. Кондрашова [4], С.Н. Николаева [5] и др. Исследователи подчеркивают, что в дошкольном возрасте ребенок через игру усваивает различные сложные представления о предметах и явлениях природы и закономерностях. Посредством игры полученные знания детей имеют эмоциональную окраску, и, значит, используются ими активнее.

Словесные игры выделяются как вид дидактической игры, содержанием которой является слово, актуализирующее имеющиеся у детей представления, полученные в ходе наблюдений, труда в природе, познавательной деятельности. Основная цель словесных игр – закрепление, обобщение, конкретизация, систематизация представлений детей об определенных признаках или свойствах предметов, развитие сообразительности, внимания, памяти, мышления, связной речи. Наряду с достоинствами словесные игры имеют целый ряд особенностей. Они являются наиболее сложными для восприятия детьми дошкольного возраста, так как содержание игры реализуется без опоры на наглядность, дети оперируют в игре только имеющимися у них представлениями. Словесные игры не сообщают детям новый материал, а служат средством совершенствования уже имеющихся знаний, переводят мышление ребенка на более высокий, действенный уровень – словесно-логическое мышление, что является необходимым условием для успешной познавательной деятельности. Все эти обстоятельства определили актуальность и выбор темы нашего исследования «Использование словесных игр в процессе ознакомления детей среднего дошкольного возраста с природой».

Цель исследования: обосновать и экспериментально проверить эффективность использования словесных игр в процессе ознакомления детей среднего дошкольного возраста с природой.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы выявить степень изученности проблемы.
2. Выявить уровень сформированности представлений о природе у детей среднего дошкольного возраста.
3. Разработать методику использования словесных игр в процессе ознакомления с природой детей среднего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента мы изучили практику работы средней группы учреждения дошкольного образования и выяснили, что решение задач образовательной области «Ребенок и природа» учебной программы дошкольного образования осуществляется на специально организованных занятиях. В нерегламентированной деятельности детей часто используется такой вид дидактических игр, как настольно-печатные игры, предметные игры природоведческого содержания. Однако словесные игры данной тематики применяются достаточно редко.

На формирующем этапе эксперимента нами был разработан план экспериментальной работы, основной задачей которой было ознакомление детей среднего дошкольного возраста с природой.

I этап – подготовительный. На этом этапе нами была разработана серия словесных игр, содержание которых было направлено на уточнение, закрепление, систематизацию представлений о природе; воспитание у детей среднего дошкольного возраста мотивации бережного отношения к животным, растениям, к своему организму; стимулирование у них интереса к природе.

2 этап – основной. На этом этапе развертывался весь комплекс запланированной работы. Проводились словесные игры по следующим темам:

- «Неживая природа»: «Какой? Какое?» «Кто больше назовёт действий?», «Земля, вода, огонь, воздух», «Ты мой кусочек», «Когда это бывает?» и др.;
- «Растения»: «Что сажают в огороде?», «Угадай что, где растёт», «Что было бы, если из леса исчезли...», «Съедобное – не съедобное», «Вершки-корешки», «Был. Есть. Будет», «Что бывает в природе желтым?», «Я знаю», «Что третье?», «Что это такое?», «У кого что есть?» и др.;
- «Животные»: «Угадай птицу», «Подскажи словечко», «Знаешь ли ты?», «Кто знает, пусть продолжает», «Догадайся, что за птица», «Повторяй друг за другом», «Цепочка», «Четвёртый лишний», «Кто где живёт?», «Что делают животные?», «Назови, одним словом», «Да или нет?», «Летает, плавает, бегает», «Кто это такой?», «Кто как кричит?», «У кого кто есть?», «Птица, рыба, зверь» и др.;
- «Организм человека»: «А я вижу...», «Кто позвал», «Узнай звук», «Испорченный телефон», «Звуки природы», «Пахнет или нет?» и др.

3 этап – завершающий, предполагает анализ и обобщение результатов, полученных в процессе реализации запланированной работы по формированию представлений о природе у воспитанников средней группы учреждения дошкольного образования.

Заключение. Таким образом, использование в нашей работе системы словесных игр показало, что они способствуют углублению, систематизации представлений детей среднего дошкольного возраста о неживой природе, растениях, животных, организме человека, решению программных задач по образовательной области «Ребенок и природа» учебной программы дошкольного образования и могут послужить основой для тематического планирования образовательной работы с воспитанниками средней группы учреждения дошкольного образования.

Список цитированных источников:

1. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателя детского сада / А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
2. Казаручик, Г.Н. Дидактические игры в экологическом воспитании дошкольников (старший дошкольный возраст) / Г.Н. Казаручик. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2005. – 88 с.
3. Комарова, И.А. Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Комарова. – М., 1991. – 17 с.
4. Кондрашова, Ю.В. Роль дидактической игры в экологическом воспитании / Ю.В. Кондрашова, Э.Г. Прудских, В.Ф. Шорстова // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 718–721.
5. Николаева, С.Н. Игра и экологическое воспитание дошкольников / С.Н. Николаева. // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 12. – С. 37–41.

С.М. АЛИЕВА

Российская Федерация, Тула, ТГПУ имени Л.Н. Толстого

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. В настоящее время перед школой стоит такая задача как повышение качества образования и воспитания, которая включает овладение основами наук, обеспечение высокого уровня преподавания. В школах уклоняются от классической формы обучения, которая не учитывает индивидуальных способностей каждого ученика. Обновление образования требует создания моделей школы нового типа, современных программ обучения, разработки методик их реализации. Повысить работу школы на новый уровень можно путем индивидуализации обуче-

ния, разработки таких условий, при которых каждый ученик сможет учиться и развиваться в строгом соответствии его возможностями.

Цель исследования: теоретически обосновать, выделить цифровые инструменты эффективности для начального образования и опытным путем доказать их результативность.

Цифровая трансформация в сфере образования не ограничивается только преподаванием и обучением. В условиях пандемии школы перешли на смешанные форматы обучения. Учебные заведения, которые правильно организовали процесс обучения с использованием элементов цифровых технологий, минимизировали количество проблем в период дистанционного обучения и ограничительных мер. Периоды дистанционного обучения положительно повлияли на сформированность ИКТ-компетентности учителей и обучающихся.

Качественное образование в современных условиях рассматривается как главный ресурс человека, который обеспечит ему способность свободно и эффективно действовать в новых условиях, свободно выбирать, а качество образования «задает» качество жизни человека и общества. И наша с вами задача – и совместно, и каждому – искать пути повышения качества образования, ведь качество образования это – итог деятельности школы, то есть нашей с вами работы.

Цифровые технологии формируют современную образовательную среду, дают новый потенциал классическим методам и приемам, предоставляют педагогам новые инструменты [1].

Исследованием вопросов использования цифровых инструментов в обучении занимались на сегодняшний день не мало ученых, среди них мы выделяем труды таких как: Е.А. Колганов, М.Ю. Лехмус, М.А. Маниковская, Р.М. Сафуанов и др.

Применение цифровых инструментов обеспечивает такие условия, при которых любой человек (педагог, ребенок, родитель) с помощью своего мобильного телефона, ноутбука или планшета может двигаться внутри цифрового мира и получать необходимую помощь и информацию. Применение цифровых образовательных ресурсов оправдано, так как позволяет активизировать деятельность учащихся, дает возможность повысить качество педагогического процесса и профессиональный уровень педагогов, разнообразить формы взаимодействия всех участников образовательного процесса.

На сегодняшний день существует огромное количество цифровых инструментов для организации совместной деятельности, осуществления обратной связи, создания цифровой образовательной среды, организации онлайн-уроков. Наиболее популярными из них являются Padlet, Mentimeter, Google Form, Plickers, Kahoot, Quizizz, Google Classroom, Learning Apps, Microsoft Teams, Zoom, Skype. Именно поэтому возникает необходимость их разграничения по определенным признакам. Были выделены следующие группы инструментов:

1. Инструменты для организации совместной деятельности: Padlet, Mentimeter, сервисы Google (Google Документы, Google Таблицы, Google Презентации и т.д.).

2. Инструменты для осуществления обратной связи: Google Form, Kahoot, Quizizz.

3. Инструменты для создания цифровой образовательной среды: Google Classroom, Learning Apps.

4. Инструменты для организации онлайн-уроков: Microsoft Teams, Zoom, Skype.

Цифровые инструменты подходят для обеспечения индивидуализированной дифференциации (далее индивидуализация) с ее алгоритмами, которые допускают индивидуальные пути обучения [2]. Показано, что учет различий в уровне, интересах и стилях обучения между школьниками улучшает мотивацию, а пренебрежение этими различиями приводит к снижению успеваемости.

Использование цифровых инструментов в практике работы учителя начальных классов осуществляется по следующим направлениям:

- организация онлайн уроков;
- проведение олимпиад и конкурсов;
- создание презентаций к урокам;
- работа с ресурсами Интернет;
- использование готовых обучающих программ;
- использование и разработка собственных авторских программ [3].

Заключение. Следовательно, можно сделать вывод, что применение цифровых инструментов позволит более глубоко развить потенциал младших школьников, учителю работать творчески, инициативно, повысить профессиональное мастерство. Современное информационное общество побуждает учителя работать на перспективу, владеть инновационными методиками и новейшими технологиями, быть координатором и проводником для ученика в образовательном информационном пространстве.

Список цитированных источников:

1. Бутина, Е.А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы / Е.А. Бутина // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10. – №2. – С. 3695-3701.
2. Игнатова, Н.Ю. Образование в цифровую эпоху / Н.Ю. Игнатова. – Нижний Тагил. 2017. – 118 с.
3. Уваров, А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации / А.Ю. Уваров. – М.: ГУ-ВШЭ, 2018. – 168 с.

Т.М. АНИСИМОВА, Е.В. МАЛЬЦЕВА

Республика Марий Эл, Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНСТРУМЕНТОВ ТРИЗ

Введение. Современный мир предъявляет к человеку новые требования: умение действовать в нестандартных ситуациях, принимать творческие решения и, конечно, повышать уровень изобретательских компетенций. Сегодня для решения проблем, как в социальных, так и в технических областях широко применяется теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) и общая теория сильного мышления (ОТСМ), которая построена на базе ТРИЗ. В современной системе образования они применяются на всех ее уровнях (в дошкольном образовании, начальной, основной и высшей школе). В научной и технических областях стоит отметить одну проблему изобретательства, которая ярко прослеживается у детей в возрасте 8–11 лет – это отсутствие у ребят практического опыта, необходимого для получения новизны в продуктах созидательной деятельности. Точность работы воображения, необходимого для конструирования образа идеальных решений зависит от опыта практической деятельности, которой у детей младшего возраста ограничен в силу несамостоятельности и неполноты научных представлений об окружающем мире.

Целью исследования является апробация системы учебных экспериментов исследовательского и изобретательского типа, позволяющих сформировать у ребенка необходимые научные представления посредством собственного экспериментирования с учётом возрастных особенностей детей и согласования цифровой и естественной экспериментальной среды.

По завершению освоения основной образовательной программы начального общего образования обучающимся предъявляются требования ФГОС в достижении личностных, метапредметных и предметных результатов [4]. ТРИЗ – одна из образовательных технологий, которая способствует повышению эффективности образования. Она способна научить ребенка учиться, привить навыки к исследовательской деятельности, направленных на формирование универсальных учебных действий. У истоков ТРИЗ-технологии стоял Генрих Саулович Альтшуллер. Он подчеркивал, что именно ТРИЗ способствует формированию изобретательского мышления.

В словаре Ожегова С.И. и Шведова Н.Ю. понятие «изобрести» трактуется как «творчески мысля, работая, создать что-н. новое, неизвестное прежде» [1, с. 242].

Изобретательское мышление – это такой вид мышления, который демонстрирует способность человека выявлять и разрешать противоречия, лежащие в глубине сложно-разрешаемой проблемы (изобретательской задачи).

Под исследовательскими компетенциями мы понимаем некий объем знаний, который ориентирован на умение применить эти знания при планировании своей деятельности, прогнозировании ее результатов, осуществлении сбора, анализа и систематизации информации. Так же исследовательские компетенции включают в себя способность осуществлять выбор оптимальных способов достижения цели, проводить различные виды экспериментов, а также ис-

пользовать вышеописанные действия для получения нового знания или продукта. Формирование исследовательских компетенций школьников – одно из приоритетных направлений развития общего образования в настоящее время. Работа над формированием исследовательских компетенций, учащихся представляет собой целенаправленный процесс, в который должны быть вовлечены, в первую очередь, сами учащиеся, педагоги, администрация образовательных учреждений и родители [2].

Исследовательские компетенции обучающихся способны формироваться различными способами в процессе исследовательской деятельности. Работа в рамках научного (ученического) общества является одной из наиболее эффективных способов организации исследовательской деятельности школьников. Мы считаем, что через реализацию научных кружков на основе инструментов ТРИЗ в образовательных организациях можно успешно осуществлять формирование исследовательских компетенций и изобретательского мышления младших школьников. Программа научно-изобретательского кружка будет реализовывать начальный этап подготовки школьников в области решения исследовательских задач [3]. Так же будет способствовать формированию ранней мотивации детей для дальнейшего развития изобретательских компетенций. Посещая научно-изобретательский кружок, дети получают возможность научиться решать учебные проблемы, не прибегая к помощи взрослых, использовать изолированные элементы знания и связывать их в единую систему; находить новые нестандартные пути решения, проявлять гибкость и мобильность.

Разработка и внедрение методических рекомендаций по освоению и использованию основных инструментов ТРИЗ в начальной школе (в рамках организации научных кружков) будет способствовать развитию профессиональных компетенций педагогов; созданию цифровой среды по использованию инструментов ТРИЗ в начальной школе, учреждениях дополнительного образования; созданию профессионального сетевого сообщества для обмена опытом реализации основных инструментов ТРИЗ; тиражированию опыта их использования в образовательном процессе через научно-методические публикации, выступление на конференциях, методических семинарах.

Заключение. Таким образом, мы видим большие возможности использования инструментов ТРИЗ не только для развития исследовательских компетенций и изобретательского мышления младших школьников с целью обеспечения качества начального образования, развития их познавательного интереса, креативного мышления, но и в качестве источника совершенствования профессиональных компетенций педагогического сообщества. Стоит отметить, что формирование исследовательских компетенций и изобретательского мышления повлечет за собой повышение успеваемости по учебным предметам и качества подготовки к ВПР; развитие обще-учебных умений и навыков самоорганизации для успешного решения учебных задач; приобретение раннего практического опыта изобретательской деятельности. В результате грамотной организации функционирования научных кружков на основе ТРИЗ-технологии у младших школьников формируются набор компетенций, которые необходимы для формирования умения учиться, самосовершенствования, познания мира.

Список цитированных источников:

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 944 с.
2. Воробьева, А.В. Исследовательские компетенции современного школьника: сущность и содержание / А.В. Воробьева // Дискуссия. Педагогика и психология. – 2013. – №3 (33) март. – С. 90–95.
3. Нестеренко, А.А. Образовательная среда «ТРИЗОБРЕТАТЕЛЬ»: учебное пособие / А.А. Нестеренко, Г.В. Терехова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. Гос. гуман.-пед. ун-та, 2019. – 244 с.
4. ФГОС: Начальное общее образование / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/noo/>. – Дата доступа: 13.01.2022.

РАЗВИТИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ЛОГИЧЕСКИХ ИГР

Введение. Современная образовательная парадигма предусматривает переход от традиционного принципа учения к эволюционному принципу научения, предполагающему работу на развитие, самоорганизацию, умение мыслить и получать новые знания. Это требует переосмысления вопросов, касающихся организации процесса обучения школьников на всех ступенях общего среднего образования в соответствии с ведущей целью – развитием личности ученика. Исходя из современных подходов к процессу обучения, требуется дальнейшее изучение психолого-педагогических и методических аспектов, связанных с развитием у младших школьников всех познавательных процессов, в том числе и мышления.

Реальный мир, в котором живет человек, структурно является геометрическим, его окружают различные тела и поверхности. Независимо от сферы деятельности человек постоянно сталкивается с пространственными образами и отношениями. Поэтому для изучения окружающей действительности необходимо, чтобы у человека был сформирован определенный уровень геометрического мышления.

Под геометрическим мышлением чаще всего понимают мышление с помощью понятий, которое формируется на основе пространственного мышления посредством абстрагирования [1]. Данный вид мышления представляет собой совокупность пространственного мышления, предусматривающего оперирование пространственными образами, и логического мышления, направленного на установление соответствующих отношений между этими образами.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития геометрического мышления. К сожалению, традиционные школьные методики обучения математике направлены на развитие главным образом логического мышления. В связи с этим развитие пространственного мышления у учащихся происходит стихийно и бессистемно. Геометрия является наиболее уязвимым звеном школьной математики. У многих учеников решение геометрических задач вызывает затруднение. Поэтому при изучении элементов геометрии в 1-4 классах необходимо уделить особое внимание смысловой группировке геометрического материала, использованию зрительной опоры, образа, дополнительного дидактического материала [2].

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является игра. Поэтому на уроках математики важная роль отводится логической игре – современному и признанному методу обучения, обладающему образовательной и развивающей функциями, которые действуют в органическом единстве.

Цель исследования – составить комплекс логических игр для развития геометрического мышления учащихся.

Анализ научно-методической литературы позволил сделать вывод, что логические игры, используемые на уроках математики, должны отвечать определенным требованиям: соответствовать теме и целям урока; обеспечивать закрепление знаний учащихся и развивать у них умственные способности; соответствовать возрастным особенностям школьников.

Для развития геометрического мышления ученикам можно предложить игры на конструирование (мозаики, конструкторы, кубики, разрезные картинки); игры на составление плоскостных изображений предметов (по принципу «Танграма»); игры на классификацию геометрических фигур, образов объектов т.д.

В качестве примера рассмотрим серию игр с обручами, направленную на развитие геометрического мышления младших школьников.

«Игра с одним обручем» формирует понятие об отрицании некоторого свойства с помощью частицы «не», умение классифицировать фигуры по одному свойству. Перед началом игры для ребенка устанавливается некоторое обязательное правило. Например, расположи все фигуры так, чтобы внутри обруча оказались все многоугольники (Рис. 1).

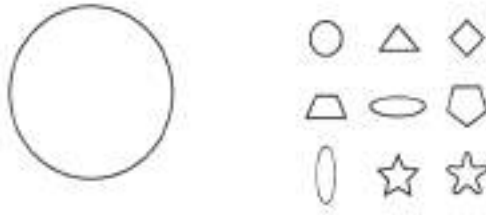


Рисунок 1

После расположения всех фигур необходимо задать ученику два вопроса: Какие фигуры расположены внутри обруча? Какие фигуры расположены вне обруча? Отвечая на вопросы, школьник учится самостоятельно обозначать свойства классифицируемых фигур и закрепляет знание геометрической терминологии, что играет большую роль в развитии геометрического мышления.

Более сложной по сравнению с игрой с одним обручем является «Игра с двумя обручами». Цель игры – формирование логической операции конъюнкции, обозначаемой союзом «и», умения классифицировать фигуры по двум свойствам.

Игра имеет несколько этапов.

1. Перед началом игры, необходимо выяснить, где находятся четыре области, определяемые на листе двумя обручами: внутри обоих обручей; внутри черного обруча, но вне красного обруча; внутри красного обруча, но вне черного обруча; вне обоих обручей.

2. Затем сообщается правило игры. Например, расположи внутри черного обруча все квадраты, а внутри красного обруча – все зеленые фигуры (Рис. 2).

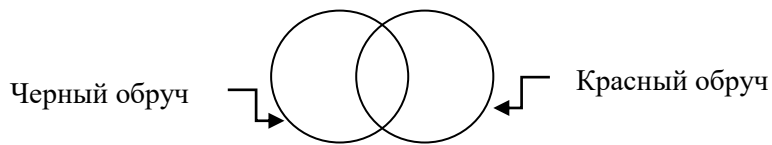


Рисунок 2

3. В соответствии с заданным правилом ученики располагают фигуры по областям.

Игру с двумя обручами целесообразно проводить как на уроках математики, так и на внеклассных занятиях по математике, варьируя правила: классификация фигур по форме и цвету, цвету и размеру, форме и размеру.

Для учащихся, проявляющих познавательный интерес к математике, во внеурочное время целесообразно предложить игру с тремя обручами (классификация фигур по трем свойствам) (Рис. 3).

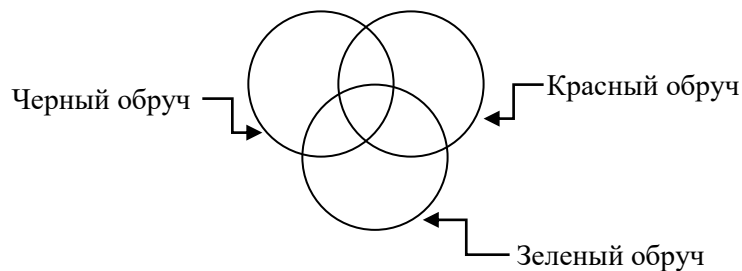


Рисунок 3

Серию игр с обручами можно многократно повторять, меняя расположение фигур, учитывая возможности класса или конкретного ученика. «Игра с обручами» помогает разнообразить урок математики, посвященный изучению геометрического материала, активизирует познавательную деятельность учащихся.

Заключение. В ходе последовательного выполнения серии игр с обручами младшие школьники учатся сравнивать фигуры по нескольким свойствам, располагать их на плоскости, закрепляют знание геометрических терминов, что в свою очередь способствует развитию у них геометрического мышления.

Список цитированных источников:

1. Жильцова, Т.В. Поурочные разработки по наглядной геометрии: 1-4 класс / Т.В. Жильцова, Л.А. Обухова. – М.: ВАКО, 2004. – 288 с.
2. Арланова, Е.С. Развитие геометрического мышления младших школьников в процессе обучения математике / Е.С. Арланова // Молодая наука – 2020: региональная науч.-практ. конф. студентов и аспирантов вузов Могилевской области: материалы конф. / под ред. О.А. Лавшук, Н.В. Маковской. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2020. – С. 144-145.

Г.И. БЕЛЯНИНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. Младший школьный возраст – это значимый этап развития человека. С началом обучения в школе у ребенка меняется его социальный статус, социальная роль. Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте становится учебная с элементами игровой, которая определяет развитие всех психических процессов ребенка, задает появление основных психических новообразований. Изменяется познавательная и интеллектуальная сфера деятельности. Происходит формирование волевых качеств. В этом возрасте происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому. Главное новообразование в начальной школе – это овладение письменной речью, которая развивает способность к осуществлению устной речи. Наряду со всеми новообразованиями младший школьник очень часто испытывает сложности в решении учебных и коммуникативных задач, пока не сформулирует свои затруднения вслух. По мнению ученых, «думанье вслух облегчает задачу и формирует само мышление» [1, с. 162]. Актуальность обозначенной проблемы обусловила направления нашего научного поиска и определила **цель** исследования – выявить наиболее эффективные условия формирования коммуникативных компетенций младших школьников.

Проблеме развития коммуникативных навыков у младших школьников посвящен ряд исследований, среди которых работы С.Д. Полякова, Л.С. Выготского, В.А. Сухомлинского, О.А. Веселковой, Г.А. Ковалева, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, И.А. Королева, М.И. Лисиной, И.П. Подласого, К.П. Зайцевой, Э.И. Аюповой, Г.А. Цукерман, Ж. Пиаже.

По определению К.Ф. Седова, «коммуникативная компетенция – это «способность личности осуществлять эффективное общение, которое соответствует нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу» [2, с. 26].

Коммуникативная компетенция, как одна из важнейших характеристик личности, проявляется в умении слушать и способности личности к речевому общению. Именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению.

Коммуникативная компетенция в начальной школе формируется в процессе развития младших школьников. Она является сложным личностным новообразованием, которое включает в себя систему представлений, ценностные отношения, коммуникативные универсальные действия и опыт коммуникативной деятельности. Основу ее формирования составляет опыт человеческого общения.

Формирование коммуникативной компетенции, как и конструирование этого процесса, должно происходить с учетом психологических особенностей младшего школьного возраста.

Одним из эффективных средств развития коммуникативно-речевой компетенции является дидактическая игра. Использование дидактических игр при работе с детьми способствует развитию познавательных и умственных способностей учащихся, развитию речи и социально-нравственному развитию личности ребенка.

Л.С. Выготский понимал игру как благоприятную среду для зарождения познавательных сил ребёнка, как основу для преобразования игровых действий в умственные. Он назвал игру «девятым валом развития», руководящим средством воспитания и обучения [3, с. 65].

Используя дидактические игры на уроках литературного чтения, педагог развивает речь детей: пополняет и активизирует словарь, формирует правильное звукопроизношение, развивает связную речь, умение правильно выразить свои мысли.

Процесс формирования коммуникативной компетенции у учащихся начальной школы происходит более эффективно при групповых формах работы, так как возрастает познавательная активность на уроках, дети учатся помогать друг другу, обращаются за помощью друг к другу, формулируют свою точку зрения, выясняют точку зрения своих партнеров по группе, стараются разрешить разногласия с помощью логических аргументов.

Также педагогу для формирования коммуникативной компетенции школьника необходимо привить ему любовь к знаниям. Начитанность, а также широкий кругозор увеличивают словарный запас, формируют чистую красивую речь, учат ребенка размышлять и анализировать.

При развитии коммуникативно-речевой компетенции учащихся учителю нужно помнить о важности психологического настроя. Для создания эмоционально-благоприятной ситуации на уроке следует использовать задания, направленные на развитие литературных способностей и творческого воображения, а также игровые приемы.

Необходимым условием для успешного формирования коммуникативной компетенции младших школьников является отказ от авторитарного стиля педагогической деятельности не только родителей, но и учителя. Мы полностью согласны с мнением А.А. Леонтьева, который считает оптимальным стилем педагогического общения – демократический, при котором учитель стимулирует учащихся к творчеству, инициативе в коммуникативной деятельности, создаёт условия для самореализации младших школьников.

Заключение. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что при формировании коммуникативной компетенции младших школьников нужно:

- учитывать психологические особенности младших школьников;
- принимать субъектную позицию младшего школьника в коммуникации;
- использовать демократический стиль педагогической деятельности;
- учитывать индивидуальные особенности младших школьников;
- использовать дифференцированный подход;
- опираться на позитивный опыт коммуникативной деятельности младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. Детская психология. – 432 с.
2. Седов, К.Ф. Речевая идентичность как компонент коммуникативной компетенции личности / К.Ф. Седов // Жанры речи: сб. науч. ст. – Вып. 7. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2011. – С. 25–46.
3. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–68.

С.К. БОНДАРЧУК, К.А. АРУШАНЯН

Российская Федерация, Лесосибирск, ЛПИ – филиал Сибирского федерального университета

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Российская Федерация является одним из пестрых по этническому составу государств. На территории страны проживает большое количество народов, принадлежащих различным расам, религиям, языковым группам. На сегодняшний день, трудно представить школьный коллектив, где бы не встретились дети разных национальностей. В условиях такой многонациональной среды, справедлива актуальность внедрения в педагогический процесс поликультурного воспитания обучающихся.

Цель: охарактеризовать поликультурное воспитание младших дошкольников во внеурочной деятельности; разработать проект летней лингвистической школы при общеобразовательном учреждении «Культурный калейдоскоп».

Согласно определению Л.Л. Супруновой, поликультурное воспитание – это формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения иных культур, умения существовать в мире и согласии с людьми разных национальностей [2].

В качестве исследуемой возрастной категории выбран период начального образования. В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие и качественное преобразование познавательных процессов. Следует отметить, что на данном этапе происходит формирование детского коллектива, следовательно, большую роль в развитии поликультурных компетенций играет ознакомление школьников с культурными и национальными особенностями разных этносов. Расширяя знания в этой области в процессе урочной и внеурочной деятельности, педагог формирует у детей представление о мире, о губительности вражды народов.

Для формирования поликультурной компетенции широкими возможностями обладает внеурочная деятельность. Организованная занятость школьников, не ограниченная рамками урока, может стать прекрасной средой для воспитания социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и деятельности в многокультурном обществе. За счёт непринужденной обстановки процесс приобщения к культурным традициям будет протекать более успешно.

Для оценки текущего положения уровня поликультурной воспитанности младших школьников был проведен опрос среди учащихся г. Вихоревка Иркутской области на выявление уровня этнической идентичности.

По результатам опроса можно судить о низкой развитости поликультурного навыка. Следует обратить внимание на то, что только 14% испытуемых имеют высокий уровень развитости поликультурного навыка, меньше половины респондентов (38%) имеют средний показатель и 48% обладают низким уровнем.

Мы пришли к выводу о том, что уровень поликультурной воспитанности среди младших школьников экспериментальной группы является недостаточным. Исходя из этого перед нами возникла задача: организовать внеурочную деятельность для повышения уровня воспитанности, учитывая сущность поликультурного воспитания, возрастные особенности участников, а также возможности организации внеурочной деятельности.

В рамках исследования разработан проект летней лингвистической школы при общеобразовательном учреждении «Культурный калейдоскоп». Программа данной школы подразумевает под собой организацию каникулярного времени в условиях дневного пребывания. Участниками проекта являются обучающиеся в возрасте 8-10 лет, длительность проекта – 21 день.

Целью школы является формирование положительного отношения к людям разной национальности посредством изучения особенностей народов, проживающих на территории России.

В задачи лингвистической школы входит: 1) приобщение детей к культурным ценностям России, формирование мировоззренческих установок; 2) совершенствование языковой компетенции; 3) создание условий для творческого развития личности ребенка; 4) моделирование отношений равенства, уважения прав другого человека; 5) пробуждение чувства патриотизма.

Программа школы будет реализовываться в двух основных направлениях: «Развитие русской речи» и «Национальная культура России».

«Развитие русской речи» – данный блок направлен на совершенствование языковой компетенции, приобщение к культурному наследию России, а также направлен на формирование чувства патриотизма.

«Национальная культура России» – блок направлен на приобщение к культуре народов и народностей России, изучение традиций и особенностей этносов, проживающих на территории России.

Помимо этого, будут осуществляться спортивно-оздоровительные мероприятия, занятия, направленные на творческое развитие подростков, мероприятия, способствующие коллективному взаимодействию и сплочению детей.

Результатом работы лингвистической школы является приобретение знания об общественных ценностях, о нормах поведения, принятых в обществе, привитие уважения к людям

другой национальности, знание о правах и свободах человека, а также губительности нарушений прав человека.

Заключение. Таким образом, для повышения уровня развития поликультурных компетенций в первую очередь необходимо создать соответствующие условия для гармоничного формирования положительного отношения к представителям разных этнических принадлежностей, знакомства школьников с культурами разных народов, конфликтами и их плачевных последствиях. Летняя лингвистическая школа «Культурный калейдоскоп», благодаря особой неформальной атмосфере и грамотно организованной деятельности обучающихся, будет способствовать успешному приобщению подростков к жизнедеятельности в поликультурной среде

Список цитированных источников:

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Междунар. пед. академия, 2005. – 209 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Джуринский, А.Н. Педагогика межнационального общения: Поликультурное воспитание в России и за рубежом / А.Н. Джуринский. – М.: Сфера, 2007. – 88 с.
4. Коллегов, А.К. Этнопедагогика как средство формирования межкультурной компетенции в поликультурном социуме / А.К. Коллегов, А.А. Ким-Малони // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2018 – № 8(197). – С. 214–223.
5. Супрунова, Л.Л. Поликультурный подход к использованию идей этнопедагогики в современной российской школе / Л.Л. Супрунова // Мир образования. Образование в мире. – 2004. – № 4 – С. 71–78.

А.И. БУМАЖЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время в языковой практике прослеживается утрата лучших речевых традиций, что влечет за собой и упадок общей культуры. В речевой деятельности это выражается в увеличении лексики со сниженной эмоционально-экспрессивной окраской, просторечных форм, вульгаризмов, жаргонизмов. Владение богатством литературного языка, умелое использование его изобразительных средств в различных ситуациях общения определяют уровень речевой компетенции человека, являются показателями общей культуры. Культура речевого общения предполагает не только умение правильно, выразительно и точно говорить, но и умение слушать ту информацию, которую вложил в свою речь говорящий.

Высокий уровень культуры общения является основным условием успешной адаптации человека в любой социальной среде. В этой связи в современной системе образования особую актуальность носит проблема развития речевой культуры детей дошкольного возраста. Как известно, именно в этот период закладывается фундамент моральных принципов, нравственной культуры, развивается эмоционально-волевая сфера личности, формируется продуктивный опыт повседневной коммуникации.

Проблеме общения уделяется внимание исследователей различных направлений: филологов (А.С. Арсентьев, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов, и др.), языковедов-лингвистов (К. Гаузенблас, Л.С. Скворцов и др.), психологов (Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, Н.П. Ерастов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Р. Лурия, В.М. Соковнин, Д.Б. Эльконин и др.), педагогов (Р.С. Буре, Р.И. Жуковская, О.М. Казарцева, С.Е. Кулачковская, К.М. Левитан, В.Г. Нечаева, Л.А. Пенъевская, А.С. Макаренко, Т.А. Макарова, В.Н. Мясищева, А.П. Усова и др.). Общение детей дошкольного возраста исследовалось в работах Е.А. Аркина, А.Г. Арушановой, В.В. Виноградова, Б.С. Волкова, Н.В. Волковой, В.В. Гербовой, Д.Б. Годовиковой, А.Б. Добровича, М.И. Лисиной, С.И. Львовой, А.Г. Рузской и др.

Цель исследования – изучение особенностей культуры речи и речевой культуры у детей дошкольного возраста.

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни. Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза, параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Усвоение ребенком родного языка проходит в строгой закономерности и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. Существуют различные виды речи: речь жестов и звуковая речь, письменная и устная, внешняя и внутренняя.

Этикет и речь естественным образом связанные и взаимосвязанные понятия. Речевое проявление этикетных отношений называется речевым этикетом. По мнению И.Н. Курочкиной, речевой этикет – это совокупность правил, опирающихся на определенные, закреплённые традициями речевые средства проявления уважения к людям. Как структурное подразделение в свою очередь является формой этикета и взаимосвязан с неречевой формой. Например, собеседники, участвующие в разговоре, соблюдая правила речевого этикета, высказывая этикетные формулы приветствия, комплимента, могут решительно отстаивать свою точку зрения. Однако правила неречевого этикета присутствуют в беседе, в это время собеседники могут сидеть за столом, могут ехать в автомобиле или находится на переговорах [3].

Известный специалист в области речевой культуры Л.А. Введенская полагает, что речевой этикет строится с учетом индивидуальных особенностей партнеров, вступающих в общение. Он также определяется ситуацией, в которой происходит это общение.

Л.А. Введенская считает, что в основу речевого этикета составляют речевые формулы, характер которых зависит от особенностей общения. Речевые формулы этикета разделяются на три основные группы: речевые формулы для начала общения; речевые формулы, применяемые в процессе общения; речевые формулы для окончания общения. Для успешного формирования навыков этикетной речи у детей дошкольного возраста необходимы определенные педагогические условия [2].

В толковом словаре С.И. Ожегова под условием понимается обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; данные, требования, из которых следует исходить; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь. Г.С. Батыгин понимает педагогические условия в качестве одной из сторон закономерности воспитательного (образовательного, учебного и т.п.) процесса. Н.М. Борытко педагогическое условие называет внешним обстоятельством, фактором, оказывающим существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированным педагогом, предполагающим, но не гарантирующим определенный результат процесса. Н.Е. Богуславской выделялись условия и принципы успешного формирования навыков этикетной речи. Одним из данных условий являлось определение технологии развития этикетной речи, учитывающей возрастные и психические особенности детей. Важным условием Н.Е. Богуславская считает разработку комплекса, включающего различные игры и игровые ситуации обеспечивающего развитие таких качеств речевого этикета, как последовательность, выразительность, доброжелательность [1]. О.С. Ушаковой рекомендуется создание специальных игровых ситуаций для формирования навыков этикетной речи у детей старшего дошкольного возраста [4].

В связи с тем, что основа обучения детей речевому этикету – ролевой принцип, в качестве основного средства формирования навыков этикетной речи целесообразно использовать сюжетно-ролевые игры. Кроме того, с целью способствовать многократному проговариванию детьми формул речевого этикета целесообразно использование игр-драматизаций. Возможно, использование игр как предусматривающих воспроизведение уже заданных речевых образцов, так и игр-драматизаций, предполагающих самостоятельный выбор в использовании речевых формул.

Исследователями отмечается необходимость руководства игровой деятельностью со стороны воспитателя. При этом исключается прямое активное влияние педагога на развитие речевого этикета и речи детей в сюжетно-ролевой игре. Данное руководство осуществляется через создание предметно-игровой среды, через обогащение социального опыта детей, через участие педагога в детской игровой деятельности в качестве партнера.

Родители являются участниками воспитательно-образовательного процесса в учреждении дошкольного образования (далее – УДО), в связи с чем, немаловажной является работа с родителями в данном направлении. С целью привлечения родителей к работе по формированию навыков этикетной речи у детей, педагогу целесообразно контактировать с родителями, что позволит

выработать общие требования к речи ребенка, что окажет существенное влияние на формирование у него речевой культуры. Формы взаимодействия педагога с родителями могут быть различными.

В ходе исследования выяснилось, что под навыками этикетной речи дошкольников понимается выработанное упражнениями и привычкой умение придерживаться правил речевого поведения и в соответствии с ситуацией использовать нужные речевые формулы общения. Важнейшей чертой этикетной речи является ситуативность, т. е. этикетные формы, должны подбираться в соответствии с коммуникативной ситуацией. В качестве средств формирования этикетной речи у старших дошкольников выступает сюжетно-ролевая игра, дидактические игры, игровые ситуации.

Первичное диагностирование показало, что 52% старших дошкольников обладают низким уровнем сформированности навыков этикетной речи, недостаточным уровнем культуры диалога. Преобладающей частью старших дошкольников при речевом общении со сверстниками и взрослыми проявляется низкий уровень доброжелательности и вежливости, а также коммуникативных умений, недостаточный уровень сформированности умения подбирать адекватную ситуации формулу речевого этикета. Для формирования навыков этикетной речи, нами были сформулированы педагогические условия: взаимодействие с родителями; разработка комплекса игр, игровых ситуаций, направленных на формирование навыков этикетной речи у детей старшего дошкольного возраста; повышение компетентности педагогов в области формирования навыков этикетной речи у старших дошкольников в игровой деятельности. С целью повышения компетентности педагогов в области формирования навыков этикетной речи у старших дошкольников в игровой деятельности была организована консультация. Комплекс игр, игровых ситуаций, направленных на формирование навыков этикетной речи у детей старшего дошкольного возраста разрабатывался в соответствии с выделенными критериями развития этикетной речи старших дошкольников. Также был составлен план реализации комплекса подобранных игр. При повторном исследовании были выявлены положительные изменения в формировании навыков этикетной речи у старших дошкольников. Доля детей с высоким уровнем сформированности навыков этикетной речи выросла на 20%, количество воспитанников с низким уровнем сократилось в 3 раза.

Результаты исследования, анализ психолого-педагогической литературы и современных образовательных программ, позволили нам сформулировать педагогические условия развития навыков речевой культуры у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности:

- взаимодействие УДО с родителями: повышение компетентности родителей в вопросах формирования навыков этикетной речи у дошкольников; участие родителей в создании предметно-развивающей игровой среды;
- разработка комплекса игр, направленных на формирование навыков этикетной речи у детей старшего дошкольного возраста;
- повышение компетентности педагогов в области формирования навыков этикетной речи у старших дошкольников в игровой деятельности;
- создание предметно-развивающей игровой среды.

Взаимодействие с родителями включает повышение их компетентности в вопросах формирования навыков этикетной речи у дошкольников, а также участие в создании предметно-развивающей игровой среды.

Исследования в области практического изучения формирования этикетной речи показывают, этикетные формулы воспринимаются и усваиваются лучше, если занятия проводятся ежедневно и систематически.

Так, например, в старшей группе при формировании этикетной речи ставятся задачи: стимулировать развитие умения отвечать на эвристические вопросы, используя этические формулы; обучать дошкольников умению составлять и задавать вопросы с использованием норм культуры речи; формировать практические навыки культурного общения в процессе диалога и монолога; мотивировать воспитанников к употреблению образцовой речи с педагога; поощрять сочинение детьми рассказов с употреблением этикетных формул.

Для этого необходимо использовать: беседы; решение проблемных ситуаций; дидактические игры в групповой, парной форме; разъяснение этикетных формул; сочинение вежливых историй; образец правильной этикетной речи; игры-драматизации. Вышеперечисленные приемы можно применять в соответствующих формах работы: совместная деятельность с детьми; самостоятельная деятельность детей; образовательная деятельность.

Заключение. Таким образом, работа по обогащению и активизации словаря детей за счет формул и выражений речевого этикета проводится в последовательности, определяемой логикой усвоения речевого материала от восприятия средств речевого этикета - к их репродуктивному воспроизведению, затем к самостоятельному использованию средств речевого этикета в играх и перенос в повседневное общение. Условиями успешного формирования навыков речевой культуры у детей старшего дошкольного возраста являются: этическая коммуникативная направленность педагогического взаимодействия; позитивное использование этикетной лексики в речевой практике; использование художественной литературы в качестве носителя культурно-речевых эталонов; применение культуросообразных методов обучения. Наиболее целесообразными являются следующие методы и приемы: приучение, упражнения; психологические ситуации; поощрение; наказание в форме осуждения; пример для подражания; словесные методы; объяснение; диалог; игры; искусство; комплименты; творчество.

Список цитированных источников:

1. Богуславская, Н.Е. Веселый этикет: учеб. пособие по развитию коммуникативных способностей ребенка / Н.Е. Богуславская, Н.А. Купина. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2002. – 192 с.
2. Введенская, Л.А. Риторика и культура речи [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 537 с.
3. Курочкина, И.Н. Этикет в отношениях воспитателя и воспитанника / И.Н. Курочкина // Детский сад: теория и практика. – 2011. – № 7. – С. 31–37.
4. Ушакова, О.С. Программа развития речи дошкольников. Теоретические основы. Основные задачи. Развитие речи в возрастных группах: для работников ДОУ, студентов вузов и колледжей / О.С. Ушакова. – М.: Сфера, 2017. – 56 с.

Е.И. ВАРАНЕЦКАЯ-ЛОСИК

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

О.В. ВОЛЫНЕЦ

Республика Беларусь, Могилев,

ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТИКО-КОНСТРУКТОРА ДЛЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Современный ребенок – прирожденный исследователь и изобретатель. Заложенные природой способности реализуются и совершенствуются в детском виде деятельности – конструировании, при котором работают оба полушария головного мозга одновременно, что влияет на разностороннее развитие ребенка. В процессе конструирования развиваются психические процессы детей дошкольного возраста (восприятие, мышление, воображение, внимание), формируются предпосылки учебной деятельности (умение действовать по образцу, ориентироваться на правило и на способ действия).

Цель – раскрыть возможности использования ТИКО-конструктора в процессе работы с детьми дошкольного возраста.

В соответствии с образовательным стандартом дошкольного образования Республики Беларусь, одним из показателей воспитания, обучения и развития детей старшего дошкольного возраста является умение конструировать из строительного материала, деталей конструкторов, используя разные способы конструктивной деятельности, разнообразные формы и величины [1].

Современным инструментом развития ребенка в процессе конструирования является конструктор ТИКО. ТИКО – трансформируемый игровой конструктор для объемного моделирования. Он представляет собой набор разноцветных, ярких плоскостных фигур, квадратов с цифрами и буквами, которые шарнирно соединяются друг с другом. Тематика наборов разнообразна: «Малыш», «Фантазер», «Геометрия», «Шары», «Архимед», «Школьник», «Азбука», «Грамматика», «Арифметика» и др.

В ходе дидактических игр с ТИКО-конструктором, детям дошкольного возраста становится наглядным процесс перехода из плоскости в пространство, от развертки к объемной фигуре и обратно. Внутри больших фигур конструктора есть специальные отверстия, которые при сборе выступают

в роли «окошка» или «двери». Это позволяет освоить логические действия и развить навыки объемного моделирования, необходимых для будущего успешного обучения детей в школе [2].

В государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» накоплен определенный опыт работы по использованию ТИКО-конструктора в работе с детьми дошкольного возраста.

Работа с таким видом конструктора строится на принципах подражания детьми действиям взрослого и самостоятельного решения конструктивных задач возрастающей трудности, проходит определенные этапы. На первом этапе дети знакомятся с конструктором, с цветом и формой деталей, способами соединения. Основные способы конструирования – по образцу, по схеме. На данном этапе используются дидактические игры «Чудесный мешочек», «Классификация», «Угощение». На втором этапе воспитанники создают конструкции по контурной схеме и строят самостоятельно схему будущей конструкции в парах, в подгруппах; проявляют интерес к созданию движущихся конструкций, находят простые технические решения. На третьем этапе происходит создание детьми коллективной постройки по замыслу, объединенной в единую сюжетную линию, которая может включаться в проектную деятельность.

Начиная с младшей группы, мы используем ТИКО-конструктор «Малыш», который содержит удобные детали для маленьких ручек ребенка. Темы построек могут быть следующими: дорожки из квадратов и треугольников, скворечник, башня, скамейка, заборчик, различные виды домиков и др. Дети среднего и старшего дошкольного возраста конструируют разнообразные предметы мебели (шкаф, стол, стул, пуфик, кровать), разные виды транспорта (самолет, лодку, космический корабль, автомобили будущего). Также воспитанники придумывают оригинальные фигуры, необычные конструкции роботов, крепостей, клумб и др. Дополнительные детали – колеса – позволяют сделать конструкцию еще и подвижной. Созданные ТИКО-постройки обыгрываются детьми.

В процессе конструирования дети осуществляют различные действия с геометрическими фигурами: распознают среди других, сравнивают, сопоставляют объекты. Из деталей ТИКО-конструктора «Шары» собираются мячи (шары) различного размера – от теннисного мяча до футбольного. Для сборки шара используются такие геометрические фигуры, как ромбы, треугольники, различные многоугольники.

В наборе «Геометрия» количество и разнообразие деталей по форме позволяют воспитанникам конструировать плоскостные (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник, трапеция, ромб) и объемные (шар, куб, цилиндр, конус, пирамида и др.) фигуры. Дети рассматривают геометрические фигуры, выполняют заданные действия, изучают цвет, форму, величину (большой – маленький, высокий – низкий, широкий – узкий, длинный – короткий). Например, предлагаем воспитанникам выполнить следующие задания: сконструируйте длинную и короткую дорожку; выложите широкую и узкую дорожку; постройте высокий и низкий гараж для маленькой машинки и для большой машинки; найдите самый высокий дом и самый низкий дом.

В процессе конструирования с набором «Арифметика. Учимся считать» дети старшего дошкольного возраста осваивают и закрепляют состав чисел, сравнивают множества, успешно решают простые арифметические задачи на сложение и вычитание, используя элементы знаковой системы. В результате формируются умения количественного и порядкового счета, устанавливать связи и отношения между смежными числами, определять состав числа из двух меньших.

В работе активно используются проблемные ситуации и вопросы, дидактические игры, упражнения, творческие задания. Приведем пример творческого задания: «Сконструируй цифру, которая тебе нравится (количество деталей не ограничивается). Какие геометрические фигуры тебе понадобились? Посчитай, сколько квадратов, треугольников, прямоугольников тебе понадобилось? Каких геометрических фигур в твоей конструкции больше (меньше) всего? Какие геометрические фигуры ты не использовал?». Для дифференциации заданий используются карточки со схемами. В процессе конструирования дети делают зарисовки, создают схемы, разрабатывают алгоритмы (с чего начать, в какой последовательности конструировать, чем завершить); обмениваются схемами и алгоритмами; проверяют друг у друга точность выполнения конструкции по схеме. Также эффективны задания, которые предполагают выполнение нескольких условий, например, «сконструируйте цифру из деталей одного цвета»; «используйте детали не более двух цветов»; «используйте пятиугольники, шестиугольники, квадраты»; «сконструируйте цифру так, чтобы она имела волнистые линии и зигзаги»; «создайте объемные цифры» и т.д.

Заключение. Таким образом, применение конструктора ТИКО в образовательном процессе учреждения дошкольного образования развивает у детей дошкольного возраста самостоятельность мышления, пространственную ориентировку, формирует обобщенные представления о создаваемых объектах, позволяет в игровой форме получать элементарные знания об окружающей действительности и приобретать социальный опыт.

Список цитированных источников:

1. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования: постановление М-ва образования Республики Беларусь, 15 авг. 2019 г., № 137 / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pravo.by/upload/docs/op/W21934600p_1569358800.pdf. – Дата доступа: 11.02.2022.
2. Атлашова, В. Использование конструктора ТИКО как способ поддержки инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности / В. Атлашова. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/ispolzovanie-konstruktora-tiko-kak-sposob-poderzhki-inicijativy-i-samostojatelnosti-detei-v-razlichnyh-vidah-deyatelnosti.html>. – Дата доступа: 12.02.2022.

Е.И. ВАРАНЕЦКАЯ-ЛОСИК

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

Н.И. ШАБУНЯ

Республика Беларусь, Могилев,

ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 3 г. Могилева»

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОСНОВАМ ТЕХНИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ

Введение. В настоящее время в системе образования с развитием информационных технологий возрастает актуальность раннего приобщения подрастающего поколения к техническому конструированию и творчеству, формирования естественно-научной картины мира и организации самостоятельной исследовательской деятельности.

В государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребенка № 3 г. Могилева» с сентября 2021 года реализуется экспериментальный проект «Апробация содержания занятий по формированию коммуникативно-познавательных и творческих умений детей старшего дошкольного возраста посредством технического конструирования (робототехники)» (научные руководители – Е.И. Варанецкая-Лосик, канд. пед. наук, доцент; Е.В. Лемеш, магистр пед. наук).

Цель экспериментальной деятельности заключается в определении эффективности и результативности разработанного содержания занятий по формированию выше названных умений детей старшего дошкольного возраста посредством технического конструирования (робототехники) в практике работы учреждений дошкольного образования.

В основу разработки проекта положены идеи и положения психолого-педагогических исследований следующих авторов: положения о человеке как субъекте деятельности и общения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); коммуникативный (В.А. Барабанщиков, Л.П. Киященко, И.К. Лисеев, Б.Ф. Ломов и др.), культурологический (Е.В. Бондаревская, Г.И. Гайсина, Н.Б. Крылова и др.), личностно ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), деятельностный (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) подходы в образовании; идеи развивающего обучения детей дошкольного возраста (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), развития детского творчества и культуротворчества (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.Т. Кудрявцев, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков и др.).

Основу процесса конструирования составляет коммуникативно-познавательная деятельность, которая обеспечивает познание человеком объектов окружающего мира на основе коммуникации и результатом которой является достижение целей обучения, воспитания и развития личности, включая готовность к само- и взаимооценке участников деятельности (М.А. Лопарева) [1, с. 417]. Дошкольный возраст – особый период в развитии личности человека, характеризующийся активным освоением, познанием окружающей действи-

тельности. В связи с этим значимым аспектом жизнедеятельности ребенка выступает познавательная активность, благодаря чему дошкольник вступает в практические, действенные отношения с предметами в продуктивных видах деятельности и в общении – коммуникативной деятельности – со взрослыми и сверстниками.

Как и в любой деятельности, в процессе коммуникативно-познавательной происходит формирование соответствующих умений. Коммуникативно-познавательные умения – способы действий (умения устанавливать интерактивное взаимодействие и на его основе получать информацию, задавая вопросы, воспроизводить ее, делать элементарные выводы, видеть возможные способы преобразования предмета, воплощать замысел в деятельности), направленные на познание, преобразование окружающей действительности и созидание (Е.И. Варанецкая-Лосик [2, с. 49]).

Обучение детей основам технического конструирования осуществляется при использовании конструкторов нового поколения Lego Education («Первые механизмы», «Планета STEAM», электронный конструктор «Экспресс «Юный программист», «Набор с трубками», «Построй свою историю», «WeDo 2.0» и др.), а также компьютерных программ «LEGO Digital Designer» и «Story visualizer», в специально-организованной и нерегламентированной деятельности.

Конструирование позволяет в увлекательной форме развивать у воспитанников 5–6, 6–7 лет интерес к конструктивной деятельности, экспериментированию; формировать представления о различных видах конструктора, его деталях (блочный, магнитный, с болтовым соединением, крупногабаритные мягкие модули и др.), умение различать названия и назначение основных деталей конструкторов; умение работать в команде; формировать умения выдвигать гипотезы, делать элементарные выводы на основе анализа, сравнения, оценивать полученные результаты; воспитывать интерес к исследовательской деятельности, желание обмениваться полученной информацией со сверстниками и взрослыми.

В процессе конструирования дети приобретают не только конструктивно-технические умения, но и обобщенные умения – целенаправленно рассматривать предметы, сравнивать их между собой; находить основные конструкторские части, от которых зависит расположение других деталей; делать умозаключения и обобщения. Изначально они мысленно представляют внешний вид постройки или поделки, планируют, как будут ее выполнять и в какой последовательности. Дети старшего дошкольного возраста могут объединять постройки друг друга и разыгрывать сюжеты знакомых сказок.

В ходе апробации конспектов занятий по формированию коммуникативно-познавательных и творческих умений детей старшего дошкольного возраста особый интерес вызвали такие занятия, как «Сказочный экспресс», «Добро пожаловать на планету STEAM», «Отправляемся в путешествие на поезде», «Железнодорожные пути с развилкой».

Техническое конструирование весьма необходимо, так как помогает воспитанникам воплощать в жизнь свои задумки, строить и фантазировать, увлеченно работая и видя конечный результат. Занимаясь конструированием, дети изучают простые механизмы, развивают элементарное конструкторское мышление, развивают мелкую моторику, а также приобретают навык взаимодействия в группе.

Систематическое обучение детей старшего дошкольного возраста конструированию играет важную роль при подготовке их к обучению на I ступени общего среднего образования. Оно способствует формированию умения учиться, добиваться результатов, получать новые знания об окружающем мире, закладывая предпосылки учебной деятельности.

Заключение. Таким образом, обучение основам технического конструирования ориентируется на возможности и потребности ребенка, раскрытие его индивидуального творческого потенциала и эффективной социализации в обществе.

Список цитированных источников:

1. Лопарева, М.А. Коммуникативно-познавательная деятельность как фактор формирования рефлексивных умений студентов / М.А. Лопарева // Изв. Рос. гос. пед. ун-та. – 2008. – № 65 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-poznavatel'naya-deyatelnost-kak-faktor-formirovaniya-refleksivnyh-umeniy-studentov>. – Дата доступа: 28.01.2022.
2. Варанецкая-Лосик, Е.И. Формирование коммуникативно-познавательных умений у дошкольников (в процессе освоения рукотворного мира) / Е.И. Варанецкая-Лосик. – Mauritius: LAP LAMBERT Acad. Publishing, 2020. – 305 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Введение. В XXI веке вопрос активизации познавательной деятельности младших школьников остаётся актуальным для всех поколений педагогов и учащихся. Процесс формирования интереса к учебе, как и любой другой стороны личности, происходит в деятельности. Учение – главный вид деятельности школьника, в ходе которого происходит овладение знаниями в различных предметных областях, приобретение и улучшение способов познавательной деятельности.

Интерес к знаниям при правильной организации педагогом участия учащихся и целенаправленной образовательной деятельности может и должен стать устойчивой чертой личности младшего школьника и оказывает сильное влияние на его развитие. Познавательный интерес выступает как сильное средство обучения. Когда ребенок не хочет учиться или ему просто не интересно, это доставляет немало хлопот учителю, когда все, наоборот, учебный процесс идет куда лучше и интереснее. Поэтому в процессе обучения необходимо развивать, подогревать и улучшать интерес познавательной инициативности учащихся.

Развитие познавательного интереса является одной из важнейших проблем современного процесса обучения. Познавательный интерес – это активная познавательная направленность, связанная с положительным эмоционально окрашенным отношением к изучению предмета.

Цель данной публикации – показать способы активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка.

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных ученых, методистов и педагогов. В статье использовались метод изучения научно-методической литературы по проблеме исследования, метод обобщения, метод педагогического наблюдения за учебным процессом.

Активизация познавательной деятельности младших школьников – это совершенствование методов и форм познавательной работы для активной практической и теоретической деятельности учащихся во всех сферах учебного процесса. Г.И. Щукина определяет познавательную деятельность, как важный и сложный процесс формирования школьника в школьные годы [4]. Такое же определение мы встречаем и у Т.И. Шаповой, которая считает, что активность, это не просто инициативность школьника, а качество этой деятельности в ходе которой проявляется личность ученика с его отношением к содержанию и характеру и стремление улучшить свои нравственно-волевые качества для достижения учебно-познавательной цели.

Познавательный интерес – это один из важнейших для нас мотивов учения школьников. Под влиянием познавательного интереса учебная деятельность даже у слабых учеников протекает более продуктивно.

Младшие школьники имеют хорошие знания, которые они не привыкли получать в готовом виде. Они являются активными участниками процесса обучения, то есть работа по совершенствованию процесса обучения на уроках русского языка вышла за рамки одного предмета и позволила сформировать способность личности, которая наиболее востребована в наше время, – учиться всю жизнь, способность к саморазвитию.

Предлагаем рассмотреть некоторые приемы для активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка.

Самостоятельные задания поискового и творческого характера. При работе над самостоятельными заданиями у школьников развивается интерес к языку, к работе с дополнительными источниками информации, формируется поисковый и творческий потенциал, что выражается в качестве и количестве вопросов, которые школьники задают учителю и друг другу на уроке, высказываниях собственной точки зрения, собственной позиции, в формировании самостоятельных выводов и оценочных суждений.

Применение компьютерных технологий. В наше время информационные и коммуникационные технологии помогают организовать и разнообразить процесс обучения, дают возможность развить у младшего школьника интерес к знаниям, интерес содержанию и процессу обучения, интерес к способу добывания знаний.

Прием мотивации «Фантастическая добавка». Данный прием направлен на привлечение интереса к теме урока. Например, «Мы сегодня оправимся на планету существительное», а поможет нам в этом наш гость следопыт, который будем нам с вами помогать в нашем путешествии».

Прием целеполагания «Знаю, хочу знать, узнал». Данный прием помогает учителю обучить детей планированию работы на уроке, определению последовательности. Ребята сами учатся формулировать тему урока и потом определять цель и план работы.

Интеллектуальная разминка. Урок можно начать с интеллектуальной разминки: 2–3 вопроса на размышление и развитие логики. Это способ настроить учащихся на учебную деятельность, развить мышление, внимание, умение анализировать, обобщать, выделять главное.

Морфемный конструктор. Учитель предлагает учащимся решить лингвистическую задачу «Какое получится слово, если от слова *сорвать* взять приставку – со, от слова *обращайся* корень – общ, от слова *цветение* суффикс – ени и добавить окончание – е».

Дидактическая игра. В процессе проведения дидактических игр решаются учебно-воспитательные задачи. Так, использование на уроках игровых методик является важным средством воспитания и обучения. Зачастую, в результате использования дидактических игр на занятиях у учащихся появляется интерес. Исходя из этого, главное значение дидактических игр – это повышение познавательного интереса у младших школьников.

Такие педагоги и психологи как А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский давно указывали на огромное значение дидактических игр для всестороннего развития личности детей. По их мнению, оно зависит от того, что в процессе проведения дидактических игр у детей появляются положительные эмоции, которые заставляют энергично работать и органы движения, и внимания, и воображения, и другие психологические функции.

Грамотное использование дидактической игры в начальной школе как на уроках, так и во внеурочной деятельности, является эффективным средством развития познавательного интереса младших школьников.

В нашем исследовании мы рассматриваем дидактические игры как средство развития познавательного интереса у учащихся начальных классов на уроках русского языка.

Дидактическая игра может использоваться на всех ступенях обучения, выполняя различные функции. Место дидактической игры на уроках русского языка зависит от цели, с которой ее использует учитель. Так, в начале урока дидактическая игра может применяться в качестве подготовки учащихся к восприятию учебного материала, в середине – с целью активизации учебной деятельности или закрепления и систематизации новых понятий [5].

Одна из классификаций дидактических игр на уроках русского языка в начальных классах:

Игры на повторение ранее изученного материала с плавным переходом к новой теме или же связка между этапами урока [5]:

- составление слова из нескольких слов;
- составление односложных или двусложных слов из одного длинного слова;
- составление слова из написанных букв;
- среди узора найти буквы и составить слово.

Игры, формирующие навыки анализа, синтеза, обобщения:

- выделение лишнего слова.

Игры, формирующие умение классифицировать объекты и понятия по определенным свойствам:

- объединение слов по группам по какому-либо свойству.

Игры на развитие тактильных ощущений, формулируя их словами:

• например, для изучения темы прилагательного предлагается игра, где дети опускают руку в непрозрачный мешок и, не доставая предметов из мешка, должны описать свои тактильные ощущения по отношению к предмету в мешке.

Игры, позволяющие отработать орфографическую зоркость, повторение правил, выработке навыка орфографического письма:

- нахождение ошибок в тексте, словах, словосочетаниях;
- расстановка пропущенных букв.

К основным и часто встречающимся играм на уроках русского языка относят:

- загадки;

- шарады;
- логогрифы (род загадки, в которой, посредством различных комбинаций букв, из какого-нибудь загаданного слова создаются новые слова, которые нужно отгадывать);
- анаграммы (перестановка букв или звуков определенного слова или словосочетания, что в результате дает другое слово или словосочетание);
- метаграммы (разновидность шарад, загадок, в которых зашифрованы различные слова, состоящие из одного и того же числа букв);
- ребусы;
- кроссворды.

Дидактические игры положительно влияют на повышение интереса к русскому языку, предоставляют возможность учащимся раскрыть свои потенциальные возможности. Такие игры на уроках русского языка создают ситуацию успеха для слабых учеников, они позволяют им раскрыться.

Дидактические игры создают условия для развития творческого мышления, смекалки, находчивости, сообразительности. Положительно дидактические игры влияют и на социальное развитие школьников. Работая в группе, ребенок учится общаться, то есть развиваются его коммуникативные способности, учится помогать одноклассникам, что воспитывает чувство товарищества, взаимопомощи.

Заключение. На основании изученной литературы и проведенного анализа можно подытожить, что познавательный интерес выступает как сильное средство обучения, в нем взаимодействуют все основные проявления личности. Комплексное применение вышеперечисленных методов на практике позволяет повысить качество знаний по русскому языку.

Исходя из всего вышесказанного, мы пришли к выводу о том, что познавательный интерес – это условие познавательной активности учащихся и, в конечном счете, условие успеха в обучении. В нашем исследовании мы рассматриваем дидактические игры как средство развития познавательного интереса у учащихся начальных классов на уроках русского языка.

Список цитированных источников:

1. Дворецкая, А.В. Основные типы компьютерных средств обучения / А.В. Дворецкая // Педагогические технологии. – 2007. – № 2. – С. 32–37.
2. Ефимов, П.П. Интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий / П.П. Ефимов, И.О. Ефимова // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2014. – С. 286–290.
3. Кравцова, Е.Е. Психологические особенности детей младшего школьного возраста / Е.Е. Кравцова // Первое сентября. – 2004. – № 40. – С. 32.
4. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 2011. – 440 с.
5. Блехер, Ф.Н. Дидактические игры / Ф.Н. Блехер. – М.: Просвещение, 2014. – 325 с.

О.В. ВАЩЁНОК

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

БЛАГОПОЛУЧИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Введение. Межличностные отношения, как отмечал С.Л. Рубинштейн, составляют «основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину» [1]. Особую актуальность изучение феномена межличностных отношений приобретает в социальной психологии детства, поскольку именно в дошкольном возрасте зарождаются и развиваются основы отношений с другими людьми. Полноценное развитие личности ребенка возможно лишь посредством включения его в социальную группу – в первую очередь, семью, а позже и группу сверстников (А. Валлон, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), удовлетворения им базовой потребности в принятии и признании членами данной группы (Я.Л. Коломинский, Т.В. Сенько, Е.О. Смирнова и др.). Старший дошкольный возраст признан возрастом, когда «детское общество»

(А.П. Усова) и указанная выше потребность приобретают особую значимость (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова и др.).

По мнению ученых, межличностные отношения представляют собой «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [2, с. 176]; «взаимную или невзаимную эмоциональную, образную и когнитивную «представленность» одной личности во внутреннем мире другой личности, возникающую в результате социальной перцепции, совместной деятельности и т.д.» [3].

На современном этапе развития психологии многие аспекты проблемы межличностных отношений детей дошкольного возраста относительно глубоко изучены (исследования В.В. Абраменковой, Т.Е. Иовлевой, Е.А. Калягиной, Я.Л. Коломинского, Т.В. Сенько, Е.О. Смирновой, Т.А. Репиной и др.). Выделены этапы развития и типы отношения ребенка дошкольного возраста к сверстнику (В.В. Абраменкова, Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина и др.), некоторые тенденции в развитии межличностных отношений в детской группе (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, Х.М. Лийметс, П. Лахестик и др.), факторы, определяющие социометрический статус ребенка в группе сверстников (С.С. Бычкова, Ю.М. Едиханова, Е.А. Калягина, Я.Л. Коломинский, Т.В. Сенько, А.М. Счастливая, Е.О. Смирнова, И.В. Хохлачева и др.). Однако проблема благополучия межличностных отношений детей дошкольного возраста со сверстниками не являлась предметом специального исследования.

Понятие благополучия межличностных отношений ребенка дошкольного возраста со сверстниками рассматривается в данном исследовании в контексте положения Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, в соответствии с которым признается высокая значимость в развитии ребенка не только характерной данному возрасту системы отношений, но и переживание им данной системы отношений [4]. Благополучие межличностных отношений со сверстниками рассматривается как совокупность объективных и субъективных характеристик, способствующих социализации и психологическому здоровью детей дошкольного возраста [5].

С целью изучения благополучия межличностных отношений в группе детей старшего дошкольного возраста проведено экспериментальное исследование с участием 48 воспитанников в возрасте 5–6 лет на базе ГУО «Ясли-сад № 489 г. Минска» в 2021–2022 гг. Были использованы следующие методы: социометрия (методика «Краски в подарок на день рождения» (Е.А. Панько и М. Кашляк)), аутосоциометрия (методика «Дом» (Я.Л. Коломинский)), анализ продуктов детского творчества (рисуночная методика «Я в группе детского сада»).

В результате использования методики «Краски в подарок на день рождения» определена статусная структура группы. Установлено преобладание воспитанников, относящихся к средним статусным категориям: «предпочитаемым» (41%) и «принятым» (34%). Присутствуют также представители крайних статусных групп: «звёзды» (18,75%) и «непринятые» (6,25%). Коэффициент взаимности и удовлетворённости взаимоотношениями в группах воспитанников высокий (КВ=31%, КУ=67%). В результате анализа цветовой гаммы «красок в подарок на день рождения», отражающей характер эмоциональной насыщенности выбора сверстника, выявлено преобладание следующих цветов: желтого (социальная активность, стремление к общению, творческая направленность, надежда) – 74%; зеленого (спокойствие, уверенность в себе) – 65% и красного (активность, радость) – 63%. Данные цветовые предпочтения отражают направленную на сверстника потребность в совместной эмоционально насыщенной творческой деятельности (игре и др.), спокойствии и уверенности.

Проведение аутосоциометрии (методики «Дом») позволило изучить аутосоциометрическую установку детей старшего дошкольного возраста. Выявлено доминирование центростремительной социометрической установки испытуемых, проявляющейся в определении ими большинства сверстников в I и II статусные группы (82%). Незначительная часть воспитанников обладает нейтральной (10%) и центробежной социометрической установкой (8%). Определены реальный и предполагаемый статус воспитанников. В группе испытуемых отсутствуют представители крайних категорий реального статуса. Большинство детей относится ко II (78%), некоторые воспитанники – к III статусной группе (22%). В результате изучения предполагаемого статуса выявлено доминирование представителей первых двух категорий: I категорию имеют 49%, II категорию – 36% испытуемых. Часть детей относится к III категории предполагаемого статуса (15%).

С целью определения уровней благополучия межличностных отношений испытуемых со сверстниками был также использован метод анализа продуктов детской деятельности. Анализ детских рисунков на тему «Я в группе детского сада» осуществлялся в соответствии со следующими критериями: наличие фигуры автора и фигур сверстников на рисунке, размер и расположение фигуры автора на листе бумаги, цветовая гамма, степень декорированности и прорисовка всех частей лица и тела, преобладание людей и др. Выявлены следующие уровни благополучия межличностных отношений детей со сверстниками: высокий – 21%, выше среднего – 58%, средний – 17%, ниже среднего – 2%, низкий – 2% воспитанников. Таким образом, в группах испытуемых доминирует уровень благополучия межличностных отношений выше среднего.

Заключение. Итак, в результате исследования было выявлено преобладание относительно высокого уровня благополучия взаимоотношений в группах детей старшего дошкольного возраста. Такие результаты могут быть обусловлены высоким уровнем профессиональной психологической культуры педагогических работников, осуществляющих образовательный процесс в данных группах, их направленностью на укрепление благоприятных для развития личности каждого воспитанника взаимоотношений в детской группе.

Список цитированных источников:

1. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
2. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
3. Коломинский, Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – М.: АСТ, Прайм-Еврознак, 2010. – 448 с.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
5. Чеснокова, Е.П. Психологическое здоровье детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в разных социокультурных условиях / Е.П. Чеснокова // Весці БДПУ. – 2021. – № 3. – С. 60–65.

И.А. ВОРЖЕИНОВ

Российская Федерация, Тула, ТГПУ имени Л.Н. Толстого

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Введение. Современные тенденции развития общества, связанные с интенсивным внедрением новых технологий, предъявляют новые требования к образованию. Быстрорастущий поток информации, развитие техники и современных технологий потребовало смены образовательной парадигмы: не образование на всю жизнь, а образование через всю жизнь. Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирования активной жизненной позиции. Эта задача успешно реализуется через развитие проектных умений детей младшего школьного возраста.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно найти достаточно большое количество интерпретаций понятия «умения».

Н.Д. Левитов определяет умение как «успешное выполнение действия или деятельности с выбором и применением правильных приемов работы и с учетом определенных условий» [1]. А.В. Усова под умением понимает «готовность личности к определенным действиям или операциям в соответствии с поставленной целью, на основе имеющихся знаний и навыков» [2].

Развитие проектных умений наиболее эффективно происходит у детей младшего школьного возраста, так как основными новообразованиями личности младшего школьника являются произвольность психических функций, рефлексия, внутренний план деятельности. В процессе развития проектных умений человеческий потенциал находит свою реализацию, становится средством личностного развития. Проектные умения являются синтезом природных и приобретенных умений, определяющих собой продуктивность, качество и скорость овладения проектной деятельностью. Проектные умения, как один из элементов базиса для будущей деятельности, определяющей инновационное развитие различных сфер жизни, напрямую связаны

с общеучебными умениями, формирующимися в школьной практике. С одной стороны, проектные умения опираются на общеучебные умения, а с другой стороны, формируют и развивают их в проектной деятельности. Главная идея проектной деятельности – ее направленность на результат, который получается при решении практической, теоретической, но обязательно личностно и социально-значимой проблемы. Этот результат называется проект [3].

Современное образование ставит одной из своих задач развитие у обучающихся оригинальности мышления и способности к творчеству. Эти качества наиболее ярко проявляются в проектной деятельности школьника. Непременным условием успеха младших школьников при реализации проекта является наличие выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования, включая осмысление и рефлексии результатов деятельности [4]. Учитывая возрастные возможности учащихся 7–10 лет развитие проектных умений реально и целесообразно уже в начальном звене школьного обучения. Младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектную деятельность, закладывающим фундамент дальнейшего овладения ею. При проектировании многие школьники выходят из привычной образовательной среды, планируя этапы своей деятельности, формулируя задачи, предполагаемые результаты, сроки, анализируя результаты и давая доброжелательную оценку себе и другим участникам проектной деятельности. Полноценное планирование и реализация проектной деятельности возможны в рамках многих учебных предметов. Вместе с тем автор придерживается позиции, что для реализации проектной деятельности большой потенциал имеют уроки робототехники.

Структура занятия по робототехнике представляет собой модель простого технологического процесса, состоящего из следующих этапов: мотивационного (формулирование учениками целей и задач занятия, усиление мотивов ориентации на предстоящую работу), организационного (планирование, инструктаж и изучение технической документации, изучение правил техники безопасности, организация рабочего места), практического (самостоятельная работа по подбору конструкторских деталей, моделированию робототехнической системы и программированию, контроль и коррекция трудовых движений и действий, проверка и изучение основополагающих принципов робототехники на всех этапах сборки модели робота и др.), контрольно-оценочного (подведение итогов и оценка конечных результатов деятельности). Таким образом, на занятиях по робототехнике учащимся предоставляется возможность реализовать свои способности в проектной деятельности. Указанная модель технологического процесса построения робота представляет собой описание алгоритма формирования проектных умений, которые экстраполируются из конструкторской деятельности в проектную деятельность.

Занятия по робототехнике неизменно предусматривают получение определенного практического результата в виде готовой модели из конструктора или компьютерной 3-D модели и его представления аудитории. Этап представления итога своего труда – самопрезентация – едва ли не самая важная часть работы над проектом, предполагающая рефлексивную оценку работы в целом. Если результатом деятельности учащихся являлся робот или роботизированная система, то во время защиты своего проекта каждый ученик должен провести демонстрацию работоспособности данной модели. После защиты осуществляется коллективное обсуждение проекта и составляется план его дальнейшего развития.

Внедрение элементов проектной деятельности в образовательный процесс обусловлено социальным заказом на молодежь, способную решать многофункциональные задачи, проектировать различные процессы. Во время выполнения проектных заданий ученики оказываются вовлеченными в процесс творчества, основанный на совместной деятельности, в котором они приобретают социальный опыт плодотворной работы, развивают и совершенствуют важные для дальнейшей деятельности умения: ставить и решать задачи; предвидеть результаты своей деятельности, вариативно строить пути достижения поставленных целей, критично относиться к себе и другим, работать в команде.

Заключение. Таким образом, занятия по робототехнике выступают эффективным средством развития у младших школьников проектных умений. Реализация новых подходов в образовании, введение элементов проектной деятельности в образовательный процесс существенно влияет на подготовку школьников, готовых креативно подходить к решению задач любого уровня сложности, и позволяет в дальнейшем не только овладевать знаниями в какой-либо сфере науки, но и выйти за рамки профессионально-исполнительской деятельности на уровень исследования, новаторства и изобретательства.

Список цитированных источников:

1. Левитов, Н.Д. Психология старшего школьника / Н.Д. Левитов. – М., 1955. – 146 с.
2. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебно-познавательных умений / А.В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1994. – 23 с.
3. Кравцова, Е.Е. Развитие воображения / Е.Е. Кравцова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 37–41.
4. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – М.: Изд-во «Знание», 1981. – 96 с.

А.А. ГАЛЮК

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Важную часть дошкольного образования составляют применяемые в учреждениях дошкольного образования методики и планируемые образовательные результаты, которые соответствуют характеристике возможных достижений воспитанника на различных возрастных этапах.

«Результаты освоения воспитанниками образовательной программы дошкольного образования формируются при правильно организованных условиях ее реализации, поддерживающих активное участие воспитанников в образовательной деятельности, обеспечивающих индивидуализацию их развития, позитивную социализацию, и являются ориентирами в деятельности взрослых (педагогических работников, законных представителей воспитанников и др.), направленными на достижение установленной образовательной цели» [1, с. 8].

В современной педагогической психологии и дидактике образовательные результаты рассматриваются как развитие совокупности мотивационных, операциональных (инструментальных) и когнитивных ресурсов личности, которые определяют ее способность к решению значимых для нее познавательных и практических задач, которым соответствуют личностные, метапредметные и предметные результаты образования [2].

Цель статьи – использование видеомоделирования для оценки детей старшего дошкольного возраста.

Многообразие и компетентностный характер образовательных результатов не позволяет оценить их каким-то единым привычным методом. «Для эффективного осуществления процесса управления качеством образования, отмечают ученые и практики, недостаточными является получение одноразовой информации о состоянии качества образования, которые предоставляют стандартные процедуры оценки (контроль, самоконтроль, аттестации). Необходимо осуществлять регулярное получение информации о состоянии и динамике качества образования» [3]. Видеосъемка на настоящий момент является компонентом повседневной жизни ребенка, поэтому видеомоделирование при правильном методическом сопровождении является актуальной технологией для решения данной проблемы. Опыт применения данной технологии представлен в публикациях как отечественных, так и зарубежных исследователей (И.Н. Галасюк, Е. Савин, Т.В. Шинина, Л. Липпонен, Дж. Мерфи, Я. Паананен, А. Раджала, А. Саннино, А. Хильппо, Т. Багги, Л. Олг.).

На основе содержания образовательных областей учебной программы дошкольного образования и их интеграции в направлениях развития личности воспитанника в различных видах деятельности были выделены 6 аспектов, с учетом которых можно оценить образовательные результаты и готовность к школе детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) [4]: 1. Интерес к деятельности (инициативность, вовлеченность) (личностные ОР). 2. Умение выполнять действие по заданным условиям (предметные ОР). 3. Соблюдение правил поведения (правил безопасности, норм этикета, культуры поведения) (метапредметные ОР). 4. Способность довести действие до конца и оценить результат (метапредметные ОР). 5. Степень самостоятельности (личностный ОР). 6. Степень сформированности основных представлений, овладения первоначальными знаниями, умениями, навыкам, их вербализацией (предметные ОР).

Опытно-экспериментальная работа по оценке динамики образовательных результатов детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) по образовательным областям с использованием

технологии видеомоделирования в ГУО «Ясли-сад № 424 г. Минска» была проведена в двух группах с тяжелыми нарушениями речи и заиканием в рамках естественного эксперимента. В эксперименте приняло участие 2 группы воспитанников, с участием которых были сняты и смонтированы видеосюжеты на основе образовательного процесса. Для оценки образовательных результатов было организовано 2 семинара-практикума, в которых приняло участие 20 настоящих и будущих педагогических работников в области дошкольного образования. К обучающим методическим семинарам для педагогических работников, проходивших в начале и конце учебного года, были разработаны «Методические материалы для оценки образовательных результатов детей старшего дошкольного возраста» для анализа видеосюжетов. Педагогическим работникам также было предложено пройти анонимное анкетирование для оценки результатов применения видеомоделирования в качестве инновационной технологии и изучения потребности субъектов дошкольного образования во внедрении данной технологии.

В целом педагогические работники положительно оценили актуальность применения технологии видеомоделирования для оценки образовательных результатов детей старшего дошкольного возраста в современных условиях и предложенный методический инструментарий (очень высоко 80 % респондентов, высоко – 20 %), а также его соответствие учебной программе дошкольного образования и образовательному стандарту (очень высоко 70%, высоко – 30%)

Опыт использования технологии видеомоделирования для оценки образовательных результатов воспитанников по мнению педагогических работников показал, что технология видеомоделирования применима в учреждениях дошкольного образования для оценки образовательных результатов детей старшего дошкольного возраста и любой педагог может применить данную технологию в своей деятельности (100 % респондентов), технология видеомоделирования имеет преимущество, перед традиционными способами оценки образовательных результатов (90 %), проявили желание применить технологию видеомоделирование в своей профессиональной деятельности (100 %). При этом многие участники отметили, что технология нуждается в дальнейшей корректировке и доработке с точки зрения удобства ее использования (60 %).

Заключение. Таким образом, анализ результатов подтвердил удобство и актуальность разработанной технологии оценки образовательных результатов воспитанников в сложившейся социокультурной ситуации и ее соответствие нормативной документации. Можно утверждать, что применение технологии видеомоделирования для оценки образовательных результатов актуально и эффективно на сегодняшний день и вызывает заинтересованность в применении со стороны педагогических работников. Также данную технологию можно применять для взаимодействия с законными представителями воспитанников учреждения дошкольного образования, при необходимости дистанционной оценки образовательных результатов детей, в условиях неблагоприятной санитарно-эпидемиологической обстановки, или для само-моделирования деятельности воспитанников.

Список цитируемых источников:

1. Образовательный стандарт: дошкольное образование: утвержден постановлением М-ва образования Республики Беларусь, 15.08.2019, № 137 / Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/doshkol-noe-obrazovanie-2020-2021.html>. – Дата доступа: 17.05.2021.
2. Личностные, метапредметные и предметные результаты освоения информатики / Docplayer [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/69544196-Lichnostnye-metapredmetnye-i-predmetnye-rezultaty-osvoeniya-informatiki.html>. – Дата доступа: 17.05.2021.
3. Старжинская, Н.С. Развитие инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь: пособие / Н.С. Старжинская, В.П. Тукач. – Минск: БГПУ, 2020. – 128 с.
4. Галюк, А.А. Использование технологии видеомоделирования для демонстрации и оценки образовательных результатов детей старшего дошкольного возраста / О.В. Леганькова, А.А. Галюк // Современные образовательные технологии в сфере дошкольного образования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т имени М. Танка; редкол: О.Н. Анцыпирович [и др.]; под общ. ред. О.Н. Анцыпирович. – Минск: БГПУ, 2020. – С. 181–185.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Патриотизм – особые эмоциональные переживания своей принадлежности к стране и своему гражданству, предполагающие гордость за достижения своей Родины, желание охранять ее и ее культурные особенности, идентификация себя с другими членами народа, готовность и стремление защищать интересы Родины, своего народа [1, с. 483].

Значимость патриотизма и его воспитания особенно актуальны в последние годы. В современном обществе перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного и свободного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых патриотических качеств личности школьника. Такое важное направление педагогики как патриотическое воспитание призвано находить методы, отвечающие запросам сегодняшнего дня, которые могли бы раскрывать смысл духовных ценностей современным школьникам [2].

Цель – изучение возможностей патриотического воспитания учащихся младшего школьного возраста в процессе учебной деятельности.

Исследование проводилось в период педагогической практики с 08.02.2021 г. по 20.03.2021 г. в ГУО «Средняя школа № 7 г. Бреста». Был обобщен опыт работы учителя 3 «А» класса Кречко Елены Васильевны и учителя 1 «Б» класса Конопацкой Людмилы Александровны, а также разработаны и проведены в 3 «А» классе этой школы занятия на темы: «Никто не забыт и ничто не забыто», «Моя семья в военные годы», «Что значит, Родину любить?», «Чем дорога природа родной страны». Кроме этого, проведено анкетирование, в котором приняло участие 19 учащихся 3 «А» класса. Взятые вопросы анкеты «С чего начинается Родина?» [3, с. 164].

Учителя, уже начиная с первого класса, обращают особое внимание на патриотическое воспитание учащихся, которое реализуется через организацию различных видов деятельности младших школьников, направленных на освоение знаний об истории, традициях, культуре белорусского народа, своем родном крае, месте рождения, истории своей семьи, а также встреч с выдающимися людьми, проведения выставок рисунков на темы «Родной природы милый уголок», «Улица – лучшая моя!». На уроках и экскурсиях, различных воспитательных мероприятиях учителя стараются привить детям любовь к своей Родине, дать возможность видеть красоту ее природы и языка, гордиться достижениями людей, живущих и когда-то живших на этой территории, почувствовать себя гражданином своей страны. Особенно экскурсии способствуют на практике ознакомлению учащихся с природными богатствами, историей и культурой родного края, его обычаями и традициями, развитию эстетических чувств, любви к Родине, помогают школьникам ощутить себя частью природного, культурного, социального пространства. Приобщение детей к музейным экскурсиям вносит существенный вклад в воспитание современного человека, как гражданина, патриота, хранителя и продолжателя национальных традиций. Учителями в работе по формированию гражданских компетенций у младших школьников используются беседы, дискуссии, презентации, классные и информационные часы, экскурсии, праздники, игры, коллективное творческое дело, брэйн-ринги, кроссворды, турниры, викторины, конкурсы, фестивали.

Организуя занятия патриотического воспитания, мы заботились о создании атмосферы доброжелательного взаимопонимания, основой которой был диалог и сотрудничество учителя и учащихся, что стало для младшего школьника значимым и привлекательным, а потому и эффективным.

В процессе патриотического воспитания мы опирались на положительные возрастные потребности и интересы детей, создающие эффект актуальности, старались обеспечивать эмоциональную насыщенность общей деятельности, организовывая совместные коллективные усилия и переживания, объединяющие ее участников. Использование технических средств обучения позволило привести яркие примеры героизма и самопожертвования белорусского народа.

Анализ результатов проведенной анкеты показал, что у большинства младших школьников имеется необходимый объем патриотических знаний, которые могут стать базой возникновения патриотических чувств и мотивов патриотического поведения. Это знание содержания

понятий «большая Родина», «малая Родина», «патриот», знание истории своей семьи, знание ключевых событий истории Беларуси и родного края.

Заключение. На наш взгляд, патриотическое воспитание младших школьников должно стать одним из обязательных компонентов образовательного процесса, так как такое воспитание – главная опора любого общества. Недостатки и упущения при таком воспитании могут повлечь за собой непоправимый ущерб для общества. У учителя начальных классов имеется хорошая возможность для патриотического воспитания школьников: тематика учебных уроков и экскурсий по многим предметам, организация воспитательных мероприятий, работа с родителями детей. Для успешного решения задач патриотического воспитания важны экскурсии, учебные прогулки, встречи с людьми различных профессий, ветеранами войны, организация посильной практической деятельности по охране окружающей среды и другие формы работы, обеспечивающие взаимодействие ребенка не только в классе, но и на улице, в музее, лесу, парке, у водоема. Мониторинг результатов патриотического воспитания младших школьников может рассматриваться в качестве важного показателя исследования целостного процесса патриотического воспитания учащихся в общеобразовательном учреждении.

Список цитированных источников:

1. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – М.: Университетское. – 1990. – 560 с.
2. Иванова, Е.К. Система патриотического воспитания и развития гражданственности: исторический аспект / Е.К. Иванова, И.А. Чемерилова // Закономерности и тенденции развития науки в современном обществе: сборник статей Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: АЭТЕРНА, 2015. – Ч.4. – С. 107.
3. Хлыстова, В.М. Основы практической педагогики / В.М. Хлыстова. – М.: Сфера, 2015. – 192 с.

Т.С. ДЕМЧУК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одним из важных направлений дошкольной педагогики является экологическое образование. В системе работы по экологическому образованию детей старшего дошкольного возраста особая роль отводится формированию у воспитанников экологических представлений. Поэтому мы в своем исследовании поставили **цель:** разработать и реализовать план мероприятий по формированию экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста и определить его эффективность.

Исследования Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой и др. показывают, что у дошкольников могут быть сформированы экологические представления о многообразии и разнообразии природных объектов, о растениях и животных как живых организмах, о взаимосвязях и взаимозависимостях в природе (между неживой и живой природой, между объектами живой природы), о человеке как части природы; о культуре поведения в природе [1, с. 3–14].

Г.Н. Казаручик отмечает, что формирование у дошкольников экологических представлений во многом зависит от организации образовательного процесса, степени его приближенности к оптимальному варианту. «Под оптимальным подразумевается ознакомление дошкольников с природой, которое строится при максимальном учете возрастных особенностей, психики детей и их поведения: наглядно-действенного и наглядно-образного характера познания окружающего, повышенной эмоциональности в связи с преобладанием игровых мотивов поведения» [2, с. 33]. Удачное сочетание методов и приемов, подобранное с учетом описанных требований, позволит сформировать у воспитанников систему экологических представлений.

Свое исследование мы проводили в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 15 г. Кобрина». В нем участвовало 48 воспитанников старшего дошкольного возраста: 25 детей входили в состав экспериментальной группы (ЭГ) и 23 – контрольной (КГ). Основным методом исследования выступил педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующего, преобразующего и контрольного. Для определения уровня сформированности экологических представлений старших дошкольников использовались диагностические мате-

риалы, разработанные Л.А. Каменевой, Н.Н. Кондратьевой, Л.М. Маневцовой, Е.Ф. Терентьевой, П.Г. Саморуковой [1, с. 287-290].

На констатирующем этапе педагогического эксперимента было установлено, что только 8% детей ЭГ и 8,7 КГ продемонстрировали высокий уровень сформированности экологических представлений. Средний уровень показали 76% дошкольников ЭГ и 87% КГ. Низкий уровень отмечен у 16% воспитанников ЭГ и 4,3% КГ. При выполнении заданий у детей встречались трудности. Воспитанники допускали ошибки при определении объектов живой и неживой природы, некоторые отнесли солнце к живой природе, а микробы к неживой. В задании, где нужно было определить места произрастания растений и деревьев, затруднения вызвали луговые цветы. Некоторые дети не могли аргументировать свой выбор. Сложности возникли при определении стадий роста одуванчика, многие меняли очерёдность развития растения (от цветения до созревания семян). Затруднения вызвало задание с определением стадий роста бабочки – меняли очерёдность куколки и бабочки. У некоторых детей не полностью сформированы представления о свойствах песка и воды. Явления неживой природы также недостаточно усвоили, лучше усвоили те, которые можно увидеть наглядно (радуга, туман), а хуже те, которые редко встречаются (иней, град). Трудности возникали и с установлением взаимосвязей и взаимозависимостей в природе.

С учетом выявленных проблем на преобразующем этапе педагогического эксперимента мы разработали и реализовали в ЭГ план формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста на учебный год. План состоит из двух частей. Первая часть содержит мероприятия специально организованной деятельности воспитанников: занятия по образовательным областям «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Развитие речи и культура речевого общения», «Изобразительное искусство», «Художественная литература». Вторая часть включает два раздела: «Работа с воспитанниками в нерегламентированной деятельности» и «Взаимодействие с родителями». Мероприятия с воспитанниками в нерегламентированной деятельности сгруппированы по блокам «Сохранение биоразнообразия», «Экономия электроэнергии», «Экономия воды», «Раздельный сбор мусора».

Для реализации плана в учреждении дошкольного образования была специально создана эколого-развивающая предметно-пространственная и ландшафтная среда. На территории участка была проложена экологическая тропинка. На ней созданы такие объекты, как «Березовая аллея», сообщества «Сад-огород» и «Водоем», «Фитозона», «Муравейник», «Город скворцов», «Отель для насекомых», «Тропа здоровья», «Клумба для бабочек». В группе среда была обогащена играми экологической направленности. Для организации экологически ориентированной игровой деятельности был разработан макет «Луг – лес – водоем – огород». Данный макет оснащен фигурками животных и иллюстрациями по соответствующим темам. Дополнительно были разработаны: настольно-печатная игра «Воздух, земля, вода», лэпбук «Экология», игры-тренинги «На прогулке», «Жук вверх ногами», «Спаси птенца», «Ароматная сказка» и др.

Таблица 1 – Уровень сформированности экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста ЭГ и КГ

Уровень	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Высокий	2	8	2	8,7	7	28	5	22
Средний	19	76	20	87	18	72	17	73,7
Низкий	4	16	1	4,3	0	0	1	4,3

После реализации разработанных мероприятий на контрольном этапе педагогического эксперимента проводилось повторное изучение сформированности экологических представлений старших дошкольников. Исследование показало, что высокий уровень отмечен у 28% детей ЭГ и 22% КГ, средний – у 72% ЭГ и 78% КГ. Воспитанников с низким уровнем в ЭГ нет, тогда как в КГ 4,3% (Табл. 1). Дети ЭГ начали понимать многообразное значение природы, ценность жизни. У большинства дошкольников сформировалось полное представление о правилах поведения в природе, а также умение применять их в конкретных жизненных ситуациях. У детей КГ также несколько повысился уровень экологических представлений, однако суждения ребят часто не совпадали с реальным поведением в природе. Освоение дошкольниками ЭГ экологических представлений привело к качественно новому отношению детей к природе.

Заключение. Для эффективности формирования экологических представлений детей старшего дошкольного возраста работа должна осуществляться комплексно, как в специально организованной, так и нерегламентированной деятельности. Воспитанники должны вовлекаться в элементарную трудовую, художественную, игровую, познавательную практическую деятельность и общение. Необходимыми условиями являются также взаимодействие педагогических работников учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников и создание эколого-развивающей предметно-пространственной и ландшафтной среды.

Список цитированных источников:

1. Маневцова, Л.М. Мир природы и ребенок. (Методика экологического воспитания дошкольников): учеб. пособие для педагогических училищ по специальности «Дошкольное образование» / Л.М. Маневцова, П.Г. Саморукова. – СПб.: Детство-пресс, 2000. – 319 с.
2. Казаручик, Г.Н. Развитие экологических представлений у дошкольников / Г.Н. Казаручик // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 1(50). – С. 33–37.

Я.В. ДРУЖИНИНА, Е.А. РУБЛЕВСКАЯ

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЧЕЛОВЕКА С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ

Введение. В современных условиях человечество получило практически неограниченные возможности воздействовать на природу. На наших глазах преобразуется облик планеты – исчезают леса, осушаются болота, истощаются полезные ископаемые. Своей хозяйственной деятельностью люди изменяют биосферу, создают новую среду. На современном этапе каждый человек должен научиться оценивать результаты своей практической деятельности, прямо или косвенно влияющей на окружающую среду. В этой связи возникла проблема первостепенной важности – нужно обучать рациональному использованию естественных ресурсов при сохранении окружающей природной среды.

Разработкой вопросов ознакомления детей дошкольного возраста с особенностями взаимодействия человека и природы занимались З.П. Плохий [1], Л.И. Пономарева [2], И.А. Шаропова [3] и др.

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности методики формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о взаимосвязи деятельности человека и состояния окружающей среды.

Для реализации этой цели был поставлен ряд связанных между собой задач исследования:

1. Раскрыть теоретические основы формирования у детей дошкольного возраста представлений о взаимосвязях в природе.
2. Проанализировать практику работы учреждений дошкольного образования по формированию у воспитанников старшей группы представлений о взаимосвязи деятельности человека и состояния окружающей среды.
3. Разработать методику формирования представлений у детей старшего дошкольного возраста о взаимосвязи деятельности человека и состояния окружающей среды.

Для выявления начального уровня сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста о взаимосвязи деятельности человека и состояния окружающей среды была использована индивидуальная беседа с каждым воспитанником группы.

В процессе беседы с детьми обсуждались следующие вопросы?

- Могут ли люди прожить без природы? Почему?
- Что дает природа человеку?
- Хорошо или плохо люди воздействуют на природу?
- Как люди используют воду?
- Как люди используют почву?
- Как люди используют солнце (солнечную энергию)?
- Что в природе при использовании может исчезнуть?

При ответе на первый вопрос «Могут ли люди прожить без природы? Почему?» 90% детей ответили отрицательно. Но только 25% детей группы смогли обосновать свой ответ, утверждая, что люди не смогут прожить без воды, еды, воздуха. Те, кто ответил положительно отмечали: «Потому что люди сильные», «Потому что они будут кушать что-нибудь другое».

На второй вопрос «Что дает природа человеку?» у всех детей была правильная направленность ответа. Однако достаточно полный аргументированный ответ дали только 11 детей. Дети отвечали, что природа дает нам еду, воду, одежду, помогает строить дома, обогревать их, лечит и многое другое. 6 детей вспомнили все компоненты живой и неживой природы, но не смогли аргументировать свой выбор. 10 воспитанников вспомнили, что человек использует растения и животных, но не упомянули о неживой природе. 3 человека ответили наугад, назвав растения, животных, воду (воздух). Полученные результаты свидетельствуют о бессистемности имеющихся у детей представлений.

На третий вопрос «Хорошо или плохо люди воздействуют на природу?» Только 30% детей смогли дать правильные и обоснованные ответы. У этих детей есть некоторый запас представлений об отрицательном воздействии человека на природы. В своих ответах дети отмечали, что люди «засоряют природу», «много расходую», «не берегут природу», «много мусорят», «убивают животных». В процессе беседы было выявлено, что дети имеют представления о деятельности людей, направленной на сохранение природы. Так 28% детей дали ответ: «Издали «Красную книгу». 19% испытуемых ответили: «Устроили заповедники». 20% детей отметили, что хорошо относится к природе – это значит не рвать цветы, не убивать животных. Остальные дети не смогли ответить на данный вопрос. Полученные данные свидетельствуют о том, что дети осознают и понимают необходимость природоохранительной деятельности, бережного и заботливого отношения к природе.

На вопрос «Как люди используют воду?» все дети дали правильный ответ. Обосновывая свой ответ, дети вспоминали о бытовом использовании воды, рассказывали о том, что человек использует воду для питья, приготовления пищи, для стирки, для приема ванны, мытья полов. 14 человек показали общую эрудицию, вспомнив про использование воды на заводах и фабриках. 5 воспитанников отметили важность воды для полива растений, ухода за животными. 2 человека рассказали об использовании воды для закаливания. Полученные данные по этому вопросу свидетельствуют скорее об общей осведомленности детей, чем о специально полученных знаниях.

На пятый вопрос «Как люди используют воздух?» 11 детей ответили, что воздух нужен человеку, чтобы дышать. Еще 12 человек сказали про дыхание животных и растений. 6 детей вспомнили о ветряных мельницах. 2 воспитанника рассказали о работе таких приборов, как вентилятор и насос. При ответе на этот вопрос дети продемонстрировали представления, полученные в повседневной жизни и из произведений художественной литературы.

Шестой вопрос «Как люди используют почву?» у всех детей вызвал затруднения. 4 ребенка вообще не были знакомы с термином «почва». 19 детей вспомнили о растениях огорода и комнатных растениях. 3 человека рассказали о животных, живущих в почве (крот, дождевые черви) и приносимой ими пользе.

На седьмой вопрос «Как люди используют энергию солнца?» 6 человек не смогли дать ответа, 8 ответили упрощенно: «От солнышка тепло и светло» 16 человек сделали попытку порассуждать о смене дня и ночи, и пор года. Полученные данные свидетельствуют о том, что такому важному компоненту природы, как солнце не уделяется достаточно внимания в процессе наблюдений и на специально организованных занятиях.

На восьмой вопрос «Что в природе при использовании может исчезнуть?» все дети дали правильный ответ. Но лишь 5 человек полно и обоснованно рассказали обо всех природных ресурсах неживой природы, вспомнив даже о полезных ископаемых. 8 детей не вспомнили о почве, еще 8 воспитанников назвали не все природные ресурсы неживой природы, забыв не только почву, но и воду, остальные дети назвали все, но почти без комментариев.

Заключение. Результаты проведенного нами исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста имеются отрывочные сведения о взаимосвязи деятельности человека и состояния окружающей среды, использовании в своей жизни (в жизни человека) неживой природы (воздух, вода, почва, энергия солнца), животных и растений. Полученные результаты могут послужить основой для разработки методики формирования представлений о природопользовании у воспитанников старшей группы учреждения дошкольного образования.

Список цитированных источников:

1. Плохий, З.П. Формирование бережного и заботливого отношения к природе у детей 5-го и 6-го года жизни: на материале животного мира: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З.П. Плохий. – Киев, 1983. – 257 с.
2. Пономарева, Л.И. Взаимоотношения человека и природы: философский аспект / Л.И. Пономарева, О.В. Крежевских // Известия УрГУ. – 2008. – № 60. – С. 155–162.
3. Шарапова, И.А. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе познания ими окружающей природы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Шарапова. – Витебск, 1996. – 105 с.

Е.А. ЕРМОЛОВИЧ

Республика Беларусь, Солигорск, Солигорский государственный колледж

УЧЕТ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО СЕМЬЯНИНА

Введение. Жизнь человека зарождается в семье. Семья имеет большую ценность в жизни людей. Семья во многом определяет жизненный путь личности: представления о семье формируются с дошкольного возраста. Именно семья, является для ребенка первым и наиболее значимым проводником социального влияния, «вводит» его во все многообразие родственных отношений, домашнего быта, вызывая те или иные чувства, действия, способы поведения, оказывая влияние на формирование привычек, черт характера, психических свойств.

Целью статьи является учет гендерных особенностей детей дошкольного возраста.

Каждый из нас с детства растет в разных семьях и воспитывается по-разному, в каждой семье свои традиции и интересы, которые непосредственно передаются с поколения в поколение. Большое значение имеют взаимоотношения в семье, которые дают пример и представления детям о роли каждого члена семьи.

Дети, как правило, стремятся быть похожими на своих родителей, но не всегда родитель может дать ребенку представление о том, какая должна быть семья, поскольку в мире множество детей растут без отца или матери. Детям, которые растут без одного члена семьи, в будущем сложнее дается полноценное понимание о семье.

Смысл воспитания будущего семьянина заключается, прежде всего, в том, чтобы научить молодое поколение владеть собой. Важно учить детей преодолевать проблемы и проявлять социально-адаптивное поведение в ситуации семейного взаимодействия. Воспитание будущего семьянина реализуется в рамках нравственного воспитания.

Дети в дошкольном возрасте познают окружающий мир через разные виды деятельности, ведущим из которых является игровая. Свои впечатления дети переносят в сюжетно-ролевой игре. Дети, играя, отображают различные бытовые ситуации, которые они видели ранее, ход событий, особенности поведения в той или иной обстановке. Необходимость договариваться в игре, учитывать мнение других детей обуславливает формирование у детей социально-адаптивного поведения в игровых ситуациях, отражающих семейный уклад.

Скудность, однообразие, монотонность эмоционального опыта в раннем детстве могут определить характер человека на всю жизнь. Как много сердечного тепла бывает загублено из-за неспособности родителей понять собственного ребенка: в условиях, когда дома царят непонимание ребенка, мотивов его поведения, а зачастую – произвол и жестокость по отношению к ребенку. Состав семьи не менее важен: мальчики, которые растут без отца, не способны сформировать отцовскую модель поведения; у девочек, растущих без отца, проявляется заниженная самооценка, отсутствует желание любить себя, заменяемое на желание угодить, чтобы получить мужское внимание.

Воспитание будущего семьянина может осуществляться эффективно только как система, как целостный процесс организации всей жизни воспитанников, формирующий ценностное отношение к браку, психологическую готовность к семейной жизни [1]. В процессе реализации учебной программы дошкольного образования важно осуществлять учет индивидуальных и психофизиологических особенностей детей, в том числе гендерных особенностей детей.

Гендерное воспитание детей не требует строгих разделений. Главная задача родителей – стать для своих детей примером мужской силы и смелости, а также женской мудрости и нежности. И тогда дети обязательно станут полноценными членами общества, полностью со-

ответствуя его морально-этическим требованиям, и не забывая о своих чувствах и интересах [2]. Вместе с тем существуют индивидуальные и гендерные особенности, которые необходимо учитывать воспитателя в работе с детьми.

Заключение. Рекомендации педагогу по учету индивидуальных и гендерных особенностей воспитанников в рамках воспитания будущего семьянина:

- дети (мальчики и девочки) отличаются особенностями мышления, восприятия, проявлением эмоций;
- не следует сравнивать между собой девочек и мальчиков – они разные физиологически;
- не стоит чрезмерно требовать у мальчиков аккуратности и тщательности в выполнении задания;
- мальчикам нужно давать задания, которые будут направлены больше на сообразительность, умение устанавливать закономерностей, девочкам – на умение рассказать, высказать свое мнение;
- девочкам при затруднениях в выполнении задания следует помогать, разбирать принцип выполнения, постепенно обучать их действовать самостоятельно;
- замечания детям даются только относительно их действий, а не личностных характеристик. При этом важно учитывать гендерные различия эмоциональных реакций детей на замечания;
- нужно давать возможность мальчикам выражать свои чувства и обсуждать их с ними;
- важно поощрять мальчиков за их подвижность, энергичность, активность, эти особенности можно использовать в трудовой деятельности, помочь другим детям на занятии и т.д.;
- необходимо поощрять детей (девочек и мальчиков), акцентируя внимание на их достижениях.

Список цитированных источников:

1. Апанасенко, О.Н. Проблемы воспитания будущего семьянина в современной педагогике / О.Н. Апанасенко // Царскосельские чтения. – 2013. – №17. – С. 155–158.
2. Алексейчик, А.С., Аверьянова, Т.С. Гендерное воспитание девочек в семье / А.С. Алексейчик, Т.С. Аверьянова // Гармонизация психофизического и социального развития детей: материалы науч.-практ. конф. студ. и молодых ученых (27 марта 2015 г.). – Минск: БГПУ, 2015.

О.Д. ЖОХОВА

Российская Федерация, Москва, МПСУ

ВЛИЯНИЕ ФОЛЬКЛОРА НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ГРУДНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В раннем детстве ребенок овладевает величайшим достижением человечества – речью. Этот бурный процесс не происходит сам собой. Маленький ребенок многое усваивает путем непосредственного подражания. Самостоятельно добытый опыт имеет большое воспитательное значение: будит любопытство, умственную активность, доставляет много конкретных впечатлений.

И самым первым проводником, и воспитателем в жизни ребенка является мама. Именно у мамы есть замечательная возможность заложить крепкий фундамент для развития ребенка, в том числе и речевого.

К сожалению, современные родители гонятся за ранним развитием ребенка, показывая ему карточки Домана с самого рождения, отдают на занятия в 1 год, забывая, а может даже и не зная, что в их руках есть такой инструмент как народный фольклор. Так же нельзя забывать о том, что в жизнь ребенка плотно вошли гаджеты, отодвигая место фольклора еще дальше.

Ценность фольклора заключается в том, что с его помощью взрослый легко устанавливает с ребенком эмоциональный контакт. В.А. Сухомлинский считал сказки, песни, потешки незаменимым средством пробуждения познавательной активности, самостоятельности, яркой индивидуальности. Впервые серьезное внимание на детский фольклор обратил русский педагог К.Д. Ушинский. А.П. Усова считает, что потешки, сказки, загадки и пословицы являются богатейшим материалом для развития культуры речи [1, с. 36]. И действительно, ласковое произношение прибауток, потешек вызывает радость не только у малыша, но и у взрослого, использующего образный язык устного народного творчества для выражения своей заботы, нежности; веры в ребенка.

Наблюдения показывают, что воспроизводимые взрослым короткие и ритмичные фразы, в которых ребенок улавливает повторяющиеся звуки, вызывают у него реакцию на художественное произведение. Интонация голоса в одних случаях успокаивает его, в других – бодрит. Например, колыбельные песни оказывают усыпляющее воздействие, а потешки, в которых имеются игровые приемы («Ладушки», «Идет коза рогатая», «Поехали-поехали»), вызывают потребность вступить в эмоциональный контакт со взрослым.

Попевки, приговорки, потешки – первые художественные произведения, которые слышит ребенок. Знакомство с ними обогащает его чувства и речь, формирует отношение к окружающему миру, играет неоценимую роль во всестороннем развитии. Исследования современных ученых показывают, что колыбельные песни вызывают у ребенка чувства психологической защищенности, оказывая на него тем самым успокаивающее воздействие.

Помимо убаюкивания колыбельные несут и богатейшую звуковую информацию. Они содержат в себе большие возможности в формировании фонематического восприятия, чему способствует особая интонационная организация (напевное выделение голосом гласных звуков, медленный темп и так далее), наличие повторяющихся фонем, звукоподражаний.

Слово «потешка» происходит от глагола «потешать», то есть, забавлять, развлекать, веселить. Это песенки, сопровождающие несложные игры и забавы взрослого с ребенком.

Для ребенка важно удовлетворение моторной потребности, овладение собственным телом и пространством, развитие реакции, накопление слухового, зрительного и информативного опыта. Ребенок удовлетворяет эти потребности благодаря играющему с ним взрослому.

В потешках проявляется опыт традиционной народной практики тактильного и психического воздействия на ребенка.

Если внимательно посмотреть на детский фольклор, то увидим, что народ, помимо прочей информации, закодировал в нем целый комплекс медицинских упражнений – чтобы вырастить ребенка здоровым. Фольклор – весь комплекс детского массажа (поглаживание, разведение рук, помахивание кистями, переваливание головки с руки на руку), способ координации движения, детская гимнастика.

Цель данной статьи: показать значимость материнского фольклора в развитии ребенка.

Для того, чтобы показать ценность фольклора в жизни ребенка до года, было проведено исследование.

В экспериментальную группу было отобрано 8 семей, в которых есть ребенок, возраст которого, 6–7 месяцев. Эти семьи объединяли похожие жалобы на беспокойный сон ребенка, не активное лепетание, частое перевозбуждение, отсутствие режима, и даже длительный просмотр мультфильмов.

На период 2 недели, родителями была получена методическая литература и план включения народного фольклора в режим дня:

1. Пробуждение с потешкой.
2. Использование потешек при совершении гигиенических процедур.
3. Пассивная гимнастика под потешки, стихи.
4. Использование колыбельной при каждом засыпании;
5. Игровые потешки и прибаутки в период активного бодрствования.

Через 2 недели была организована встреча с каждой семьей. В беседе со взрослыми членами семьи отмечались положительные изменения в поведении своего ребенка. У всех 8 детей улучшился сон, а процесс засыпания стал спокойным и без слез. У 6 детей родители наблюдали наиболее активное лепетание, появление новых звуков. В 7 семьях удалось отказаться от просмотра мультфильмов. Все семьи указывали на снижение частоты эпизодов перевозбуждения у ребенка, подтвердили важность соблюдения режима дня для психологического комфорта ребёнка.

Заключение. Исходя из результатов эксперимента, можно сделать вывод, что народный фольклор имеет огромное значение в развитии ребенка, в том числе и речевом. Применять его следует начиная с рождения, и продолжать по мере взросления ребенка, увеличивая сложность, применяемого материала.

Список цитированных источников:

1. Бабаева, Т.И. Использование элементов национальной культуры в воспитании и подготовке дошкольников к школе и в детском саду / Т.И. Бабаева. – Сыктывкар, 1991. – 60 с.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ

Введение. Серьезное внимание дидактов к роли игры в жизни ребенка не случайно. «Игра ребенка – это жизненная лаборатория» – говорил С.Т. Шацкий. Слово «игра» или «играть» в русском языке имеют множество значений. Слово «игра» употребляется в значении развлечения, в переносном смысле означает что-то необычное – «игра природы» или случайное – «игра судьбы» [6; с. 13].

Трудно установить, какие виды деятельности и их признаки входили в первоначальное значение этих слов и как, по каким линиям оно насыщалось все новыми и новыми значениями.

Наиболее раннее систематическое описание детских игр принадлежит Е.А. Покровскому. Свою книгу, посвященную детским играм, он начинает так: «... в этот всеобъемлющий круг, соответственно современным понятиям, стало входить все, начиная от детской игры в солдатики до трагического воспроизведения героев на сцене театра, от детской игры на орехи до биржевой игры на червонцы, от беганья на палочке верхом до высшего искусства скрипача и т.д.» [6; с. 14].

В учебном пособии Г.К. Селевко представлена классификация педагогических игр в зависимости от их целевых ориентаций. Там представлены:

- дидактические: расширение кругозора, познавательная активность; применение знаний, умений и навыков в практической деятельности; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности; развитие общеучебных умений и навыков; развитие трудовых навыков;
- воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли; формирование определенных подходов, позиций, нравственных, эстетических и мировоззренческих установок; воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности;
- развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять, находить аналогии, воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, умения находить оптимальные решения; развитие мотивации учебной деятельности;
- социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению; психотерапия [5; с. 58].

Игра имеет большое значение для человека, а особенно для ребенка, когда он только начинает свое развитие. Ведь с помощью игры ребенок познает мир, осваивает новые социальные роли, вливается в социум. Также дети во время игры исследуют свое окружение, выражают эмоции и пополняют словарный запас. С возрастом игры меняют свое значение для человека.

Младшие школьники только что вышли из периода, когда ролевая игра была ведущим типом деятельности (т.е. деятельностью, определяющей особенности психического и социального развития на данном возрастном этапе). Для возраста 6-10 лет характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети только что покинули мир сказки, игры, игрушек – обязательных атрибутов дошкольного детства.

Непосредственность младших школьников и быстрота реакции именно в игровых ситуациях проявляется наиболее ярко [1, с. 40]. Благодаря высокой восприимчивости, отзывчивости и доверчивости младших школьников их легко вовлечь в любую деятельность, а в игровую особенно.

Игра необходима и для сохранения преемственности между детским садом и школой, и для снижения психических и физических перегрузок. Ведь первые дни в школе являются трудными для всех без исключения, как бы отлично ни справлялись дети со своими школьными обязанностями, как бы восторженно ни описывали они новую школьную жизнь. Игра помогает детям расслабиться после учебного дня, адаптироваться в новых условиях, выстроить взаимоотношения со сверстниками. Именно поэтому включение игры, игровых действий и элементов в учебный процесс способствует лучшему усвоению учебного материала, делает урок не скучной и монотонной повинностью, а интересным и познавательным времяпрепровождением.

Игра или игровые приемы на уроке формируют стойкий интерес к получению знаний. Психологами же доказано, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственными положительным отношением, эмоциями, не становятся полезными – это мертвый груз.

Ученик на уроке пишет, читает, отвечает на вопросы, но эта работа не затрагивает его мыслей, не вызывает интереса. Он пассивен. Конечно, что-то он усваивает, но пассивное восприятие и усвоение не могут быть опорой прочных знаний. Дети запоминают слабо, т.к. учеба не захватывает их.

Занимательность и интерес у учащихся может быть вызван неожиданной формулировкой вопроса, созданием проблемной ситуации или необычной формой проведения урока (урок-путешествие, опрос в виде интервью и т.п.). Всегда можно отыскать что-то интересное и увлекательное, а тем более в русском языке.

В играх часто используются различные предметы, игрушки, рисунки, карточки, таблицы, плакаты, модели, карты, подготовленные сценарии, диалоги, заученные отрывки стихов, словицы, поговорки и другие материалы. Школьники вовлекаются в подготовку этих дидактических средств. Они обращаются к различным источникам: художественным произведениям, словарям, справочникам, описаниям, исторической и научно-популярной литературе и т.д. Это воспитывает интерес к предмету [2, с. 7].

О роли игры на уроках русского языка можно сделать следующие выводы:

- 1) игра – один из приемов обучения русскому языку, помогающий создать на уроке речевую ситуацию; следовательно, игра – средство активизации деятельности учащихся на уроке;
- 2) игра, правильно организованная с учетом специфики материала, тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки;
- 3) игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету;
- 4) игра – один из приемов преодоления пассивности детей;
- 5) игра воспитывает у школьников дисциплинированность, организованность, ответственность и коллективизм.

Все вышеуказанное обусловило актуальность проведенного нами исследования.

Цель данного исследования – доказать эффективность использования игровых технологий на уроках русского языка для повышения познавательного интереса учащихся, ведущего к более осмысленному усвоению знаний.

Для исследования мы выбрали учащихся 4 «Г» и 4 «Д» классов ГУО «Средняя школа № 12 г. Витебска имени Л.Н. Филипенко». В 4 «Д» классе был проведен урок-закрепление материала по теме «Склонение имен существительных» с применением игровых технологий, которые, по предположению, должны были помочь детям лучше усвоить материал.

Была применена такая форма урока, как урок-путешествие. Игровая организация учебного процесса предполагала использование заданий, которые обычно предлагаются на традиционном уроке:

«Учитель: Здравствуйте, ребята. Сегодня мы отправимся в интересное путешествие по стране имени Существительного, а на какой именно остров мы сегодня попадем, вы узнаете, отгадав мой шифр. Нужно вставить пропущенные буквы в слова и их подчеркнуть. А из подчеркнутых букв у нас получится название острова, который мы сегодня будем изучать.

Пас_ажир, во_зал, со_нце, _гонь, медлен_о, _щё, один_адцать, д_ван, _жевика.

Учитель: Ребята, какое слово у нас получилось?»

Также были применен словесный метод – рассказ о том, откуда пошли названия падежей (фрагмент):

Откуда пошли названия падежей

Он еще не родился, а уже думали, какое дать ему имя, и решили назвать – именительный.

Родился – стал родительный. Это имя ему еще больше понравилось.

Он был малышом, ему все давали, и он стал дательным.

Но он был и большим озорником, за всяческие проделки его винули, и он стал винительным.

Также использовался такой прием, как письменные упражнения в игровой форме. Учащимся было предложено распределить слова в три столбика, по склонениям. Тематическая физкультминутка стала хорошим этапом в усвоении и закреплении знаний учащимися:

«Учитель: Сейчас у нас физкультминутка «Слушай, думай, хлопай».

Вам нужно хлопнуть, если слово 1-го склонения, топнуть, если 2-го и подпрыгнуть, если 3-го. Итак, слушайте внимательно: ремонт (2), облако (2), тетрадь (3), газета (1), карнавал (2), глушь (3), листва (1), капля (1), кровать (3), колено (2), цитата (1), рояль (2)».

Различные игровые технологии и приемы успешно повлияли на закрепление ранее изученного материала учащимися (Рис. 1).

По окончании урока-закрепления была проведена самостоятельная работа в 4 «Г» и 4 «Д» классах, по итогам которой был проведен анализ работ учащихся.

В 4 «Д» классе, где был проведен урок на закрепление, были следующие результаты:

Отметку «10» получило десять учащихся класса. Отметку «9» – четверо учащихся, «8» получил только один учащийся. Ниже отметок получено не было.

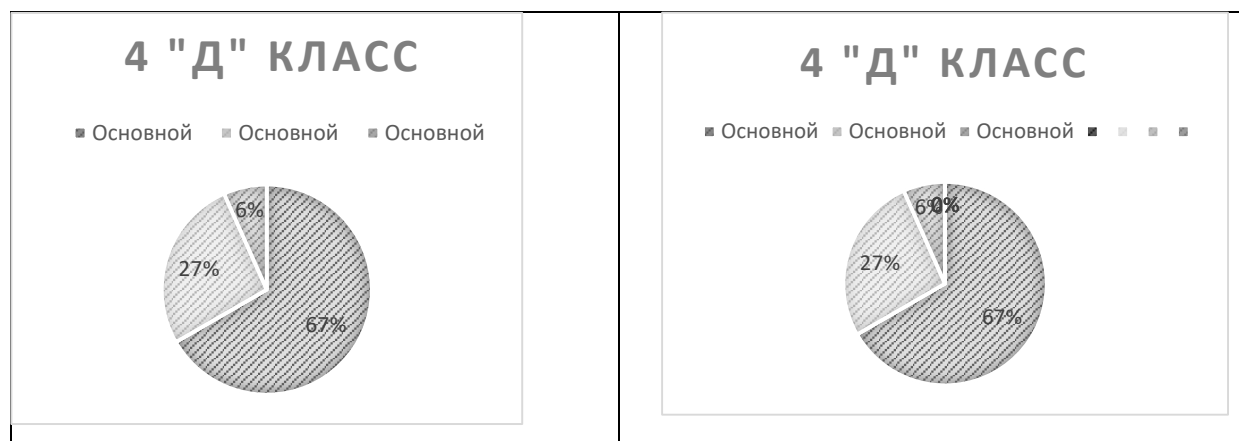


Рисунок 1 – Результаты самостоятельной работы (отметки)

В 4 «Г» классе, где не проводилась экспериментальная работа, результаты ниже. Так, учащимися 4 «Г» класса были получены следующие отметки: «9» – 1 учащийся; «8» – 4 учащиеся; «7» – 1 учащийся;

- «6 баллов» - 4 учащихся;
- «5 баллов» - 1 учащийся;
- «4 балла» - 2 учащихся;
- «3 балла» - 2 учащихся.

Закключение. Таким образом, эффективность рассматриваемой нами игровой технологии, подкрепленная результатами самостоятельной работы учащихся, проведенной в обоих классах, позволяет нам сделать вывод, что игровые технологии на уроках русского языка значительно повышают успеваемость детей и улучшают запоминание и понимание учебного материала.

Список цитированных источников:

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Баев, П.М. Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ. – М.: Рус. яз., 1989. – 86 с.
3. Волина, В.В. Игровые технологии на уроках русского языка. 1-4 классы: игры со словами, разработки уроков, 2001 г.
4. Волина, В.В. Учимся играя. – М.: Новая школа, 1994. – 448 с.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Введение. Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии, и педагогики. Результаты последних психолого-педагогических исследований показали, что младший школьный возраст имеет большие резервы для формирования мотивационной сферы учения.

Младший школьный возраст является важнейшим периодом формирования мотивации к учению. Проблема формирования и развития мотивации имеет особую важность, так как мотивация является одним из основных условий воспитания мотивационной сферы личности. Изучение мотивации к учению и условий ее развития представляет собой выявление реального уровня мотивации и зоны ее ближайшего развития у каждого ученика и класса в целом, а также средства привлечения и удержания внимания детей в течение образовательной деятельности. Все вышесказанное обусловило *актуальность* выбранной нами темы.

Цель данной статьи: выявить приемы и формы для формирования учебной мотивации на уроках русского языка и литературного чтения.

Младший школьный возраст является важнейшим периодом формирования мотивации к учению. Проблема формирования и развития мотивации имеет особую важность, так как мотивация является одним из основных условий воспитания мотивационной сферы личности. Изучение мотивации к учению и условий ее развития представляет собой выявление реального уровня мотивации и зоны ее ближайшего развития у каждого ученика и класса в целом, а также средства привлечения и удержания внимания детей в течение образовательной деятельности. Все вышесказанное обусловило актуальность выбранной мною темы.

В.Г. Асеев определяет мотивацию как «сложный механизм соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [1].

Анализ теоретических и практических исследований учебной мотивации показывает, что главный фактор развития учебной мотивации младших школьников – это комплекс педагогических условий, при правильной организации которого имеется возможность повысить уровень учебной мотивации младших школьников.

В работах А.К. Марковой можно увидеть деление развития у младших школьников мотивации деление на следующие уровни [3].

1. Отрицательное отношение к обучению. Данный уровень мотивации характеризуется наличием таких мотивов, как: мотивы избегания неудач или наказания, мотивы объяснения своих неудач сводятся к внешним причинам, мотивы неудовлетворенности собой или учителем, а также мотив неуверенности в себе.

2. Нейтральное отношение к обучению. Этот уровень характеризуется неустойчивым интересом ребенка к внешним результатам учения, переживанием, скукой и неуверенностью в себе.

3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к обучению. Данный уровень развития представляет собой широкий познавательный мотив, который выражен в качестве интереса ребенка к результату учения и к отметке учителя.

4. Положительное отношение к обучению. Этот уровень определяется познавательными мотивами, интересом к способам добывания знаний.

5. Активно-творческое отношение к обучению – характеризуется мотивами самообразования, самостоятельностью и личной осознанностью соотношения своих целей и мотивов.

6. Активное, личностно-ответственное отношение к обучению. Данный уровень относит к себе мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебно-познавательной деятельности и мотивы ответственности за результаты совместной деятельности. Этот уровень характеризуется устойчивой внутренней позицией.

Перечисленные уровни мотивации дают нам возможность увидеть направление процесса формирования мотивов, но достижение высоких уровней вовсе не обязательно предполагает, что ребенок проходил остальные – более низкие.

При определенной организации учебной деятельности многие ученики с первых уроков работают на положительной познавательной мотивации, не проходя при этом уровней с отрицательной мотивацией. Если же у школьника изначально сложилась отрицательная мотивация к обучению, то задача учителя – обнаружить ее и найти способы коррекции.

Развитию учебной мотивации школьников способствует реализация комплекса средств, среди которых большинство ученых выделяют следующие [2]:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- контроль и оценка учебной деятельности.

Значительный потенциал в формировании мотивации младших школьников имеет содержание учебного материала, предназначенного для учащихся преимущественно в форме информации, получаемой от учителя и из учебной литературы. Требования к содержанию учебного материала заключаются в следующем:

- информация, подлежащая изучению, то есть преобразование в знание должно соответствовать возрастным характеристикам и потребностям ребенка;
- учебный материал должен быть доступным, но, в то же время, довольно сложным, содержать юмор, новую, интересную информацию, руководствоваться прошлым опытом и уже приобретенными знаниями;
- ориентация содержания каждого урока, каждая тема для решения проблем научного и теоретического знания явлений и объектов окружающего мира может обеспечить формирование значимых мотивов учебной деятельности (т.е. мотивов, направленных конкретно на содержание деятельности, а не какие-либо побочные цели этой деятельности). В процессе формирования учебной мотивации большое внимание должно уделяться организации учебной деятельности, чтобы обучающиеся имели правильное отношение и содержательную мотивацию к учебной деятельности, его нужно организовывать особым образом.

Для эффективного развития учебной мотивации младших школьников важным является применение *различных форм организации учебной деятельности* (индивидуальной, парной, коллективной, групповой) и их чередование:

- индивидуальные – педагог обучает одного ребенка (коррекционная работа);
- групповые – педагог одновременно обучает группу детей, внутри которой;
- каждый выполняет учебное задание самостоятельно. Группа может включать в себя весь коллектив или разделена на части. Возможно, смешанная форма обучения;
- коллективные – совместное выполнение задания несколькими детям;
- самостоятельная работа – самообучение ребенка в развивающей среде.

Практический опыт показывает, что коллективные и групповые формы деятельности на уроке создают лучшую мотивацию, поскольку удовлетворяют большую потребность младших школьников в общении.

Значение контроля и оценки для формирования положительной мотивации учебной деятельности всегда вызывало много дискуссий. Сейчас в начальной школе чаще всего применяются методы устного и письменного контроля, реже – методы лабораторного контроля и самоконтроля.

Учитывая вышеназванные средства, следует отметить, что особенно важно влияние на развитие учебной мотивации учения имеет личность учителя. В процессе педагогического общения учитель осуществляет (в прямой или косвенной форме) свои социально-ролевые и функциональные обязанности в управлении процессом обучения и воспитания.

Для обучающихся младших классов личность педагога особенно важно, потому что они воспринимают его как безусловный авторитет, образец для подражания. В своей деятельности учителю начальных классов нужно не только учитывать основные условия формирования мотивации учения, но и активно использовать различные приемы и методы стимулирования обучающихся. Условно их можно разделить на четыре группы [3]:

- эмоциональные (создание ситуации успеха, поощрение или осуждение, создание ярких наглядно-образных средств, стимулирующее оценивание);
- познавательные (опора на жизненный опыт, свободный выбор задач, поиск альтернативных решений, выполнение творческих заданий, наличие задач «на сообразительность», создание проблемных ситуаций);

- волевые (познавательная потребность, предъявление учебных требований, самооценка и коррекция своей деятельности, информирование об обязательных результатах обучения, рефлексия поведения);

- социальные (создание ситуаций взаимопомощи, сотрудничества, взаимопроверка).

В контексте данной проблемы следует также отметить, что в младшем школьном возрасте есть свои положительные и отрицательные факторы, которые необходимо учитывать при организации учебной деятельности. В процессе формирования мотивации учения нужно использовать общее положительное отношение ребенка в школу, широту его интересов, любознательность, а также непосредственность, доверчивость младших школьников, их веру в авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания. Однако нужно учитывать, что интересы младших школьников неустойчивы, сами по себе долго не поддерживают учебную деятельность, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угасать. Кроме того, интересы являются ориентированными не в способы учебной деятельности, а на результат обучения, ведь именно он оценивается отметкой. Этот фактор часто не позволяет сформировать интерес к преодолению трудностей в учебной работе.

Анализ методической литературы показал, что наибольший интерес к учебной деятельности у обучающихся начальной школы формируется через проведение нестандартных уроков, привлечение сказочных персонажей, использование различных методов и приёмов на разных этапах урока и во внеурочной деятельности.

У детей младшего школьного возраста еще преобладает игровая деятельность, поэтому для формирования положительной мотивации к учебной деятельности необходимо использовать игры и другие элементы занимательности.

Так, на любом уроке, можно вовлекать детей в дидактические игры. На уроках русского языка можно предложить младшим школьникам игру «Найди, что мне принадлежит». Класс делится на несколько групп, каждой дается картинка с изображением животного. Например, 1 группа – волк, 2 – медведь. Учитель называет слова, а дети должны записать только те, которые удовлетворяют условию: это имя прилагательное, связанное с изображением, которое лежит перед вами. Слова учителя: «большой», «серый», «заяц», «мед», «косопалый», «хитрый», «бурый», «злой», «капуста», «лиса», «добрый», «сильный» и т.д.

Игра «Волшебная шляпа». В шляпе находится 7 – 10 букв. Из них нужно составить слова (имена существительные), в которых каждая буква используется только один раз. Например, М, А, К, О, Д, Е, И, Т, В. Слова: «дом», «мода», «мак», «ком», «вода», «дева», «код», «кед», «кит», «ток», «кот», «икота» и т.д.

На уроках литературного чтения можно использовать такую игру, как «Подбери рифму». Учитель задает начало фразы: Ра-ра-ра. Ученики продолжают: Очень нравится игра. На первоначальном этапе детям с трудом дается рифмовка, но к концу учебного года ребята самостоятельно придумывают и начало, и конец фразы.

Дети младшего школьного возраста очень любят играть, мечтать, отгадывать загадки, кроссворды, ребусы, раскрывать тайны. Им нравятся приключения. Монотонная работа зачастую снижает работоспособность. Поэтому, для того чтобы разнообразить урок, на котором необходимо выполнить достаточное большое количество однотипных упражнений, можно включить их в игровую деятельность.

Одним из эффективных способов формирования и сохранения мотивации у младших школьников является создание ситуаций успеха. Чтобы каждый ребёнок смог стать успешным, необходимо подчёркивать даже самый небольшой успех, продвижение вперёд.

Заключение. Целенаправленное и систематическое применение разнообразных форм и приёмов формирования учебной мотивации у младших школьников усиливает желание овладевать знаниями и формирует устойчивый интерес к многообразию изучаемых предметов.

Список цитированных источников:

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 2006. – 158 с.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
3. Репкин, В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность / В.В. Репкин. – Рига: Пеленг, 1997. – 40 с.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Введение. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании развитие творческих способностей личности учащихся является одной из основных задач общего среднего образования [1, с. 132–133]. Немаловажная роль в структуре способностей принадлежит художественно-творческим. Важным этапом развития художественно-творческих способностей является младший школьный возраст, когда у детей при ведущей роли познавательной деятельности формируются представления о художественных и эстетических явлениях, накапливается опыт эстетических переживаний, который находит отражение в творческой деятельности ребенка.

Решение задачи развития художественно-творческих способностей требует от начинающего учителя начальных классов четкого понимания их сути и структуры. Поэтому **целью** нашего исследования стало изучение и анализ научных подходов к определению художественно-творческих способностей.

Анализ сути и содержания художественно-творческих способностей в рамках нашего исследования потребовал обращения к понятиям «способности», «творчество», «творческие способности».

Проблемой исследования способностей занимались многие ученые (Л.А. Венгер, Л.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, Б.М. Теплов и др.), определяя понятия способностей, их структуру, условия развития.

Так, известный психолог Л.А. Венгер под способностями понимает индивидуально-психологические и двигательные особенности индивида, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, подчеркивая, что способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам ребенка [2, с. 89].

Б.М. Теплов выделяет в способностях, прежде всего, биологически обусловленные различия [3, с. 102]. При этом способности, по Б.М. Теплову, – это «индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к уже имеющимся знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие лёгкость и быстроту обучения новым способам и приёмам деятельности» [3, с. 103]. Б.М. Теплов выделяет следующие основные характеристики способностей:

- способности – индивидуальные свойства человека, индивидуальные средства его деятельности;
- способности – средства, ведущие к успеху в какой-либо деятельности;
- способности – готовность к освоению и развитию умений, знаний и навыков [3].

Характеризуя способности, В.А. Крутецкий включает два показателя: быстрота овладения деятельностью и качество достижений [4, с. 154]. По мнению ученого, индивида принято считать способным, если «он быстро и успешно овладевает какой-нибудь деятельностью, легко в сравнении с другими людьми приобретает соответствующие умения и навыки, – добивается достижений, значительно превосходящих средний уровень» [4, с. 155].

Таким образом, общим в данных подходах является следующее:

- способности относят к особенностям личности;
- способности не тождественны с имеющимися знаниями, умениями и навыками;
- способности связаны с деятельностью и определяют ее успех.

Рассматривая взаимодействие способностей и деятельности, В.А. Крутецкий отмечает, что способность формируется, а, следовательно, может развиваться только в процессе деятельности. Таким образом, по его мнению, «человек не рождается способным к той или иной деятельности, его способности формируются, после развиваются в правильно организованной соответствующей деятельности, в течение жизни, под влиянием обучения и воспитания» [4, с. 158].

Изучая сущность способностей, С.Л. Рубинштейн выдвинул положение, о том, что вопрос о способностях необходимо рассматривать во взаимосвязи с вопросами развития. По словам ученого, развитие человека в отличие от накопления опыта, овладения знаниями, умениями, навыками – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний

и умений [5, с. 253]. С.Л. Рубинштейн формулирует основное правило развития способностей человека. «Развитие способностей совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития способности более высокого уровня» [5, с. 268].

В педагогике под способностью принято понимать индивидуально-психологические особенности индивида, являющиеся условиями благополучного выполнения определенной деятельности [6].

Из вышеизложенного можно заключить, что и художественно-творческие способности, определяя успех изобразительной деятельности, будут, в тоже время, в этой деятельности развиваться. То есть, условием развития художественно-творческих способностей ребенка является его включение в систематическую изобразительную деятельность.

Считаем важным отметить, что процесс развития способностей не просто количественное их увеличение. Способности следует рассматривать как целостную характеристику личности; развитие способностей – это, прежде всего, процесс качественной их перестройки. Именно качественная перестройка способностей приводит к тому, что происходит совершенствование деятельности индивида, развитие личности в целом.

Рассматривая проблему способностей, Л.С. Выготский обращает внимание не только на роль собственно психологического аспекта в них и на роль активной деятельности индивида в усвоении общественного опыта, но и на связь способности с личностью как психологическим образованием. «Способности есть проявление творческого развития ума, а не простое накопление знаний, которые он усваивает, новаторской позиции самого человека в отношении знаний», - отмечает ученый [7, с. 72].

Наше исследование потребовало также изучения понятия «творчество». Творчество рассматривается как деятельность, результатом которой являются качественно новые материалы и духовные ценности; итог творчества – создание объективно нового. Обязательными признаками творчества являются преобразование предметов и явлений, новизна и оригинальность, полученные в процессе работы.

Многими исследователями в области философии, психологии и педагогики, художественное творчество рассматривается по-разному: так, с позиций философии художественное творчество – это многокомпонентный процесс, направленный на создание новых реальностей и ценностей; в нём объединены объективное и личностное, субъективное (Э.В. Ильенков, А.Я. Пономарёв и др.). Д.Б. Богоявленская под творчеством, понимает созидание чего-то нового, ценного для общества (с помощью чего человек может реализоваться, как личность). Таким образом, к признакам результата творчества относят объективную новизну и ценность. В этом смысле детское творчество, разумеется, имеет свою специфику.

С позиций эстетики детское художественное творчество есть самовыражение внутреннего мира ребёнка, который не только познает, но и выражает свое видение, понимание [8]. Результатом творческой деятельности является художественный образ как особый вид освоения и выражения действительности, форма мышления, существования в искусстве.

Для ребенка творчеством будет процесс по созданию индивидуально-субъективного нового в освоении окружающего мира. Л.С. Выготский писал: «Если понимать творчество в его истинном психологическом смысле, как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степени, оно же является постоянным спутником детского развития» [7, с. 161].

Предпосылкой для развития детского творчества по Л.С. Выготскому является непригодность к окружающему миру. Если окружение не поставит перед индивидом соответствующие задачи, то не возникнет оснований для творчества.

Переходя к рассмотрению понятия «творческие способности», отметим, что к нему существует несколько подходов. Так, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу, А. Олох считают, что:

- как таковых, творческих способностей не существует;
- интеллектуальная одарённость – это необходимое, но недостаточное условие творческой активности человека;
- главная роль в детерминации творческого поведения – это мотивации, ценности, личностные черты, при этом, «основные черты творческой личности: когнитивная одарённость, чувствительность к проблемам, независимость в неопределённых и сложных ситуациях» [9, с. 74].

Представители другого направления: Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Я.А. Пономарев считают, что творческие способности не зависят от интеллекта [10].

Взаимодействие интеллекта и творческих способностей отмечают: Д. Векслер, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и др., которые сходятся во мнении, что высокий уровень развития интеллекта предполагает и высокий уровень творческих способностей. Данные учёные отмечают, что художественное творчество – сложное образование, оно восходит к формированию у ребёнка высших, собственно человеческих функций и тесно связано с общим развитием личности [9]. В рамках данного подхода художественно-творческие способности – это индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности, направленной на создание прекрасного в любом виде деятельности, выражающейся в стремлении как можно более ясно отразить задуманное содержание и передать образ, предметы и явления [10].

Итак, различные определения и подходы к изучению проблемы творческих способностей, их анализ, показывают существование различных позиций, мнений, их неоднородность и проблемный характер. Существуют различные мнения и относительно структуры творческих способностей.

Так, В.Г. Крысько выделяет следующие компоненты творческих способностей:

- способность переносить ранее приобретённые знания, умения и навыки в новую ситуацию, используя прежний опыт при решении новой творческой задачи;
- способность видеть новые функции объекта, подлежащего изучению, видеть его структуру;
- способность видеть альтернативы способа решения проблемы и самого решения, т.е. допущение разных решений одной творческой задачи [11].

Б.Т. Лихачёв, выделяет укрупнённые блоки или компоненты творческих способностей личности ученика:

- мотивационно-творческая активность и направленность личности;
- интеллектуально-логические способности личности;
- мировоззренческие качества личности;
- нравственные свойства личности;
- эстетические качества личности;
- коммуникативно-творческие способности личности;
- способности к самоуправлению личности в учебно-творческой деятельности;
- особенности личности, проявляющиеся в учебно-творческой деятельности и способствующие ее успешности [12].

Интерес представляет модель художественно-творческих способностей, предложенная А.А. Мелик-Пашаевым. Она основывается на представлении художественно-творческих способностей в виде иерархии психических свойств и качеств личности, ответственных за формирование художественного образа в различных видах художественно-творческой деятельности. Структура художественно-творческих способностей описывается ученым как многоуровневая система взаимосвязанных компонентов: эстетического отношения к миру, художественно-творческого воображения [13].

Художественные способности по мнению А.А. Мелик-Пашаева включают в себя:

- эстетическое отношение к действительности;
- художественное воображение в его общей, не сводимой к конкретному материалу форме;
- инструментальные навыки и умения, выступающие как конкретизация этих общих моментов, применительно к различным видам художественной практики (литературные, музыкальные, изобразительные и др.) [14].

Обозначенные выше компоненты пересекаются, а также дополняют друг друга. Их системное развитие способствует развитию творческих способностей.

По мнению А.А. Мелик-Пашаева, главным компонентом в структуре художественно-творческих способностей является эстетическое отношение. Без него, по мнению автора, невозможна творческая деятельность вообще. Автор рассматривает эстетическое отношение как комплекс индивидуальных, избирательных связей ребенка с различными эстетическими качествами окружающей действительности в искусстве, природе, быту, обществе. Другими словами, это не только восприятие внешней стороны окружающего мира, но и восприятие его внутреннего состоя-

ния, настроения, характера. Развитие эстетическое отношение человека к действительности рассматривается ученым как «первооснова способностей к художественному творчеству» [13, с. 46].

Заключение. Подводя итог вышеизложенному, заключим, что рассмотренные в ходе данного исследования подходы демонстрируют единство к рассмотрению сути и содержания способностей. Вместе с тем, проблема развития художественно-творческих способностей все еще требует дальнейшего изучения, так как в известных концепциях нет однозначного ответа на вопросы о природе, факторах развития художественно-творческих способностей.

Следуя логике нашего исследования и опираясь на подход А.А. Мелик-Пашаева в данной работе за основу взято следующее определение художественно-творческих способностей – это психологические особенности личности, позволяющие ей качественно и легко овладевать способами освоения и созидания художественных образов в одном или нескольких видах искусства. Основными структурными компонентами художественно-творческих способностей в создании творческого продукта являются: эстетическое отношение к произведениям искусства, творческое воображение, практические умения и навыки.

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://pravo.by/>. – Дата доступа: 23.01.2022.
2. Венгер, Л.А. Генезис сенсорных способностей / Л.А. Венгер. – М.: Педагогика, 1976. – 342 с.
3. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1961. – 379 с.
4. Леонтьев, А.Н. Из дневниковых записей. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – Т. 2. М.: Педагогика, 1999. – 318 с.
5. Крутецкий, В.Н. Психология / В.Н. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1999 г. – 302 с.
6. Рубинштейн, Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 2001. – 458 с.
7. Краткий словарь современной педагогики / сост. Т.Б. Санжиева [и др.] / под ред. Л.Н. Юмсуновой. – Изд-е 2-е, перераб. доп. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2016. – 100 с.
8. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 2013. – 546 с.
9. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2015. – 512 с.
10. Развитие художественных способностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/89043/pedagogika/razvitie_hudozhestvennyh_sposobnostey.
11. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб, 2014. – 304 с.
12. Крысько, В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Крысько. – Минск: Харвест, 2009. – 96 с.
13. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 134 с.
14. Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Искусство в школе, 1995. – 132 с.
15. Развитие творческих способностей. Творческие способности дошкольников к изобразительной деятельности, их структура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/1807914/pedagogika/razvitie_tvorcheskikh_sposobnostey. – Дата доступа: 23.01.2022.

Т.Д. КАБАЕВА, Д.С. ПОПЕЛЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Введение. Проблема оценки и оценочной деятельности – одна из актуальнейших проблем, как в педагогической теории, так и в педагогической практике. В различные периоды жизни общества измерение качества обучения и воспитания школьников, а также выражение результатов этих измерений всегда вызывали живой интерес педагогов [1].

Констатировав определенный уровень знаний учащихся, учитель имеет возможность корректировать дальнейший процесс обучения, оказывать помощь в виде советов, рекомендаций, консультаций, проявлять свое отношение к его стараниям и успехам [2]. Оценкам подвергаются наличные знания школьника и проявленные ими умения и навыки. Объективность оценивания в традиционной школе рассматривается именно с этой позиции. Вместе с тем остаются

в стороне старания и усилия ребенка. Они, как правило, не принимаются во внимание. Не учитывается и рациональность его учебной деятельности. Не принимается во внимание и мотив, который заставил его выучить учебный материал.

В настоящее время много говорится о качественном образовании, это сейчас очень актуально. Школьники и на уроках обращаются к интернету, когда пишут контрольную, самостоятельную работу, поэтому учителям не удастся получить объективные сведения о знаниях школьника, тем самым обеспечить качественное образование.

Контроль позволяет установить качество теоретических знаний, практических умений и навыков учащихся, способы их учебной деятельности, степень их умственного развития, а также – уровень мастерства учителя, который на каждом уроке наблюдает за знаниями в разных формах, потому что именно это позволяет увидеть те знания, которыми обладает школьник. Благодаря проверке, учитель может анализировать успехи учащихся.

Цель данной публикации – показать методы контроля над учебной деятельностью младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения.

Под педагогическим контролем понимается система научно-обоснованной проверки результатов образования, обучения и воспитания учащихся. Контроль означает выявление, измерение, оценку знаний, умений и навыков учащихся. В исследованиях В.С. Аванесова, С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, Т.А. Ильиной, З.Д. Жуковской, В.И. Михеева, В.И. Огорелкова, Н.Ф. Талызиной, Н.М. Розенберга, сформулированы четкие требования к качеству знаний учащихся, критериям и нормам оценок, выявлены преимущества и недостатки различных видов опросов, разработаны эффективные методики контроля знаний.

Анализ исследовательских работ В.С. Аванесова, В.П. Беспалько, В.М. Соколова, Б.У. Родионова, А.О. Татура и др. показывает, что традиционные формы контроля обученности не всегда бывают объективными, валидными и надежными методами контроля. Субъективность оценок, невоспроизводимость результатов проверок приводит к невозможности принятия реалистичных и действенных решений в дидактическом процессе и путях их совершенствования – главное, что определяет несовершенство педагогического контроля традиционными методами.

Контроль является элементом управления качеством образования, без которого невозможно проверить знания учащихся. Эффективное образование невозможно без обратной связи с учеником, без сведений о его результатах в образовательном процессе.

Можно выделить следующие требования к контролю:

- индивидуальный характер контроля. Это значит, что учитель должен следить за работой каждого ученика;
- контроль должен быть систематичным, то есть он должен проводиться регулярно;
- при проведении оценивания знаний младших школьников нужно использовать разнообразные формы и методы контроля, чтобы повысить интерес школьников;
- контроль должен быть всесторонним, то есть охватывать все разделы предмета, проверять теоретические знания, интеллектуальные и практические умения учащихся;
- контроль должен проводиться объективно. Учитель должен справедливо оценивать учащихся;
- при проведении контроля должен быть дифференцированный подход, благодаря которому учитываются особенности каждого предмета, индивидуальные качества учащихся.

Проведение контроля невозможно без использования методов. Благодаря наблюдению учитель может видеть отношение учащихся к учебе: легко ли усваивает материал, ответственно ли подходит к заданиям. В ходе наблюдения учитель анализирует поведение школьника и делает выводы о результатах его обучения.

Опрос очень часто используется в начальных классах, чтобы развивать у детей речь, мышление и внимательность. Опрос бывает фронтальным, индивидуальным и комбинированным. При фронтальном опросе учитель задает вопросы всему классу и весь класс на него отвечает. Они либо поднимают руку, либо отвечают хором. При индивидуальном – учитель вызывает одного ученика к доске, где он дает развернутый ответ на вопрос. Этот вид опроса является эффективным, потому что учитель видит знания, которыми обладает конкретный ученик. При комбинированном опросе учитель спрашивает несколько учеников, но один устно отвечает

у доски, а другие отвечают на вопрос письменно. Такой вид опроса позволяет учителю проверить знания сразу нескольких учеников за короткий промежуток времени.

Письменные работы – это контрольные, самостоятельные работы, работа в тетрадях на печатной основе, оценка домашнего задания и т.д. Этот метод контроля чаще всего используется после прохождения тем, разделов, в конце четверти и года.

В ходе наблюдения за учениками и учителем мы выделили эффективными приёмами контроля над знаниями младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения:

- *игра-драматизация*. Смысл приема заключается в том, что школьники делают текст более наглядным и зрелищным. Дети путем мимики, голоса, жестов изображают героев, опираясь на сюжетную линию литературного произведения. Этот прием помогает развивать речь и контролировать эмоции детей, чаще всего используется на уроках литературного чтения. Знакомство с этим приемом следует начинать с чтения по ролям и инсценировок сказок. Благодаря ему учащиеся учатся чувствовать настроение через содержание литературного произведения и не бояться публичного выступления.

- *использование информационно-коммуникативных технологий*. Этот приём вызывает огромный интерес со стороны обучающихся, так как является необычным и познавательным. А самое главное – дает понимание, что с гаджетами можно и нужно уметь работать. Младшим школьникам очень интересно смотреть презентации, отправляться в виртуальные экскурсии в музеи, в другие города, потому что в этом возрасте в обучение ориентировано на наглядность. Как правило, использование на уроках языка или литературного чтения этого приема повышает его продуктивность, потому что школьники лучше усваивают.

- *«Папка успехов»*. Суть этого приема в том, что в папку с файлами ребенок складывает все свои успешные работы по русскому языку и литературному чтению. Этот прием дает стимул школьнику делать все задания хорошо, чтобы у него была самая лучшая папка успехов.

- *«Похвала»*. Этот прием заключается в том, что вместо слова «хорошо», ученику надо говорить «тебя приятно слушать», «прекрасный ответ», «ты сегодня очень хорошо поработал» и т.д. Это дает полную оценку действиям школьника на уроке, и тогда он может сделать какие-то для себя выводы и активизировать свою деятельность.

- *«Мозаика»*. Суть этого приема в том, что за правильные ответы или правильно выполненные задания, школьник получает маленький кусочек картины. Из этих маленьких кусочков должна получиться картина, которую ученик соберет за каждый правильный ответ. Этот прием, на мой взгляд, очень эффективен, так как школьнику интересно увидеть полученную картину, и он будет стараться получить кусочки мозаики.

- *«Самоконтроль»*. Сначала ученик оценивает свою работу, а потом – учитель. Этот прием помогает ученику объективно относиться к своему труду, не завышать отметку и не занижать ее.

- *«Собери слово»*. За каждый правильный ответ ученик получает одну букву, а потом собирают из них слова. Это могут быть такие слова, как «молодец», «отлично», «умница» и т.д. Этот прием помогает учителю стимулировать работу учащихся на уроке и обеспечить ими усвоение знаний.

Тест – система лаконично и точно сформулированных и стандартизированных заданий, на которые необходимо дать в течение ограниченного времени краткие и точные ответы, оцениваемые по системе баллов.

Достоинство тестов:

- оперативное выявление ЗУНов;
- выявление пробелов в знаниях за короткое время;
- осуществление дифференцированного обучения;
- рациональное использование времени на уроке;
- активизация мышления школьников.
- критическое оценивание учителем своих методов преподавания.

Применение тестовой методики позволяет осуществлять количественный анализ успешности обучения по различным учебным группам, классам, что невозможно в рамках традиционной школьной системы оценивания. Тесты также формируют навыки самоконтроля, что яв-

ляется одной из важнейших функций контроля. Их удобно использовать и при организации самостоятельной работы, и при повторении учебного материала.

В преподавании русского языка можно использовать стандартные и нестандартные тесты. В педагогике можно выделить ряд задач, которые могут быть решены ненормированными тестами. Однако при этом необходимо учитывать несколько существенных обстоятельств. Сфера применения ненормированного инструмента ограничена: с точки зрения субъекта – разработчиком теста, а объекта – той группой учеников, с которыми он в состоянии работать. Круг задач для ненормированных тестов – частные, специальные методические и узкометодические. Например, оценка качества усвоения материала той или иной темы, выявление усвоенных понятий, определений данной темы и т.д. Вторая область применения ненормированных тестов – сравнительные исследования групп учащихся в тех же узких областях. Однако при сравнительных исследованиях необходимость получения оценок и их сравнения приводит к необходимости нормирования в той или иной мере.

Необходимо сделать еще одно замечание: правила и требования к составлению заданий и их качеству остаются едиными для любых, в том числе и ненормированных и нестандартизированных тестов. Конечно, надежные результаты дает применение стандартизированных тестов. Результаты, полученные с помощью нестандартизированных тестов, малонадежны и требуют подтверждения.

Заключение. Основываясь на главных целевых ориентирах образовательного стандарта, необходимо перестроить процесс обучения таким образом, чтобы на уроках было обеспечено главенство мышления учащихся над памятью, самостоятельной деятельности под руководством учителя над монологическим способом информирования школьников педагогом. Требуется изменить характер преподавания и осуществить переход к проблемно-тематическому способу изучения предмета, к расширению практики решения познавательных задач. Вышеописанные приемы стимулируют мотивацию младших школьников к учебной деятельности.

Список использованных источников:

1. Виноградова, Н.Ф. Обсуждаем проблему контроля и оценки в начальной школе / Н.Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2014. – № 8. – С. 58-64.
2. Воронцов, А.Б. Некоторые подходы к вопросу контроля и оценки учебной деятельности учащихся / А.Б. Воронцов // Начальная школа, 1999. – № 7. – С. 25.

Н.А. КАРПЕНКО, А.В. КОПЫШКО, А.А. ХРОМОВА
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Выявление и развитие творческого потенциала учащихся – это одна из задач современной общеобразовательной школы. Основной формой организации учебного процесса в школе выступает урок. Уроки по трудовому обучению в начальных классах имеют свою специфику – основываются на предметно-практическую деятельность, что оказывает положительное воздействие на разные мыслительные операции и дает возможность ученикам всесторонне и гармонично развиваться. На данных уроках, как правило, ставится задача реализации на практике образов и представлений. Это требует от школьника умения устанавливать взаимосвязи между элементами создаваемой конструкции на идеальном уровне и, в соответствии с этим, устанавливать связи между возможными действиями и их результатами, определяя последовательность действий. В связи с этим, развитие наглядно-образного мышления позволяет решать поставленные задачи на уроках трудового обучения.

Для того, чтобы урок максимально реализовывал поставленные цели, решал необходимые задачи следует изучить все его возможности в формировании наглядно-образного мышления.

Цель нашей работы – изучение педагогического потенциала уроков трудового обучения в развитии наглядно-образного мышления младших школьников. Для реализации поставлен-

ной цели нами были использованы поисковый метод, анализ научной и методической литературы по теме исследования, а также синтез и обобщение полученной информации.

Развитие наглядно-образного мышления, как условие общего интеллектуального развития личности, активизации эмоциональной восприимчивости и творческого воображения, рассматривали такие педагоги и психологи, как С.Г. Абрамова [1], Г. Ананьев [2], А.Л. Венгер [3], Л.С. Выготский [4, 5], Н.М. Конышева [6, 7], А.А. Мелик-Пашаев [10], С.В. Мухина [11], В.С. Ротенберг [13].

Отметим, что наглядно-образное мышление играет существенную роль в развитии понятийного мышления в школьном возрасте. Исследования психологов показали, что эта форма таит не менее мощный резерв, чем понятийное мышление. Она имеет особое значение для формирования ряда способностей ребенка, хорошо развивает практический интеллект.

В исследованиях Л.С. Выготского образное мышление рассматривается, как мышление, совершающееся в форме связи и сочетания образов. Наглядно-образное мышление является главной формой мышления на этапе воплощения образа в предметы [6].

Наглядно-образное мышление отличается тем, что материалом для мышления являются представления и образы, а не понятия и термины. Такие образы либо извлекаются из памяти ученика, либо формируются в процессе восприятия предметов действительности. В ходе решения задачи эти образы мысленно преобразуются так, чтобы ученик в новой ситуации мог непосредственно увидеть решение интересующей его задачи.

Одним из массовых и фундаментальных проявлений психологического процесса мышления является образ. Именно он считается восходящей ступенькой от сигнала к миропостижению. Категория образа может быть конкретизирована в таких понятиях как представление, память, восприятие, воображение, мышление и др. В процессе работы над образом проявляется неповторимое индивидуальное своеобразие каждой личности.

Наглядно-образное мышление представляет собой творческое отражение действительности. В связи с этим мышление человека также можно понимать, как творческое преобразование имеющихся в памяти представлений и образов.

Мухина В.С. отмечает, что наглядно-образное восприятие предметов окружающего мира отличается, прежде всего: динамичностью, подвижностью, ассоциативностью [11]. В процессе восприятия предмета возникает большое количество связей с содержанием образа этого предмета и образ становится более полным, что дает больше возможностей в применении данного образа в необходимых целях.

Изучая проблему формирования наглядно-образного мышления следует отметить критерии эффективности развития наглядно-образного мышления, которые представлены: во-первых, способностью оперировать образами и сопоставлять их с другими; во-вторых, уровнем развития глубины образов – понимание сущности предмета, образа, которое проявляется в определении существенных признаков; в-третьих, уровнем развития гибкости образов – умение находить отличия.

Уроки по трудовому обучению в начальной школе способствуют умственному, физическому, эстетическому, а главное творческому развитию младших школьников.

Эффективность взаимосвязи развития рук и интеллекта не однократно подтверждалась опытным путем. Выполняя простейшие ручные работы, младший школьник начинает мыслить непринужденно. Работа руками способствует развитию мозга, а значит и мыслительных операций.

В основе всех видов художественной творческой деятельности лежит наглядно-образное мышление, постольку оно характеризуется наличием ассоциативной логики. Образы, которые возникают в сознании человека, возникают в результате восприятия самого объекта ранее. Так образы и сам реальный объект связаны между собой по принципу аналогии, подобия. Многие педагоги и психологи отмечают, что именно в практической деятельности ребенок начинает изучать, анализировать те или иные объекты реального мира. Младшие школьники часто используют метод, суть которого заключается в том, что сложные задания они не могут решить мысленно, т.е. в уме, а используют прием моделирования предметами [7].

Если для дошкольного возраста характерно анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста, при целенаправленном обучении, использовании в учебной деятельности средств, развивающих творческое воображение, появляется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект создает возможность устанавливать связи между элемен-

тами воспринимаемого мира. Таким образом, для успешного обучения необходимо осуществлять поиск средств обучения, направленных на раскрытие творческого потенциала обучаемых.

Характерный признак урока труда в том, что подобные занятия проводятся с опорой на предметно-практическую деятельность, что способствует развитию наглядно-образного мышления.

У младших школьников память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысления. Учащиеся запоминают учебный предмет произвольно, который вызывает у них интерес, преподнесен в игровой форме, связан с яркими наглядными пособиями, например, образцами аппликации. Они способны произвольно, целенаправленно запоминать материал, который им неинтересен, но необходимый для учебной деятельности. Несмотря на то, что с каждым годом обучение все в большей мере строится с опорой на произвольную память, именно наглядные элементы способствуют становлению и поддержанию творческой активности младших школьников.

Вторая направленность памяти младшего школьника – это осмысленность. Ее суть состоит в том, что учащийся самостоятельно кодирует информацию при помощи различных образов, моделей. Такими моделями могут выступать и продукты творчества, выполненные в различных техниках.

Активизация образного мышления начинается при помощи наглядности, то есть при работе с реальными предметами, материалами, явлениями. Так возникает опорный образ, который определяет главную технологию. Опорный образ – это яркое отражение реального объекта из материальной жизни, который окружает младшего школьника и тем самым является как бы дополнением, частью окружающего мира учащегося или учебной информацией. Опорный образ выступает в роли знака или символа, в который включена учебная информация. Такой образ надолго сохраняется в памяти младшего школьника и впоследствии выдает необходимую информацию [9].

Для успешного формирования наглядно-образного мышления на уроках трудового обучения могут быть использованы следующие формы урока: классический урок, урок-проект, урок коллективного творчества, урок-исследование, урок свободного творчества.

Формой организации учебной деятельности учащихся может быть: фронтальная, коллективная (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая, совместно-распределительная), групповая работа, в парах, индивидуальная работа.

Методы, способствующие развитию наглядно-образному мышлению, являются: демонстрация, упражнения, опыт и наблюдения, проблемные, игровые, поисковые. Создание продукта труда (изделия) может осуществляться по образцу, технологической карте, рисунку (графическому изображению), представлению (на основе аналогов), по собственному замыслу.

Проблемный, игровой, поисковый методы в организации деятельности младших школьников опираются на ассоциативный признак. Например, сущность метода проблемного изложения заключается в том, что учитель в ходе своего объяснения не просто излагает материал, а конструирует на его основе проблемную ситуацию и сам раскрывает противоречивый процесс ее доказательного решения. Ученики при этом следят за ходом мыслей и рассуждений учителя, мысленно проверяют их убедительность при помощи образов, которые возникают у них в мышлении [6, с. 53]. В рамках частично-поискового метода учащиеся более активно включаются в решение проблемы. К числу таких методов, эффективно используемых в младших классах, относится эвристическая беседа. В ней, в отличие от обычной беседы, учитель задает такие вопросы, которые подводят детей к какому-то «открытию», разрешению противоречия, самостоятельному нахождению решения [6, с. 54].

Поисковые методы на уроках трудового обучения предполагают использование специальных задач, которые ставят учеников в позицию активных деятелей, а не просто исполнителей. Это способствует повышению сознательности обучения, приобщению детей к творческому мышлению и является стимулом развития у них познавательной активности. К таким задачам можно отнести, например, мысленный анализ устройства образца (без разделения его на части), расчет размеров заготовок по габаритным размерам аппликации, выполнение эскизов деталей. Действия школьников в таких случаях связаны с внутренней активностью личности, прежде всего – с наглядно-образным мышлением. Если у младшего школьника предложенное задание не вызывает никаких затруднений, значит у него не происходит развитие мышления.

Поисковые методы стоят рядом с исследовательскими методами, которые предполагают самый высокий уровень творчества. В свою очередь, творчество предполагает создание чего-то

нового, еще не существующего в человеческой практике; это может быть новый художественный образ, новый способ деятельности и т.д.

Таким образом, сущность исследовательского метода на уроках трудового обучения заключается в том, что учитель моделирует проблемную ситуацию и предъявляет ее учащимся в виде такого задания, выполнение которого предполагает творческий поиск своего варианта решения в точном соответствии с поставленными условиями или заданной целью. Использование этого метода позволяет ставить учеников в позицию соавторов, «со-разработчиков» или даже самостоятельных создателей конструкции и образа изделия.

Для развития образного мышления на уроках трудового обучения целесообразно использовать такой вид деятельности, как игра: «Ребенок в игре всегда творчески преобразует действительность. Люди и вещи у него принимают новый смысл. Стул для него не просто изображает поезд, лошадь, дом, но как таковой реально участвует в игре. И это преобразование действительности в игре направляется эмоциональными запросами ребенка» [3, с. 67]. По мнению Л.С. Выготского, «...гораздо серьезнее то, что игра, являясь с биологической точки зрения подготовкой к жизни, с психологической стороны раскрывается как одна из форм детского творчества» [3, с. 67].

Дидактическая игра – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предмет – сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности. Дидактическая игра – это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи. Дидактическая игра выступает как средство всестороннего воспитания личности ребенка, умственного, нравственного, трудового, эстетического, физического воспитания. В игре ребенок получает опыт произвольного поведения, учится управлять собой, вовлекается в познавательный процесс, формируется воля, чувства, эмоции, потребности, интересы.

В дидактической игре в качестве материала, например, могут выступать модели аппликации, а также составные модули (элементы) аппликации. Организованная игровая ситуация с помощью аппликации способствует вовлечению детей в условную, развлекательную деятельность, которая содержит необходимые знания, умения и навыки.

Подобная деятельность рождает в младших школьниках различные эмоционально-психологические состояния и чувства, которые углубляют познания, возбуждают внутренние стимулы, снимают напряжение, усталость, а главное, мотивируют к получению нового знания. Важной чертой игры является и то, что она выступает в роли паузы между сложными учебными предметами. Так, игра может использоваться как основная и ведущая форма учебного процесса, так и вводиться в любую форму обучения как часть целого. Развитие личности в процессе игры достигается за счет естественного включения свободных творческих сил младшего школьника в процессе воспроизведения-усвоения учебного материала [12].

Заключение. Таким образом, уроки трудового обучения отличаются тем, что они строятся на основе предметно-практической деятельности, а также способствуют развитию творческих способностей учащихся. В основе творческой деятельности лежит наглядно-образное мышление. Для формирования наглядно-образного мышления могут быть использованы проблемные, игровые, поисковые методы обучения.

Список цитированных источников:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов по спец.: «Психология», «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2003. – 702 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 282 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 94 с.
4. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. М.: Смысл: Эксмо, 2006. – 1136 с.
5. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 160 с.

6. Коньшева, Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Н.М. Коньшева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. – 296 с.
7. Коньшева, Н.М. Проблемы современного урока практического труда / Н.М. Коньшева // Начальная школа. – 2001. – № 4. – С. 82–93.
8. Кудейко, М.В. Трудовое обучение. 1-4 кл.: примерно-тематическое планирование / М.В. Кудейко. – Минск: Аверсэв, 2020. – 77 с.
9. Марковская, Е.А. Технологии формирования знаний с опорой на образ. Инновации в образовательных технологиях: учеб.-метод. пособие / Е.А. Марковская. – СПб.: СПб АППО, 2012. – 358 с.
10. Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2012. – 159 с.
11. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития / В.С. Мухина. – 13-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2011. – 656 с.
12. Прокопенко, Г.И. Развитие творческих способностей младших школьников (на материале аппликации): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.И. Прокопенко. – Пятигорск, 2005. – 193 с.
13. Ротенберг, В.С. Мозг. Обучение. Здоровье: книга для учителя / В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко. – М.: Мой учебник, 2017. – 208 с.

И.П. КАРПУЧЕНКО, Е.А. РУБЛЕВСКАЯ

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ НЕДЕЛЬ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Качественное образование, в полной мере отвечающее устойчивому развитию страны, является важнейшей целью Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года, и играет ключевую роль в достижении всех целей устойчивого развития [1].

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании [2] и Концептуальным подходам к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года [3] дошкольное образование призвано обеспечить разностороннее развитие личности ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями на основе индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, приобретение им социального опыта в экологической сфере.

Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 15.07.2015 № 82 [4], одними из основных составляющих воспитания, начиная с дошкольного возраста, определено экологическое воспитание, направленное на усвоение знаний о природных объектах, процессах и явлениях, их взаимообусловленности; приобщение к ценностям экологического характера, формирование экологической культуры личности.

Начиная с первых лет жизни, когда начинают решаться задачи по формированию привычек, связанных с заботливым отношением к окружающей среде, целенаправленная работа позволяет педагогическим работникам и родителям не только заложить основу экологически грамотного поведения ребенка, но и пробудить его устойчивый интерес к вопросам экологической сферы образования в интересах устойчивого развития.

Анализ педагогической, методической литературы, а также практики работы учреждений дошкольного образования позволил выявить отсутствие методики, позволяющей комплексно организовать работу по образованию в интересах устойчивого развития детей в учреждении дошкольного образования. Отсюда возникают противоречия между: социально-экологической значимостью реализации национальной стратегии устойчивого развития и низким уровнем разработанности вопросов практической реализации в практике работы учреждений дошкольного образования; определением учебной программой дошкольного образования Республики Беларусь задачи развития у детей дошкольного возраста основ экологической культуры и недостаточным вниманием к задачам образования в интересах устойчивого развития; потребностью учреждения дошкольного образования и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения для комплексного решения задач экологической сферы образования в интересах устойчивого развития.

Из вышеизложенных противоречий вытекает проблема, которая заключается в необходимости разработки методики образования в интересах устойчивого развития детей дошкольного возраста и их родителей. Наибольшего эффекта в данной работе, с нашей точки зрения, можно добиться, используя такую форму организации работы с воспитанниками, как тематическая неделя.

Для решения данной проблемы в рамках нашего исследования была поставлена **цель**: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности методики организации и проведения тематических недель как формы образования в интересах устойчивого развития детей старшего дошкольного возраста и их родителей.

Организация тематических недель обеспечивает внедрение интегративного подхода в образовательный процесс, ведь в течение недели происходит интегрирование разных образовательных областей учебной программы дошкольного образования, сочетание различных видов детской деятельности для наиболее полного и глубокого раскрытия темы. Тематика недели (например, «Бережное отношение к воде», «Бережное отношение к свету», «Бережное отношение к теплу», «Бережное отношение к лесу», «Бережное отношение к зимующим птицам» и др.) задает смысл всем видам творческого взаимодействия взрослых и детей, что обеспечивает получение определенного результата. Каждый шаг такого взаимодействия должен быть максимально насыщенным, что важно для мотивации, вдохновения, создания благоприятной атмосферы, особого эмоционального климата в группе детей и в учреждении дошкольного образования в целом.

Цель каждой из тематических недель заключается в формировании у детей понимания необходимости постоянного выполнения определенных действий и развития первичных навыков их выполнения. На протяжении последующих недель эти действия должны быть автоматизированы до привычки поступать именно таким образом. Наиболее важным, с нашей точки зрения, для проведения тематической недели является первый день недели – понедельник. В последующие дни обеспечивается закрепление, автоматизация выполняемых детьми действий, их естественный переход в мотивированные привычки. Тематическая неделя начинается с сообщения детям и их родителям основной идеи, основной проблемы, которая будет рассматриваться на протяжении нескольких дней. Это один из моментов настройки самого педагогического работника на работу в течение недели и следующих недель, когда будет усваиваться определенная лексика тематической недели и повторение конкретных действий. Дети дошкольного возраста в состоянии осознавать сущность содержания ключевых идей тематической недели, а разумное сочетание различных форм и методов его усвоения будет усиливать дополнительную мотивацию детей. Идея недели может стать лозунгом, который педагогический работник наглядно может представить в уголке для родителей в виде картинки, текста, чтобы настроить и родителей на своеобразное проживание темы недели, привлечь их внимание к проблеме, которая будет подниматься и прорабатываться.

Заключение. Таким образом, процесс организации и проведения тематических недель в учреждении дошкольного образования позволяет объединить всех участников образовательного процесса, вовлечь педагогических работников, родителей и детей в активную образовательную, поисково-исследовательскую и творческую деятельность, направленную на решение задач образования в интересах устойчивого развития.

Список цитированных источников:

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.by/view/0/>. – Дата доступа: 01.02.2022.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 01.02.2022.
3. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683 / Национальный правовой Интернет-портал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/12/konceptrazv-sist-obrazov.pdf>. – Дата доступа: 01.02.2022.
4. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82 / Национальный образовательный портал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/rukovoditelyam/organizatsiya-vospitaniya.html>. – Дата доступа: 14.06.2017.

РАЗВІЦЦЁ ЗВЯЗНАГА МАЎЛЕННЯ ВЫХАВАНЦАЎ 2–4-х ГАДОЎ СРОДКАМІ МАСТАЦКІХ ТВОРАЎ НА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Увядзенне. У дашкольным ўзросце, найбольш спрыяльным перыядзе для развіцця асобы дзіцяці, павінна адбывацца актыўнае фарміраванне моўнага развіцця і навучанне моўнай культуры. Важным звязом у сістэме навучання дзяцей роднай мове з’яўляецца звязнае маўленне, якое якасна фарміруецца з адным са сродкаў навучання – мастацкай літаратурай і фальклорам.

Рэчаіснаць паказвае, што засваенне дзецьмі беларускай мовы адбываецца ў сітуацыі руска-беларускага двухмоўя. Паўнаважнае беларускамоўнае асяроддзе ў дзяцей дашкольнага ўзросту, як правіла, адсутнічае. Сітуацыя ўскладняецца яшчэ і тым, што ў час, які мы жывем, бацькі выхаванцаў амаль не чытаюць сваім дзецям кніг на роднай мове. Маленькія дзеці амаль не чуюць беларускае мастацкае слова.

Аналіз навуковай і метадычнай літаратуры айчынных аўтараў Н.С. Старжынскай, Дз.М. Дубінінай па абмеркаванай тэме паказвае, што авалоданне беларускай мовай складае адзін з асноўных элементаў фарміравання асобы дзіцяці, станаўлення нацыянальнай самасвядомасці [8, с. 3]. Аўтары вызначаюць неабходнасць выхоўвання пачуцця беларускай мовы, ствараючы для гэтага адпаведныя маўленчыя ўмовы, у працэсе якіх, пад кіраўніцтвам выхавальніка, дзеці могуць засвоіць беларускую мову, вырашыць розныя маўленчыя задачы [8, с. 6]. Н.С. Старжынская вызначае, што паўнацэннае маўленчае выхаванне дзіцяці павінна адбывацца праз мастацкае слова, якое садзейнічае засваенню выразных багаццяў роднай мовы на ўзроўні чутця і тым самым забяспечвае узбагачэнне духоўнага свету кожнага дзіцяці [6, с. 34].

Мэтаі дадзенага артыкулу з’яўляецца далучэнне дзяцей малодшага ўзросту да выразных багаццяў роднай мовы, фарміраванне звязнага маўлення, уменне інсцэніраваць кароткія мастацкія творы з дапамогай адабраных эфектыўных сродкаў, метадаў і прыёмаў работы. Сістэма педагагічнай дзейнасці ажыццяўлялася на працягу 2-х гадоў.

На арганізацыйным этапе вывучалася і аналізавалася навуковая, метадычная літаратура па фарміраванні ўстойлівай цікавасці выхаванцаў дашкольнага ўзросту да беларускай мовы, да мастацкай літаратуры і фальклору.

На асноўным этапе ўзбагачалася развіваючае асяроддзе ў групе, у адукацыйным працэсе выкарыстоўваліся эфектыўныя метады і прыёмы работы з мастацкай літаратурай і фальклору для развіцця звязнага маўлення дзяцей малодшага ўзросту. Развіццю моўнай культуры выхаванцаў і фарміраванню якаснага адукацыйнага працэсу садзейнічала створанае ў групе прадметна-гульнявое асяроддзе: куток кнігі з неабходным ілюстраваным матэрыялам: дзіцячай літаратурай, партрэтамі пісьменнікаў, дзіцячымі часопісамі, ілюстрацыямі да казак, апавяданнямі, кніжкамі-малышкамі, аўтарскімі казкамі, складзенымі бацькамі або выхавальнікам разам з дзецьмі. Мастацкі куток дазволіў дзецям выразіць свае ўражанні ад прачытанага твора сродкамі выяўленчай дейнасці.



Разнастайнае абсталяванне тэатральнага кутка: маскі, медальоны, тэатральная аtryбутыка, міні-касцюмерная майстэрня, розныя віды лялечных тэатраў на асобныя творы мастацкай літаратуры і фальклору стваралі ўмовы для інсцэніравання прачытаных мастацкіх твораў. Вырашэнню намечаных задач садзейнічаў і аўтарскі многафункцыянальны дыдактычны дапаможнік-куфэрак “Домік казак і чудаў”, аздоблены музычнымі інструментамі і ўнутры якога знаходзяцца розныя віды тэатраў, якія адлюстроўваюць праграмныя казкі.

Праца па фарміраванні ў дзяцей навыкаў разумення роднай мовы пачалася ў працэсе прывыкання да дзіцячага садка, з паступовага ўвядзення беларускага фальклору ў працэс штодзённых узаемаадносін, рэжымных момантаў, якія суправаджаліся пацешкамі,

калыханкамі, казкамі на роднай мове. У зносінах з дзецьмі выкарыстоўваліся апорныя словы (добрай раніцы, да пабачэння, дзякуй, калі ласка), што садзейнічала фарміраванню пачуццёвай асновы руска-беларускага двухмоўя.

Сістэматычная праца па фарміраванню цікавасці маленькіх выхаванцаў да мастацкіх твораў на беларускай мове праводзілася ў форме гульні-заняткаў. Спачатку на занятках выкарыстоўваліся забаўляльныя, песенькі, калыханкі, пры расказванні якіх разгортвалася перад дзецьмі невялікае тэатралізаванае дзеянне. Жывы расказ казак разам з паказам ствараў у выхаванцаў узровень настрой, абуджаў жаданне імітаваць дзеянні, уключаючы ў гульнітую сітуацыю. На занятках, дзе гучалі казкі, выкарыстоўваўся прыём пераўвасаблення. Гульнівыя дзеянні прадугледжвалі абавязковае выкананне выхаванцамі, якія ўмелі ўжо гаварыць, маўленчых дзеянняў (назаві, паўтары, адкажы, палчы і інш.). Акрамя выразнага чытання твора, гульнівых дзеянняў, выкарыстоўвалася паўторнае чытанне твора, асобных яго частак, тлумачэнне незразумелых слоў, дзякуючы чаму накіраванае чытацельскі вопыт.

Паступова адукацыйны працэс з дзецьмі ажыццяўляўся ў нерэгламентаванай дзейнасці, дзе перавага аддавалася мастацка-маўленчай дзейнасці, чытання і гутаркам паводле прачытаных мастацкіх твораў, разгляданню ілюстрацый, пераказу невялікіх мастацкіх твораў, завучванню вершаў. Пры знаёмстве з казкай выкарыстоўвалася не проста чытанне, а апавед для лепшага разумення дзецьмі асноўнага сэнсу казкі. Невялікая па змесце казка паўтаралася па два-тры разы, часам паўтараліся толькі самыя яркія месцы. Пасля расказвання дзецьмі прапаноўвалася успомніць і пераказаць найбольш яркія моманты словамі казкі, што спрыяла лепшаму засвойванню тэкста. Каб пачуць словы ўваходзілі ў актыўны слоўнік, выкарыстоўваўся прыём паўтарэння слоў у разнастайных спалучэннях. Фарміраванню граматычнага ладу маўлення садзейнічала спачатку перагаворванне асобных слоў, фраз, а потым гутаркі па зместу твора, якія дапамагалі вызначыць яго жанр, сродкі мастацкай выразнасці, дапамагалі зразумець асноўны змест. Напрыканцы першай малодшай групы выхаванцы маглі пераказаць невялікія ўрыўкі з казак, добра запаміналі некаторыя выразы, стараліся інтанацыйна перадаць словы некаторых персанажаў, а трохі пазней маглі інсцэніраваць малыя формы фальклору.

Бацькі маленькіх выхаванцаў падтрымалі педагогічныя ініцыятывы, сталі чытаць сваім дзецям кнігі на роднай мове, прынялі ўдзел у пачатай дзіцячай бібліятэкай акцыі па “букросінгу”. Прызнаюцца, што з нецярпеннем чакаюць, калі абмяняюць кнігу на новую. Дзякуючы падтрымцы бацькоў папоўнены кніжны куток групы беларускімі казкамі. Адгукнуліся бацькі і на конкурс стварэння аўтарскай казкі. Амаль усе бацькі выказвалі задаволенасць абраным накірункам працы.

Заклучэнне. Ацэньваючы выніковасць праведзенай працы на заключным этапе, трэба адзначыць, што ў выхаванцаў чацвертага года жыцця ва ўмовах паслядоўнага сістэматычнага працэсу з выкарыстаннем эфектыўных сродкаў, метадаў і прыёмаў работы сфарміравалася цікавасць да беларускіх мастацкіх твораў, з’явіліся беражлівыя адносіны да кнігі, актывізавалася маўленчае выражэнне эмоцый, выказванняў, ўзбагаціўся слоўнікавы запас, сфарміраваліся добрыя моўныя магчымасці. Дзеці з ахвотай адказваюць на пытанні па змесце мастацкіх твораў на беларускай мове, з задавальненнем інсцэніруюць кароткія творы на беларускай мове.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Дубініна, Дз.М. Выхаванне ў дзяцей дашкольнага ўзросту цікавасці да беларускай мастацкай літаратуры фальклору: дапам. для педагогаў устаноў дашк. адукацыі / Дз.М. Дубініна. – Мінск: Новое знанне, 2016. – 208 с.
2. Дубініна, Дз.М. Мастацка-маўленчае развіццё дашкольнікаў: дапаможнік для педагогаў устаноў, якія запяспечваюць атрыманне дашк. адукацыі / Дз.М. Дубініна, Н.С. Старжынская; пад рэд. Н.С. Старжынскай. – Мінск: Зорны верасень, 2007. – 88 с.
3. Дубініна, Дз.М. Родныя вобразы ў паэтычным слове: для педагогаў устаноў, якія запяспечваюць атрыманне дашк. адукацыі : у 2 ч. Ч.1 / Дз.М. Дубініна. – Мазыр: ТАА ВД «Белы Вечер», 2008. – 136 с.
4. Куксова, Н.А. Художественное чтение в детском саду: пособие для педагогов дошк. учреждений / Н.А. Куксова. – Минск.: Университетское, 2001. – 157 с.
5. Пралыгіна, Н.В. Гульні з лялькай: фарміраванне сацыяльнага вопыту і асабістых якасцей у дзяцей 3-га года жыцця сродкамі вуснай народнай творчасці ў гульнівай дзейнасці / Н.В. Пралыгіна. – Мінск: Новое знанне, 2015. – 40 с.

6. Старжынская, Н.С. Маўленчае і лінгвістычнае развіццё дашкольнікаў: дапаможнік для педагогаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне дашк. адукацыі / Н.С. Старжынская. – Мінск: Зорны верасень, 2007. – 88 с.
7. Старжынская, Н.С. Народная цацка – лустэрка калтуры: дапам. Для педагогаў устаноў дашкольнай адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання: з электрон. дад. / Н.С. Старжынская, Дз.М. Дубініна. – Мінск: Вышэйшая школа, 2014. – 87 с.
8. Старжынская, Н.С. Развіццё беларускага маўлення дашкольнікаў: дапам. Для педагогаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне дашк. адукацыі / Н.С. Старжынская, Дз.М. Дубініна. – Мазыр: ТАА ВД «Белы Вецер», 2008. – 112 с.
9. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск: Нац. ин-т образования. 2019. – 480 с.

А.А. КАШТОЛЬНОВА

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

ПРИМЕНЕНИЕ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АРИФМЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПЕРВОМ И ВТОРОМ КЛАССАХ

Введение. Для наглядного представления математических понятий, выявления их свойств на первой ступени общего среднего образования традиционно применяются разнообразие учебные модели. Учебными моделями могут служить различные наглядные объекты, создаваемые с целью изучения определенного явления, выявления способа решения конкретной задачи. В качестве такой модели может использоваться конструктор Лего.

Цель исследования состоит в раскрытии методики применения конструктора Лего при изучении арифметического материала в первом и втором классах.

Перспективность применения Лего-технологии обуславливается ее высокими образовательными возможностями: многофункциональностью, техническими и эстетическими характеристиками, использованием в учебной и внеучебной деятельности. Применение конструктора Лего во время учебного процесса способствует повышению качества обучения, активности детей во время учебного процесса. Этот конструктор является наглядно-образной и наглядно-действенной моделями тех интеллектуальных операций, которые учащиеся производят в ходе учебной деятельности. Он развивает ориентирование в пространстве, логическое мышление, скорость реакции, мелкую моторику, память и внимание [1].

При изучении арифметического материала в I и II классах конструктор Лего позволяет учителю:

- иллюстрировать числа, считая каждый кирпичик единицей (непозиционный абак);
- объяснить, как образуются числа второго десятка, раскрыть особенности их названий и порядок следования при счете;
- наглядно представить разрядный состав двузначных чисел, рассматривая кирпичики двух цветов как единицы разрядов десятков и единиц (позиционный абак);
- осуществить арифметические действия над числами;
- показать приемы сложения и вычитания, в том числе с переходом через десяток;
- раскрыть свойства сложения и умножения [1].

С помощью кирпичиков Лего первоклассник может легко и осознанно усвоить основные приемы образования чисел путем добавления или удаления кирпичика (прибавление единицы к предыдущему числу или вычитание единицы из последующего числа). Разрядный состав чисел второго десятка сложен для понимания многих первоклассников. Учащемуся легче запомнить его, глядя на столбики, в которых десяток выделен цветом.

При использовании конструктора Лего как позиционного абак во втором классе учащиеся выполняют задание показать с помощью конструктора разрядный состав числа. При этом каждому цвету соответствует один разряд. После того, как учитель называет число, учащиеся берут кирпичики, которые соответствуют названному разряду, и набирают данное число на плате. Когда ученик справился с заданием, он поднимает плату, и учитель видит ответ ученика. Умение выявлять разрядный состав двузначных чисел формируется у учащихся также при выполнении задания назвать (записать) число, набранное учителем (соседом по парте) на плате с помощью кирпичиков двух цветов, размещенных в 2 столбика.

Иллюстрировать приемы сложения и вычитания с переходом через десяток удобно также с помощью кирпичиков двух цветов. Рассмотрим в качестве примера вычисление суммы $9+4$. На плате выкладываются первое слагаемое (9) одним цветом, а второе слагаемое (4) другим цветом. Учитель дает задание: «Взяв кирпичики из второго слагаемого, прибавьте к первому слагаемому столько кирпичиков, чтобы получился десяток: $9+1=10$ ». Учащиеся замечают, что во втором слагаемом осталось 3 кирпичика. Затем оставшуюся часть второго слагаемого прибавляют к полученному десятку: $10+3=13$ или $9+1+3=13$ [2].

Конструктор Лего служит эффективным инструментом, помогающим выявить сущность таких свойств сложения и умножения, как переместительное и сочетательное. Для подведения к открытию переместительного свойства сложения можно предложить учащимся проиллюстрировать сумму $3+2$ с помощью Лего-кирпичиков: число 3, обозначить, например, кирпичиками красного цвета, число 2 – синего. Затем детям дается задание проиллюстрировать выражение $2+3$, выложив его набор под первым выражением, при этом цвета кирпичиков, используемых для чисел 3 и 2, остаются теми же. После того, как учащиеся полученные наборы выражений, они сами могут сделать вывод о том, что сумма (общее количество кирпичиков) не изменилась при перестановке слагаемых (кирпичиков двух цветов).

К формулировке переместительного закона умножения можно подвести учащихся, используя следующую демонстрацию. Второклассникам предлагается набрать с помощью кирпичиков Лего выражения $4\cdot 3$ и $3\cdot 4$. В отличие от сложения при данной демонстрации переместительного закона умножения ученики считают не кирпичики, а кнопочки на них. Иллюстрация выражения $4\cdot 3$ (по 4 взять 3 раза) представляет собой столбик из трех кирпичиков 1×4 (с четырьмя кнопочками), а произведения $3\cdot 4$ – четыре кирпичика 1×3 (с тремя кнопочками). После того, как учащиеся наберут произведения и подсчитают кнопочки в моделях первого и второго выражений, они делают вывод о том, что общее количество кнопочек одинаковое, поэтому произведение при перестановке множителей не изменилось.

Сочетательный закон сложения говорит о том, что сумма нескольких слагаемых не зависит от порядка выполнения сложения. Этот закон позволяет группировать слагаемые для удобства вычисления суммы. С помощью трех Лего-кирпичиков учащимся предлагается набрать выражение: «К сумме чисел 2 и 3 прибавить 4» и найти его значение. Аналогичное задание второклассники выполняют с выражением «К числу 2 прибавить сумму чисел 3 и 4». Затем учитель задает вопросы: «Что изменилось? Что осталось без изменений?» Дети делают вывод: $(2+3)+4=2+(3+4)$, т.е. прибавление к сумме двух чисел третьего числа дает тот же результат, что и прибавление к первому числу суммы двух других чисел.

Проводимая экспериментальная работа по использованию конструктора Лего при обучении арифметическому материалу учащихся первого и второго классов показывает, что моделирование чисел с помощью кирпичиков эффективно при изучении таких вопросов, как разрядный состав двузначных чисел, приемы сложения и вычитания, свойства сложения и умножения и другие. Формы организации такого обучения могут быть разными: индивидуальная, парная и групповая работа или их различные сочетания. Отметим, что применение конструктора Лего на уроках и во внеурочной деятельности по математике не ограничивается иллюстрированием арифметического материала. Моделирование с помощью этого конструктора используется при изучении алгебраической, геометрической составляющей начального курса математики.

Заключение. Используя конструктор Лего, учитель эффективно сочетает учебную и игровую деятельность, что соответствует возрастным особенностям учащихся I и II классов. Применение конструктора Лего на уроках математики в начальной школе позволяет организовать творческую, проектно-конструкторскую работу учащихся.

Список цитированных источников:

1. Каштольянова, А.А. Использование Лего-технологии при обучении математике в 1-2 классах / А.А. Каштольянова // Программа XXVIII междунар. студ. науч.-практ. конф. «От идеи – к инновации». – Мозырь: МГПУ имени И.П. Шамякина, 2021. – С. 9.
2. Макаренко, С.А. Изучаем числа и цифры с помощью конструктора «Лего» // Народная асвета. – 2018. – №6. – С. 12-13.

**КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ И СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ
КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ**

Введение. В соответствии с целями, поставленными образовательным стандартом общего среднего образования, учащиеся должны овладеть основными навыками учебной деятельности, саморегуляции и общения, элементами теоретического мышления на основе использования личного и социального опыта, накопления нового опыта познавательной деятельности, а также у них должны сформироваться представления о мире, обществе и человеке [1].

Цель исследования состоит в раскрытии возможности реализации практической направленности обучения математике в начальных классах посредством этих задач.

Осуществляя обучение математике, учитель ставит перед собой три взаимосвязанные цели: образовательную, воспитательную и развивающую, которые непосредственно связаны с практической направленностью. Образовательная цель подчеркивает, что получаемые учащимися знания и формируемые у них умения должны быть систематичны, научны, описывать предметы и явления окружающей действительности и применяться в практической деятельности человека; воспитательная цель подразумевает, что любые знания будут получены в комплексе с определенными моральными установками; развивающая цель предполагает, что в процессе получения знаний учащиеся овладевают новыми формами познавательной деятельности, развиваются различные стороны их мышления.

Под практической направленностью понимается систематическая подготовка учащихся к применению знаний и умений по математике для решения практических задач, которые встают перед человеком в различных областях его деятельности, а также расширение знаний учащихся о профессиональной деятельности людей, опора в процессе формирования у учеников математических знаний на имеющийся у них опыт и представления об окружающей действительности.

И.М. Шапиро рассматривает несколько путей реализации практической направленности при обучении математике, важное место среди них занимает решение задач прикладного характера [2]. К задачам подобного типа можно отнести ситуационные задачи и компетентностно-ориентированные задания.

Под компетентностно-ориентированным заданием понимается учебное задание, которое имеет деятельностный характер, предполагает моделирование реальной ситуации, требует от учащихся применения имеющихся знаний и умений, а также поиска недостающей информации в дополнительных источниках и обладает особой структурой [3].

Компетентностно-ориентированное задание включает в себя следующие элементы: стимул, который необходим для погружения учащихся в суть задания и мотивации на его выполнение; условие, в котором четко формулируется, что должен сделать ученик для успешного выполнения; источник, который содержит информацию, необходимую для эффективной работы учащихся; инструменты проверки, необходимые для оценки проведенной работы и полученных результатов.

Пример компетентностно-ориентированного задания: Павел должен купить в магазине продукты. Хватит ли ему 15 р., если папа попросил его купить 5 банок сметаны, 3 пакета молока, 200 г. творога и 500 г. сыра? Цены на продукты: сметана в банках, 500 г. – 1 р. 20 к.; кефир в пакетах, 1 л. – 1 р. 15 к.; молоко в пакетах, 1 л. – 1 р. 05 к.; сыр «Российский», 1 кг. – 11 р.; творог развесной, 1 кг. – 6 р. 20 к. Хватит ли Павлу 15 р. на покупку продуктов?

Ответ: обведите слово «Да» или «Нет».

Под ситуационной задачей понимают такой методический прием, который включает в себя совокупность условий, направленных на решение практически значимых ситуаций с целью формирования у учащихся определенных знаний, умений и навыков. Ситуационная задача представляет собой учебное задание, содержащее описание ситуации, которая может возникнуть в повседневной действительности и требует применения получаемых знаний и умений по определенным предметам. Ситуационная задача имеет свои отличительные черты и содержит следующие компоненты:

1. Название, которое должно быть ярким и привлекательным, но одновременно с этим и отражать её смысл. Например: «Экономный садовник».

2. Личностно-значимый познавательный вопрос или рассуждение, которое оканчивается подобным вопросом. Ученик должен понимать личную ценность разрешения такой ситуации, а также свою к ней причастность. Во время постановки личностно-значимого вопроса также важно побуждать учащихся задавать и собственные вопросы, которые могут обогатить представленную ранее ситуацию. Они могут усложнить задачу поиском каких-либо новых неизвестных, но только при достаточности предоставляемых данных.

3. Необходимая информация. Детям предоставляется несколько источников информации, содержащих самые обобщенные данные о предоставленной ситуации. И уже из данного объема информации ученикам будет необходимо выбрать и обозначить необходимые данные и использовать их для решения.

4. Наличие нескольких решаемых задач в рамках одной ситуации.

В завершении работы над такими задачами ученики обсуждают ситуацию ещё раз, обновляют в памяти цепочку действий, которая привела их к получившемуся решению, и обсуждают рекомендации, которые они дали бы участникам данной ситуации.

Пример ситуационной задачи «Экономный садовник».

Семья Петровых решила нанять садовника для благоустройства клумб на приусадебном участке. Было решено, что на это должно быть потрачено не больше 50 рублей, а из цветов обязательно должны присутствовать розы, ирисы и тюльпаны. Куст розы стоит 3 рубля, ирисы – 4 рубля, тюльпаны – 7 рублей, пионы – 4 рубля, гортензии – 2 рубля. Используйте предложенные таблицы, составьте всевозможные варианты клумбы (на ней может присутствовать лишь пять видов цветов), произведите все вычисления и помогите садовнику облагородить клумбы семьи Петровых.

Заключение. Решая такие задачи, учащиеся знакомятся с различными профессиями и сферами их деятельности, жизненными ситуациями и учатся составлять план действий по их разрешению. Использование компетентностно-ориентированных и ситуационных задач способствует активизации познавательной деятельности учащихся, раскрывает перед ними практическую значимость изучаемого математического материала, формирует устойчивый интерес к изучению математики.

Список цитированных источников:

1. Образовательный стандарт общего среднего образования. Основное общее образование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 04.02.2022.
2. Шапиро, И.М. Прикладная и практическая направленность обучения математике в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://old.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/a12.html. – Дата доступа: 04.02.2022.
3. Попович, И.Ю. Технология создания компетентностно-ориентированных заданий / И.Ю. Попович // Начальная школа. – 2014. – №1. – С. 47-54.

И.С. КОЛМЫКОВА

Российская Федерация, Тула, ТГПУ имени Л.Н. Толстого

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ПОНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Постановка проблемы: охарактеризовать особенности формирования межпредметных понятий у младших школьников в процессе математического образования.

Цель статьи: на основе анализа научной литературы охарактеризовать особенности формирования у младших школьников межпредметных понятий в процессе математического образования.

Известно, что все дисциплины, изучаемые в школе на всех ступенях обучения взаимосвязаны друг с другом. Все предметы начальной школы не являются исключением и тесно взаимо-

связаны друг с другом. Между предметами, изучаемыми в начальной школе, можно установить межпредметные связи.

«Важнейшим условием целостности и системности знаний великий чешский педагог Ян Амос Каменский считал межпредметные связи» [3, с. 3].

Процесс формирования любых научных понятий, в том числе и межпредметных, является сложным и имеет длительный характер, которому необходимо уделять особое внимание в процессе математического образования младших школьников. Результаты исследований Василенко О.А. показывают, что «если математическое понятие обладает высоким уровнем абстракции и не связано с житейским представлением о нем ребенка, то на уроках по другим учебным предметам и в жизни превалирует житейское представление о понятии» [1, с. 65].

Н.С. Подходова считает, что в младшем школьном возрасте на уроках математики у учащихся формируется предпонятие, которое служит основой для дальнейшего формирования понятия [2, с. 21].

Она выделяет некоторые показатели, по которым можно судить о сформированности понятий: наличие широкого запаса признаков, присущих конкретному понятию; овладение объемом понятий.

Этапы формирования межпредметных понятий можно разделить на два блока. Первый – характеризует деятельность учителя на подготовительном этапе, второй – описывает организацию работы на этапе введения понятия [2, с. 21].

I блок включает следующие этапы.

I этап. Выделение понятий, соподчинённых изучаемому на уроке математики понятию и рассматриваемых на других учебных предметах.

II этап. Построение обобщенного представления о соответствующем межпредметном понятии.

III этап. Выделяются свойства, специфичные для математического понятия, подчиненного межпредметному.

II блок включает.

IV этап. Выявление субъектного опыта учащихся. Он необходим для выявления субъективного смысла (житейского представления) межпредметного понятия у каждого ученика и установления на этой основе связи с вводимым понятием.

V этап. Формирование у учащихся обобщённого представления (предпонятия) о межпредметном понятии.

На этом этапе происходит знакомство учащихся с разными значениями (объемом) межпредметного понятия и разными его смыслами через определенную систему заданий.

VI этап. Демонстрация специфики понятия данной предметной области, подчинённого межпредметному, связи его с другими учебными предметами. Введение определения предметного понятия, подчиненного межпредметному. Запись определения в алгоритмизированном виде [2, с. 22].

Перечисленные этапы носят универсальный характер, могут быть использованы в методике обучения разным учебным предметам.

Нами были проанализированы учебники для начальной школы и выделены некоторые понятия, которые могут быть сформированы у младших школьников на уроках математики.

Это такие понятия, как: порядок (действий), задача, пример, форма, язык, фигура, последовательность, отношение, признак, выражение, единица.

Для оценки сформированности межпредметного понятия «форма» мы предлагаем следующую совокупность заданий.

1) Раскрасьте одинаковые по форме фигуры одним цветом (Рис. 1).

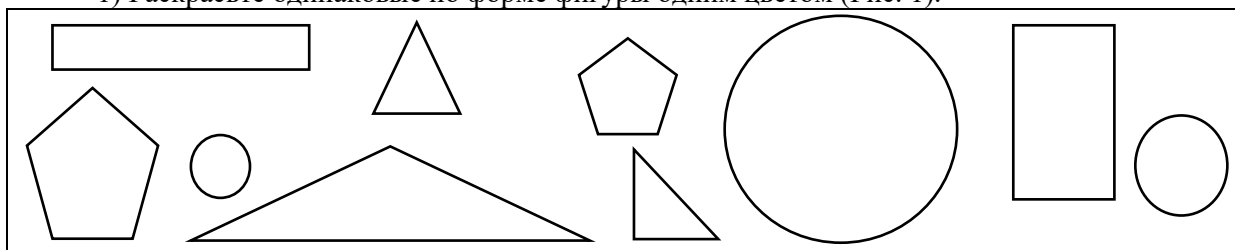


Рисунок 1

2) Дополните цепочку слов (Рис. 2).

<p>Пример: Гриб-грибник-грибной ...- лесник... Море -...-...</p>
--

Рисунок 2

3) Выберите и отметьте знаком ✓ текст, который представлен в стихотворной форме (Рис. 3).

- | |
|--|
| а) Жили-были дед да баба. Была у них внучка Машенька. Собрались раз подружки в лес – по грибы да по ягоды. |
| б) Идет бычок, качается,
Вздыхает на ходу:
Ох, доска кончается,
Сейчас я упаду! |
| в) Лиса – дикое хищное животное. Лиса очень красива. Детенышей лисицы называют лисята. |

Рисунок 3

4) Какое слово объединяет все эти задания
? Напишите его (Рис. 4).

Рисунок 4

Первые два задания позволяют оценить сформированность соподчинённых понятий: геометрическая форма, форма слова. В третьем задании необходимо выделить форму художественной речи. Четвёртое задание направлено на оценку сформированности межпредметного понятия «форма».

Заключение: Исходя из всего вышесказанного хочется сделать вывод, о том, что межпредметные понятия формируются не только на уроках математики, но и на уроках русского языка, окружающего мира, технологии и др. Процесс формирования межпредметных понятий начинается с житейских представлений младших школьников о понятии, затем на уроках учащиеся получают научные представления о понятиях. На уроках математики происходит усвоение понятий, имеющих высокую степень абстрактности.

Список цитированных источников:

1. Василенко, О.А. Формирование межпредметных понятий при обучении математике в основной школе / О.А. Василенко. – СПб.: Сударья, 2007. – 134 с.
2. Подходова, Н.С. Проблемы формирования межпредметных понятий при изучении математики / Н.С. Подходова, О.А. Иванова // Письма в Эмиссия. Оффлайн: Электронный научный журнал. 2013. – № 6. – С. 20–26.
3. Шарипов, В.А. К истории вопроса о межпредметных связях / В.А. Шарипов // Народное образование. – 1973. – № 5. – С. 43.

А.А. КРИВЕЦ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ РОЛЕВЫХ ИГР

Введение. Проблема успешной адаптации детей к школе и сегодня остается одной из самых актуальных для педагогов и психологов, поскольку здоровый переход к школе может быть построен только на здоровом когнитивном и социально-поведенческом развитии. Основанием для изучения школьной адаптации является то, что она предсказывает последующую школьную успеваемость. Дети, которые лучше адаптированы к школе в первом классе, имеют более

высокие школьные успехи и более стабильную самооценку, лучше взаимодействуют со сверстниками. В последнее время все больше и больше детей, посещая начальную школу, сталкиваются с трудностями в усвоении учебной программы. Эти дети требуют особого внимания как со стороны учителя, так и со стороны педагога-психолога, поскольку хроническая неуспеваемость в начальной школе негативно сказывается на интеллектуальном и личностном развитии ребенка. В своём исследовании мы обратили особое внимание на ролевые игры как средство адаптации ребёнка к школе, так как в процессе воспитания и развития младшего школьника важная роль принадлежит игре.

Целью нашего исследования явились изучение и экспериментальная проверка адаптации старших дошкольников к школе средствами ролевых игр.

В процессе курсового исследования использовались следующие методы: изучение психолого-педагогической литературы и ее анализ; наблюдение за учебным процессом в ГУО «Средняя школа № 12 г. Витебска», беседы с первоклассниками; статистические методы.

В отечественной психолого-педагогической науке сформирована определенная теоретическая база по рассматриваемой проблеме, на которую мы опирались в своем исследовании (Л.С. Выготский, Н.Я. Михайленко, В.В. Поддьякова, Д.Б. Эльконин и другие).

Дети поступают в школу в старшем дошкольном возрасте. В этом возрасте отмечается бурная перестройка во всех системах организма: опорно-двигательной, сердечно-сосудистой и эндокринной. Существенные изменения происходят в нервной системе и высшей нервной деятельности. Формируются принципиально новые психологические механизмы поведения и деятельности. В этот период образуется устойчивая структура мотивов, формируется новый (опосредованный) тип мотивации, ребенок овладевает системой социальных норм, ценностей и правил поведения. Он уже учится совершать различные поступки не потому, что ему так захотелось или нет, а потому, что так «надо» [1, с. 7].

Трудность приспособления учеников первого класса к школе является животрепещущей для всей системы образования. Приходя в школу, попадая в новое для себя положение дел, фактически все дети переживают и беспокоятся. Проявляется это по-разному: одни стараются всевозможными способами привлечь к себе внимание и вправду привлекают его собственной подвижностью и не всегда оправданной активностью, остальные будто бы застывают, говорят тише, чем обычно, кое-как вступают в контакт с одноклассниками и учителем.

Адаптация – это многосторонний процесс. Ее успех зависит не от кого-то одного. Как правило, это – результат слаженной работы педагога, родителей, психолога и администрации школы. Адаптация – это механизм социализации личности, включение ее в систему новых отношений и общественных связей. Здоровая адаптация к школе включает в себя как когнитивную, так и социальную адаптацию. Очень важным новообразованием в системе психологической готовности к школе является соответственно дифференцированная самооценка. Если ребенок ходит в школу с недифференцированной завышенной самооценкой, ему будет сложно принять критику учителя, потому что каждый комментарий воспринимается как критика самого себя, своей личности. В результате он будет очень переживать из-за неудачи, будет обижаться на учителя, на школу.

Низкий уровень мотивации и личной готовности может привести к негативному отношению к школе, нежеланию учиться.

Таким образом, можно сделать вывод, что адаптация является одним из самых важных процессов социализации детей к школе. Она заключается в способностях контролировать свое поведение, справляться с проблемами в отношениях со сверстниками и взрослыми, справляться с новыми непривычными ситуациями.

Как отмечалось выше, особое значение в учебном процессе в ходе адаптации первоклассника к школе может быть уделено ролевым играм. В условиях ролевой игры ребенок усваивает программу гораздо успешнее, чем в условиях обучения, поскольку в ней образовательная цель является частью игровой ситуации с выполнением определенных правил. В таких условиях усвоение нового материала происходит без особого стресса, как само по себе. Сюжетно-ролевая игра отличается тем, что ее действие происходит в определенном условном пространстве: комната внезапно превращается в больницу, магазин или оживленное шоссе. Дети, играя, берут на себя соответствующие роли (врача, продавца, водителя).

В младшем школьном возрасте ролевые игры продолжают оставаться основным видом деятельности, а общение становится ее неотъемлемой частью и условием. Проведение игр на уроках позволяет вовлечь в активную работу как хорошо подготовленных школьников, так и мало владеющих материалом. К сожалению, в педагогической деятельности игра не всегда используется как равноценная форма организации обучения и развития детей. Хотя классики российской педагогики К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и другие в своих теоретических работах и практическом опыте уделяли особое внимание игре, отметив ее полезные обучающие и развивающие возможности, и указали на необходимость изучения методической разработки игр для школьников. «Мы придаем такое значение детским играм, что, если бы мы организовали учительскую семинарию, мы сделали бы теоретическое и практическое изучение детских игр одним из основных предметов», – писал К.Д. Ушинский [2, с. 185]. Игра пробуждает в ребенке мотивацию к достижению желаемого учителем результата. Игра формирует навыки, доводит действия до автоматизма, развивает творческие способности.

Игра – коммуникабельна по своему содержанию, по своей природе, то есть по своему происхождению. Ролевые игры можно отнести к обучающим играм, поскольку они во многом определяют выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет имитировать общение учеников в различных речевых ситуациях.

Игра – явление многогранное, ее можно рассматривать как особую форму существования всех без исключения сторон жизнедеятельности ребёнка. Стоит ли рассматривать игру как серьезное средство обучения или принимать игру как потеху, которая имеет право на минимум драгоценного времени? Выдающийся ученый-психолог Л.С. Выготский в своем труде «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Педагогическая психология» так описывает значение игры: «... уже давно обнаружено, что игра не представляет из себя чего-либо случайного, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы. ...Они (игры) организуют высшие формы поведения, бывают связаны с разрешением довольно сложных задач поведения, требуют от играющего напряжения, сметливости и находчивости, совместного и комбинированного действия самых разных способностей и сил» [3].

Исходя из высказывания В.Т. Прейера [4, с. 26], выдающегося немецкого физиолога и психолога, о том, что: «Кусочек дерева со шнурками, скорлупа ореха, не имеющие никакой ценности вещи, как голыши, древесные листья и содержимое бумажной корзины, получают великое значение вследствие живой детской фантазии, которая бумажные лоскутки преобразует в чашки и лодки, в животных и людей» [3, с. 26], мы совместно со школьным педагогом и психологом приняли решение в ходе педагогического эксперимента работать со школьниками не индивидуально, а со всем классом. Это, по нашему мнению, послужит улучшению навыков общения, психологического климата в классе, способствовать сплоченности классного коллектива.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что 67,5% учащихся первого класса имеют повышенный уровень тревожности и средний уровень готовности к школе (низкий уровень готовности имело 9,5% учащихся, 23% школьников имело высокий уровень). Нами было принято решение для улучшения процесса адаптации детей к школе использовать игровые технологии (ролевые игры, игровые упражнения).

В качестве примеров остановимся на следующих.

На начальном этапе в работе со школьниками мы использовали игру «Ролевая гимнастика» вместо обычной физкультминутки в ходе уроков музыки и иных. Целью данной игры являлось снятие напряжения и скованности, эмоциональный подъем учащихся.

Остановимся подробнее на ходе игры.

Ход игры: дети по очереди изображают с помощью мимики и жестов различных животных: волков, зайцев, лис, медведей и т.д; поскольку это урок музыки, то его фоном была музыка Камиля Сен-Санса «Карнавал животных».

Данная игра помогала снять напряжение у детей, их страх, дискомфорт, убрать стеснение, расслабить детей и поднять их настроение. Через три недели участия детей в ролевых играх 20 % (6 чел.) младших школьников из числа «тревожных детей» чувствовали себя комфортнее в школе. Такие выводы были сделаны нами после собеседования с учащимися.

Достаточно эффективным средством адаптации детей к школе можно считать и проведение с ними упражнения «Что значит быть школьником».

Цель упражнения: осознание статуса школьника.

Ход упражнения: учитель предлагал ответить на вопросы:

- Вы – школьники. Что это значит?
- Как должен себя вести школьник?

На доске – иллюстрации с разными ситуациями в школе: драться, получать «10-ки», выполнять задания учителя, играть на уроке, хвастаться новой одеждой, дружить с друзьями, кричать на уроках и т.д. Нужно выбрать неподходящее поведение для школьников и убрать с доски [5].

Результаты игрового упражнения показали, что 85,4 % (26 чел.) детей отлично понимают правила поведения в школе и хорошо с ними справляются (при условии проведения с ними целенаправленной разъяснительной беседы в спокойной доброжелательной обстановке). Ролевые игры и упражнения позволили не только помочь адаптироваться первоклассникам к школе в этот сложный для них период, но и помогли наладить психологический климат в классе, улучшить их настрой к школе и сплотить коллектив. Необходимо отметить, что при выполнении данных заданий ученики ориентировались на свой жизненный опыт, что, безусловно, положительно повлияло на уровень их выполнения.

Мы убедились, что сюжетно-ролевые игры обладают огромным потенциалом в развитии у младших школьников готовности к самостоятельной деятельности в реальной жизни, а также – их готовности к школе. Специфика ролевых игр заключается в том, что они в захватывающей и яркой форме знакомят детей со сложными вопросами бытия, учат навыкам коммуникации, развивают воображения и учат выражать любые эмоции, даже негативные. Их использование в начальной школе позволяет увлекать детей, способствовать их развитию, раскрывать индивидуальные таланты и качества.

Заключение. Таким образом, в процессе педагогического эксперимента мы убедились, что ролевые игры помогают не только адаптироваться детям к школе в этот сложный для них период, но и помогают улучшить психологический микроклимат в классе, сплотить коллектив. Ролевые игры способствуют осознанной дисциплине, трудолюбию, готовности заниматься различными видами деятельности, независимости, проявлять инициативу, находить оптимальное решение в определенных условиях.

Список цитированных источников:

1. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
2. Гончаров, Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского / Н.К. Гончаров. – М.: Педагогика, 1974. – 270 с.
3. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. – 671 с.
4. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
5. Адаптационная программа «Я – первоклассник» / Знанию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znanio.ru/media/adaptatsionnaya-programma-ya-pervoklassnik-2505987>. – Дата доступа: 25.01.2022.

Н.В. КРИЦКАЯ, А.Г. КАСПИРОВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕЙ ГРУППЫ СРЕДСТВАМИ МЕДИАМАТЕРИАЛОВ

Введение. В современном мире педагоги актуализировали проблему развития речи ребенка дошкольника, их диалогическая речь не отличается особой выразительностью, ограничивается простыми односложными предложениями. Имея бедный словарный запас, они затрудняются сформулировать ответ на вопрос, составить рассказ или описание по сюжетной картинке, что снижает уровень учебной мотивации. В таких условиях на помощь приходят современные информационные технологии как один из источников мотивации развития связной речи дошкольников.

Существуют различные информационные средства, которые с успехом можно использовать при развитии связной речи у детей. Одним из таких уникальных средств является применение интерактивной доски. Интерактивная доска в УДО представляет собой специальное

устройство с экраном для отображения соответствующей информации. Сенсорная поверхность помогает ребенку с легкостью взаимодействовать при помощи пальцев рук. Интерактивная ручка дает возможность создавать на электронном устройстве различные образы, решать задачи. Уникальное информационное поле позволяет выстраивать задачи в игровой форме, что делает дошкольное обучение более эффективным по всем образовательным областям.

Цель данной публикации – показать эффективность использования медиаматериалов на занятиях по развитию речи в учреждениях дошкольного образования.

Обучение детей дошкольного возраста никогда еще не было столь привлекательным и захватывающим. Интерактивные и мультимедийные средства призваны вдохновить и призвать их к стремлению овладеть новыми знаниями, позволяют усилить мотивацию ребенка. Применение мультимедиа технологий (цвета, графики, звука, современных средств видеотехники) позволяет моделировать различные ситуации из окружающей социальной среды. Интерактивная доска становится отличным помощником педагогу в работе по развитию речи детей. Игровые компоненты, включенные в мультимедиа программы, активизируют познавательную деятельность детей и усиливают усвоение материала.

Почему стоит работать с интерактивной доской:

- быстрее усваиваются всевозможные понятия, числа, формы, цвета;
- воспитанники лучше овладевают родным языком, в освоение его звуковой стороны, словарного запаса, грамматического строя;
- начинают понимать, как планировать, вникает в принципы логического мышления и построения различных комбинаций;
- несовершеннолетние приобретают базовые знания работы с компьютерными устройствами, быстрее овладевают различными программными продуктами.

На протяжении нескольких лет в ГУО «Ясли-сад №113 «Василёк» г. Витебска» под руководством заведующей Долгополовой Татьяны Николаевны ведется работа по внедрению информационных технологий в образовательный процесс детского сада, используется интерактивная доска. За это время накоплено достаточно практического материала. Он включается в непосредственную образовательную деятельность, в которой используется примерное планирование занятий по образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения» учебной программы дошкольного образования в старшей группе, автор Гранова А.А.

Педагоги учреждения дошкольного образования в первую очередь исходят из перспективного плана, темы и целей занятий. Далее рассматривается возможность максимального использования данных интерактивной доски. Необходима продуманная предварительная работа: составление дидактических задач, поиск иллюстраций в электронном виде, изготовление самих дидактических игр и т.д.

Варианты использования интерактивной доски на занятиях в детском саду:

- презентации. При помощи специальных программ можно создать специальные картинки с текстом. Детям очень нравятся красочные изображения. Дополнительное озвучивание поможет привлечь их внимание;
- видеоролики. Различные программные продукты позволяют создавать небольшие видеофильмы с различными упражнениями;
- картинки, ребусы. С помощью соответствующих программ можно составить простые математические задачи в игровой форме. Благодаря этому ребенок в непринужденном формате сможет обучиться счету, логически мыслить и выполнять другие задачи;
- графические проекты. Сегодня имеются большие возможности для использования педагогами интерактивной доски. Можно представить картинку с недорисованными элементами и дать детям возможность завершить работу и т.д.

При организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования с использованием ИКТ необходимо соблюдать следующие требования:

- с учетом психофизиологических и психологических особенностей становления и развития личности ребенка, опоры на зону его ближайшего развития, наличия фактора сохранения и укрепления детского здоровья занятия, игры проводятся с воспитанниками, начиная со старшей группы (от 5 до 7 лет);
- кратность проведения занятий, игр – не более 2 раз в неделю;

- продолжительность непрерывного занятия, игры, связанных с фиксацией взгляда непосредственно на экране видеомонитора, составляет не более 5 минут;
- использование в работе с воспитанниками компьютерных игр с напряженным темпом развертывания событий, жестоким содержанием запрещается;
- занятия, игры проводятся в присутствии воспитателя.

Для обогащения педагогического опыта нами было проведено анализ занятий по развитию речи и культуре речевого общения, с использованием интерактивной доски. Воспитатели Любарская Н.А. и Селезнёва М.Г. поставили следующую цель и задачи.

Цель: повысить уровень речевого развития детей 5-7 лет через использование интерактивной доски.

Задачи:

- упражнять в умении подбирать слова-антонимы;
- совершенствовать умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами;
 - продолжать знакомить детей с основными правилами работы интерактивной доски;
 - обогащать активный словарь детей;
 - развивать умение образовывать сложные слова из двух основ при помощи сложения;
 - развивать связную речь детей;
 - развивать речевую активность;
 - развивать внимание, словесно-логическое мышление.
- воспитывать познавательный интерес, умение работать в команде, быть дружелюбными друг к другу.

Наблюдение показало, что обучение и воспитание воспитанников старшей группы стало более привлекательным и захватывающим, благодаря интерактивной доске.

Работа с доской позволила по-новому использовать в образовательной деятельности дидактические игры и упражнения, коммуникативные игры, проблемные ситуации, творческие задания. Использование интерактивной доски в совместной и самостоятельной деятельности воспитанника явилось одним из эффективных способов мотивации и индивидуализации обучения, развития творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона.

На начало наблюдения высокий уровень речевого развития наблюдался у 23% детей. Промежуточное наблюдение показало 35% и к концу наблюдения высокий уровень речевого развития детей достиг 47%.

Таким образом, сравнивая результаты первичного и вторичного наблюдения, можно сделать вывод о том, что динамика развития речи у детей – положительна. У воспитанников в процессе наблюдения обогатился активный словарь, повысился уровень речевой активности.

В процессе работы нами были выделены преимущества интерактивной доски:

- позволяет существенно экономить время на различных этапах. Это весьма актуально в условиях интенсивного обучения, где дефицит времени ощущаем;
- интерактивная доска дает возможность многократно использовать подготовленный материал: при объяснении нового материала; при проверке пройденного и тематическом повторении;
 - доска позволяет создавать и совершенствовать собственные коллекции материалов;
 - цифровые ресурсы интерактивной доски увлекают, поэтому дети более внимательны;
 - использование интерактивной доски стимулирует активность дошкольников, усиливается процесс запоминания и повторения;
 - задействованы и моторика, и зрительное восприятие;
 - развивается связная речь.

Использование интерактивных игр включает 3 вида памяти:

- слуховую;
- зрительную;
- моторную.

Использование ИКТ позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом, а не пас-

сивным объектом педагогического воздействия. Это способствует осознанному усвоению знаний дошкольниками, их умственному и речевому развитию.

Информатизация дошкольного образования открывает педагогам новые возможности для широкого внедрения в педагогическую практику новые методические разработки, направленные на интенсификацию и реализацию инновационных идей воспитательно-образовательного процесса. Творческим педагогам, стремящимся идти в ногу со временем, необходимо изучать возможности использования и внедрения новых ИКТ в свою практическую деятельность, быть для ребенка проводником в мир новых технологий, формировать основы информационной культуры его личности.

Заключение. Использование ИКТ в учреждениях дошкольного образования позволит модернизировать учебно-воспитательный процесс, повысить его эффективность, мотивировать детей на поисковую деятельность, дифференцировать обучение с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Список цитированных источников:

1. Интерактивное оборудование / Применение интерактивной доски в дошкольном образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://anrotech.ru/blog/primenenie-interaktivnoj-doski-v-doshkolnom-obrazovanii/>. – Дата размещения: 05.11.2018. – Дата доступа: 29.01.2022.
2. Инфоурок / Развитие речи детей 6-7 лет через использование интерактивной доски [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/razvitie-rechi-detey-let-cherez-ispolzovanie-interaktivnoy-doski-v-sootvetstvii-s-fgos-do-2288543.html>. – Дата размещения: 15.11.2017. – Дата доступа: 29.01.2022.
3. Министерство образования Республики Беларусь / Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2014/2015 учебному году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://groiro.by/files/01030/obj/110/16953/doc/met.rek.po-eso.pdf>. – Дата размещения: 18.06.2014. – Дата доступа: 29.01.2022.
4. Статьи в УДО / Интерактивная доска как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/354568-interaktivnaja-doska-kak-sredstvo-razvitijsa>. – Дата размещения: 01.04.2019. – Дата доступа: 29.01.2022.

Е.М. КУЛЕШУК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Введение. Формирование математической речи младших школьников является одной из важных задач начального курса математики. Математическая речь – это совокупность всех речевых средств, которые помогают выразить математическое содержание [1].

Наличие у учащихся грамотной математической речи предполагает умение ими давать полные и развернутые ответы на поставленные вопросы, говорить грамотно, рассуждать законченными предложениями с использованием математических терминов, пересказывать математический текст, обосновывать правильность своих действий и полученного результата, делать обобщение, вывод.

Проблемой формирования математической речи у школьников младшего возраста занимались А.А. Столяр, Ю.М. Колягин и др. В частности, Ю.М. Колягин утверждал, что обучение школьников математической речи является одной из общеобразовательных целей преподавания начального курса математики [2]. А.А. Столяр подчеркивал, что без наличия у школьников развитой математической речи невозможно осуществление ими полноценной математической деятельности [3].

Однако на сегодняшний день общепризнанным фактом является сложность в реализации процесса обеспечения младших школьников математической грамотности. Причиной этому является многочисленность математических терминов в начальном курсе математики, их аб-

страктность, особенности их использования при осуществлении математической деятельности и прочее.

Цель работы – изучение дидактических средств, способствующих формированию у младших школьников математической речи.

На уроках математики используются различные задания, которые способствуют формированию и развитию математической речи младших школьников: математические диктанты; логические задачи; задания, направленные на работу над содержанием задачи; задания, где необходимо словесную запись математического выражения перевести в символическую и наоборот; скороговорки; считалки; пословицы и другие.

В настоящее время, представлять учащимся перечисленные типы заданий можно, используя медиа технологии, в частности мультимедийные презентации, посредством которых можно разработать разнообразные интерактивные дидактические материалы. Так, с целью формирования правильного произношения математических терминов можно использовать интерактивные дидактические материалы следующим образом:

1. Демонстрация учащимся математических терминов с пропусками с последующей просьбой их прочтения, выделяя в них ударение, и записи в тетрадь. После этого представление предложенных слов учащимся в полном объеме с правильным ударением с целью самопроверки.

Данная работа может проводиться систематически с теми терминами, произношение которых вызывает наибольшие трудности у учащихся, например, «миллиметр», «сложить», «выражение», «уравнение» и т.д.

2. Представление учащимся ряда математических выражений, например, «36 прибавить к 3», «из 17 вычесть 4», «к 24 прибавить 7», «48 разделить на 6», «4 умножить на 9», с целью их прочтения с последующей записью в тетрадь в виде соответствующей символической записи и вычисления. В результате демонстрация правильной записи выражения на языке символов и соответствующего ответа с целью проверки учащимися своих записей с представленными, выявления ошибок и разбора их совместно с учителем.

3. Демонстрация учащимся слов, выражающих математические термины, в записи которых буквы расположены в неправильном порядке, например, «ратквад», «езоторк», «гкур», с целью расположения в них букв в правильном порядке и прочтения полученных математических терминов с указанием того, что они обозначают. После чего представление перемещения букв в нужном направлении с целью самопроверки [4, 5].

4. Для отработки навыков правильного произношения математических терминов можно использовать различные скороговорки. Сначала предложение прочтения скороговорки учащимся медленно, расставляя необходимые акценты, затем прочтение согласно включенной на экране «бегущей строки», которая будет задавать темп чтения скороговорки, начиная с медленного и заканчивая быстрым.

5. С использованием интерактивных дидактических материалов интересную работу можно проводить с разнообразными считалочками. Например, при изучении числовой последовательности можно использовать следующую считалочку:

Раз, два, три, четыре, пять,
Шесть, семь, восемь, девять, десять –
Можно все пересчитать,
Сосчитать, измерить, взвесить...
Сколько в комнате углов,
Сколько ног у воробьев,
Сколько пальцев на ногах,
Сколько в садике скамеек,
Сколько в пяточке копеек! [8].

При этом при постановке вопросов можно демонстрировать учащимся соответствующие объекты и в конце правильные ответы.

Заключение. Необходимость формирования математической речи младших школьников обуславливается задачами обучения математике в начальной школе. Учащийся, который не владеет грамотной математической речью, не может успешно приобретать математические знания и использовать их на практике. Ведь процесс обучения математике всегда предполагает устное описание своих действий, их результатов, обоснование своих выводов. Недостаточное

владение учащимися математическими терминами, а главное – умением их грамотно использовать в своей речи, будет сопровождаться серьезными трудностями в учебно-познавательной деятельности, которые могут привести к неуспеваемости по математике. Поэтому одной из важных задач учителя начальных классов является создание условий для формирования у младших школьников математической речи посредством различных средств обучения, в том числе и интерактивных, которые помимо решения указанной задачи еще и способствуют повышению интереса учащихся к изучению математики.

Список цитированных источников:

1. Стукан, В.С. Развитие математической речи младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/razvitie-matematicheskoi-rechi-mladshikh-shkolniko.html>. – Дата доступа: 03.12.2021.
2. Колягин, Ю.М. Русская школа и математическое образование. Наша гордость и наша боль / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 2001.
3. Столяр, А.А. Логические проблемы преподавания математики: учеб. пособие для математических факультетов педагогических институтов / А.А. Столяр. – Минск: Высш. шк., 1965.
4. Новоселова, Н.В. Особенности развития математической речи младших школьников / Социальная сеть работников образования nsportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2014/09/30/osobennosti-razvitiya-matematicheskoy-rechi-mladshikh-shkolnikov>. – Дата доступа: 03.12.2021.
5. Тарасова, А.П. Развитие математической речи младших школьников / А.П. Тарасова, Е.В. Шаталова // Начальная школа. – 2018. – №1. – С. 29–31.
6. Никитенко, Н.В. Математические считалки / Образовательная социальная сеть nsportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/matematika/2021/03/13/matematicheskie-schitalki>. – Дата доступа: 08.12.2021.

Я.Н. КУЧИНСКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СПОСОБЫ УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ УЧАЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение. Концепция современного иноязычного образования предполагает обеспечение не только полноценного личностного, социально-культурного развития учащегося, но и его готовность к дальнейшему самообразованию.

Цель исследования определяется важностью развития умений и навыков самостоятельной работы учащихся в процессе изучения иностранного языка, разработки дидактических средств ее эффективной организации и управления.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Гальсковой Н.Д., Клычниковой З.И., Роговой Г.В., Фоломкиной С.К. и др.), наблюдение за организацией учебного процесса и опытная проверка эффективности, разработанной нами системы средств управления самостоятельной работой по чтению на иностранном языке в гимназии № 1 г. Витебска.

Самостоятельная работа обучающихся является настоящим положением развития их познавательных способностей. Развитие самостоятельности учащихся желательно начинать уже с первых дней обучения в школе, так как именно в младшем школьном возрасте происходит становление таких качеств личности, как самостоятельность, ответственность и способность к самоконтролю.

Основная задача самостоятельной деятельности на уроках – научить школьников мыслить, анализировать, обобщать и усваивать учебный материал.

Эффективность выполнения учащимися самостоятельной работы в процессе обучения иностранному языку прямо зависит от условий, обеспечивающих ее организацию, планирование, управление и контроль. Под организацией самостоятельной работы подразумеваются действия педагога и учащихся, направленные на создание педагогических условий, необходимых для своевременного и успешного выполнения задания. Создание таких условий требует от преподавателя знаний психолого-педагогической специфики методов управления познавательной

деятельностью учащихся, умения своевременно и правильно формулировать, и трансформировать цели, мотивы, ориентиры и ценностные установки на учебную деятельность.

Существует множество различных направлений в исследовании природы активности и самостоятельности учащихся в обучении. Первое направление пошло еще в древности. Представителями этого направления можно считать еще древнегреческих ученых (Сократ, Платон, Аристотель), которые целиком обосновали значимость самостоятельного овладения учащимся знаниями. Такая работа доставляет учащемуся радость и удовлетворение и тем самым устраняет пассивность с его стороны в приобретении новых знаний. Свое дальнейшее развитие они получают в высказываниях Франсуа Рабле, Томаса Мора, которые в эпоху мрачного средневековья, в разгар процветания в практике работы школы схоластики, догматизма и зубрежки требуют обучать ребенка самостоятельности, воспитывать в нем вдумчивого, критически мыслящего человека.

Так в XIX веке русские педагоги Н.И. Кареев, Н.И. Рожков и другие настойчиво пропагандировали и внедряли различные виды самостоятельных работ. Революционеры-демократы Н.И. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский и другие, формируя дидактические положения, требовали: преподавание должно быть конкретным, наталкивать учащихся на самостоятельные размышления.

После Великой Октябрьской революции встала задача – развитие самостоятельности ученика при его обучении, так как требовалось воспитание активного строителя социализма.

И.Т. Огородников, обосновывая необходимость самостоятельной деятельности, советовал следующие виды сочетания работы преподавателя деятельности учащихся:

- учитель сам не излагает материал, а лишь организует самостоятельную работу учащихся по его изучению;
- изучение нового материала начинается сообщениями учащихся;
- учитель останавливается только на основных вопросах, а второстепенный материал учащиеся изучают самостоятельно;
- учитель даёт лишь введение к теме, а учащиеся под его руководством самостоятельно изучают весь материал.

К основным признакам самостоятельной деятельности учащихся можно отнести следующие:

1. Внешними признаками самостоятельности учащихся при выполнении заданий являются умение планировать свою работу, выполнять задания без непосредственной помощи учителя и оценивать результат своей работы.
2. Систематическое осуществление учащимися самоконтроля за результатами своей работы, корректирование и усовершенствование способов её выполнения.
3. Наличие познавательной задачи, проблемной ситуации, побуждающей учеников к самостоятельной интеллектуальной деятельности.
4. Проявление учащимися самостоятельности и творческой активности при разрешении поставленных перед ними познавательных задач.
5. Включение в задания для самостоятельной работы материала, усвоение которого способствовало бы целостному развитию личности учащегося, самообразованию и творчеству.

Задачей учителя иностранного языка является целенаправленное и постоянное воспитание у учащихся при их самостоятельной работе способности к «думающему запоминанию» (термин П.П. Блонского).

Для учащихся, изучающих иностранный язык и обладающих хорошей зрительной памятью, решающее значение имеет графическая форма слова. Они представляют зрительно то, что написано от руки, а когда они говорят, они как бы читают эти слова. Но практическое владение языком в большей степени связано со слуховой памятью. Поэтому, ученик, у которого развита только зрительная память, медленно усваивает иностранный язык. Ему трудно запоминать звук, интонацию. Произношение у него, соответственно, плохое. А вот грамматику он усваивает легко, так как сразу же зрительно представляет себе зрительные окончания. Ему легче сделать перевод на иностранный язык, чем написать сочинение.

Если учитель не будет помогать такому ученику, то ученик потеряет веру в свои силы, и попытка освоить иностранный язык окажется для него невозможной.

Те ученики, у которых развита слуховая память, склонны мыслить, используя звуковые образы. Зрительная и моторная память играет вспомогательную роль. При чтении такой студент слышит внутренний голос, при письме он пишет под диктовку того же внутреннего голоса. Ученик, наделённый хорошей слуховой памятью, усваивает иностранный язык легче, чем ученик с развитой

зрительной памятью. Он легко запоминает слова, введенные устно, но вот окончания, склонения и другие грамматические формы ему даются сложнее. Такой ученик полагается больше на интуицию, чем на точные знания. Он плохо переводит на иностранный язык предложения, однако написать сочинение по теме ему легко, так как он просто воспроизводит то, что слышал раньше.

В процессе самостоятельной работы (СР) учителю отводится роль консультанта, помощника, управляющего самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся, предоставляя им разную степень свободы. Существует три способа управления СР, которые варьируются в зависимости от поставленных целей: жесткое, гибкое и эвристическое. Жесткое управление предполагает, что учителем/обучающей программой задана точная и четкая последовательность действий учащихся при выполнении тех или иных заданий/упражнений. К средствам жесткого управления относятся упражнения с заданной последовательностью действий, функционально-смысловые таблицы, компьютерные программы с линейным алгоритмом, логико-смысловые карты тем с четко заданной последовательностью действий.

При гибком управлении последовательность действий в большей степени определяется самим учащимся, хотя учитель может направлять учащихся в процессе выполнения коммуникативных задач. Средствами гибкого управления могут быть памятки, серия наводящих вопросов, дидактический раздаточный материал, подсказывающий решения коммуникативных задач, компьютерные программы, дающие возможность выбора последовательности или способа действий.

Эвристическое управление предусматривает творческую речемыслительную деятельность учащихся, в результате которой они приходят к самостоятельному открытию. К средствам эвристического управления относятся проблемные ситуации, проблемные вопросы, эвристическая беседа, содержательные опоры (лозунги, афоризмы, пословицы и др.)

Выбор способа управления СР определяется уровнем ее сформированности, а именно: копирующей, воспроизводящей и творческой самостоятельности [1]. Каждый уровень характеризуется наличием определенных приемов деятельности, посильность выполнения которых обусловлена степенью готовности учащихся к их самостоятельному применению. Копирующий вид самостоятельной деятельности представляет собой деятельность обучаемых (обычно под руководством учителя) по анализу учебного материала и выделению ориентировочной основы для дальнейшей СР. К основным приемам данного вида относятся: определение и выбор объекта усвоения из ряда других явлений, группировка, подстановка.

Воспроизводящий вид СР предусматривает деятельность обучаемых по использованию изученных приемов в аналогичных ситуациях и включает:

1. Воспроизведение образца высказывания без видоизменения формы и содержания.
2. Языковую трансформацию – воспроизведение материала от имени другого лица или в иной видовременной форме и т.д.
3. Смысловую трансформацию – воспроизведение высказывания аналогично усвоенному образцу, но с заменой некоторых смысловых компонентов, меняющих содержание высказывания.

Творческий вид СР связан с формированием навыков и умений осуществлять поиск информации при решении более сложных коммуникативных задач, и предполагает перенос в другие условия: составление самостоятельного высказывания любого вида (описание, оценка и др.), высказывание-обзор с опорой на несколько источников информации, прослушивание сообщения и аргументация своего отношения к его содержанию и т.п.

Заключение. Самостоятельная работа учащихся при изучении иностранного языка может стать эффективной только тогда, когда она носит управляемый характер и имеет необходимое и достаточное дидактическое обеспечение в виде методических рекомендаций, заданий, инструкций, памяток по выполнению самостоятельной работы и технических средств обеспечения.

Организация самостоятельной работы требует большой предварительной работы с учащимися, предполагающей формирование навыков и умений работы с различным по сложности и характеру текстовым материалом и вспомогательными средствами обучения, инструктирование учащихся о порядке выполнения заданий для самостоятельной работы, определение приемов оказания оперативной помощи ученикам. В распоряжение учащихся предоставляются следующие дидактические средства: задания к упражнениям, памятки, наводящие вопросы, опоры и ключи. Все они в совокупности составляют методический инструментарий учащихся.

Список цитированных источников:

1. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 312 с.

РОЛЯ ПЕРАКАЗАЎ ВА ЎЗБАГАЧЭННІ СЛОЎНІКАВАГА ЗАПАСУ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Уводзіны. Пераказ тэксту з’яўляецца агульнавучэбным уменнем. Пад гэтым паняццем у курсе літаратурнага чытання разумеюць узнаўленне зместу мастацкага твора пасля чытання і аналізу. Пераказ твора мае на мэце:

- а) развіццё маўлення вучняў праз узнаўленне аўтарскіх маўленчых узораў;
- б) замацаванне ведання зместу твора для набыцця жыццёвага вопыту;
- в) выяўленне ступеняў уласнага асэнсавання твора вучнем [3, с. 122].

Нас зацікавіў першы з названых пунктаў. А штуршком да правядзення навуковага даследавання стала выказванне Ш.А. Аманашвілі. Слыны педагог прызнаецца, што на пачатку педагагічнай дзейнасці “не задумваўся над такой бязглуздыцай, як пераказ вобразнага мастацкага апавядання сваімі словамі”. У працэсе педагагічнай дзейнасці вучоны прыйшоў да высновы, што вучні, пераказваючы мастацкі твор, псуюць яго: “Любы пісьменнік, калі б пабачыў, як дзеці здзекуюцца з яго твора, згубіў бы дар мовы. Патрабаванне пераказаць сваімі словамі выклікае агіду да мастацкай літаратуры. І смешна думаць, што такім чынам можна развіваць пісьмовую мову дзяцей” [1, с. 363].

Мэтай нашай працы стала высвятленне таго, наколькі поўна і як доўга ўтрымліваюць вучні ў памяці слоўнік канкрэтнага твора.

Даследаванне праводзілася ў красавіку 2021 года на базе ДУА “Сярэдняя школа № 30 горада Брэста” на ўроку літаратурнага чытання ў 4 класе і ў пазаўрочны час. Для правядзення эксперыменту былі адабраны 4 вучні, якія паспяхова засвоілі чытацкія ўменні і добра валодаюць навыкам падрабязнага пераказу тэксту.

Асноўным зместам працы на ўроку, які паклаў пачатак нашым назіранням, стала вывучэнне казкі Васіля Гурскага “Верныя сябры” [2, с. 53-55]. Твор невялікі – разам з малюнкам і пытаннямі да тэксту займае няпоўныя тры старонкі. Сюжэт яго дастаткова просты, і галоўная думка (сапраўдным сябрам можна лічыць толькі таго, хто прыходзіць на дапамогу ў цяжкую хвіліну) акрэслена выразна. На ўроку літаратурнага чытання быў праведзены аналіз зместу твора. Звярталася ўвага на словы, якія даюць аўтарскую характарыстыку галоўным героям казкі Зайцу, Вожыку і Вавёрачцы, а таксама на тыя моўныя сродкі, што дапамагаюць абмаляваць абставіны, у якіх выпрабавалася сяброўства казачных персанажаў. Асабліва ўвага звярталася на ўстойлівыя выразы, адметныя параўнанні, а таксама на аўтарскі адбор дзеясловаў. Пасля вылучэння галоўнай думкі калектыўна быў складзены план падрабязнага пераказу, які чацвёртакласнікі павінны былі падрыхтаваць дома.

Рыхтуючыся да праверкі дамашняга задання, мы абазначылі ў казцы ланцужок з 50-і найбольш характарыстычных слоў і выразаў. Ніжэй, для ілюстрацыі, прыведзены першы абзац твора (найбольш адметныя аўтарскія словы і выразы падкрэслены).

Жыў у лесе Заяц. Ні з кім не сварыўся, ні з кім не спрачаўся. Блізка ад яго, пад ядоўцавым кустом, пасяліўся Вожык. Памяркоўны звярок, нікому вока не запарушыў. Пазнаёміліся Заяц і Вожык, пачалі разам гуляць. Ubачыла іх Вавёрка і расмяялася: такія яны розныя – сябры. Заяц вялікі, імчыцца, нібы вецер. А вожык маленькі, павольны, як чарапаха.

– Нядоўга вы будзеце сябраваць, – зацокала Вавёрка. – Лопне ваша дружба пры першай нягодзе, як бурбалка дажджавая.

– Пажывём – пабачым, – сказалі Вожык і Заяц.

Запіс пераказаў быў зроблены на дыктафон, што дазволіла шляхам матэматычных падлікаў вызначыць суадносіны абазначаных намі і выкарыстаных вучнямі слоў (колькасныя і працэнтныя). Як паказаў аналіз атрыманых дадзеных, у наступны пасля працы з творам дзень школьнікі паказалі прымальны ўзровень запамінання аўтарскіх моўных сродкаў. Безумоўна, гэтаму паспрыяў моўны аналіз і адпаведная дамашняя падрыхтоўка, якая патрабавала паўторнага чытання і мэтанакіраванага запамінання лексічных сродкаў.

На наступным этапе (праз тры дні) – неабходна было яшчэ раз ўзнавіць тэкст аўтарскай казкі па плане. Прычым дзецям гэта стала вядома ўсяго за некалькі хвілін да пачатку праверкі. Перачытаць твор яны не мелі магчымасці.

На апошнім этапе эксперыменту (пераказ праводзіўся на тых жа ўмовах праз два тыдні) дзеці зрабілі спробу ўзнавіць тэкст яшчэ раз. Атрыманыя ў выніку аналізу дадзеныя занесены ў прыведзеную ніжэй табліцу:

Табліца – Захаванне ў памяці вучняў моўных сродкаў, выкарыстаных аўтарам

	1 вучань	2 вучань	3 вучань	4 вучань
праз дзень	73%	72%	77%	69%
праз тры дні	41%	47%	51%	38%
праз два тыдні	12%	11%	15%	10%

У працэсе правядзення эксперыменту можна было заўважыць, што ўжо на другім этапе ў чацвёртакласнікаў узніклі цяжкасці ва ўзнаўленні тэксту. З кожным разам пераказы рабіліся ўсё больш аднатыпнымі, сціслымі, невыразнымі. Малодшыя школьнікі з цяжкасцю прыпаміналі асобныя аўтарскія словы, каб пабудаваць выказванне.

У выніку супастаўлення атрыманых дадзеных мы прыйшлі да высновы, што працэс выкарыстання аўтарскіх слоў вучнямі з часам рэзка зніжаецца. Калі на другі дзень пасля чытання і аналізу вучні ўжывалі ў сярэднім каля 73% адабраных намі аўтарскіх слоў, то праз два тыдні ўсяго 12% такіх слоў.

Заклучэнне. Такім чынам мы прыйшлі да высновы, што падрабязныя пераказы не варта ставіць першымі ў шэрагу тых відаў працы, якія даюць вучням магчымасць папаўняць слоўнікавы запас. Рэпрадуктыўныя пераказы не павінны падмяняць іншыя віды працы, накіраваныя на засваенне моўных сродкаў. А гэтаму ў значнай меры могуць спрыяць слоўнае маляванне, назіранне за вобразаўтваральнай функцыяй слова ў кантэксце, завучванне на памяць класічных вершаваных твораў і інш. Flyfg нельга поўнаасцю ігнараваць такі від працы, як пераказ, бо ён “дысцыплінуе думку”, вучыць у лагічнай паслядоўнасці перадаваць пачутатае, пабачанае і прачытанае.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – М: Университетское, 1990. – 559 с.
2. Жукович, М.В. Літаратурнае чытанне: вуч. дап. для 4 кл. устаноў агул. сярэдн. адукац. з бел. і рус. мовамі навуч. У 2 ч., ч. 2. – М: НІА, 2018. – 128 с.
3. Методыка выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання ў пачатковых класах: вучэбны дапаможнік / Н.М. Антановіч [і інш.]; пад рэд. М.Г. Яленскага. – Мінск: Вышэйшая школа, 2019. – 263 с.

В.М. ЛАНЕВСКАЯ

Республика Беларусь, Солигорск, Солигорский государственный колледж

СПЕЦИФИЧНОЕ СОДЕРЖАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Современный разнообразный мир профессий рассматривается в рамках компетентностной парадигмы. Профессиональная компетентность представляет собой паттерн способностей, специфичных для какой-либо сферы профессиональной деятельности. Способности в свою очередь представляют собой индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности. Они не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но способности обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение [1, с. 47].

Цель статьи – рассмотрение содержания профессиональных компетентностей воспитателя дошкольного образования.

Основу способностей составляют умения, как деятельностное проявление знаний. Вместе с тем компетентность включает аксиологический аспект – качества личности профессионала,

которые лежат в основе профессиональной направленности. Профессиональная направленность обеспечивает высокую эффективность организации профессиональной деятельности и представляет собой совокупность личностных черт и качеств [2].

Обращаясь к профессиональной педагогической компетентности, важно выделить те компетентности, которые являются общепрофессиональными: их структурирование позволяет определить общий конструкт, на основе которого формируются структуры компетентностей, специфичные для различных уровней образования и направлений педагогической деятельности.

Построение структуры общепрофессиональных педагогических компетентностей опирается на ключевые компетенции, выделенные академиком И.А. Зимней: социально-коммуникативную, деятельностьную и аксиологическую.

Ключевая социально-коммуникативная компетентность относительно педагога преобразуется в эквивалент психолого-педагогического общения, которое включает всех участников образовательного процесса – ребенка (воспитанника, обучающегося), педагогов и педагогический коллектив, и родителей (лиц, их замещающих). Социально-коммуникативная компетентность педагога также включает конфликтологический компонент, обеспечивающий способность решать конфликты, находя наиболее оптимальные пути решения с точки зрения формирования растущей личности, способность предупреждать конфликтные ситуации.

Современная информатизация общества обуславливает включение в социально-коммуникативную компетентность информационно-технологическую, направленную на обеспечение взаимодействия посредством различных информационных технологий, мессенджеров и компьютерных программ, а также их использование в реализации образовательного процесса.

Деятельностная ключевая компетентность содержательно определяется сущностью профессии. Касательно педагогической деятельности выделяется интеллектуальная компетентность как способность работы с информацией (поиск, прием, переработка, преобразование, выдача); способность на основе предметно-специфических знаний определять, планировать и реализовывать наиболее эффективные стратегии принятия решения, направленные на обучение и воспитание детей.

Важно отметить, что одним из наиболее выделяемых профессионально значимых личностных качеств педагога, является педагогическая рефлексия. Пристальное внимание к данному личностному качеству ставит необходимость выделения рефлексивной компетентности педагога, которая заключается в способности рефлексии личностных качеств, собственной деятельности, условий и пр., направленных на построение траектории саморазвития, совершенствования. Рефлексия, направленная на собственную когнитивную сферу, определяется как метакогниция – мышление о мышлении. Метакогнитивная компетентность педагога обеспечивает способность понимать и оценивать особенности своей когнитивной, ценностно-мотивационной сферы и использовать эти данные в творческом решении профессиональных педагогических задач. Таким образом, рефлексивная и метакогнитивная компетентности носят уровневый характер.

Сущностное наполнение педагогической профессии обуславливает выделение этико-правовой и гражданской в рамках аксиологической ключевой компетентности. Этико-правовая компетентность – способность реализовывать педагогическую деятельность на основе социально-правовой охраны и защиты детства. Гражданственная – способность реализовывать педагогическую деятельность с позиций патриотизма, экологической и эстетической культуры.

Специфичность профессии воспитателя дошкольного образования заключается в повышенной ответственности за жизнь и здоровье детей, эмоциогенности и стрессогенности, (что обусловлено высокой степенью непредсказуемости) деятельности [3]. С другой стороны, специфичны и средства реализации учебной программы – организация специфичных видов детской деятельности: в отличие от деятельности учителя, имеющего дело в основном с учебной деятельностью ребенка, воспитатель включает детей в игровую и трудовую деятельность (которая в свою очередь интегрируется в игровую), а также познавательную деятельность, направленную в большей степени на исследование объектов окружающего мира, манипулирование и экспериментирование.

Выделенные характеристики деятельности воспитателя дошкольного образования опосредуют структуру его профессиональных компетентностей. Особым содержанием наполняется социально-коммуникативная компетентность и включает способность организации и педагогического сопровождения общения детей раннего и дошкольного возраста.

Специфичность деятельности воспитателя также заключается в выделении игровой компетентности, которая рассматривается как способность психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста, проявляющаяся в игровой позиции педагога дошкольного образования. Метакогнитивная компетентность в свою очередь обеспечивает способность проявлять гибкость индивидуального стиля педагогической деятельности (на основе игрового как базового) с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, педагогической ситуации и образовательных задач.

Возрастные особенности детей раннего и дошкольного возраста, а также такая черта их развития, как тесная взаимосвязь физического и психического развития, обуславливает выделение валеологической компетентности – способности реализации педагогического процесса, обеспечивающего сохранение и укрепление всех видов здоровья всех участников образовательного процесса.

Заключение. Таким образом, каждый компонент структуры профессиональной педагогической компетентности воспитателя дошкольного образования наполняется специфичным содержанием. Наиболее характерными чертами данной структуры является выделение таких ее компонентов, как игровая и валеологическая; метакогнитивная компетентность охватывает не только когнитивную сферу, но и стратегический аспект реализации профессиональных функций, осуществляемый посредством игровой деятельности.

Список цитированных источников:

1. Калашников, М.М. К вопросу о сущности понятия способностей в педагогике и психологии / М.М. Калашников // Вестник БГУ. – 2014. – № 1. – С. 45–52.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977.
3. Яркина, Т.Н. К вопросу о профессионально значимых качествах и свойствах педагога дошкольного образования в условиях стандартизации профессионально-педагогической деятельности / Т.Н. Яркина, Н.А. Маркова // Науч.-пед. обозрение. – 2016. – № 3(13). – С. 54–62.

Д.В. ЛАПЦКАЯ

Рэспубліка Беларусь, Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

ПРАЦА З ФРАЗЕАЛАГІЗМАМІ ЯК СРОДАК УЗБАГАЧЭННЯ МАЎЛЕННЯ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Уводзіны. Праца з фразеалагізмамі дае вялікія магчымасці для разумовага, маўленчага, эмацыянальнага развіцця вучняў пачатковых класаў. Сучасная метадыка развіцця маўлення малодшых школьнікаў адной з галоўных мэт навучання разглядае развіццё такіх якасцяў маўлення, як дакладнасць, выразнасць, багацце. “Добрае маўленне” адрозніваецца разнастайнасцю моўных сродкаў, дарэчным іх выкарыстаннем, якое дазваляе дакладна, сцісла, маляўніча і трапна выразіць думку, пачуццё, свае адносіны да фактаў рэчаіснасці.

Вывучэнне ўстойлівых адзінак пашырае ўяўленні малодшых школьнікаў аб роднай мове, развівае моўнае чуццё і цікавасць да вучэбных прадметаў “Беларуская мова” і “Літаратурнае чытанне” [1; 2].

Мэта працы – акрэсліць метадычныя прыёмы работы з устойлівымі адзінкамі на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання з мэтай узбагачэння слоўніка вучняў пачатковых класаў.

На I ступені агульнай сярэдняй адукацыі не прадугледжана спецыяльная праца над фразеалагічнымі адзінкамі. Да ўстойлівых адзінак, якія сустракаюцца ў тэкстах, дадзены асобныя тлумачэнні іх значэнняў: *даць драла* – пусціцца наўцёкі [3, с. 44], *след прастыў* – знік [3, с. 71], *абое рабое* – пра людзей, падобных у чым-небудзь адзін на аднаго (па якіх-небудзь адмоўных якасцях) [3, с. 88], *разводзіць плёткі* – гаворыць няпраўду [4, с. 4] і інш.

Пры аналізе тэкстаў настаўнік звяртае ўвагу вучняў на пераноснае значэнне ўстойлівых адзінак, на асаблівасці іх выкарыстання. Каб паказаць сувязь прамога і пераноснага значэнняў, можна падабраць фразеалагічныя адзінствы, якія ўяўляюць сабой параўнальныя звароты: *як снег на галаву, як на далоні, як вавёрка ў коле (круціцца)* і інш.

У працы з устойлівымі параўнаннямі добрым прыёмам з’яўляецца выкарыстанне малюнкаў. Напрыклад, да малюнка з адлюстраваннем кола і вавёркі, якая бяжыць у ім, можна задаць

пытанне “Як гавораць пра таго, хто знаходзіцца ў пастаянных занятках, клопаце, робіць бесперастанку многа спраў?” Для падказкі можна даць першыя словы: *круціцца як...*

Сярод фразеалагізмаў, якія сустракаюцца ў літаратурных творах для дзяцей, вылучаецца група ўстойлівых адзінак з намінацыйнай функцыяй. Іх можна прапаноўваць вучням пры вывучэнні назоўнікаў і прыметнікаў. Малодшыя школьнікі павінны навучыцца выкарыстоўваць у сваім маўленні гэтыя фразеалагізмы ў розных склонавых формах. Вучняў можна папрасіць скласці словазлучэнні і сказы, выкарыстоўваючы фразеалагізмы ў розных склонавых формах: *абяцанка-цацанка* – ‘ненадзейнае ці нездзяйсняльнае абяцанне’, *як пугай па вадзе* ‘пусцяковіна, дробязь для каго-н., чаго-н.’, *зорная гадзіна* ‘вялікі поспех, трыумф’, *шэрая гадзіна* ‘прыцемак’, *бярозавая каша* ‘розгі або дубец, рэмень і пад.’ і інш.

Можна правесці працу з фразеалагізмамі, у складзе якіх прысутнічае адно і тое ж слова, прапанаваўшы вучням вызначыць склон назоўнікаў: *ад чыстага сэрца, сэрца радуецца, вялікае сэрца, разрываць сэрца, сэрца баліць, каменем ляжыць на сэрцы, са спакойным сэрцам; мазоліць вочы, вочы разбягаюцца, вочы ў вочы, глядзець праўдзе ў вочы, толькі адны вочы засталіся, кідацца ў вочы* і інш.

Настаўнік не проста тлумачыць значэнне фразеалагізма, а дае сітуацыю, у якой ён ужываецца, каб вучні маглі выкарыстаць яго ў сваім маўленні.

Карыснай будзе праца на параўнанне сказаў, дзе думка выражана двума спосабамі: з выкарыстаннем фразеалагізма і без яго. Папрацаваўшы над значэннем устойлівых адзінак, можна прапанаваць вучням заданне на замену свабодных словазлучэнняў фразеалагізмамі. Напрыклад, напружана думаць, выражаць здзіўленне, займацца пустымі размовамі, выконваць абяцанне, хітра ашукаць, горка шкадаваць аб чым-небудзь няздзейсненым, залішне гаваркі. Вучні будуць знаходзіць фразеалагізмы, якія адпавядаюць значэнням гэтых словазлучэнняў, і запісваць іх. Фразеалагізмы могуць быць дадзены не па парадку, які адпавядае свабодным словазлучэнням, а ўперамешку: *кусаць сябе за локці, тачыць лясы, абвесці вакол пальца, лёгкі на язык, рабіць вялікія вочы, ламаць галаву, трымаць сваё слова*.

Для актывізацыі дзейнасці вучняў можна ўключыць элементы гульні, спаборніцтва з выкарыстаннем картак з фразеалагізмамі і свабоднымі словазлучэннямі, да якіх вучні знойдуць сінонімы: *валодаць сабой* – трымацца спакойна, *дзясятая вада на кісялі* – вельмі далёкі сваяк, *і пальцам не варухнуць* – нічога не зрабіць, *вочы зліпаюцца* – хочацца моцна спаць, *хоць выкручвай* – вельмі мокры, *вырываць з каранем* – поўнасьцю знішчаць, *ціхая завадзь* – спакойнае месца, *не знаходзіць сабе месца* – вельмі хвалявацца, *непачаты край* – вельмі многа.

Выкарыстоўваючы фразеалагічны слоўнік, настаўнік можа прапаноўваць заданні, звязаныя з тэмай урока. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы “Незначальная форма дзеяслова” вучні знаходзяць і выпісваюць са слоўніка фразеалагізмы, якія змяшчаюць гэтую дзеяслоўную форму, знаёмяцца са значэннем устойлівых адзінак. Так, у слоўніку дадзены фразеалагізм *біць лынды* і яго значэнне ‘гультаяваць, займацца пустымі справамі’. Там жа прыведзены сінонімы: *абіваць бакі, адлежваць бакі, ганяць сабак, лічыць варон, пляваць у столь* і інш. Вучні складаюць сказы з любым фразеалагізмам-сінонімам, запісваюць іх, падкрэсліваюць незначальную форму дзеяслова.

Працуючы з фразеалагічным слоўнікам, вучні даведваюцца, што фразеалагізмы, як і словы, бываюць мнагазначнымі. Малодшыя школьнікі з дапамогай настаўніка складаюць сказы, дзе фразеалагізмы выкарыстаны ў розных значэннях. Напрыклад, фразеалагізм *вочы на лоб лезуць* у першым значэнні ‘хто-н. выказвае вялікае здзіўленне, моцны спалох, страх’ можна паказаць на прыкладзе *У запарку дзеці ад убачанага так уразіліся, што вочы палезлі на лоб*, а ў другім ‘хто-н. адчувае нясцерпны боль, мае вельмі непрыемныя адчуванні і пад.’ – *Бацька працаваў з ранку да ночы, што аж вочы на лоб палезлі*.

У складзе некаторых фразеалагізмаў сустракаюцца ўстарэлыя словы ці словы, якія зусім не ўжываюцца ў сучаснай беларускай мове. Каб вучням былі зразумелыя іх значэнні, настаўнік можа выкарыстаць дадзеныя “Этымалагічнага слоўніка фразеалагізмаў”, у якім падаюцца этымалагічныя даведкі. Можна прапанаваць вучням падрыхтаваць паведамленне на тэму ўзнікнення таго ці іншага фразеалагізма: *заварыць кашу, зарубіць сабе на носе, ні пуха ні пяра, пры цару гарошу, ля разбітага карыта, мядзведжая паслуга* і інш.

Для пашырэння агульнага кругагляду вучняў, павышэння культурнага ўзроўню неабходна даць паходжанне такіх устойлівых адзінак, як *аўгіевы стайні, ахілесавы пята, вавілонскае стоўпатварэнне* і інш. Настаўнік дапаможа вучням прыдумаць сітуацыю, калі можна дарэчы

выкарыстаць той ці іншы фразеалагізм. Звычайна этымалагічныя каментарыі выклікаюць у вучняў цікавасць, калі яны даведваюцца пра падзеі і рэаліі, якія сапраўды былі звязаны з фразеалагізмам у ходзе яго гістарычнага функцыянавання ў мове.

Пры працы з фразеалагізмамі павінны шырока выкарыстоўвацца займальныя формы навучання. Цікавасць, захапляльнасць у вучняў пачатковых класаў ствараецца ўжо самім фразеалагічным матэрыялам, аднак гэтага недастаткова. Глыбокую і ўстойлівую цікавасць малодшых школьнікаў забяспечвае стварэнне праблемных сітуацый, элементы конкурсу, спаборніцтва, выкарыстанне наглядных дапаможнікаў і інш.

Заклучэнне. Праца з фразеалагізмамі на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі прадугледжвае паступовы пераход ад першаснага знаёмства з устойлівай адзінкай да паглыбленага разумення яе семантыкі, а потым да свядомага, матываванага выкарыстання ў вусным і пісьмовым маўленні вучняў. Працу па засваенні малодшым школьнікамі фразеалагічных адзінак неабходна праводзіць сістэматычна, звязваючы з вывучаемай на ўроку тэмай і адбіраючы найбольш ужывальныя ў маўленні фразеалагізмы.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Васілеўская, А.С. Народнай мудрасці скарбонка / А.С. Васілеўская, В.І. Свіры-дзенка, З.М. Оліва // Пачатковая школа – 2015. – № 7. – С. 22–24.
2. Канцавая, Г.М. Дасціпна, трапна, вобразна: узбагачэнне фразеалагічнага запasu вучняў пачатковых класаў на ўроках літаратурнага чытання / Г.М. Канцавая // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа – 2020. – № 4. – С. 6–8.
3. Жуковіч, М.В. Літаратурнае чытанне: вучэб. дапам. для 2 кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання: у 2 ч. Ч. 1 / М.В. Жуковіч. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2016. – 144 с.
4. Свірыдзенка, В.І. Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2 кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з рус. мовай навучання: у 2 ч. Ч. 2 / В.І. Свірыдзенка. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2020. – 144 с.

З.К. ЛЕВЧУК, К.И. ДАВТЯН

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МОДЕЛИРУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОВЫМИ ЗАДАЧАМИ

Введение. Обучение учащихся решению текстовых задач имеет большое значение в процессе реализации требований компонентов методической системы обучения математике. Кодексом Республики Беларусь определены цели образования как: «формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося» [1, с. 13]. Достижению этих целей служит работа над текстовыми задачами, которая позволяет обеспечить реализацию образовательной цели обучения, так как большинство программных математических понятий раскрывается через текстовые задачи. Большое развивающее и практическое значение текстовых задач. Наряду с этим задачи служат нравственному, эстетическому, экономическому и др. видов воспитания учащихся. Программой по математике предусмотрена работа над текстовыми задачами в 1–4 классах при изучении арифметического материала, соответствующего всем центрам нумерации целых неотрицательных чисел. Поэтому совершенствование методики обучения младших школьников решению текстовых задач позволяет реализовать образовательную **цель** формирования математических знаний учащихся.

Одним из важных методов обучения является организация моделирующей деятельности учащихся. Ее значение заключается в том, что с помощью составления математической модели информации, содержащейся в текстовой задаче, ученикам легче обеспечить установление связей между данными и искомыми и на основании этих связей выбрать арифметические действия для решения конкретной задачи.

Поэтому в представленном исследовании мы проверили систему работы по организации моделирующей деятельности учащихся в процессе обучения решению текстовых задач.

В целях предварительного анализа текста задачи проводится работа по выработке навыка чтения различных текстовых задач, отрабатывается скорость и осознанность чтения, проводится работа над словами, терминами. Для обеспечения понимания новых слов можно создать

предметно-лингвистический словарь, который включает определение неясного слова, его значение, примеры применения и предложения с новым словом. Перефразирование, постановка различных вопросов к условию задачи также способствует анализу текста задачи.

Затем организуется выделение смысловых опорных пунктов в тексте задачи. С этой целью ученикам предлагается в задачах подчеркнуть красным карандашом основные слова, синим – числовые данные, зеленым – вопрос задачи. Используется учебное пособие для учащихся «Рабочая тетрадь» [4].

Далее формируется умение дополнять условие задачи числовыми данными или определять в задачах лишние данные. Учащимся дается задание: подбери пропущенное число в условии задачи и вставь его в пустое окошко. Обсуждение предложенных чисел вместе с классом обеспечивает подстановку данных, соответствующих реальной действительности.

Для перевода текста на знаково-символический язык можно выполнять задания в следующей последовательности. Сначала дается задача без числовых данных. Например: «Первоклассники сделали к празднику гирлянды. Несколько гирлянд подарили дошкольникам. Сколько гирлянд осталось у первоклассников?».

Учащимся предлагается выписать, назвать или подчеркнуть основные слова. Затем поставить между основными словами знаки «плюс» и «минус» с обоснованием своего выбора, объяснив, почему выбрали тот или иной знак. Далее анализируется, какое слово заменяет самое большое число. Выясняется, можно ли сказать, какое слово заменяет самое маленькое число?

На следующем этапе организуется построение модели задачи и работа с моделью.

В начальном курсе математики практикуется составление следующих видов моделей текстовых задач: предметное, схематическое, графическое, табличное, символическое моделирование, а также использование текстовой краткой записи и диаграмм.

Для формирования умений анализировать информацию, заложенную в задаче, сначала применяются приёмы выделения условия и вопроса задач различной математической структуры. Ученикам предлагаются текстовые задачи, предметные области которых содержат множества с их числовыми характеристиками, расположенными вначале, после или внутри вопроса задачи; величины с их числовыми значениями или отвлеченные числовые данные, включенные в различном порядке по отношению к требованиям задач. На основе анализа текста задачи учащиеся схематически иллюстрируют её структуру, с помощью «окошек» представляют числовые данные и знаком «?» обозначают требование задачи.

Таким образом, еще до решения задач ученики строят простейшие модели вида:

$\square ?$; $\square ? \square$; $? \square$.

После такой аналитической деятельности целесообразен переход к овладению синтезом, когда по представленной учителем модели, ученики сами сочиняют задачу. Выполнение заданий этого вида поливариантно, поэтому способствует развитию математической речи учащихся, позволяет каждому привести и обосновать свой пример. Особенно интересны задачи, в которых предметная область и числовые данные включены в вопрос. Например: «Какая цена тетради, если 6 тетрадей стоят 600 рублей?».

На следующем этапе исследования учащиеся выделяют математическую сущность текстовых задач с помощью предметного моделирования. С этой целью используются зарисовки или множества предметов с их числовыми характеристиками.

Для каждого нового вида моделей организуется работа по применению готовых моделей, составленных учителем или предложенных в учебных пособиях, а затем их самостоятельному построению учащимися. Для этого ученикам для предметного моделирования даются задания вида: «Изобрази с помощью кружков красного и синего цвета то, о чем говорится в задаче». Работа с построенной моделью включает выполнение заданий на достраивание, на видоизменение модели.

Предметное моделирование позволяет учащимся перейти к математизации ситуации, представленной в задаче, и записать её решение. Затем предметное моделирование сменяется схематическим, когда множества иллюстрируются геометрическими фигурами.

Наряду с предметным и схематическим моделированием ученики выполняют семантический анализ задач и учатся строить текстовые и табличные краткие записи, позволяющие выделять основные слова, указывающие на связи между данными и искомыми.

Затем строятся графические и символические модели задач с помощью отрезков, чисел и вопросительных знаков. Некоторые задачи моделируются с помощью диаграмм.

Следует отметить, что для успешного моделирования текстовых задач сначала в процессе повторения задачи учитель поясняет и строит модель, затем модель строится вместе с учениками с их пояснениями, далее учащиеся из ряда предложенных различного вида моделей выбирают наиболее оптимальную модель с обоснованием своего выбора. Далее ученики выбирают модели задач из одного вида моделей, соответствующих и не соответствующих рассматриваемой задаче, доказывая целесообразность своего выбора.

На следующем этапе учащиеся сами строят модели текстовых задач с обоснованием построения. По модели объясняется смысл числовых данных и повторяется вопрос задачи. Затем выполняется поиск решения.

Особого внимания требуют модели задач с пропорциональными величинами. Поэтому на примерах простых задач вида: «За один билет заплатили 5р. Сколько рублей заплатят за 3 таких билета?». Учащиеся учатся выделять названия величин для построения табличной краткой записи задач. С этой целью предлагается несколько задач, в содержании которых скрыто название троек пропорциональных величин:

– за 3м шелка заплатили 18 р. Сколько стоит 1 м этого шелка?

– автобус был в пути 3 ч. и проехал 210 км. О каких величинах говорится в условии? Сформулируй вопрос и реши задачу.

– для того чтобы сшить 5 костюмов понадобилось 15 м. ткани. Сколько ткани пошло на 1 костюм?

– мастер за 2 ч. изготовил 4 табуретки. Сколько табуреток изготовил мастер за 1 ч. работы?

Эти задания позволяют учащимся выделить тройки пропорциональных величин: цена, количество, стоимость; скорость время, расстояние; расход материала на одно изделие, количество изделий, общий расход; выработка в единицу времени, время работы, объем работы.

После такой подготовительной работы ученики успешно справляются с табличным моделированием и решением задач на нахождение четвертого пропорционального, задач на пропорциональное деление, задач на нахождение неизвестных по двум разностям, задач на совместную работу, а также задач на одновременное движение.

Большое значение для формирования умений решать текстовые задачи имеет работа по построению схематической модели задачи, дополнение ее данными и искомыми, а также объяснение смысла выражений, составленных по задаче. Например: «Построй схему для задачи, объясни, что обозначают выражения к условию задачи. Составь вопросы и реши задачи»:

– купили 5 тетрадей в клетку по 80 к. и 3 тетради в линейку, цена которых на 10 к. меньше.

Объясни смысл выражений: $80 \cdot 5$; $(80 - 10) \cdot 3$; $80 \cdot 5 - (80 - 10) \cdot 3$.

Следует отметить, что составление и объяснение выражений по задаче также являются символическими моделями текстовых задач, обеспечивающих формирование операционной стороны мышления учащихся.

Важным приемом моделирующей деятельности является выполнение заданий вида: «Построй схему и обозначь на схеме известные и искомые величины». С этой целью предлагается задача «От Минска до Витебска 290 км. На каком расстоянии один от одного окажутся два поезда, если они одновременно выехали навстречу друг другу и первый прошел 50 км, а второй 70 км?».

Заключение. Таким образом, в процессе моделирования текстовых задач, учащиеся отображают математическую сущность рассматриваемых в задаче объектов и отношений между ними. Поэтому обучение моделированию включает ряд этапов: подготовительные упражнения, обеспечивающие анализ текста задачи, усвоение знаково-символического языка и перевод текста задачи на язык, на котором строится модель, и систематическая работа по освоению моделей тех отношений, которые рассматриваются в задачах всех видов, включенных в начальный курс математики.

Для формирования умений моделирования различной математической информации наряду с построением моделей текстовых задач учащиеся овладевают способами выбора нужной модели, переходу от одной модели к другой, преобразованию построенных моделей.

Исследование показывает, что использование знаково-символических средств при построении моделей для задач с различными сюжетами и разных типов способствует формированию обобщенного способа анализа задачи, выделению составляющих ее компонентов, нахождению путей решения, математическому развитию учащихся.

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Образовательный стандарт начального образования, утвержденный постановлением МО Республики Беларусь от 26.12. 2018 г. № 125.
3. Муравьева, Г.Л. Математика: учеб. пособие для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. Обучения: в 2 ч / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск: Нац. ин-т образования, 2020. – Ч. 1 – 136 с.; Ч. 2 – 136 с.

Е.В. ЛЕМЕШ

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

Н.В. КВАШЕВИЧ

Республика Беларусь, Могилев, ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева»

ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Модернизация системы образования рассматривается как масштабная программа государства, осуществляемая при активном содействии общества. **Цель** статьи является модернизация образования в создании механизма устойчивого развития системы образования, а также управление качеством образования. Рассматривая среду, как третьего педагога, мы определяем актуальные средства развития детей в условиях учреждения дошкольного образования. Учитывая развитие промышленности в области игровой индустрии мы отдаем предпочтение инновационным образовательным системам, которые отвечают как игровым, так и развивающим задачам. Использование данных систем в педагогической практике учреждений становится эффективным средством развития ребенка.

Одной из таких систем, является образовательный продукт компании LEGO, который способствует реализации основных принципов обучения, сформулированных Л.С. Выготским. Принцип от простого к сложному, реализуется путем знакомства детей с учетом возраста с геометрическими формами и понятиями, путем обследования, добавления новых деталей, а также при создании построек, от элементарных до запрограммированных моделей.

Принцип доступности конструктора, реализуется как непосредственно самими деталями, их внешними характеристиками, способами крепления между собой, так и формой взаимодействия с окружающими в виде игры. Системное использование конструктивного материала способствует формированию целостного представления об окружающем мире, что реализует принцип системности. Инициатива и творчество сопровождает всю конструктивную деятельность детей, что способствует реализации принципа активности, инициативности и самостоятельности.

При конструировании ребенок может модернизировать свою модель в зависимости от своего восприятия и желания, а также начинает осознавать причинно-следственные связи, эта характеристика способствует реализации принципа посильности обучения. В процессе конструирования мы не только формируем инженерное мышление, конструктивные навыки, но и формируем у детей ответственность, аккуратность, коммуникативные компетенции, что определенно соответствует принципу воспитания положительных качеств личности.

В государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» уделяется особое внимание созданию образовательной среды не только в групповых помещениях, но и в специально оборудованных помещениях. Так, на базе учреждения организована работа «LEGO-центра», в котором используются различные виды тематических наборов LEGO, что способствует разностороннему развитию детей. В процессе развития у воспитанников навыков конструктивно-технической деятельности решаются задачи из разных областей учебной программы дошкольного образования. Помимо закрепления сенсорных эталонов у детей формируются умения анализировать образцы построек: выделять основные части, их пространственное расположение, количество. Перед началом конструктивной деятельности дети обсуждают, что они будут конструировать, каково назначение определенной конструкции, помогает ли она человеку в решении тех или иных задач. Во время совместной деятельности они вступают в диалог, интересуясь тем, что и как делают другие, обмениваются деталями, объединяют свои модели для

более масштабных конструкций, что развивает у них коммуникативные навыки. Развитие речи происходит посредством описания своих моделей и рассказов об их назначении, составлении творческих рассказов на основе сюжетных композиций из деталей LEGO-конструктора [1].

Особый интерес у детей вызывают тематические наборы «Большая ферма», «Лото с животными», «Дикие животные». Набор «Детская площадка» подходит для творческой игры и создания различных историй, которые могут происходить во дворе. Набор «Эмоциональное развитие» приглашает детей окунуться в увлекательный мир эмоций. В процессе совместной работы над созданием различных персонажей, дети учатся узнавать разные чувства и определять их сходства и различия, моделировать различные ситуации общения. Комплекты «Городская жизнь», «Городские жители», «Наш родной город», «Кафе», «Муниципальный транспорт» позволяют детям погрузиться в особенности городской жизни. Собирая и конструируя различные городские постройки, транспорт в ходе увлекательной ролевой игры дети рассуждают на такие значимые темы, как особенности жизни в городе, городские строения, городской транспорт, взаимодействие жителей друг с другом, о людях разных профессий и др. Набор «Люди мира» содержит фигурки, представляющие людей всего мира, в том числе и детей. отождествляя себя с представителями определенной расы и поколения, дети учатся различать и понимать различные культуры, возрастные и гендерные различия между людьми, а также формируют представления об окружающем мире. «Гигантский набор LEGO»-конструктор с неограниченными возможностями для развития творчества. Тематические наборы «Математический поезд» и «Кафе» являются уникальным средством для формирования математических представлений в процессе увлекательных ролевых игр. Таким образом данное игровое оборудование полностью соответствует интересам детей, являясь основным источником игры и взаимодействия, как со сверстниками, так и с взрослыми. Особое место в развитии старших дошкольников занимают конструкторы, оснащенные микропроцессором и комплексом датчиков, с помощью которых можно запрограммировать модель для выполнения ряда простейших действий. Наш опыт показывает, что эффективность обучения старших дошкольников во многом обусловлена поисковыми методами, которые педагоги используют при проведении занятий. В занимательной форме дети знакомятся с основами робототехники и программирования, овладевают способностью находить верное решение в условиях проблемной ситуации, обучаются навыкам командной работы.

Заключение. Ресурсное обеспечение «LEGO-центра», системная работа по формированию умений и навыков воспитанников в конструктивной деятельности позволили в текущем году педагогическим работникам нашего учреждения принять участие в реализации задач республиканского экспериментального проекта по теме «Апробация содержания занятий по формированию коммуникативно-познавательных и творческих умений детей старшего дошкольного возраста посредством технического конструирования (робототехники)». Работа над проектом позволило систематизировать и обобщить накопленный опыт в данном направлении. Способствовало повышению профессиональных возможностей педагогических кадров учреждения образования путем участия в цикле методических мероприятий по обмену опытом. Позволило выбрать путь обновления педагогического процесса и эффективного управления с учётом тенденции социальных преобразований в обществе, запросов родителей интересов детей.

Список цитированных источников

1. Развитие связной речи детей дошкольного возраста средствами LEGO-конструирования / сост.: Н.Г. Болбат, Е.В. Лемеш, В.С. Сабурова; ГУО «Мин. обл. ин-т развития образования». – Минск: Мин. обл. ин-т развития образования, 2017. – 24 с.
2. Макарова, А.И. Принципы воспитательной системы Л.С. Выготского в организации учебно-воспитательного процесса / А.И. Макарова // Молодой ученый. – 2012. – № 8(43). – С. 347–349.

РАЗВИТИЕ ОСНОВ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНИЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. В настоящее время отмечается научно-технический прогресс во всех областях жизни человека. Развитие техногенной сферы приводит к тому, что для будущего гражданина необходимо развитие компетенций в области современных информационно-коммуникационных технологий, виртуальных средств и инструментов саморазвития, коммуникации и мобильности. Что касается образования, технология STEM, стала одной из самых доступных с целью развития инженерного мышления у обучающихся.

В соответствии с концепцией цифровой трансформации процессов в системе образования в Республике Беларусь на 2019–2025 гг. в числе многих задач необходимо направить усилия на создание благоприятных условий для развертывания центров робототехники, цифровых лабораторий, специализированных STEM-центров и технопарков для обеспечения доступа учащихся к технологическим и инновационным возможностям в цикле дисциплин по науке и технике, инженерному делу, математике, программированию и др. [1].

В рамках приемственности учреждений дошкольного образования и общего среднего образования, с целью формированию основ инженерного мышления следует отметить работу специалистов в рамках STEAM-подхода.

Цель статьи – воспитать человека творческого, с креативным мышлением, способным ориентироваться в мире высокой технической оснащенности и умеющим самостоятельно создавать новые формы, а значит, более востребованного в мире высоких технологий.

Инженерное мышление – это системное творческое техническое мышление, позволяющее видеть проблему целиком с разных сторон, видеть связи между ее частями. Оно развивается при решении конструктивно-технических задач, основной целью которых является исследование, создание нового высокоэффективного продукта на основе инновационных технологий. Предпосылки инженерного мышления у детей дошкольного возраста формируются на основе такой деятельности как конструирование.

Реализация программы дошкольного образования которая включает в себя образовательный компонент «Техническое конструирование» требует использования эффективных средств в соответствии с возрастными особенностями детей дошкольного возраста. В государственном учреждении образования «Дошкольный центр развития ребенка № 1 г. Могилева» активно внедряется STEAM-подход в образовательную деятельность. Она включает в себя LEGO-конструирование и образовательную робототехнику. Данное направление позволяет осуществлять интеграцию разных образовательных областей в развитии ребенка, дают возможность соединить игру с исследовательской и экспериментальной деятельностью, формировать познавательные действия, развивают умения работать в команде, раскрывают творческий и личностный потенциал детей. В текущем году педагогические работники учреждения являются участниками республиканского экспериментального проекта по теме «Апробация содержания занятий по формированию коммуникативно-познавательных и творческих умений детей старшего дошкольного возраста посредством технического конструирования (робототехники)».

Основной формой реализации содержания проекта является занятие. На занятиях мы используем следующие формы организации обучения: индивидуальные, групповые, подгрупповые, парные.

Структура занятия включает организационную, основную и заключительную части. Организационную часть занятия мы стараемся провести необычно, увлекательно и творчески, так как яркое интригующее начало позволяет создать у детей позитивное отношение к занятию, раскрепостить их и пробудить желание созидать и экспериментировать. Для формирования познавательного интереса во время вводной части занятия обычно используем такие педагогические приемы как: художественное слово (стихотворение или загадку), сюрпризные моменты

(появление сказочного или вымышленного героя, или его видеообращение к детям), познавательную беседу, демонстрацию презентаций, наглядных пособий, схем, различных изображений, проблемные ситуации. Основная часть включает саму конструктивную деятельность, которая проходит по этапам: рассматривание и анализ образца, схемы, картинки, выделение его признаков, сравнение сходных объектов; обследование возможностей структурного материала (цвет, форма, размер, функциональные особенности); планирование хода работы (установление поэтапной последовательности изготовления постройки), изготовление модели (подбор необходимых деталей, сборка частей модели, последовательное соединение всех собранных частей), анализ модели (соотнесение собранной модели с первоначальным замыслом), исправление, дополнение и видоизменение конструкции (при необходимости).

Основная часть занятия варьируется в зависимости от вида конструирования (по образцу, модели, теме, условиям, схеме, замыслу). Перед началом конструирования детям предлагаем вспомнить правила работы с конструктором. Они изображены пиктограммами и постоянно находятся в поле зрения детей. Также для обучения умению различать и называть различные детали конструктора, использовать их при постройке модели с учетом конструктивных свойств, устанавливать пространственное расположение частей относительно друг друга, на занятиях используем компьютерную программу Lego Digital Designer. Заключительная часть может включать составление работ в единую композицию (выставку), презентация работы, обыгрывание поделок, проведение экспериментов.

Наш опыт показывает, что для успешной работы по реализации задач проекта необходимо соблюдение следующих условий в учреждении дошкольного образования: наличие «центра конструирования», ресурсное обеспечение которого включает конструкторы разной модификации от простых кубиков до конструкторов с программным обеспечением таких как «Первые механизмы», «Простые механизмы», «WeDo 2.0»; проведение занятий по определенному алгоритму; организация системы работы с детьми дошкольного возраста, начиная со второй младшей группы, по развитию навыков технического конструирования.

Заключение. Реализация содержания занятий проекта способствует развитию у воспитанников интереса к технике и техническому творчеству, робототехнике, развитию технических способностей, формированию представлений о техническом разнообразии окружающего мира; умений устанавливать пространственные и пропорциональные отношения в конструкциях, поэтапно планировать конструктивную деятельность, достигать результат, анализировать объект и оценивать его, выбирать соответствующие техническому замыслу материалы и оборудование, читать планы и схемы, устанавливать причинно-следственные связи, использовать различные способы преобразования объекта, встраивать в конструкции механизмы, работать в команде.

Список цитированных источников:

1. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019-2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1T0v7iQqQ9ZoxO2IwR_OlhqZ3rjKVqY-/view. – Дата доступа: 25.01.2022.

ВЭНЬ ЯНЬ ЛИ

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ИЗ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ И КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ К ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАЗНОГО ПОЛА

Введение. Одной из главных особенностей семейного воспитания является ярко выраженная эмоциональная форма отношений между родителями и детьми. Родители транслируют детям социальные ценности в процессе повседневной жизнедеятельности, а также формируют первые модели гендерного социализации. Осознание родителями влияния опыта внутрисемейных отношений на детей уже на ступени дошкольного детства может быть действенным побудителем для позитивных изменений в собственной семье [1], обогащения воспитательной деятельности, самовоспитания и самообразования и т.д.

Гендерная социализация является значительной социально-психологической функцией каждого человека. Изучение условий её протекания в разных культурных средах представляет собой значимую социально-психологическую проблему. Характер гендерной социализации тесно связан с характеристиками родительства, отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека и продолжение рода. Последние десятилетия характеризует кризис семьи как социального института, который усиливается активными миграционными процессами, все больше развиваются межкультурные браки и транснациональные практики родительства, соответственно происходит трансформация гендерных стереотипов и их трансляция в решении задач гендерного воспитания детей.

Одним из направлений деятельности учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования является повышение качества информационной и разъяснительной работы с родителями (законными представителями) воспитанников. Одной из важных составляющих воспитательной работы, реализуемой педагогическими работниками, являются семейное и гендерное воспитание (формирование первоначальных представлений о семье, близких людях, их взаимоотношениях, воспроизведение поведения, чувств, переживаний близких и др.) [2]. В данном контексте важно реализовывать исследование гендерных стереотипов, проявляющихся относительно воспитания детей разного пола в разных культурных средах.

Целью эмпирического исследования было изучение специфики отношения родителей к детям дошкольного возраста разного пола. Выборку составили 102 родителя разного пола: 42 родителя из Республики Беларусь, 60 родителей из Китайской Народной Республики. Исследование проводилось с января по май 2021 года.

Для выявления содержательных аспектов отношений родителей к детям разного пола было разработано анкетирование родителей в форме метода незаконченных предложений. Данный метод был выбран с целью облегчить процедуру сбора данных в разных культурных средах и основан на изучении неосознаваемых компонентов отношений, которые и выступают основой семейного воспитания в целом и родительского опосредования гендерной социализации детей дошкольного возраста, в частности. Необходимо было учесть также специфику отношения к детям разного пола и социально-экономический статус семьи.

Анкета включала ряд вопросов, которые условно можно разделить на четыре блока: сведения о статусе семьи, вопросы на выявление восприятия и ожиданий от ребенка; вопросы на прояснения позитивных переживаний, связанных с воспитанием ребенка; вопросы на прояснения негативных переживаний, связанных с воспитанием ребенка.

Анализ собранных данных включал следующие направления: характеристика состава выборки; анализ разных категорий ответов; сравнительный анализ отношения к мальчикам и девочкам, воспитывающимся в разных семейных ситуациях и социальных средах.

Согласно данным эмпирического исследования положительные переживания родителей из Республики Беларусь в первую очередь связаны с основными направлениями социализации ребенка (обучение и взаимодействие с другими) и состоянием его здоровья, и не включают в дошкольном возрасте значительного гендерного аспекта. Что касается отрицательных переживаний родителей, также отсутствуют различия в переживаниях родителей по отношению к детям разного пола. Родители в первую очередь отмечают поведенческие проблемы, эмоциональное состояние детей, состояние здоровья (примерно 50%). Единичные ответы касались успешности детей.

Положительные переживания родителей из КНР в первую очередь связаны с состоянием здоровья ребенка, во вторую с основными направлениями социализации ребенка (обучение и взаимодействие с другими) и не включают в дошкольном возрасте значительного гендерного аспекта, что в целом соответствует тенденциям, выявленным на отечественной выборке, с некоторым преобладанием ценности здоровья ребенка безотносительно к его полу, что является на наш взгляд следствием небольшого числа детей в семьях из КНР.

В отрицательных переживаниях родителей из КНР по отношению к детям разного пола также отсутствуют существенные различия. Родители в первую очередь отмечают поведенческие проблемы, эмоциональное состояние детей (особенно для девочек) и состояние здоровья (больше для мальчиков). Относительно большее число, чем на отечественной выборке, было число ответов, которые касались успешности детей (особенно мальчиков), что можно объяснить спецификой социокультурной ситуации (высокая конкуренция в обществе).

При ответе на вопрос «Я мечтаю, что мой сын (дочь)» родители из Республики Беларусь в первую очередь отмечают ожидания самореализации (примерно 50%), успехов и социальных достижений, эмоциональное и прочее здоровье (для мальчиков 40%, для девочек 60%), позитивные взаимоотношения с другими, профессионализм. В целом при схожем отношении, можно отметить чуть большую направленность родителей на достижение девочками здоровья и взаимоотношений с другими людьми, а для мальчиков – их профессионализм. Родители из КНР в первую очередь отмечают необходимость профессиональной самореализации (основная часть ответов относительно других категорий), при этом они называют конкретные профессиональные области, в которых хотят видеть успешными своих детей (архитектура, ветеринария, медицина, диктор, инженер, ученый и др.).

Заключение. Таким образом, в обеих выборках родительские установки проявляются в зависимости от широких социальных ценностей и специфики социокультурной ситуации в стране. Отношения к детям разного пола оказались в большей степени нивелированы, что соответствует общей тенденции усиления андрогинных подходов воспитанию и социализации, наблюдаемой в мире. При том, что в целом родительское отношение носит позитивный характер в обеих выборках некоторые тенденции, проявившиеся в отношении родителей к детям, могут иметь негативные тенденции и требуют сопровождения процессов гендерной социализации в контексте взаимодействия педагогов учреждения дошкольного образования с родителями детей старшего дошкольного возраста.

Список цитированных источников:

1. Леганькова, О. Взаимодействие педагогических работников учреждения дошкольного образования с родителями как условие формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о родителях и их функциях / О. Леганькова, А. Сухаревич // Пралеска. – 2018. – № 11. – С. 55–58.
2. Образовательный стандарт: дошкольное образование: утвержден постановлением М-ва образования Республики Беларусь, 15.08.2019, № 137 / Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/doshkol-noe-obrazovanie-2020-2021.html>. – Дата доступа: 17.05.2021.

М.Ю. ЛОБАЦЕВИЧ, А.А. ЯРОЩЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОБЛЕМЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ

Введение. Телевидение и средства массовой информации давно стали неотъемлемой частью жизни любого человека. Информация как для взрослых, так и для детей поступает через просмотр телепередач, фильмов мультфильмов. Особенно незащищенными от их воздействия является дети дошкольного возраста. Во многих семьях утро начинается с просмотра телевизора за завтраком. Некоторые родители считают телевидение помощником в воспитании детей – ребенок занят делом и никуда не лезет. Так ли это?

Цель нашей работы состоит в теоретическом и практическом исследовании воздействия телевидения на детей дошкольного возраста, а также в выявлении отрицательных последствий этого воздействия.

В нашем исследовании мы опирались на теоретические работы Абраменковой В.И. [1], Бондаренко Е.А. [2], Кутлалиевой А., Поповой А. [3], Дроздова О.Ю. [4] Для эмпирического исследования были изучены и применены методики анкетирования Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М. Использовали методы: теоретического анализа научной литературы по обозначенной проблеме, анкетирование, а также методы сравнительного анализа и обобщения.

Родители, непосредственно участвующие в воспитании и развитии дошкольника, часто не задумываются над причинами каприз, агрессивности, усталости своего ребенка, однако такие эмоциональные проявления не всегда свидетельствуют о его скверном характере. Как правило, взрослые уже имеют дело с последствиями воздействия телевидения на поведение и общее состояние детей. В данной ситуации родителям необходима квалифицированная помощь педагогов, психологов.

Рассмотрим негативные последствия воздействия просмотра телевизора на ребенка дошкольного возраста. Интерес к просмотру фильмов, мультфильмов и различных телепередач у дошкольника еще имеет бессознательный вид, однако со временем он становится наиболее стабильным. Но яркость кадров, частая их сменяемость, большой диапазон звуков – требует от дошкольника много сил для понимания, всего увиденного и услышанного. В первую очередь, это приводит к повышенной утомляемости, перегрузке. Даже использование включенного телевизора как фона для выполнения других действий добавляет нагрузку на основной вид деятельности ребенка.

Другим последствием частого просмотра телевизора стоит отметить привыкание к техническому средству, зависимость от него. Родители часто включают телевизор чтобы отвлечь или занять своего ребенка для возможности заняться своими делами. Телевизор формирует привычку воспринимать информацию бездумно, не анализируя. Раньше для детей основным источником получения новых знаний и организации свободного времени были родители, которые общались, читали детские книги, играли обсуждали житейские вопросы, и воспитатели дошкольных учреждений образования, то есть те, с кем проводили своё время. Также дети получали новые знания в процессе общения со сверстниками. С появлением телевизора в каждом доме и большого выбора для просмотра каналов у ребенка произошло замещение объекта взаимодействия и утратилось качество переработки полученного материала [1, с. 30].

Подражательность заложена в каждом человеке. Однако для маленьких детей это является главным механизмом обучения. Дети учатся, повторяя за взрослыми их жесты, мимику, поведение, стиль общения. Неправильно подобранные в соответствии с возрастом телепередачи, фильмы приводят нетипичным для детского возраста действиям. Постоянный показ сцен насилия, даже в юмористической форме, притупляет эмоции, а в чувствах ребенка формируется безжалостность. Если постоянно на экране телевизора демонстрируется агрессия и насилие, то ребенок это воспринимает как повседневность. Психологи утверждают, что на определенном этапе начинает образовываться сценарий враждебных действий [5, с. 61]. Копируя поведение персонажей мультфильмов, художественных фильмов, ведущих телепередач дошкольник, прибывая в социальной среде, вспоминает эту манеру враждебного взаимодействия и начинает вести себя также. Враждебность, жестокость и агрессивность у дошкольника часто является результатом повторения, увиденного в телевизоре.

К отрицательному воздействию относится, нанесение ущерба развитию речи у детей. В этой ситуации, передачи, где преобладает визуальная информация, сами по себе несут негативное влияние на психику детей. Быстрые смены кадров не дают ребенку возможности как следует проследить за ходом действия. Поэтому и речь детей в играх со сверстниками становится скудной – они ограничиваются действиями и словами наподобие тех, что встречаются в комиксах.

Также тяжело совместить просмотры телепередач с хорошим физическим здоровьем ребенка. Исходя из исследования психологов и физиологов, на еще неокрепший детский организм воздействуют: излучение от экрана телевизора, мелькание ярких цветовых пятен в кадре, частая смена изображений. Даже самое малейшее излучение, которое не превышает санитарных норм, накапливается в детском организме и при постоянном просмотре телевизора негативно сказывается на иммунной, кровеносной, нервной системах.

Следует отметить, что на сегодняшний день никак нельзя допустить полное ограждение ребенка от телевидения. И исходя из этой ситуации, нужно знать, как сократить риск появления агрессии и враждебности ребенка.

Современное телевидение можно классифицировать по возрастному назначению: для взрослых «18+» и детей «0+». С 1 сентября 2012 года на телевизионных каналах были введены возрастные ограничения для всех фильмов и передач. Графические маркировки: «0+», «3+», «6+», «12+», «14+», «16+», «18+» подсказывают зрителю с какого возраста можно смотреть конкретный телевизионный продукт. Конкретное обозначение должно появляться в начале каждой телевизионной передачи или фильма на протяжении 8 секунд или на протяжении всей передачи или фильма. Однако контроль за просмотром фильмов и передач детьми, в рамках своего возрастного ограничения, полностью возлагается на родителей.

Сегодня для просмотра доступны как специализированные каналы для детей, такие как: Карусель, Мульт, Детский мир, Мультимания, Nickelodeon, Союз Мультфильм, TiJi, Nick Jr., Gulli и т.д., так и отдельные телепередачи, которые можно увидеть не только на детских кана-

лах. Например, мультсериал «Букашки» (Беларусь 2), «Калыханка» (Беларусь 3), «Навукаманія» (Беларусь 3), «Вандруем разам з Кацяй Глыной» (Беларусь 24), «Я знаю». Шоу-викторина для всей семьи (Беларусь 1) и т.д.

Занимаясь изучением проблемы влияния телевидения на детей дошкольного возраста нами было проведено эмпирическое исследование детей дошкольного возраста в ГУО «Ясли-сад № 65 г. Витебска», средняя группа (23 ребенка). Целью наблюдения являлось выявление склонности к агрессивному поведению у детей после просмотра телепередач различного содержания.

Был выбран следующий алгоритм изучения данной проблемы:

1. Наблюдение, проводимое родителями.

Родители должны были в течении двух недель наблюдать за тем, что и сколько времени их дети смотрят по телевизору, какие печатные издания читают и в какие игрушки играют.

2. Анкетирование родителей (по методике Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М.)

После проведенного наблюдения родителям было предложено заполнить 2 анкеты. В первой, родителям нужно ответить на 20 вопросов. Положительный ответ на каждое утверждение оценивается в 1 балл. После этого подсчитывается итоговая сумма баллов, на основании чего делается вывод об уровне агрессивности ребёнка. Во второй анкете родителям было предложено ответить на вопросы, касающиеся теле- и видеопросмотров детей и их предпочтений.

3. Наблюдение, проводимое воспитателем после просмотра телевизионных передач (методика Лаврентьевой Г.П.)

В течение первой недели за детьми проводилось наблюдение и определялся уровень агрессивности без влияния телевидения.

В течении следующей недели, каждое утро детям показывали их любимые мультфильмы, просмотр длился 20 минут. Во время просмотра дети находились одни у телевизора. После чего детям предоставлялось свободное время для игры.

После наблюдения, произведенного родителями, было выявлено следующее: Все дети регулярно смотрят телевизор. Кроме того, 6 детей регулярно читают журналы, героями которых являются персонажи мультфильмов («Человек паук», «Черепашки ниндзя»). Родители четырех детей не ограничивают просмотр телевизора вообще, остальные пытаются ограничиваться 2–3 часами в день. Также было выяснено, что один ребенок имеет телевизор в своей комнате. Только двое родителей смотрели телевизор вместе с детьми, остальные же занимались в это время своими делами. Чаще всего дети смотрели по телевизору иностранные мультфильмы, также их внимание привлекала реклама и музыкальные клипы. Почти всеми родителями было также отмечено, что дети периодически интересуются теми передачами, которые смотрят они сами.

По результатам первой анкеты (Лаврентьевой Г.П. и Титаренко Т.М.) была произведена оценка уровня агрессивности детей, в результате которой было выяснено, что 10% детей имеют слабый уровень агрессивности, 30% средний, 40% высокий и 20% повышенный уровень агрессивности.

По результатам второй анкеты мы выяснили, что 40% родителей не регулируют процесс влияния телевизионных просмотров на ребёнка, тем самым ребёнок абсолютно самостоятелен в выборе теле- и видео просмотра, в большинстве случаев не знают предпочтений своих детей, следовательно, не осознают того, что телевидение и радио наносят вред. Остальные 60% осознают всю глубину проблемы влияния телевидения на их ребёнка и действуют традиционными методами воспитания – запрещают смотреть телевизор слишком долго, либо избирательно разрешают смотреть некоторые программы.

В результате анализа полученных ответов анкетирования и наблюдения, было выяснено, что высокий и повышенный уровень агрессивности наблюдался у детей, которые практически бесконтрольно смотрят телевизор и любимыми игрушками таких детей являются герои зарубежных мультфильмов.

При проведении наблюдения воспитателем (методика Лаврентьевой Г.П.) были получены следующие результаты. В течении первой недели наблюдений за поведением детей, была произведена следующая оценка уровня агрессивности по методике Лаврентьевой Г.П.: 20% детей имеют слабый уровень агрессивности, 40% средний, 30% высокий и 10% повышенный уровень агрессивности. В течении второй недели после просмотра мультфильмов была отмечена общая повышенная возбудимость детей. Некоторые дети начинали играть игрушками, изображающими героев мультфильмов (при этом игры всегда носили агрессивный характер), другие же сами представляли себя героями мультфильмов, причем каждый хотел быть самым главным

героем, что сразу же порождало конфликты. Итогом наблюдения за поведением детей, были следующие результаты оценки уровня агрессивности: 10% детей имеют слабый уровень агрессивности, 30% средний, 50% высокий и 10% повышенный уровень агрессивности. После просмотра мультфильмов с элементами агрессии больше половины детей проявили повышенный уровень агрессивности, при этом одной из главных своих задач они видели доминирование над сверстниками, превосходство над ними любыми способами и не умение идти на компромиссы.

Заключение. Подведя итоги нашего эксперимента отметим, что целесообразным будет составить рекомендации для родителей и воспитателей по осуществлению контроля и регуляции ими влияния телевидения на развитие ребенка.

Проведение теоретического исследования, направленного на вопрос влияния телевидения на детей-дошкольников, и получение эмпирических данных дает возможность установить следующее: необходимо научить детей различать настоящее и выдуманное. Для того чтобы исключить замену телепередач на реальный мир, необходимо родителям осуществлять контроль, устанавливая временные рамки просмотра телевидения, больше времени проводить с ребенком на свежем воздухе, чередовать различные виды деятельности. Любому ребенку, как губка, впитывает в себя все хорошее и плохое, поэтому стоит с ответственностью и опаской подходить к выбору телепередач, а также создавать условия для совершенствования стабильной мотивации в приобретении новой информации об окружающей действительности, несмотря на все стараться выбирать образцы для подражания.

Детство – очень яркий феномен в жизни человека. Но из-за чрезмерного просмотра телепередач, мультипликационных и художественных фильмов, не соответствующих своему возрасту, оно может стать неполноценным. Вместо активных игр и переживаний, настоящих эмоций, чувств, общения со сверстниками и родителями, дети получают зависимость от просмотра сцен агрессии, насилия, лишая себя той возможности развития, что дается человеку только в детстве. Перечисленное выше никак не обозначает необходимость исключить из жизни ребенка телевидение, так как имеется большое количество телепередач, дающих энциклопедические, нравственные и эстетические знания о том, что нас окружает, развивают фантазию, воображение и креативность. Однако показывать ребенку такого рода информацию возможно в том случае, если он готов полноценно воспринимать, понимать и применять ее согласно предназначению.

Список цитированных источников:

1. Абраменкова, В.И. Дети и телевизионный экран / В.И. Абраменкова, А.Л. Богатырев // Воспитание школьников. – 2006. – № 6. – С. 28–30.
2. Бандура, А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. – 508 с.
3. Бондаренко, Е.А. Экскурсия в мир экрана: Пособие для старшего школьного возраста / Е.А. Бондаренко. – М.: ТОО «Фирма SVR-Аргус», 1994. – 63 с.
4. Дроздов, О.Ю. Агрессивное телевидение: социально-психологический анализ феномена / О.Ю. Дроздов // Соц. Ис. – 2001. – № 8. – С. 62–67.
5. Колосова, С.Л. Детская агрессия / С.Л. Колосова. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.

Д.В. ЛЫЧЁВА, М.В. ПОЛЕЩУК

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Основой всестороннего развития ребенка является физическое воспитание. Физическое воспитание не так тесно связано с общим образованием в любом возрасте, как в первые семь лет. Основы здоровья, хорошего физического развития и всесторонней двигательной подготовки закладываются в дошкольном возрасте ребенка.

Организованные физические и физические упражнения во время игры, прыжков, бега в свободное время улучшают обмен веществ, активность определённых систем, таких как сердечно-сосудистая, нервная и дыхательная системы. Также такие занятия укрепляют опорно-двигательный аппарат, повышают иммунитет ребёнка. Когда вы двигаетесь, ребенок познает мир. Чем больше различных движений или упражнений понимает ребенок, тем больше

возможностей для развития его восприятия, ощущения и других различных процессов, то есть его развитие происходит в полном объеме.

Таким образом, вопрос физического воспитания детей младшего дошкольного возраста остаётся актуальным на протяжении многих лет. При физическом развитии дошкольников необходимо решать проблемы оздоровления, воспитания и обучения. Педагогические задачи включают в себя развитие двигательных качеств [1, с. 29].

Одной из важнейших задач физического воспитания дошкольника является развитие его физических качеств, поскольку состояние общей физической подготовки детей зависит от того, насколько они развили основные физические характеристики и виды движений.

Цель данной работы – рассмотреть особенности развития физических качеств детей дошкольного возраста как средство полноценного развития.

Физические характеристики – это всевозможные стороны двигательных способностей человека, степень овладения теми или иными двигательными действиями.

Физические характеристики включают быстроту, силу, ловкость, выносливость и гибкость. При любом виде упражнений осуществляется развитие всех без исключения физических качеств, но только одно особенно развивается больше, чем другие. Когда дело доходит до физического развития у дошкольников, мы должны больше полагаться на развитие ловкости, скорости и гибкости, но не забывать о пропорциональном развитии силы и выносливости.

Быстрота означает способность человека выполнять двигательное действие в кратчайшие сроки. Развитие у детей у скорости способствует изучению основных видов движения. Например, скорость развивается в упражнениях с ускорением (бег или бег с постепенно возрастающей скоростью), упражнениях на скорости (достижение указанного места в кратчайшие сроки), упражнениях с измененным темпом (начиная с медленного и самого быстрого) и играх с движением, в которых дети должны выполнять упражнения с максимальной скоростью (догонялки и т. Д.). Быстрые силовые упражнения, такие как прыжки (толчок при прыжках в длину и прыжок в высоту при беге), бросание (бросание при броске выполняется на высокой скорости) также помогают развить у детей быстроту. Но для успешного выполнения необходимо использовать хорошо освоенные упражнения, а также учитывать физическую форму детей и состояние их здоровья и благополучия.

Скорость определяется временем, за которое ребёнок с поезда преодолет расстояние в 10 метров. С. Филипова считала, что наиболее вероятным будет использовать 30-метровый пробег. Именно для бега используется ровная дорожка с плотным слоем земли или асфальтированная дорожка длиной не менее 20 метров. Длина пробега должна составлять 4, возможно, 5 метров до стартовой линии и примерно такое же расстояние за финишной чертой. Он записывает время выполнения от начала до пункта назначения, включая время выполнения до линии запуска и время выполнения после пункта назначения [3 с. 50].

Способность человека легко осваивать новые движения и переставлять их в соответствии с резко меняющейся ситуацией может быть понята под термином ловкость. Одновременно с развитием координации движений, умения выполнять движения гармонично и разумно, развивается ловкость. Чтобы развить ловкость, нужно постепенно менять упражнения или применять их в других вариациях, что приводит к новизне и увеличению препятствий при выполнении координационных упражнений. Подвижность у младших дошкольников определяется временем челночного пробега на общей дистанции 30 метров, которое выполняется на том же расстоянии, что и при идентификации [2, с. 36].

Ребенок бежит по прямой 10 метров, а затем поворачивается и бежит обратно к стартовой линии, где он снова поворачивает и пробег еще 10 метров до финиша. Два кубика помещаются на стартовую линию, а стул помещается на финишную черту. Ребенок получает игровое задание: он должен взять один кубик и положить его на стул, затем вернуться за другим кубиком и подвести его к первому кубиком и остановиться рядом со стулом.

Гибкость – это способность отдельных частей тела человека достигать максимальной амплитуды размаха крыльев в желаемом направлении. Гибкость определяется состоянием позвоночника, суставов, связок и эластичностью мышц. У дошкольников довольно высокая опорно – двигательная гибкость, которую они должны стараться поддерживать. При выборе упражнений на растяжку частей тела необходимо работать с большой осторожностью, так как

упражнения с большой амплитудой могут привести к необратимым деформациям отдельных суставов ребёнка [1, с. 8].

Упражнения для развития гибкости более успешны, если сначала выполнять их с небольшим объёмом, например, выполнять несколько полуприседаний и только потом начинать с глубокого приседания. Вы можете определить степень гибкости у дошкольников по результатам такого упражнения, как «наклониться вперед, когда вы сидите». Чтобы выполнить это упражнение, ребенок садится с конца гимнастической скамьи и вытягивает руки вперед, регулируя вертикальное положение своего позвоночника и нулевую точку кончиками пальцев. Затем ребенок наклоняется вперед, и пальцы скользят, а ладони скользят по поверхности скамьи. Значение наклона устанавливается по длине пути кончиков пальцев. Выполняя наклон, вы должны помочь ребенку зафиксировать вытянутые колени, но вы не можете помочь самому наклону.

Степень мышечного напряжения при его снижении следует понимать под термином сила. У младших дошкольников мышечный тонус сгибателей значительно перевешивает мышечный тонус разгибательных мышц. Эту особенность можно особенно отметить в позе ребенка: живот дошкольника вытянут, голова немного наклонена вперед, а ноги согнуты в коленных суставах. Почему в этом возрасте упражнения актуальны для мышц, удерживающих осанку, и упражнения, которые сочетаются со стимуляцией увеличения мышц разгибания.

Для развития качеств дошкольников вес следует постепенно увеличивать, используя элементы, используемые при выполнении упражнений (мешки с песком, мяч для медицины и т.д.), используйте упражнения для поднятия собственной массы (прыжки). Учитывая анатомо-физиологические особенности дошкольников, ориентироваться на максимальные результаты и максимальное мышечное напряжение невозможно, так как это может негативно повлиять на развитие костной системы и внутренних органов. Стоит отказаться от упражнений, которые задерживают дыхание и вызывают большую нагрузку на организм. Напряжение от выполняемых упражнений и дозу физической активности следует постепенно увеличивать. Чтобы измерить силу младших дошкольников, стоит использовать контрольные упражнения, такие как бросание наполненного мяча и прыжки в длину с корта. С помощью динамометра измеряется сила. По крайней мере дважды ребенок выполняет каждое из упражнений и делает периоды отдыха. Из результатов двух попыток выбирается наилучший результат.

Выносливость – это способность ребенка выполнять физические упражнения разрешенной сложности в течение длительного времени. Чтобы развить выносливость, необходимо повторять одно и то же упражнение несколько раз. Дошкольники очень быстро устают от монотонных нагрузок, что приводит к успешным упражнениям, особенно на открытом воздухе: бег, бег, катание на санях, катание на лыжах, езда на велосипеде, плавание и т.д. Для дошкольников очень полезны и интересны игры с упражнениями, которые вызывают положительные эмоции и тем самым уменьшают чувство усталости. Необходимы различные виды прогулок, в которых чередуются движение и отдых [2, с. 12].

С помощью тестов, предложенных Е. Вавиловой, можно установить степень выносливости. Первый тест учитывает время пробега и пробега на расстояние 300 метров. Для этого выбирается прямая дорога длиной 50 метров, отображается начальная линия, которая также является финишной линией и местом поворота. Ребенок должен сначала дойти до линии разворота, а затем бежать обратно к линии старта, это упражнение повторяется еще 2 раза, и записывается общее время всей дистанции. Существуют также тесты на количество приседаний, прыжков и пробежек на месте за 30 секунд. В этих тестах следует учитывать, что пульс, измеряемый до и после теста, не должен увеличиваться более чем на 50%.

Глубочайшие знания и творческий подход необходимы для правильного физического воспитания младших дошкольников. Благодаря пластичности нервной системы двигательные навыки и умения развиваются у детей довольно легко, необходимо только правильно организовать процесс обучения. Двигательная активность и развитие основных физических качеств детей прочно связаны между собой. Поэтому формирование у дошкольников физических качеств (быстроты, ловкости, выносливости, силы, гибкости) является одним из важнейших аспектов физического воспитания. Физические характеристики связаны с морфофункциональными, психофизиологическими и биологическими особенностями организма ребёнка [1, с. 27].

Заключение. Таким образом, упражнения, способствующие физическому развитию ребёнка, следует включать в занятия физкультурой, двигательные игры, спортивные упражнения в определённой дозировке, в строгом порядке и с постепенным усложнением двигательных задач. Развитие физических качеств дошкольников, состоящее в соответствии с обучением детей двигательным навыкам, приведёт к полному развитию и совершенствованию всего организма, повысит эмоционально – позитивное состояние психики, ускорит усвоение новых вариантов движения, будет способствовать рвению дошкольников к высоким достижениям и проявлению творческой самостоятельности [3, с. 21].

Список цитированной литературы:

1. Логвинова, Т.Ю. Диагностика и коррекция физического воспитания детей дошкольного возраста: метод. рекомендации / Т.Ю. Логвинова, В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1996.
2. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я. Степаненков. – М., 2003.
3. Шебеко, В.Н. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях: учеб. для учащихся пед. колледжей и училищ / В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина, Н.Н. Ермак. – Минск, 1998.

Ю.А. МАЙОРОВА

Российская Федерация, Москва, Московский психолого-социальный университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДНОСТЕЙ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ПИСЬМА С НЕСФОРМИРОВАННОСТЬЮ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ

Введение. Для любого вида речевой деятельности необходимо активное запоминание информации, воспринятой на слух. Уже в раннем возрасте ребёнок сталкивается с необходимостью использовать операции слухоречевой памяти. В процессе формирования устной речи малыш непроизвольно запоминает услышанные слова, словосочетания, фразы, тем самым накапливая свой пассивный и активный словарь, усваивая грамматический строй речи, овладевая фразовой речью. В дошкольном возрасте велика роль слухоречевой памяти в развитии диалогической и монологической речи, а также в ходе становления предпосылок для успешной подготовки к школе. В начальных классах обучающемуся предстоит овладеть таким учебным навыком как письмо, что предполагает произвольное, интенсивное запоминание вербальной информации.

Цель нашей работы – теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание программы по преодолению трудностей освоения навыка письма у обучающихся начальных классов.

В научном сообществе давно поднята проблема школьной неуспеваемости, имеется большое количество работ, посвящённых нарушениям письма и преодолению трудностей овладения этим навыком. Поскольку одним из компонентов психофизиологического механизма письма является восприятие, переработка, хранение слуховой информации было выдвинуто предположение о том, что одной из причин трудностей становления навыка письма может являться особенность организации и протекания мнестических вербальных процессов.

Для подтверждения или опровержения гипотезы было организовано в ЧОУ «Школа Направление», ГБОУ «Школа № 1577» экспериментальное исследование, в котором приняли участие 47 обучающихся вторых классов с трудностями овладения навыком письма. В ходе изучения были проанализированы письменные работы школьников, а также у второклассников была изучена слухоречевая память.

Для обследования письма использовалась методика, разработанная О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной [3, с.71]. Для изучения особенностей слухоречевой памяти были отобраны пробы, используемые в нейропсихологической диагностике: показ картинок по слову-наименованию [1, с. 11]; запоминание двух групп слов по 3 лексические единицы [2, с. 84], запоминание предложений разного словонаполнения, сложных синтаксических конструкций [1, с. 9].

В группе второклассников, участвующих в экспериментальном исследовании, обращали на себя внимание обучающиеся с нарушениями речи (19 представителей). У 8 школьников было выявлено нерезко выраженное общее недоразвитие речи, у 7 учащихся – фонематическое недоразвитие, у 4 учеников – фонетико-фонематическое недоразвитие). Однако трудности овладения навыком письма встречались и у тех учащихся, которые имели норму речевого раз-

вития (28 представителей). Анализ анкет, заполненных родителями или законными представителями обучающихся, позволил установить следующее: все эти школьники в дошкольном возрасте получали логопедическую помощь.

Изучение письменных работ обучающихся показало большое количество ошибок, свидетельствующих о несформированности языкового анализа и синтеза, а именно пропуски слов, перестановки слов, контаминации (объединение частей двух слов в одно). Пропуская слова, учащиеся тем самым упрощали синтаксическую структуру предложения. Наблюдались ошибки, обусловленные несформированностью фонематического анализа, а именно перестановки, пропуски букв. Моторные, зрительно-пространственные ошибки письма также отмечались в работах обучающихся, однако их проявление не связано с особенностью переработки информации слуховой модальности, поэтому их анализ в статье не был представлен.

У второклассников с трудностями овладения навыком письма отмечался низкий уровень произвольного запоминания на слух вербальной информации. Была выявлена большая подверженность интерферирующим влияниям, что влияло на качество запоминания вербальной информации. Школьники имели маленький объём слухоречевой памяти, изменяли порядок удержания элементов, пропускали слова в предложениях, а также допускали замены, искажения, добавления слов. Также была зафиксирована малая продуктивность отсроченного воспроизведения, трудность удержания смысловой программы.

Корреляционный анализ (Pearson) ошибок письма и выполнения проб, позволяющих оценить слухоречевую память, выявил тесную взаимосвязь между количеством пропусков слов, контаминаций и возможностью запоминать две группы слов по 3 лексические единицы ($r = -0,401$, $p = 0,023$); между количеством пропусков букв, пропусков слов и возможностью запоминать схожие по звучанию слова ($r = -0,361$, $p = 0,037$); между количеством перестановок слов, количеством пропусков слов и умением повторять предложения различного словонаполнения, сложные синтаксические конструкции ($r = -0,537$, $p = 0,014$).

Заключение. Результаты исследования позволили подтвердить гипотезу: у обучающихся, испытывающих стойкие трудности овладения навыком письма, наблюдается ограниченный объём слухоречевой памяти, низкое качество запоминание информации, воспринятой на слух. На этапе дошкольного образования, с целью профилактики нарушений письма, в коррекционно-развивающую работу необходимо включать такое направление как развитие слухоречевой памяти.

Список цитированных источников:

1. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников: практ. пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 157 с
2. Ахутина, Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-9 лет/ Под общей редакцией Т.В. Ахутиной. – М.: В. Секачев, 2018. – 280 с.
3. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников; под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – Издание 2-е, испр. и доп. – М.: В. Секачев, 2018. – 132 с.

В.С. МАКАРЕНКО

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

ЭЛЕКТРОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ

Введение. На сегодняшний день одним из основных вопросов, волнующих многих учителей, является вопрос о том, как повысить у учащихся 1–4 классов познавательный интерес к изучению математики.

Познавательный интерес чаще всего определяется как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [2, с. 89]. Для формирования познавательного интереса необходим соответствующий отбор содержания учебных предметов и организация познавательной деятельности учащихся.

К сожалению, школьная практика показывает, что на уроках математики основной акцент часто делается на запоминание и воспроизведение учебного материала и не всегда используются возможности для развития познавательного интереса к получению математических знаний. Это приводит к тому, что даже средние ученики становятся пассивными на уроках, начинают отставать, их интерес к учебе постепенно угасает.

Одним из приоритетных направлений развития современного общества является информатизация образования – процесс совершенствования учебного процесса на основе внедрения электронных средств обучения. Их использование на уроках позволяет: повысить познавательный интерес к усвоению материала; построить индивидуальные образовательные траектории учащихся; осуществить дифференцированный подход к школьникам с разным уровнем готовности к обучению; организовать одновременно детей, обладающих различными способностями и возможностями.

Под электронными средствами обучения понимают программные средства, в которых отражается некоторая предметная область, в той или иной мере реализуется технология ее изучения средствами информационно-коммуникационных технологий.

Цель исследования – поиск эффективных электронных средств обучения для повышения познавательного интереса младших школьников к изучению математики.

Анализ научно-методической литературы позволил сделать вывод, что по своему методическому назначению электронные средства обучения можно разделить на следующие виды: обучающие, контролируемые, моделирующие, демонстрационные, учебно-игровые, тренажеры.

Внедрение электронных средств обучения в образовательный процесс осуществляется по следующим основным направлениям: использование готовых обучающих программ, работа с ресурсами Интернет, создание презентаций к урокам.

Можно назвать только одно электронное средство обучения «Математика. 2–4 классы», являющееся дополнительным средством обучения математике младших школьников, разработанное в соответствии с действующей учебной программой по математике, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь, и рассчитанное на использование в комплексе с другими средствами обучения. С ним можно работать как в классе информатики, так и в обычном классе, где есть один компьютер и интерактивная доска или телевизор. Электронное средство обучения «Математика. 2–4 классы» целесообразно использовать не только в урочное, но и во внеурочное время, что позволяет повысить у учащихся познавательный интерес к изучению математики в процессе выполнения интерактивных учебных упражнений [1].

Особый интерес к изучению математики у младших школьников вызывают дидактические компьютерные игры, в которых задействованы 2 участника: ученик и компьютер. Причем компьютер выполняет функции игрока-партнера, ведущего игры; архитектора игрового пространства; организатора игрового взаимодействия; контролера за ходом игры и ее результатами [3]. Приведем примеры сайтов с уже разработанными IT-компаниями компьютерными играми.

На портале <http://kid-mama.ru> можно найти различные онлайн игры, тренажеры, тесты, статьи, материалы и публикации, развивающие кругозор, смекалку, сообразительность и быструю интеллектуальную реакцию. Для учащихся 1–4 классов предлагаются следующие игры: «Сложение», «Умножение», «Числовые домики. Состав чисел до 20»; математические тренажеры: «Меры, величины», «Сложение и вычитание в пределах 20», «Вставь пропущенное число» и др.

Сайт <http://nachalka.info> представляет собой сборник уроков для начальной школы по различным предметам. По математике этот сайт помогает младшим школьникам в процессе игры научиться приемам сложения и вычитания, умножения и деления многозначных чисел; применять переместительное и сочетательное свойства сложения и умножения; решать задачи с такими величинами, как скорость, время, путь; составлять и решать уравнения; выполнять задания с долями и простыми дробями.

Игры по математике, логике, развивающие игры широко представлены на сайте http://www.umapalata.com/home_ru.asp. Например, «Остров сокровищ», «Калейдоскоп», «Магический квадрат», «Переправа», «Магические круги».

<http://www.igraemsa.ru> – портал с развивающими и обучающими играми: «Умножение», танграм «Цифры», «Раскраска по номерам», «Вычитание», «Сложение» и др. В процессе игровой деятельности учащиеся знакомятся с числами и цифрами, учатся считать, складывать, вычитать и выполнять другие математические действия.

Заключение. Таким образом, в Интернете можно найти различные сайты с онлайн играми для детей любого возраста. Однако специального портала с математическими играми для младших школьников в Интернете нет. Учителю приходится самостоятельно находить и отбирать игры для урока. При этом любую найденную игру необходимо оценить с точки зрения методической, психологической и эргономической составляющей, проверить соответствует ли содержание игры учебной программе Республики Беларусь. Например, простые дроби (<http://nachalka.info>) не изучаются на первой ступени общего среднего образования. Подготовка к уроку занимает много времени. Следует также отметить, что многие игры рассчитаны на онлайн режим работы, их невозможно скачать для работы в офлайн режиме.

Проблема разработки электронных средств обучения математике, компьютерных логических и математических игр для младших школьников в Республике Беларусь остается актуальной.

Проведенное нами экспериментальное исследование в 1-4 классах показало, что применение электронного средства обучения «Математика. 2–4 классы», компьютерных игр: танграм «Цифры», «Раскраска по номерам», «Вычитание», «Сложение» и др. (<http://www.igraemsa.ru>) как на уроках математики, так и во внеурочное время способствует повышению познавательного интереса у младших школьников к изучению математики.

Список цитированных источников:

1. Макаренко, В.С. Применение электронных средств обучения на уроках математики в I–IV классах / В.С. Макаренко // От идеи – к инновации From idea to innovation: материалы XXVIII Междунар. студ. науч.-практ. конф., Мозырь, 29 апр. 2021 г. В 3 ч. Ч.1 / УО МГПУ им. И.П. Шамякина; редкол.: Т.В. Палиева (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2021. – С. 56–57.
2. Соколовская, И.Н. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике / И.Н. Соколовская, А.А. Кивилева // XIX Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 21-22 апреля 2015 г. / Под общей редакцией В.Н. Скворцова, Л.М. Кобрина (отв. ред.). – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 89–92.
3. Сорока, О.Г. Дидактические игры для младших школьников в Интернете: учимся и играем / О.Г. Сорока, И.Н. Васильева // Печатковасе навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа: універсітэт педагогічнага самоабаздавання. – 2016. – № 2. – С. 1–16.

Ю.С. МАКАРЕНКО

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. В основу курса русского языка на I ступени общего среднего образования положено всестороннее развитие речи. Этой задаче подчинено изучение всех базовых лингвистических разделов. От эффективности ее решения во многом зависит свойство последующего обучения и воспитания младших школьников. Развитие речи происходит с помощью особого арсенала методических средств, всевозможных видов упражнений, более актуальными из которых, по мнению О.О. Гонимой, считаются упражнения в связной речи, потому что они развивают все виды речевых умений на лексическом, синтаксическом уровнях, логические, композиционные умения и ряд других [1, с. 129].

Целью работы является изучение системы упражнений как практико-ориентированного подхода к развитию речи младших школьников.

Понимая значимость проблемы развития речи и изучив методы работы, мы ищем пути повышения качества обучения на уроках. Поэтому нас особенно привлекает опыт ученых, педагогов-новаторов, работающих в этой области [2, с. 3]. В центре интереса располагается целенаправленное, системное, опирающееся на лингвистические познания обучение школьников разным видам речевой работы. *Система упражнений* – это направленная на обучение совокупность необходимых типов упражнений с целью формирования и развития речевых умений и навыков у младших школьников.

На практике мы апробировали классификационные типы упражнений, которые позволили эффективно строить процесс обучения русскому языку. Все упражнения на I ступени общего

среднего образования делятся на языковые и речевые. Речевые делятся на подготовительные и собственно речевые, а подготовительные на тренировочные и творческие.

С помощью таких упражнений младшие школьники учатся наблюдать, анализировать, сравнивать, трансформировать, обобщать, производить выбор, осуществлять подстановку, составлять по аналогии. Результатом выполнения упражнений является формирование ряда навыков: фонетических, словообразовательных, лексических и грамматических. Особое внимание уделим последним. Целью грамматически направленных коммуникативных упражнений является формирование речевых навыков на лексическом материале. Цель лексически направленных речевых упражнений, в свою очередь, состоит в тренировке лексики в речи в знакомых грамматических формах и структурах.

Указанные типы упражнений идут параллельно на всех этапах обучения в школе. Важнейшее требование, предъявляемое к речевым упражнениям, – систематичность (последовательность, перспективность, взаимосвязь разнообразных упражнений, умение подчинить их единой цели). Важно предусмотреть определенную, конкретную цель каждого речевого упражнения. Это значит определить, какое новое умение, по сравнению с уже усвоенным, сформирует это упражнение.

В 1-4 классах большая часть упражнений по развитию связной речи выполняется коллективно, степень самостоятельности вырастает постепенно. В процессе обсуждения готового текста происходит овладение способами действий при восприятии или создании высказываний разных видов: дети младшего школьного возраста осознают, как нужно действовать, чтобы достичь цели общения. Для этого учитель направляет внимание учащихся на анализ выполняемых действий.

Упражнения, требующие от школьника создания хорошего связного текста, содействуют формированию всех коммуникативно-речевых умений. Они требуют значительных затрат учебного времени, однако такая сложная деятельность не может быть осознана и освоена сразу, поэтому для обучения учащихся 1-4 классах отдельным речевым операциям применяются упражнения, в которых воспроизводятся те или иные компоненты речевого действия.

Чтобы любое речевое упражнение было эффективным, необходимо чтобы условия выполнения учебного задания соответствовали условиям, в которых высказывания создаются в реальной жизни. А также эффективность речевых упражнений обосновано тем, что результат речевого действия находится в прямой зависимости от знаний младших школьников о предмете речи. Бедность, бессодержательность выражений часто связана с маленьким объемом их знаний об окружающем мире. Это говорит о том, что необходимо расширять кругозор младших школьников, их способность наблюдать, эмоционально воспринимать, сравнивать, оценивать, обобщать воспринимаемое.

Так как содержательная сторона высказываний детей младшего школьного возраста обеспечивается при изучении всех учебных предметов, то сторона речевая на уроках, связанных с изучением родного языка. Для этого ведется работа над осознанием системы языка, назначения различных языковых единиц, правил их функционирования; над обогащением речи учащихся 1-4 классах; над умением выбирать из ряда соотносительных средств наиболее соответствующие содержанию речи, задачам и условиям общения; проводятся наблюдения над изобразительно-выразительными средствами языка и т.д.

Работа по развитию связной речи детей младшего школьного возраста вбирает в себя результаты работы по всем направлениям языкового и не только языкового образования младших школьников. Планируя развитие связной речи учащихся 1-4 классах, нужно всегда учитывать разнообразие видов упражнений и их соотношение (устные и письменные, по образцу и творческие, по материалу, по жанру, по объему текста и другие); крупные письменные работы должны проводиться 2-3 раза в месяц, малые формы почти на каждом уроке.

Заключение. Таким образом, коррекционные упражнения и задания – действительно важнейшее средство, которое формирует у школьника умение слушать, запоминать, понимать задание и действовать по определенным правилам, умение связно выражать в речи свои мысли и чувства и культурно общаться в среде сверстников и взрослых.

Список цитированных источников:

1. Гонина, О.О. Психология младшего школьного возраста: учебное пособие / О.О. Гонина. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 272 с.
2. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителей / Т.А. Ладыженская [и др.]; под. ред. Т.А. Ладыженская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
3. Свириденко, Е.А. Комплект интерактивных коррекционных упражнений в работе по формированию полноценного навыка чтения на I ступени общего среднего образования / Е.А. Свириденко, А.В. Атрашонок, // Информационное общество: проблемы правовых, экономических и социально-гуманитарных наук: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов и студентов, Могилев, 5 апр. 2018 г.: в 3 ч. / БИП; редкол: С.Ф. Сокол [и др.]. – Минск, 2018. – Ч. II. – С. 5–6.

О.В. МАКАРЧУК

Республика Беларусь, г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В МЛАДШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Дошкольное детство – наиболее благоприятный период для формирования и развития звуковой культуры речи. Ведущие специалисты в области речевого развития дошкольников О.С. Ушакова и Е.М. Струнина указывают, что звуковая культура речи «охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом: правильное произношение звуков, слов, громкость и скорость речевого высказывания, ритм, тембр, логическое ударение. Неотъемлемыми условиями своевременного и правильного развития звуковой культуры речи является нормальное функционирование у дошкольника речедвигательного и слухового аппаратов, наличие полноценной окружающей речевой среды» [3, с. 92].

В трудах М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, В.В. Гербовой и А.И. Максакова рассматриваются вопросы, связанные с развитием звуковой культуры речи младших дошкольников. Многие авторы отмечают эффективность формирования звуковой культуры речи в игровой деятельности [1, с. 4].

Цель данного исследования – определение влияния игровой деятельности на умение самостоятельно изменять силу голоса, произвольно переключая его, изменения темпа и тембра речи дошкольника.

На базе ГУО «Ясли-сад № 44 г. Орши» было проведено диагностическое исследование звуковой культуры речи у детей младшего дошкольного возраста. На основе компонентов звуковой культуры речи, которая предложена О.И. Лазаренко [2], были выделены критерии и показатели для оценки уровня развития звуковой культуры речи младших дошкольников. В исследовании принимали участие 12 детей второй младшей группы 3-4 лет (из них 5 мальчиков и 7 девочек).

Исследовательская деятельность проходила в три этапа с октября 2021 г. по январь 2022 г. На констатирующем этапе исследования звукопроизношения детям были предложены диагностические задания на оценку силы голоса, темпа и тембра речи по методике О.И. Лазаренко [2].

Для определения уровня развития силы голоса каждому ребенку было предложено произнести четверостишие или чистоговорку с разной силой голоса (тихо – громко – еще громко – тихо, громко – тихо – еще тише – громко): «Тида-тида-тида-да, пляшет в чайнике вода, чайник весело поет, чай с вареньем пить зовет» [1, с. 46].

Для определения уровня развития темпа речи было предложено послушать стихотворение и подумать, в каком месте нужно прочесть в медленном, среднем, быстром темпе, далее прочитать стихотворение вслух: «Еле-еле, еле-еле, завертелись карусели, а потом, потом, потом, все бегом, бегом, бегом» [1, с. 138].

Для определения уровня развития тембра речи было предложено задание «Кто в теремке живет?» (кукольный театр), которое оценивает умения менять тембр голоса, передавать голо- сом различные эмоциональные состояния (грусть, радость, страх, озабоченность) и различать на слух по-разному тембрально окрашенные фразы.

Анализ результатов показал, что у детей преобладает низкий уровень звуковой культуры речи. Он обнаружен у 50% детей. Только 8% детей имеют высокий уровень и 42% – средний уровень звуковой культуры речи.

Результаты исследования вызвали необходимость использования практического материала и создания дополнительных условий для развития звуковой культуры речи у детей младшего дошкольного возраста в игровой деятельности. С этой целью, на формирующем этапе исследования, были подобраны игры и упражнения по следующим направлениям: 1) обучение правильному звукопроизношению; 2) развитие правильного речевого дыхания; 3) развитие речевого слуха; 4) овладение средствами интонационной выразительности речи.

По направлению обучения правильному звукопроизношению в игровой деятельности подобраны следующие игры «Что звучит?», «Чей домик?», «Угадай, кто кричит», игра-упражнение «Лес шумит» (Изображая деревья, дети поднимают руки вверх, как ветки у дерева. Ветер, сначала дует несильно, а потом все сильнее, раскачивая поднятыми вверх руками производят: *Ш-ш-ш!*.. Ветер затихает и дует тише, листья тоже шелестят тише. Дети изображают руками и голосом, как утихает ветер и т.д.). С помощью игровых действий и звукоподражаний дети имитируют голоса животных, птиц, передают звуки предметов, отгадывают, кто или что производит именно такой звук и т.д. Данные упражнения направлены на укрепление артикуляционного аппарата. На развитие правильного речевого дыхания подобраны игры на поддувание («Сдуй снежинки», «Лодочка плывет», «Рыбка плыви», «Птичка, лети», «Горячий чай»).

Подбор игр на развитие речевого слуха младших дошкольников осуществлен от простых – к более сложным («Угадай, кто позвал», «Вставь словечко», «Кто в домике живет?», «Угадай по голосу», «Кто пришел?»). В дидактической игре «Вставь словечко» воспитатель читает четверостишия, дети вставляют пропущенные слова: «*Убежала в норку ... (мышка). Спать залег в берлогу ... (мышка). Мальчик мал, но очень ... (мил). Он водичкой руки ... (мыл)*» [1]. Данная игра развивает слуховое внимание, речевой слух, обучает восприятию слов с близким звуковым составом.

При развитии звуковой культуры младших дошкольников особое внимание уделяется овладению средствами интонационной выразительностью речи. Подобраны словесные дидактические игры («Вьюга», «Громко – тихо», «Гудок», «Эхо», «Дождик», «Угадай, как надо делать»), игровые упражнения, направленные на обучение детей умению говорить медленно, быстро, в нормальном темпе, например, поднятием флажков разного цвета (красный – быстрый, зеленый – медленный) определить темп произнесенной фразы.

В работу были включены законные представители, с которыми проводились консультации, индивидуальные беседы, предлагались индивидуальные задания для выполнения с детьми дома.

Совместная работа показала положительные результаты: повысилась интонационная выразительность речи, дети научились регулировать силу и тембр голоса, темп речи, а также отмечается развитие речевого слуха и развитие у них умения передавать в голосе различные эмоциональные состояния. Вместе с тем, получила развитие и игровая деятельность детей: речевые игры стали более длительными по времени, дети научились выполнять правила игры и действовать по словесной инструкции.

При проведении контрольного эксперимента было выявлено, что уровень сформированности умений звуковой культуры речи в группе изменился.

Данные представлены в диаграмме «Сравнительный анализ показателей сформированности умений звуковой речи» (Рис. 1).

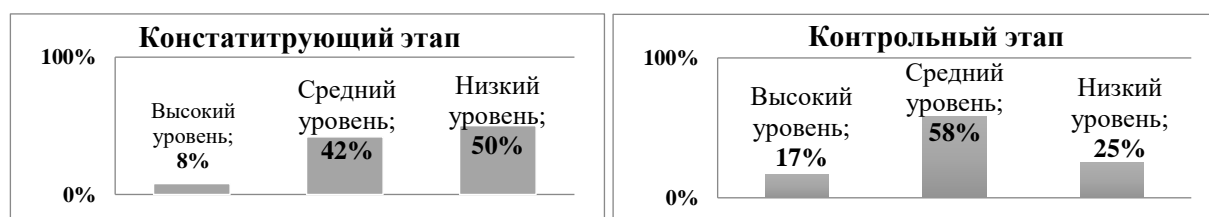


Рисунок 1 – Сравнительный анализ показателей сформированности умений звуковой речи

Заключение. Таким образом, на основании полученных результатов, можно сформулировать условия эффективного развития звуковой культуры речи детей младшего дошкольного возраста: наличие полноценной окружающей речевой среды; отсутствие физиологических дефектов в строении речевого и слухового аппаратов; создание речевой среды в игровой деятельности, необходимой для овладения звуковой культурой речи; использование эффективных игровых методов и приёмов; использование потенциала семьи для развития речевых навыков детей.

Использование игровой деятельности необходимо при обучении детей, так как игры активно включают детей в образовательную работу, активизируют познавательную деятельность, развивают моторику артикуляционного аппарата, речевое дыхание, речевой слух, слуховое внимание, фонематическую сторону речи детей. Высокая культура речи взрослых, постоянное общение с ребёнком, и речевые игры, все это залог успешного формирования правильной устной речи у детей.

Список цитированных источников:

1. Колесникова, Е.В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3–4 лет: учеб.-метод. пособие к рабочей тетради «Раз-словечко, два-словечко». – М.: Ювента, 2016. – 72 с.
2. Лазаренко, О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. – М.: Сфера, 2014. – 64 с.
3. Ушакова, О.С. Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для педагогов детского дошкольного учреждения. – М.: Владос, 2004. – 288 с.

Ю.А. МАТЫНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КОСМОСЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Период дошкольного детства является периодом наиболее стремительного общего развития ребенка. В этом возрасте формируется не только личность ребенка, но и его миропонимание, которое определяет отношение человека к внешнему миру и самому себе. Важную роль в формировании основ миропонимания занимает астрономия как наука. В ходе овладения астрономическим материалом в сознании ребенка формируется целостная картина мира, развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему, формируются основы нравственных позиций личности. Ребенок начинает понимать, что сам является важной частью единого целого. Это порождает у него ответственность за сохранение уникальной природы нашей планеты, уважение к жизни и сочувствие ко всем живым существам, учит любви и состраданию. Таким образом, формирование элементарных представлений о космосе является чрезвычайно важным, поскольку дает возможность не только для всестороннего развития личности ребенка дошкольного возраста, но и способствует воспитанию многих качеств личности, от уровня развития которых будет зависеть социализация ребенка во взрослой жизни.

На современном этапе значение и содержание элементарных представлений о космосе для детей дошкольного возраста рассматриваются в работах таких исследователей, как В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова [1], Ю.А. Дмитриев [2], О.И. Доница [3], И.И. Кобитина [4], Е.П. Левитан [5], и другие. Однако данная проблема требует дальнейшего изучения, особенно в аспекте разработки методики формирования элементарных представлений о космосе у детей дошкольного возраста с учетом современных психолого-педагогических требований.

Опираясь на данные современной педагогики по вопросам обучения детей дошкольного возраста, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа педагогической литературы по проблеме исследования, нами была поставлена **цель** исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка методики формирования представлений о космосе у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы выявить степень изученности проблемы.
2. Проанализировать практику работы учреждения дошкольного образования по формированию представлений о космосе у детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать и апробировать методику формирования представлений о космосе у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели и решения поставленных задач нами была реализована работа по формированию представлений о космосе у детей старшего дошкольного возраста решать в следующих направлениях:

Первое направление – создание развивающей предметно-пространственной среды. В помещении учреждения дошкольного образования была создана развивающая предметно-пространственная среда, которая включала в себя модель Солнечной системы, модель земного шара «Чудо глобус», модель космической ракеты, карту звездного неба и созвездий, детскую художественную и энциклопедическую литературу по теме «Космос».

Второе направление – разработка и реализация комплекса мероприятий. Работа проводилась в следующих направлениях:

- «Солнце – наша звезда». Работа в данном направлении была направлена на формирование представлений о Солнце как о самой большой и близкой к Земле звезде – источнике тепла и света, расширение представлений о пользе и вреде солнечных лучей;

- «Солнышкина семья». Работа в этом направлении была направлена на формирование элементарных представлений о строении Солнечной системы;

- «Космос – дом, в котором мы живем». В данном направлении предусматривалась работа по формированию представлений о месте планеты Земля в Солнечной системе, об особенностях земной поверхности, необходимости охраны окружающей среды, сохранения природного богатства Земли;

- «Луна – спутник Земли». В данном направлении проводилась работа по ознакомлению с особенностями Луны, формирование умений различать фазы Луны;

- «Звездное небо». Работа данного направления была направлена на формирование представлений о звездах и созвездиях, обогащение представлений об объектах космического пространства;

- «Человек в космосе». В данном направлении проводилась работа по формированию представлений об освоении человеком космоса, с условиями пребывания людей в космосе, с людьми, покорившими космос.

Задачи по формированию системы первоначальных представлений о космосе решались посредством использования разнообразных форм и методов работы, включения воспитанников в различные виды детской деятельности.

Работа по формированию представлений о космосе включала совместную деятельность воспитанников в учреждении дошкольного образования, самостоятельную деятельность воспитанников и совместную деятельность воспитанников с родителями.

Третье направление – взаимодействие с семьей. Совместно с родителями воспитанники осуществляли сбор необходимой энциклопедической информации, картинок, интересных заданий по теме, наблюдали за Солнцем и Луной, звездным небом, определяли возраст Луны, посетили планетарий города Минска. Итоговым результатом совместной работы стало создание лэпбука «Путешествие в космос».

Заключение. Таким образом, осуществление экспериментальной работы по теме исследования с использованием разнообразных форм и методов помогло воспитанникам усвоить сложный материал о космосе, научиться добывать информацию из различных источников, систематизировать полученные знания и применять их в различных видах детской деятельности.

Список цитированных источников:

1. Ашиков, В.И. Семицветик: программа и рук. по культур.-экол. воспитанию и развитию детей дошк. возраста / В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 131 с.
2. Дмитриев, Ю.А. Как рассказать детям о космосе? / Ю.А. Дмитриев // Упр. ДОУ. – 2019. – № 9. – С. 88–92.
3. Дониная, О.И. Концептуальные основы аэрокосмического образования / О.И. Дониная. – Ульяновск: Ульянов. гос. ун-т, 2000. – 214 с.
4. Кобитина, И.И. Знакомим дошкольников с планетами и звездами: пособие для пед. учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / И.И. Кобитина. – Минск: Лексис, 2004. – 124 с.
5. Левитан, Е.П. Малышам о звездах и планетах / Е.П. Левитан. – М.: Педагогика, 1986. – 128 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ ПРИ РАБОТЕ НАД ЗАДАЧАМИ НА ДВИЖЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. Умение решать задачи по сей день остается одним из значимых показателей общематематической культуры, а формирование общих умений решения задач – одной из основных задач начального курса математики. Среди разных видов текстовых задач, изучаемых в начальной школе, важная роль отводится задачам на движение, работа над которыми способствует развитию логического мышления, пространственных представлений, носит практико-ориентированный характер. У многих учителей начальных классов, а в особенности у молодых специалистов, возникают трудности в организации фронтальной работы над текстовой задачей на движение в условиях классно-урочной системы. Часто бывает, когда большая часть учащихся класса только приступает к осмыслению содержания задач вместе с учителем, другая, пусть меньшая часть, уже знакома с ними и знает способы решения. Одни учащиеся способны видеть несколько вариантов решения, другим необходима значительная помощь для того, чтобы выстроить алгоритм хотя бы одного решения. В связи с этим мы задались вопросом: «Как же организовать на уроке работу над задачей на движение, чтобы она соответствовала возможностям всех обучающихся?»

Безусловно, решению текстовых задач отводится особое внимание в начальном курсе математики, так как эта деятельность формирует у детей практические умения, которые необходимы в обычной жизни. К примеру, подсчитать стоимость покупки или расход ткани на пошив вещей. Но при знакомстве с задачами на движение ученики испытывают затруднения, в первую очередь, это связано с пониманием текста задачи [3].

Цель исследования – выявить приемы организации сотрудничества учащихся при работе над задачами на движение в начальной школе.

Под сотрудничеством на учебном занятии мы понимаем особую форму взаимодействия детей друг с другом и учителем, при которой раскрывается личностный потенциал обучающихся, возникает взаимный обмен информацией и позитивная реакция на «непохожесть» участников взаимодействия [2]. Это является фундаментом для групповой формы обучения младших школьников.

В рамках сотрудничества существует несколько разновидностей групповой работы:

1. Парная работа. Данный вид деятельности носит воспитывающий характер, так как каждый из учеников несет ответственность не только за свою работу, но и за работу партнёра.
2. Парно-коллективная работа. Ребёнок участвует в нескольких парах: при завершении работы с одним одноклассником, он ищет другого, тоже завершившего свою работу, таким образом, они создают новую пару для дальнейшей деятельности.
3. Единая групповая работа. При данной форме ученики выполняют общее задание для всего класса, но в малых группах под руководством лидера.
4. Дифференцированно-групповая работа. Если в единой групповой работе ребята трудятся над общим заданием, то здесь предлагаются задания различного уровня сложности. Соответственно, группы формируются с учетом равных учебных возможностей учеников [1].

Исследование проводилось на базе МОУ «Останкинская средняя общеобразовательная школа» Дмитровского городского округа Московской области. Исследованием были охвачены ученики четвертого класса. Общий размер выборки составил 28 человек.

Для проведения констатирующего этапа эксперимента нами была составлена проверочная работа из семи заданий на два варианта, из которых первые пять заданий представлены в форме теста, где проверялись знания понятий скорости, времени и расстояния, их обозначения латинскими буквами, а также правила нахождения одной из них по известным двум другим. В шестом задании требуется составить чертёж к задаче и решить её, а в седьмом – исправить уже готовый чертёж и решить задачу с помощью правильного чертежа.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод, что наиболее низкие показатели в последних двух заданиях, так как ученики допустили ошибки при построении чертежа, и соответственно в решении. В тестовой части результаты оказались положительными. Благодаря полученным результатам исследования удалось отследить учеников, которые

показали высокие результаты при решении проверочной работы. Соответственно, мы можем опираться на них при формировании малых групп для организации эффективного сотрудничества учеников при решении задач на движение. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что чуть меньше половины детей (43%) продемонстрировали средний уровень сформированности умений по решению задач на движение, четверть обучающихся класса показали высокий уровень и у 32% учеников был выявлен низкий уровень.

На формирующем этапе эксперимента нами были подобраны и апробированы приемы организации сотрудничества младших школьников в процессе решения задач на движение. Конспекты уроков математики, разработанные в соответствии с рабочей программой УМК «Школа России» включали разнообразные формы взаимодействия детей на уроке, работая в парах и группах.

На одном из уроков была использована методика «Пила». Четверо учеников, которые успешно справились с заданиями проверочной работы по решению задач на движение, были назначены экспертами. Каждый из них был заранее закреплен за одним из видов задач, в зависимости от направления движения: задачи на встречное движение, в противоположных направлениях, в одном направлении вдогонку и в одном направлении с отставанием. На уроке класс поделили на 4 малые группы. К каждой группе подходил эксперт и знакомил учеников с определенным типом задач, объяснял способы решения. На закрепление ученикам была предложена аналогичная задача для отработки понимания решения данного вида задач. После этого эксперты менялись группами. На следующем уроке ученики, работая так же в группах, только в другом составе, изготовили плакаты – графические опоры на изученные четыре вида задач.

Обучающиеся также работали в парах. Например, была применена игра «Задание для товарища». Дети придумывали дома задачу на движение. В классе по сигналу учителя пара учеников обменивалась карточками с заданиями и решала подготовленную товарищем задачу. Затем снова менялись и проверяли решение задачи.

На протяжении всех проведенных уроков ученики в малых группах и в парах работали над задачами на движение различных видов, создавали чертежи, моделировали задачи, осуществляли действия с уже готовыми чертежами.

Заключение. Таким образом, правильно организованное учебное сотрудничество детей на уроках математики при решении задач на движение способствует эффективному усвоению знаний, приобретению практических умений, а также формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Крушельницкая, О.И. «Все вместе» Программа обучения младших школьников взаимодействию и сотрудничеству / О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова. – М.: Сфера, 2004. – 295 с.
2. Кудряшова, С.В. Учебное сотрудничество на уроках математики в условиях перехода на ФГОС / С.В. Кудряшова // Молодой ученый. – 2016. – № 13(117). – С. 818–821.
3. Менкес, М.В. Групповая и парная форма работы на уроках математики / М.В. Менкес. – 2016. – 245 с.

Е.П. МИНЧУКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Семья выступает важнейшим институтом социализации ребенка. Семейное воспитание и детско-родительские отношения являются актуальными вопросами в сфере исследований социума. Авторами, изучающими семью, являются А.А. Быкова, А. Имж, М.Ш. Курчинка, А.М. Максимов, Л.В. Петрановская и др. В словаре педагогического обихода семейное воспитание определяется как общее название для процессов воздействия на детей со стороны родителей и других членов семьи с целью достижения желаемых результатов [4, с. 123].

Процесс воспитания в семье – это важнейшее средство обеспечения существования преемственности поколений, это исторический процесс вхождения подрастающего поколения в жизнь общества. Семейное воспитание – лишь часть общественного воспитания, но часть весьма суще-

ственная и уникальная. Уникальность ее, во-первых, состоит в том, что она дает «первые уроки жизни», которые закладывают основу для руководства к действиям и поведению в будущем, во-вторых, в том, что семейное воспитание очень результативно, так как осуществляется непрерывно и одновременно охватывает все стороны формирующейся личности [5, с. 10].

Необходимо обратить внимание на ситуацию, что взгляды специалистов педагогической сферы и родителей на семейное воспитание могут значительно отличаться. Чаще всего семейное воспитание для родителей означает процесс сознательного формирования физических и духовных качеств детей. Следовательно, каждый отец и мать должны хорошо понимать, что они хотят воспитать в своём ребёнке. Этим определяется сознательный характер семейного воспитания, разумный, взвешенный подход к решению воспитательных задач [2, с. 90].

Основными показателями особенностей семейного воспитания и детско-родительских отношений являются: позиция родителей, определяющаяся эмоциональным взаимодействием между родителями и детьми, взглядами и ценностями семьи; стиль семейного воспитания как образ поведения родителей по отношению к детям; образ родителя как пример для ребёнка, как лидер и воспитатель. Перечисленные элементы позволяют заметить отличия между отношениями детей и родителей в прошлые годы и на сегодняшний день [1, с. 72].

Наиболее сенситивным периодом для положительного воспитательного воздействия родителей является младший школьный возраст ребенка, начинающийся в возрасте 5–7 лет. Поэтому семейное воспитание в данный временной промежуток достигает своей «пиковой» точки. При помощи правильно подобранных воспитательных методов и средств можно взрастить в ребёнке его будущие взгляды на окружающую действительность, приумножить достоинства и проработать недостатки. Соответственно, трудности воспитательного процесса наиболее часто встречаются именно в указанный период.

Начинаются трудности с кризиса 7-ми лет ребенка, когда им приобретается социальное «Я», возникают новые эмоции, чувства и переживания. Рождающиеся противоречия способны провоцировать разногласия и конфликты. Вместе с тем, появляются проблемные аспекты развития: адаптация, форма поведения, негативно влияющие воспитательные воздействия. Это обуславливает целесообразность построения воспитательного процесса таким образом, чтобы переживаемый ребёнком кризис повлиял на него благоприятно.

Цель исследования – рассмотреть специфику семейного воспитания младших школьников.

В процессе достижения поставленной цели были использованы теоретические методы (анализ, обобщение, сравнение, систематизация), опросник АСВ (анализ семейных взаимоотношений), методика «Рисунок семьи», а также методы математической обработки данных.

В исследовании приняли участие 45 родителей в возрасте от 27 до 36 лет (по одному представителю от каждой семьи), а также 45 детей, обучающихся в 1–4 классах. Дети получили задание нарисовать свою семью. Родителям было предложено ответить на 130 вопросов опросника АСВ, включающих варианты ответа «да» или «нет». Ответы распределялись по 20-ти шкалам:

- гиперпротекция (1),
- гипопротекция (2),
- потворствование (3),
- игнорирование потребностей ребенка (4),
- чрезмерность требований-обязанностей (5),
- недостаточность требований-обязанностей ребенка (6),
- чрезмерность требований-запретов (7),
- недостаточность требований-запретов к ребенку (8),
- чрезмерность санкций (9),
- минимальность санкций (10),
- неустойчивость стиля воспитания (11),
- расширение сферы родительских чувств (12),
- предпочтение детских качеств (13),
- воспитательная неуверенность родителя (14),
- фобия утраты ребенка (15),
- неразвитость родительских чувств (16),
- проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (17),

- вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (18),
- предпочтение мужских качеств (19),
- предпочтение женских качеств (20).

Анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что показатели всех шкал оказались в норме у 26,6% родителей, легкие отклонения в семейном воспитании выявились у 64,4% респондентов, а выраженные отклонения были замечены у 8,8% опрошенных (Рис. 1).

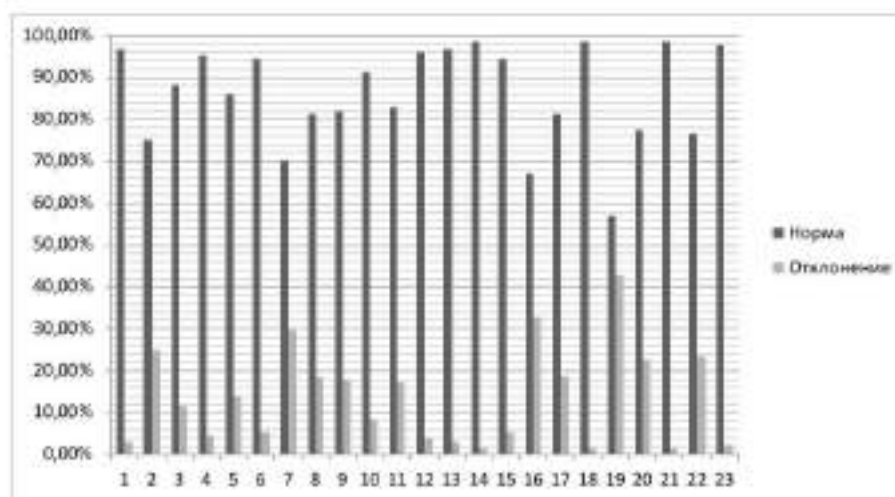


Рисунок. 1 – Результаты исследования по параметрам норма-отклонение

Наиболее часто встречающееся отклонение в детско-родительских отношениях – гиперпротекция. В то же время по шкале № 18 «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» отклонения не были выявлены ни у одного родителя.

Интерпретация результатов методики «Рисунок семьи» позволяет сделать вывод о том, что:

1. Детализация и степень разукрашивания:

- 31% детей уделили больше внимания при рисовании матери, выделив и разукрасив её образ больше других;

- 69% – одинаково изобразили всех членов семьи, разукрасив их в равной мере.

2. Включение в деятельность:

- 27% респондентов изобразили себя занимающимися с матерью общей деятельностью;

- 68% – изобразили всю семью в одной деятельности;

- 5% – изобразили себя отдельно от членов семьи.

3. Расстояние:

- 78% исследуемых нарисовали себя близко по отношению к остальным членам семьи;

- 18% – изобразили себя ближе всего к матери;

- 4% – были изображены далеко по отношению к членам семьи (Рис. 2).

В процессе исследования выявлено, что процесс семейного воспитания больше всего приходится на обоих родителей равномерно, что свидетельствует о полноценности воспитательного воздействия.

По результатам исследования у представителей одной семьи совпали:

1. Показатели «норма» по всем шкалам у родителей и одинаковое предпочтение всех членов семьи у детей.

2. Показатели «легкие отклонения в семейном воспитании» у родителей и одинаковое предпочтение всех членов семьи.

3. Показатели «легкие отклонения в семейном воспитании» у родителей и предпочтение матери у детей.

Показатели «выраженные отклонения в семейном воспитании» у родителей и отстранённость от всех членов семьи у детей.

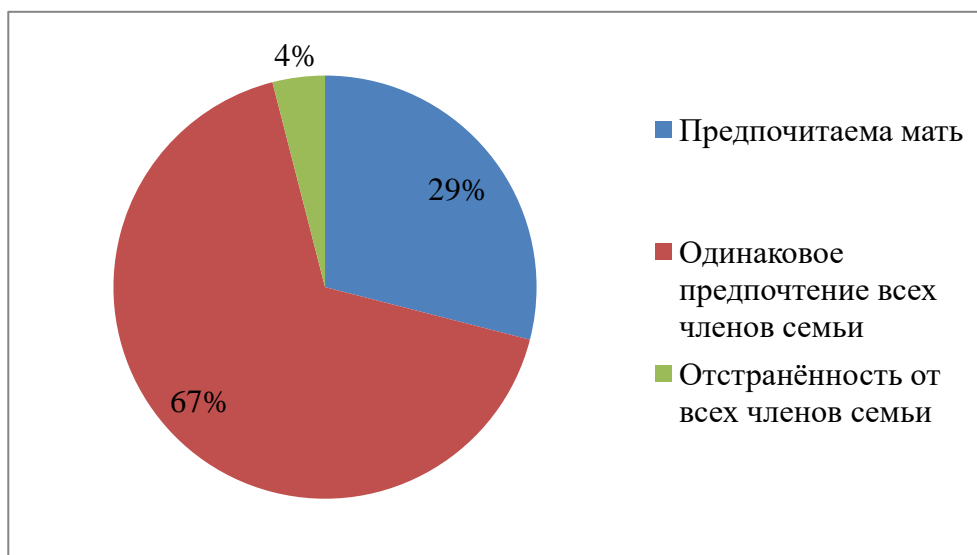


Рисунок 2 – Эмоциональное отношение ребёнка к членам семьи

Заключение. Воспитание – очень сложный процесс, в котором взаимно влияют друг на друга и те, кто воспитывает, и те, кого воспитывают. Никогда не будет так, что один человек только даёт, а другой только принимает, один поучает, а другой слушает [3, с. 19]. Следовательно, движение семьи в сторону дружбы и сотрудничества детей и родителей означает шаг к улучшению воспитания в целом.

Семья может претерпевать множество изменений в различных составляющих её элементах: взаимодействии и взаимоотношениях между членами семьи, организации и проведении досуга. Основным преобразованием в семейном воспитании, носящим положительный характер, является переход от отношений типа «строгий родитель – ребёнок» к отношениям «друг родитель – друг ребёнка». Могут наблюдаться и отрицательные тенденции. Во-первых, преобладание воспитательного воздействия матери, а не родителей совместно. Во-вторых, ориентация обоих родителей в равной степени на собственную самореализацию (карьеру), следствием которой чаще всего становится депривация родительской любви и внимания.

Семейному воспитанию присущи свои достоинства и недостатки, которые, во многом, зависят от тенденций развития общества. Проведенное исследование позволяет говорить о том, что современные родители имеют определенные трудности во взаимодействии с ребёнком. Однако эти трудности при желании родителей могут преодолеваются. Главное, чтобы родители постоянно наращивали воспитательный потенциал.

Результаты исследования детей отразили результаты исследования родителей. Другими словами, в семьях, где избираются подходящие для ребёнка средства и методы воспитания, и родители, и дети демонстрируют положительный результат. Семьи, имеющие некоторые трудности в процессе воспитания, демонстрируют соответствующие результаты.

Список цитированных источников:

1. Бурменская, Г.В. Возрастное психологическое консультирование: проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: УРАО, 1990. – 318 с.
2. Бусловская, М.А. Детско-родительские отношения / М.А. Бусловская, В.Н. Булгакова, Е.С. Клена, Е.А. Зюзгина // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2016. – №3. – С. 88–93.
3. Евдокимова, Е.Л. Детский сад и семья / Е.Л. Евдокимова. – М.: Мозаика, 2007. – 167 с.
4. Лузина, Л.М. Словарь педагогического обихода / Л.М. Лузина. – Псков: Псков ПГПИ, 2003. – 322 с.
5. Хасаншин, А.Р. Семейное воспитание. Семейная педагогика / А.Р. Хасаншин // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 5. – С. 67–71.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КУБИКОВ LEGO
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Введение. Русский язык как учебный предмет в начальной школе включает в себя три больших раздела: уроки обучения грамоте; уроки русского языка; уроки литературного чтения. В процессе его изучения формируются основополагающие базовые навыки: чтения, письма, говорения и слушания. Без этих навыков никакое обучение вообще невозможно. В настоящее время начальная школа находится на рубеже модернизации и обновления содержания образования. Исходя из этого в системе начального обучения интенсивно развивается вариативность образовательных программ и учебно-методических комплексов, разрабатываются целостные модели образования, которые поддерживаются комплектами учебников по всем предметам с 1 по 4 классы, куда входят и дидактические игры, направленные на решение конкретных задач. Реализацию этих задач можно осуществить в том числе с помощью кубиков LEGO.

В Республике Беларусь вопросами обучения с помощью кубиков LEGO занимается узкий круг ученых, учителей, методистов, что сформировало собственный интерес и подтолкнуло нас к необходимости работы в данном направлении. Проанализировав методы обучения русскому языку, изучив опыт ученых, педагогов-новаторов, работающих в этой области, мы определили **цель** собственного исследования: формирование учебных умений на уроках русского языка на I ступени общего среднего образования с помощью конструктора LEGO [1].

Применение конструктора LEGO как средства обучения русскому языку позволяет включить младших школьников в игровую деятельность, а это мотивирует их к познанию, побуждает к умственной активности. Давно известно, что одним из главных аспектов учебного процесса является мотивация. Чем же можно заинтересовать младшего школьника? Ответ очевиден – игрой. Играя, дети постигают достаточно сложные термины и понятия. Как показывает практика, в памяти знания откладываются более надежно, а учебные занятия с использованием конструктора LEGO проходят быстро и интересно.

Мы обобщили опыт учителя начальных классов ГУО «Средняя школа № 21 г. Могилева» Ирины Николаевны Валуевой, которая более восьми лет использует данное средство на уроках в младших классах через ряд дидактических игр, таких как «Звуковая модель слова», «Звуковая дорожка», «Музыкальные кирпичики», «Позови», «Собери слово» и другие в период обучения грамоте. Как показала практика и опыт специалистов, дидактические кубики имеют ряд несомненных преимуществ по сравнению с традиционными дидактическими средствами.

В ходе занятий с использованием конструктора LEGO на уроках русского языка на I ступени общего среднего образования учащиеся формируют следующие учебные умения: производить звуковые сопоставления, синтезировать звуки и давать полную качественную характеристику каждого звука, а также смогут отличать гласные звуки от согласных звуков. Дидактические игры с конструктором LEGO способствуют лучшему усвоению звукового состава и формированию представлений о номинативной роли слова; усвоению понятий «предложение», «текст» (мы описали опыт применения лишь части дидактических игр).

Изучив это направление, мы попытались создать собственную линейку игр с использованием кубиков LEGO для уроков русского языка по темам, которые изучают учащиеся второго класса, и апробировать их в период педагогической практики.

В качестве примера приведем дидактическую игру «Собери слово». Ее цель: формировать умение делить слова на слоги. Количеству слогов соответствует количество цветов кирпичиков. Учащимся предлагаются кирпичики красного и серого цветов. Учитель на доске пишет слово, например, *малина*, учащиеся должны к слогам подобрать соответствующие кубики LEGO – серого и красного цвета. Кубики красного цвета обозначают ударный слог, кубики серого цвета – безударный слог. Ученики выкладывают модель слова по слогам на плате без отступа, после организуется проверка «Сверь с образцом». Данная игра вводится с 1 класса.

В комбинации с ней можно использовать дидактическую игру «Позови ударный слог». Цель игры – наблюдение за произношением ударных и безударных гласных звуков. Ударный слог выде-

ляется двумя красными кирпичиками, расположенными друг под другом, безударные слоги – кирпичиками серого цвета. Учащиеся разучивают с учителем дидактическое стихотворение:

Мы сегодня не устали,
Мы сегодня не играли,
Потому что мы ударный
Слог не позвали!
Сегодня с утра
Нам строить его пора!

Учитель называет слова: шляпа, помидор, телевизор, шапка. Ученики определяют ударный слог и его позицию в слове, количество слогов, после чего выкладывают слоговую модель слова на плате без отступа. В конце учитель организывает проверку «Сверь с образцом».

В собственной копилке апробированных дидактических игр с использованием конструктора LEGO имеются игры: «*Отцети вагон*» (цель: формировать умение переносить слова, делить слова на слоги); «*Собери звуки*» (цель: развивать умения производить звуковые сопоставления и синтезировать звуки в целое слово; научить выделять звуки в словах: гласный, согласный твёрдый / мягкий); «*Звуки оживают*» (цель: формировать навык правописания сочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн); речевая разминка «*Быстро-медленно*», где учитель предлагает учащимся слова, напротив которых расположены кирпичики LEGO разного цвета, а каждому цвету кирпича соответствует определенная задача: желтый кирпичик – чтение медленное, красный – быстрое.

Заключение. Из деталей этого уникального конструктора можно построить любую модель в рамках любого раздела языка. Кубики эффективно помогают развивать мелкую моторику, мышление и речь учащихся, их интеллектуальные и творческие способности, способствуют формированию положительной мотивации к учению. По мнению Т.Г. Бондаренко, ребенку легче учиться, усваивать материал, когда ему учиться интересно [3, с. 3]. Такой познавательный интерес формируется в том числе и с использованием на уроке конструктора LEGO.

Список цитированных источников:

1. Михаленок, М.Н. Конструктор Лего как дидактическое средство формирования учебных умений на уроках русского языка на I ступени общего среднего образования / М.Н. Михаленок, Е.А. Свириденко // «Альфа – 2021 сб. науч. ст.: ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: И.Н. Кавинкина (отв. ред.). – Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2021. – С. 544.
2. Валуева, И.Н. Дидактические игры с использованием конструктора LEGO / И.Н. Валуева // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2020. – № 7. – С. 54–55.
3. Бондаренко, Т.Г. «Дайте детству созреть...». Включение ЛЕГО-конструирования в образовательный процесс / Т.Г. Бондаренко, С.Л. Полухович, С.С. Ивинская // Пачатковая школа. – 2012. – № 1. – С. 3–5.

Е.А. МИХНЕВИЧ

Республика Беларусь, Солигорск, Солигорский государственный колледж

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С ПРОФЕССИЯМИ ВЗРОСЛЫХ ПОСРЕДСТВОМ ПРЕДМЕТНОЙ ИГРОВОЙ СРЕДЫ

Введение. Ознакомление детей с профессиями взрослых одна из важнейших задач социализации ребенка. Это формирует интерес и уважение к труду, зарождает мечту о получении будущей профессии, дает представление о видах производственного труда, продолжает обогащать игровую деятельность детей и умение самостоятельно выбирать тематику для игр. Дети узнают о многих профессиях взрослых и пробуют себя в них. В основном это такие профессии, как врач, продавец, водитель, парикмахер, кондуктор, парикмахер, библиотекарь, строитель, воспитатель, учитель, фармацевт, пожарный, милиционер, фермер, повар и т.д.

Представления о профессиях у детей начинают формировать с малых лет. Знакомству со всеми этими профессиями и пробуждению интереса к ним способствуют: художественная литература, беседы, экскурсии, игровые уголки и разные виды игр.

Игровые уголки должны соответствовать основным требованиям:

1. Доступность – свободный доступ детей к играм, игровому материалу и оборудованию.
2. Вариативность среды – среда должна быть разнообразной и обеспечивать свободу выбора детей.

3. Насыщенность – среда должна соответствовать возрастным особенностям детей.
4. Трансформируемость среды – возможность изменения предметно-развивающей среды в зависимости от ситуации.
5. Безопасность – соответствие всех элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования [1].

Каждый игровой уголок обладает педагогическими потенциалами в ознакомлении детей с миром профессий. Вместе в тем важно сохранять направленность развития творчества детей, обеспечить их инициативность и самостоятельность. Задача игры, в том числе в рамках игрового уголка – помочь разобраться в сложном мире отношений между людьми, реализовать свое воображение и фантазию, пережить эмоции, связанные с развитием сюжета. Предметно-игровая среда должна этому способствовать, а не мешать [2].

В уголке конструирования дети знакомятся с профессией строителя и архитектора; в уголке «салон красоты» дети узнают о профессии парикмахера, визажиста; в «домашнем уголке» дети знакомятся с профессией повара, так же можно обыграть зону столовой и превратить её в кафе или ресторан, чтобы еще больше заинтересовать детей; в уголке с животными дети знакомятся с профессией фермера, садовода; в уголке с магазином детей можно познакомиться с профессией продавца, заведующей, мерчендайзера; в уголке с литературой дети могут познакомиться с такими профессиями как библиотекарь, редактор; в уголке «Аптека» дети знакомятся с профессией фармацевта, обыграв этот уголок можно познакомить детей с профессией врачей разного направления; уголок театрализованной игры: в этом уголке дети знакомятся с профессией актера, режиссёра, так же в этом уголке дети могут разыграть любую из профессий в разных видах театра (пальчиковых, теневой, кукольный и т.д.).

Знакомство с профессией происходит постепенно. Например, происходит знакомство с профессией врача: сначала детей знакомят с понятием слова врач через чтения художественной литературы, бесед; затем рассказывается о том как работают врачи, чем они занимаются, о том что есть очень много разных врачей и каждый занимается лечением чего-то определенного и о том что это всегда была и будет очень важная и необходимая профессия, если не будет врачей-будет много болезней, если есть возможность, то можно завести детей на экскурсию в кабинет медсестры детского сада-это вызовет огромный интерес у детей. Затем расширяются представления детей об этой профессии через сюжетно-ролевые игры «Кукла Катя заболела», «Папа вызывает врача», «Скорая помощь», «Врач и медсестра», «Аптека», «Поликлиника», через множество дидактических игр «Назови профессию», «Кому без них не обойтись», «Что бы случилось если бы не работал...?», «Что сначала, что потом» и многие другие.

При знакомстве с профессией повара можно для начала объяснить значение этого слова, провести беседу о деятельности повара, о значимости профессии, провести экскурсию на кухню в детском саду и попросить поваров, чтобы они более широко рассказали о том с помощью чего они готовят, где, какие блюда бывают и т.д., а если детям еще и разрешат добавить какой-то продукт во время приготовления, то это оставит много впечатлений у ребенка и детям не только будет интересно продолжать знакомство с этой профессией, но и во время приема пищи им будет приятнее есть, зная что они помогали готовить. Для расширения знаний детей о профессии повар существует большое разнообразие игр: например, дидактические игры: «Поварята», «Съедобное-несъедобное», «Что где хранится?», «Выпекаем торт», так же можно использовать сюжетно-ролевые игры: «Кафе», «Ресторан», «Кондитерская» и многие другие.

Представленная модель педагогической работы по ознакомлению детей с миром профессий посредством игровых уголков используется для ознакомления со многими профессиями. Это позволит постепенно расширить представления и знания детей. При организации данной работы большое значение играет возраст детей: в младшей группе детям даются общие представления о профессии, постепенно знания расширяются и в средней и старшей возрастных группах, в которых знакомство с профессией происходит более углубленно.

Список цитируемых источников:

1. Каратаева, Н.А. Развивающая предметно-пространственная среда: мифы и реальность / Н.А. Каратаева, О.В. Крежевских // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2016. – № 2. – С. 38–44.
2. Расолько, О.И. Современные особенности предметно-игровой среды детского дошкольного учреждения / О.И. Расолько // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования. – Минск: БГПУ, 2007. – С. 34–36.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Введение. Современное общество требует от человека быть не просто образованным, но и функционально грамотным. **Целью** функциональной грамотности являются базовые образования личности, которое включает в себя готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся миром, решать разнообразные учебные и жизненные задачи, конструировать алгоритмы осуществления деятельности, а также строить социальные отношения в соответствии с нравственными нормами [1]. При этом основы функциональной грамотности закладываются уже в дошкольном возрасте, как важном периоде становления личности, который определяет ход ее развития на последующих этапах жизненного пути.

Являясь сложным образованием, модель функциональной грамотности объединяет в себе различные виды грамотности, универсальные компетенции 21 века (критическое мышление, креативность, коммуникативность, командность, социальный и эмоциональный интеллект, устойчивое развитие личности), а также личностные качества (любопытность, рассудительность, находчивость, предприимчивость, общительность, дружелюбие, толерантность, целеустремленность).

Одним из значимых составляющих формирования основ функциональной грамотности является креативность. Под креативностью подразумевается:

- творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности [2],
- способность сделать или каким-либо иным способом осуществить нечто новое: новое решение проблемы, новый метод, новое произведение искусства [3],
- творческие способности индивида — способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации [4].

Проблему креативности затрагивали в своих работах такие исследователи как Дж. Гилфорд, П. Торренс, М.А. Холодная, Д. Фельдман, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин и др.

Рассматривая отличия креативности от творчества, необходимо отметить, что креативность несет в себе прагматический элемент, дает ответ на вопрос, как лучше/эффективнее использовать что-либо, пусть даже по-новому [5]. Исходя из этого, необходимо отметить, что креативность включает в себя такие составляющие как: комплексная оценка ситуации или проблемы и ее эффективное решение, сервис-ориентация, проектное мышление, а также самовыражение. Креативность способствует оптимизации какого-либо процесса, нахождению нестандартного решения проблемы, созданию нового продукта и т. д., что особенно важно для современного поколения, растущего в высококонкурентном и технологически насыщенном мире.

Что касается дошкольного возраста, то, как отмечает В.Н. Дружинин, именно возраст 3–5 лет является сензитивным для формирования креативности. Выделяя два этапа в процессе развития креативности, первый этап он относит как раз к периоду дошкольного детства. В этот период происходит развитие «первичной» креативности как общей творческой способности, неспециализированной по отношению к определенной области человеческой жизнедеятельности. Основным же механизмом формирования креативности является подражание значимому взрослому как креативному образцу [6].

Врожденная любознательность детей дошкольного возраста и их способность видеть необычное в окружающем мире становятся основой для проявления креативности во всех аспектах их жизни. Задача же взрослого создать среду, в которой ребенок имеет возможность развивать и проявлять творческие способности. Показать на собственном примере, как можно создать что-то новое из, казалось бы, несвязанных между собой вещей или найти необычное решение проблемы. Поддерживать любопытство и инициативу детей. Предлагать новые материалы для исследовательской и творческой деятельности.

Способствовать формированию креативности будет включение в образовательный процесс следующих видов заданий:

- задания, направленные на отражение собственных впечатлений в доступных видах творчества (например, задания в которых ребенку необходимо составить рассказ про замечен-

ные на прогулке необычные объекты природы либо нарисовать их; сделать открытку или поделку с использованием собранного природного материала и др.).

- задания, направленные на экспериментирование с различными материалами (например, игры и упражнения, которые позволяют ребенку познать различные свойства воды, песка, снега; разнообразные опыты и эксперименты и др.).

- задания, направленные на создание новых образов на основе реальных объектов (например, задания в которых ребенку необходимо придумать несуществующий природный объект и рассказать о нем; составить какой-нибудь новый образ из вырезанных фрагментов различных природных объектов; дорисовать незаконченное изображение; предложить свои варианты того, на что может быть похож какой-либо объект (облако, камень, ветка и т.д.) и др.).

- задания, направленные на установление причинно-следственных связей (например, различные варианты игры «Закончи предложение» («Если..., то...», «Если бы..., то...», «..., потому что...», «..., поэтому...», «..., чтобы...»); задания, в которых ребенку необходимо восстановить правильную последовательность событий и объяснить ее; придумать подходящее начало или окончание ситуации и др.).

- задания, направленные на прогнозирование дальнейшего развития проблемных ситуаций (например, задания в которых ребенку необходимо предложить различные варианты продолжения проблемной ситуации, альтернативный вариант известных сказок и др.).

Заключение. Формирование основ креативности в дошкольном возрасте предусматривает работу над такими умениями как: предлагать собственные идеи для решения проблемных ситуаций, оценивать их и выбирать наиболее целесообразные; прогнозировать дальнейшее развитие различных событий (в повседневных ситуациях, художественных произведениях и т. д.); проявлять элементы творчества и рационализаторства в процессе деятельности; передавать собственные чувства и впечатления в доступных видах творчества; экспериментировать с различными материалами; создавать субъективный образ или сюжет.

Закладывая основы креативности уже в дошкольном возрасте, мы способствуем формированию творческой личности, способной перерабатывать имеющуюся информацию и создавать собственный уникальный продукт, что является значимым не только для отдельного человека, но и для всего общества в целом.

Список цитированных источников:

1. Виноградова, Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Венгана-Граф, 2018. – 288 с.
2. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ: Прайм-Еврознак, 2009. – 816 с.
3. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 568 с.
4. Словарь практического психолога: словарь / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 799 с.
5. Креативность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mgpu.ru/kreativnost/>. – Дата доступа: 11.02.2022.
6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.

Н.Р. ПАТАЛАШКО

Республика Беларусь, Минск, Национальный институт образования

ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ИЗУЧЕНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. В условиях современной действительности, характеризующейся повышенными требованиями к личности ребенка, его будущей деятельности и необходимостью наличия у него таких важных качественных характеристик как социальный интеллект, коммуникативность, способность к сотрудничеству, эмоциональная отзывчивость и др. [1], рассматриваемых как неперемное условие достижения им успеха в жизни, проблема формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста приобретает особую актуальность и статус одной из важнейших педагогических задач.

Вместе с тем для современной системы образования по-прежнему характерны чрезмерная сосредоточенность на интеллектуальном развитии воспитанников; технологизация процесса образования, жизни, которые ведут к обнищанию, недоразвитию эмоциональной, социально-коммуникативной сфер, смене ценностных ориентаций, влияющих на личную оценку ребенком социальных объектов и явлений и организацию своего поведения на основе данной оценки; восприятие физической культуры как средства обеспечения оптимальной двигательной активности в процессе двигательной деятельности, развития движений, формирования систем и функций организма. Все перечисленное оказывает негативное влияние на уровень культуры межличностных отношений, возникающих в процессе общения и взаимодействия воспитанников в различных видах деятельности, в том числе двигательной [2; 3].

Вышесказанное обусловило необходимость изучения отношения педагогических работников учреждений дошкольного образования к проблеме формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности.

Цель статьи – разработка анкеты, вопросы которой позволяют выявить, что вкладывают педагоги в понятие «культура межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста»; считают ли они необходимым формирование культуры межличностных отношений воспитанников; какие средства, методы и приемы способствуют процессу формирования культуры межличностных отношений детей в двигательной деятельности и др.

В опросе приняли участие 60 человек – педагогические работники учреждений дошкольного образования г. Минска и г. Барановичи.

Анкетирование позволило определить, что большинство педагогов понимают под культурой межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста высокий уровень организации взаимодействия между субъектами детского коллектива и деятельности (в нашем случае двигательной), который предполагает наличие у ребенка определенных личностных качеств (дружелюбие, тактичность, отзывчивость, толерантность, сочувствие и др.), способности корректировать свое индивидуальное поведение в соответствии с общепринятыми нравственными нормами и правилами поведения, быстро устанавливать социальные контакты и связи и др.

В качестве основных источников формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста большинством респондентов были выбраны семья и близкие родственники (91,6%), а также учреждение дошкольного образования (73,3%).

Участникам анкетирования было предложено по пятибалльной шкале оценить цели формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности, где 5 – наиболее высокий балл, а 1 – наиболее низкий. Большая часть опрошенных (66,6%) определила социальную адаптацию как наиболее важную цель формирования культуры межличностных отношений. Наименее значимой целью было выбрано развитие умения творчески решать различные практические задачи в реальных жизненных ситуациях, том числе в новых нестандартных ситуациях (41,6%).

Успешному формированию культуры межличностных отношений воспитанников в двигательной деятельности, по мнению опрошенных, способствует развитие координационных способностей, умения анализировать собственные движения и двигательную деятельность сверстников, формирование навыков командной работы, сотрудничества и др.

К средствам, способствующим успешному решению вышеуказанных задач, преобладающее количество педагогов отнесли физические упражнения, подвижные игры, физкультурные досуги, спортивные соревнования.

Наиболее эффективным методом формирования культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности была выбрана игра (78,3%).

Заключение. Для преобладающего количества педагогов проблема формирования культуры межличностных отношений воспитанников в процессе двигательной деятельности представляет профессиональный интерес (88,3%). Таким образом, ответы респондентов на вопросы анкеты позволили глубже понять исследуемую проблему и наметить дальнейшие пути ее решения.

Список цитированных источников:

1. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко [и др.]. – М., 2017. – 92 с.

2. Паталашко, Н.Р. Проблема межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в условиях современного общества / Н.Р. Паталашко // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 24 мая 2018 г. / Брест. гос. ун-т ; редкол.: Г.Н. Казаручик (отв. ред.), Т.В. Александрович, Т.С. Будько. – Брест, 2018. – 192 с. – С. 112–115.
3. Паталашко, Н.Р. О роли формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в современном социуме / Н.Р. Паталашко // Пралеска. – 2020. – № 4. – С. 3–6.

А.Н. ПАТРИНА

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Дошкольный возраст выступает первым звеном в системе непрерывного экологического образования и начальным этапом формирования личности человека, его ценностных установок в мире природы. В этот период воспитанник воспринимает природу очень эмоционально, особое внимание детей привлекают представители мира животных.

Вопросами формирования у детей дошкольного возраста представлений о животных занимались такие исследователи, как Е.И. Золотова [1], Е.А. Стреха [2], М.А. Федотова [3] и другие. Однако исследования ученых были направлены на разработку методики ознакомления с животными детей младшего и старшего дошкольного возраста. Специфика ознакомления детей среднего дошкольного возраста с животными пока еще недостаточно изучена.

Цель нашего исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности методики формирования представлений о животных у детей среднего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента задачей нашего исследования было определение уровня сформированности представлений о животных у детей среднего дошкольного возраста. С этой целью были проведены индивидуальные диагностические беседы с воспитанниками. Подбор вопросов и заданий осуществлялся с учетом требований учебной программы дошкольного образования (образовательная область «Ребенок и природа», раздел «Животные»).

Воспитанникам были предложены следующие вопросы и задания:

1. Покажи на картинках и назови зверей, которых ты знаешь (картинки: кошка, мышь, собака, лошадь, коза, овца, осел, свинья, белка, ежик, заяц, лиса, волк, медведь, кабан и др.).
2. Разложи в одну стопку картинки с изображением диких животных, во вторую – домашних животных.
3. Расскажи, как зимуют животные (медведь, еж, волк, лиса, заяц).
4. Как ты думаешь, что необходимо животному для жизни?
5. Назови, кто это (картинки с изображением следующих насекомых: божья коровка, стрекоза, муха, шмель). Как можно назвать их одним словом?
6. Посмотри и скажи, кто нарисован на картинке? (щука, карась, сом). Как можно назвать их одним словом?
7. Покажи, каких птиц ты знаешь? (предлагаются следующие картинки: голубь, воробей, ворона, ласточка, синица, снегирь, сорока, кукушка, гусь, лебедь, утка). Как можно назвать их одним словом?
8. Разложи в одну стопку картинки с изображением перелетных птиц, во вторую – зимующих.

Критерии и показатели оценки ответов детей: эмоциональный компонент: проявляет заинтересованность в выполнении предлагаемых заданий; когнитивный компонент: имеет представления о животных в рамках требований учебной программ дошкольного образования.

Характеристика уровней сформированности представлений о животных у детей среднего дошкольного возраста:

- высокий уровень: ребенок имеет четкие представления о животных. Может назвать всех, показанных на карточках насекомых, животных и птиц. Может определить, где перелетные и где зимующие птицы, выделяет домашних и диких животных. Знает обобщающие слова: птицы, жи-

вотные, насекомые, рыбы. Рассказывает об особенностях поведения их летом и зимой. Проявляет интерес к предлагаемым вопросам и заданиям. Может задавать сам уточняющие вопросы;

- **средний уровень:** ребенок в целом имеет представления о животных. Может назвать половину из показанных карточек. Путается в определении домашних и диких животных, зимующих и перелетных птиц. Частично может рассказать об особенностях поведения их летом и зимой, об их потребностях. При этом, рассказ не связный. Обобщающие слова знает не все. Интерес к заданию не стойкий;

- **низкий уровень:** ребенок не дает верных ответов на вопросы, допускает ошибки. Называет меньше половины из показанных изображений на карточках. Не знает обобщающие слова. Не знает, кто относится к домашним и диким животным, зимующим и перелетным птицам. Представления об особенностях жизни животных летом и зимой – не точные. Затрудняется сказать, что нужно для жизни им. Интерес к заданию не проявляется.

В ходе проведения констатирующего эксперимента в экспериментальной группе были получены следующие результаты. Высокий уровень представлений о животных отмечается у 15% воспитанников. Эти дети успешно справились практически со всеми заданиями. Их представления о природе соответствуют объему, который отражен в учебной программе дошкольного образования. Например, детей данного уровня сумели верно назвать животных, разложить картинки по стопкам, группируя их: перелетные и зимующие птицы, дикие и домашние животные. Сложности у них возникли только при назывании рыб. Также следует отметить, что эти воспитанники знают обобщающие слова. На вопросы, где требовалось дать развернутый ответ («Как ты думаешь, что необходимо животному для жизни?» и «Расскажи, как зимуют животные (медведь, еж, волк, лиса)»). они ответили без помощи со стороны экспериментатора.

Средний уровень характерен для большинства детей группы – 50%. Качественный анализ ответов этой группы воспитанников показал, что дети называют наиболее часто встречающихся домашних животных. Хорошо знают диких зверей. При этом, испытывают существенные трудности при назывании птиц (за исключением вороны, воробья и синицы), насекомых, рыб. Нет четких представлений о том, как проводят зиму, в каких условиях живут и чем питаются животные. Например, Ирина С. сумела назвать животных, представленных на картинках, при этом, не смогла правильно разделить их на домашних и диких, перелетных и зимующих птиц. Ее рассказ об особенностях зимовки зверей и их потребностях был кратким, не связным. Ребенок нуждался в постоянной помощи в форме наводящих вопросов со стороны экспериментатора.

Низкий уровень сформированности представлений о животных был выявлен у 35% воспитанников. Ответы детей этой группы были поверхностны и неточны. Интересы к животным они не проявляют. Словарный запас достаточно беден в данной области. Они испытывают трудности при необходимости группировать животных по месту обитания и характеру зимовки. Не знаю, какие основные потребности у них, как проводят зиму и лето разные виды живых существ. Например, Света М. на вопрос «Как ты думаешь, что необходимо животному для жизни?», ответила только еда и дом. После наводящих вопросов со стороны экспериментатора других вариантов предложено не было. Так же она затруднялась рассказать, чем жизнь животного зимой отличается от того, как он проводит свое лето. Антон Л. не сумел, верно, сгруппировать животных и птиц. Было заметно, что многие карточки раскладывал наугад. Отказался отвечать на вопросы, где требовалось рассказать о жизни животных и птиц. Обосновал тем, что не знает.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование на констатирующем этапе показало, что только у 15% участников исследования отмечается высокий уровень сформированности представлений о животных, у 50% – средний и у 35% – низкий уровень. Полученные результаты могут послужить основой для разработки методики формирования представлений о животных у воспитанников средней группы учреждения дошкольного образования.

Список цитированных источников:

1. Золотова, Е.И. Знакомим дошкольников с миром животных: кн. для воспитателя детского сада / Е.И. Золотова. – 2-е изд. перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 159 с.
2. Стреха, Е.А. Познание окружающего мира: животные: пособие / Е.А. Стреха. – Минск: Аверсэв, 2016. – 125 с.
3. Федотова, А.М. Формирование представлений о многообразии животного мира у детей старшего дошкольного возраста / А.М. Федотова // Воспитание общественной направленности личности ребенка дошкольного возраста: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: ПГПИ. 1990. – С. 75–87.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. По мнению многих ученых (Н.Г. Белоус, Л.И. Божович, Г.И. Щукина, Н.И. Непомнящая, А.А. Смоленцева, А.А. Столяр, Т.В. Тарунтаева и др.), система обучения, сложившаяся в учреждениях дошкольного образования, недостаточно ориентирована на формирование познавательной деятельности воспитанников, что не содействует развитию интереса к процессу обучения уже в дошкольном возрасте, затем отражается на мотивации к учебной деятельности в школе и отрицательно влияет на весь ход развития личности. Поэтому мы в своем исследовании поставили **цель:** выявить проблемы формирования познавательной деятельности детей старшего дошкольного образования и определить способы их решения.

Познание – это общественно-исторический процесс человеческой деятельности, который направлен на отражение объективной действительности в сознании человека, вечное, бесконечное приближение мышления к объекту. Деятельность – это специфический вид активного человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования». Деятельность является активным взаимоотношением окружающей действительности и воздействии ее на человека.

Исследования А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, показали, что в деятельности развиваются психические процессы, формируются умственные, волевые и эмоциональные качества, усвершенствуются способности и характер личности. «Познавательная деятельность – сознательная деятельность субъекта, направленная на приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности, а также конкретных знаний» [1, с. 102].

А.Г. Литвак, В.И. Селиверстов, М.С. Певзнер и др. рассматривают познавательную деятельность, как естественное стремление дошкольников к познанию, считая, что человеку свойственно стремление к познанию и это стремление проявляется в ребенке с первых дней его жизни. Познавательная деятельность характеризуется познавательной активностью ребенка, его активной преобразующей позицией как субъекта этой деятельности, заключающейся в способности видеть и самостоятельно ставить познавательные задачи, намечать план действий, отбирать способы решения поставленной задачи, добиваться результата и анализировать его.

Познавательная деятельность отражает определенный интерес старших дошкольников к получению новых знаний, умений и навыков, внутреннюю целеустремленность и постоянную потребность использовать разные способы действия к накоплению, расширению знаний и кругозора.

Основным принципом познавательной деятельности является осознанность и активность в процессе приобретения знаний. Главная задача познавательной деятельности ребенка – это правильное формирование потребности и способности активно преодолевать трудности, мыслить, решать разнообразные задачи.

К старшему дошкольному возрасту накапливается большой опыт в практических действиях, достаточен уровень восприятия, памяти, мышления, повышается у ребенка чувства уверенности в своих силах. Выражается это в постановке более сложных целей. У ребенка 6-7 лет познавательная деятельность характеризуется сложным комплексным феноменом, который включает в себя развитие всех познавательных процессов (мышление, восприятие, воображение, память), которые предоставляют возможность ориентироваться в окружающем мире, также в себе самом и регулировать свою деятельность.

Старший дошкольник самостоятельно ориентируется и ведет свою деятельность, направленную на познание, развивая специальные способы ориентации (экспериментирование и моделирование). Ведя познавательную деятельность, ребенок экспериментирует, практически преобразовывая предметы и явления, проявляя творческий характер, выявляет новые свойства, связи и зависимости. Ребенок в данный возрастной период приобретает умение пошагово действовать в той или иной ситуации, после каждого этапа анализируя происходящее и делая выводы, которые ему необходимы для осуществления следующего шага [2].

Наше исследование проводилось в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 16 г. Кобрина». В нем участвовало 52 воспитанника старшего дошкольного возраста:

27 детей входили в состав экспериментальной группы (ЭГ) и 25 – контрольной (КГ). Основным методом исследования выступил педагогический эксперимент. Учитывая тот факт, что в основе познавательной деятельности дошкольников лежит познавательный интерес, для диагностики на констатирующем этапе эксперимента мы использовали методику «Вопрошайка» М.Б. Шумаковой. Цель методики: изучение познавательной деятельности ребенка-дошкольника, умения задавать вопросы. С помощью методики изучаются такие диагностические показатели, как любознательность, интересы, познавательная потребность, познавательный интерес. Методика проводилась индивидуально в форме беседы с каждым воспитанником.

В ходе исследования было установлено, что только 11% детей ЭГ и 13% КГ продемонстрировали высокий уровень сформированности познавательного интереса. Средний уровень показали 63% воспитанников ЭГ и 65% КГ. Низкий уровень был выявлен у 24% дошкольников ЭГ и 22% КГ (Табл. 1).

Таблица 1 – Уровень сформированности познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста

Уровень	ЭГ		КГ	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Высокий	3	11	3	13
Средний	17	63	16	65
Низкий	7	24	6	22

Большинство детей затруднялись в выполнении предложенных заданий. Испытывали сжатость, невнимательность, отвлекаемость, переключаемость с одного вида деятельности на другой, поспешность, незаинтересованность в результате, невнимательность. В формулировке своих вопросов, которые они задавали по картинкам, дети испытывали неуверенность в себе, страх ошибиться, тревожность. Чаще задавались вопросы устанавливающего характера, которые были направлены на выделение и идентификацию объекта, изображенного на картинке («Кто это?», «На чем стоит ведро?» и т.п.). Также большинство детей задавали определительные вопросы, которые связывали с выделением свойств и признаков объектов, которые они рассматривали на предложенных картинках («А вода холодная?», «Это осень?»). Некоторые воспитанники задали причинные вопросы, относящиеся к познанию взаимосвязи объектов, выявлению причин, закономерностей, сущности явлений: «Почему девочка грустная?», «А что ли ей холодно?» Только несколько воспитанников смогли сформулировать свои вопросы-гипотезы, которые выражаются целыми предложениями, например, «Девочка в резиновых сапогах, потому что идет дождь?», «Ведро поставили, чтобы вода в него с крыши стекала?».

Заключение. Дети старшего дошкольного возраста демонстрируют недостаточную мотивацию на познание, что проявляется в небольшом количестве вопросов, задаваемых взрослым. Для активизации познавательной деятельности воспитанников нами была выбрана познавательная область «Элементарные математические представления». Мы разработали план занятий с детьми на учебный год, в который включили интерактивные игры, лабиринты, математические задачи с использованием поэтических произведений и т.п. Эффективность данной работы будет определяться на контрольном этапе педагогического эксперимента в конце учебного года.

Список цитированных источников:

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Герд, А.Я. Избранные педагогические труды / А.Я. Герд. – М.: Академия педагогических наук, 2007. – 206 с.

ДЕТСКИЙ ДИЗАЙН КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В современном мире возрастает потребность в человеке, обладающим определенными качествами – качествами, позволяющими креативно подходить к любым изменениям, т.е. адекватно на них реагировать и активизировать свой творческий потенциал [5, с. 3].

Педагог А.И. Лилов пишет о наличии в творчестве качественно новых, определяющих признаков и характеристик, среди которых, по его мнению, особое место занимает социальная сущность, заключающаяся в создании общественно необходимых и полезных ценностей. Точка зрения автора соответствует современному пониманию творчества, как многокомпонентного процесса, эффективно влияющего на развитие социокультурной среды, которая в свою очередь, способствует формированию творческого потенциала личности [1, с. 7].

Согласно философии Платона – у творчества божественная природа. Он писал, что «только у богов есть способность созидать»; творческие проявления человека называются им «одержимостью», передающейся божественными силами. Философ К. Тейлор считал, что творческая деятельность играет большую роль в жизни общества и оказывает влияние на общественный прогресс. По его мнению, те нации, которые смогут распознать творческие личности и создать для их развития необходимые условия, будут иметь большие преимущества [5, с. 3].

Цель статьи – развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Проблемой развития и формирования детского творчества занимались психологи и педагоги Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина, Л.А. Парамонова, Т.С. Комарова и др. Они доказали, что творческие способности детей начинают проявляться уже в дошкольном возрасте [1, с. 15]. «Творчеству детей дошкольного возраста присущи гибкость и новизна мысли, способность генерировать новые идеи, нестандартно подходить к решению поставленных задач, умение замечать предметы и явления вокруг по-новому», – писал Л.С. Выготский.

Психологи Натали и Карл Роджерс отмечали способность каждого человека к глубокому и конструктивному творчеству. Рассматривая вопрос детского творчества, они отмечали, что дети экспериментируют, исследуют, играют, они не видят правильную и не правильную работу, они просто наслаждаются процессом деятельности. В такой деятельности они чувствуют свою внутреннюю свободу и не боятся самовыражаться [5, с. 4].

В исследованиях Л.С. Выготского, Н.А. Ветлугиной, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, А.А. Мелик-Пашаева, А.В. Хуторского, Л.А. Парамоновой, М.В. Крулехт, В.Б. Хозиева и др. подчеркивается, что универсальными возможностями для развития творчества ребенка обладают его деятельность и целенаправленное руководство ею. Исследователи рассматривают продуктивную деятельность детей дошкольного возраста как подготовительный этап перед привлечением к другому рода деятельности – проектной и учебной. В качестве такой продуктивной деятельности, на наш взгляд, является детский дизайн, который способен интегрировать разнообразные виды художественной предметно-практической деятельности.

Детский дизайн – вид проектировочной художественно-технической деятельности по формированию предметной среды. Он представляет собой синтез различных материалов (бумага, фломастеры и т.п.); художественных техник; видов изобразительной деятельности (аппликация, рисование и т.д.); видов искусства (Т.А. Круглень) [3, с. 4].

Детский дизайн имеет большое значение в жизни детей, способствует развитию творческих способностей, формирует у детей навыки планирования и самоорганизации. В процессе занятий детским дизайном у детей дошкольного возраста формируется художественное восприятие. Происходит развитие творческого мышления, интеллекта, активно развивается воображение и изобразительное творчество [2, с. 4].

Несмотря на это, в методической литературе дизайну отводится недостаточное внимание. Педагоги не стремятся вводить в практику своей работы дизайн-деятельность. Во многом из-за незнания особенностей этой деятельности и непонимания сущности дизайна.

Новое направление в дошкольной педагогике – «детский дизайн», образует интегративную совокупность видов художественной деятельности ребенка, которая может быть реализована при чутком и грамотном руководстве взрослым на основе освоения детьми азов «прекрасного» в продуктивном творчестве (Пантелеев Г.Н., Кузнецова О.В., Ярыгина А., Валиулина Е.А. и др.). Г.Н. Пантелеев в своей книге «Детский дизайн» отмечает, что успешность занятий дизайном с детьми дошкольного возраста во многом зависит от осведомленности и просвещенности педагога в вопросах психологии и педагогики дошкольного детства и, конечно, искусства дизайнера [4, с. 26].

Заключение. На основе анализа теоретической литературы нами были определены основные направления опытно-экспериментальной работы: определить критерии оценки творческих способностей и выявить их особенности у детей старшего дошкольного возраста; разработать и апробировать содержание образовательной работы по дизайну для детей старшего дошкольного возраста.

Список цитированных источников:

1. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология» / Т.Г. Казакова. – М: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 255 с.
2. Книга, А.Н. Мастер-класс «Коробка с карандашами»: из опыта работы восп. дошк. обр. ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 89 г. Гродно» / отдел обр. спорта и туризма админ. Ленинского р-на г. Гродно, 2017. – 9 с.
3. Круглень, Т.А. Дизайн в детском саду: примерное перспективно-календарное планирование / Т.А. Круглень. – Минск: Зорны верасок, 2017. – 39 с.
4. Пантелеев, Г.Н. Детский дизайн / Г.Н. Пантелеев. – М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2006. – 192 с.
5. Ульянова, Т.А. Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста через художественное конструирование и дизайн: учеб. пособие для дошкольного образования / Т.А. Ульянова. – Витебск: ВОИРО, 2010. – 39 с.

М.В. ПИСОРЕНКО

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СКАЗОК

Введение. Происходящие в последнее время социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью быстро и эффективно решать появляющиеся в реальной жизни проблемы. Поэтому основной задачей современной школы является разностороннее развитие личности ученика, предполагающее необходимость сочетания учебной деятельности с деятельностью творческой, связанной с развитием всех познавательных процессов, в том числе и воображения.

Воображение чаще всего характеризуется как процесс воспроизведения и преобразования, хранящихся в памяти образов предметов и явлений действительности, создания на этой основе в новых сочетаниях и связях новых образов предметов, явлений, действий, условий деятельности [2].

Следует отметить, что в жизни каждого человека воображение играет важную роль. Наш мир лишился бы многих научных открытий, изобретений, художественных произведений, детских сказок, если бы человек не обладал воображением. Несмотря на то, что воображение предполагает определенный отход от действительности, в любом случае источником воображения является объективная реальность. Как отмечают многие ученые, исследовавшие проблему развития воображения, прогресс остановится, когда человека лишат воображения. Таким образом, воображение, является высшей способностью человека. Именно поэтому его необходимо целенаправленно и систематически развивать.

Воображение начинает формироваться в раннем детстве и основывается на уже пережитом опыте ребенка, его чувствах, эмоциональных переживаниях. В дошкольном и младшем школьном возрасте происходит постепенное превращение воображения ребенка из деятельности, которая нуждается во внешней опоре (наглядность, реальные предметы), в самостоятельную внутреннюю деятельность, позволяющую осуществлять элементарное словесное творчество.

На I ступени общего среднего образования воображение развивается в процессе выполнения таких видов деятельности как рисование, лепка, конструирование, оригами, макраме. Работа по развитию воображения школьников чаще всего возлагается на педагогов дополнительного образования, что приводит к развитию частных творческих способностей (музыкальных, художественных и др.). Однако для развития воображения не следует пренебрегать возможностями учебного предмета «Математика». Например, при решении текстовых задач ученик учится рассуждать, логично и последовательно излагать мысли, что в свою очередь помогает ему создать свой мир переживаний и образов, оперировать ими.

Поэтому **целью** нашего исследования был поиск эффективных средств развития воображения у младших школьников на уроках математики.

Одним из результативных средств развития воображения В.Ф. Любичева, Р.Р. Мухамедьянова [1], А.В. Ракчеева [3] считают математические сказки. В сказочных сюжетах зашифрованы объекты реальной действительности. Школьники фантазируют образы персонажей сказок, стараются подражать любимым героям, помогают им решать их проблемы и др.

Персонажами математической сказки могут быть цифры, геометрические фигуры, знаки математических операций и отношений, а также герои обычных сказок, животные, волшебные существа, люди. В сюжет такой сказки вводятся математические представления о величине, форме, количестве, а также правила выполнения арифметических операций и т. п. Математические сказки часто имеют приключенческий характер, осложнены какими-либо математическими проверками, которые обязан выполнить герой сказки вместе с учениками [3].

Учитель может сам придумать математическую сказку или предложить школьникам написать сказку. Алгоритм создания сказки состоит из следующих этапов: 1) введение в сказочную страну, где живет символ, рассказ о жизни, нравах, привычках в этой стране; 2) разрушение благополучия. Разрушителями могут быть злые сказочные персонажи, стихийные бедствия, тяжелое эмоциональное состояние; 3) обращение к ребенку. Только он, выполнив задание, может все спасти.

Заключение. Математические сказки целесообразно использовать на различных этапах урока математики, а также во внеклассной работе. Сказки можно просто читать, а можно при чтении использовать музыку, наглядность, электронные средства обучения. Это будет способствовать не только развитию у школьников воображения, но и позволит повысить у них мотивацию к изучению математического материала.

Список использованных источников:

1. Любичева, Р.Ф. Дидактические сказки в процессе обучения математике / Р.Ф. Любичева, Р.Р. Мухамедьянова // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 32-36.
2. Соломин, В.П. Психологическая безопасность: учебное пособие / В.П. Соломин // Дрофа, 2008. – 250 с.
3. Ракчеева, А.В. Математическая сказка как одно из средств развития математических представлений дошкольников / А.В. Ракчеева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/5480>. – Дата доступа: 12.02.2022.

Я.О. ПИЩУЛЁВА

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Одним из важных процессов, который влияет на успешность овладения навыком письма младшими школьниками, является языковой анализ и синтез. Поэтому проблемой нашего исследования является взаимосвязь между уровнем сформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников и частотой возникновения на этом фоне специфического нарушения письменной речи – дисграфии. Прежде чем сформулировать цель исследования, обратимся к определению данного термина.

Понятие «языковой анализ и синтез» и различные его варианты встречаются в работах многих авторов, рассматривающих проблемы коррекции нарушений письменной речи и развития языковой способности у младших школьников. В.А. Ковшиков подчёркивает, что языковой

анализ и синтез представляет собой «широкую область операций над языком, включающей, в том числе, и фонематический анализ» [1, с. 16]. Однако, многие авторы в своих работах рассматривали это понятие не как единое целое, а лишь отдельные его компоненты. Путем анализа специальной литературы [2, с. 4; 3, с. 55; 4, с. 44] нами было дано следующее определение: языковой анализ и синтез – это мыслительные операции, связанные с разложением сложного языкового целого на составляющие его элементы (фонема, слог, слово, предложение) и объединением их в единое языковое целое.

В своих работах Р.И. Лалаева [5, с. 59] предложила следующую структуру языкового анализа и синтеза: анализ предложений на слова и синтез слов в предложении (умение определять количество, последовательность и место слов в предложении); слоговой анализ и синтез (умение слышать и называть количество слогов в слове, определять их последовательность, составлять слова из заданных слогов); фонематический анализ и синтез (умение выделять звук на фоне слова, вычленять первый и последний звук в слове, определять последовательность звуков в слове, их количество, место по отношению к другим звукам).

Чтобы установить взаимосвязь между уровнем сформированности языкового анализа и синтеза и возможностью формирования дисграфии у младших школьников, **целью** нашего исследования является определение уровня сформированности языкового анализа и синтеза у учащихся 2–4 классов.

Для этого учащимся было предложено выполнить письменный тест, в котором были представлены 9 заданий на диагностику всех составляющих языкового анализа и синтеза. Каждое задание оценивается по балльной системе, а по завершению диагностики по формуле можно высчитать на сколько процентов учащийся справился успешно. Также данный тест позволяет выявить какие именно компоненты языкового анализа и синтеза развиты недостаточно и как они влияют на качество письменной речи. Максимальное количество баллов за весь тест – 33 балла. Представим структуру письменного теста в виде таблицы (Табл. 1).

Таблица 1 – Структура письменного теста на выявление уровня сформированности языкового анализа и синтеза

Условие задания	Цель задания	Макс. кол-во баллов
Составить из данных букв слова и записать их	Исследование звукобуквенного синтеза	3
Вставить пропущенные буквы в слова и записать	Исследование звукобуквенного анализа	3
Составить из данных слогов слова и записать их	Исследование слогового синтеза	3
Прочитать слова, записать их, деля на слоги, в скобках указать количество слогов	Исследование слогового анализа	3
Разделить слова чертой, посчитать и в скобках указать их количество, записать слова на отдельной строке через запятую	Исследование навыка установления границ слов	3
Раскрыть скобки, записать словосочетания, выделить приставки и подчеркнуть предлоги	Исследование умения различать предлоги и приставки в процессе письма	3
Составить из данных слов предложения и записать	Исследование навыка синтеза слов в предложение	9
Определить границы предложения. Записать предложения, указать цифрой количество предложений	Исследование навыка определения границ предложения	3
Разделить текст на предложения чертой, записать его, расставив знаки препинания	Исследование навыка анализа текста на предложения	3

Как видно из таблицы, задания оцениваются по уровню сложности. Самым сложным для младших школьников из данного теста является задание под номером 7, так как требует от детей понимания алгоритма выполнения задания, умения работать с деформированным предложением, а также устанавливать логические связи и согласовывать слова в предложении между собой.

Базой исследования выступало ГУО «Сидоровичский УПК ДС-БШ». В исследовании приняли участие 21 ученик. На рисунке 1 представлены показатели успешности выполнения



теста среди учащихся 2–4 классов (Рис. 1).

Рисунок 1 – Уровни успешности выполнения теста

Как видно из гистограммы, все полученные данные можно условно разделить на 3 уровня успешности: низкий (от 0 до 15 баллов), средний (от 16 до 26 баллов) и высокий (от 27 до 33 баллов). Посредством анализа набранных в процессе выполнения теста баллов можно сделать следующий вывод: высокого уровня успешности достигли 24% испытуемых, среднего уровня – 52%, низкого уровня – 24%. При этом, из 21 испытуемого 16 (76%) посещают коррекционно-развивающие занятия на базе школьного пункта коррекционно-педагогической помощи.

Заключение. Исходя из всего сказанного выше, можно сделать вывод, что у учащихся с низким и средним уровнем сформированности языкового анализа и синтеза высок риск формирования на этой почве дисграфии.

Список цитированных источников:

1. Ковшиков, В.А. Исправление нарушений различения звуков: методы и дидактические материалы / В.А. Ковшиков. – СПб.: Каро – 2006. – 128 с.
2. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: книга для логопедов/ Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение – 1991. – 224 с.
3. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: книга для учителя-логопеда/ А.В. Ястребова. – 2-е изд. – М.: Просвещение – 1984. – 159 с.
4. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: книга для логопедов / И.Н. Садовникова. – М.: Владос – 1997. – 256 с.
5. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М.: – 2004. – 72 с.

П.Н. ПРОВАЛОВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Введение. Одним из важнейших условий математического развития младших школьников является понимание учебной информации, т.е. ее правильное осмысление и восприятие. С целью облегчения понимания учащимися изучаемого учебного материала педагог использует как вербальные, так и невербальные способы подачи материала. Эффективным невербальным способом представления изучаемой информации является визуализация. Под визуализацией мы понимаем

ем процесс представления данных в виде графического изображения или моделирование учебного материала.

По словам Урбан М.А., под учебной моделью будем понимать средство обучения, которое замещает оригинал, воспроизводя некоторые его существенные характеристики, и оказывается более удобным для ознакомления ребенка с существенными характеристиками изучаемого понятия. Под моделированием, соответственно, будем понимать процесс использования учителем и ребенком учебных моделей с целью объяснения/изучения оригинала и создания основы для поиска решения учебных задач [1].

В обучении младших школьников особенно важно организовать процесс понимания при решении арифметических задач, причем на всех его этапах, начиная с осмысления условия задачи и заканчивая проверкой решения и творческой работой над решенной задачей. Последовательный перевод текста задачи в рисунок, отображение в нем связей между данными задачи опирается на доступный младшим школьникам способ восприятия сущности математических понятий.

Известно, что необходимость выполнения, а также конкретный смысл арифметических действий раскрываются в процессе решения арифметических задач. Как правило, учитель знакомит обучающихся с этими операциями на разных уроках. Это приводит к тому, что многие учащиеся длительное время затрудняются с выбором арифметического действия при решении той или иной задачи. Поскольку деление – операция, обратная умножению, то можно ввести оба арифметических действия на одном уроке.

Целью нашего исследования было предотвращение случайного выбора арифметического действия при формировании у учащихся образов умножения и деления в процессе сопоставления графических моделей математических операций при решении задач.

Экспериментальная работа по обучению учащихся построению графических моделей при изучении математических операций умножения и деления была реализована нами во время производственной педагогической практики в ГУО Средняя общеобразовательная школа № 18 г. Бреста в 2021 году.

К моменту изучения операций умножения и деления, учащиеся умеют моделировать количественное число, сравнивать, определять, на сколько одно число больше или меньше другого, выполнять действия сложения и вычитания. К уроку каждому учащемуся был подготовлен лист с заданием, на котором уже помещена графическая модель (Рис. 1).

Учитель предлагает прочитать условие задачи: «Миша собирал открытки. На 3 страницы альбома он наклеил по 5 открыток. Сколько всего открыток в коллекции Миши?» Какую схему можно предложить к этой задаче?

Модель, предложенная учащимися, изображена на рисунке 2.

После обсуждения с помощью вопросов учителя учащиеся исправляют модель, уточняя условие, в котором говорится об открытках (их 5) и страницах альбома (их 3). Чтобы показать, что на каждую из 3 страниц альбома было приклеено по 5 открыток, надо соединить страницу и открытки, которые на нее наклеены.

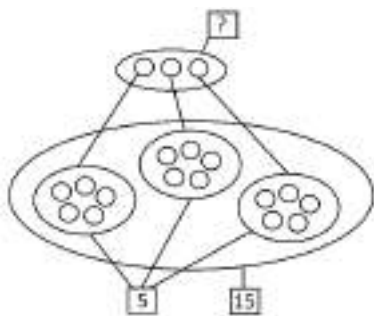


Рисунок 1 – Графическая модель

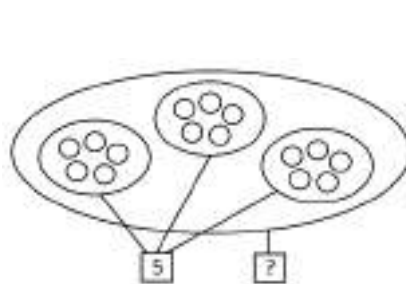


Рисунок 2 – Модель учащихся

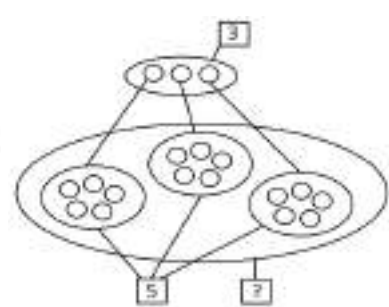


Рисунок 3

В результате модель задачи изменится (Рис. 3). После этого становится ясно, что математическое выражение, с помощью которого можно записать количество открыток в коллекции Миши, выглядит так: $5+5+5=15$ (откр.).

Учащиеся дают объяснение этой записи: на каждую из 3 страниц альбома было приклеено по 5 открыток: на первую 5 открыток, на вторую 5 открыток и на третью 5 открыток. Значит, чтобы найти общее количество открыток, надо сложить количества открыток на каждой странице. Далее учитель предлагает записать короче: $5 \times 3 = 15$ (откр.). По 5 открыток повторяется на 3 страницах. Это действие называется умножением.

Следующий этап – введение действия деления. Учитель предлагает рассмотреть графическую модель, которая представлена на раздаточном материале (см. рис. 1), и сравнить ее с моделью решенной задачи.

Учащиеся выясняют, что модели похожи одинаковыми данными, то есть говорится об одном и том же: о страницах альбома и открытках на них. Только в первой задаче, которая уже решена, спрашивается, сколько всего открыток у Миши в альбоме, а в задаче, к которой выполнена эта схема, спрашивается, сколько страниц альбома занято открытками.

Учитель предлагает составить задачу по новой модели. Получается следующая задача. «В коллекции Миши был 15 открыток. Он наклеил их в альбом по 5 открыток на каждую страницу. Сколько страниц с открытками в альбоме Миши?»

Чтобы решить задачу, выражение $5 + 5 + 5 = 15$ (откр.) не подходит, поскольку в этой задаче мы должны раскладывать 15 открыток, по 5 на каждую страницу. Обобщая ответы детей, учитель подводит итог: надо разложить (разделить) 15 открыток поровну, по 5 на каждую страницу. Записать это можно так: $15 : 5 = 3$ (стр.). Эта операция называется делением. С помощью деления мы узнали, сколько страниц занято открытками. Ответ: «Открытками занято 3 страницы».

С целью подведения итогов урока учитель проводит опрос, чем занимались на уроке, с какими новыми арифметическими действиями познакомились, подчеркивая, что мы выбираем действие умножение, если одинаковое количество повторяется несколько раз, и надо узнать, сколько всего, а деление, если общее количество известно, и мы все предметы раскладываем поровну. Ученики обобщают наблюдения самостоятельно, чему способствовала графическая визуализация условия задач. На последующих уроках продолжается работа над задачами.

Заключение. Таким образом, моделирование условия задачи способствует осознанию отличий операций умножения и деления (в сопоставлении). Далее можно предлагать учащимся подобные задачи по отдельности. Опыт показал, что для такой работы достаточно 4-5 уроков. Моделируя условие задачи, младшие школьники усваивают конкретный смысл арифметических действий и не делают ошибок в выборе нужного действия при решении задач в дальнейшем.

Список цитированных источников:

1. Урбан, М.А. Подготовка учителя начальных классов к использованию метода учебного моделирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elib.bspu.by/bitstream/doc/12684/1/Урбан_М_А.pdf. – Дата доступа: 11.10.2021.

М.П. ПРОТАС

Республика Беларусь, ГУО «Бочейковская средняя школа Бешенковичского района»

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРАВОСЛАВНЫХ ТРАДИЦИЯХ БЕЛОРУССКОГО НАРОДА

Введение. Жизнь наша стала шумной, полной суеты, растерянности. И, наверное, от вечной этой суеты, постоянной смены впечатлений, поиска удовольствий гибнет и сохнет наша душа. Почему гибнет? Потому что ей нужно ежедневно хоть какое-то время для углубления в себя, уединённого размышления, чтобы не иссяк в человеке животворящий источник. Душе нужны минуты тишины, минуты Богопознания. Но как раз они и есть самый большой дефицит нашей жизни. Мы суетимся, хлопочем в надежде только на себя, на свои силы – и вот постепенно уже свелось к тому, что мы не живём, а выживаем. Творец велел нам заботиться о дне, мир же призывает хлопотать о мгновении, погружая нас в море житейских забот, страстей и пороков. А ведь мир без Бога недоверчив и холоден. Какими же любящими и открытыми должны быть мы, православные христиане, ибо любовь и доверие – основа нашей веры.

Цель данной публикации – обобщение опыта работы по духовно-нравственному воспитанию младших школьников на традициях белорусского народа.

Актуальность проблемы воспитания младших школьников на православии связана, по крайней мере, с четырьмя положениями:

Во-первых, наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоконравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности. Во-вторых, в современном мире маленький человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера, которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка, на ещё только формирующуюся сферу нравственности. В-третьих, само по себе образование не гарантирует высокого уровня духовно-нравственной воспитанности, ибо воспитанность – это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку. В-четвертых, вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют младшего школьника о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Опыт работы показывает, что в наше время в разные сферы жизни возвращаются духовно-моральные традиции народа. В стране наблюдается процесс религиозного возрождения. При поддержке государства реставрируются церковные строения, памятники культуры. Приняты программы совместного церковно-государственного сотрудничества. Признаны государственными основные церковные праздники. Я стремлюсь присоединить своих учеников к тысячелетнему христианскому наследию белорусов, используя его духовно-культурное богатство, стремлюсь отдать надлежащее традициям и связанным с ими уставам и обрядам.

Занятия по духовному воспитанию помогают укрепить в детях такое настроение или чувство, которое само борется с его дурными наклонностями и поддерживает доброе. К счастью, у человека, а особенно у ребёнка, есть замечательное качество, именуемое совестью. Задача педагога – развить в детях чуткую совесть и приучить их прислушиваться к её голосу. Позволю себе заметить, что вера в Бога помогает нашим детям решать ряд принципиальных вопросов: о добре и зле, о цели и смысле жизни, о том, что Любовь, Доброта и Красота должны стать регуляторами человеческих отношений.

Принципы, по которым я осуществляю духовно-нравственное воспитание учащихся при проведении уроков и во внеурочной деятельности на основе православных традиций, являются:

- свобода выбора родителями или лицами, их заменяющими данного направления воспитательной работы в классе;
- лично ориентированный подход к учащимся, профессионализм педагога в контексте идеологии белорусского государства;
- связь воспитания духовного с традиционной белорусской культурой;
- краеведческий подход к проблемам духовно-нравственного воспитания;
- доступность изложения материала;
- наглядность.

Содержание духовно-нравственного воспитания в школе включает в себя:

- воспитание нравственных качеств (таких как патриотизм, гражданственность);
- формирование нравственного сознания;
- нравственных чувств (таких как сострадание);
- воспитание нравственного поведения (побуждения нравственных поступков ребёнка, которые характеризуют его отношение к обществу, людям, к себе);
- мотивация поведения, нравственной направленности личности, а также привычек нравственного поведения.

Главное в решении задач духовно-нравственного воспитания состоит в том, чтобы и принципы, и правила морали нашли своё воплощение в поведении школьника и в его поступках. Особое место в системе духовно-нравственного воспитания занимают нравственные привычки. Эти полезные для общества и коллектива устойчивые формы поведения должны стать потребностью человека и совершаться в любых ситуациях и условиях. Воспитание

нравственных привычек, по мнению Ушинского, процесс длительный, требующий от воспитателя настойчивости, последовательности и большого терпения.

Палитра методических форм уроков достаточно разнообразна. Остановлюсь на некоторых из них.

Путешествие по страницам библейских рассказов. Учащиеся на свой выбор готовят какой-нибудь библейский рассказ, предложенный им учителем. Причём они получают задания: во-первых, донести смысл легенды до остальных участников факультативных занятий путём интересного, выразительного рассказа, во-вторых, высказать свое понимание данного сказания.

Урок-рассуждение о жизни и подвигах святых. Учащиеся по своему желанию выбирают предоставленный учителем материал о жизненном пути святых людей и составляют с помощью памятки небольшие сообщения с собственными выводами.

Интеллектуально-познавательные игры (с использованием мультимедийных презентаций) всегда вызывают живой интерес у учащихся и обеспечивают их активность. Состязательность стимулирует процесс познания, что приводит к эффективному усвоению детьми услышанного и прочитанного.

Заочные экскурсии и путешествия с использованием мультимедийных презентаций. Тема: Святыни Беларуси «Полоцк», «Жировичи». Такая форма проведения факультативных занятий позволяет учащимся познакомиться с шедеврами православной архитектуры и живописи. Как правило, увиденное зачаровывает их.

Своей задачей вижу привести детей к пониманию необходимости постоянно трудиться над развитием собственной души. Стараюсь обучить вдумчивому чтению, анализу нравственной оценке поступков героев, умению делать правильный выбор между добром и злом, осознанию ответственности за свои поступки.

Я использую духовно-нравственное воспитание не только как средство возрастания души ребенка, но и как одну из форм здоровьесбережения, укрепления физического и психического здоровья, привития положительного отношения и привычки к здоровому образу жизни и для создания благополучного микроклимата в классе.

Традиционные методы нравственного воспитания ориентированы на привитие школьникам норм и правил общественной жизни. Педагогический смысл работы по духовно-нравственному становлению личности младшего школьника состоит в том, чтобы помогать ему продвигаться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения и нравственный выбор. Такие нравственные ценности, как трудолюбие, добротворчество, воздержание, целомудрие, крепкая семья, почитание детьми родителей, любовь к своему народу, его традициям, уважение памяти предков, содержат обширные возможности в деле духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Для того чтобы повысить качество обучения, важно не только дать ученикам основательные знания по тому или другому предмету, а преобразовать их в личные взгляды и убеждения, сделать эстетично значимым все содержание образования, направленный на развитие личностных качеств учеников, их общекультурного уровня, творческих способностей, высокой нравственности, гуманистического мировоззрения.

С первых дней обучения в школе ученики усваивают нормы поведения, учатся добру, справедливости. Я использую ролевые и интерактивные игры, рисование, составление сказок, продолжение повествования по началу сотоварищей.

Очень интересно проходят в классе православные праздники. Уже стало традицией отмечать такие праздники, как «Покров Пресвятой Богородицы», «Рождество Христово», «Масленица», «Пасха». Праздники проходят в классе и в храме.

Благодаря православным праздникам ребята узнают много нового, интересного о жизни и традициях нашего белорусского народа. В праздниках участвуют все. Большую помощь в подготовке оказывают родители. Они вместе с нами учат стихи, поют песни, готовят костюмы. Это сплочению детского коллектива. Ребята переживают не только за себя, но и за своих товарищей, родителей. Всем хочется, чтобы праздник прошел на высоком уровне. Благодаря этому чаще приходится встречаться с родителями. Это помогает решать задачу преодоления разобщенности воспитательных воздействий семьи и школы, привлекать их к активному и ответственному участию в школьной жизни своих детей, превратить в своих единомышленников и союзников.

Хочется подчеркнуть, что большую помощь и методическую поддержку я ощущаю, сотрудничая с районным методическим объединением педагогов.

Особое место в системе духовно-нравственного воспитания занимают нравственные привычки – эти полезные для общества устойчивые формы поведения должны стать потребностью человека и совершаться в любых ситуациях и условиях. Ни один проступок детей нельзя оставлять без внимания. Решение многих своих проблем детям дается очень непросто. Часто сама жизнь и возникшие ситуации дают темы для бесед на классных часах: «Обида», «Верность слову», «Детские страхи», «Умение прощать», «Самолуб никому не люб» и др.

Для решения проблемы духовности учителю требуется не только знание предметов начальных классов и методика их преподавания, но и умение направить свою деятельность на духовно-нравственное воспитание. И таких возможностей духовно-нравственного воспитания младших школьников в процессе учебной деятельности множество.

На мой взгляд, необходимым условием формирования нравственной сферы ребёнка становится организация совместной деятельности детей, способствующая развитию культуры общения и взаимоотношений детей друг с другом, в процессе которых ребёнок усваивает социально-исторический опыт, получает представления о другом человеке и о самом себе, о своих возможностях и способностях.

Заключение. Работа с учащимися по духовно-нравственному направлению даёт положительные результаты. У детей развивается духовная восприимчивость, приучаются к размышлению. Оценивая поступки героев, учащиеся высказывают своё мнение о том, как надо относиться к другим. Ребята учатся терпеливости.

Можно отметить, с положительной стороны, уровень дружелюбности в коллективе. Знания о духовности помогают учащимся успешно социализироваться в обществе. Очень важно, что работа по духовно-нравственному воспитанию школьников на православных традициях не ограничивается только курсом начальной школы, а продолжается и в старших классах, чтобы не погиб хрупкий росток веры, добра, любви, который зародился в детских душах.

Многие родители считают православие несомненным благом, но сами в храм не ходят. Поэтому воспитательную работу необходимо вести очень осторожно, чтобы у ребёнка не возникло представление: в школе одно, а в семье совсем другое. Иначе говоря, ребёнок может оказаться «меж двух огней» – вера в классе и неверие дома. Следовательно, своим примером поведения стремлюсь приобщать родителей учащихся к соблюдению православных традиций.

Д.А. САПЕГО, А.С. КОВАЛЁНОК, А.В. ИВАНОВА
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

YOUTUBE KIDS КАК БЕЗОПАСНАЯ ПЛАТФОРМА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В современном мире интернет является неотъемлемой частью нашей жизни. Он представляет собой «Всемирную паутину», охватывающую, на начало 2022 года 62,5% людей от общей численности населения Земли. В численном переводе количество пользователей интернетом составляет 4,95 млрд человек. Благодаря прогрессированию нашего общества, с глобальной сетью начинает взаимодействовать подрастающее поколение.

Ознакомление ребенка с информацией происходит через социальные сети, мобильные приложения и сайты различного характера, которые пользуются популярностью. Их количество неустанно растет в геометрической прогрессии. Одним из популярных веб-сервисов, занимающий лидерскую позицию на протяжении более пяти лет, является YouTube.

YouTube представляет собой площадку, на которой пользователь может просматривать, оценивать, загружать, делиться, комментировать видеозаписи различного характера. И именно из-за такого большого количества видеоряда алгоритм рекомендаций для ребенка может сильно исказиться: площадка будет предлагать материал, который не предназначен для просмотра детям, не достигшим определенного возраста.

Заботясь о подрастающем поколении, видеохостинг выпустил сервис «YouTube Kids» с большими возможностями для родителей.

Цель статьи – оповестить людей о платформе, которая защищает детей от негативного влияния в интернете и даёт возможность безопасного развития и познания современного мира.

YouTube Kids – приложение, специально созданное для детей, более безопасная и простая версия YouTube со встроенными возможностями родительского контроля [1].

Площадка для детей впервые была запущена 23 февраля 2015 года. Причиной возникновения данного приложения стали многочисленные жалобы родителей на контент, несоответствующий принципам видеохостинга, негативно влияющий на неокрепшую психику ребенка.

Случившийся конфликт в 2017 году из-за тревожных и жестоких видеороликов с изображением персонажей из детских мультфильмов привёл к тому, что YouTube Kids ужесточил как фильтрацию видео, так и меры предосторожности для создателей контента. На сегодняшний день мы наблюдаем довольно развитую площадку с тщательно отобранным материалом.

Регистрация происходит максимально удобно и понятно (рис 1).

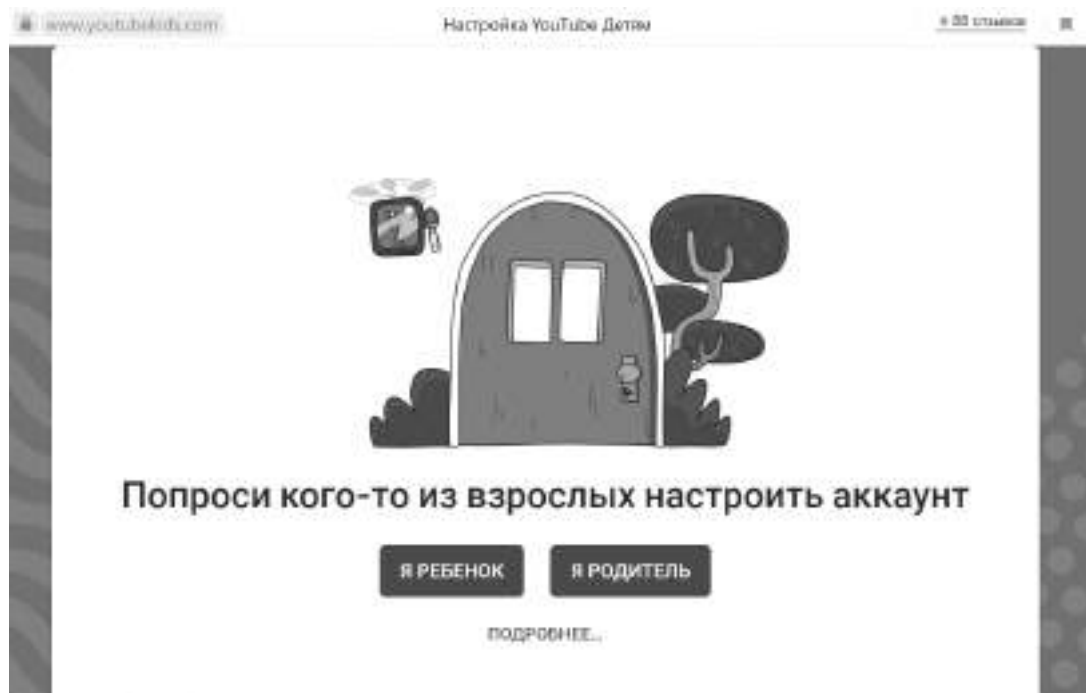


Рисунок 1 – Регистрация в приложении

На первом этапе создания профиля, пользователя встречает надпись: «Попроси кого-нибудь из взрослых настроить приложение» с кнопками выбора «Я ребенок» и «Я родитель». При нажатии кнопки «Я ребенок» площадка возвращает к исходному этапу. В связи с этим регистрацию должен проводить взрослый, который войдет в систему через аккаунт Google.

На следующем этапе программа предлагает ознакомиться с родительским согласием, в котором описана важная информация о конфиденциальности для родителей, собираемые приложением данные и их использование, предоставляемые сведения. Согласие было утверждено 13 августа 2019 года [3].

На третьей ступени происходит собственно создание профиля, где требуется указать имя ребенка, возраст и его месяц рождения. Информация о возрасте будет доступна только родителю и его малышу.

Завершающим этапом является настройка контента для пользователя с 3 возрастными группами: для самых маленьких (до 4 лет), для дошкольников (с 5 до 8 лет) и для детей постарше (с 9 до 12 лет) и дополнительным режимом «Только отобранный контент» (ребенок может смотреть только те подборки видео и каналов, которые будут одобрены родителем; при выборе этого варианта функция поиска в приложении будет недоступна).

Режим «Только отобранный контент» входит в систему родительского контроля, но не ограничивается им. К родительскому контролю относится также и установка ограничения по

времени на просмотр YouTube Kids. Взрослые могут отслеживать видео-контент, просматриваемый ребенком.

При завершении всех этапов регистрации можно полноценно пользоваться веб-сервисом. Вдобавок ко всем возрастным ограничениям, видео приложение располагает определённым уровнем защиты от проникновения ребенка в настройки, изменения их и личных данных. Чтобы обойти систему, родителям предлагается решить пример, который не способен решить дошкольник, или же создать собственный код доступа [2].

Кроме простого управления на веб-сервисе он имеет привлекательный интерфейс, который прослеживается от начала регистрации и до пользования самим приложением. Фон сайта меняется в зависимости от выбранного раздела, насыщен яркими красками, образами животных и растений. Стилизован под детские рисунки, которые позволяют ребенку чувствовать себя, комфортно находясь на видео-платформе.

В составляющие части приложения входят такие категории как «Рекомендованные», «Шоу», «Музыка», «Навигатор» и «Обучение», где последняя отсутствует в возрасте от 9 до 12 лет и заменяется на «Игры».

На YouTube Kids находятся большое количество каналов, с многотысячной аудиторией, оказывающих положительное влияние на детей.

Тематика видеороликов разнообразна и увлекательна. Авторы, создающие контент для маленьких зрителей, опираются на психолого-педагогические основы развития ребенка.

Просмотр видеороликов вызывает у детей заметный эмоциональный отклик, что повышает эффективность усвоения полученной информации. Дошкольники охотно воспринимают новые знания и связывают их уже с полученными ранее.

Посредством использования видеоматериала имеется возможность сформировать у детей представление о динамике явлений природы и окружающего мира, о деятельности взрослых, представленные в наиболее доступной и понятной форме. Помимо развивающего контента на платформе находятся развлекательные видеоролики, не несущие в себе обучающую функцию.

Наиболее известными каналами по развитию подрастающего поколения являются «Малышарики», «Логопед для Вас», «Маленькая Академия ТВ».

Канал «Малышарики», запущенный 13 ноября 2015 года, является лидирующим в тройке представленных выше. Программа разработана при участии детских психологов и педагогов.

Квалифицированная режиссерская команда создаёт уникальный развлекательно-образовательный проект. Наполнение представляет собой анимационный мультфильм с участием всем известных героев мультипликационного сериала «Смешарики» в дошкольном возрасте, которые только познают мир. Средняя продолжительность серии составляет 3–5 минут, что вполне достаточно для усвоения материала ребенком 0-3 лет.

В каждом эпизоде героям приходится находить ответы на интересующие их вопросы, это могут быть как объяснения явлений природы, так и более широкие понятия чувств [4].

Вторым по счёту, но не по значимости, является «Логопед для Вас». 27 июня 2016 года канал впервые появляется на площадке YouTube Kids. Содержание видеороликов составляют обучающие мультфильмы, песни, фрагменты логопедических занятий. Авторами являются квалифицированные специалисты, которые с нежностью и заботой о детях создают контент.

Видео позволяют ребенку познакомиться с новыми словами, которые могут встретиться в окружающем его мире, а также с их правильным звукопроизношением. Отгадывая интересные загадки, дети расширяют свой словарный запас, лексику и грамматику. Ребенок учится проявлять сообразительность и нестандартное мышление, терпение и логику.

YouTube-канал «Маленькая Академия ТВ» начал свою деятельность совсем недавно – 12 января 2019 года, но, тем не менее, успел собрать за это время не малое количество поклонников из разных стран, так как аналог канала существует на английском и испанском языках.

Материал видеороликов рассчитан на обучение детей до 7 лет. Авторы основываются на особенностях работы мозга ребенка, включая тета-ритм. Благодаря чему обеспечивается быстрое и легкое запоминание, а также связь преподносимых малышу концепций с реальным миром.

Видеоматериал представлен в виде уроков, построенных так, что непосредственное объяснение информации родителями не требуется. Ребенку не нужно постоянно смотреть в экран для понимания и усвоения знаний.

Проект начинается с изучения цветов и форм, двигаясь от простых концепции к более сложным, далее происходит овладение знаниями цифр и букв, элементарных навыков чтения и счёта, развитие памяти, внимания, мышления и так далее.

Приведённые выше каналы являются лишь малой частью того многообразия, которое предоставлено в приложении YouTube Kids. Каждый автор создает приятный глазу, оригинальный, созидательный контент, но тем не менее их объединяет одна главная цель – обеспечить как можно более благоприятное, комфортное развитие ребенка посредством просмотра обучающих видеороликов [5].

Заключение. В этой связи можно сделать вывод, что мобильное приложение YouTube Kids на своём современном этапе имеет богатую психолого-педагогическую основу содержания видеороликов, которые, безусловно, обеспечивают положительное воздействие на психику ребенка, его общее физиологическое состояние.

Несмотря на конструктивную содержательную платформы, следует помнить о том, что обучение ребенка только посредством видеоматериала не может раскрыть в полной мере всех заложённых изначально задатков. Требуется непосредственное участие взрослого в жизни ребенка.

Список цитированных источников:

1. Официальный сайт YouTube [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/intl/ALL_ru/howyoutubeworks/ – Дата доступа: 11.02.2022.
2. Разница между режимом родительского контроля на YouTube и приложением «YouTube Детям» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://support.google.com/youtubekids/answer/10315420>. – Дата доступа: 11.02.2022.
3. DIGITAL 2022: GLOBAL OVERVIEW REPORT [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>. – Дата доступа: 11.02.2022.
4. Рейтинг топ веб-сайтов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.similarweb.com/ru/top-websites/russian-federation/> – Дата доступа: 11.02.2022.
5. YouTube Kids [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtubekids.com/> – Дата доступа: 11.02.2022.

К.А. СИМАНЮК

Рэспубліка Беларусь, Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

РАЗВІЦЦЁ ВУСНАГА ЗВЯЗНАГА МАЎЛЕННЯ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ПРАЗ ПРАЦУ З ТЭКСТАМ

Уводзіны. Развіццё звязнага маўлення малодшых школьнікаў – адна з самых актуальных праблем выкладання беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі. Паводле М.Р. Львова, “пад звязным маўленнем разумеецца маўленне, якое арганізавана па законах логікі і граматыкі, уяўляе сабой адзінае цэлае, мае тэму, валодае адноснай самастойнасцю, закончанасцю і расчляняецца на больш ці менш значныя часткі, звязаныя паміж сабою” [1, с. 230]. Т.А. Ладыжанская разглядае звязнае маўленне як від маўленчай дзейнасці, вынікам якой з’яўляецца тэкставае паведамленне [2].

Навучанне завязнаму маўленню можна разглядаць і як мэту, і як сродак практычнага авалодання мовай. Асваенне розных бакоў маўлення з’яўляецца неабходнай умовай развіцця звязнага маўлення, і ў той жа час развіццё звязнага маўлення садзейнічае самастойнаму выкарыстанню вучнем асобных слоў і сітаксічных канструкцый. Звязнае маўленне ўключае ў сябе ўсе дасягненні вучня ў авалоданні роднай мовай, яе гукавым ладам, слоўнікавым складам, граматычным ладам.

Мэта працы – выявіць найбольш эфектыўныя прыёмы працы з тэкстам, якія спрыяюць развіццю вуснага звязнага маўлення вучняў пачатковых класаў.

Тэкст – гэта не толькі прадукт, але і вобраз, і аб’ект дзейнасці зносін. Працэс стварэння або інтэрпрэтацыі тэксту ўяўляе сабой нешта першапачаткова зададзенае, а кожны раз творчае ўз’яднанне ўсіх названых аперацый, у выніку чаго ўзнікаюць і зноў фарміруюцца думкі, здагадкі, вывады, абагульненні. Пры развіцці звязнага вуснага маўлення неабходна выкарыстоўваць узорныя тэксты, аналіз і засваенне якіх будзе спрыяць удасканаленню маўлення вучняў. Да ўрокаў трэба падбіраць такія тэксты, якія б дазволілі малодшым школьнікам “вучыцца гаварыць, вучыцца думаць і адчуваць”.

Наша даследаванне праводзіся на базе ДУА “ВПК дзіцячы сад – пачатковая школа № 5 г. Брэста”. У даследаванні ўдзельнічалі вучні 4 класаў. Метады даследавання – назіранне, апісанне.

З’яўляючыся асноўным кампанентам структуры падручніка, тэкст рэалізуе арганізуючую, інфарматыўную і выхаваўчую функцыі. Акрамя гэтага, у падручніках тэксты дэманструюць выкарыстанне моўных адзінак розных узроўняў (тэксты-дэманстратары) і служаць эталонам рэальных маўленчых паводзін (тэксты-ўзоры).

З мэтай фарміравання ў вучняў умення сістэматызаваць, рэдагаваць, выкарыстоўваць неабходныя моўныя сродкі ў працэсе стварэння тэксту выкарыстоўваюцца наступныя віды практыкаванняў:

1. Узнаўленне ў тэксце апушчаных элементаў – слоў, словазлучэнняў, апісальных выразаў.

2. Падбор сінонімаў да пэўных элементаў тэксту з мэтай пазбягання паўтораў, захавання стылістычнай афарбоўкі, больш дакладнай перадачы зместу; выдзяленне апорных слоў; складанне тэксту з частак.

3. Праца з дэфармаваным тэкстам.

4. Рэдагаванне тэксту з дапамогай памятки «Рэдактар» (правер, ці зразумелая тэма, ці ясная галоўная думка, ці перадае тэму і галоўную думку назва тэксту, ці выдзелены часткі тэксту, ці рухаецца думка ад сказа да сказа, ці не парушаны парадак частак, ці ўдалыя пачатак і канцоўка тэксту, ці правільна, дакладна выражаны думкі).

Каб навучыць малодшых школьнікаў рэдагаваць тэксты з пункту погляду іх зместу, лексікі і граматыкі, выкарыстоўваюцца практыкаванні на складанне тэксту з прапанаваных сказаў і гатовых частак тэксту (сказы і часткі тэксту даюцца не паслядоўна, а ў “рассыпаным” выглядзе). Карысныя таксама заданні на дапаўненне тэксту адсутнымі часткамі, а таксама на выключэнне з тэксту частак, якія не адпавядаюць яго тэме і жанру. З мэтай развіцця ўмення прагназаваць выказванне прапануюцца практыкаванні, заснаваныя на трансфармацыі тэксту: працяг тэксту; прагназаванне зместу і кампазіцыі тэксту па назве (загалоўку), па пачатку, па анатацыі і г.д.

З мэтай развіцця ўменняў арфаэпічна, граматычна і фанетычна правільна будаваць звязнае выказванне прапануюцца наступныя віды заданняў: знайдзіце маўленчыя памылкі і выпраўце іх; выпраўце памылкі, дапушчаныя ў вымаўленні слоў; вымаўце тэкст весела (сумна, урачыста, са здзіўленнем) і інш.

На ўроках неабходна надаваць асабліваю ўвагу планаванню кампазіцыі тэксту. Неабходна вучыць дзяцей вызначаць асноўную думку тэксту, вылучаць уступную частку, абдумваць вынікі. Навучыць школьнікаў пераказваць і складаць тэксты дапамагаюць актыўныя формы навучання, дзе павялічана ступень самастойнасці вучняў і развіваюцца творчыя здольнасці кожнага дзіцяці.

Адным з асноўных прыёмаў фарміравання ў вучняў пачатковых класаў умення вылучаць галоўную думку перад складаннем уласных тэкстаў з’яўляецца аналіз прыказак, праца з якімі не толькі развівае маўленчыя ўменні вучняў, але і спрыяе іх інтэлектуальнаму росту.

Малодшым школьнікам вельмі падабаецца разгадаць загадкі. Працу над тэкстамі загадак можна будаваць наступным чынам: спачатку вывучаюцца і аналізуюцца народныя загадкі, затым – аўтарскія, праводзіцца іх параўнанне. Вучні прыходзяць да вываду, што менавіта апісанне дапамагае разгадаць і скласці загадку. Спачатку загадкі складаюцца калектыўна, затым у групах і індывідуальна.

Складанне казак – яшчэ адзін этап у развіцці звязнага вуснага маўлення вучняў, іх уяўлення, назіральнасці, мыслення. Для развіцця вуснага звязнага маўлення дзяцей выкарыстоўваецца такі метадычны прыём, як інтэрпрэтацыя казкі. Інтэрпрэтуючы твор, кожны вучань мае магчымасць творча праявіць сябе, выступаючы ў новай ролі. Прыкладзём прыклады некаторых заданняў: раскажыце сюжэт вядомай казкі ад імя персанажаў або прадметаў – “удзельнікаў падзей”; “Што было далей?” (закончыце сюжэт твора); раскажыце казку так, каб героі сталі антыгероямі (прагны – шчодрым, злы – добрым, і г.д.); спрагназуйце далейшае развіццё падзей у творы (вучні слухаюць твор, на пэўным этапе развіцця сюжэта чытанне перапыняецца і настаўнік задае пытанне аб тым, як варта паступіць герою ў складанай сітуацыі); перастаўце персанажаў унутры адной казкі; уключыце ў сюжэт казкі дадатковых персанажаў.

Школьныя практыка сведчыць, што вельмі эфектыўнымі творчымі практыкаваннямі для развіцця звязнага маўлення вучняў з’яўляюцца “Салата з казак”, “Канструяванне загадак”, “Біном фантазіі”, “Перакладчык” (замяніце іншамоўнае слова беларускім).

З мэтай далучэння вучняў да творчага працэсу складання ўласных тэкстаў на ўроках выкарыстоўваюцца такія прыёмы, як “Я пачну, а ты працягни ...”, “Я адчуваю, што я ...” (аповед-

фантазія), “Слова-магніт”, сачыненні-мініяцюры на свабодную тэму, “Язык заплятаецца” (словы-паразіты ў маім жыцці). Сістэматычная праца на ўроках беларускай мовы над тэкстам садзейнічае фарміраванню ў вучняў станоўчай матывацыі да вывучэння беларускай мовы, павышэнню ўзроўню вуснага звязнага маўлення малодшых школьнікаў.

З мэтай дыягностыкі звязнага вуснага маўлення мы выкарысталі методыку Т.В. Ахуцінай і Т.А. Фоцекавай [3]. Вынікі дыягностыкі паказалі, што высокім узроўнем магчымасці пабудовы тэксту авалодалі 27% вучняў (было – 11%), сярэднім – 64% (было – 42%), значна зменшылася колькасць вучняў з нізкім узроўнем – 9% (было – 47%). Графічна правільным афармленнем тэксту авалодалі на высокім узроўні 39% (было 12%), сярэднім – 51% (было 33%), нізкім – 10% (55%).

Заклучэнне. Сістэматычная і мэтанакіраваная праца па развіцці звязнага маўлення спрыяе фарміраванню ў вучняў пачуцця мовы, патрэбы карыстацца моўным багаццем, удасканальваць вуснае і пісьмовае маўленне:

Малодшыя школьнікі паступова пачалі праяўляць ўсё больш высокую ступень самастойнасці, навучыліся задаваць пытанні, знаходзіць на іх адказы, рабіць аналіз прачытанага тэксту, разумець чужыя думкі, занатаваныя ў тэксце, прыслухоўвацца да чужога меркавання і выказваць сваё, прадстаўляць карціны, намалёваныя аўтарам, дапаўняць іх, адчуваць настрой аўтара, знаходзіць для яго перадачы патрэбныя словы і інтанацыю.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие / М.Р. Львов. – М.: Астрель, 2003. – 238 с.
2. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Пелагони-ка, 1975. – 255 с.
3. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: монография / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – М.: Аркти, 2000. – 214 с.

К.С. СКАЧКО

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В педагогической науке и практике все больше возрастает интерес к использованию метода проектов, поскольку он ориентирован на гуманистические субъект-субъектные отношения и продуктивную деятельность участников образовательного процесса, что соответствует требованиям современности.

На протяжении десятилетий метод проектов не был востребован, его «второе рождение» в начале 90-х гг. XX в. произошло первоначально в практике, а затем получило теоретическое обоснование в зарубежной и отечественной педагогике. Так, проведенные исследования касались раскрытия сущности метода проектов, его проблемного характера, места в образовании детей дошкольного возраста (Н.Е. Веракса [1], Н.А. Виноградова [2], Л.Д. Морозова [3], А.А. Петрикевич [4], И.В. Штанько [5] и др.).

Метод проектов в образовании детей дошкольного возраста представляет собой организацию процесса обучения, при котором воспитанники приобретают знания и умения, эмоционально-ценностное отношение к действительности, опыт в процессе планирования, выполнения практических заданий и представления результатов своей деятельности. В основе метода проектов лежит стимулирование интереса воспитанников к определенным проблемам, решение которых предусматривает использование интегрированного подхода. Интегративный характер проекта позволяет включать в него разнообразные формы и методы работы с воспитанниками, актуализировать знания и умения, полученные ребенком в разных областях познания, что способствует целостности восприятия картины мира. Это делает метод проектов значимым в решении как образовательных, так и воспитательных задач.

Наиболее изученными и представленными в теории и практике дошкольного образования являются экологические проекты и проекты, нацеленные на познание социальной действительности. Однако, несмотря на популярность и достаточно высокую эффективность метода проек-

тов, технология его реализации в работе с детьми дошкольного возраста на современном этапе еще недостаточно разработана.

Целью нашего исследования стало выявление специфики реализации метода проектов в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Анализ литературы по теме исследования и изучение практики работы учреждений дошкольного образования позволили определить особенности реализации метода проектов с воспитанниками старшей группы учреждения дошкольного образования. С нашей точки зрения, они обусловлены:

- возрастными особенностями детей дошкольного возраста. Включение метода проектов в практику работы с детьми дошкольного возраста возможно с 4-5 лет. К концу пятого года жизни дети накапливают уже определенный социальный опыт, способны принимать проблему, уточнять цель, способны выбрать необходимые средства для достижения результата деятельности. Более того, они способны самостоятельно находить проблемы. Использование метода проектов с детьми младшего дошкольного возраста будет основываться на подражательно-исполнительском уровне. Поскольку отсутствие жизненного опыта и недостаточный уровень развития интеллектуально-творческих способностей не позволят ребенку в полной мере проявить самостоятельность в работе над проектом;

- необходимостью специальной подготовки педагогов. В работе над проектом изменяется позиция педагога, которая проявляется в его партнерских взаимоотношениях с участниками проекта. Из носителя готовых знаний педагог превращается в организатора познавательной деятельности детей. Он помогает детям в поиске нужных источников информации, сам является источником информации, координирует весь процесс, поддерживает непрерывную обратную связь для успешной работы детей над проектом;

- необходимостью активного участия администрации учреждения дошкольного образования, которое предполагает изменение традиционной сетки занятий, создание творческих педагогических групп, осуществление мониторинга проектной деятельности, который подразумевает систематическое отслеживание текущих и промежуточных результатов, их оценивание;

- необходимостью участия законных представителей воспитанников. Роль родителей важна на всех этапах деятельности над проектом. На подготовительном этапе они стимулируют интерес ребенка к проблеме. Основной этап требует от родителей помощи детям в сборе необходимой информации и наглядного материала, совместного участия с детьми в выполнении творческих заданиях. На заключительном этапе родители оказывают поддержку в оформлении и презентации конечного результате проекта.

Заключение. Таким образом, метод проектов изначально разрабатывался для школьного обучения и апробировался исключительно в работе с детьми школьного возраста. В настоящее время возможности использования метода проектов изучаются применительно к различным уровням образования. Внедрение в образовательный процесс учреждений дошкольного образования такой технологии, как метод проектов, способствует развитию самостоятельной творческой личности, делает образовательный процесс открытым для активного участия родителей и других членов семьи, обеспечивает реальный процесс личностно ориентированного, партнерского взаимодействия взрослого и ребенка.

Список цитированных источников:

1. Веракса, А.Н. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / А.Н. Веракса, Н.Е. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 85 с.
2. Виноградова, Н. А. Образовательные проекты в детском саду: пособие для воспитателей / Н.А. Виноградова, Е.П. Панкова. – М.: Айрис-Пресс, 2008. – 199 с.
3. Морозова, Л.Д. Что такое «детское проектирование» / Л.Д. Морозова // Ребенок в дет. саду. – 2009. – № 5. – С. 9–11.
4. Петрикевич, А.А. Метод проектов в образовании дошкольников: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / А.А. Петрикевич. – Мозырь: Белый ветер, 2008. – 102 с.
5. Штанько, И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста / И.В. Штанько // Упр. ДОУ. – 2004. – № 4. – С. 99–101.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Введение. Условием становления разносторонне развитой личности дошкольника является эстетическое воспитание, которое определяют, как целенаправленный процесс воздействия на личность ребёнка с целью развития у него способности видеть красоту окружающего мира в искусстве и создание ее.

Эффективным средством эстетического воспитания выступает изобразительная деятельность ребёнка, в процессе которой происходит познание мира, формирование жизненных приоритетов, мыслительных установок, понятийных суждений. Значительная роль в эстетическом воспитании ребёнка принадлежит учреждению дошкольного образования.

Цель нашего исследования: изучить задачи эстетического воспитания и определить условия для их реализации в изобразительную деятельности детей дошкольного возраста.

Проблема эстетического воспитания достаточно широко представлена в трудах педагогов и психологов (Д.Н. Джон, Д.Б. Кабалецкий, Б.Т. Лихачев, В.А. Сухомлинский, В.Н., Шацкая и др.) Идеи эстетического воспитания зародились еще в древности. Цели и задачи менялись еще при Аристотеле и Платоне до наших дней [1]. Современной целью эстетического воспитания является формирование эстетической культуры личности ребенка.

По мнению В.А. Сластенина, цель эстетического воспитания – это развитие способности к полному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве. Н.А. Ветлугина указывает, что результат эстетического воспитания состоит не только в сформированной способности воспринимать, чувствовать и понимать прекрасное в искусстве, но и в стремлении участвовать в преобразовании того, что нас окружает [2]. Наиболее широко определяет цель эстетического воспитания М.М. Рукавицин: формирование гармоничной всесторонне развитой личности, человека, понимающего красоту жизни и проблемы искусства [3]. Действительно, эстетическое воспитание способствует формированию нравственности человека, расширяет познание об окружающем мире, обществе и природе.

Цели эстетического воспитания конкретизируются в его задачах. Так, Г.С. Лабновская, Д.Б. Лихачев, Н.И. Киященко выделяют следующие задачи эстетического воспитания:

- формирование запаса эстетических знаний и впечатлений, без которых не может возникнуть тяга к эстетическим предметам и явлениям. Суть задачи состоит в накоплении запасов звуковых, цветовых и пластических впечатлений [4];
- развитие на основе полученных знаний способностей художественного и эстетического восприятия, таких социально-психологических качеств человека, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые предметы и явления, наслаждаться ими [5];
- формирование у воспитуемого эстетической творческой способности. Задача состоит в том, чтобы воспитать потребности и способности личности, которые превращают человека в активного творца эстетических ценностей, позволяющие не только любоваться красотой, но и эстетически преобразовывать окружающую действительность [6].

Рассмотренные задачи эстетического воспитания соответствуют изложенным в Учебной программе дошкольного образования относительно реализации образовательной области «Изобразительное искусство»: «воспитывать ценностное отношение к искусству, эстетические чувства и оценки; желание отображать свои представления об окружающем мире и отношение к нему доступными, выразительными средствами, устойчивый интерес к разным видам изобразительной деятельности» [7].

Средством эстетического воспитания детей дошкольного возраста является изобразительная деятельность, которая включает восприятие произведений изобразительного искусства, рисование, лепку, аппликацию, конструирование и т.д. Для детей дошкольного возраста изобразительная деятельность, наряду с игрой, является самым интересным видом деятельности.

В ходе изобразительной деятельности создаются предпосылки для эстетического и эмоционального восприятия и передачи наблюдаемых предметов и явлений в изображении. В процессе создания изображений у ребенка развивается чувство ритма, цвета, формы.

Очевидно, что результативность решения задач эстетического воспитания зависит от соблюдения ряда условий организации изобразительной деятельности дошкольника.

Как подчеркивает С.Ю. Бубнова эстетическое воспитание предполагает совместную деятельность педагога и дошкольника в изобразительной деятельности, что обеспечивается заинтересованностью ребенка этой деятельностью [8].

В полной мере это относится к деятельности детей по восприятию произведений искусства. Одним из условий эстетического воспитания дошкольников является правильный отбор произведений искусства для организации восприятия ребенком. Восприятие произведений искусства ребенком влияет не только на развитие эстетического вкуса, но и на формирование основ миропонимания, патриотических чувств, любви к Родине, природе. Кроме того, через восприятие искусства происходит гуманизация личности ребенка. Воспринимая гуманные отношения в сюжете книжной иллюстрации или жанровой живописи, дошкольник пытается перенести воспринятые отношения в свои собственные – со сверстниками и взрослыми. При восприятии портретного искусства ребенок приобретает умение видеть эмоции в лицах людей, понимать их радости и печали и учится сопереживанию [9]. При отборе произведений изобразительного искусства для рассматривания с детьми нужно учитывать принцип актуальности выраженного в жанровой графике или живописи социального явления. У детей вызывают интерес те картины, в которых изображается современная жизнь, а также сюжеты, посвященные знаменательным событиям и сезонным изменениям в природе [9].

Отбирая произведения искусства для восприятия детьми дошкольного возраста, необходимо помнить, что для более глубокого понимания эстетической ценности и смысла произведения следует учитывать единство в восприятии содержания и средств выразительности, т.е. формы произведения. В отборе произведений по форме учитывается принцип разнообразия использованных в картине или иллюстрации средств выразительности и манеры художественного исполнения [10].

Условием и средством эстетического воспитания является и правильно организованная практическая художественная деятельность дошкольников, как управляемая педагогом, так и самостоятельная. Художественная деятельность воспитанника учреждения дошкольного образования включает репродуктивную и творческую составляющие. И тот и другой компонент необходимы и взаимосвязаны, так как ребенок не может творить, не умея воспроизводить. Так, по словам И.Я. Лернера, творчеству можно учить, но, в основе творческих умений закладываются знания и опыт практической деятельности [11].

Важно отметить, что чувство прекрасного сформируется у ребенка тогда, когда его внимание акцентируется на красоте предмета, явления. Описывая красоту объекта восприятия, нужно подобрать такие слова, чтобы передать его эстетическую характеристику. Понимая критерии эстетичности на примете одного предмета, ребенок сможет находить красоту в других явлениях, предметах.

Занимаясь практической изобразительной деятельностью, дети получают умения и навыки, которые имеют большое значение не только для повышения развития детского творчества, но и для реализации воспитательных задач. Как отмечает Н.А. Ветлугина, в практической изобразительной деятельности результативность эстетического воспитания зависит от выбора образца или натуры для изображения [2].

Важное значение в эстетическом воспитании имеет также эстетическая оценка продукта ребенком процесса и результата собственного творчества. Когда дети рисуют, они отмечают, что им нравится, что в нем интересного, почему рисунок радует или вызывает негативное отношение. Целесообразно также привлекать детей к оценке результатов творчества своих сверстников.

Средством эстетического воспитания считается также приобщение детей к национальной художественной культуре, народным творческим традициям, что также осуществляется в процессе организованной изобразительной деятельности детей [12].

К старшему дошкольному возрасту ребенок уже способен самостоятельно осуществлять замысел и стремится посредством изобразительной деятельности выразить собственные чувства. Дети уже могут описать сюжет будущей работы, самостоятельно отобрать материалы и

инструменты. Освоенные изобразительные техники помогают создавать интересные работы, более точно выражать детали и черты предметов. Дети начинают самостоятельно проявлять инициативу в процессе освоения искусства. Они с удовольствием лепят, рисуют, конструируют, по своей инициативе экспериментируют с изобразительными материалами, чтобы создать более выразительный образ. Повышается качество выполнения детских работ, проявляется в создании пластических изображений и сложных композиций.

В старшем дошкольном возрасте эстетическое воспитание является основой дальнейшего формирования миропонимания ребенка. Через эстетические чувства дети познают окружающий мир и нормы общественного поведения. Педагогическая суть формирования эстетических идеалов состоит в том, чтобы дети с раннего возраста учились создавать представления об обществе, о человеке, об отношениях между людьми.

Мотивы отношений детей старшего дошкольного возраста к искусству дифференцируются. Так, Д.Б. Лихачев отмечает в своих работах то, что к познавательным стимулам в этом возрасте добавляется новый мотив. Это проявляется в том, что «...одни ребята относятся к искусству именно эстетически. Они получают удовольствие от прочтения книг, от просмотра фильма, от музыки. У них сформировалось эстетическое отношение к искусству. Другие дети обращаются с искусством вне собственного эстетического отношения. Это может проявиться в том, что им порекомендовали фильм или книгу, читают и смотрят без глубокой сути, просто чтоб иметь представление» [13].

Знание педагогом истинных мотивов детей помогает сосредоточить внимание на формировании эстетического отношения.

Таким образом, дошкольный возраст – это особенный возраст для эстетического воспитания, где главную роль в жизни дошкольника играет воспитатель. Пользуясь этим, умелые педагоги способны не только основать прочный фундамент эстетически развитой личности, но и посредством эстетического воспитания заложить подлинное мировоззрение человека, ведь именно в этом возрасте формируется отношение ребенка к миру и происходит развитие существенных эстетических качеств будущей личности.

Заключение. Подводя итог вышеизложенному, заключим, что задачи эстетического воспитания дошкольников состоят в развитии эстетических чувств, формировании ценностного отношения к искусству и устойчивого интереса к творческой деятельности.

Изучение литературных источников позволило выделить следующие условия результативности эстетического воспитания средствами изобразительной деятельности:

- обеспечение заинтересованности ребенка собственной изобразительной деятельностью;
- правильный отбор произведений искусства для организованного восприятия детьми дошкольного возраста с учетом единства в восприятии содержания и средств выразительности;
- формирование умений и навыков изобразительной деятельности;
- использование эстетичного образца и природы для изображения дошкольниками;
- формирование у ребенка критериев эстетичности в восприятии окружающего;
- привлечение к эстетической самооценке продукта собственной художественной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Ветлугина, Н.А. Эстетическое воспитание в детском саду / Пособие для воспитателей детского сада. 2-е издание, переработанное. / В.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1986. – С. 207.
2. Ветлугина Н.А. Эстетическое воспитание в детском саду. – М., 1962. – С. – 68.
3. Комарова, Т.С. Учитесь рисовать и лепить / Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 1987. – С. 112.
4. Григорьева, Г.Г. Игра и обучение детей изобразительной деятельности. Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника / Г.Г. Григорьева. – М.: 1981. – С. 342.
5. Ветлугина, Н.А. Эстетическое воспитание в детском саду / Пособие для воспитателей детского сада. 2-е издание, переработанное. / В.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1986. – С. 207.
6. Комарова, Т.С. Обучение детей технике рисования / Т.С. Комарова. – М.: Просвещение, 1976. – С. 158.
7. Учебная программа дошкольного образования / Утверждено Министерством образования Республики Беларусь. – Минск. – Аверсэв, 2019. – С. 391–392.
8. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (Проект). – М., 2013.

9. Чумичева, Р.М. Дошкольникам о живописи: кн. для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 1992. – 122 с.
10. Эпштейн, М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной» система пейзажных образов в русской поэзии. – М., 1990. – 302 с.
11. Мосина, Н.В. Эстетическое воспитание дошкольников / Н.В. Мосина // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 119–125.
12. Дьяченко, Т.В. Развитие творческих способностей посредством приобщения к культуре родного края / Т.В. Дьяченко, Е.В. Панферова.
13. Богданова, О.С. Эстетические беседы с дошкольниками / О.С. Богданова, О.Д. Калинина, М.Б. Рубцова. – М.: 2007. – 189 с.

Ю.И. СКУРАТОВИЧ

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ОРГАНИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО УГОЛКА В ПЕРВОЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Ранний возраст по праву можно считать уникальным, самоценным периодом. В это время закладывается фундамент умственного, физического развития детей.

Нами акцент сделан на организации музыкального уголка в первой младшей группе учреждения дошкольного образования с **целью** развития музыкального восприятия у детей от 2 до 3 лет.

Непосредственно вопросы воспитания, обучения и развития детей раннего возраста отражены в работах Л.С. Выготского, А.С. Макаренко, С.Л. Новоселовой, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского и др.

При осуществлении процесса развития ребенка следует сконцентрироваться на тех сторонах, к которым определен возраст сензитивен. Ранний возраст наиболее благоприятен для развития разных видов восприятий. Детям свойственно стремление к познанию окружающей среды и явлений. Чувственный опыт служит источником этого познания.

Важным фактором успешного развития ребенка в учреждении дошкольного образования является организация предметно-развивающей среды. По мнению С.Л. Новоселовой, «мощный обогащающий фактор детского развития – социокультурное окружение и его предметные среды» [1, с. 8]. В научной литературе проблеме создания предметно-развивающей среды посвящены исследования Н.А. Андросовой, Ю.Г. Апсаликовой, Ю.Е. Веремеенко, А.С. Галанова, С.Л. Новоселовой, О.Н. Расцветаевой и др. Под предметно-развивающей средой дошкольного учреждения следует понимать такое предметное наполнение, организация которого влияет на развитие ребенка наиболее эффективно [2, с. 49].

В учреждениях дошкольного образования педагогическим работникам следует создавать предметно-развивающую среду так, чтобы она побуждала воспитанников к взаимодействию, познанию, развивала творческие способности. В групповых помещениях могут быть организованы уголки разной направленности: музыкальный уголок, уголок природы, уголок уединения, уголок безопасности, патриотический уголок и др.

Оформлять уголок необходимо с учетом особенностей воспитанников, которые посещают группу (интересы, склонности, принадлежность к определенной национальности, личностные особенности и др.). При организации уголков также следует соблюдать следующие принципы:

1. Содержательная насыщенность (разнообразный материал).
2. Доступность (свободное, без помощи взрослого взаимодействие с материалами уголка).
3. Безопасность (отсутствие угроз для жизни и здоровья детей).
4. Рациональность (подходящее расположение уголка, соответствие его темы с предметно-развивающей средой группы, например, музыкальный уголок следует располагать около уголков спокойных и творческих видов деятельности).
5. Соответствие возрасту воспитанников (материалы уголка должны подходить для детей конкретного возраста).
6. Эстетическое оформление (привлекательный внешний вид, отсутствие эстетических дефектов).



Нами создан музыкальный уголок в первой младшей группе учреждения дошкольного образования. Он включает в себя разнообразное методическое обеспечение: детские музыкальные инструменты (бубны, бубенцы, барабаны, дудочки, пианино, металлофоны, колокольчики, ложки, кастаньеты, гитара, маракасы, погремушки); наглядно-дидактические и обучающие пособия, рекомендованные Министерством образования Республики Беларусь; авторские музыкально-дидактические игры; авторский диск с расширенным музыкальным репертуаром; авторский музыкальный журнал; музыкальные игрушки;

куклы би-ба-бо; иллюстрации с изображением музыкальных инструментов, композиторов; книги со звуковыми кнопками; сборник колыбельных песен; раскраски (рис.).

Материалы музыкального уголка широко используются при проведении занятий, развлечений, в самостоятельной деятельности детей.

Закключение. Таким образом, организация разнообразных уголков в группах учреждений дошкольного образования является творческим процессом. Соблюдение принципов организации позволяет педагогическим работникам эффективно осуществлять образовательный процесс посредством уголка. Представленный авторский музыкальный уголок для детей от 2 до 3 лет будет способствовать развитию музыкального восприятия, обеспечивает непосредственный контакт с музыкальными материалами, оборудованием и, конечно, существенно обогащает предметно-развивающую среду в первой младшей группе учреждения дошкольного образования.

Список цитированных источников:

1. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда / С.Л. Новоселова. – М.: Центр инноваций в педагогике, 2013. – 70 с.
2. Жаворонкова, Т.Н. Организация предметно-развивающей среды, способствующей развитию игровой деятельности старших дошкольников / Т.Н. Жаворонкова, С.В. Шацких // Вестник научных конференций. – 2017. – № 5-4 (21). – С. 48-50.

О.А. СОРОКИНА

Республика Беларусь, ГУО «Бочейковская средняя школа Бешенковичского района»

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Введение. Обязательным компонентом системы начального литературного образования младшего школьника общепризнанна творческая деятельность ребёнка. Творческая деятельность предполагает работу не только на основе прочитанного, но и собственное авторское творчество. Моя задача, как учителя – не поучать, а побуждать, не оценить, а проанализировать. Учитель по отношению к ученику перестает быть источником информации, а становится организатором получения информации, источником духовного и интеллектуального импульса, побуждающего к действию. Развитие детского творчества на уроках литературного чтения в первую очередь зависит от чуткого, тактичного, всё понимающего учителя, его творческого потенциала. Работу по развитию творческих способностей на уроках литературного чтения веду на протяжении всего обучения.

Цель статьи – показать эффективные подходы к развитию творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения.

Работу по развитию творческой активности начинаю с первых уроков русского языка (устный курс) в 1 классе. Применяю на занятиях много стихотворного материала (сказки, загадки, считалки, стихи о буквах и звуках и так далее), которые в дальнейшем придумывают сами дети. Эти задания могут быть разноуровневые.

Широко использую в своей работе произведения народного творчества – сказки, загадки, пословицы, поговорки. Устное народное творчество – богатейший духовный источник, в котором отражены народная жизнь, черты характера. Особое место на уроках отвожу пословицам

Работа над загадками – это упражнение в самостоятельном развитии мышления, сообразительности, воображения. Работа на уроке проводится в несколько этапов: отгадывание загадки, наблюдение, собственно сочинение загадок, сначала коллективное, потом самостоятельное. Цель последнего этапа – научить пользоваться алгоритмом для сочинения ассоциативных загадок.

Сказки – любимый литературный жанр у детей. При работе со сказкой предлагаю учащимся следующие задания:

- нарисовать иллюстрацию к прочитанному произведению;
- вылепить героя из пластилина;
- разыграть сценку;
- сочинить сказку с таким же началом или похожими персонажами;
- подобрать загадку к сказке, нарисовать отгадку;
- подобрать пословицы и поговорки по различным темам;
- составить рисуночный диафильм;
- найти крылатое выражение в сказке;
- придумать счастливую концовку к сказке;
- дать толкование слову, работа со словарём по расширению активного словарного запаса учащихся.

Для развития творческих способностей детей я использую прием, предложенный Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, – интерпретация сказки. Интерпретируя произведение, каждый ученик имеет возможность творчески проявить себя, выступая в новой роли.

Вот примеры некоторых заданий:

- Опиши характер главного героя до встречи с... и после.
- Расскажи сюжет известной сказки от имени персонажей или предметов – «участников событий».
- «Что было дальше?» - закончить сюжет произведения.
- Рассказать сказку так, чтобы герои стали антигероями (злой – добрым, жадный – щедрым и т.д.)
- Сочинить сказку по заданным 1-2 предметам, обычно не характерным для персонажей сказок (например, капелька дождя, входная дверь, зернышко с колоска и т.д.).
- Прогнозирование сюжета. Предлагается слушание с паузой. На определенном этапе развития сюжета прерываю чтение и задаю вопрос о том, как следует поступить герою в сложной ситуации.
- Рассказывание знакомых сказок с разными присказками.
- Перестановка персонажей внутри одной сказки.
- Включение в сюжет сказки дополнительных персонажей.

Сравнение нескольких произведений – это творческая работа, которая носит исследовательский характер. Например, сравнение начала сказок. Дети с первого класса проводят исследовательский поиск и приходят к выводу, что сказки начинаются по-разному: «Жили-были...», «В некотором царстве...», «Жил на свете...» и т.д.

Сочинительство сказок – это один из эффективных приемов для развития творческих способностей детей, способствует самовыражению младшего школьника. Дети очень любят слушать сказки, но, как правило, не умеют их сочинять. Поэтому, прежде чем давать детям написать собственную сказку, в начале обучения использую приемы, которые помогают постепенно ввести детей в роль «сказочников»

Уроки литературного чтения стали первой ступенью в освоении знаний по теории стиха. Работу начинаю уже с первых уроков. Начинаю с того, что применяю много стихотворного материала: сказки, загадки, стихи, использую также подборки всевозможных стихотворных диалогов разной степени сложности. Большое значение отвожу составлению, затем проговариванию, вслушиванию, изменению и дополнению до стихотворения. Знакомлю со способами образования ритма стихотворения. Для облегчения восприятия такого абстрактного понятия, как «ритм» я ввожу графические символы. Рифма является частным проявлением ритма. При зна-

комстве с понятиями «рифма» использую различные игровые и творческие задания: игра «Кто больше подберет рифм к слову», «Я начну, а ты продолжи...», «Буриме».

В своей практике я применяю: творческие пересказы, создание собственных произведений, драматизацию, работу с иллюстрацией, словесное рисование.

Творческий пересказ предполагает передачу содержания с какими-либо изменениями: добавить, что могло предшествовать той ситуации, которая изображена в произведении; изменить грамматическое время глаголов; придумать, как могли разворачиваться события дальше и т.д.

Одна из форм творческой работы, которая нравится моим ученикам – создание собственного произведения. Такую форму работы я применяю после изучения раздела. Дети готовят книжки - малышки с загадками, приметами, сказками и своими четверостишиями, кроссвордами.

Игра-драматизация. Во время драматизации каждый ученик, создавая неповторимый образ того или иного героя, проявляет творчество, т.к. по-своему выражает замысел автора.

С первых уроков стараюсь увлечь детей игрой-драматизацией, раскрываю ее секреты на примере русских народных сказок «Колобок», «Теремок». Часто использую при работе с первоклассниками «Театр-экспромт». Это такая форма работы, которая не требует специальной подготовки детей. Обычно я начинаю эту работу со сказки «Репка», так как у ее персонажей нет реплик. Детям раздаются маски героев сказки, так распределяются роли. Голос за кадром читает сказку, а дети-актеры исполняют все, о чем сообщает «голос за кадром». Часто мы делаем постановку сказки с помощью кукол. Такая работа помогает первокласснику корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным, позволяет совершенствоваться и проявлять эмоции

Более сложная форма драматизации – чтение по ролям. Чтение по ролям ввожу еще на уроках устного курса русского языка. Часто использую такой прием, когда за одно действующее лицо читают сразу два ученика, сидящих за одной партой. Это позволяет включить в работу на уроке наибольшее количество учащихся, снимает страх перед чтением, раскрепощает детей. Начиная с 3 класса, усложняю прием чтения по ролям, предлагая учащимся не только произносить слова каждого героя с нужной интонацией, но и показать выражения лиц и, если это возможно, жесты героев.

Работа с иллюстрацией. На уроках устного курса русского языка начинаю работу над иллюстрациями книг, обращаю внимание детей на мимику, позы изображенных на рисунках персонажей. Для того чтобы учащиеся более остро почувствовали эмоциональное состояние героя, предлагаю задание: «Попробуйте сделать так же, как на картинке. Что вы при этом чувствуете? Расскажите».

Словесное рисование – ребенок словами рисует картины к произведению. Обучение словесному рисованию начинаю с создания сюжетных картинок. Рисование происходит в следующем порядке: выделяется эпизод для словесного иллюстрирования; «рисуются» место, где происходит событие; изображаются действующие лица; добавляются необходимые детали; «раскрашивается» контурный рисунок. Часто проводим игру «Ожившая картина».

Изобразительная творческая деятельность на моих уроках подразумевает приемы:

- рисование эпизода, который больше понравился;
- рисование заданного эпизода, персонажа, серии рисунков;
- изображение настроения эпизода, произведения или персонажа;
- составление рисованного диафильма;
- аппликацию, лепку, изготовление макета книги, рассматривание и обсуждение иллюстраций художников;
- составление картинного плана.

Творческая деятельность развивается при работе над составлением рисованного диафильма. Перед детьми ставлю задачу: представить место действия, облик героев, изобразить те предметы, которые фигурируют в повествовании.

На уроках внеклассного чтения мы устраиваем «Парад «живых книг». Дети сами выбирают книгу, которую хотят представить, делают обложку, готовят сообщение: как называется (автор и заголовок), кто герой книги, о чем в ней рассказано.

На каждом уроке мы проводим «творческие пятиминутки», на которых дети читают свои стихи, сказки, сочинения, ими самими придуманные.

Для развития творческой активности учащихся можно создавать:

- ситуации, в которых ученик должен обосновывать свое мнение, приводить в его защиту аргументы, факты, использовать приобретенные знания и опыт;
- ситуации, побуждающие ученика задавать вопросы учителю, товарищам, выяснять неясное, глубже осмысливать знания;
- рецензирование тестов, сочинений, творческих работ, что связано с советами, коррективами, активными поисками главного;
- задания, рассчитанные на чтение дополнительной литературы, научных источников и другой поисковой деятельности;
- поиск различных способов решения задачи, рассмотрению вопроса с различных точек зрения;
- ситуацию свободного выбора заданий, преимущественно поисковых и творческих;
- условия для обмена информацией между учащимися, для самопроверки, анализа собственных знаний и практических умений.

Хочется отметить, что систематическая деятельность приносит хорошие результаты, сказывающиеся на развитии речи младших школьников, на владении ими литературоведческими терминами, на внимании, к слову, и на овладении навыками продуктивного чтения.

Результаты, полученные после проведения диагностики показали, что благодаря использованию на уроках литературного чтения творческих заданий, количество детей с низким уровнем развития творческих способностей уменьшилось, а количество детей с высоким уровнем увеличилось.

Работа по развитию творческих способностей детей на уроках литературного чтения проводилась мною на протяжении нескольких лет. Сравнивая результаты, можно сделать вывод о положительной динамике роста уровня творческих способностей у детей.

Подводя итог, хочу отметить ещё раз, применение творческих заданий на уроках литературного чтения способствует развитию творческого потенциала младших школьников, предоставляет неограниченные возможности для осуществления творческого развития детей. Мои ученики любят петь, танцевать, рисовать, принимают активное участие в творческих конкурсах, во внеклассных и внешкольных мероприятиях.

Заключение. В работе над развитием творческих способностей школьников необходимо использовать различные приёмы, методы, формы работы на уроках. Как показывает практика, самостоятельно добытое знание усваивается детьми прочнее, поэтому нужно чаще придавать заданиям проблемный характер. Учебный материал усваивается лучше, когда он подаётся не в «сухой» форме, а посредством обыгрывания ситуации, занимательности, творческого подхода как ученика, так и учителя.

Задача современной школы – учить детей делать правильный выбор, умению самореализации, самоуправлению, самовоспитанию, то есть учить думать творчески.

В.А. СТАГИТ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СКАЗКИ И ПРАКТИКА ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения является одной из наиболее сложных и противоречивых задач, а от ее решения зависит психологическое и духовное здоровье детей дошкольного возраста. Духовно-нравственное воспитание – это процесс развития нравственных качеств, черт характера, навыков и привычек. Основной категорией духовно-нравственного воспитания является нравственное чувство и нравственное сознание (постоянная эмоциональная интуиция, опыт, истинно нравственные отношения и взаимодействия).

Нравственные чувства – переживание человеком своего отношения к поступкам и действиям, регулируемым нормами нравственности. Нравственное сознание – отражение в созна-

нии человека принципов нравственности, то есть норм поведения, регулирующих отношения людей друг к другу и к обществу [1].

Этическое мышление является одной из движущих сил развития нравственного сознания. Благодаря нравственному мышлению этическая информация, отношения, ситуации постоянно накапливаются, анализируются и оцениваются. По итогу человек делает вывод и принимает верные решения или делает ответственный выбор. Нравственные переживания и страдания со временем формируются путем совокупности эмоциональных состояний, которые отражаются в сознании, в их осмыслении и оценки. Нравственные чувства, сознание и мышление являются основой для проявления нравственной воли.

Целью данного исследования является анализ воспитательного потенциала сказки и практики ее использования у детей дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте зарождается личность ребенка и происходит формирование основ самосознания, а также это именно тот период жизни, когда ребенок обретает первые морально-нравственные ориентиры. Нравственное развитие протекает в этом возрасте наиболее интенсивно и под влиянием норм общества закладывается его фундамент – нравственные представления. Поскольку основным показателем высокой нравственности человека является гуманность, а сензитивным периодом для развития гуманности является дошкольный возраст, особо важное значение приобретает воспитание гуманных чувств у детей дошкольного возраста.

Одним из надежных средств для формирования нравственной культуры детей дошкольного возраста является чтение сказок. Сказка – это и уникальный источник знаний для детей дошкольного возраста, и высокоэффективный воспитательный материал, используемый педагогом в воспитательном процессе. Эти истории – не просто счастливый конец, сказки несут в себе уроки морали через поступки героев, которые отражены в сюжете. Сказки могут не только перенести детей в страну фантазий: моральные истины этих историй остаются в умах детей. Ребенку сказки помогают понять, что значит быть человеком, и раскрывают перед ним необычайный окружающий мир. Таким образом, можно сказать, что именно в сказках закладываются первые отношения с построением нравственных и моральных ценностей, потому что, когда ребенок вступает в контакт со вселенной сказок, он заново открывает для себя свой собственный внутренний мир.

В конце дошкольного возраста у детей складываются нравственные представления, которые выполняют регулятивную и эмоционально-оценочную функции в поведении. Контролировать процесс нравственного развития ребенка обязанность не только педагога в дошкольном учреждении. Такая важная работа должна проводиться в тесном взаимодействии семьи и педагогов. Не все родители понимают, как важно чтение сказок, но многие исследования показывают, что этот процесс приносит значительные положительные результаты во всестороннем развитии ребенка. Совместное прочтение сказок также создает особую связь между родителями и детьми.

Существует ошибочное мнение о том, что сказка может быть применена как лекарство для ребенка, у которого есть проблемы с нравственными ценностными ориентирами. В таких случаях родители задают педагогом вопрос: «Какую сказку прочитать моему ребенку, когда он плохо себя ведет, лжет и т.д.?». Если начать насильно прививать нравственные и моральные принципы, то это не принесет значительной пользы, так как ребенок обладает эмоционально-чувственным восприятием мира. Важно найти тот самый подход, ту самую сказку, которая окажется значимой для него в данный момент, в зависимости от стадии его психоэмоционального развития.

«Понять детское чувство – значит подойти к ребенку по-человечески, принести ему успокоение, рассеять смятение, научить быть добрым и отзывчивым. Ребенок, почувствовавший, что старшие – родители, педагоги – поняли его душевное состояние, становится мягким, чутким к добру. Это то, что называется «воспитуемость» – ответ ребенка на ваше умение понять его состояние. Если же старшие, не понимая ребенка, равнодушны к его душевным движениям, порывам, порой бурям и ураганам, ребенок озлобляется и ожесточается, он может умышленно причинять зло» писал В.А. Сухомлинский [2, с. 44].

Обратимся к словарю Н.Ю. Шведовой [3, с. 112] и посмотрим, что обозначает слово «воспитывать» – путем систематического воздействия, влияния сформировать характер или навыки. Целью воспитания является всестороннее гармоничное развитие личности. Всестороннее развитие личности предполагает конкретное разделение его на отдельные составляющие: нравственное, умственное, физическое и так далее. Для такого развития необходимо находить правильный подход. Выбирая сказки для реализации поставленных задач в области нравствен-

ного воспитания, важно помнить о том, что выбранный материал должен соответствовать возрасту воспитанников и их развитию в данный период времени.

Сказки, предлагаемые учебной программой дошкольного образования Республики Беларусь, разделяют на три группы:

1. Бытовые сказки
2. Волшебные сказки
3. Сказки о животных

Наиболее конкретные нравственные ценности и ориентиры представлены в волшебных сказках. Положительные герои, в большинстве своем одарены храбростью, честностью, красотой, преданностью, уверенностью в себе, а также другими качествами, которые имеют большую значимость. Сказка не содержит нравов учений, однако в ее содержании заложен урок, который дети постепенно воспринимают.

Проанализируем воспитательный потенциал сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» (для средней группы 4–5 лет) и «Аленький цветочек» (для старшей группы 5–6 лет).

Главные герои сказки – девочка Аленушка и ее младший брат Иванушка. Очевидно, дети понимают, что Аленушка наделена положительными качествами и это пример для подражания: она спокойная, заботливая и ответственная сестра. На основе этого героя мы воспитываем гуманную личность. В сказке есть еще один положительный герой – купец. Иванушка – веселый и беспечный мальчик, который любит баловаться. Отрицательным персонажем является ведьма, которая олицетворяет хитрость и жестокость.

Аленушка и Иванушка – сироты. В один жаркий день Аленушка пошла работать и взяла Иванушку с собой. По пути Иванушке очень сильно захотелось пить. Сестра предостерегла его пить воду из «коровьего и лошадиного копытца» и братец послушался. Однако, когда на пути встретилось «козлиное копытце с водицей», Иванушка не удержался и выпил немного воды. В одно мгновение он превратился в козленочка. Он проявил своеволие и был наказан. Эта показательная ситуация как нельзя лучше иллюстрирует детям, что к старшим нужно прислушиваться, иначе может приключиться что-то плохое. Дети четко понимают, что взрослые не желают им зла и желают им только блага.

Аленушка начала плакать и горевать, не зная, что делать дальше. Появляется купец, который не остался равнодушен к чужому горю. Он позвал Аленушку замуж, предложив взять с собой и братца Иванушку в виде козленочка. Далее появляется отрицательный персонаж – ведьма. Так как ею завладевает непомерная злость и зависть, она не может смотреть на простое человеческое счастье и совершает следующие действия: убивает и занимает место Аленушки, а позже хочет избавиться и от Иванушки. Здесь дети без объяснений понимают, что ведьма – воплощение зла, которое хочет погубить все вокруг.

Иванушка, узнав, что ведьма планирует избавиться и от него, пытается вернуть сестру. Казалось бы, он обращается к покойнице, но его вера была так сильна и любовь так безгранична, что он, по сути, смог оживить свою сестру. В конечном итоге, он и сам превращается в человека: Иванушка спас сестру и самого себя. В конце он олицетворяет такие качества как надежда и вера в лучшее.

Эта сказка ярко передает детям суть нравственных и моральных ценностей. Показывает, что нельзя опускать руки, какие бы беды не случались в жизни. Дети, благодаря этой весьма поучительной сказке понимают, что добро всегда сильнее зла.

«Аленький цветочек» – одна из самых любимых сказок детей, потому что в ней добро противопоставляется злу в привлекательной для воображения форме. Это также история, в которой с особой силой изображена тайна добродетели как таковой. Добродетель – это «магия» нравственной жизни, потому что она часто появляется в самых неожиданных местах и лицах и приводит к удивительным результатам. В начале истории нам рассказывают, что у очень богатого купца было три дочери, все чрезвычайно красивые, особенно младшая. Отец любил младшую дочь больше, так как она была «собой лучше всех и к нему ласковее».

Уезжая по своим торговым делам, купец спрашивает, что желают получить в подарок каждая из дочерей. Старшая и средняя всегда просят то «золотой венец», то «туалет из хрустальной», лишь младшая просит отца привезти ей аленький цветочек. Аленький цветочек – это символ доброго и отзывчивого сердца, которое сможет полюбить. После долгих поисков купец находит аленький цветочек и сорвав его, навлек на себя гнев «зверя лесного», который лелеял и

любовался этим цветком. Однако купец смог вернуться домой, пообещав отдать чудищу одну из своих горячо любимых дочерей. Дома купца встретили дочери и увидев, что он в печали начинали спрашивать, не потерял ли он свое великое богатство и только младшая же дочь спросила, что на самом деле на душе у отца, какое горе заставляет его страдать. Узнав о случившемся, сестры сказали, что к чудищу должна ехать та, что просила привезти аленький цветочек. Младшая дочь сразу же согласилась и отправилась к чудищу во дворец.

Поначалу он ей не докучает и подготавливает к знакомству: они ведут беседы, он дает ей привыкнуть в начале к голосу, потом показывает всего себя. В конце концов, она полюбила чудище за доброе сердце. Когда молодая красавица захотела навестить отца, чудище отпустило его, сказав, что если она не вернется по прошествии трех дней, то он умрет, так как любит ее больше, чем себя. Сестры, позавидовав ее положению и красивым нарядам, перевели часы в доме, чтобы она вернулась к чудищу позже назначенного времени. Вернувшись обратно, она обнаружила там мертвое чудище. Ослепленная горем, она произнесла: «Ты встань, пробудись, мой сердечный друг, я люблю тебя как жениха желанного!». После этих слов чудище превратилось в принца, и молодая дочь купца вышла за него замуж.

Анализируя поведения младшей дочери, стоит обращать внимание детей на ее добродетельный характер. Нравственная доброта, ее «внутренняя красота», противопоставляется эгоизму ее сестер, их «внутреннему уродству». Важно объяснять детям такие моменты из сказки, если они затруднительны для их восприятия.

Точно так же эта великая сказка предлагает детям представить, что могло бы произойти, если бы сестры оказались на ее месте. Несомненно, они бы не распознали и не оценили доброту, скрывающуюся под чудовишной внешностью. Не похоже также, что они сделали бы смелый и удачный выбор младшей дочери. В этой истории показана парадоксальная истина: если в человеке нет добродетели, он не сможет найти, оценить или принять добродетель в другом.

Потребность ребенка в сказке в современном мире как никогда очень велика. От огромного потока информации ребенка может спасти сказка – она акцентирует внимание на простейших поступках и мыслях героев. При формировании нравственного сознания простого наставления недостаточно для воспитания добродетелей. Это может привести к обратному результату, особенно если изложение носит назидательный характер, и воля ученика принуждается. Вместо этого необходимо донести ребенку суть нравственного поведения так, чтобы оно было привлекательным и будоражило воображение. Добродетели – это те положительные черты характера, которые определяются волей и поступками.

Заключение. Подводя итоги, мы можем сказать, что дети сталкиваются с большим количеством ситуаций в сказке, которые влияют на их социальное поведение. Результаты работы показывают, что дети способны идентифицировать нравственный посыл, встречающийся в сказках. Они отличают порок от добродетели, понимают намерения, стоящие за поступками, и в некоторых случаях могут рассуждать о них.

Таким образом, хотя сказки не заменяют жизненный опыт, они обладают огромной способностью формировать нашу моральную конституцию без жестко догматического образования. Сказка позволяет сформировать правильные моральные и нравственные ценности. Целенаправленное и систематичное развитие высоконравственного поведения в конечном итоге позволяют воспитать верные моральные ориентиры у детей.

Список цитированных источников:

1. Каиров, И.А. Педагогическая энциклопедия / И.А. Каиров, Ф.Н. Петров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://maxima-library.org/mob/b/421894>. – Дата доступа: 07.02.2022.
2. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания) Педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.
3. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Н.Ю. Шведова [и др.]; под общ. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2011. – 175 с.

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Современный этап развития нашего общества характеризуется глубокими экономическими и социальными преобразованиями. Поэтому существует острая необходимость сосредоточить процесс обучения на формировании готовности человека к постоянно меняющимся требованиям общества. В 21 веке стратегически важно сосредоточиться на развитии метапредметных умений. Эта задача поставлена и в образовательных стандартах, принятых в Республике Беларусь в 2018 году.

В частности, у учащихся I ступени необходимо формировать умение учиться; способность к сотрудничеству; умение использовать различные источники информации при организации самостоятельной учебной деятельности; инициативность в учебной деятельности, познавательную активность. Метапредметные умения являются по своей сути надпредметными и дают возможность обобщения полученных знаний для применения в любой области жизнедеятельности. Они включают в себя умение планировать собственную деятельность, самостоятельно проанализировать задачу и условия, в которых она предъявляется, суметь сопоставить содержание задачи со своими знаниями и умениями, оценить собственные действия, в случае необходимости скорректировать их [1]. Для их формирования учитель может использовать различные современные технологии. **Цель** данной статьи – анализ потенциала образовательных технологий для развития метапредметных умений младших школьников.

Проектное обучение позволяет формировать такие умения, как самостоятельное конструирование знаний, поиск информации и ее создание, планирование осуществление учебно-познавательной деятельности. Создание проектов подразумевает выполнение учащимися определенных действий на каждом из этапов: на начальном этапе учащиеся должны определить предмет своей деятельности, определить объект изучения, поставить задачи, при выполнении групповых проектов, распределить обязанности. На данном этапе у учащихся формируются учебно-организационные умения. А также чувство инициативы и предприимчивости. При выполнении проектной деятельности учащиеся учатся самостоятельно работать с информацией, обобщать и систематизировать ее, выделять главное, работать с различными источниками. В зависимости от содержания проекта и изначальной установки, данной учителем, у учащихся можно формировать навыки коммуникации на родном и/или иностранном языке, цифровую компетентность. Учащиеся также учатся оценивать свою работу, анализировать, совершенствовать. Значительными возможностями для организации проектной деятельности обладает предмет «Человек и мир».

Проблемное обучение способствует активизации учебной деятельности учащихся, развитию у них познавательных интересов, самостоятельности и исследовательских умений. Учащиеся учатся находить нестандартные решения, анализировать ситуацию, быстро находить оптимальный вариант решения проблемной ситуации. Элементы проблемного обучения рационально использовать на уроках языка, математики, «Человек и мир», на этапе изучения нового материала.

Технология продуктивного чтения направлена на формирование навыков работы с информацией. Ведь именно навык чтения позволяет формировать у учащихся умения работать с письменными источниками информации. Основными этапами работы с информацией являются: получение, оценивание и использование. На этапе получения информации учащиеся должны научиться рационально и эффективно ее отбирать. На следующем этапе работы с информацией происходит оценка, которая должна проходить критично и компетентно. Для успешной оценки учащийся должен уметь обобщать и интерпретировать, отбирать и синтезировать, оценивать точность и релевантность информации. Последний и самый главный этап работы с информацией – использование. Изначально ученик ищет новую информацию из-за недостатка имеющихся у него знаний для решения конкретной учебной задачи, но ученик должен понимать, что информация может быть универсальной. Так, учащийся может находить все новые пути ее использования. Ученик должен уметь применять полученную информацию на практике, передавать ее в обобщенном и развернутом виде при необходимости детям и учителю, освоить и осознать информацию как свое собственное знание, представлять информационный продукт. Однако важно с младшего школьного возраста прививать детям основы этического

использования информации, т.е. формировать понимание интеллектуальной собственности, легальности использования информации. Данная технология в основном используется на уроках литературного чтения, «Человек и мир». При ее использовании у учащихся формируются коммуникативные и познавательные умения: умение истолковывать прочитанное и формулировать свою позицию, адекватно понимать главную мысль, умение осознанно читать вслух и про себя тексты, и главное, умение извлекать необходимую информацию из письменного источника.

Заключение. Таким образом, можно выделить ряд технологий, которые целенаправленно решают задачи развития метапредметных умений младших школьников. Вместе с тем, учитель начальных классов подбирает систему методов и приемов, с помощью которых можно формировать данную категорию умений на уроках по предмету.

Список цитированных источников:

1. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

Ю.А. ТАРАСЮК

Российская Федерация, Псков, Псковский государственный университет,
Институт образования и социальных наук

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Актуальность исследования определяется стратегией модернизации образования на современном этапе, требованием общества к уровню сформированности математической культуры обучающихся начальной школы, предполагающей формирование мировоззрения личности выпускника начальной школы. Все ярче проявляется тенденция трансформации образования из репродуктивного способа передачи социального опыта обучающемуся в механизм формирования его личностной культуры [1, с. 19].

Исходя из актуальности, сформулирована **цель** исследования: разработка, обоснование особенностей формирования математической культуры младших школьников.

Современная стратегия модернизации российского образования обусловлена общемировыми процессами NBIC-конвергенции. В силу сказанного становится очевидным, что новая научная тенденция кардинально меняет требования к организации образовательного процесса в рамках основного общего образования, в том числе и на ступени начального образования [1, с. 19].

Переориентация целей образования привела к изменению национальных систем образования, его содержания и методов. Основу педагогических концепций составили идеи системно-деятельностного или компетентностного подходов в обучении, которые ориентированы не на простую передачу информации, а на освоение способов и средств мышления и деятельности на основе культурных норм.

Понятие «культура» рассматривается такими исследователями как Р.С. Буре, Е.Г. Гуренко, В.П. Зинченко, Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировой, С.О. Николаевой и многими другими учеными.

Обобщая часть определений понятия «культура», проведя контент-анализ данного понятия выше названных авторов, под культурой следует понимать «разнообразную человеческую деятельность (в том числе все формы и способы человеческого самовыражения и самопознания), навыки и умения, приобретенные и обретенные человеком и социумом» [2, с. 14].

Далее необходимо остановиться и на таком понятии как «базовая культура личности». Данное понятие достаточно детально было изучено и описано педагогом О.С. Газманом. Так, О.С. Газман утверждает, что именно базисная культура личности является неким «ядром» в структуре личности, которое формирует основные, фундаментальные личностные качества.

Связь культуры и образования, строящаяся на принципе культуросообразности, рассмотренная в работах Ф.А.В. Дистервега, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и других, говорит о том, что её принцип обусловлен значительным признаком образования и связан с формированием и реализацией общественной значимости человека [3, с. 61].

Изучая исследования в области естественнонаучной и гуманитарной культур при обучении математике Т.И. Алексеева и Л.А. Сергеева обнаружили, что они находятся в субординационной связи по отношению к математической культуре обучающегося средней школы, то есть уровень сформированности математической культуры определяется взаимодействием, взаимовлиянием, взаимообогащением рациональной естественнонаучной и иррациональной гуманитарной областей знания, дающих представление о разных способах познания действительности [1, с. 19].

Математическая культура как феномен весьма многообразна, дать её формальное логическое определение невозможно. Правильнее говорить о различных аспектах, моделях математической культуры.

Анализируя и систематизируя определения понятия «математическая культура» таких авторов как: О.В. Артебьякиной, Г.М. Булдык, Л.В. Ворониной, Дж. Икрамова, Е.Н. Рассохи под математической культурой будем понимать систему математических знаний, умений и навыков, которыми человек может свободно оперировать и использовать их в практической деятельности.

Новые приоритеты в образовании, ориентирующие на личностные, метапредметные и предметные результаты изменили концепцию математической подготовки, в том числе на уровне начальной школы, ее развитие рассматривается в контексте общей и педагогической культуры. Математика является одним из основных предметов начальной школы, которая обладает значительным потенциалом в формировании не только математических знаний, навыков и умений, но и для формирования целого спектра универсальных учебных действий.

Отметим, что математическая культура школьника формируется в результате: обучения и воспитания; учебной активности; творчества; взаимодействия; развития и саморазвития; самопознания и самосовершенствования. Если рассматривать математическую культуру через призму современного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования необходимо отметить, что математическая культура относится к категории метапредметных универсальных учебных действий. Иными словами, метапредметные УУД являются своеобразной базой для формирования и развития личностных и предметных УУД, которые и составляют математическую культуру, а далее способны трансформироваться и в общую культуру личности [4, с. 51].

Личность, обладающая математической культурой, понимает ценность математических знаний, владеет математическими знаниями и умениями, умеет их использовать на практике, умеет анализировать процессы, происходящие в обществе. Для того, чтобы сформировать математическую культуру у обучающихся, педагогу необходимо ориентироваться на их индивидуальные особенности, что позволит учителю адресно оказывать воздействие на развитие личности в целом и формирование мотивации к изучению математики.

Для того чтобы полноценно сформировать математическую культуру у младших школьников, необходимо развивать все её компоненты: когнитивный, рефлексивно-оценочный, мотивационно-ценностный.

Когнитивный компонент математической культуры связан с овладением школьниками математическими понятиями и математическими умениями, а также формирование и развитие математической речи. Когнитивный компонент математической культуры предполагает умения ученика анализировать смыслы «гуманитарного текста культуры», извлекать и осмысливать культурно-значимую информацию с использованием математических методов; умение применять математические понятия при решении конкретных задач; умение раскрыть математические понятия, используя примеры социокультурного поля [4, с. 54].

Для формирования когнитивного компонента математической культуры необходимо проводить специальную, целенаправленную, многокомпонентную работу, используя такие виды работ, как: включение в структуру урока диалоговых форм взаимодействия обучающихся, дискуссий, самостоятельной работы учащихся с практико-ориентированными кейсами по изучаемым вопросам, различные дидактические математические игры; использование математических диктантов; использование взаимного обучения. Стимулом для активного участия школьников в коммуникации будут различия в личном опыте, мировоззрении обучающихся, оценках проблем, обсуждаемых обучающимися.

Работа по формированию рефлексивно-оценочного компонента направлена на формирование у младших школьников навыков самоконтроля собственной деятельности (в том числе и осуществление операционного контроля при решении математических задач). В ходе уроков

математики педагогу необходимо стимулировать обучающихся к самостоятельному оцениванию собственной деятельности, формировать навыки самооценивания и оценивания, самоанализа. Иными словами – формировать рефлексию обучающихся к математической деятельности.

Следующим компонентом, который входит в общую структуру математической культуры, является мотивационно-ценностный компонент. Данный компонент, с нашей точки зрения, является особо важным, так как именно от уровня сформированности данного компонента будет зависеть результативность дальнейшего математического образования обучающегося. Насколько будет замотивирован и нацелен на работу младший школьник зависит не только результативность выполнения ВПР по окончании начальной школы, но и дальнейшее обучение, и результативность сдачи ОГЭ и ЕГЭ. С целью формирования данного компонента математической культуры могут использоваться такие формы деятельности как: решение проблемных ситуаций, чтение и ознакомление с фактами, когда знание математики существенно позволило человеку улучшить качество жизни. Также целесообразно систематически обращать внимание обучающихся на необходимости математических знаний и представлений в обыденной жизни человека. В процессе данной деятельности происходит активизация не только познавательных процессов, познавательного интереса, но и формирование у обучающихся эстетического восприятия окружающего мира, осознанию ими ценности математических знаний и умений.

Заключение. В заключении хотелось бы отметить, что проблема формирования математической культуры непосредственно в начальной школе необоснованно мало разработана как с методической, так и с практической точки зрения.

Личность, обладающая развитой математической культурой, понимает ценность математических знаний, владеет математическими понятиями и умениями, умеет их использовать на практике, умеет анализировать процессы, происходящие в обществе. Для того, чтобы сформировать математическую культуру у обучающихся, педагогу необходимо ориентироваться на их индивидуальные особенности, что позволит адресно оказывать воздействие на развитие личности в целом и формирование у школьников мотивации к изучению математики.

Список цитированных источников:

1. Алексеева, Т.И. Диалог культур как фактор развития математической культуры старшеклассников / Т.И. Алексеева, Л.А. Сергеева // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов. сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. – Казань, 2020. – С. 19–27.
2. Батчаева, П.А.Ю. Генезис математической культуры в научно-методической литературе / П.А.Ю. Батчаева // Chronos. – 2020. – № 11(50). – С. 13–16.
3. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
4. Уртеннова, А.У. Математическая культура: структура и содержание / А.У. Уртеннова, Н.С. Уртеннов // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 51–56.

А.П. УРБАН, Е.И. СОБОЛЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Введение. Развитие коммуникативных умений является актуальной задачей современного образования. От уровня развития умений зависит, насколько учащийся начальных классов сможет безболезненно и успешно социализироваться в новом для него мире, освоить учебную программу, овладеть навыками устной и письменной речи, что в дальнейшем сможет способствовать наиболее высоким показателям в его учебной, трудовой или научной деятельности.

В качестве коммуникативного компонента планируемого результата в начальной школе выступают коммуникативные универсальные учебные действия, которые, если рассматривать в рамках деятельностного аспекта, выступают в роли единиц познавательной коммуникации, где с их помощью школьник осваивает социально-культурный опыт.

Цель данной публикации – показать способы формирования коммуникативных действий младших школьников на уроках литературного чтения.

Развитие коммуникативных умений происходит на материале учебников всех предметных линий посредством приобретения опыта коллективного взаимодействия, формирования умения участвовать в учебном диалоге, развития рефлексии как важнейшего качества, определяющего социальную роль учащегося.

1. Педагогу ежедневно необходимо создавать условия, связанные с внедрением сотрудничества в обучение. В ситуациях коллективного взаимодействия, сопутствующих решению проблемных и творческих задач, формируется способность оценивать правильность выбора вербальных и невербальных средств, соблюдать правила речевого этикета и устного общения. Дети учатся слышать партнера, реагировать на его реплики, учатся правилам общения с младшими, сверстниками, взрослыми.

2. Для того чтобы работа по формированию коммуникативных умений и навыков школьников была эффективной, она должна начинаться с установления и принятия всеми детьми правил, позволяющих сделать общение эффективным: любое мнение ценно, ты имеешь право на любую реакцию, кроме невнимания, повернись так, чтобы видеть говорящего, дай другому возможность сказать, не перебивай, обращение начинай с имени.

3. Для того чтобы развить у учащихся коммуникативные умения и навыки необходимо создание условий, которые бы способствовали творческой раскованности учащихся и осознание каждым ребенком своей значимости и уникальности, веры в свои силы. Поэтому, для реализации этой задачи необходимо уделять соответствующее внимание таким факторам, как:

- изучение индивидуальности каждого отдельного ребенка;
- поощрение детей в самостоятельности и инициативности;
- вовлечение детей в творческую деятельность и расширения знаний в определенных сферах;
- развитию у детей образного мышления, развитию фантазии и развитию интуитивного мышления;
- формирование необходимых условий, для того чтобы учащиеся смогли свободно себя проявлять.

Чтобы обеспечить реализацию перечисленных факторов, педагогу необходимо обладать высоким профессионализмом, любить свою профессию и свою деятельность, испытывать эмпатию к каждому ребенку, в независимости от его личностных характеристик.

4. Непосредственно педагог должен создавать на уроке условия, которые будут одновременно давать знания учащимся и способствовать формированию коммуникативных действий на уроках литературного чтения. Условия: стиль проведения уроков, психологический климат урока, сотрудничество учащихся и педагога.

5. Педагогу необходимо тесное сотрудничество с детьми на уроках литературного чтения, в основе которых будут применяться разнообразные упражнения и задания для повышения активности детей. Важным является развитие психических процессов детей, к которым относятся воображение, память, внимание. Данные задачи могут быть достигнуты с помощью определенных методов, а именно пересказа текста, иллюстрирования, сочинение. Также возможно применение технических средств (компьютера, телевизора), применение наглядных средств: иллюстрация картин, просмотр мультфильмов и презентаций.

6. Развитие и воспитание у детей младшего школьного возраста коммуникативных действий на уроках литературного чтения предполагает обучение детей навыкам чтения, культуре языка, умению слушать и слышать, воспитание эмоциональной отзывчивости детей. Развитие данных навыков происходит с помощью целенаправленной работы учителя над техникой чтения учащихся, работой над восприятием текста, над четкостью чтения.

7. На уроках литературного чтения для активизация коммуникативной деятельности необходимо побуждать младших школьников к энергичному, целенаправленному общению. Для достижения поставленных целей могут быть успешно использованы следующие методические приемы:

7.1 чтение как кооперация (чтение по ролям, драматизация):

- анализ иллюстраций с точки зрения выразительности мимики и пантомимики изображенных на них героев (что изображено на картинке?), выделение эмоциональных символов (что делает герой?, какое у него выражение лица?); истолкование значения эмоционального знака (если так делают? в каких случаях у людей бывает такое выражение лица?);

- чтение по ролям;
- подготовка и произношение отдельной реплики героя произведения с установкой на использование не только интонационной, но и пластической выразительности (мимики, жестов, движений).

8. Учет позиции собеседника (интеллектуальный аспект коммуникации) обоснование строками из текста заявленного чужого мнения.

9. Постановка вопросов к изучаемому произведению. Вопросы, составляющие беседу, должны быть целесообразны, нужно знать, зачем, для чего, с какой целью задан тот или иной вопрос.

10. Ситуации формирования речевых умений: участие в диалоге или дискуссии о героях и их поступках; умение находить в тексте произведения диалоги героев, читать их по ролям, передавая особенности образов героев; оформление своих мыслей в устной и письменной форме (на уровне предложений и небольшого текста).

Таким образом, при организации учебной деятельности, для наиболее эффективного формирования коммуникативных универсальных учебных действий необходимо реализовывать организационно-педагогические условия, представляющие собой совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Для разработки комплекса заданий, направленных на развитие коммуникативных умений младших школьников мы изучили методическую литературу, рассмотрели опыт практикующих педагогов и определили критерии для диагностики, на основании которых мы предлагаем комплекс упражнений. Все разработанные нами задания мы разбили на блоки.

Блок первый: задания, направленные на развитие умения осознанно строить речевое высказывание в соответствии с учетом адресата коммуникации и с учетом цели коммуникации.

Задания, направленные на реализацию такого критерия, как умение сознательно создавать речевое высказывание в соответствии с учетом адресата коммуникации и с учетом цели коммуникации.

Чтение сказки Иван-Царевич и Серый волк.

1. Расскажите соседу по парте, а что бы вы сделали, если бы ваш друг не сделал, то, о чем вы его попросили, да еще три раза?

2. Продолжите высказывание и запишите свой вариант себе в тетрадь: «сказка научила меня...». А теперь, поменяйтесь с товарищем и сопоставьте свой вариант, записанный с вариантом вашего соседа. Совпадает ли они? Если же не совпадают, то выскажите свое мнение.

3. За одну минуту убедите сосед по парте, что быть хорошим и выгодным – очень важное качество для каждого человека.

4. Спросите родителей, что им больше всего запомнилось в детстве. Подготовьте короткий рассказ и расскажите его перед классом.

Блок второй. Задания, направленные на развитие второго критерия – умение слушать собеседника и вести диалог; умение признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою мысль; излагать свою мысль и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

1. Разыграть спор между своим соседом по парте. Одна сторона должна найти и привести аргументы в пользу того, что Иван-Царевич в некоторых эпизодах сказки также проявил жадность, как и его братья. А другую сторону наоборот отстаивать тот факт, что Иван-царевич не жадный, приводя нужные доказательства.

При составлении диалога можно пользоваться такими конструкциями: «я считаю, что...», «В сказке говорится...», «У меня другое мнение...», «Я согласен с моим другом в этом...но не согласен...».

2. Разыграйте диалог разговора Ивана-Царевича и Серого волка. Как аргументировал Иван-царевич свое непослушание? Почему серый волк не рассердился на Ивана-царевича даже после того, как тот не послушал его в третий раз?

3. Разыграйте спор между своим соседом по парте. Одна сторона должна найти и привести аргументы в пользу того, что детство – лучшая пора в жизни. А другая сторона должна наоборот отстаивать тот факт, что быть взрослым и самостоятельным – вот что важно в жизни.

При диалоге можно пользоваться такими конструкциями: «я считаю, что...», «Как считают мои родители...», «У меня другое мнение...», «Я согласен с моим другом в этом...но не согласен...».

4. Разбиться на команды по 5 человек, выбрав карточку с одним из времен года. Задача каждой команды доказать, что выбранное время является лучшим, чем остальные.

5. Постарайтесь объяснить, что такое рифма и ритм своими словами.

Поиграйте в рифмы с соседом по парте.

Один из вас называет слово, а другой придумывает к нему рифму, после чего вы называете слово в рифму, потом опять ваш партнер по игре. Может быть, из вашего диалога можно составить короткий рифмованный стих?

6. Разбиться на группы по 4 человека. Подумайте, с чем каждый из вас сравнил бы снег. Например, «снег падает как будто ...», «снег кружится как ...», «снег лежит как...». Какое из сравнений вам больше всего понравилось и почему?

Блок третий: задания, направленные на развитие умения конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.

1. Выберите эпизод из сказки и постройте пересказ от лица одного из героев. Обязательно обозначьте, что чувствовал герой, находясь в той или иной ситуации.

2. Придумайте в группе другое окончание сказки (например, чтобы братья подружились) и разыграйте сценку семейного разговора.

3. Выскажите свою точку зрения о том, согласны ли вы с мнением, что «зима – довольно скучная пора?» Вы скучаете в это время года? Как бы могла разрешиться ваш спор с товарищем, который имеет другую точку зрения.

4. Вместе с родителями побывайте в музее и подготовьте сообщение «О чем интересном я узнал». Поделитесь с соседом по парте. Задайте друг другу вопросы и составьте общий рассказ. Расскажите одноклассникам, что интересного вы узнали друг от друга. Будьте готовы аргументированно отвечать на вопросы одноклассников, а также задавать им вопросы.

5. Проведите воображаемую экскурсию для своих родителей по городу Витебску. Перед началом экскурсии, задайте им несколько вопросов о том, что они знают о городе.

Формирование коммуникативных умений младших школьников предполагает обучение детей навыкам культуры речи, умение слушать и слышать, воспитание эмоциональной отзывчивости детей. Развитие данных навыков происходит с помощью целенаправленной работы учителя над техникой чтения учащихся, работой над восприятием текста, над четкостью чтения.

Заключение. Системность предложенных нами вопросов заключается в том, что одно вытекает из второго от первого до третьего критерия.

Данный комплекс, возможно, будет интересен практикующим педагогам, работающим с детьми младшего школьного возраста, а также методическим работникам образовательных учреждений. Комплекс позволит разнообразить методы, формы и приемы в учебной деятельности.

Список использованных источников:

1. Асмолаў, А.Г. Як праектаваць універсальныя навучальныя дзеянні ў пачатковай школе / А.Г. Асмолаў [і інш.]; пад рэд. А.Г. Асмолава. – Мінск: Асвета, 2011. – 151 с.
2. Сальникова, С.В. Уровень сформированности универсальных учебных действий у первоклассников: стартовая диагностика / С.В. Сальникова, М.А. Ткаченко // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 2. – С. 16–22.

Е.П. УРБАН, Е.В. ДУБАКИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РОЛЬ МНЕМОТЕХНИКИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Введение. В начальный период обучения от учащихся требуют опираться на внешние предметы, модели, рисунки. Постепенно они учатся заменять предметы словами (например, устным исчислением), держать в голове образы предметов.

В школе изучение языка осуществляется в соответствии с программой и имеет огромное значение как для общего развития языка и мышления учащихся, так и для формирования различных навыков и умений. Курс школы при изучении языка помогает ученикам практически освоить как разговорные навыки, так и также чтение, орфографию, пунктуацию, стилистические навыки.

Цель данной публикации – показать роль мнемотехники в обучении младших школьников русскому языку.

Общие закономерности обучения языку выражают существенные связи и отношения между содержанием, условиями обучения и его результатами. Задачи методики преподавания выделяются исходя из предмета науки.

1. Определение целей и задач обучения младших школьников с учетом запросов личности, семьи, общества, государства в начальном образовании.

2. Определение принципов отбора учебного материала, отработка содержания обучения (учебных планов, программ, учебников, компьютерных программ). Данная работа осуществляется при условии реализации общедидактических принципов обучения (доступности, связи с жизнью, опоры на актуальные интересы ребенка, наглядности).

3. Создание педагогических технологий усвоения знаний учащимися начальной школы на основе изучения закономерностей процесса обучения, рационального выбора методов обучения при формировании учебно-познавательной деятельности учащихся и реализации этих методов через эффективные способы обучения. В основе технологий обучения лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию, активную учебно-познавательную деятельность учащихся. Вместе с содержанием обучения его технологии реализуют требования к результатам освоения образовательной программы начального образования-личностным, метапредметным, предметным.

4. Разработка системы разноуровневых самостоятельных работ. Использование таких работ в учебном процессе позволяет определять траекторию индивидуального развития младших школьников, осуществлять подходы индивидуализации и дифференциации обучения.

5. Разработка системы контроля хода и результатов обучения младших школьников. В настоящее время внимание к проблеме контроля усилилось, так как организация эффективного обучения невозможно без реализации научно-обоснованных, стандартизированных процедур контроля за ходом и результатами учебно-познавательной деятельности школьников [3, с. 16].

Для того чтобы развить у учащихся интерес к языку необходимо создание условий, которые бы способствовали творческой раскованности учащихся и осознание каждым ребенком своей значимости и уникальности, веры в свои силы.

Одним из эффективных методов обучения языку является использование педагогом мнемотехники, позволяющей при помощи специальных приемов и способов, облегчить запоминание нужной информации и увеличить общий объем памяти у школьников путем образования ассоциативных связей; замены абстрактных объектов и фактов на понятия и представления, имеющие визуальное, аудиальное или кинестетическое представление; связать объекты с уже имеющейся в памяти информацией для упрощения запоминания [2].

Цель работы с мнемотехниками:

- развивать различные виды памяти у детей младшего школьного возраста (зрительную и слуховую память);
- научить детей управлять своей памятью, увеличивать ее объем, используя приемы мнемотехники;
- развитие речи;
- преобразование абстрактных символов в образы (перекодирование информации);
- развитие основных психических процессов-памяти, внимания, образного мышления.

Ассоциативное мышление – это процесс, при котором в голове у человека возникают различные образы, связанные с конкретной ситуацией или символом. При этом мышлении возникают различные образы в памяти человека. Эти образы для каждого индивидуальны. Они порождаются подсознанием. Ассоциации возникают одна за другой, и возникает цепочка индивидуальна для каждого человека. Особенность мышления в том, что если первоисточник был единым для всех, то цепочка возникших ассоциаций будет неповторима.

Именно ассоциативное мышление является основой творческого процесса, происходящего в голове человека. Данное мышление присуще всем, оно не зависит от возраста, пола или других факторов. У детей ассоциативное мышление не вызывает никаких трудностей. С раннего возраста в игре, они наделяют предмет нужными свойствами. Детская фантазия не имеет границ, иногда цепочки ассоциаций у детей совершенно не понятны взрослому человеку, но для ребенка будут являться чем-то простым и обычным.

Ассоциативное мышление необходимо развивать и улучшать. Оно необходимо для работы мозга. Именно на этой способности основывается память. Данное мышление необходимо не только для творчества, но и для жизни в целом.

Мнемотехника – отличная возможность расширить границы восприятия учеников, понять материал и дать им свое видение. Использование приемов мнемотехники на уроках русского языка позволяет обеспечить высокий уровень запоминания орфограмм в словах, написание которых не проверяется правилами. Изучаемая детьми орфограмма превращается в знакомый образ, который связан с лексическим значением слова.

Приемы мнемотехники используются в школьной практике уже давно. Чаще всего они используются в комбинации с другими известными методическими средствами. Это помогает сделать урок живым и эмоциональным. Каждый прием способен занять свое важное место на уроках русского языка.

Приемы мнемотехники осваиваются учащимися постепенно. Сначала необходимо изучить простые мнемонические приемы, затем перейти к более сложным упражнениям. Это работает по схеме:

- Мнемоквадраты, представляющие собой несложный рисунок. Каждое изображение обозначает слово, словосочетание или предложение. С их помощью дети преобразуют абстрактные символы в образы. Данные схемы помогают детям самостоятельно определять главные свойства и признаки рассматриваемого объекта, обогащают словарный запас [4, с. 5-8].

- Мнемодорожки – это коллаж, состоящий из несложных картинок. Школьники учатся составлять истории, опираясь на него. К. Д. Ушинский писал: "Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти слов – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит их на лето» [1].

- Мнематоблицы – сложные упражнения для развития детей. Мнематоблицы складываются так, что по нему воспроизводятся рассказы. Овладение приемами работы с мнематоблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на развитие основных психических процессов детей. Мнематоблицы особенно эффективны при разучивании стихов. Суть заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка. Стихотворение зарисовывается схематично. После этого ученики по памяти, используют графический рисунок, воспроизводят стихотворение целиком. На начальном этапе педагог предлагает готовый план-схему, а по мере обучения, учащиеся также активно включаются в процесс создания своей схемы [5].

Наиболее распространенными и применимыми к процессу начального обучения белорусскому языку являются следующие мнемотехники:

1. Прием ассоциаций. Данный вид мнемотехники основан на формировании четких ассоциативных взаимосвязей между новой для учащихся информацией и подобным материалом, хранящимся в памяти. Запоминание можно ассоциировать с уже знакомым событием, хорошо сохраненным в памяти. Чем многообразны и многочисленнее ассоциации, тем прочнее они закрепляются в памяти. Важно отметить, что педагог не должен навязывать ученику свои ассоциации, поскольку ценность данного приема заключается в эксклюзивности ассоциативных образов.

Существуют два подвида данного метода: цепочка и матрешка.

Цепочка. Новую информацию, чаще всего слова-элементы какого-то списка, ассоциируют друг с другом в цепь при помощи мыслительных образов, отражающих связи, специально придуманные для каждой пары ее звеньев.

Матрешка. В данном методе образы соединяются попарно. Первый образ ассоциации всегда больше второго и содержит в себе второй. После соединения первого и второго образа необходимо перевести внимание на второй образ, мысленно увеличить и создать ассоциацию между вторым и третьим и так далее. Образы постоянно укладываются друг на друга.

2. Прием места. Данный вид мнемотехники основан на зрительных ассоциациях. Учащимся необходимо ясно представить себе предмет, который следует запомнить, и объединить его образ с образом места, которое легко «извлекается» из памяти. Этот прием не требует логических ассоциаций, он базируется на ассоциациях, диктуется последовательностью предметов и мест. Прежде всего, нужно выбрать постоянный маршрут. Это может быть дорога в школу или классную комнату. Далее по хорошо известному маршруту располагаются предметы, которые нужно запомнить.

3. Прием группировки. Прием группировки основан на «сжатии» информации в более крупные блоки. Например, буквы алфавита быстрее и удобнее запоминать «сжав» по несколько букв сразу: АБВ.

4. Прием рифм и ритма. Этот прием является наиболее часто встречающимся и хорошо знакомых детям. Неограниченные возможности при работе с рифмой и ритмом для отработки грамматических правил позволяют, во-первых, не только заинтересовать учеников творческой деятельностью, но и привлечь к активному участию в выполнении упражнений; формируется внутренняя мотивация школьников, которая впоследствии может обернуться глубоким интересом к изучению языка в целом. Во-вторых, креативный подход избавляет от скучного, бесполезного учения наизусть правил-инструкций и, наоборот, развивает память, мышление, творческие способности учащихся.

5. Прием символизации. Данный вид мнемотехники применяется для запоминания абстрактных понятий, не имеющих четкого образного значения, а также для объединения нескольких вещей в более крупные группы. Наиболее простым примером, является запоминание символа транскрипции звука, который могут обозначать буквы.

Заключение. Роль использования мнемотехники облегчает запоминание и увеличивает объем памяти, развивает речевую и умственную деятельность детей; позволяют младшим школьникам систематизировать свой непосредственный опыт.

Мнемотехника – искусство запоминания, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. С ее помощью делается возможным фиксация в памяти текстового материала, его последовательности. Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и вспоминания информации. Использование мнемотехники в настоящее время становится актуальным.

Список использованных источников:

1. Омельченко, Л.В. Использование приемов мнемотехники развития связной речи / Л.В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102–112.
2. Ераткина, В.В. Активизация самостоятельной работы над орфографией в начальной школе / В.В. Ераткина. – Рязань: Изд-во РДПУ, 2005. – 212 с.
3. Леванюк, А.Е. Методика обучения белорусскому языку и методика обучения грамоте: метод. комплекс / А.Е. Леванюк. – Брест, БрГУ, 2019. – 120 с.
4. Шанько, А.П. Методика обучения белорусскому языку в начальной школе / под. ред. А.П. Шанько. – Минск, 1986. – 408 с.

А.В. ФУНТИКОВА, О.В. ЯНУЛЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ФОЛЬКЛОРНЫМИ ТЕКСТАМИ (МИФОЛОГИЧЕСКИЕ СКАЗАНИЯ)

Введение. Сложно поспорить с утверждением, что народная педагогика является кладью мудрости и запасником педагогической мысли и нравственного здоровья. Свои истоки она берет в мифологических произведениях, которые являются актуальными и по сей день.

Приходя в начальную школу, дети начинают познавать окружающий мир путем его осмысления и нахождения своего места в нем. У них возникают вопросы, ответы на которые очень часто не сможет найти даже образованный взрослый. Поэтому важно давать читать детям мифы, ведь они развивают фантазию и воображение детей, помогают в формировании собственной точки зрения на мир, помогают ребенку проникнуть и стать частью всемирной культуры.

Формирование эстетически развитого читателя, имеющего широкий читательский кругозор, развитый художественный вкус, невозможно без изучения мифологии. Это объясняется тем, что в силу своего разнообразия мифы зафиксировали модель человеческой нравственности и до сегодняшнего дня сохранили важность образовавшихся в древности устоявшихся моральных законов, поэтому изучение мифов помогает приобщать школьников к важнейшим обще-

ловеческим духовным ценностям, формировать их нравственную позицию, которая отвечает задачам литературного образования. При изучении мифов у юных читателей возникает связь между конкретным и абстрактным, происходит создание адекватных образов в их мышлении. Помимо этого, мифические произведения способствуют культурному развитию юных читателей, подготавливают его к восприятию мирового искусства, так как многочисленные сюжеты и образы мифов вошли во многие произведения мировой культуры: в живописи, художественной литературе, музыке, балете.

Цель исследования: раскрыть возможности наиболее эффективного формирования навыков чтения учащихся при изучении мифических сказаний на уроках чтения в начальных классах.

Базой для проведения исследования стал 4 «А» класс ГУО «Гимназии № 1 г. Витебска имени Ж. И. Алфёрова».

Согласно научным изданиям, миф – повествование, передающее представления людей о мире, месте человека в нём, о происхождении всего сущего, о богах и героях. В то же время мифология – способ осмысления мира на ранних стадиях человеческой истории, фантастические повествования о его сотворении, о деяниях богов и героев. Также в современном литературоведении существует такое понятие, как мифологическая школа. В отличие от науки о мифологии и мифологических теорий, мифологическая школа занимается мифологией как универсальным значением источника национальной культуры и как объяснением происхождения и смысла явлений фольклора.

Миф как первоначальная синкретическая форма культуры представляет интерес для изучения в рамках самых разнообразных дисциплин. Это обуславливается рядом причин, в частности особой креативной ролью мифа в истории культуры, а также в современном социокультурном пространстве.

В связи с тем, что первобытный социум развивался медленно, знания о мире и окружающей среде возрастали незаметно для людей. Некоторая часть таких знаний выражалась в форме мифов (образные примеры, которые учат и дисциплинируют людей, показывают, что можно и что нельзя).

Мифы несут в себе определенные функции:

- наглядно-образная (познавательная);
- нормативно-регулятивная;
- идеологическая.

Наглядно-образная функция заключалась в объяснении явлений природы. Например, в разных мифологиях богами Солнца являлись: Сварог (славянская мифология), Аполлон (древнегреческая и древнеримская мифология), Ра (египетская мифология) и пр.

Нормативно-регулятивная функция является защитой общества от междоусобных войн, конфликтов и дезорганизаций. Помимо этого, нормативно-регулятивная функция выполняет объединяющую и укрепляющую роль идентичности, реализуясь посредством ценностей того или иного племени, этноса, общества или социальной группы.

Идеологическая функция играет роль регулятора поведения, однако относится к конкретным ситуациям и людям (богам).

В общем и целом, мифология представляет собой набор хороших и плохих примеров, является призывом к действию, либо же наоборот, воздержанием от него. Мифология есть способ поведения, которым должен следовать человек в своих взаимоотношениях с природой и другими людьми.

Мифы являются объяснением многих сторон человеческой жизни:

- происхождение дня и ночи (славянская мифология: брат – День, высшее божество света и солнца, сестра – Ночь, богиня мрака и тьмы);
- тайна появления человека (греческая мифология: людей вылепил из воды и земли Прометей);
- характер отношений в семье и прочее.

Наибольшей точностью и правдивостью отличается в настоящее время американская мифология. Это связано с тем, что исследователи жили в непосредственной близости с коренным народом, знали их язык, обычаи и особенности культуры. В отличие от американской, африканская мифология записывалась колонизаторами самых разных народов. Но, к сожалению,

несмотря на то, что исследователи были достаточно знаменитые, незнание языка коренного населения Африки сыграло свою роль.

Безусловной вторичностью обладают славянская, греко-римская, вавилонская и египетская мифологии. Здесь миф подвергался литературному «выравниванию» и «выпрямлению», обработке письменностью и переложению.

Стоит отметить, что существует несколько подходов к изучению мифа:

1. Культурологический.

Здесь исследуется взаимодействие мифа с моралью, нормой, правом, религией, наукой и искусством; рассматривается место и роль мифа в культурогенезе. Изучение мифологического параметра культуры – одно из перспективных направлений в развитии современной культурологической теории. Условно к этому направлению исследований могут быть отнесены работы А.Ф. Лосева, Б.С. Ерасова, П.С. Гуревича, В.П. Шестакова.

2. Этнографический.

В данном подходе рассматриваются древнейшие мифы народов, находящихся в доклассовом обществе. Проводятся исследования роли мифов в традиционном обществе, его взаимосвязь с различными ритуалами и другими проявлениями культуры. С помощью данных исследований можно получить ответы на вопросы о жизнедеятельности человека в первобытном обществе, а также заметить эволюцию в мифологическом мышлении. Видные представители этнографической традиции внесли свой вклад в разработку философии мифа, например Э. Тайлор, Э. Лэнг, Г. Спенсер, Дж. Фрэнгер, Л. Леви-Брюль, Б. Малиновский.

3. Филологический.

В рамках филологического подхода, миф рассматривается как исток древнейших литературных жанров. Здесь филологи занимаются изучением конкретных текстов мифов с точки зрения различных языковых особенностей и средств выразительности. Например, «бродячие» сюжеты, символика, текстовые инварианты в мифологиях народов мира и прочее. Также исследователи занимаются анализом связи мифа с фольклорной традицией (сказки, басни, частушки и др.).

Читательские умения – это специфические умения, которые направлены на анализ языка, сюжета, композиции, образов и способствуют постижению идеи произведения. Они необходимы для восприятия и понимания художественного литературного произведения.

Через изучение мифологических сказаний формируются следующие читательские умения, необходимые для полноценной деятельности настоящего читателя:

1. Умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка. Основой для верного восприятия и оценки изобразительно-выразительных средств языка послужит представление о слове как о средстве создания художественного образа.

2. Умение воссоздавать в воображении картины жизни, изображенные в мифе. Без этого умения читатель в принципе не сможет воспринимать литературные образы. Это связано с тем, что писатель с помощью слова задает лишь ключевые детали вымышленного мира. Остальное должен дополнить сам читатель с помощью работы своего воображения.

3. Умение устанавливать причинно-следственные связи. Данное умение направлено на постижение композиции. Младшие школьники не могут освоить понятие «композиция» в полном объеме, но важно приучать юных читателей проследить динамику эмоций, зарождение и развитие конфликта, т.е. познакомить с сюжетом и его элементами – вступлением, завязкой, развитием действия, заключением – и их ролью в раскрытии идеи.

4. Умение целостно воспринимать образ. В мифологическом сказании основная роль в раскрытии идеи принадлежит образам героев. Целостное восприятие персонажа предполагает, что у читателя возникает эмоциональное отношение к нему, что читатель соотносит мотивы, последствия поступков героя, видит развитие образа, становление характера персонажа.

5. Умение осваивать художественную идею произведения. Освоение идеи – это цель анализа, и если она не достигнута, то и чтение художественного произведения на части не оправдано. Освоение идеи основано на установлении связей между всеми элементами произведения, в результате чего и рождается более глубокое его восприятие.

В реальном процессе восприятия все читательские умения взаимно обогащают друг друга, каждое читательское умение не формируется по отдельности, все умения, образующие систему, формируются одновременно, поскольку более высокий уровень восприятия достигается только в результате взаимодействия всех элементов системы.

Работу над мифом предлагаем строить в определенной последовательности:

- подготовку к восприятию текста. Ее цель – ввести учащихся в обстановку, в которой будут развиваться события, описанные в произведении; привлечь их жизненный опыт для опоры на него при последующем чтении, сообщить необходимые сведения об авторе, что повысит интерес и к писателю, и к его произведению.

- первичное восприятие текста. При первичном восприятии происходит знакомство с общим содержанием произведения, его эмоциональной направленностью. Дети определяют для себя, близка ли им тема, герои, узнали ли они что-нибудь новое, понравилось ли произведение и т.д.

- вторая ступень восприятия при повторном чтении – знакомство с персонажами, связями и причинами их поступков; ориентировка в структуре и языке произведения.

Чтобы многократное обращение к тексту не было утомительным для ребенка, я использую разные виды работ над мифологическим сказанием:

1. Чтение самого красивого места в мифе.
2. Чтение отрывка, к которому можно подобрать пословицу.
3. Нахождение предложения или отрывка, отражающего главную мысль произведения.
4. Чтение и установление, что правдиво, а что вымышлено.
5. Чтение, нахождение предложений, которые стали поговорками.
6. Нахождение отрывка, который нужно прочитать презрительно, строго, с мольбой, досадой, возмущением, насмешкой, весело, печально и т. д.
7. Нахождение и чтение образных слов и описаний.

Заключение. Таким образом, в век информационных технологий дети стали забывать об истоках белорусской культуры. Поэтому очень важно поддерживать связь между современностью и фольклором. Это поможет сделать народная педагогика, которая является кладезью мудрости, запасником педагогической мысли и нравственного здоровья, это наши истоки. Забывая свои корни, человек разрывает связь времен и поколений, теряет опору, становится уязвимым, одиноким и даже несчастным.

Список цитированных источников:

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
2. Мещерякова, Н.Я. О формировании читательских умений на уроках литературы / Н.Я. Мещерякова, Л.Я. Гришина // Литература в школе. – 1976. – № 3. – С. 29–42.
3. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – М.: Педагогика, 1976. – 246 с.
4. Оморокова, М.И. Преодоление трудностей: из опыта обучения чтению / М.И. Оморокова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

М.В. ХОМИЧ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЕ ИХ АДАПТАЦИИ К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Важнейшим моментом в развитии ребёнка раннего возраста является поступление в учреждение дошкольного образования. Происходит смена домашней обстановки, меняется окружение ребенка. «Дети второго-третьего года жизни труднее, чем старшие, приспосабливаются к изменениям в укладе жизни, воспитательных мерах, связанных с поступлением в ясли, детский сад», – отмечает Н.Д. Ватутина [1, с. 10]. Иными словами, такая смена обстановки может спровоцировать стресс у ребенка.

Некоторые ученые (Н.М. Аксарина, Н.Д. Ватутина, Р.В. Тонкова-Ямпольская,) считают, что важнейшую роль в адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения играют такие условия, как: уровень развития ребенка, а именно своевременное сенсомоторное развитие, развитие самопознания и речи; уровень тренированности адаптационных механизмов – умение

ребенка легко адаптироваться в разных условиях; опыт общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Исходя из этого, важно развивать у воспитанников социальное познание.

Анализ факторов, оказывающих влияние на адаптацию детей раннего возраста, показал, что традиционные методические рекомендации, связанные с активным применением игровых сценариев, «ритуалов знакомства и принятия» ребенка в группу учреждения дошкольного образования не могут быть достаточно эффективными. Попытки сотрудников дошкольных образовательных учреждений таким образом снизить эмоциональную напряженность ребенка не имеют под собой должного научного обоснования. Для решения проблемы адаптации детей раннего возраста к новым социальным условиям требуется комплексная, более трудоемкая, но одновременно более щадящая система мероприятий, призванная снизить риск психогенных нарушений у детей.

Поэтому мы в своем исследовании поставили **цель**: разработать комплекс мероприятий по развитию социального познания детей третьего года жизни и определить его эффективность для протекания процесса адаптации воспитанников к учреждению дошкольного образования.

Исследование проводилось в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 25 г. Бреста». В нем приняли участие 40 воспитанников третьего года жизни, из них 20 входили в экспериментальную группу (ЭГ), 20 – в контрольную (КГ). Основным методом исследования выступил педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующего, преобразующего и контрольного. Для выявления степени адаптации детей к учреждению дошкольного образования использовалась измерительная шкала факторов адаптации А. Остроухова [2, с. 16].

В ходе исследования на констатирующем этапе педагогического эксперимента было установлено, что только у 5 детей ЭГ (25%) и 7 детей КГ (35%) отмечается легкая степень адаптации. Они активны, адекватно реагируют на воспитателя, имеют нормальный аппетит. По 7 воспитанников ЭГ и КГ (35%) были отнесены нами к среднему уровню адаптации. В основном, они имеют проблемы эмоционального характера и трудности, связанные со сном. У 6 детей ЭГ (30%) и 5 КГ (25%) – усложненная степень адаптации, что выражается в плаксивости, подавленном состоянии, беспокойным сном, выборочным аппетитом. И 2 ребенка ЭГ (10%) и 1 ребенок КГ (5%) имеют дезадаптацию, связанную с неблагоприятным эмоциональным состоянием, тревожностью, иногда агрессией по отношению к окружающим, нарушениями сна и аппетита.

Обобщая результаты диагностики степени адаптации детей раннего возраста, следует сделать вывод о том, что у большей части детей ЭГ и КГ отмечается легкая и средняя степень адаптации. Однако у детей в ЭГ и в КГ выявлены усложненная адаптация и дезадаптация, что свидетельствует о том, что воспитанникам необходима помощь в облегчении протекания адаптационного периода и эта помощь, как уже отмечалась ранее должна быть связана прежде всего с развитием социального познания детей. С этой целью нами был разработан и реализован на преобразующем этапе педагогического эксперимента в ЭГ комплекс мероприятий, направленных на формирование социального опыта воспитанников, на включение их в систему социальных отношений.

После реализации разработанных мероприятий на контрольном этапе педагогического эксперимента проводилась повторная диагностика по изучению степени адаптации воспитанников к учреждению дошкольного образования. Было установлено, что в ЭГ легкая степень адаптации отмечается у 9 детей (45%) (выше на 20%). У них наблюдается нормальное эмоциональное состояние, аппетит, спокойный сон. 9 (45%) детей (показатель на 10% выше) находятся на среднем уровне адаптации, имея трудности в основном с аппетитом и сном. Для 2 детей (10%) (ниже на 20%) характерна усложненная адаптация, которая выражается в плаксивости, замкнутости и выборочном аппетите детей. Дети с дезадаптацией отсутствуют (показатель ниже на 10%) (Рис. 1).

Для воспитанников КГ характерны следующие результаты: 6 детей (35%) проходят адаптацию легко (показатель не увеличился), 8 (40%) детей испытывают некоторые трудности, связанные с эмоциональным состоянием, сном и аппетитом – средний уровень (показатель увеличился на 5%). 4 ребенка (20%) чрезмерно плаксивы, капризны, с выборочным аппетитом, имеющие трудности со сном (ниже на 5%). Для 1 ребенка (5%) характерна дезадаптация (показатель не изменился) (Рис. 2).

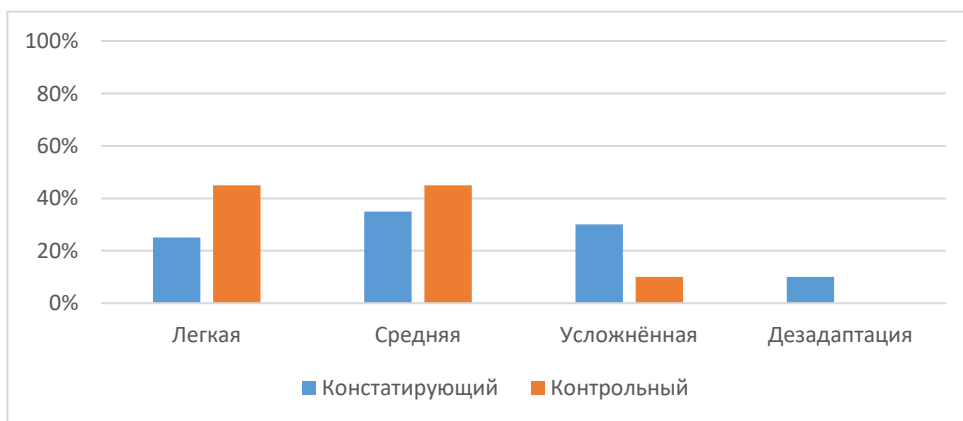


Рисунок 1 – Степень адаптации детей ЭГ

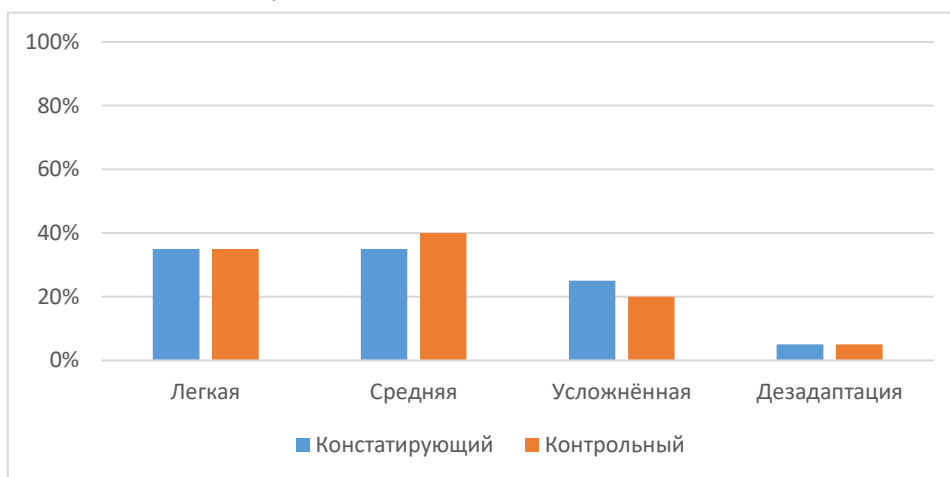


Рисунок 2 – Степень адаптации детей КГ

Заключение. Целенаправленная работа по развитию социального познания способствовала повышению уровня адаптации детей третьего года жизни к учреждению дошкольного образования.

Список цитированных источников:

1. Ватутина, Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: пособие для воспитателей дет. сада / Н.Д. Ватутина, Л.И. Каплан. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
2. Остроухова, А. Успешная адаптация: как ее «измерить»? / А. Остроухова // Обруч. – 2000. – № 3. – С. 16–18.

Ю.В. ЧАТЫРБОК

Республика Беларусь, Минск, БДПУ імя Максіма Танка

ПРЫКАЗКІ І ПРЫМАЎКІ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Увядзенне. Адным з вынікаў мадэрнізацыі пачатковай адукацыі ў наш час мэтай дадзенага артыкулу стала арыентацыя на фарміраванне ў вучняў пачатковых класаў не толькі моўнай і маўленча-камунікатыўнай кампетэнцыі, але і лінгвакультуралагічнай. У адпаведнасці з патрабаваннямі вучэбнай праграмы задачамі навучання беларускай мове ў I–IV класах у межах апошняй кампетэнцыі з’яўляецца 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, фарміраванне ў навучэнцаў пачуцця прыгажосці, мілагучнасці, выразнасці, эстэтычнай вартасці беларускай мовы [1].

М.М. Шанскі падкрэсліваў, што мова як форма сацыяльнай памяці з'яўляецца адлюстраваннем нацыянальнай культуры народа, які размаўляе на ёй. Менавіта таму навучанне мове павінна быць непарыўна звязана з засваеннем культуры народа і ўключаць нацыянальна-культурны кампанент [2, с. 3–9].

Адным са сродкаў фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі традыцыйна лічаць прыказкі, паколькі гэтыя ўстоўлівыя моўныя адзінкі ўяўляюць сабой “вынік рэфлексіі, глыбіннай прапрацоўкі тым ці іншым соцыумам найбольш актуальных для яго паняццяў” і нярэдка ўключаюць у сябе інфармацыю пра базавыя кампаненты культуры [3, с. 78].

Прыказкам уласцівыя цэлы шэраг адметных характарыстык: яна ўяўляе сабой закончанае выказванне; па сутнасці гэта сінтаксічна і кампазіцыйна завершаны тэкст, які можа функцыянаваць самастойна; валодае прамой і вобразнай матывіроўкай; характарызуецца абагульненасцю, павучальнасцю; мае высокую ступень узнаўляльнасці ў маўленні.

Прыказка ўяўляе сабой моўны знак, які мае дваістую сутнасць: за празрыстасцю знешняй формы схаваны глыбокі сэнс. Таму праца з прыказкамі абавязкова павінна ўключаць тры аспекты: літаральнае прачытанне, тлумачэнне і аналіз функцыянавання ў маўленні (маўленчую інтэнцыю), бо без гэтага вучні не заўсёды змогуць зразумець, што мае на ўвазе той, хто гаворыць ці піша.

Пры аналізе падручнікаў па літаратурным чытанні для 2-4 класаў намі былі выяўлены больш за 100 прыказак. Частка з іх выкарыстоўваецца ў якасці назваў раздзелаў. Нярэдка аўтары падручнікаў прапаноўваюць выбраць сярод прыказак тыя, што адлюстроўваюць асноўную думку мастацкага тэксту. Да традыцыйных можна аднесці заданні на злучэнне частак прыказак, узнаўленне прыказак з асобных слоў, падбор прыказак і прымавак да малюнкаў, тлумачэнне сэнсу прыказкі з апорай на жыццёвую сітуацыю.

Аднак, на нашу думку, пералічаныя заданні не спрыяюць у поўнай меры фарміраванню лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў і могуць быць дапоўнены такімі заданнямі, як: 1) суаднесці беларускую прыказку з прыказкамі іншых народаў: бел. *Якое дрэва, такія і адросткі* – рус. *Яблоко от яблоньки недалеко катится*; фр. *Плод никогда не падает далеко от дерева*; анг. *Дерево узнают по плодам*; 2) замяніць сказаны-настаўленні прыказкамі, напрыклад: *Старанна вучыся – Хто без навукі, той як бязрукі*; 3) растлумачыць значэнне ўстарэлых слоў, напрыклад, слова *красна* ў прыказцы. На *чужой старане і вясна не красна*; 4) дапоўніць прыказку, напрыклад: *Кожны чалавек – свайго ічасця* ___ (*каваль, цясляр, сталяр*) і інш.

Заклучэнне. Такім чынам, рэалізацыя лінгвакультуралагічнага падыходу на ўроках літаратурнага чытання падчас працы з прыказкамі будзе спрыяць агульнаму развіццю асобы, паколькі садзейнічае самаідэнтыфікацыі малодшых школьнікаў як прадстаўнікоў таго ці іншага этнасу, удаканалвае ўменне ўступаць у раўнапраўны дыялог з прадстаўнікамі іншых культур, развівае здольнасць патрымліваць зносіны, спазнаваць новае, успрымаць культурныя каштоўнасці.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» для IV класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання // Нацыянальны адукацыйны партал. – Рэжым доступу: <https://adu.by/be/214-adukatsyjny-pratses-2019-2020-navuchalny-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2/vuchebnyya-pradmety-i-iv-klassy.html>. – Дата доступу: 15.10.2021.
2. Шанский, Н.М. Школьный курс русского языка (Актуальные проблемы и возможные решения) / Н.М. Шанский // Русский язык в школе. – 1993. – № 2. – С. 3-9.
3. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 175 с.

Я.В. ШАБЛАВНЕВА

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

ПРИМЕНЕНИЕ КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Современному обществу необходимы инициативные творческие личности, умеющие легко адаптироваться к постоянно меняющимся условиям окружающей среды и способные искать разнообразные пути решения задач, выдвигаемых жизнью, т.е. люди, обладающие развитым дивергентным мышлением.

В психолого-педагогической литературе дивергентное мышление определяется как альтернативное, разнонаправленное, отходящее от логики мышление, которое главным образом проявляет себя в задачах, «допускающих существование множества правильных ответов» [1, с. 27]. Яркая выраженная многовариантность является характеристическим признаком дивергентных задач.

Особое место в формировании дивергентного мышления играет обучение математике, поскольку огромный потенциал математических задач, накопленных и примененных в процессе многолетней педагогической практики, сегодня служит одним из основных средств развития мышления школьников.

Под задачами дивергентного типа понимаются самые различные нестандартные, творческие задания любой предметной направленности [2]. В узком смысле любая задача (независимо от сюжета) является дивергентной, но при условии существования множества вариантов ответа. Сама природа дивергентных задач диктует их обширную типологию.

Одним из видов таких заданий являются комбинаторные задачи, так как в основе комбинаторики лежит способность субъекта определять и учитывать все возможные варианты сочетаний и перестановок признаков или свойств исследуемых явлений. Таким образом, комбинаторные задачи можно отнести к дивергентным из-за многовариантности их решения. Неоспорим и тот факт, что комбинаторное мышление, которое формируется при решении данных задач, положительно влияет на развитие дивергентного мышления. Стандартные конвергентные подходы, применяемые в большинстве случаев к текстовым задачам, при решении комбинаторных задач оказываются малопригодны. Тем самым на первый план выступают различные нетрадиционные подходы, свойственные дивергентным задачам. Ещё одним несомненным достоинством комбинаторных задач является то, что классические комбинаторные задачи основаны на реальном жизненном материале. Это помогает младшим школьникам увереннее ориентироваться в окружающем мире, учит их рассматривать все имеющиеся комбинации и делать выбор в пользу наиболее подходящей к данному условию [3].

Приведём примеры некоторых комбинаторных задач, различных по сюжету, которые были использованы нами в экспериментальном исследовании по формированию дивергентного мышления у младших школьников.

Задача 1. Какое количество различных фигур возможно составить на листе бумаги из четырёх одинаковых квадратов при условии, что квадраты соприкасаются точно по сторонам?

В процессе решения таких задач, основанных на геометрическом материале, совершенствуются наглядно-образное, предметно-действенное и пространственное мышление, происходит овладение такими характеристиками объектов как взаиморасположение его отдельных частей на плоскости или в пространстве. Всё это даёт хороший импульс к формированию дивергентного мышления.

Задача 2. У Буратино есть 9 монет. Одна из них фальшивая и весит легче настоящей. Как определить, какая из монет фальшивая с помощью простых рычажных весов?

Алгоритм решения таких задач – правильная трисекция, т.е. последовательное деление множества вариантов на три равные части. Именно в этом случае мы получаем минимальное количество взвешиваний – в данном случае 2. Каждое взвешивание сужает область поиска в три раза. Как итог, мы имеем следующее: либо одна из двух кучек на весах легче и там фальшивая монета, либо кучки на весах равны и фальшивая монета в третьей оставшейся.

Интерес представляет начальный этап знакомства с такими задачами, когда алгоритм действий ещё не выработан. Так как в условии не указано конкретное (или минимальное) количество взвешиваний, то предполагаемое решение может предусматривать все возможные варианты исхода при взвешивании, а не рассчитывать на самый удачный результат. Проведя соответствующий анализ задачи, учащиеся выясняют, что монеты можно скомбинировать следующим образом: 1) 1,2,3; 4,5,6 и 7,8,9; 2) 1,2,3,4; 5,6,7,8 и 9; 3) 1,2; 3,4; 5,6; 7,8 и 9. Таким образом, решение нацелено на поиск всех возможных вариантов и определение уже на этой основе оптимального, т.е. в данном случае важен сам процесс, механизм деятельности младшего школьника: его рассуждения, предположения, выводы. В этом процессе и формируется умение дивергентно мыслить.

Задача 3. Восьмиведерный бочонок заполнен доверху квасом. Как разделить этот квас на 2 равные части, имея ещё два пустых бочонка вместимостью 5 ведер и 3 ведра?

В задачах на переливание обычно нужно указать последовательность и количество действий, при которых осуществляется переливание и выполняются все условия задачи. При этом чаще всего используются словесный способ решения или табличный, где в первом столбце ука-

зывается количество переливаний, во втором – сам процесс переливания как таковой, а в каждом следующем – объемы используемых сосудов и результат очередного переливания. Ещё одним интересным способом, позволяющим найти сразу 2 варианта, является метод бильярдного шара. Он представляет собой параллелограмм, состоящий из множества равносторонних треугольников. Длины двух сторон параллелограмма, имеют нанесённую на них шкалу и численно равны объёму данных сосудов. Из нулевой точки отсчёта запускается шар, который, сталкиваясь с «бортиками» стола, показывает тем самым ход переливаний. Однако, на наш взгляд, данный метод лучше использовать в качестве проверки, поскольку он больше основывается на механических действиях, чем на осознанном поиске. Задачи на переливание хороши тем, что для их решения нет никакого определённого алгоритма, любые комбинации верны, даже если они приводят в тупик. Учащиеся вовлекаются в своеобразную игру, в которой нет правил типа «сначала нужно налить в этот сосуд, а потом из него обязательно перелить в этот». Это задачи абсолютного поиска, в которых работают интуиция, догадка, предположение и действительно комбинирование различных вариантов. Постепенно в процессе их решения у некоторых учащихся может вырабатываться определённая стратегия, своеобразный подход к решению, позволяющий найти ответ за минимальное количество переливаний. Данные задачи являются весьма эффективными в вопросе формирования продуктивной поисковой деятельности.

Приведенные виды комбинаторных задач не исчерпывают всего их многообразия, но дают представления об их месте в системе заданий, направленных на развитие дивергентного мышления.

Заключение. Таким образом, комбинаторные задачи различного сюжета несут в себе большой потенциал для развития гибкого продуктивного мышления. Помимо этого, они активизируют интеллектуальные возможности учащихся и способствуют их подготовке к решению реальных практических проблем.

Список цитированных источников:

1. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
2. Гашаров, Н. Г. Комбинаторные задачи в начальном курсе математики / Н.Г. Гашаров и др. // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3. – С. 327–328.
3. Иванов, А.Н. Задачи конвергентные и дивергентные / А.Н. Иванов // Начальная школа: до и после. – 2007. – № 7. – С. 68–73.

Т.У. ШАШОК

Рэспубліка Беларусь, Мінск, БДПУ імя Максіма Танка

УДАСКАНАЛЕННЕ МАЎЛЕНЧАЙ КАМПЕТЭНЦЫ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ У ПРАЦЭСЕ АНАЛІЗУ ВОБРАЗНЫХ СРОДКАЎ

Увядзенне. Мадэрнізацыя сістэмы адукацыі дыктуе новыя патрабаванні да якасці падрыхтоўкі школьнікаў. Сёння мэта адукацыі акрэсліваецца не як набыццё сукупнасці ведаў, а як фарміраванне кампетэнцый – здольнасці выконваць пэўныя задачы, выкарыстоўваючы набытыя веды [1]. На ўроках літаратурнага чытання ў пачатковых класах закладваюцца асновы шэрагу кампетэнцый – каштоўнасна-светапогляднай, маўленчай, камунікатыўнай, культуралагічнай і культуратворчай [2].

Мэта дадзенага артыкула, якую вырашае настаўнік пачатковых класаў, – стварыць умовы для развіцця вучня як асобы, якая валодае маўленнем ва ўсіх яе формах, у тым ліку спрыяць развіццю такой якасці культуры маўлення, як вобразнасць.

Складанасць гэтай задачы абумоўлена тым, што маўленне малодшых школьнікаў, як адзначаюць даследчыкі (М.А. Рыбнікава, Т.А. Ладзьжанская, М.Р. Львоў, Т.В. Рыжкова і інш.), характарызуецца беднасцю ўжывання эмацыянальна-афарбаваных і вобразных слоў, вучням 1–4 класаў цяжка выкарыстоўваць азначныя словы і выражаць свае адносіны да прачытанага ці пачутага.

Аналіз мастацкіх твораў на ўроках літаратурнага чытання павінен садзейнічаць не толькі засваенню зместу твора, але і ўзбагачэнню маўлення, паколькі гэтым твораў уласцівыя такія рысы, як вобразнасць, камунікатыўнасць (звернутасць да адрасата), эмацыянальнасць, ідэйнасць.

Варта памятаць, што працэс успрыняцця мастацкага твора надзвычай складаны, паколькі ўключае ў сябе не толькі ўласна чытанне (успрыманне літарных абазначэнняў і дэкадзіроўку іх

у паняцці і вобразы), але і ўключэнне псіхічных працэсаў (зрокавых, слыхавых, датыкальных, нюхальных і тактыльных адчуванняў, памяці і ўвагі), эмацыянальных рэакцый (рэпрадуктыўнага і творчага ўяўлення, інтуіцыі, здагадкі) [3].

Для таго, каб маўленне малодшага школьніка развівалася, неабходна, каб дзейнасць настаўніка на ўроках літаратурнага чытання была мэтанакіраванай і скіраванай на стварэнне спрыяльнага маўленчага асяроддзя, на выяўленне тропай і высвятленне іх ролі у мастацкіх тэкстах, на арганізацыю назірання над адценнямі маўлення, якія дасягаюцца выкарыстаннем вобразных сродкаў, на ўзбагачэнне вуснага і пісьмовага маўлення дзяцей сродкамі мастацкай выразнасці.

На ўроках літаратурнага чытання можна і трэба выкарыстоўваць не толькі практыкаванні, скіраваныя на аналіз моўных сродкаў, выкарыстаных аўтарам (такія практыкаванні шырока прадстаўлены ў падручніках), але і “стылістычны эксперымент” – замену вобразнага апісання канкрэтным: гэты від працы ўдасканалвае ўменне выяўляць значэнне вобразных сродкаў. Карыснымі на ўроках будуць графічнае і слоўнае маляванне, музычнае ілюстраванне, паколькі яны развіваюць эмацыянальны водгук на прачытанае, узбуджаюць уяўленне, дэталізуюць і канкрэтызуюць мастацкі вобраз.

Заклучэнне. Разнастайнасць метадаў і прыёмаў аналізу вобразных сродкаў, сістэматычнасць іх выкарыстання на ўроках чытання будуць садзейнічаць таму, каб рашэнне адной з прыватных задач літаратурнай адукацыі спрыяла дасягненню галоўнай мэты – развіццю камунікатыўнай кампетэнцыі: малодшы школьнік павінен вучыцца свабодна і правільна ўжываць вобразныя сродкі ў адпаведнасці з сітуацыяй маўлення, а таксама адэкватна ўспрымаць іх не толькі ў тэкстах мастацкай літаратуры, а і ў чужым маўленні, акрамя таго такая праца развівае вобразнае ўяўленне, маўленчую актыўнасць і здольнасць да літаратурнай творчасці.

Спіс працытаваных крыніц:

1. Тонкович, И.Н. Компетентный подход в высшем образовании: содержательно-логический анализ / И.Н. Тонкович // Инновационные образовательные технологии. – 2011. – № 3. – С. 33–38.
2. Рэалізацыя кампетэнтнаснага падыходу ў навучанні беларускай мове і літаратуры / Н.П. Дзёміна [і інш.]. – Мінск: Мін. абл. ін-т развіцця адукацыі, 2017. – 76 с.
3. Рыжкова, Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студентов высш. учеб. заведений / Т.В. Рыжкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – С. 12–13.

Я.С. ШКИРЕЕВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВОСПИТАНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Человек как часть природы, как высшее звено эволюции наделён естественными жизненными силами. Однако главное в человеке – это его личность. Личность есть неповторимая комбинация взятых в единстве антропологических и социально-психологических характеристик человека. Личность соединяет в себе соматическую структуру, тип нервной деятельности, познавательные, эмоциональные и волевые процессы, потребности и направленность, проявляющиеся в переживаниях, суждениях, поступках [2, с. 17].

Основы здоровья должны закладываться в процессе формирования личности человека, начиная с дошкольного возраста. Поэтому основная задача педагога дошкольного образования – видеть, предупреждать и корректировать не только физическое состояние ребёнка, но и психологическое, в большей степени это взаимосвязано. Именно в старшем дошкольном возрасте возникает соподчинение мотивов, формирование свободного поведения, развитие самосознания, формирование внеситуативно-личностной формы общения, становление познавательной деятельности, а также закладывается готовность ребёнка к школе.

Самостоятельность – системное волевое качество личности. Данное волевое качество определяется как возможность осуществлять деятельность по собственной инициативе. Предпосылки проявления самостоятельности ребёнком появляются в возрасте ближе к двум годам [3, с. 181], поэтому дошкольный период наиболее благоприятен для формирования и развития правильного отношения к здоровью, правильного образа жизни, а также правильного отношения к окружающей

социальной среде. Педагог вместе с родителями должен заложить основы здоровья с первых лет жизни ребенка, раскрыть суть процесса оздоровления и всеми возможными способами помочь ребенку в процессе овладения определенными навыками.

Здоровье человека, исходя из данных кардиолога, академика С.В. Попова, зависит на 20% от наследственных факторов, на 20% – от экологии, на 10% – от системы здравоохранения, на 50% – от того, какой образ жизни ведет или вел человек. Исходя из этих данных можно сделать вывод, что человек сам для себя определяет будущее состояние своего здоровья и организма в целом [1, с. 15].

Основной **целью** данного исследования является изучение особенностей воспитания здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста, который в дальнейшем оказывает значительное влияние на подрастающий организм, гармоничное развитие личности ребёнка, его психоэмоциональное и физическое состояние.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы ученых: С.В. Попова, Н.М. Амосова, И.И. Брехмана и др.), беседы с воспитанниками учреждений дошкольного образования г. Витебска, научно-фиксированное наблюдение за воспитательным процессом в старшей группе № 10 Государственного учреждения образования «Ясли-сад № 65 г. Витебска».

Основной трудностью, с которой сталкиваются дети старшего дошкольного возраста в ходе их приучения к здоровому образу жизни, являются недостаточные знания в области здорового образа жизни. В ходе проведенного нами опроса были получены следующие ответы: 96% учащихся знакомы с термином «Здоровье»; 29% – занимаются спортом (посещают спортивные секции); 54% – не посещают спортивные секции (кружки); 17% – посещали ранее спортивные секции (кружки); 38% учащихся часто употребляют сладкое; 92% – владеют знаниями о вредных привычках, 8% учащихся – не достаточно; 71% учащихся связывают труд со здоровьем, применяя на практике.

Проанализировав результаты опроса «Знания о здоровом образе жизни», можно сделать вывод, что большинство детей имеют общие знания о здоровом образе жизни. Стоит обратить внимание и на то, что большинство старших дошкольников применяют эти знания на практике.

На основе результатов опроса, были разработаны памятки для родителей и детей, а также разработаны и проведены беседы: с родителями «Правильное питание»; с детьми «Полезные и вредные привычки».

Заключение. Таким образом, здоровый образ жизни – это не только набор полученных знаний, но и образ жизни, который ведёт человек, адекватное и правильное поведение в различных ситуациях. Подход ребенка к собственному здоровью считается той основой, которая станет необходимой для дальнейшего формирования и развития в процессе жизни здорового организма как в физическом, так и в психоэмоциональном плане.

Основами, формирующими здоровый образ жизни и способствующими укреплению здоровья дошкольников, являются рационально организованный режим дня, правильное питание, разумная двигательная активность, закаливающие процедуры, поддержка устойчивого психоэмоционального состояния, личная гигиена. Развитие основ здорового образа жизни старших дошкольников происходит с использованием различных форм: индивидуальные беседы, физкультурные занятия, праздники, гимнастика, а также используются методы: беседа, чтение художественных произведений, закаливание, разнообразные средства: ИКТ, развивающая среда, игры, художественная литература, а также утренняя гимнастика.

Здоровый образ жизни является основой для гармоничного и правильного развития ребенка. На начальном этапе жизни необходимо вести здоровый образ жизни, закаляться, заниматься физкультурой и спортом, соблюдать правила личной гигиены, добиваться истинной гармонии и баланса со своим организмом.

Список использованных источников:

1. Антонов, Ю.Е., Кузнецова, М.Н. Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология XXI века / Ю.Е. Антонов, М.Н. Кузнецова. – М.: Гардарики, 2008. – 164 с.
2. Болотина, Л.Р. Дошкольная педагогика: учебное пособие для вузов / Л.Р. Болотина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2021. – 218 с.
3. Сравнительный анализ развития самостоятельности здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyu-analiz-razvitiya-samostoyatelnosti-zdorovyh-i-chasto-boleyuschih-detey-starshego-doshkolnogo-vozhrasta/viewer>. – Дата доступа: 06.04.21.

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Взгляд на воспитание подрастающего поколения изменился в современном мире. Так происходит в любом развивающемся обществе. Это вполне допустимо. Актуальность темы очевидна: вопросы, которые относятся к проблеме воспитания детей в соответствии с их половой принадлежностью становятся более явными. Убеждения западного мира на проблему полов неминуемо проникают в нашу культуру и мораль и далеко не всегда оказывает положительное влияние. Это говорит о том, что необходимо предпринимать меры для сохранения традиции воспитания мальчиков и девочек в соответствии с их природой. Педагоги и родители должны влиять на этот процесс.

Цель работы: теоретическое обоснование и практическое использование эффективности комплекса педагогической работы по гендерному воспитанию детей дошкольного возраста.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании (ст. 18) отмечается, что основным составляющим воспитания являются гендерное воспитание, направленное на формирование у обучающегося представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе [1].

Термин «гендерное воспитание» расшифровывается просто: «гендерным» (англ. gender – род, пол) называется воспитание ребенка в соответствии с принятыми в том или ином обществе представлениями о роли мужчины и женщины. В настоящее время нет резких границ между мужским и женским стилем поведения, бытовыми обязанностями, профессиями, поэтому и родители, и воспитатели – не совсем четко понимают, как необходимо воспитывать детей в соответствии с их половой принадлежностью. Стоит ли мальчика растить твердым, отважным, мужественным или важнее стимулировать в нем способность к состраданию, сочувствию? Прививать ли девочке чисто женские достоинства – гибкость, нежность или воспитывать ее амбициозной, предприимчивой?

Половое воспитание является частью нравственного воспитания, содействующему становлению человека представителем мужского или женского пола. Основная идея гендерной социализации – умение объяснить, в чем различие между детьми разных полов. Гендерная социализация продолжается в течение всей жизни человека. По мере взросления человек становится более самостоятельным в плане выбора норм своего поведения и ценностей. Так же важно, чтобы у детей и взрослых (воспитателей, семьи) складывались хорошие взаимоотношения: так ребенок сможет довериться и открыться воспитателю, нежели он будет хранить все вопросы и переживания в себе [2].

На какие психологические различия в развитии мальчиков и девочек следует обратить внимание в воспитательном процессе детей дошкольного возраста (Табл. 1).

Таблица 1 – Психологические различия в развитии мальчиков и девочек

Мальчики	Девочки
<u>Общение</u>	
1. Более активны, более открыты и в общении между собой и другими людьми. 2. Открыто соперничают, чаще выясняют отношения в открытой борьбе Правила общения в детском коллективе должны быть скорректированы с учетом этих особенностей: мальчиков поощрять в сдержанности, а девочек – в открытости.	1. Осмотрительнее, более скрытны, менее предсказуемы. 2. Больше интригуют, склонны решать свои проблемы косвенным путем
<u>Специально организованная, нерегламентированная деятельность</u>	
1. Мальчики проявляют больше самостоятельности в игровой и учебной деятельности, любят новые ситуации Деятельность должна быть организована с учетом этих особенностей. Мальчикам предоставить возможность совершенствоваться в уже освоенной деятельности; девочкам – создать условия, в которых можно придумывать новые игры и правила.	1. Предпочитают пользоваться принятыми проверенными способами деятельности, традиционными правилами.

Гендерная социализация детей должна проводиться планомерно, с должным педагогическим вниманием, с учетом дифференцированного подхода к воспитанию мальчиков и девочек в разных видах детской деятельности (табл. 2) [3].

Каждая возрастная группа проживает свои особенности развития. В группе необходимо организовать предметную развивающую среду так, чтобы ребенок мог бы проявить себя как представитель определенного пола (игрушки, атрибутика, игровые уголки).

Таблица 2 – Гендерная социализация в различных видах деятельности

Девочки	Мальчики
<u>1. Различия в социальной и эмоциональной сфере</u>	
1. Чаще выражают сочувствие и симпатию другому человеку. 2. Быстрее реагируют на мимику и жесты, позу.	1. Более возбудимы, раздражительны, нетерпеливы, беспокойны. 2. Быстрее реагируют на речевые замечания взрослого.
<u>2. Различия в познавательной исследовательской деятельности</u>	
1. Лучше выполняют типовые, шаблонные задачи. 2. Задания выполняют тщательно, качественно, аккуратно.	1. Нравится выполнять нестандартные задания. 2. Качество выполнения задания невысоко.
<u>3. Различия интересов и предпочтений в играх, рисунках, музыке</u>	
1. Семейная и бытовая тематика игр. 2. Подвижные игры малой и средней подвижности. 3. Изображают в рисунках природу, животных, детей. 4. Рисунки наполнены декоративностью, теплыми тонами. 5. Любят спокойные, лирические мелодии.	1. Игры приключенческой тематики. 2. Подвижные игры высокой степени активности. 3. Рисуют технику, роботов. 4. Больше действий и движений, холодных тонов в рисунках. 5. Любят маршевую, бодрую, быструю музыку.

В младшем дошкольном возрасте активно познаются особенности внешнего облика, наименования полов. Ребенок усваивает свою половую принадлежность, но он еще не понимает, какое значение вкладывается в слова «мальчик» и «девочка». Маленькому ребенку проще пояснить на примерах, что мальчик такой, как папа, брат, дядя; а девочка – такая же, как мама, бабушка, тетя. Целесообразно проводить дидактические игры «Салон красоты» (подбери одежду и аксессуары для мальчика и девочки), «Мальчик и девочка», «Одеваемся на прогулку», «Кто что носит?» поможет развить умение находить характерные отличия во внешнем облике мальчика и девочки; беседы «Чем ты любишь заниматься», «Мои папа и мама». Прочитать с детьми младшего дошкольного возраста следующие произведения художественной литературы: колыбельные «А баиньки, баиньки», «Люлі-люлі-маленькі», «Спи, сыночек мой, усни»; песенки и потешки «Расти, коса, до пояса», «Ты умница», «Бабушкины любимцы», «Еду-еду к бабе, деду ...», «Наша Маша»; сказки «Репка», «Маша и медведь», «Бычок – смоляной бочок», «У страха глаза велики», «Храбрец-молодец», «Красная шапочка»; стихотворные произведения Т. Кляштарная «Ветлівыя словы», «Паўцякалі цацкі», «Не сквапная», Эдзі Агнявец «Маме», Л. Рашкоўскі «Я хачу салдатам стаць», А. Барто «Девочка чумазая», Е. Благинина «Мамин день» и «Вот какая мама!» [4].

В среднем дошкольном возрасте нужно беседовать на тему «Чем отличаются мальчики и девочки», потому что именно в этот период возрастает интерес к особенностям разных полов. Полезно будет проводить следующие дидактические игры: «Ушки на макушке» – эта игра поможет детям идентифицировать себя и окружающих людей по полоролевому признаку, «Подарки для Саши и Маши» – поможет в формировании гендерных представлений у детей, «Пожелания» – поможет научить детей быть внимательными друг к другу, уметь проявлять симпатии к детям своего и противоположного пола. Для гендерной социализации в этом возрасте необходимо познакомить детей со следующими произведениями художественной литературы: сказки «Гуси-лебеди», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», Э. Мошковская «Вежливое слово», Г. Цыферова «Когда не хватает игрушек»; поэтические произведения Веря Вярба «Матуліны рукі», «Бабуліны казкі», Р. Барадулін «Ната маму любіць надта» и «Ай! Не буду! Не хачу!», О. Дриз «Мы – мужчины», П. Плещеев «Внучка», Г. Качахидзе «Я и мама»; прозаические произведения: К. Ушинский «Умей обождать» и «Вместе тесно, а врозь скучно», В. Вересаев «Братишка», Е. Пермяк «Как Маша стала большой», М. Зощенко «Показательный ребенок» [4].

В старшем дошкольном возрасте появляется восприятие своего пола с точки зрения принадлежности к группе, в которой ее представители имеют общие интересы. В этом возрасте

используют для гендерного воспитания следующие дидактические игры: «Волшебный цветок. Как я дома помогаю?» – эта игра поможет сформировать представления о домашних обязанностях женщин и мужчин, девочек и мальчиков; «Чем похожи наши мамы? Чем похожи наши папы?» – поможет сформировать умение выделять существенные сходства и различия между представителями разного пола; «Благородные поступки» – игра направлена на воспитание в детях желания совершать поступки ради других людей, формирование понимания того, что поступком мы называем не только героизм, но и любое доброе дело ради другого человека; «Кто кем работает?» – поможет сформировать знания о гендерной составляющей профессий. В этом возрасте для гендерного воспитания и социализации следует прочесть с детьми следующие произведения художественной литературы: сказки: «По щучьему велению», «Хаврошечка», «Златовласка»; легенды «Чараўніца», «Бацька і сыны»; А. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке» и «Сказка о царе Салтане» (в сокращении), П. Ершов «Конек Горбунок», В. Одоевский «Мороз Иванович» и «Городок в табакерке», С. Аксаков «Аленький цветочек», П. Бажов «Серебряное Копытце», С. Маршак «Двенадцать месяцев», В. Катаев. «Цветик-семицветик», Т. Александрова «Домовенок Кузька» (главы), Х. К. Андерсен «Дюймовочка», «Принцесса на горошине», «Снежная королева», О. Уайльд «Мальчик-звезда», Ш. Перро «Золушка»; поэтические произведения: Эдзі Агняцвет «Саўка за сталом», О. Высотская «Мамин день», Г. Виеру «Мамин день»; прозаические произведения: Л. Толстой «Филипок», К. Ушинский «Четыре желания», «Дети в роще», Б. Житков «На льдине», А. Гайдар «Чук и Гек» (в сокращении), «Совесть», Н. Носов «Огурцы» и «На горке», В. Осеева «Волшебное слово», М. Зощенко «Не надо врать» (цикл рассказов «Леля и Минька»), А. Линдгрэн «Мальш и Карлсон, который живет на крыше» [4].

К семи годам дети знают об основных различиях полов, роли матери и отца, о своем появлении на свет. Чем старше дети, тем сложнее они воспринимают информацию о принадлежности к полу, и лучше, если они получают данную информацию от авторитетных для них лиц.

Полезно проведение физкультурных праздников, на которых дети показывают различия между мальчиками и девочками. Мальчики сильнее, быстрее, а девочки более гибкие и грациозные. Необходимо препятствовать образованию «враждующих лагерей» мальчиков и девочек, проводить беседы на тему «Мальчики и девочки равны», «Этикет».

В Международный женский день (8 марта) и День защитника отечества (23 февраля) нужно устраивать тематические праздники и предлагать детям мастерить поделки родителям, бабушкам, дедушкам, а также делать небольшие подарки своими руками мальчики – девочкам, а девочки – мальчикам.

Такая работа по созданию в детском саду условий, способствующих гендерной социализации детей, дала хорошие результаты: возросла культура поведения и общения детей, мальчики стали более внимательными по отношению к девочкам, а девочки – доброжелательными по отношению к мальчикам.

Заключение. Таким образом, роль дошкольного детства в вопросах гендерного воспитания мальчиков и девочек рассматривается как существенная. Именно в дошкольные годы формируются алгоритмы поведения, манера взаимоотношений между мужчиной и женщиной, опыт общения, развиваются мужские и женские основы. Дошкольное детство закладывает в ребенке ценности семейного воспитания. От среды, в которой воспитываются наши дети, от тех установок, которые они получают с самого раннего возраста, зависит то, какими будут женщины и мужчины будущих поколений. Важно, чтобы нормы нравственности не шли в противовес природе человека, его биологическим данным. Конечно, гендерное воспитание – это всего лишь одна сторона воспитания личности в целом, но она является основной для того, чтобы наши дети выросли полноценными людьми с традиционными правильными взглядами и идеалами.

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Республики Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Доронова, Т.Н. Мальчики и девочки 3-4 лет в семье и детском саду: пособие для дошкольных образовательных учреждений / Т.Н. Доронова. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 212 с.
3. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям школьным психологам. / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. – СПб.: 2001. – 97 с.
4. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – 2-е изд. – Минск: Аверсэв, 2019. – 416 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Согласно образовательному стандарту общего среднего образования [1], одна из важнейших целей начального образования – овладение учащимися основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления на основе использования личного и социального, накопления нового опыта познавательной деятельности, формирование умения учиться на основе усвоения универсальных способов деятельности.

Современное общество ставит перед школой задачу подготовки школьника знающего, мыслящего, умеющего самостоятельно добывать и применять знания. А.Г. Асмолов [2] утверждает, что умение научить ребенка учиться самостоятельно и является главной задачей системы образования.

Именно в процессе реализации исследовательской работы осуществляется открытие учащимися новых знаний с использованием доступных для них методов исследования. Сущность ее связана с поиском, глубоко осмысленной и творческой переработкой информации, работой мыслительных процессов в особом режиме. Лучше всего проводить исследовательскую работу по предмету «Человек и мир», так как этому способствует сам изучаемый материал, где, начиная с первого класса [3], много тем, связанных с патриотическим воспитанием подрастающего поколения. Учителю только стоит организовать такую работу, основываясь на тематике, предложенной в учебной программе, заинтересованности учащихся и объяснения важности такого исследования.

Цель работы – рекламирование исследовательских проектов патриотической направленности, проводимых учащимися младшего школьного возраста.

Проанализирована исследовательская работа на тему «Брест – город для детей», выполненная учащейся 4 «А» класса Березиной Софьей ГУО «Средняя школа № 18 г. Бреста» под руководством учителя Бурак Ирины Николаевны. Исследование проводилось, как патриотическое, в рамках изучения малой Родины.

Были поставлены следующие цели: изучить, чем нравится юным брестчанам наш город; что в нашем городе организовано не только для обучения, но и здорового отдыха; на основе данных исследования создать интерактивную карту города с определением на ней интересных и значимых объектов, как для детей, так и для их родителей.

В опросе приняли участие 74 человека из 4 школ г. Бреста. Возраст участников опроса от 6 до 15 лет.

Лидерство среди самых популярных мест у юных брестчан безоговорочно закрепилось за парком «1 мая» и за улицей Советской. Ответы на вопрос «Где ты любишь отдыхать с родителями?» показывают предпочтение школьников проводить свое свободное время с родителями на свежем воздухе. Также необходимо отметить, что большинство опрошенных ребят, кроме школы, занимаются дополнительно еще в одном-двух кружках или секциях, при этом они отдают предпочтение спортивным, творческим или лингвистическим направлениям. Молодежь нашего города активно занимается общедоступными видами спорта: катанием на велосипеде, роликах, бегом. При этом большинство опрошенных поддерживают свою физическую форму с помощью дополнительных занятий в спортивных секциях и подвижных игр с друзьями. Детям нравится посещать музеи и достопримечательности Бреста, а также все, что связано с историей города (мемориальный комплекс «Брестская крепость-герой», археологический музей «Берестье» и др.). Но самый интересный результат получился при ответе на вопрос «Что тебе хотелось бы изменить или добавить в Бресте?». Лидером по количеству совпавших ответов стал ответ: «Ничего», на втором месте – ответ «Аквапарк», замыкает тройку самых популярных ответов «Места для активного отдыха». Данные ответы показывают, что наш город нравится детям, живущим в нем, а если чего-то и не хватает, то это аквапарк или другие площадки для активного отдыха.

Анализируя результаты опроса был сделан вывод, что у брестчан есть наиболее привычные им, любимые места отдыха. Однако наш город имеет большие возможности для организации более насыщенного и разнообразного отдыха. Именно поэтому Софья решила собрать ин-

формацию о том, каким образом можно организовать досуг в нашем городе, и сделать ее более доступной не только для жителей, но и гостей г. Бреста.

Заключение. Таким образом, исследовательская работа патриотической направленности играет важную роль в образовательном процессе, так как в ходе нее у учащихся развиваются исследовательские способности за счет приобретения ими новых знаний, умений и навыков, тренировки уже развитых и расширения кругозора, прививается любовь к родному краю, ценность и важность мест, в которых они родились и/или живут. Главным результатом этой работы является интеллектуальный, творческий продукт учащегося, углубленное изучение родного края, гордости за то, что в нем живешь.

Список цитированных источников:

1. Образовательный стандарт общего среднего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 21.04.2021.
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
3. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. I класс. – Минск: Нац. ин-т образования, 2017. – 112 с.

А.А. ЯРОЩЕНКО, М.Ю. ЛОБАЦЕВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ: ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. В настоящее время огромное развитие получили компьютерные технологии. Каждое последующее поколение с еще большим интересом увлекается компьютерными разработками. Не исключением становятся и дети. Возможность отдохнуть или получить новые знания через компьютерные технологии все больше привлекает людей. Следует отметить, что компьютерные изобретения также наложили свой отпечаток на условия воспитания и обучения, которые влияют на процесс становления личности ребенка не только в образовательных учреждениях, но и дома. Использование компьютера объединяет в себе технические умения использовать предмет под названием компьютер и умения воспринимать, обрабатывать и применять информацию, полученную с этого носителя. Однако, не смотря на определенные сложности в эксплуатации технического средства целевая аудитория, умеющая пользоваться компьютером, молодеет. В связи с этим современные психологи, педагоги, физиологи с разных сторон изучают проблему воздействия компьютерных игр на подрастающее поколение.

Цель данной работы состоит в изучении особенностей воздействия компьютерных игр на детей дошкольного возраста, а также определение положительных и отрицательных последствий этого воздействия.

Теоретической базой нашего исследования выступили научные работы Куртышева М.А. [3], Шапкина С.А. [5], и разработки Фомичева Ю.В., Шмелева А.Г., Бурмистрова И.В. [4]. Нами были применены методы теоретического и сравнительного анализа, метод обобщения и синтеза.

Каждый день в Республике Беларусь увеличивается количество детей, увлекающихся компьютерной техникой, телефонами, планшетами и другими гаджетами. Использование данных технических средств позволяет испытывать новые эмоции и переживания, легко и быстро получать новую информацию и сохранять уже имеющуюся. Компьютерные игры дают возможность отдохнуть, расслабиться, побывать в другой «реальности». Но стоит отметить, что погружение в другую «реальность» может иметь негативные последствия.

Компьютерные образы более яркие и динамичные по сравнению с реальностью. А дети получают возможность управлять ей, абстрагируясь от того, что есть наяву. В виртуальном мире – компьютерной игре, ребенок может почувствовать себя самостоятельным в выборе действий и совершении поступков. В такой ситуации он предоставлен самому себе.

Дети, которые большое количество времени проводят за компьютерными играми, легко воспринимают визуальные образы (что сказывается на решении заданий, связанных со зритель-

ным восприятием), но при этом плохо воспринимают звуковые сигналы (испытывают трудности при выполнении заданий, в которых дается речевая инструкция без визуального ряда).

Все игровые компьютерные программы можно разделить на группы, исходя из: возрастной категории; сюжетной тематики; уровня сложности игровой задачи; уровня сложности управления; задач развития умственных способностей и др. [2].

Но наиболее распространенной педагогической классификацией в руководстве по использованию компьютерных игр в дошкольном образовании является следующая классификация Ю.М. Горвица [3]. В ней игровые программы структурируются согласно «древу целей» и объединяются в три группы.

1. Программы обучающего характера (конвергентные, закрытого типа) направлены на обучение и закрепление в игровой занимательной форме знаний по математике, родному языку, дают начальные представления о природных и социальных явлениях и т.д.

2. Программы развивающего характера – стимулирующие творческие способности детей, умение самостоятельно ставить игровые задачи, находить средства и способы их реализации (дивергентные, открытого типа). Эти программы развивают фантазию, мышление, память, дают возможность познавательного экспериментирования, свободного творчества, способствуют развитию самостоятельной и осознанной творческой деятельности. К ним относятся:

а) серия сюжетно-режиссерских игр – направлены на развитие воображения, побуждают к общению со сверстниками и взрослыми, к коллективным действиям, способствуют развитию и коррекции речи, обеспечивают мощную поддержку обучению второму языку;

б) серия программ «Комбинаторика» – развивает логическое мышление, формирует понимание причинно-следственных связей процессов и явлений, учит принятию решений в нестандартных ситуациях, в т.ч. в играх со скрытыми правилами;

в) серия программ «Конструирование» – предназначена для формирования важнейших психических функций у ребенка, связанных с целеполаганием, сенсорным развитием, мысленным созданием новых объектов из предложенных элементов. Такие игры способствуют развитию воображения, фантазии, целеполагания, творческой активности, умению самостоятельно достигать цели, обогащают арсенал средств для конструкторской деятельности детей. Они также формируют способность мысленной ориентации объектов на плоскости и в пространстве. Эти программы хорошо сочетаются со многими другими видами детской деятельности. Характеризуются высокой степенью вариативности методических приемов;

г) серия программ «Классификаторы», которая способствует развитию у детей принципов сериации, ассоциации, классификации и систематизации объектов по одному и нескольким признакам.

3. Программы диагностического характера, они: а) обеспечивают возможность оперативной диагностики и тренинга различных видов внимания (поддерживаемого, избирательного), памяти (оперативной, долговременной), восприятия и других психических свойств с выдачей результатов, и рекомендаций на экран и/или печать; б) позволяют выполнить качественный анализ творческих способностей ребенка; в) дают возможность оценить готовность детей к поступлению в детский сад, к обучению в школе [3].

Кроме этого, можно выделить следующие категории компьютерных игр: 1. развивающие игры; 2. обучающие игры; 3. игры-экспериментирования; 4. игры-забавы; 5. логические игры; 6. компьютерные диагностические игры [2].

Длительное пребывание ребенка за компьютером является благоприятной почвой для формирования разного рода зависимостей [5, с.86-102].

Компьютерная зависимость – это патологическое пристрастие к компьютеру с максимальным времяпровождением за ним. Впервые эту зависимость признали в начале 80-х годов. Различают несколько видов компьютерной зависимости: 1. Игровая. При игровой зависимости ребенок постоянно играет в компьютерные индивидуальные или групповые игры. Ему становятся не интересна: игра, учеба, творческая деятельность, общение; 2. Сетевая. Характерна для одиноких людей. При сетевой зависимости люди не могут отказаться от мессенджеров и переписки в социальных сетях; 3. Веб-серфинг. Безостановочное и бесполезное брожение на веб-страничках интернета.

К признакам компьютерной зависимости у ребенка можно отнести потерю интереса к другим занятиям; предрасположенность к компьютерному времяпровождению. У ребенка

не формируется механизм контроля за временем. Родители, задав вопрос: «Долго ты сидишь за компьютером?», получают ответ: «Только сел». Темы для обсуждения заканчиваются только на компьютерных играх, дошкольник постепенно утрачивает контакт с родителями. Все его увлечение сводится к компьютеру, а если отобрать любимую «игрушку», то появляется агрессия. В игре дети испытывают эмоциональный подъем, который резко сменяется дурным настроением. Если присмотреться, то станет понятно, что все это связано с виртуальными успехами и неудачами в игре. Ребенок становится обращен внутрь себя, не замечает или игнорирует внешние события и как следствие плохо адаптируется к реальной жизни. Даже красоты природы – и те воспринимаются с меньшим восторгом, поскольку возможности компьютерной графики безграничны, и на экране монитора появляются дивные, фантастически прекрасные пейзажи, которые не существуют в действительности.

Спровоцировать компьютерную зависимость может: сильный стресс: перемена места жительства, переход в другой сад, потеря друзей, завышенные ожидания родителей или учителей (например, необходимость занять призовое место на соревнованиях); сложности с социальной адаптацией: особенно тяжело может быть детям, склонным к интроверсии; конфликты в семье.

По мнению психологов, причинами игровой компьютерной зависимости у детей дошкольного возраста является слабая волевая регуляция, отсутствие учебной мотивации (преобладание игровых, внешних мотивов), родительское попустительство, невнимательность к состоянию и занятиям ребенка.

После игры в жестокие компьютерные игры у детей повышается агрессивность, что заметили психологи-исследователи. Многочисленные повторения «боевых действий» формируют установку на то, что ради результата нужно проявить максимум агрессии и даже жестокости. Уничтожение в игре приносит ребенку удовольствие. Это фиксирует агрессию в психике ребенка. Агрессия, в дальнейшем, переносится в реальный мир. Именно поэтому у детей, которые с раннего возраста увлекаются компьютерными играми, существуют проблемы в общении со сверстниками в обществе. Исходя из исследований, таким детям сложно потому, что они не способны понять сверстников, не способны сопереживать, также у них плохо развито чувство эмпатии. Дети с компьютерной зависимостью не нуждаются в общении со сверстниками, ведь компьютерный мир заменил им полностью реальность [3, с. 127-130].

Вместе с тем отметим положительное воздействие компьютерных игр на дошкольников. Компьютерные игры действительно могут помогать воспитательному и образовательному процессу. Если игра подобрана правильно и организован контроль времени пребывания ребенка за компьютером, то посредством игры у ребенка выработается умение быстро принимать решения, будут совершенствоваться логические операции, развиваться внимание, координация, умение планировать свои действия [4, с. 27-39]. Для ребенка дошкольного возраста время пребывания за компьютером не должно превышать 15-25 минут. Установлена четкая зависимость: чем меньше по возрасту ребенок, тем меньше времени он должен находиться за компьютером.

Изучив игры, в которые играют дети дошкольного возраста, мы составили перечень полезных компьютерных игр:

1. «Лунтик учится читать». В данной игре ребенок изучает буквы, учится их произносить и складывать в слова;
2. «Математика для детей». В данной игре ребенок изучает цифры, учится их складывать и вычитать;
3. «Логические игры для детей». Это игра-головоломка направлена на развитие логического мышления;
4. «Буковки». Приложение обучает ребенка чтению;
5. «Цвета и фигуры». Это веселая образовательная игра для дошкольников, которая развивает навыки подбора предметов и определения цветов.

Изучая мнение родителей дошкольников, отметим, что практически все уверены в отсутствии у их детей компьютерной зависимости. Но даже исходя из такого мнения, ребенка следует ограничивать во времени пребывания за компьютером для сохранения физического здоровья. Ведь яркие картинки и движущиеся детали влияют не только на зрение, но и на иммунитет, нервную, сердечно-сосудистую систему. Только постоянное включение ребенка в интересную реальную активную жизнь, позволит ему полноценно развиваться как физически, так и интеллектуально.

В настоящее время сложно полностью изолировать ребенка от цифровых технологий. Существует множество компьютерных игр и программ, которые позволяют детям легко и быстро обучаться, с их помощью можно изучать иностранный язык, узнать много нового о живой и неживой природе и многое другое. Однако следует понимать, что передовые технологии – это средство для получения знания, отдыха и развлечения, а не цель жизни. Конечно, не стоит прибегать к крайностям и лишать ребенка возможности обучаться или развлекаться посредством компьютерных игр. Чтобы предотвратить развитие игровой зависимости, кроме ограничения времени нахождения за компьютером, родители должны больше времени проводить с ребенком. Прогулка с родителями, семейный пикник, посещение музея или театра, совместная деятельность (рисование, лепка, разведение цветов, уход за животными и т.п.) не требует особой подготовки и больших затрат, но оставляют яркие впечатления и приносят положительные эмоции. Если родители уделяют достаточное количество времени и сил своему ребенку, если он получает заботу и внимание, участвует в совместных семейных праздниках у него вырабатывается стойкий иммунитет к киберзависимости.

Список цитированных источников:

1. Горвиц, Ю.М. Развивающие игровые программы для дошкольников / Ю.М. Горвиц // Информатика и образование. – 1990. – № 4. – С. 100–106.
2. Горвиц, Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / под ред. Ю.М. Горвиц. – М.: Линка-Пресс, 1998. – 328 с.
3. Куртышева, М.А. Как сохранить психологическое здоровье детей / М.А Куртышева. – СПб.: Питер, 2005. – 252 с.
4. Фомичева, Ю.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров // Вестн. МГУ. Сер 14. Психология. – 2001. – № 3. – С. 27–39.
5. Шапкин, С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С.А. Шапкин // Психологический журнал. – 2007. – № 1. – С. 86–102.

Секция 2

СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Ю.Ч. АКУТЁНОК, К.Д. ДУЛЕБОВА, М.В. ШВЕД
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

АДАПТАЦИЯ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА «ЯСНОМ ЯЗЫКЕ» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. На современном этапе развития общества одним из приоритетов развития специального и инклюзивного образования становится повышение функциональной грамотности детей с особенностями психофизического развития, что является одним из важнейших условий их социальной адаптации. Структурным элементом в совокупной системе умений и навыков, правил поведения является культура безопасности жизнедеятельности.

Лица с интеллектуальной недостаточностью являются одной из наиболее уязвимых категорий граждан в вопросах принятия адекватных решений в различных небезопасных ситуациях. Многие исследователи (Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская, Е.А. Лемех, В.А. Шинкареенко, Н.С. Жлудова, М.А. Чеботарева, Т.Н. Стариченко и др.) подчеркивают, что данная категория лиц испытывает существенные трудности социализации, связанные с недостаточностью опыта самостоятельного принятия решений, с неумением устанавливать и поддерживать контакты с окружающими, низким уровнем сформированности представлений об окружающем мире. Как следствие, лица с нарушениями интеллекта дезориентированы в вопросах принятия ответственных решений, что может приводить к дополнительным жизненным сложностям различного порядка [1].

В соответствии с Национальным планом действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017–2025 годы, с целью повышения доступности учебных и иных материалов для детей с особенностями психофизического развития, должен использоваться «ясный язык» как форма отображения письменной и устной информации [2].

«Ясный язык» представляет собой упрощенную универсальную знаковую систему, которая демократична и корректна по отношению к людям, испытывающим трудности в понимании текстов. При этом он обладает всеми признаками языка как знаковой системы коммуникации и общения. Так, «ясный язык» создан и продолжает развиваться в процессе общения, имеет не только устную и письменную форму, но и включает звуковое и жестиколюляционное сопровождение [3].

Цель исследования – проанализировать возможности перевода на «ясный язык» методических материалов по формированию основ культуры безопасной жизнедеятельности у лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Материалом данного исследования послужили совокупность данных теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к адаптации текстов на «ясном языке» (В.В. Хитрюк, Н.В. Нечаева, Е.Н. Сороко, Т.В. Гришан, В.И. Ковалева и др.) и результатов экспериментального изучения особенностей сформированности основ безопасности жизнедеятельности (в области финансовой грамотности и культуры пожаробезопасного поведения) лиц с интеллектуальной недостаточностью.

В работе были использованы теоретические и эмпирические методы исследования: сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, метод констатирующего эксперимента, тестовые диагностические задания, методы математической и статистической обработки результатов.

Экспериментальное исследование проводилось с декабря 2020 года по март 2021 года в ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», клубе для людей с инвалидностью БКО «Каритас» и УО «Ульский государственный профессиональный лицей им. Л.М. Доватора». Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 60 человек с диагнозом F70 по МКБ-10 (дети старшего школьного возраста и взрослые с интеллектуальной недостаточностью).

стью). Испытуемым были предложены тестовые и практические задания по разделам «Пожарная безопасность» и «Финансовая грамотность».

Результаты проведенного исследования показали, что у лиц с интеллектуальной недостаточностью в той или иной степени не сформированы все компоненты основ безопасности жизнедеятельности в области пожаробезопасного поведения и финансовой грамотности. Причем, следует отметить, что после окончания обучения во вспомогательной школе (по прошествии нескольких лет), уровень сформированности функциональной грамотности в области безопасности жизнедеятельности снижается вследствие прекращения регулярного образовательного процесса.

Так, при интерпретации диагностической ситуации, на которой изображен мальчик, находящийся на балконе во время пожара в помещении и не имеющий возможности выйти из-за огня, лица с интеллектуальной недостаточностью дали верные пояснения его действиям лишь в 55% случаев. Например, Ира Б. сказала, что действия персонажа верные: «да, он зовет помощь». Ксения И. предположила, что так мальчика «увидят люди и спасут». Влада П. объяснила, что «он ушел от пожара и может позвать на помощь». 45% участников экспериментального исследования проанализировали и пояснили ситуацию неправильно. Например, Максим И. предположил, что мальчик поступил неверно в данной экстремальной ситуации: «нет, надо было ждать пожарных в комнате», Кирилл Л. считает возможным самостоятельно справиться с пожаром: «нет, надо потушить самому». Саша Е. предложил следующий неверный вариант поведения в данной ситуации: «надо спрыгнуть от огня».

При изучении умения рассчитать остаток от суммы денег было выявлено, что 55% лиц с интеллектуальной недостаточностью смогли выполнить данное задание, но нуждались в помощи экспериментатора, 45% участников констатирующего эксперимента допустили ошибки при выполнении математических вычислений. Например, Аня Р., при выполнении диагностического задания, где необходимо было посчитать, сколько получит мама сдачи после покупки, написала неверно – 13 рублей, причем необходимые математические расчеты произвела только с рублями, а копейки решила не принимать в расчет. При решении данной задачи, Валентин М. определил, что сдача будет равна 1 рубль 32 копейки, а Егор С., получил результат 127 рублей.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить следующие характерные особенности знания основ безопасности жизнедеятельности лицами с интеллектуальной недостаточностью в области культуры пожаробезопасного поведения и финансовой грамотности: – недостаточная сформированность знаний о правилах пожарной безопасности и необходимости их соблюдения; – несформированность умений эксплуатации электроприборов и газового оборудования; – сложности в выборе оптимального варианта действий в различных пожароопасных ситуациях; – недостаточный уровень сформированности знаний о количестве копеек в рубле, практических умений перевода денежных единиц при выполнении бытовых расчетных денежных операций; – затруднения при использовании банковской карты при расчетах, недостаточное знание правил пользования банковской картой, правил безопасности при осуществлении денежных расчетов с помощью банковской карты; – низкий уровень сформированности понимания необходимости планирования семейного бюджета.

Следовательно, существует объективная необходимость проведения специально организованной коррекционно-развивающей и информационно-просветительской работы с лицами с интеллектуальной недостаточностью по формированию у них основ безопасности жизнедеятельности.

В результате теоретического анализа современных психолого-педагогических исследований и подходов к формированию основ безопасности жизнедеятельности, а также результатов констатирующего эксперимента, нами были составлены рабочие тетради «Моя пожарная безопасность» (в двух вариантах), «Я и мои финансы» и практический тренажер «Деньги любят счет» для учащихся и взрослых лиц с интеллектуальной недостаточностью.

В рабочих тетрадях представлены упражнения и задания, по формированию базовых знаний и умений по культуре пожаробезопасного поведения и основ финансовой грамотности. Данные рабочие тетради предполагает их использование как на специально организованных занятиях по основам безопасности жизнедеятельности в учреждениях образования, ТЦСОН и отделения пребывания инвалидов при благотворительных обществах, так и на уроках социально – бытовой ориентировки, ОБЖ, во внеурочной и внеклассной деятельности, в также в условиях семейного воспитания.

В некоторых разделах рабочих тетрадей используются разработанные нами QR коды. Использование символики такого типа дает следующие преимущества: – содержит большой объем информации; – простая печать; – открытый и распространенный стандарт; – считывается мобильными телефонами, планшетами; – считывается даже частично поврежденными.

Материалы и упражнения рабочей тетради «Я и мои финансы» и практического тренажера «Деньги любят счет» были также размещены на платформе Google – создан Google Класс «Я и мои финансы» (<https://classroom.google.com/c/MjMzNzAwMTU5NjQy> код курса – ix3slsv).

С целью создания безбарьерной коммуникативной среды и повышения доступности информационных материалов и заданий, представленных в данных методических пособиях, была проведена работа по их переводу на «ясный язык». В роли экспертов-оценщиков текстов выступили дети с интеллектуальной недостаточностью, обучающиеся в УО «Улльский ГПЛ им. Л.М. Доватора».

При осуществлении данной работы были реализованы следующие принципы «ясного языка»: – использование знакомых и понятных слов; – пояснение сложных слов; – преимущественность коротких предложений; – избегание иностранных слов и технических терминов; – отсутствие сокращений в письменной речи; – избегание процентных показателей; – передача одним предложением одной мысли; – использование изображений и схематических картинок, способствующих пониманию текста; написание сложных для чтения слов по слогам. Существуют отдельные требования по техническому оформлению текста (выравнивание по левому краю, крупный шрифт и т.д.) [4; 5].

Проиллюстрируем реализацию данных принципов отрывком текстового материала на «ясном языке» по теме «Что такое деньги?»: «Деньги – это мера стоимости. Деньги – это средства оплаты. За деньги можно купить любые товары. Деньгами можно оплатить любые услуги. Деньги представлены монетами и бумажными купюрами. Первые монеты в Беларуси появились очень давно. Первые бумажные деньги в Беларуси появились в 1794 году. Бумажные деньги печатает главный банк страны. Главный банк страны – это Национальный Банк. Деньги делают на специальной фабрике».

Заключение. Формирование основ безопасности жизнедеятельности можно считать одним из факторов, способствующих ускорению и улучшению социальной адаптации и интеграции лиц с интеллектуальной недостаточностью в общество. Функциональная грамотность у учащихся с интеллектуальными нарушениями формируется в процессе целенаправленной систематической коррекционно-развивающей работы, основанной на реализации личностно-ориентированного, деятельностного, социокультурного, компетентностного и функционального подходов к построению процесса обучения.

Формирование и развитие основ безопасности жизнедеятельности как структурного компонента следует рассматривать как социальную и образовательную потребность любого человека.

Использование «ясного языка» позволяет лицам рассматриваемой категории более качественно усваивать информацию за счет упрощенной структуры высказываний, употребления предложений без специальной лексики, иностранных заимствований и слов в переносном значении. Следовательно, «ясный язык» является способом создания и/или адаптации текста, сохраняя его основной смысл, делающий его доступным для любого читателя.

Список цитированных источников:

1. Шинкаренко, В.А. Подготовка учащихся вспомогательной школы-интерната к самостоятельному проживанию / В.А. Шинкаренко // Специальная адукацыя. – 2010. – № 5. – С. 49–52.
2. Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции о правах инвалидов на 2017-2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.government.by/upload/docs/file6550643e5a4dcc7d.PDF>. – Дата доступа: 27.01.2022.
3. Нечаева, Н.В. Перевод на ясный и/или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков / Н.В. Нечаева, Х. Кришна-Сара, Э.М. Каирова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2021. – Т. 20. – № 3. – С. 99-108.
4. Krieg-Planque, A. When public communication works on its expression: Administrations in search of «clear language» / A. Krieg-Planque // Politiques de communication. – 2020. – №1. – С. 3–34.
5. Нечаева, Н.В. Перевод на ясный и простой языки: зарубежный опыт и перспективы в России / Н.В. Нечаева, К.С. Хельмле, Э.М. Каирова // Вестн. Перм. нац. исследовательского политехнического ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 3. – С. 8–24.

**ТЕХНОЛОГИИ ИГРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Введение. Развитие общества на современном этапе требует качественно нового уровня образования, который соответствовал бы стандартам и был ориентирован на личность. Перед учителем-дефектологом стоит задание создать самые эффективные условия для максимального развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Для этого процесс обучения должен быть построен с максимальным приближением к запросам современного общества и возможностям учащихся вспомогательной школы. Действенным средством привлечения учеников к учебной деятельности есть использование на уроках во вспомогательной школе технологий игрового проектирования. В настоящее время любая педагогическая технология представляет собой систему средств и методов преобразовательной деятельности, обеспечивающей эффективность в любой сфере человеческой деятельности. Специфика технологического преобразования действительности состоит в том, что оно ориентировано на синтез, создание искусственных объектов (мира техники в её широком понимании), на технологическое освоение мира в отличие от его научного или другого познания.

Исходя из вышесказанного, можно сказать, что учебная и научно-исследовательская работа учащихся с интеллектуальной недостаточностью представляется как наиболее низкая не эффективная технология подготовка. Поэтому наиболее распространённый и эффективный метод интенсификации обучения детей с интеллектуальной недостаточностью будет выступать метод игрового проектирования. Однако, прежде чем применять методы игрового проектирования в учебном процессе, необходимо выявить их сущность, понять отличие от игры в целом.

В связи с этим система специального образования подвергается преобразованию, что определяет необходимость поиска технологий обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, способствующих активной позиции обучающихся в данном процессе. И на сегодняшний день одной из наиболее интересных, представляется игровая технология обучения.

Цель исследования – исследование научно-методических основ технологии игрового проектирования.

Для реализации цели исследования в работе использовались системный анализ философской, педагогической и психологической литературы, методы систематизации, обобщения и интерпретации результатов исследования. Анализ научно-методической литературы показал, что игровое обучение происходит в рамках ситуации, имитирующей конкретную деятельность, носящую условный характер. Вопросы использования специально организованных игр в обучении впервые исследовали В.М. Демин, В.И. Устиненко и др. Психологический анализ игры дан в свое время Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным. Игровая деятельность является важнейшим средством формирования профессиональных навыков специалиста, она способна изменять стиль мышления и характер поведения человека, служить сильным стимулом творческой активности и состязательности. Поэтому игровой метод обучения получает все большее признание среди учителей-дефектологов. Игровая деятельность зачастую кажется непродуктивной, так как её результаты отсрочены во времени и выражаются в виде умственных знаний, умений, навыков, опыта, поведения и образа мыслей, которые весьма трудно замерить, тем не менее, она намного эффективнее многих традиционных способов обучения [1].

Для того чтобы раскрыть сущность технологии игрового проектирования необходимо рассмотреть понятие «технология». Данный научный термин берет свое начало от греческого «*techné*» (искусство, мастерство и умение) и «*logos*» (наука) [2]. В дальнейшем понятие «технология» стало достаточно широко использоваться в разнообразных сферах деятельности, т.е. приобрело более широкое толкование. Г.К. Селевко, раскрывает понятие «технология», как процесс производства чего-либо полезного на основе использования знания. В настоящее же время понятие «технология» используется не только в промышленности, но также в области науки и образования [3]. Технология, с одной стороны, связана с определенной системой дея-

тельности, включающей те или иные нормативно зафиксированные способы деятельности, систему средств, обеспечивающих ее реализацию. С другой стороны, введение новой технологии ведет к изменению не только самой деятельности, но и вызывает существенную перестройку целевых установок, системы конкретных знаний, необходимых для ее реализации.

Изучение и анализ научно-педагогической литературы показали, что понятие «педагогическая технология» у многих авторов имеет разное толкование, например у Е.В. Евпловой: «Технология – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния» [4, с. 100]. Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментальный педагогического процесса [5].

Основным и важным компонентом в игровых технологиях считается познавательный эффект, который обусловлен комбинированным использованием трёх основных методов: аналитического, экспертного и экспериментального. С помощью аналитического метода конструируется игра. Участие профессионалов в игре активизирует их экспертный потенциал. Экспертный метод здесь проявляется в том, что, наблюдая изучаемую систему «изнутри», игроки и эксперты анализируют и переоценивают свой прошлый опыт и знания.

Экспериментальный метод позволяет каждую игру рассматривать как лабораторный эксперимент с изучаемой системой. Сжатый масштаб времени даёт возможность многократно воссоздать динамику профессиональных основ.

Исследовательские цели в технологии игрового проектирования служат для получения новой информации, для организации работы междисциплинарного коллектива, для гипотез и теоретических положений. Для каждого проекта составляется программа, в которой определяются решаемые задачи. В ходе игры получают информацию с вариантами решения задач, которая, обрабатываясь, анализируется организаторами (учителями-дефектологами) игры.

Для осуществления этой технологии участников занятия разбивают на группы по интересам, каждая из которых занимается разработкой своего проекта. Тема для разработки проекта обучаемые выбирают в основном самостоятельно, но в отдельных случаях учитель-дефектолог, воспитатель может предложить какие-либо варианты.

Игровое проектирование осуществляется с «функциональных ролевых позиций», воспроизводимых в игровом взаимодействии с обобщением коллективного опыта. Это определяет совершенно иной взгляд на изучаемый объект с непривычной для участника обучения точки зрения, позволяющей увидеть значительно большее, что и определяет познавательный эффект данной технологии.

Практические рекомендации для организации игровое проектирования используемое для улучшения и эффективности усвоения учебного и внеучебного материала при подготовке детей с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной жизни, могут заключаться в проектах разного типа: исследовательский проект, поисковый проект, творческий (креативный) проект, прогностический проект.

Специфика игрового проектирования заключается в том, что это интерактивный метод, т.е. все проекты разрабатываются в рамках группового взаимодействия, а результаты проектирования защищают на межгрупповой дискуссии, по итогам которой можно определить лучший проект.

Методы, используемые в игровом проектировании, выполняют следующие задачи: изменение и развитие знаний, умений, навыков в технологии игры, открытие, осознание и демонстрация поведенческих реакций, манер, обогащение словарного запаса, индивидуального стиля коммуникации и т.д.; сопоставление мотивационных, поведенческих индивидуальных качеств партнёров в игре.

Анализ специальной литературы и результатов исследований в данной области позволил обнаружить в целом низкий уровень развития профессиональных основ у учащихся старших класса первого отделения вспомогательной школы. Экспериментальные данные по формированию основ профессиональной деятельности во вспомогательной школе (анализ уроков) показывает, что работа по подготовке к самостоятельной жизни на сегодняшний день ведется методически грамотно. В процессе работы по формированию основ профессиональной деятельности учителями-дефектологами используется, к сожалению, только наглядные материалы, все занятия проводятся на наглядно-практической основе, но редко используются технологии иг-

рового проектирования. Работе придаётся живой, эмоциональный характер, во время рассказа учитель сопровождает свои слова только предметными действиями.

Данное исследование показало, что в результате специально организованного обучения у школьников с интеллектуальной недостаточностью формируются некоторые основы профессиональной деятельности в процессе игрового проектирования. Особую сложность в процессе обучения вызывает разная степень несформированности профессиональных представлений и различная скорость и уровень их усвоения детьми данной категории.

Заключение. В последнее время большое внимание в теории и практике обучению детей с интеллектуальной недостаточностью уделяется технологиям игрового обучения. Игра выступает доступным путем к овладению теми или иными знаниями, умениями, навыками, в том числе, профессиональными.

Правильный подбор методов, приемов и дидактического материала определяет продуктивность работы учителя-дефектолога. Для формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью профессиональных компетенций следует придерживаться технологии игрового проектирования. Игровое проектирование является важнейшим средством формирования основ профессиональной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, она способно изменять стиль мышления и характер поведения человека, служить сильным стимулом творческой активности и эффективности обучения. Поэтому игровой метод обучения получает все большее признание среди учителей-дефектологов. Игра выступает доступным путем к овладению теми или иными знаниями, умениями, навыками, в том числе, основами профессиональной деятельности.

На сегодняшний день главные преимущества технологий игрового проектирования перед традиционной системой обучения, является то, что цели игровых технологий в большей степени согласуются с практическими потребностями обучающихся. Данная форма организации учебного процесса снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности, системным характером используемых знаний и их отнесенностью к разным дисциплинам. Игровая форма соответствует логике деятельности, включает момент социального взаимодействия, готовит к конструктивному профессиональному общению. Игровые технологии насыщены обратной связью, более содержательной и многогранной по сравнению с традиционными методами. Игровые компоненты способствуют включению участников взаимодействия в процесс обучения, побуждают их к непроизвольной активности. А также в играх формируются ценностные ориентации и установки профессиональной деятельности, преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка.

Такой формат организации обучения и воспитания детей дает возможность расширить круг возможностей детей в плане применения знаний и умений, приобретенных на уроках в реальной жизни. Работа в этом направлении способствует развитию мышления ребенка, обогащает их речь, эмоциональную и личностную сферу в целом. Правильно организованная технология игрового проектирования, учитывающая особенности данной категории детей, позволяет предупредить затруднения в профессиональной деятельности в будущем. Основным методом коррекции – постановка проблемной ситуации, использованная в технологии игрового проектирования.

Список цитированных источников:

1. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П. Панфилова. – М.: Академия. – 2006. – 224 с.
2. Кукушин, В.С. Теория и методика обучения: учебно-методическое пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 474 с.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб.-метод. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Форум, 2014. – 293 с.
4. Евплова, Е.В. Как сделать преподавание экономики интересным (на примере изучения дисциплины Прикладная экономика) / Е.В. Евплова // Экономика образования. – 2016. – № 2. – С. 99–105.
5. Ильина, И.И. Современные технологии обучения. Практикум: учебное пособие / И.И. Ильина. – М.: Юрайт, 2019. – 339 с.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Введение. Возникновение ситуаций, угрожающих жизни и здоровью, напрямую зависит от степени распространения в подростковой среде моделей девиантного поведения (насилие, агрессия и аутоагрессия, употребление алкоголя, психоактивных веществ и др.), а также от недостаточной информированности несовершеннолетних, их родителей о последствиях данного поведения, способах оценки и профилактики рисков. Проблемы в коммуникации, недостаток активных, социально полезных и значимых для детей форм общения и взаимодействия ведут к нарастанию тенденций проблемного поведения: от индивидуальных и групповых форм буллинга до самоизоляции и формирования интернет-зависимости.

Воспитание молодых граждан, готовых к активному взаимодействию с государством, участию в принятии ответственных решений, – необходимое условие интеграции ответственной и социально активной молодежи в общественно-политическую жизнь страны. С целью определения места проблемы девиантного поведения подростков в современной системе образования, нами было проведено исследование, включающее анкетирование подростков, а также педагогов, работающих с детьми с девиантным поведением. Нами были разработаны анкеты, включающие вопросы как открытого, так и закрытого типов, с единичным или множественным выбором.

Достоверность проведенного исследования достигалась на основе комплексного анализа, который включал «внутреннюю» часть – опрос самой молодежи по проблемам отклоняющегося от нормы поведения и тем мерам, которые необходимо предпринимать, чтобы свести к минимуму наличие таковых, а также «внешнюю» часть, включающую опрос специалистов, работающих с детьми и подростками с девиантным поведением, и представителей различных специальных институтов, решающих проблемы организации воспитательно-профилактической работы с трудными детьми.

В ходе исследования учащимся было предложено самим ответить на вопросы о том, какое поведение они считают отклоняющимся от нормы и какие формы девиантного поведения распространены в молодежной среде. Было опрошено более 100 детей и подростков в городской и сельской местности Витебской и Могилевской областей Республики Беларусь. Нами выявлены различия в ответах представителей женского и мужского пола, а также молодежи города и сельской местности. Вместе с тем, существенных различий в ответах респондентов разных регионов Республики Беларусь, не наблюдается.

Молодые люди считают, что отклоняющимся от нормы поведение – это такое, за которое можно получить юридическое наказание (80% опрошенных). Неуважение к педагогам, неповиновение, отказ от учебной и трудовой деятельности, конфликты считают нормой, которая обусловлена складывающимися со взрослыми отношениями.

Девушки (75% опрошенных) в качестве критерия отклоняющегося от нормы поведения называли оценку этого поведения взрослыми. Различные виды девиантного поведения могут быть нормой в одной ситуации и отклонением в другой, т.е. фактор взаимоотношения со взрослыми определяется в качестве критерия девиации.

Среди юношей по распространенности видов девиантного поведения заняли (в порядке убывания значимости): курение, унижение других, зависимость от социальных сетей; нарушение правил поведения в школе, игромания; хулиганство, драки, отрицательное отношение к учебе; употребление алкоголя, пьянство, неподчинение старшим; воровство, паранойя здоровья.

Оценка распространенности видов девиантного поведения у девушек представляет следующую картину (в порядке убывания значимости): курение, зависимость от социальных сетей; отрицательное отношение к учебе, грубость, сквернословие; паранойя здоровья, раннее начало половой жизни; неподчинение, критика взрослых, ношение вызывающей одежды, причесок, украшений; употребление алкоголя, пьянство, игромания.

Имеются различия среди молодежи города и сельской местности. Сельская молодежь, как юноши, так и девушки, не считают грубость, сквернословие, употребление алкоголя, курение, раннее начало половой жизни, зависимость от социальных сетей и игроманию отклонением от нормы. Данные формы поведения считают естественной особенностью сельской жизни.

А вот отказ от трудовой деятельности, неподчинение и критику взрослых, ношение вызывающей одежды, причесок, украшений – серьезным отклонением от нормы.

На вопрос о причинах девиантного поведения ответы респондентов распределились следующим образом: стремление получить сильные впечатления (66%); конфликты с родителями (59%); стремление к самостоятельности и независимости (57%); стрессовые жизненные ситуации (53%); неблагополучная ситуация в семье (49%); непонимание взрослыми трудностей детей (44%); недостаточная уверенность ребенка в себе (40%); одиночество, неприятие другими (39%); повышенная возбудимость детей, неумение контролировать себя (38%); постоянные нарекания, брань в семье (36%); примеры насилия, жестокости, безнаказанности, получаемые через СМИ (36%); неспособность детей сопротивляться вредным влияниям (35%); обилие запретов со стороны родителей (34%).

Меньше всего выборов было по следующим высказываниям: дань моде (22%); слабость интеллектуальной сферы ребенка (18%); низкий уровень эмоционально-волевого контроля у детей (16%); генетическая предрасположенность (14%); особенности психофизического развития (11%); заболевания ребенка (10%); повышенная коммуникабельность ребенка (10%).

Среди других вариантов ответов тревогу вызывают мотивы, характеризующие низкий уровень нравственности и культуры детей и подростков, наличие желания любой ценой иметь деньги, без разбора в средствах достижения цели.

Группа вопросов, касающаяся родителей, еще раз подтвердила нерешенность проблемы отношений «отцов» и «детей». Нежелание большей части родителей заниматься проблемами своих детей и большую самостоятельность, и практически полную бесконтрольность, которую получают очень многие дети в своих семьях (45% опрошенных школьников предоставлены сами себе более чем 6 часов в сутки, 24% респондентов затруднились определить временной диапазон, в который они предоставлены сами себе). Немаловажное воздействие на социальное становление ребенка оказывает не всегда положительный в поведенческом плане пример родителей, когда срабатывает естественное: «Им можно, а почему мне нельзя?». Этим можно объяснить формы организации досуга опрошенных подростков: 20% организуют свой досуг с помощью гаджетов, 24,5% затруднились с ответом, 15,5% гуляют на улице. Среди используемых гаджетов, лидирует смартфон – 84,5%, компьютер – 15,8%. Свободный постоянный доступ к интернету имеет 81,8% респондентов, частичный доступ – 5,4%. Используют интернет от 3 до 8 часов в сутки 69,5% респондентов, постоянно находятся в интернете 9,8%, не использует интернет – 0,9%.

Вызывает тревогу причина использования интернета: общение в социальных сетях – 79%; слушают музыку 75,4%; смотрят фильмы 72%; для подготовки к урокам – 67,3%; выкладывают фотографии в социальные сети и т.д. – 44,5%; играют в сетевые игры 40%; следят за новостями 32,7%.

На вопрос о том, к кому и куда дети и подростки обратятся за помощью, если у них возникнут проблемы, 43,6% опрошенных назвали друзей, 40% попросили бы помощи в интернете, 12,7% обратились бы к классному руководителю; 11,8% – к родителям. Почти никто не захотел обратиться к социальному педагогу или школьному психологу.

Среди мер, которые используются для предупреждения и исправления отклоняющегося поведения, главным образом назывались три группы мер: юридические, педагогические и медицинские.

На вопрос «На чем основывается высказываемое вами мнение?» ответы распределились следующим образом (в порядке убывания значимости): собственные наблюдения; сообщения средств массовой информации; мнение друзей и мнение родителей (набрали одинаковое количество выборов).

Проведя анализ и изучив мнение детей и подростков по проблемам отклоняющегося от норм поведения и мер его социальной профилактики и реабилитации, мы видим явную тенденцию к росту девиантного поведения и изменения в приоритетности его видов. Обнаруживаются качественные изменения в устоявшихся формах девиантного поведения в ответ на социальную нестабильность и массовое внедрение социальных сетей в досуг детей, подростков и их родителей.

Незнатость детей и подростков, наличие у них массы свободного времени, с одной стороны, и социальные и финансовые проблемы родителей, с другой, пропаганда насилия, безнаказанности и жестокости средствами массовой информации, с третьей, – вот те основные причины, которые провоцируют детей и подростков на девиацию.

В ходе исследования выявлено противоречие между стремлением детей и подростков получить помощь по различным вопросам и незнанием, где и как (кроме интернета) эту помощь можно получить.

Причины появления трудных детей, которые назвали сами несовершеннолетние респонденты, заставляют задуматься о том, как наиболее эффективно организовать систему воспитательно-профилактической работы с трудными детьми.

На наш взгляд, эта система должна включать: эффективное функционирование комплексных групп специалистов, обеспечивающих социальную защиту детей; создание воспитывающей среды, позволяющей гармонизировать отношения детей и подростков со своим ближайшим окружением; организацию подготовки специалистов, способных оказать профессиональную помощь и занимающихся воспитательно-профилактической работой прежде всего с детьми и подростками группы риска; создание общественных образовательных программ, в том числе, и в активно используемых детьми и подростками социальных сетях, для привлечения внимания к проблемам отклоняющегося от нормы поведения; организацию детского досуга как противовеса социальным сетям и сетевым играм; информационно-просветительскую работу.

Общая картина представлений специалистов, работающих с трудными детьми (60 педагогов, стаж работы с девиантными детьми и подростками которых от 1 года до 30 лет) о специфике и причинах девиантного поведения достаточно вариативна.

Большая часть признаков девиантного поведения, встречающаяся в научной литературе, отмечается большинством специалистов-практиков, участвовавших в опросе, как важная характеристика отклоняющегося поведения, отдельные признаки оцениваются как несущественные. Это, в частности, склонность к обману, распущенность, вседозволенность, ношение вызывающей одежды, причесок, украшений, параноя здоровья, табакокурение, раннее начало половой жизни, которые становятся настолько распространенными в современных образовательных учреждениях, что перестают служить критериями отклонения поведенческой нормы.

Только по отдельным признакам мнение специалистов можно считать единодушным. Мало распространенными считаются большинством специалистов суицидальное поведение, изнасилование, совращение малолетних, проституция, наркомания и токсикомания, т.е. грубое нарушение норм, предполагающее уголовное наказание.

К числу широко распространенных единодушно признается зависимость от социальных сетей, игромания, унижение других, грубость, сквернословие, конфликтность, неподчинение, критика взрослых, отрицательное отношение к учебе, т.е. такие формы поведения, корни которых лежат в ошибках воспитания, а, следовательно, при правильной организации могут быть скорректированы.

Такие же отклонения, как побег из дома, неуважение к педагогам, вандализм, принятие алкоголя, раннее начало половой жизни, нанесение телесных повреждений, кражи, хулиганство, инфантильность суждений, характеризуются самым широким спектром оценочных суждений: от «совсем не встречаются» до «встречаются очень часто», что предполагает вариативность при разработке программ воспитательно-профилактической работы разными социальными институтами в зависимости от выявленных проблем в каждом конкретном учреждении образования.

По мнению специалистов, в последнее время имеют тенденцию к увеличению такие виды девиаций, как зависимость от социальных сетей (35%), игромания (32%), неподчинение, критика взрослых (12%), нарушение правил поведения в школе (10%), непослушание, ложь, беспорядочная половая жизнь, наркомания, токсикомания, пьянство и алкоголизм (10%).

Среди конкретных причин возникновения отклонений в поведении наибольшее значение имеют проблемы в семье ребенка: неблагополучие, разлад в семье, педагогическая некомпетентность родителей, нарекания, брань при взаимодействии с членами семьи, наказания по пустякам, непонимание или незнание родителями трудностей детей, асоциальное поведение родителей, Перенесение основных усилий по работе с семьей в школу вряд ли сможет исправить сложившуюся картину, особенно на фоне усиления влияния на семейное благополучие развитие социальных сетей и идей, которые там пропагандируются. Целесообразным видится развитие социальных центров, оказывающих семье необходимую психолого-педагогическую, медико-юридическую помощь в рамках действия региональных программ по работе с семьей и поддержке семейного благополучия. С этой целью необходимо широко использовать социальную рекламу в СМИ, социальных сетях и блогах. Не менее важное значение имеют и проблемы са-

мого ребенка: отставание в учебе, недостаточная уверенность в себе, болезненность, одиночество, непонятость другими, а также отдельные эмоциональные и интеллектуальные характеристики подростка: повышенная возбудимость, расторможенность влечений, низкий уровень эмоционально-волевого контроля.

Наибольшую трудность в своей работе специалисты испытывают с детьми агрессивными, лживыми, неуравновешенными, имеющими нервно-психические расстройства. Серьезные затруднения связаны с такими проблемами, как зависимость от социальных сетей, сетевых игр, смартфонов, грубость в общении, особенно с употреблением ненормативной лексики, неадекватное сексуальное поведение, драки, участие в асоциальных движениях, имеющих в наличии в интернете, ненависть к своим родителям.

Причины собственных затруднений специалисты видят как в себе самих (отсутствие необходимых знаний, неумение устанавливать контакт с детьми или их родителями, неумение разговаривать с подростками о сложных социальных вопросах так, чтобы они понимали, неумение предложить альтернативу социальным сетям и играм), так и в организации жизни (негативное влияние семьи и близкого социального окружения, нехватка высококвалифицированных специалистов по вопросам семьи и детства, а также специалистов узкоспециального профиля).

Тем не менее, работа в области воспитания и профилактики девиантного поведения детей и подростков, несмотря на трудности, ведется, и достаточно интенсивно. При этом наиболее широко используются следующие формы работы: работа с семьей, беседы с родителями с целью изменения условий жизни ребенка и улучшения внутрисемейных отношений.

Но, как было отмечено, именно работа с семьями СОП (большая часть девиантных подростков являются выходцами из этих семей) представляет значительную трудность для педагогов и иных специалистов. При этом очень редко используются как традиционные, так и интерактивные формы обучения и просвещения родителей.

Как распространенная форма, отмечается проведение консилиумов по проблемам профилактики девиантного поведения, однако, использование интерактивных консилиумов специалистов и родителей для выработки или принятия индивидуальных программ профилактики и интервенции девиантного поведения детей и подростков – крайне редкое явление. Такая форма работы требует не только привлечения широкого круга специалистов, но и специальной организации и подготовки.

Практически во всех учебных заведениях используется включение трудных детей в работу спортивных секций, музыкальных, танцевальных кружков и объединений по интересам, КВН, однако в большинстве случаев индивидуальная стратегия с ними не продумывается, специальные меры по включению их не разрабатываются. Информационно-просветительская работа со всеми участниками образовательного процесса – педагогами, детьми, родителями – заключается, преимущественно в беседах на тему девиации поведения, его причинах, способах профилактики и др. Хотя многолетний анализ показывает, что в современных условиях такой подход малоэффективен.

Многие специалисты отмечают, как распространенную меру включение детей в интересную, напряженную деятельность, где они могли бы проявить свою активность и инициативу. Однако те конкретные виды работ, которые под этим подразумеваются, являются малоэффективными и не привлекательными для современных школьников (участие в уборке класса, походы, работа в тренажерных залах).

Во многих учебных заведениях проводятся диагностическое отслеживание состояния детей и подростков, выявление детей «группы риска», психологические консультации для детей и родителей, групповые занятия в форме тренингов и игр.

Не редкой, но все-таки менее распространенной формой является использование вариативных форм обучения. Практически не используется обучение «трудных детей» в разновозрастных группах, хотя, как показывает практика, это весьма эффективный способ организации обучения именно для такой категории детей. И, наконец, скорее исключением, нежели правилом, является создание групп взаимопомощи из самих подростков.

Заключение. В целом, общая эффективность используемых воспитательно-профилактических мер оценивается педагогами как удовлетворительная.

При этом наиболее эффективными им кажутся поддержка детей и их семей, помощь специалистов, которую образовательные учреждения не могут практически реализовать самостоятельно, а также информационно-просветительная работа.

К числу условий, необходимых для повышения эффективности воспитательно-профилактической работы, мы относим следующие (по результатам исследования): специальная подготовка педагогических работников, основанная на знании метатеории социального разнообразия; психолого-педагогическая компетентность родителей; информационно-правовое обеспечение пропаганды метатеории социального разнообразия; социальная реклама нормативно одобряемого поведения и центров, союзов, объединений по работе с детьми и подростками; эффективное функционирование центров, союзов, объединений по работе с детьми и подростками; онлайн консультирование детей и подростков по возникающим у них проблемам; разработка региональных программ по пропаганде знаний метатеории социального многообразия и помощи детям и подросткам.

Д.Н. ВАНГУЛ, С.П. ХАБАРОВА
Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Введение. Переход к инклюзивному образованию детей с особенностями психофизического развития актуализирует проблемы обучения чтению детей с тяжелыми нарушениями речи, поиск новых оптимальных путей формирования и совершенствования читательской деятельности.

Проблема формирования читательской деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи является одной из самых актуальных для школьного обучения, поскольку чтение обеспечивает развитие познавательной деятельности детей, постепенно становится средством дальнейшего получения знаний учащимися, способствует формированию речи как способу коммуникации. Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Процесс чтения имеет сложную психофизиологическую структуру, базирующуюся на тесном взаимодействии его технической и смысловой сторон. В процессе чтения принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [2].

Целью нашего исследования явилось изучение проблемы: как осуществлять формирование выразительности чтения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Главной целью обучения чтению на первой ступени общего среднего образования является формирование у детей правильного и осознанного чтения [1; 5]. Особую роль в понимании содержания прочитанного играет выразительность. Выразительность чтения проявляется в способности средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему [4].

Основными признаками выразительного чтения являются следующие:

- умение соблюдать паузы и логические ударения, передающие замысел автора;
- умение соблюдать интонации вопроса, утверждения, а также придавать голосу нужные эмоциональные окраски;
- хорошая дикция, ясное, четкое произношение звуков, достаточная громкость, оптимальный темп.

Обучение первоначальному чтению и письму детей с тяжелыми нарушениями речи осуществляется на интегрированных уроках обучения грамоте и развития речи. Овладение навыками чтения и письма происходит одновременно с формированием устной речи и развитием познавательной деятельности учащихся. Программой предусмотрен добукварный, букварный, послебукварный периоды обучения грамоте. В перечне основных требований программы к чтению учащихся с тяжелыми нарушениями речи первых классов выразительность чтения не прописана. Обучение грамоте чрезвычайно важный и ответственный этап, который предполагает формирование перво-

начальных навыков чтения и письма [7]. Согласно программе, во 2-м классе детям при чтении необходимо соблюдать смысловые паузы, руководствуясь знаками препинания, читать выразительно, передавая эмоциональное настроение, чувства [6]. В соответствии с требованиями программы в 3-м классе у детей формируются умения соблюдать паузы, отделяющие одно предложение от другого, соблюдать (по указанию учителя) смысловые паузы при отсутствии знаков препинания в 4-м классе от детей требуется правильное, сознательное, выразительное чтение целыми словами, соблюдение логических и синтаксических пауз. Согласно требованиям программы, детям с тяжелыми нарушениями речи в 5-м классе необходимо овладеть правильным, сознательным, выразительным, достаточно беглым чтением целыми словами с использованием интонации, соответствующей строению предложений, логического ударения, тона и темпа речи [6].

Распространенными недостатками выразительности чтения учащихся с тяжелыми нарушениями речи являются монотонность, отсутствие пунктуационной интонации, неправильное употребление логического ударения, неправильная расстановка пауз, нерациональное распределение дыхания при чтении, недостаточная громкость и внятность речи, недостаточность сформированности навыков слухового самоконтроля за изменениями интонационных модуляций, отсутствие эмоционального отношения к читаемому [3; 8]. Учителя, работающие с детьми с тяжелыми нарушениями речи, отмечают, что количество ошибок при чтении у учеников 4-х и 5-х классов увеличивается, что связано со сложностью программного материала. Это отражается на сознательности чтения, его темпе и выразительности.

К причинам невыразительного чтения учащихся можно отнести:

- недоразвитие устной речи;
- недостаточное восприятие выразительности устной речи;
- недостаточное понимание читаемого текста;
- недостаточный уровень сформированности необходимых операций читательской деятельности: отсутствие ориентации на знаки препинания в процессе чтения, несформированность навыка определения границ предложения в печатном тексте, несформированность навыка интонационного оформления в соответствии с конечными знаками препинания, недостаточные умения выделять смысловые части предложения и др.

Важно учитывать, что условиями формирования выразительности чтения является умение пользоваться средствами выразительности в устной речи, кроме того, должна быть установлена связь между зрительно воспринимаемой информацией и ее правильным интонационным оформлением. Поэтому работа над выразительностью должна включать упражнения по коррекции дыхания, развитию достаточного диапазона голоса по силе и высоте, упражнения по коррекции гиперназализации, по совершенствованию дикции. Последовательная целенаправленная работа будет способствовать осознанному овладению этими умениями детьми с тяжелыми нарушениями речи. Для получения положительного результата работу над компонентами просодической стороны речи необходимо проводить и на уроках, и на коррекционных занятиях.

Очень важно проводить подготовительную работу к выразительному чтению, которую условно можно разделить на три этапа.

1. Выяснение конкретного содержания произведения, анализ мотивов поведения действующих лиц, обсуждение основной идеи произведения.

2. Разметка текста: проставление пауз, логических ударений, выделение наиболее значимых слов.

3. Работа над изобразительными средствами языка, практические упражнения в чтении, возможно, многократные, пока не удастся голосом и интонацией передать замысел автора, его отношение к изображаемым событиям и действующим лицам.

Эффективными приемами работы по формированию правильного логического ударения являются следующие:

- учащиеся по очереди читают предложения, написанные на доске, голосом выделяя подчеркнутое слово. После прочтения предложения, у детей спрашивается, о чем они прочитали. Затем педагог еще раз просит прочитать эти предложения и проследить за тем, как голосом выделяется заданное слово;

- учащимся предлагается выразительно прочитать пословицы, записанные на доске, соблюдая указанные логические ударения (слова выделены другим шрифтом), и объяснить смысл пословиц;

- инсценирование произведений, разыгрывание по ролям сказок, чтение в лицах.

Для формирования умений распределять дыхание в процессе речи с учащимися проводятся упражнения, направленные на постановку диафрагмального дыхания, и упражнения, способствующие удлинению фонационного выдоха, например: счет на выдохе от 1 до 10; произнесение на выдохе слогов, слов; произнесение на выдохе предложений, скороговорок; упражнения на произнесение в два приема (с добором воздуха на паузе) двучленных пословиц и поговорок. Систематическое проведение специально подобранных упражнений способствует формированию у детей умений рационально распределять дыхание при чтении, например:

- упражнения на чтение одной, двух, трех и четырех стихотворных строк на одном выдохе;
- упражнения на чтение нескольких стихотворных строк разной величины на одном выдохе;
- упражнения на чтение небольшого абзаца прозаического текста на одном выдохе;
- упражнения на чтение одной, двух, трех стихотворных строк с большим количеством слогов на одном выдохе.

Необходимо учитывать, что упражнения, способствующие формированию выразительности чтения целесообразно проводить на заключительных этапах урока, когда завершена работа над формой и содержанием произведения.

Одним из средств формирования выразительности чтения может стать печатный текст. Особое внимание при подготовке материалов для индивидуальной или групповой работы с детьми педагогу нужно уделить оптимальному использованию небуквенных графических средств: знаков ударения, подчеркиванию, различению букв и слов по цвету, шрифту и др. Сигналы-символы обеспечивают организацию внимания учащихся при чтении учебных текстов [1]. Для формирования выразительности чтения можно в некоторых текстах учебников слова, которые необходимо интонационно выделить, подчеркивать или выделять цветом, специальным шрифтом.

С детьми с тяжелыми нарушениями речи чаще следует проводить работу в парах, в процессе которой дети учатся находить и показывать при чтении логические центры предложений, использовать оценочную интонацию, исправлять ошибки друг друга, что способствует также развитию их коммуникативных способностей, формированию умений пользоваться речью как средством общения.

Работа над выразительностью чтения детей с тяжелыми нарушениями речи должна включать следующие приемы:

- демонстрация образца выразительного чтения произведения учителем.
- прослушивание произведений в записи в исполнении мастеров художественного слова.
- приемы, способствующие формированию воссоздающего воображения школьников, их умений представить картину по авторскому словесному описанию, увидеть внутренним взглядом то, что описал автор.

Заключение. Таким образом, необходимо на каждом уроке литературного чтения на протяжении всего времени обучения детей с тяжелыми нарушениями речи на первой ступени общего среднего образования уделять пристальное внимание формированию выразительности чтения, что является одним из условий обеспечения не только технической, но и смысловой стороны процесса чтения.

Список цитированных источников:

1. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: Пособие для учителей начальных классов / Т.А. Алтухова. – Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1998. – 116 с.
2. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000021/st002.shtml> – Дата доступа: 02.02.2022.
3. Киселева, Н.Ю. Чтение учащихся с речевыми нарушениями: от навыка к деятельности: учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Киселева. – М.: Перо, 2016. – 134 с.
4. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб., 2003. – 330 с.

5. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 224 с.
6. Учебные программы для специальных общеобразовательных учреждений для детей с тяжёлыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с белорусским и русским языками обучения: Русский язык. Белорусская мова. Математика. Человек и мир: I–V кл.: утв. М-вом образования Респ. Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: Нац. ин-т образования, 2008. – 144 с.
7. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для I–V классов специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с тяжёлыми нарушениями речи, специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с русским языком обучения и воспитания. – Минск, 2020 – 24 с.
8. Шаромова, В.С. Формирование навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи / В.С. Шаромова // Мир науки, культуры, образования – 2011. – № 4(29). – С. 83–87.

А.А. ВЕЖИК

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА С УЧЕТОМ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПОДХОДОВ

Введение. Одной из важных задач педагогического коллектива – это создание условий образовательной среды для укрепления желания учащихся развивать и реализовывать свои способности.

На современном этапе активно развивается инклюзивное образование. Коррекционно-педагогическая помощь в специально организованной среде должна максимально влиять на развитие коммуникативных способностей детей, повышать мотивацию, создавать комфортные условия для самореализации личности.

Процесс перехода к инклюзивной школе – это процесс изменения всего образовательного учреждения, направленный на устранение барьеров для равноправного и открытого участия всех детей в учебном процессе и жизни школы. В литературе рассматриваются различные направления реализации инклюзии в учреждении, однако многие авторы (Т. Бут, М. Эйнскоу и др.) предлагают в качестве критерия реализации инклюзии – доступность образования, где наряду с критериями как близость расположения образовательного учреждения к месту жительства ребенка, наличие в штате сотрудников квалифицированных педагогов, привлечение специалистов (инструктора ЛФК, медицинских работников и т.д.) обязательным является: доступность здания, помещений (организация и создание пространственных ресурсов, обладающих необходимым стимулирующим и поддерживающим потенциалом, безбарьерной средой) и доступность образовательной среды (индивидуальный подбор образовательной среды, форм, методов и приемов обучения, использование в процессе обучения детей с ОПФР адаптивных технологий технических средств обучения, средств специального назначения и т.д.).

Цель исследования – изучить особенности построения и организации компонентов образовательной среды для детей с нарушениями интеллекта в условиях инклюзивных подходов.

Вопросами организации образовательной среды, ее разработки, моделирования и реализации на практике занимались В.А. Ясвин, Г.Ю. Беляев, Ю.С. Мануйлов, С.Е. Гайдукевич и др. Методологической основой формирования образовательной среды являются системный, деятельностный, компетентный и личностно-ориентированный подходы в обучении и др.

В работах В. Ясвина «образовательная среда» рассматривается как система влияний и условий формирования личности ребенка, которая включает в себя как социальное окружение ребенка, так и предметно-пространственные ресурсы [1].

Учреждения образования, использующие в своей практике инклюзивные подходы, создают определенные условия, которые должны гарантировать осуществление следующих требований в соответствии с образовательным стандартом:

1) достижение учащимися с особенностями психофизического развития цели и задач, поставленных в программах общего образования;

- 2) организация и комплектование пространственных средовых ресурсов, отвечающих возможностям учреждения образования и особенностям обучающихся;
- 3) применение в своей деятельности различных систем оценивания для обучающихся, в частности адаптированных под программу обучения детей с особенностями психофизического развития;
- 4) комплексность оценки всеми участниками образовательного процесса динамики развития и формирования компетенций у обучающихся с особенностями психофизического развития;
- 5) использование в деятельности принципа индивидуализации учебного процесса, в особенности при взаимодействии с детьми с особенностями психофизического развития;
- 6) целенаправленность и систематичность организации совместной деятельности и активного взаимодействия детей с особенностями психофизического развития и детей с нормативным развитием;
- 7) организация дополнительных занятий по интересам для развития способностей детей с особенностями психофизического развития;
- 8) включение детей с особенностями психофизического развития в доступные их способностям интеллектуальную, научную и творческую деятельность;
- 9) вовлечение родителей учащихся в деятельность по проектированию и организации внутришкольной образовательной среды, а также консультирование по вопросам организации среды ребенка с особенностями психофизического развития в домашних условиях;
- 10) подбор технологий обучения, соответствующих возрастным и индивидуальным возможностям обучающихся, а также отвечающих наполненности предметно-пространственной образовательной среды;
- 11) использование возможности обмениваться опытом по вопросам взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, а также по способам организации образовательной среды и подбору пространственных ресурсов [2].

И.А. Колесникова выделяет четыре уровня деятельности по проектированию образовательной среды в учреждении образования: концептуальный, содержательный, технологический и процессуальный. Данные уровни полностью определяют логику работы по организации образовательной среды поэтапно: на первом этапе происходит формулирование цели и задач моделирования среды, на втором – имеющееся представление соотносится с возможностями данного учреждения образования. Заключительный этап связан с конкретным описанием разработанной модели, которая в последствие реализуется на практике [1].

Образовательная среда школы – это зона жизнедеятельности различных возрастных групп. В этой связи ряд авторов (М.В. Бушнова, Н.Н. Зубкова, Т.В. Озерова, О.Б. Рудченко) выделяют четыре уровня школьной образовательной среды: начальная школа (1–3 класс), младший подростковый возраст (4–5 класс), подростковый возраст (7–9 класс), старший школьный или ранний юношеский (10–11 класс). При этом для каждого возраста существует своя концепция наполнения и организации образовательной среды.

Образовательная среда младших школьников ориентирована на удовлетворение их ведущих потребностей в движении, общении и исследовании. При этом особенно акцентируется формирование учебной деятельности как «квазиисследовательской» (учащимся постоянно предлагается в упрощенной, доступной форме воспроизводить ход и результаты исследования). Это помогает им открыть для себя особый смысл как отдельных учебных действий, так и учебной деятельности в целом.

Образовательная среда младших подростков обеспечивает переход из начальной в основную школу и призвана помочь избежать многих кризисных явлений данного периода. Она имеет выраженную направленность на развитие учебной мотивации, профилактику роста тревожности и появления дисциплинарных проблем, а также создает возможности для формирования самооценки учащихся.

Образовательная среда подростков помогает раскрыть личностный смысл обучения через познание своих способностей. Создает широкие возможности для взаимодействия и общения со сверстниками, взрослыми и использования данных социальных проб опять же для исследования собственного «Я».

Образовательная среда старшего школьного возраста создает условия для построения индивидуальных образовательных траекторий, которые обеспечивают управление самоопределе-

нием и саморазвитием. Она стимулирует проявления инициативы, творчества, задает ориентиры на дальнейшую самореализацию в рамках учебно-профессиональной деятельности.

Образовательная среда общеобразовательной школы представляет собой комплекс «локальных сред»: класс (кабинет), мастерская, школьный коридор, рекреации, спортивный зал, столовая, пришкольный участок и др. Каждая из данных локальных сред может иметь собственный обучающий, воспитывающий эффект или так называемую функцию. Она может представлять собой информационный центр (крыльцо школы, вестибюль, рекреация в точке пересечения движения основных потоков учащихся и т. д.); быть местом для экспериментирования и творческого самовыражения (класс, мастерская, цветник на пришкольном участке и т.д.); обеспечивать презентацию результатов детского творчества (выставки, размещенные в школьных коридорах, рекреациях, вдоль лестничных пролетов и т.д.); стимулировать физическую активность (шведские стенки, лесенки-стремянки, щиты для метания в цель, полосы препятствий и г. д.); временно «трудоустраивать» учащихся (увидев возможности разнообразных превращений образовательной среды, многие ребята чувствуют вкус к различным видам ручной деятельности, по своим проектам, в соответствии со своими эстетическими представлениями они обустроят рабочие места в классе, места для отдыха и проявления физической активности). Повышение эффективности образовательной среды связано с педагогически целесообразной интеграцией воспитательных воздействий ее локальных сред.

Образовательно-воспитательный процесс, как и коррекционная работа, не могут осуществляться вне пространственного и предметного окружения. При организации образовательной среды с детьми с интеллектуальной недостаточностью используются следующие виды средовых ресурсов: предметные, пространственные, организационно-смысловые, социально-психологические. В процессе моделирования пространственных ресурсов образовательной среды с детьми с нарушениями интеллекта необходимо выделять определенные зоны. В учебной зоне организуются учебные занятия с обучающимися. В зоне предметно-практической деятельности организованы условия для занятий по рисованию, лепке и конструированию. Игровая зона предполагает размещение игрового материала, а также выделенное место для проведения различного рода игр. Живой уголок должен быть организован таким образом, чтобы у детей была возможность наблюдать и по возможности ухаживать за растениями и животными. Зона сенсорного развития включает в себя сенсорные уголки и коврики, предназначенные для формирования сенсорного опыта обучающихся, развитию их мелкой моторики и чувствительности. И релаксационная зона – это оборудованная зона для отдыха детей, организованная в силу особенностей развития детей с особенностями психофизического развития. Каждой пространственной зоне должны соответствовать свои предметные ресурсы, четко подобранное под содержание и особенности данной зоны. Необходимо учитывать, что образовательная среда является одним из важнейших условий для развития не только познавательной сферы учащихся с нарушениями интеллекта, но и способствует развитию его эмоциональной, личностной, духовно-нравственной сферы [2].

Образовательная среда учреждения образования является его внутренней характеристикой, которая определяется задачами конкретного учреждения образования, проявляется в выборе средств реализации и организации данной среды, а также в особенностях взаимодействия между участниками образовательного процесса. При организации образовательной среды в условиях интегрированного и инклюзивного обучения необходимо обеспечить возможность каждому ребенку вне зависимости от особенностей его психофизического развития найти свое место в этой среде, где он максимально сможет раскрыть свои потенциальные возможности.

Определение значения и пространственной локализации зоны образовательной среды позволяет приступить к ее конструированию. Она может быть определенным образом отделена от окружающего: цветом, подиумом, ширмой, разграничивающими полосами, турникетами и т.д. Продумывается ее соответствие эргономическим требованиям: степень заполненности, освещенность, цветовое решение, возможность проветривания. Далее осуществляется оборудование и оформление зоны в соответствии с заданной функцией. Она наполняется необходимыми предметами: мебелью, материалами, инструментами, деталями. Очень важно при конструировании функциональных зон стремиться к состоянию незавершенности. Часть стен заполнена детскими рисунками, другая часть – пустая пока! На некоторых деревьях «волшебного леса» висят сделанные детьми журавлики, на некоторых – нет. Необходимо уловить меру между насыщенностью и незаполненностью. Если создать абсолютно насыщенное, невероятно инте-

ресное пространство, то дети восхитятся, но ничего делать не будут. Если же его чрезмерно опустошить, то не будет повода и заводящего напряжения, необходимою для творчества. Оборудование и оформление среды должно сделать ее «живой»: говорящей, способной оглушить, успокоить, утешить, возбудить, обрадовать и опечалить. При проектировании той или иной зоны необходимо помнить, что система «ребенок – среда» продуктивна только тогда, когда является активной, когда между двумя ее элементами происходит какое-либо взаимодействие (созерцание, сопереживание, соучастие, сотрудничество, соперничество, соревнование и т.д.). А так как всякое взаимодействие – процесс регулируемый и управляемый, то создается специальная система правил поведения в функциональной зоне. Они должны быть простыми, легко запоминаться детьми и носить в большинстве своем разрешительный, а не запрещающий характер («каждой вещи – свое место», «можно делать то, что не мешает другим», «начатое дело нужно довести до конца», «сделал сам – помоги другому», «если тебе что-то не понятно, спроси у взрослого» и т.д.). Правила можно визуализировать с помощью рисунков, занимательных высказываний, вопросов. Через систему правил педагогами задаются определенные социально-психологические характеристики образовательной среды: установки, мотивы, стиль и характер взаимоотношений, привычки и т.д.

Заключение. Правильно и качественно оборудованная образовательная среда, адаптированные под запросы участников образовательного процесса средовые ресурсы, качественно подобранный материал способствуют повышению эффективности образовательной работы с детьми с особенностями психофизического развития. Организуя предметную среду учебного учреждения, учителя-дефектологи делают ее более насыщенной, разнообразной, а также обладающей максимальным корригирующим и развивающим потенциалом.

Список цитированных источников.

1. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
2. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / С.Е. Гайдукевич, Н.Н. Баль. – Минск: БГПУ, 2005. – 98 с.

Ю.С. ГОЛУБЕВА

Республика Беларусь, Витебск, ГУО «Ясли-сад № 82 г. Витебска»

МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ТРУДНОСТЕЙ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В условиях развития современного мира большой акцент делается и на образовательные и развивающие методики детей дошкольного возраста. Воспитателю необходимо проявлять творческую активность для поиска актуальных методов и форм педагогического воздействия. Острой проблемой, которую пытаются решить педагоги и учителя является проблема общения и трудности, связанные с ним [1].

Цель статьи: определить причины и характер проблем речевой коммуникации у детей дошкольного возраста и выявить пути для коррекции данных нарушений.

К сожалению, всё больше и больше детей лишаются возможности полноценного общения. Его заменили гаджеты, которыми родители пытаются заполнить это пространство. В начале 2000-х годов врач фониатр из Германии Манфред Хайнеман и руководитель школы для детей с речевыми нарушениями Тео Борбонус доказали, что многие проблемы с речью и дисфункции коммуникации у детей не следует связывать лишь с медицинскими факторами. В своих многочисленных исследованиях они пришли к выводу, что более важной проблемой являются изменившиеся социокультурные условия, в которых растут нынешние дети [2].

Специалисты определили, что причиной речевых и психологических нарушений является растущее молчание в семьях. «У родителей сегодня все меньше времени для детей: в среднем у матери для нормального разговора с ребенком остается лишь примерно двенадцать минут в день» – подметили специалисты. Ускорение темпа жизни и стремление человека к самореали-

зации крадет время, которое следует отдавать детям. Живой разговор и игры с ребенком заменяются телевизором, постоянным доступом к цифровым средствам, которыми, с каждым годом дети умеют пользоваться с более раннего возраста.

Итоги исследований социологов: В.С. Собкина, К.В. Скобельщиной, А.И. Ивановой отразили данные, что более 40% свободного времени дети дошкольного возраста проводят у экранов телевизоров, и заняты преимущественно просмотром мультфильмов.

А исследования М.В. Соколовой, М.А. Мазуровой показали, что смотреть эти мультфильмы дети начинают в возрасте полутора лет, а в некоторых случаях, едва достигнув полугода [1].

К сожалению, такая практика активно развивается в современных семьях. И те последствия, которые ребенок получает в результате систематического просмотра мультфильмов и иной видеопродукции приходится корректировать педагогу в условиях детского сада.

Дети привыкли смотреть мультфильмы, пассивно поглощая всё происходящее на экране. Но существует направление, которое может помочь детям не только преодолеть трудности в общении, обогатив собственный опыт но и также стать самим создателями мультипликационного кино. В современности такой способ имеет название мульттерапии.

Мульттерапия делится на активную и пассивную. Пассивная – это работа с уже готовым мультипликационным продуктом. По определению Н.А. Сакович, мульттерапия – это созерцание и раскрытие внутреннего и внешнего мира, осмысление прожитого, моделирование будущего, процесс подбора каждому участнику своей особой мультипликации. Это процесс познания в наиболее созвучной душе мультипликационной форме [2].

Аверина И.А. утверждает, что для успешного овладения богатой и правильной речью ребенку дошкольного и младшего школьного возраста необходимо слушать качественные по своему содержанию высказывания. А именно: употреблять наилучшие языковые средства – такие слова, словосочетания, фразеологические единицы, предложения, передающие все признаки, относящиеся к изображаемому образу на экране. Хорошие мультфильмы наделены набором богатством речевого материала.

Они же играют важную роль в раскрытии творческого потенциала ребёнка, активно воздействуют на такие психические процессы как представление, воображение, зрительную память, мыслительную активность. Сравнивая мультфильм с литературным текстом, первый способен вызывать более глубокую эмоционально-чувственную реакцию, которая может отражаться в виде речевого высказывания, посредством подражания.

Для того, чтобы мультфильм оказывал терапевтический и развивающий эффект, педагогу важно грамотно организовывать работу, беря во внимание такие составляющие как возраст ребенка, время, отведённое на просмотр, качество самой ленты.

По мнению О.В. Куниченко (О.В. Куниченко. Особенности воспитания нравственного поведения старших дошкольников средствами мультипликационных фильмов, Волгоград, 2015.) мультфильм влияет на развитие мышления и воображения, а также способствует формированию чувства эмпатии. Он также может помогать ребёнку «проживать» чувства и проблемы, возникающие в нём, тем самым освобождая себя от чувства тревоги и тяжести. Расширяет представления детей о видах эмоционального состояния героев, является источником для формирования моделей поведения и разрешения ситуаций. Мультфильм способствует стимуляции органов чувств, тем стимулируя мозг ребенка, давая ему возможность познавать и понимать всё окружающее. Специфической особенностью мультипликационного фильма является способность воздействовать на воображение, эмоциональное состояние и подсознание зрителя.

При правильном использовании мультфильм может способствовать в решении ряда следующих проблем:

- расширяет представления об окружающем мире. Большинство мультфильмов показывает различные явления природы (особенности пор года, правила ухода за растениями, разные виды животных, птиц, рыб, взаимосвязей в земном цикле и т.д.). Это отвечает требованиям Учебной Программы дошкольного образования Республики Беларусь.

- знакомит с новыми словами, различными формами их употребления, пополняет активный и пассивный словарный запас.

- показывает отрицательные и положительные стороны поведения героев;

- раскрывает понятие дружбы и взаимопомощи между героями;

– способствует математическому развитию, так как в мультфильме присутствует большое количество предметов, героев, которых всегда можно сосчитать, сравнить по размеру; подумать, сколько убавилось или пришло.

– способствует развитию логического мышления, умению делать правильный выбор, ставить цель;

– способствует запуску, мышления и фантазии, изобретательности.

Бесспорно, мультфильм не может заменять ребёнку живое общение со взрослым и сверстниками, и быть главным инструментом познания и развития. Он является лишь элементом основной работы, направленной на коррекцию определённых нарушений и развитие новых представлений и умений. Ниже предлагается фрагмент работы по использованию мультфильма «Сказка про чужие краски», режиссер. Лев Атаманов, СССР, 1962 г. в старшей возрастной группе.

Тема: «Осенние изменения»

Цели:

1. Активизировать внимание и восприятие детей;

2. Способствовать снятию эмоционального напряжения посредством рисования в технике кляксотерапии.

Педагог ведет краткую беседу с ребёнком об осени, особенностях природы в это время.

Показ фрагмента мультфильма.

Время просмотра: 1 минута 54 секунды.

Далее работа строится по следующим этапам:

Анализ цвета. Какой цвет тебе понравился? (поиск этого цвета в ближайшем окружении).

Работа по выделению звукоряда.

Какие звуки можем услышать осенью? Как они звучат? (постучим пальчиками, как дождь, подуем, как ветер). Выделение в мультфильме тех фрагментов, в которых есть звуковое наполнение (сопровождающая мелодия). Можно выделить, какие музыкальные инструменты задействованы в ее исполнении (скрипка, ксилофон, пианино, флейта, гусли, виолончель).

Работа по определению образного ряда:

1. С какими цветами дружит осень? Предлагается выбрать из предложенных.

2. Какой герой больше всех понравился? Предлагается выбрать.

Создание рисунков «Рисуем осень»

Цель: снятие эмоционального напряжения посредством рисования в технике кляксотерапии.

Методика: Воспитатель предлагает ребёнку нарисовать осень с помощью клякс в свободной форме. Данная техника позволит эмоционально отдохнуть, расслабиться за счет свободного рисования, выплеснуть впечатления по поводу увиденного, а также запомнить основную суть мультфильма.

Активная мульттерапия – это, непосредственно, сама деятельность по созданию своего мультфильма [3].

По мнению отечественных и зарубежных психологов, занятия анимацией необходимо обязательно вводить в деятельность детей. Это поможет раскрыть у них творческие задатки, развить коммуникативные способности. Это, возможно, проложит стезю к выбору профессии, в будущем.

Работа по созданию мультфильма предполагает следующие этапы.

1) Возникновение идеи

2) Написание сценария, создание декораций и персонажей

3) Озвучивание мультфильма

4) Монтаж

Благодаря такой деятельности повышается словарный запас, и развиваются коммуникативные способности, ведь осуществляется непрерывное общение, обмен между воспитанниками и педагогом собственным опытом, дискуссии и беседы. Происходит поиск идей исходя из наблюдений за различными сферами деятельности человека. Дети раскрепощаются, раскрывают мечты, которые могут послужить основой для будущего мультфильма. Это поднимает самооценку, удаляет пассивность, побуждает к творческой активности.

В процессе создания мультфильмов дети приобретают свои роли: актер, композитор, режиссёр, монтажер, оператор и т.д. Это мотивирует детей: они понимают, что конечный резуль-

тат зависит от каждого из них. Происходит работа в команде, что развивает чувство коллектива, защищённости, стремление быть полезным.

Также дошкольники знакомятся со многими формами изобразительного искусства и осваивают различные техники рисования и лепки, не посещая художественные школы и другие специализированные учреждения.

Дети учатся преодолевать трудности, которые встречаются в процессе создания мультфильма, они становятся более самостоятельными, так как каждый из этапов требует кропотливого труда и усидчивости. Нельзя не отметить того факта, что создание мультфильмов побуждает детей к сочинительству, способствуя дальнейшему развитию их талантов и способностей.

В детском саду мультфильмы могут создаваться в различных техниках:

1. Рисованная анимация (рисование от руки и с помощью компьютерных программ). Конечно, такой процесс достаточно трудоёмок, ведь рисовать отдельный кадр проблематично. И, дети дошкольного возраста еще не владеют в достаточной мере художественными навыками.

С целью упрощения данного процесса создается задний фон, а объекты остаются, только дорисовываются изменения в их движении, мимике. Изображения кладутся под камеру, и снимаются.

В нынешнее время объекты можно рисовать с помощью программы Microsoft Paint и других программ для рисования.

2. Кукольная анимация (используются готовые или созданные куклы). Кукольные мультфильмы создаются также с помощью покадровой съёмки. В детском саду особую важность имеет подготовка к такому процессу – изготовление кукол своими руками.

Такая деятельность привлекает детей к творческому труду: можно с удовольствием креативно применять ранее невостребованные подручные предметы, таким образом, давая им вторую жизнь. Использовать для изготовления кукол можно соленое тесто, разнообразные плоды (каштаны, желуди), поролон, проволоку, пуговицы, дерево.

1) Лего-анимация (декорации и герои создаются из конструктора Лего).

2) Техника перекладки (детали рисуются, а потом вырезаются). В перекладке изображение получается путём перемешивания (перекладки) уже готовых фрагментов изображения, вырезанных из картона.

3) Коллажная анимация (используются вырезки из различных газет и журналов);

4) Песочная анимация (рисование на песке и других сыпучих материалах);

5) Пиксиляция – разновидность очень модной сейчас техники «stop-motion». Она сводится к покадровой съёмке объектов фотоаппаратом с последующим соединением кадров в видеоряд. В качестве персонажей мультфильма можно использовать любимые игрушки ребёнка [4].

Заключение. Таким образом, взаимодействие с анимацией: работа с готовым мультфильмом и создание нового с детьми способствует повышению самооценки, преодолению трудностей в общении, формирует гуманное отношение к людям, повышает интерес к другим видам деятельности, расширяет кругозор. И что самое важное, дети учатся общению, осмыслению своих действий становясь настоящими творцами духовных ценностей, а не пассивными зрителями предлагаемой мультипликации.

Список использованных источников:

1. Голубева, Ю.С. Педагогические условия работы с анимационным текстом на занятиях различных типов / Ю.С. Голубева, А.Е. Оксенчук // Повышение качества образования в условиях поликультурного социума: сб. ст. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 199–201.
2. Пацлаф, Р. Застывший взгляд / Р. Пацлаф. – М.: Evidentis, 2003. – 224 с.
3. Самофал, Р.А. Мульттерапия как средство коррекции вербальной агрессии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / Р.А. Самофал // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы VII Всероссийской (с международным участием) науч.-практ. конф. (16–17 апр. 2012 г.). – Череповец, 2012. – С. 454–459.
4. Технология использования мультипликационных фильмов в работе педагога: методические рекомендации / сост.: А.Е.Оксенчук, Ю.С. Голубева. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 48 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. На сегодняшний день одним из ведущих приоритетов в образовании является коммуникативная направленность образовательного процесса. Это является актуальным, так как формирование личности, способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач, обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве. «К числу наиболее важных личностных проявлений, составляющих коммуникативный потенциал, относят: уровень потребности в общении; его локализованность; наличие установки на общение с другими людьми; особенности эмоциональной реакции на партнера; собственное самочувствие человека в ситуации общения, а также коммуникативные умения и навыки» [1, с. 88].

Наиболее интенсивно коммуникативное развитие ребенка проходит в дошкольный период, ведь первый опыт общения во многом определяет характер отношения к себе и другим, к миру в целом. Очень важно правильно и своевременно помочь детям развить коммуникативные умения, воспитать у них гуманное отношение друг к другу, дружбу, сделать все необходимое, чтобы из случайной совокупности детей, собранных в группу, в возможно более короткий срок создать коллектив.

Многочисленные исследования показывают, что у многих детей даже с нормативным речевым развитием коммуникативные умения не сформированы на должном уровне (А.Г. Абсаямова, Н.Г. Андреева, Е.И. Мельник, Е.А. Павлова, Н.Г. Смольникова и др.). Тем более актуальна проблема формирования коммуникативных умений для детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). «Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте» [2, с. 614]. Бедный словарный запас, аграмматизмы, нарушения звукопроизношения препятствуют овладению детьми с ОНР коммуникативными умениями.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР недостаточно развиты диалогическая и монологическая формы речи. В диалоге воспитанники неспособны грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ. Детям трудно построить монолог, например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, пересказ текста. Как следствие – неполноценное речевое общение. А ведь именно монологическая речь и речевое общение являются центральной задачей коммуникативного развития дошкольников с речевыми нарушениями. В своем исследовании мы поставили цель: изучить коммуникативные умения старших дошкольников с ОНР и определить способы их формирования.

В процессе исследования использовались следующие методы: наблюдение; социометрическая методика «Домик»; методика «Коммуникативная компетентность», которая представляет собой модифицированный вариант теста коммуникативной компетентности Л.Д. Михельсона; методика «Шкала оценки коммуникативной компетентности личности дошкольников» Т.А. Ревягиной. Выборку составили 10 воспитанников старшего дошкольного возраста с ОНР и 10 – с нормативным речевым развитием государственного учреждения образования «Ясли-сад №74 г. Бреста».

Исследование позволило установить, что уровень развития коммуникативных умений у воспитанников с ОНР и нормативным речевым развитием существенно отличается.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика коммуникативных умений старших дошкольников с ОНР и нормативным речевым развитием

Группы детей	Типы реакций (абсолютные числа)		
	Уверенные	зависимые	агрессивные
ОНР	—	7	3
Нормативное речевое развитие	6	3	1

Так, общий показатель уверенных реакций в ситуациях общения был отмечен только у 6 дошкольников с нормативным речевым развитием. У воспитанников с ОНР такие реакции не выявлены. Зависимые реакции наблюдались у 3 детей с нормативным речевым развитием и у 7 с ОНР. Агрессивные реакции проявили 3 воспитанника с ОНР и только 1 с нормативным речевым развитием. Проблемой для старших дошкольников с ОНР является адекватное реагирование на критику и провоцирующее поведение другого человека, а также умение обратиться к сверстнику с просьбой.

В ходе исследования было установлено, что уровень развития коммуникативных умений зависит от статусного положения ребенка в группе сверстников. У популярных дошкольников показатели по некоторым компонентам общения (навыки вступать в контакт, проявлять сочувствие, оказывать поддержку, реагировать на попытку другого вступить в контакт, оказывать и принимать знаки внимания) значительно выше, чем у непопулярных. Для популярных детей в большей мере характерна высокая коммуникативная активность и инициативность; они чаще проявляют внимательность, сочувствие, гибкость в общении; владеют позитивными способами игрового сотрудничества, приспособляют свое поведение к поведению партнера, учитывают позицию другого. В общении со взрослыми дети с высоким статусом проявляют культурное поведение в разных ситуациях (благодарят, просят прощения, поздравляют с праздниками, выражают сочувствие, восхищение), не перебивая слушают взрослого. У таких дошкольников сформированы речевые навыки правильно, связано и логично выражать свои мысли, рассуждать, убеждать, вести спор. Популярные дети умеют самостоятельно найти себе занятие и организовать свою деятельность, владеют навыками саморегуляции своих действий, умеют подчиняться правилам с учетом требований окружающих, проявляют уважение, позитивное отношение к себе.

Непопулярные среди сверстников дошкольники испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми, у них нарушена нормативность социального взаимодействия с окружающими, они слабо владеют рефлексивными навыками. У таких воспитанников преобладает низкая регуляция эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития социальных эмоций, общей речевой активности, наблюдаются нарушения в звукопроизношении, трудности в составлении рассказов из личного опыта, не сформирован навык вести содержательную беседу познавательного или личностного характера. Дети с ОНР составляют именно эту группу дошкольников.

Результаты исследования позволили выявить необходимость специально организованной деятельности по развитию коммуникативных умений старших дошкольников с ОНР. Наиболее целесообразным и приемлемым средством формирования коммуникативных умений детей дошкольного возраста является игровая деятельность, что обуславливается сущностью игры как социокультурного феномена и спецификой данного возрастного периода.

Заключение. Уровень развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР значительно ниже, чем у воспитанников с нормативным речевым развитием, что обуславливает необходимость проведения специальной коррекционной работы с детьми с ОНР. Эффективным средством развития коммуникативных умений является игровая деятельность, в рамках которой воспитанники при непосредственном участии педагога имеют возможность организовать разные ситуации общения, проявить сформированные в ходе коррекционно-логопедической работы речевые умения.

Список цитированных источников:

1. Князьков, А.А. Словарь. Педагогическое речеведение / А.А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 219 с.
2. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение. На сегодняшний день в музыкально-образовательной практике обнаруживается явное противоречие: с одной стороны, с внедрением в белорусские школы инклюзивной модели образования, перед учителем встает задача эффективной организации учебной деятельности на уроке, независимо от особенностей контингента детей, с другой – у учителей отсутствует должная методическая подготовка и опыт организации урока в условиях инклюзии. Исходя из этого противоречия возникает проблема: каковы педагогические условия и особенности организации урока музыки в условиях инклюзии?

Цель данного исследования – определить педагогические условия и особенности организации музыкальных занятий с учащимися в условиях инклюзивного образования.

Материалом исследования послужили труды российских исследователей А.А. Смирнова, В.А. Сластенина, В.И. Андреева, И.Н. Хазеевой, Н.В. Некрасовой, С.В. Алёхиной, С.В. Николаева, С.С. Свяжиной. Используются следующие теоретические методы: изучение, анализ и обобщение научно-методической литературы и Интернет-источников по проблеме исследования.

Каждый случай инклюзивного образования предполагает индивидуализацию образовательного маршрута, определяемого характером имеющихся у учащегося особых образовательных потребностей (ООП). Успешная реализация обучения, воспитания и социализации обучающегося, имеющего ООП, в общую среду учебного коллектива, предполагает создание особого благоприятного микроклимата, особых инклюзивных педагогических условий, учитывающих его психофизические и социальные особенности.

Проблемы в обучении детей с ООП во многом обусловлены недостаточной разработанностью теории инклюзивного образования, особенно в области художественной педагогики. В большинстве теоретических работ рассматриваются лишь общие подходы к реализации инклюзивного обучения (К.А. Михальченко, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина), принципы инклюзивного образования и его роль в современном педагогическом процессе (Н.В. Некрасова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Н.П. Артюшенко, А.Л. Битова, И.М. Востров, Е.А. Ержакова, И.В. Карпенкова, В.В. Юнина и др.). В вопросах методики обучения музыке детей с ООП большинство авторов опирается на известные педагогические концепции К. Орфа, М. Монтессори, Ш. Сузуки и лишь в небольшой части работ освещается практический опыт такого обучения (А.А. Смирнов, Е.Ю. Тишина, И.С. Белик, И.В. Евтушенко, И.Н. Хазеева, С.С. Свяжина).

Н.В. Некрасова полагает, что главными условиями успешной работы педагога в условиях инклюзивного образования являются: осведомленность об имеющихся у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) образовательных потребностях; психологическая готовность к работе в условиях инклюзии; творческое отношение к программным и дидактическим средствам обучения и умение их адаптировать с учетом индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Возможности детей с ОВЗ, в свою очередь, определяются характером имеющихся у них нарушений в развитии. Структура дефекта влияет на учебную и практическую деятельность ребенка, организуя которые педагог должен быть нацелен на решение специфических для каждой группы детей задач – как коррекционных, так и образовательных [1]. Для решения данных задач, сперва нужно определить педагогические условия, которые помогут реализовать инклюзивный музыкальный процесс.

В методической литературе понятие «педагогические условия» (ПУ) представляется как многоаспектный компонент. Так для В.И. Андреева это прежде всего результат «отбора, конструирования и применения элементов, методов и организационных форм» [2, с. 125], В.А. Сластенин определяет ПУ как «предпосылки, обстоятельства и правила, обеспечивающие эффективность педагогического процесса» [3, с. 264]. По мнению С.В. Николаева, ПУ предполагают поиск путей и средств содержания образовательного процесса [4].

Однако в этих работах рассматриваются педагогические условия, общего образования, что не может полностью удовлетворять запросам инклюзии лиц с ООП, нуждающихся в при-

стальном индивидуальном подходе, определяемом имеющимися у них психофизическими и социальными проблемами.

Между тем, в материалах Саламанкской декларации условия инклюзивного учебного процесса рассматриваются в числе наиболее приоритетных. Согласно пункту 28: «Учебный план следует адаптировать к потребностям детей, а не наоборот». Пункт 29 гласит: «Детям с особыми потребностями необходимо оказывать дополнительную учебную поддержку в контексте обычного учебного плана, а не какого-нибудь иного учебного плана. Руководящий принцип должен заключаться в обеспечении всем детям одинакового образования, оказывая дополнительную помощь и поддержку нуждающимся в них детям» [5]. То есть, должны быть созданы условия, обеспечивающие получение образования детям с различными способностями и интересами.

Для обучающихся категории ООП, имеются существенные отличия, обусловленные неравенством стартовых возможностей и их психофизических данных. Инклюзивная музыкальная работа требует отдельных подходов при формировании: педагогических условий, методического оснащения, характера педагогического взаимодействия, когнитивно-психологического сопровождения, адаптационной и социально-ориентированной работы, практики здоровьесбережения.

Как показывают наблюдения российского исследователя А.А. Смирнова, «лица, имеющие ООП, в большей степени, чем представители нормативного контингента, могут быть нетерпеливы, капризны, обидчивы, временами подавлены; они нередко испытывают состояние когнитивного диссонанса, выражающееся в неадекватной самооценке и неверной оценке окружающей среды; им свойственна социальная и творческая фрустрация» [6]. Поэтому ПУ для каждого из обучающихся категории ООП должны быть индивидуализированы, для таких учащихся должны создаваться особые ПУ, предполагающие максимально комфортное включение их в учебно-образовательный процесс.

Формирование ПУ, способствующих достижению устойчивых результатов инклюзивной учебно-образовательной работы, опирается на базовые предпосылки подготовленности педагогического персонала к работе в условиях инклюзии. Среди этих предпосылок и оснований важно отметить следующее качество, которое даст возможность преподавателю работать со сложным контингентом обучающихся: психологическая готовность преподавателя к работе с учащимися категории ООП. Поскольку специальных курсов, которые бы знакомили с особенностями таких учащихся и грамотному взаимодействию педагогов со своими подопечными, практически нет, важно изучать специальную литературу не только по психологии, но и дающую общие познания в медицине, применительно к заболеваниям того или иного обучающегося. Представляется полезным знакомство с успешным опытом педагогов, работающих в условиях инклюзии и имеющих позитивные результаты. Все это вкупе помогает выбрать верное направление в инклюзивной музыкальной работе.

Весь комплекс педагогических условий в инклюзивном музыкально-образовательном процессе можно представлять и оценивать в трех направлениях:

1. Музыкальная подготовка, куда включается педагогическая работа по творческим дисциплинам и прежде всего по специальным предметам.
2. Изучение дисциплин общеобразовательного цикла.
3. Работа, направленная на социализацию и адаптацию обучающихся.

Обобщая педагогические компоненты, требующие научной разработки для обеспечения эффективного инклюзивного музыкального обучения, необходимо выделить педагогические условия, выстраиваемые на основе педагогической диагностики, учитывающей тот или иной вид ООП обучающихся:

- варьирование сенсорных модальностей взаимодействия с обучающимися, имеющими физиологические нарушения различного рода;
- выстраивание взаимодействия, предполагающего комфортные условия поддержки и исключающие резкие эмоциональные ситуации, способные вызвать болезненные состояния у учащихся;
- здоровьесбережение и психологическая реабилитация обучающихся;
- условия, направленные на налаживание учебных взаимодействий, художественного и личностного общения и взаимопомощи обучающихся с разным этнокультурным опытом и социальной ситуацией развития личности.

Таким образом, в инклюзивном музыкально-образовательном процессе целесообразно формировать двухуровневую структуру педагогических условий: направленных на образовательный процесс и в то же время учитывающих физические ограничения обучающихся всех категорий; реализующих психологическую поддержку обучающихся и создание условий социальной адаптации через различные формы совместной творческой деятельности [6].

Прежде чем начать работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и апробировать адаптированную рабочую программу, учителю музыки, необходимо изучить нормативные требования к педагогу, осуществляемому учебно-воспитательный процесс в рамках инклюзивного образования:

1. Знание нормативно-правовой базы;
2. Наличие специального образования педагога – музыканта, работающего с детьми с ООП;
3. Музыкальный работник (учитель музыки) должен иметь уровень образования не ниже среднего профессионального по профилю преподаваемой дисциплины;
4. Обязательное прохождение профессиональной переподготовки или повышением квалификации в области специальной педагогики или специальной психологии, подтвержденной сертификатом установленного образца.

Следующий шаг учителя музыки заключается в новом подходе к детям с ограниченными возможностями, так как педагог-музыкант должен учитывать не только разнообразие детей в классе, их особенности, возможности, интересы, но и так же необходимость смены форм, методов и технологий работы в процессе уроков музыки [7].

Прежде всего, учитель музыки в инклюзивном классе должен:

- осознавать идею инклюзии, понимать ее значение и ценность в развитии общества.
- сформировать психологическую готовность принимать и работать с любым ребенком, преодолевая свои страхи и неуверенность.
- творчески относиться к программным и дидактическим средствам обучения.
- понаблюдая за ребенком с ограниченными возможностями, попробовать увидеть индивидуальные возможности каждого ребенка и адаптировать под него элементы программы.
- самое главное – это доверие обучающемуся при организации парного или группового взаимодействия, так оно является более эффективным, чем самостоятельная работа [8, с. 29].

Следующим этапом работы учителя музыки является внедрение адаптированной образовательной программы по предмету «Музыка» и реализация поставленных целей и задач через различные методы и формы работы.

Постижение музыкального искусства учащимися подразумевает различные формы знакомства каждого ребенка с музыкой на уроке. В сферу исполнительской деятельности учащихся входят: хоровое и ансамблевое пение, пластическое интонирование и музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах, инсценирование (разыгрывание) музыкальных произведений программного характера, освоение элементов музыкальной грамоты как средства фиксации музыкальной речи [7].

На уроках музыки ребята учатся воспринимать друг друга в качестве партнеров, участвуя в исполнительской, слушательской, полихудожественной собственно-музыкальной деятельности, поскольку все эти виды деятельности положительно влияют на развитие их социальных компетенций. Очень важно на данном этапе работы учителю музыки в ходе урока постараться контролировать не дисциплину, а включенность детей с ОВЗ в процесс обучения.

Заключение. Таким образом, педагогические условия в инклюзии – это методологически обоснованный комплекс специально создаваемых в рамках образовательного заведения общего типа взаимосвязанных в одной модели элементов и предпосылок, способствующих обучению, воспитанию, социализации и профессиональной подготовке лиц, имеющих особые образовательные потребности. Для организации музыкальных занятий в условиях инклюзии, педагог-музыкант должен знать нормативно-правовую базу, осознавать идею инклюзивного образования, сформировать психологическую готовность принимать и работать с любыми учащимися, чередовать виды музыкальной деятельности. Каждый вид деятельности имеет свое назначение, в своей совокупности они обеспечивают разностороннее развитие учащегося, формирование у него интереса и любви к музыкальному искусству.

Список цитированных источников:

1. Некрасова, Н.В. Особенности организации урока музыки в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znanio.ru/media/osobennosti-organizatsii-uroka-muzyki-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-2713613>. – Дата доступа: 09.02.2022.
2. Андреев, В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
3. Сластенин, В.А. Педагогика для вузов / В.А. Сластенин. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с.
4. Николаев, С.В. Организационно-педагогические условия подготовки специалистов в области информационного противоборства / С.В. Николаев // Ученые записки ун-та имени П.Ф. Лесгафта. – 2008. – № 8(42). – С. 71–74.
5. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями / Conventions [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=118. – Дата доступа: 08.02.2022.
6. Смирнов, А.А. Педагогическая модель инклюзии в профессиональном музыкальном образовании: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.А. Смирнов. – М., 2020. – 184 л.
7. Свяжина, С.С. Особенности проведения урока музыки с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / С.С. Свяжина, И.Н. Хазеева // Совр. тенденции организации обр. процесса: от идеи к результату: материалы междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 27 янв. – 27 февр. 2017 г. / Негосударственное образовательное частное учреждение доп. проф. образования Экспертно-методический центр; редкол.: М.П. Нечаев [и др.]. – 2017. – С. 192–195.
8. Алёхина, С.В. Инклюзивное образование: история и современность / С.В. Алехина. – М.: Пед. ун-т Первое сентября, 2013. – 33 с.

А.Ю. ЕСАУЛЕНКО

Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

**К ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ
МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ: ЗНАЧЕНИЕ ЗАНЯТИЙ МУЗЫКОЙ
ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ И САМОДЕТЕРМИНАЦИИ**

*«Детей с дефектами зрения, слуха и т.д.
можно и нужно воспитывать так, чтобы
они чувствовали себя полноправными
и активными членами общества»
Л.С. Выготский*

Введение. Природа музыкальных способностей всех людей одинакова, но, безусловно, незрячие и слабовидящие учащиеся испытывают и преодолевают определенные трудности в процессе обучения игре на инструментах [1].

Обучение слабовидящих детей какому-либо виду искусства представляет особую актуальность и требует профессионального подхода и понимания особенностей психического и физического развития ребенка.

Музыка, как самый эмоционально насыщенный вид искусства оказывает глубочайшее воздействие на человека. А преподавание музыки представляет собой сложный процесс, требующий долгой профессиональной подготовки педагога-музыканта (в системе музыкальная школа – ССУЗ – ВУЗ). Современная система образования нуждается в специалистах – музыкантах, обладающих навыками работы со слабовидящими детьми и специальными знаниями, оптимизирующими педагогический процесс для достижения успешных результатов.

Музыка для учащихся с нарушением зрения является необходимым фактором в полноценном освоении окружающего пространства. Благодаря игре на музыкальном инструменте развиваются ритм, память, слух, мелкая моторная техника, а также достигается большая свобода двигательного аппарата. Но самым важным являются адаптация, социализация и творческая самореализация посредством музыкальных занятий.

Личность слабовидящего человека постоянно находится в сфере воздействий общественной и различных идеологических отношений. Поэтому положение слепого в обществе, во все

века определялось и определяется существующими идеологиями, реализованными в политике государства, гражданином которого является слепой [2].

Отношение общества к людям с нарушением зрения на различных этапах развития цивилизации претерпевало изменения. Так, в Древнем мире людей, рожденных с нарушением зрения, ждало уничтожение. Однако в дальнейшем философы-идеалисты в своих учениях высказали мнение, что слепота ограничивает лишь внешнее восприятие и имеет свои преимущества: слепые люди отвлекаются от внешнего мира и полнее могут познать свое внутреннее «я», развить свой ум и воображение. Среди слепых древнегреческих ученых, ораторов, учителей можно выделить Дидима Александрийского, который потерял зрение в пять лет, но, тем не менее, управлял школой в Александрии и оставил после себя трактаты по философии и праву, получившие широкую известность во многих странах Средиземноморья [2, с. 8].

С распространением христианской религии меняется взгляд на слепого. Любое отклонение в физическом развитии расценивали как проявление воли Бога, который наказал людей за их грехи или за грехи их предков. Слепота являлась страшной карой для человека и была равносильна смерти. В истории встречаются факты, когда смертная казнь заменялась ослеплением людей. Уделом большинства слепых из народа являлось нищенство, слова «слепой» и «нищий» были синонимами.

В период раннего средневековья в странах Северной Африки, Европы и Ближнего Востока, где господствовала мусульманская религия, слепой, трактуется как «святой» человек. Его уделом также являлось нищенство, но с примесью святости. Среди философов Ближнего Востока широкую известность получил слепой арабский философ и поэт Абу-ль-Оля. Им написано более 30 научных трудов, которые в настоящее время широко изучаются египетскими и советскими учеными.

В эпоху Возрождения возрастает интерес к реальной жизни, появляются новые философские системы. Изменяется отношение и взгляд на физически дефективного человека. Выдвигается и обосновывается идея необходимости элементарного образования слепого, воспитания в нем «нравственности» и «благочестия». Появляются известные слепые музыканты или поэты: А. Шлик, Л. Мильтон, Ф. Ландино. В 1662 году в городе Палермо открывается небольшая музыкальная школа для слепых, рассчитанная на 30 человек.

Идея о необходимости массового систематического образования слепых принадлежит французскому просветителю Д. Дидро. Он высказывался о связи слепого с внешним миром через оставшиеся органы чувств. Развивая слух, осязание в процессе обучения, педагог помогает слепому «открыть двери» через которые он познает окружающий мир [2, с. 14].

Историю развития тифлопедагогике, согласно периодизации данной В.А. Феоктистовой, можно разделить на три периода [2].

Первый период (с 1784 года до конца 70-х гг. XIX века) характеризуется началом систематического обучения слепых и связан с именем французского тифлопедагога В. Гаюи. Наряду с другими тифлопедагогами, он подчеркивал необходимость государственного характера учебных заведений для слепых.

В этот период тифлопедагогика как наука только определяет свои предмет и методы исследования. Огромный вклад в историю тифлопедагогике внес Луи Брайль. Он вошел в историю как создатель уникального шрифта слепых, который можно использовать не только для алфавитов, но и для математических знаков и знаков нотного письма. Однако только после смерти его система получила официальное признание.

Второй период развития тифлопедагогике (конец 70-х гг. XIX века 20-е годы XX века) имеет наиболее важное значение. Происходит определение направлений в тифлопедагогике, выдвижение методологии, обоснование задачи, методов и содержания обучения детей с нарушением зрения.

Третий период создает фундамент принципиально новой тифлопедагогике, в основе которой лежит диалектико-материалистическая философия. Создаются юридические и политические акты, обеспечивающие право слепых на равный труд, передачу школ слепых во власть государству и др.

С древних времен известно множество слепых музыкантов. В Древнем Китае существовала специальная профессия для слепых – музыкант суда, в Японии известны слепые музыканты, которых называли Бива – hoshi, в Ирландии в период Средневековья и ранних современных эр большинство музыкантов были слепыми. Кроме того, история знает знаменитых композиторов, которые имели проблемы со зрением: И.С. Бах, Г.Ф. Гендель, Х. Родриго, Р. Браун, Ф. Ландино, А. Кабесон и др. Их творчество представлено различными произведениями, во-

шедшими в репертуар мировых пианистов всех времен, а также является основой педагогического репертуара на современном этапе.

Каково приходится слепым в мире зрячих? Этот вопрос всегда будет лежать на поверхности, выдвигая все новые пути исследования. Каково слабовидящим детям в условиях современной реальности? Безусловно, в настоящее время представляется масса возможностей для людей, имеющих нарушение зрения. Все чаще открываются выставки художественного искусства, позволяющие слабовидящим людям в прямом смысле слова прикоснуться к картинам и через осязание прийти к визуализации образа. Множество аудиокниг, широкие возможности интернет ресурсов, благодаря которым ребенок с нарушением зрения, задействуя слух, может познакомиться с гениальными творениями мирового искусства. Все это доказывает то, что мир культуры все равно является доступным в его звучащем воплощении и восприятии.

Приобщение слабовидящих детей к миру музыки невозможно без взаимодействия с другими видами искусств. Эмоциональный отклик на прослушивание музыкального сочинения может выражаться в поэзии, живописи, танце. Особую актуальность приобретает педагогический показ изучаемого произведения. Поэтому педагогу-музыканту необходимо постоянно совершенствовать свои исполнительские навыки, для реализации качественного показа фрагментов исполняемого сочинения, заостряя внимание обучающихся на приемах звукоизвлечения (через слуховое сопоставление этих приемов, которые отражаются в самом звучании инструмента). Совместный труд педагога, ребенка и родителей поможет развить музыкальные способности и воспитать любовь к музыке. Именно налаженный контакт и творческое взаимодействие являются определяющими факторами в достижении положительного результата, который выражается, в том числе через неоднократное переживание «ситуации успеха» в сценических выступлениях (концертах, фестивалях творчества и т.д.) [3].

Важным в работе со слабовидящими детьми является грамотный подбор хрестоматийного репертуара. Для детей будут понятны пьесы, имеющие программные названия и описывающие знакомые образы. К таким сочинениям можно отнести произведения из «Детского альбома» П.И. Чайковского, из «Альбома для юношества» Р. Шумана, номера из балетов, а также сочинения современных авторов – А. Безенсон, Г. Гореловой, В. Коровицына, И. Парфёнова [3]. Ребенок сможет понятные ему образы воплотить в звуке. Несмотря на то, что незрячий ребенок на слух воспринимает окружающий мир, в обучении музыке важным является изучение нотной грамоты, а не только слуховое обучение. Знакомясь с нотами, слабовидящий ребенок, при соответствующей педагогической и методической поддержке, сможет осмысленно подойти к работе над музыкальным сочинением, проанализировав ход мыслей композитора, а не просто механически заучить какую-либо пьесу.

В городе Минске существует лишь одна музыкальная школа, в которой проводят занятия со слабовидящими детьми. Это детская музыкальная школа искусств №19. Широкую известность получил, созданный в школе, образцовый хор Anima. Безусловно, пение в хоре, как и игра на музыкальном инструменте, для учащихся, имеющих нарушение зрения, является хорошим развитием в достижении гармонии внутреннего мира, в устранении зажатости и скованности, в понимании своего внутреннего «Я». Следовательно, в обучении музыке слабовидящих детей огромную роль играет личность самого педагога и его умение создать благоприятную атмосферу урока. Подбирая индивидуальный темп развития музыкальных способностей для каждого ученика, педагог выстраивает процесс социально-коммуникативного взаимодействия, помогая детям внутренне комфортно ощущать себя в процессах чувственного познания мира, а также в процессах самопознания.

Кто такой гений и может ли слабовидящий человек обладать таким даром? М. Казиник – искусствовед, лектор, музыкант, выявил концепцию гениальности. Он подчеркивает, что для того, чтобы гений реализовался, ему дается огромная творческая воля, но вместе с этим гений должен получить серьезную жизненную проблему. Иначе не будет сопротивления материала. Гений всегда испытывает непонимание окружающих, должен выбираться из тьмы, болезней, депрессий, ему все чаще присуще одиночество. Это цена, которую он платит за великий дар, данный Богом [4]. Отсюда можно выдвинуть идею, что недостаток зрения у детей компенсируется огромной творческой волей и внутренним потенциалом, который и нужно раскрыть посредством музыкальных занятий. Педагог-музыкант должен четко понимать свою миссию при работе со слабовидящими детьми, главной задачей поставив перед собой духовное, эстетиче-

ское, эмоциональное развитие ребенка, раскрывая игру на музыкальном инструменте как увлекательный мир, который предстает перед внутренним взором обучающегося.

Закключение. Таким образом, проблема музыкального обучения слабовидящих являлась актуальной на протяжении всего периода развития человечества. На современном этапе все большее внимание со стороны государства и общества уделяется инклюзивному образованию, в котором важная роль может и должна принадлежать музыкальному искусству. Каждый человек, занимаясь музыкой, может стать интересен как самому себе, так и окружающим; именно с помощью совместного музицирования возможно «настроить» продуктивное межличностное взаимодействие среди обучающихся. Однако недостаток педагогов профессиональных музыкантов, которые смогут обучать слабовидящих детей игре на инструменте остается актуальной проблемой современной системы образования, которая требует своего разрешения в ближайшее время.

Список цитированных источников:

1. Нестерова, М.Ф. Формирование механизмов компенсации в процессе обучения игре на инструменте (фортепиано и баяне) в школе-интернате для слепых и слабовидящих учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pedsovet.su/load/117-1-0-52842>. – Дата доступа: 10.02.2022.
2. Феоктистова, В.А. Очерки зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. – Л.: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1973. – 119 с.
3. Шкор, Л.А. Детская фортепианная музыка в творчестве современных российских и белорусских авторов / Л.А. Шкор // «Традиции и современное состояние культуры и искусства: сб. докл. и тез. VIII Междуна. науч.-практ. конф.», Минск, 7–8 сент. 2017 г. / гл. ред. А.И. Локотко [и др.]. – Минск: Право и экономика, 2018. – С. 389–391.
4. Казиник, М.С. Тайны гениев / М.С. Казиник. – М.: Новый Акрополь, 2011. – 500 с.

А.Г. ЗИНКОВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. Проблема нарушения сенсорного развития занимает одно из первых мест.

Сенсорное развитие – это развитие восприятия ребёнка, а также формирование представлений о свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, вкусе и запахе. Оно способствует эффективному формированию и совершенствованию ощущений и восприятия ребёнка начиная с дошкольного возраста.

Сенсорное развитие создаёт условия для успешного овладения любой практической деятельностью и направлено на то, чтобы обучить детей полноценно воспринимать предметы, их свойства и отношения. Исследования показывают, что без должного обучения, восприятие детей не развивается самостоятельно, а остаётся поверхностными. Поэтому очень важно создавать условия для развития сенсорного развития детей дошкольного возраста.

Одним из условий, необходимых для процесса познания, является сенсорное развитие ребенка. Сенсорные способности – фундамент умственного развития ребёнка.

В ряде психолого-педагогических исследований выявлены некоторые особенности сенсорно-перцептивной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью к концу дошкольного периода. В исследованиях К. Вересотской, К. Войлоковой, время, которое необходимо для оптимального восприятия ребенку с нормой, обычно бывает недостаточно ребенку с интеллектуальной недостаточностью из-за медленного процесса восприятия. И. Соловьев указывает на крайне малую дифференцированность восприятия: образ восприятия беден деталями, так как ребенок не замечает некоторых частей и свойств объектов, а это приводит к схематическому, упрощенному отражению объектов. М. Нудельман отмечает, что особо затруднено восприятие ситуации: дошкольник с интеллектуальной недостаточностью замечает в ситуации значительно меньше объектов и свойств, чем его нормально развивающийся сверстник.

У данной категории дошкольников с большим опозданием формируется умение выделять цвет как признак предмета, им с трудностями даётся усвоение названий даже основных цветов (красный, синий, зеленый, желтый, коричневый, черный, белый), а также путают их оттенки, демонстрируют исследования А. Метиевой, Э.Я. Удаловой.

Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают большие затруднения в пространственной ориентировке, глубины, тени, в связи с большим количеством нарушений зрительного анализатора.

В исследованиях А. Катаевой, Е. Войлоковой отмечено, что когда восприятие является «средством» для выполнения более широкой деятельности, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью затрудняются в проведении элементарных сенсорных операций.

В работах, которые посвящены изучению особенностей сенсорного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, выявлена возможность усвоения детьми сенсорных эталонов. Этому способствует развитие речи и пополнение словаря учащихся, которые обозначают эталонные свойства и отношения. В связи с тем, что слово указывает на свойство, принадлежащее восприятию, даёт фиксированный эталон, поэтому выбор на основе слова более развит, чем выбор по образцу. Большинство детей дошкольного возраста испытывают большие затруднения в пространственной ориентировке, глубины, тени, в связи с большим количеством нарушений зрительного анализатора [2].

Многие авторы отмечают, что у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляются нарушения в осязании т.к. при помощи осязания человек познаёт поверхности, вес, форму, величину предметов, в осязании сочетаются тактильные и кинестетические ощущения. В процессе осязания дошкольники с интеллектуальной недостаточностью допускают ошибки при определении формы предмета и материала, из которого он сделан; объёмные предметы ощущаются легче, чем плоские. Способ исследования предметов с помощью осязания примитивен. При узнавании предмета, они используют только один-два признака, не пытаются исследовать предмет, не производят анализа его частей [1].

Кроме того, по данным С.И. Давыдовой, С.Г. Ким, усвоение слов-названий сенсорных свойств и эталонов далеко не всегда приводит к тому, что дети могут учитывать внешние свойства предметов при решении более сложных задач.

Восприятие времени ребенком – это отражение объективной длительности и последовательности, чередования явлений действительности. У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью наблюдается нарушение осознанного восприятия бытового, математического и исторического времени. В восприятии математического времени выступает нарушение соотношения единиц времени [1].

Результаты рассмотренных экспериментальных исследований свидетельствуют о сложном взаимоотношении восприятия и мышления детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, что предполагает изучения уровня сенсорного развития дошкольников и построения на данной основе коррекционно-педагогической работы.

Исследование состояния сенсорного развития у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью проводилось на базе «Детский дом города Витебска».

Цель исследования – изучение уровня сенсорного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

В исследовании приняло участие 15 дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в возрасте от 4 до 6 лет. Все дети имели лёгкую степень интеллектуальной недостаточности. Для проведения исследования нами были подобраны использованы методики: «Группировка предметов», «Найди носочкам пару», «Разбери и сложи четырёхсоставную матрёшку», «Сложи разрезанную картинку (из трёх частей)», «Фонематический компонент слухового восприятия».

Исследование показало, что хороший уровень сенсорного развития имеет 6,7% дошкольников, средний – 23,3%, удовлетворительный – 36,7%, низкий – 33,3%.

При проведении исследования отмечалось, что дети испытывают сложности в понимании сути задания, не принимают помощи учителя-дефектолога, не умеют действовать по инструкции, они не заинтересованы в конечном результате. При выполнении заданий дети используют методы перебора вариантов или наложения.

Особую сложность вызвало задание в определении пары одного цвета. Большинство детей не знали и не умели правильно назвать цвет. Сложнее всего им далось определение белого и чёрного цвета, в то время как определение красного и зелёного не вызывало особых трудностей.

Более успешно дети справились с заданием на группировку предметов по геометрическим признакам. Отмечался достаточно хороший уровень знания детьми названий геометрических фигур, однако при самостоятельном назывании геометрических фигур дошкольники до-

пускали ошибки. Часть детей принимали помощь, но они либо не использовали её, либо использовали неправильно.

Заключение. Таким образом, в процессе проведения исследования было определено, что у большинства дошкольников с интеллектуальной недостаточностью имеют недостаточный уровень сенсорного развития.

Сенсорные способности не преподносятся ребенку в готовом виде, хотя он рождается на свет с органами чувств. Но это лишь предпосылка для того, чтобы ребенок научился воспринимать все богатства окружающего мира. Задача сенсорного воспитания заключается в развитии поисково-ориентировочных действий (метод проб, промеривание, зрительная ориентировка и др.); обеспечении усвоения детьми систем сенсорных эталонов; во включении в деятельность детей те образы восприятия, которые у них уже сформировались.

В процессе восприятия объектов окружающего мира у ребенка постепенно накапливаются зрительные, слуховые, двигательные, осязательные, вкусовые образы. При этом важно правильно и своевременно соединить сенсорный опыт ребенка со словом. В таком направлении коррекционно-педагогического воздействия у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью закрепляются в представлениях образы предметов, их свойства и отношения, что делает эти образы более четкими, стойкими, обобщенными.

В процессе сенсорного развития особое значение необходимо уделять вопросу, как педагоги оказывают ребенку помощь в процессе выполнения заданий, и об оценке действий детей. В этих вопросах нужно проявлять большую гибкость, осуществлять индивидуальный подход: если ребенок может действовать по образцу, то его не следует задерживать на действиях по подражанию, если он может подражать и пользоваться жестовой инструкцией, то его надо учить выполнять задание по образцу. Но в случае, если ребенок выполняет задание по образцу неверно, то сразу же надо переходить к подражанию, а дальше – к жестовой инструкции или совместным действиям, чтобы потом снова вернуться к подражанию и работе по образцу. Помощь, которую оказывают педагоги, не должна носить характер прямой подсказки, а должна быть основана на анализе условий выполнения заданий. Всюду, где успешность действий ребенка может быть проверена в деятельности, эту возможность следует использовать.

Исходя из результатов исследования, мы рекомендуем использовать разнообразные формы коррекционно-развивающих занятий по сенсорному воспитанию и использовать как можно больше разнообразных упражнений, заданий, игр, дидактического материала как на занятиях, так и в процессе выполнения режимных моментов, в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников.

1. Войлокова, Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалева. – СПб.: КАРО, 2005. – 304 с.
2. Метиева, Л.А. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 192 с.

А.В. КАРАБАНОВА, Ю.С. БУЛАНОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РОЛЬ МУЗЫКИ И ХОРЕОГРАФИИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Исследования, посвященные различным аспектам развития детей с особенностями психофизического развития, являются актуальными, так как в настоящее время количество таких детей возрастает. Исследователи подчеркивают важность выбора правильного подхода к ним, чтобы вызвать интерес к дальнейшему взаимодействию с целью осуществления их развития и коррекции особенностей. Музыкально-хореографическая деятельность обладает значительными возможностями для реализации данного процесса, так как благотворно влияет на физическое и психологическое состояние человека.

Цель исследования – определить роль музыки и хореографии в развитии детей с особенностями психофизического развития.

В ходе исследования применялись общетеоретические методы анализа и синтеза, обобщения и конкретизации.

Анализ современной литературы показывает, что в работе с детьми у которых поставлен диагноз особенности психофизического развития (ОПФР) очень важно учитывать их личностные особенности проявления заболевания. Необходимо помнить, что такие дети нуждаются в специально подобранном коррекционно-развивающем обучении. На первом месте в коррекционной работе стоит формирование самых простых понятий и навыков. Такую работу, как правило, осуществляют специализированные учреждения. Однако в настоящее время дети с ОПФР могут посещать обычные школы, творческие коллективы, ансамбли и кружки.

Основными задачами занятий музыкой и хореографией являются воспитание любви к музыке, всестороннее развитие ребёнка, развитие творческой активности, формирование разнообразных умений и навыков [1, с.3]. Дети с особенностями психофизического развития чаще всего испытывают трудности в адаптации в различных коллективах, группах [2, с. 122], поэтому занятия музыкой и хореографией являются дополнительной возможностью социальной адаптации, взаимодействия со сверстниками, а также регуляция развития речи, памяти, внимания и мышления, саморегуляция поведения и эмоций. Детям с ОПФР требуется многократное повторение материала и оказание помощи при выполнении заданий.

Благодаря музыкальным занятиям детям с особенностями психофизического развития можно:

- оздоравливать психику (помогать ребёнку чувствовать себя увереннее, спокойнее, помочь самореализоваться в музыкальной деятельности),
- нормализовать психические процессы и свойства (внимание, память, мышление),
- укрепить и тренировать двигательный аппарат (свобода движений, координация движений, развить дыхание),
- исправить речевые недостатки (неправильность и быстроту произношения, нечёткость) [3, с. 8-9].

Существуют различные приёмы, которые используются в работе с детьми с особенностями психофизического развития:

1. Наглядно-слуховые: исполнение или пение музыкального произведения (педагогом или ребёнком), слушание инструментальной и вокальной музыки, использование разнообразных видов фольклора (певческого, словесного, инструментального, игрового), применение музыкальных инструментов (погремушка, бубен, барабан и т.д.).

2. Наглядно-зрительные: показ педагогом разнообразных приемов исполнения в различных видах музыкальной деятельности (в пении, музыкально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах), показ приема хорошо освоившими детьми, использование «сравнительного» метода для развития внимания и умения анализировать (педагог показывает правильный и неправильный вариант исполнения).

Для работы с детьми с ОПФР необходимо:

- знать особенности детей, учитывать их при планировании работы;
- знать объём навыков в различных видах музыкальной деятельности для детей разных возрастов;
- уделять внимание поведению и речи;
- иметь творческий подход к выбору изучаемого музыкального и хореографического материала.

Музыка – средство развития эмоционально-волевой сферы, двигательной, речевой и умственной деятельности. Музыка влияет на эмоционально-волевую сферу – она успокаивает (при слушании спокойной музыки), побуждает к деятельности, объединяет (при совместной деятельности, например, в танцах), расслабляет, концентрирует внимание (при выполнении различных упражнений, исполнении произведения) [4].

Благодаря музыке хорошо развивается координация. Это происходит во время движений под музыку (движения телом, руками, ногами, хлопки, притопы) во время исполнения вокального или хореографического произведения. Также развитию координации способствует игра на музыкальных инструментах.

Музыка развивает чувство ритма, ритмичность движений и речи. При пении происходит развитие речи (это связано с развитием навыков произношения звуков, слогов, слов, фраз) при разучивании песни, её исполнении или подпевании. Так же благодаря разучиванию текстов песен расширяется словарный запас.

Происходит развитие умственной деятельности (при различении музыки, узнавании, распознавании звуков музыки и распознавании музыкальных инструментов, при понимании содержания песен).

Детское музыкальное исполнительство (пение, игра на музыкальных инструментах, танец) является доступной деятельностью. Важное значение в развитии эмоциональной сферы детей приобретают музыкальные игры, упражнения и танцы. В них дети учатся передавать музыкальные образы. Музыкальная деятельность способствует раскрепощению ребёнка, это благоприятно сказывается на психоэмоциональном состоянии. Дети учатся выражать различные эмоции, которые у них вызвало музыкальное произведение [5].

Музыкотерапия помогает детям с особенностями почувствовать, увидеть и услышать многообразие среды, которая их окружает, помогает познать себя, полноценно существовать и взаимодействовать со взрослыми [6].

Также обязательно нужна дополнительная двигательная активность. Занятия хореографией являются хорошим выбором практической деятельности ребёнка. Учащиеся изучают многообразные сочетания движений рук, ног, корпуса, головы. Дети с особенностями психофизического развития плохо усваивают информацию, у них имеются особенности формирования двигательных качеств (крупная моторика, координация, концентрация, точность). Также у детей с ОПФР наблюдается неспособность долго удерживать внимание на одном предмете, объекте, задании и т.п. [2]. На основе этого при составлении плана занятия необходим учет педагогом указанных особенностей, чтобы сделать урок разнообразным и насыщенным. При этом постепенно увеличивая время выполнения и концентрации на одном задании.

На занятиях необходимо использовать сукцессивный способ работы с детьми – это последовательное восприятие информации, шаг за шагом, сначала первое, потом второе и только потом третье. Благодаря этому дети запоминают определённый алгоритм действий [7, с. 7]. Например: в начале занятия мы делаем поклон (приветствуем друг друга) – это первое, затем следует разогрев – это второе, после чего мы приступаем к изучению и повторению танцевальных движений, а также хореографических номеров – это третье. Постепенно повторяя данную последовательность из урока в урок, ребёнок запоминает её. Поэтому можно сказать, что хореография развивает память, служит прямым путём к укреплению здоровья и физических способностей. Помимо этого, развивает музыкальный слух, чувство ритма и выражение эмоций.

При занятиях хореографией мы используем наглядный метод обучения, то есть показ движений педагогом, для лучшего усвоения материала. Занятия хореографией вызывают интерес и эмоциональный подъем у детей. К основным видам, используемым на занятиях хореографией, относятся: ритмическая ходьба, сценические шаги, бег, прыжки, координация рук и ног, разучивание комбинаций и хореографических композиций. Учащиеся в процессе обучения изучают различные танцевальные культуры, знакомятся с бытом и историей народов, узнают национальное своеобразие танца, знакомятся с основами общей культуры. В работу с детьми с особенностями психофизического развития мы включаем игры на развитие воображения. На занятиях педагог использует счёт для исполнения движений, различные перемещения по линиям и геометрическим фигурам (полукруг, круг и т.п.). Таким образом дети всегда слышат цифры, учатся перемещению в пространстве, изучают фигуры и их построение.

Для продуктивной работы с детьми с особенностями психофизического развития следует давать для разучивания танцы, которые будут более понятны детям (образные, игровые). Благодаря таким танцам ребёнок включается в процесс эмоционально. Также можно использовать в работе зарисовки или этюды, в которых ребёнок может быть самим собой, баловаться, играть в дразнилки, корчить рожицы, воображать и придумывать. Это разнообразит рабочий процесс. Очень важно в работе с детьми с особенностями психофизического развития уделять им больше внимания, хвалить, поощрять, так как для них необходимо получить одобрение педагога и его поддержку [7, с. 19].

При работе с детьми важна положительная эмоциональная «отдача» и умение педагога заинтересовать ребёнка, показать пример, научить. Ведь наглядный пример, а тем более положительный – быстрее запоминается ребёнком и приносит результаты [8]. Так же для поддержа-

ния интереса к занятиям хореографией у ребёнка, упражнения постоянно модернизируются, постепенно усложняются [9].

Педагог должен понимать, что он работает не только с ребёнком, но и с его родителями. Взаимодействие родителей и педагога может во многом помочь в работе с детьми с особенностями психофизического развития. Информация о том, как ребёнок ведёт себя дома и на занятиях, что он рассказывает родителям и педагогу. Такая информация будет полезна для обеих сторон. Кроме того, педагог будет лучше понимать ребёнка, его реакцию и действия с психологической точки зрения.

Заключение. Таким образом, в ходе исследования была выявлена роль музыки и хореографии в жизни детей с особенностями психофизического развития: в первую очередь – это коррекционно-развивающее обучение, а также духовное, музыкально-эстетическое, физическое, социальное и эмоциональное развитие. Занятия музыкой и хореографией создают особую положительную атмосферу творчества и радости. Благодаря хорошему эмоциональному настрою, развивающие, обучающие и коррекционные задачи решаются достаточно результативно: музыка и хореография развивают память, музыкальный слух, чувство ритма и эмоциональную отзывчивость. Важно понимать, что компенсация нарушений возможна при комплексном подходе всех специалистов к обучению и воспитанию детей с особенностями психофизического развития.

Список цитированных источников:

1. Грибова, Л.М. Музыкальное воспитание детей с задержкой психического развития / Л.М. Грибова. – Южно-Сахалинск: Коррекционная педагогика, 2020. – С 3.
2. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003 – 368 с.
3. Дронина, Л.В. Влияние музыки на детей с задержкой психического развития (ЗПР) / Л.В. Дронина / Психология. – 2005. – № 6. – С. 1, 8–9.
4. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
5. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – С. 202–203.
6. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева [и др.]. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
7. Якимова, И.С. Система работы по коррекции сукцессивной недостаточности у дошкольников с ЗПР средствами хореографии / И.С. Якимова. – Екатеринбург, 2019. – С 44–46.
8. Ветлугина, Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. дошк. педагогика и психология / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
9. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева [и др.]; под ред. Е.А. Медведевой. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

А.Д. КИСЕЛЬ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. Современная система школьного образования рассматривает ребенка как развивающуюся личность, которая нуждается в понимании и уважении ее интересов и прав. В качестве главного условия личностного развития и воспитания детей Л.С. Выготский рассматривал общение: «Высшие процессы детского мышления возникают в процессе социального развития ребенка путем перенесения на самого себя тех форм сотрудничества, которые ребенок усваивает в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой».

Целью нашего исследования является изучение особенностей формирования речевой коммуникации у учащихся с интеллектуальной недостаточностью и дальнейшая разработка методических рекомендаций коррекционного воздействия.

В научно-методической литературе исследованиям по проблеме взаимодействия и общения детей посвящены много работ.

Одним из них является изучение общения ребенка со сверстниками в рамках концепции коммуникативной деятельности, разработанной М.И. Лисиной, где общение рассматривается как сложная деятельность, имеющая свои структурные компоненты (потребности, мотивы, цели, задачи и т.д.).

На современном этапе образования в нормативных документах начальной школы определено, что необходимым условием формирования социально активной личности является формирование ключевых компетенций младших школьников. Именно младший школьный возраст особенно благоприятен для овладения коммуникативными навыками, т.к. данный период характеризуется особым вниманием к языковым явлениям, интересом к осмыслению речевого опыта, общению.

В целостном образовательно-воспитательном процессе, развитие коммуникативной компетенции обучающегося, является актуальной задачей начальной школы.

Формирование речевой компетенции как составляющей коммуникативной компетентности у обучающихся начальной школы – одна из важнейших проблем учебно-воспитательного процесса.

В современной методике широко используется термин «коммуникативная компетентность», т.е. индивидуальная способность человека организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах, используя языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией общения.

Коммуникативная компетенция – одна из важнейших характеристик языковой личности ребенка, однако учащиеся начальной школы не всегда в должной мере владеют навыками в коммуникации. Исследования Ю.М. Жукова, Л.А. Петровского, П.В. Растянникова и др. определило круг основных причин:

- недостаточное привлечение возможностей различных средств обучения в работу по формированию коммуникативных умений;
- отсутствие в обучении ситуаций, стимулирующих речевую активность школьников, позволяющих детям более осознанно и свободно пользоваться русским языком в учебных и других целях.

Коммуникативная компетенция включает в себя не только знание языковых конструкций, но и практическое владение языком, что является показателем сформированности навыков и умений, которые характеризуются как речевая компетенция.

Речевая компетенция определяется как сложная деятельность, происходящая на основе приобретенных знаний, навыков и умений.

В работах ряда авторов речевая компетенция рассматривается как составляющая коммуникативной компетенции и означает: «свободное практическое владение речью, умение говорить правильно, бегло и динамично как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо понимать слышимую и читаемую речь, включая умение производить и понимать речь в любом стиле, т.е. способность использовать накопленный языковой материал в речи с целью общения»[1].

В работах М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко определены пять основных компонентов в речевой коммуникации:

1. ситуация общения;
2. отправитель речи;
3. получатель речи;
4. условия протекания речевого действия;
5. речевое сообщение.

В учебно-воспитательном процессе ситуация общения с использованием основных компонентов в речевой коммуникации задается учителем. Предметом речевой деятельности являются мысли, выражающиеся в тесной связи с определенными мотивами и в пределах определенной темы.

По данным исследований М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова и др. речь у детей с интеллектуальной недостаточностью формируется дольше, чем у детей в норме, и имеет ряд особенностей: за-

медленный темп в овладении речи и сложность формирования в произносительной стороны речи, страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая; используют простые грамматические конструкции; не употребляют сложных составных предложений, в основном это односоставные предложения; согласование слов в предложении также для таких детей является сложным; в предложении чаще встречаются существительные, нежели прилагательные и глаголы; в результате бедного словарного запаса, наблюдается различные виды расстройства письма, трудности в овладения техникой чтения; снижена потребность в речевом общении, т.к. малый словарный запас позволяет им поддерживать только несложные темы для беседы.

Причина заключается в недоразвитии психических функций: общее моторное недоразвитие, недостаточная координация движений органов речи, слабое развитие фонематического восприятия и фонематического слуха. В ряде случаев школьники не прочь заменить словесный ответ кивком головы или другим движением. Дети испытывают трудности в общении со сверстниками, реже вступают в контакт с окружающими их людьми. Данный факт негативно отражается на общем развитии ребёнка, так как именно в процессе общения ребёнок обогащает свои знания об окружающем мире и развивается как личность. Нарушения коммуникативных действий заметны уже на первом году жизни ребенка данной категории [2].

В.Г. Петрова отмечала, что «умственно отсталые дети мало разговаривают между собой. Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы произнесением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий».

Общение детей с другими детьми и с взрослыми не только ограничено, но и протекает без должной активности. Учащиеся младших классов редко бывают инициаторами общения, что связано с недоразвитием речи, с узким кругом интересов и мотивов, их непреодолимой стеснительностью и неумением начать беседу, понять высказывание или вопрос собеседника и вразумительно ответить ему. Дети не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают. Поэтому в одних случаях они молчат, в других отвечают невпопад или эхологически повторяют часть заданного вопроса.

На низком уровне развития у детей с интеллектуальным недоразвитием легкой степени находятся действия, направленные непосредственно на передачу сообщения.

Для детей младшего школьного возраста характерной чертой является повышенная отвлекаемость. Им трудно концентрировать внимание на беседе, особенно при наличии побочных зрительных и слуховых раздражителей, которые отвлекают их. Учащиеся забывают, о чем они только что говорили и перестают слушать собеседника [2].

Определены специфические трудности, сдерживающие развитие общения (коммуникативных умений) у детей 7–10 лет с интеллектуальной недостаточностью:

- несформированность возрастных форм общения, а также общая неразвитость структурных компонентов общения у детей;
- недостаточное внимание со стороны родителей к специальному формированию социально-коммуникативных навыков у детей;
- преобладание у педагогов образовательных учреждений авторитарного стиля общения с воспитанниками.

В силу специфических нарушений данной категории детей коммуникативно-речевое действие сложно поддается формированию, так как каждому участнику в процессе общения приходится многократно переходить с позиции говорящего на позицию слушающего. Ребенок должен быстро и неоднократно изменять свою речевую деятельность. Характерные для детей с интеллектуальной недостаточностью замедленные реакции на воздействия, осложняют подобные переходы.

Формирование речевой компетенции – процесс длительный и достаточно сложный, где главная роль отводится урокам русского языка и чтения. Особую сложность в преподавании русского языка представляет соотнесение предметного курса и реального речевого опыта младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью, процесс приобретения знаний о языке и процесс овладения языком.

С целью формирования речевой компетенции, в методике рекомендовано, прежде всего, создать оптимальные условия для продвижения каждого ученика в образовательном пространстве. Для этого и необходимо знать учебные возможности школьников каждого возраста.

Работать над «развитием речи вообще» нельзя, важно в каждом классе сосредоточиться, что должны знать и уметь дети в определенных разновидностях устной и письменной речи. Однако

в понятие «речевая компетенция» входит не только овладение необходимым набором речевых и языковых знаний, но и формирование умений в области практического использования языка в процессе речевой деятельности. Это соотносится и с реализацией воспитательных задач по формированию социально активной личности, ориентирующейся в современном мире. Речевая компетенция здесь становится частью культурной компетенции, ведёт к повышению общей гуманитарной культуры личности, формированию у неё высоких творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств, необходимых для включения её в разнообразные виды деятельности.

Главным принципом формирования коммуникативной компетенции является личностная адресованность образования. Поэтому тема «Развитие речи» реализуется в первую очередь в возможности ввести учащихся младших классов в содержание данной темы различными путями в зависимости от личностно-психологических и физиологических особенностей учащихся. На уроках русского языка и чтения особое внимание уделять коммуникативно-речевым компетенциям на основе работы с текстом [1].

Установка учителя на продолжительную работу по формированию речевой компетенции, подбор и разработка целенаправленной системы упражнений и речевых задач с учетом индивидуальных возможностей каждого школьника, необходимость многократного повторения учебного материала, правильная с соблюдением всех норм произношения и словоупотребления речь учителя способствуют формированию коммуникативно-речевых навыков обучающихся.

Пути реализации коммуникативной компетенции учащихся состоят в том, что формы, методы и приемы работы направлены на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы.

Заключение. Коммуникативная компетенция может по праву считаться ведущей, т.к. именно она лежит в основе всех других компетенций. Коммуникативную компетенцию на современном этапе развития общества необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с учебными и информационными умениями. Развитие коммуникативных умений определяется уровнем развития речевой компетенции. Развитие устной и письменной речи не должно рассматриваться просто как цель овладения ими, но и как средство овладения любыми предметными знаниями и умениями на высоком уровне.

Так как нарушения в коммуникативных умениях, которые фиксируются в младшем школьном возрасте, могут в последствие проявляться в познавательной и личностной сферах, возникает необходимость в проведении коррекционно-развивающей работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью, направленной на формирование коммуникативно-речевых умений и навыков.

Список цитированных источников:

1. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.И. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 137 с.
2. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е.С. Слепокович – СПб.: Речь, 2008. – 247 с.

В.А. КИСЕЛЬ, А.И. БЛОХИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА Я У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. Одним из важнейших этапов развития личности человека является процесс становления образа Я, включающего переход от неосознанного чувственно-эмоционального отношения к себе к когнитивному. Именно образ Я, включенный в Я-концепцию, в дальнейшем определяет содержание индивидуального мира личности, обеспечивая ее самореализацию и внутреннюю согласованность. Следует отметить, что Я-концепция оказывает значительное влияние на развитие жизнеспособности личности, ее способности совладения со стрессом, на успешность деятельности, в том числе учебной, что позволяет рассматривать ее как важнейший индивидуальный ресурс.

Самосознание личности рассматривается в трудах ряда авторов (С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, В.Г. Мещеряков, И.В. Вачков и др.) как структурный элемент сознания, представ-

ляющий собой систему процессов самопознания, самооценки, самоотношения и саморегуляции. Результатом процесса самосознания является Я-концепция (Р. Бернс) [1].

Понятие образа Я проанализировано в исследованиях Б.Ф. Ломова, А. В. Петровского, В.В. Столина, Дж. Брунера, Л. Постман и др. В структуру самосознания большинство авторов включает следующие компоненты: – когнитивный; – аффективный; – поведенческий (конативный) [2].

Проблеме образа Я уделено определенное внимание и в олигофренопсихологии (С.Я. Рубинштейн, О.К. Агавелян, А.И. Гаурилюс, Ж.И. Намазбаева, Ч.Б. Кожалиева и др.).

Цель исследования – проанализировать особенности становления образа Я в структуре Я-концепции при интеллектуальной недостаточности.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к определению образа Я и особенностей становления Я-концепции у детей с интеллектуальной недостаточностью (С.Я. Рубинштейн, В.Г. Петрова, И.А. Коробейников, И.М. Бгажнокова, И.В. Белякова, О.Е. Шаповалова, Ю.И. Матасов, И.А. Пlochова, И.В. Тихонова, Т.И. Кузьмина, М.Г. Архипова, К.Е. Масленкова и др.).

В работе были использованы теоретические методы исследования: сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, позволивший сформулировать исходные позиции исследования и аналитические выводы об особенностях формирования образа Я у детей с интеллектуальной недостаточностью и необходимости их учета в рамках психолого-педагогического сопровождения детей рассматриваемой категории.

К характерным особенностям Я-концепции при различных вариантах дизонтогенеза относят нестабильность, неустойчивость, меньшую позитивность, а также ее значительную зависимость от внешних как позитивных, так и негативных влияний. Большинство авторов декларирует специфику Я-концепции, личностных особенностей и самоотношения лиц с нарушенным развитием: снижен темп развития, уровень сформированности компонентов, и Я-концепции в целом, а также степень ее адекватности и взаимосвязанности компонентов. Так, С.Я. Рубинштейн указывает на наиболее часто встречающуюся у детей с интеллектуальной недостаточностью значительно завышенную самооценку, отсутствие тяготения к средним показателям оценки себя. И.А. Конева подчеркивает, что у учащихся вспомогательной школы не проявляется в должной степени субъективная активность самопознания, наблюдается недоразвитие рефлексии, а самоанализ и самооценка опосредуются конкретными жизненными ситуациями.

При интеллектуальной недостаточности различных нозологических групп наблюдаются нарушения и своеобразие формирования различных типов идентификации: именной, возрастной, половой и телесной. Так, Ч.Б. Кожалиева указывает, что становление Я-концепции подростков с интеллектуальной недостаточностью проходит те же этапы, что у нормотипичных детей данного возраста, но при этом наблюдаются качественные отличия. Например, дети с интеллектуальной недостаточностью и в подростковом возрасте при оценке своих физических и личностных качеств ориентируются в большинстве случаев на мнение значимых взрослых. Только некоторые младшие подростки рассматриваемой категории демонстрируют способность к рефлексивному самоанализу, которая повышается с возрастом.

Процесс формирования Я-концепции детей с интеллектуальной недостаточностью имеет свои особенности, что обусловлено объективными внутренними и внешними факторами. Первоначальные трудности развития образа Я проявляется уже в раннем детстве, когда закладываются основы самопознания. Именно в первые месяцы жизни, в процессе движения, наблюдения за частями собственного тела, у ребёнка начинается формироваться дифференциация «собственного Я» от «не Я». Детям с интеллектуальной недостаточностью значительно труднее приобретать данный опыт. Также, в отличие от нормально развивающихся детей у них отсутствует стремление исследовать окружающий мир, снижен диапазон реакций на внешние раздражители, отмечается безразличие и общая патологическая инертность. Следует отметить несформированность у детей данной категории непосредственного эмоционально-положительного общения, как ведущего вида деятельности, что существенно осложняет процесс познания ребёнком самого себя. Дети с интеллектуальной недостаточностью практически не дифференцируют «своих» и «чужих» взрослых, не выделяют среди людей близких. Такое нарушение эмоционального контакта приводит к возникновению деформации и несформированности чувства доверия к окружающему миру. Как следствие, близкие взрослые не выступа-

ют для ребёнка с интеллектуальной недостаточностью своеобразным отражением, способствующим элементарному выделению себя из окружения, формированию первоначального представления о себе как об отдельной личности. Следовательно, имея общие тенденции развития Я-концепции, у ребёнка рассматриваемой категории процесс формирования образа Я будет отличаться своеобразием с самых ранних этапов жизни.

Недостаточно развитая познавательная активность, характеризующая все сферы жизнедеятельности ребёнка с интеллектуальной недостаточностью раннего возраста, оказывает существенное влияние как на процесс познания окружающего предметного мира, так и социального. Дети указанной категории долго не выделяют мать из числа окружающих людей, имеют сложности установления контакта с ней. В ряде случаев отношение к матери достаточно долго характеризуется отсутствием положительной эмоциональной окраски.

Важнейшим этапом для дальнейшего развития образа Я является возрастной период, когда ребёнок начинает относительно свободно владеть речью. Характерные особенности развития речи детей с интеллектуальной недостаточностью затрудняют процесс познания себя. Речь таких детей в раннем возрасте не может в полной мере служить средством общения и способом познания как других, так и себя.

Одним из показателей будущего формирующегося чувства собственной индивидуальности является употребление ребёнком местоимений. Понимание этой части речи значительно сложнее, чем понимание существительных. Еще в двухлетнем возрасте большинство детей в качестве аналога местоимения «я» используют своё имя. Уже к двум с половиной годам адекватное использование местоимений, как правило, уже не вызывает сложностей, что свидетельствует о формирующейся способности воспринимать себя как отдельного индивида. Дети с интеллектуальной недостаточностью значительно позже знакомятся со своим именем, а переход от использования имени к местоимению «я» происходит гораздо позже данного возраста.

В период раннего дошкольного детства основное место в образе Я занимает компетентность при выполнении разнообразных действий. Дети с интеллектуальной недостаточностью на данном возрастном этапе испытывают существенные затруднения в восприятии себя как субъекта деятельности, так как развитие предметно-практических умений и навыков существенно отстаёт от возрастной нормы [3].

Следует отметить, что к началу дошкольного возраста, когда у нормально развивающихся детей в рамках кризиса трёх лет начинает формироваться самосознание, у детей с интеллектуальной недостаточностью такие личностные новообразования ещё не появляются. Чаще всего, только после четырёх лет, когда у них начинает более активно проявляться интерес к окружающему миру, формируются предметные действия, можно наблюдать формирование элементов самосознания, выделение своего Я.

Развитие восприятия образа собственного тела является следующим этапом становления самовосприятия как компонента образа Я. Физические параметры, такие как размеры и форма тела, становятся предметом как личных оценок, так и оценивания окружающими. Составляющими компонентами представлений о теле являются: – личное представление об идеальном физическом образе; – представление о том, каким реально видится собственное тело. Для детей с интеллектуальной недостаточностью данные образы часто оказываются несопоставимыми по ряду причин, что затрудняет формирование телесного образа Я.

На следующем этапе формирования Я-концепции нормотипичный ребёнок анализирует и узнаёт свойства своего характера, обнаруживая их в других. Однако, как подчеркивает М.Г. Архипова, к этому возрастному периоду подросток с интеллектуальной недостаточностью уже существенно отстаёт в своём развитии, и если не начата психолого-педагогическая деятельность по формированию качественного самовосприятия, то сензитивный период его формирования будет упущен, что может привести к неполноценному формированию Я-концепции и скорректировать данную ситуацию будет довольно сложно [4].

Рассматривая специфику личностного становления детей с интеллектуальной недостаточностью, О.Е. Шаповалова, Ю.И. Матасов, И.А. Плохова, Т.И. Кузьмина, К.Е. Масленкова и др. первостепенное значение придают формированию положительных взаимоотношений ребёнка со взрослыми и сверстниками, доброжелательного и заботливого отношения к ним, то есть комплекса социально-нравственных качеств, обеспечивающих полноценное формирование личности, в том числе ее Я-концепции. Авторы доказывают, что конечным результатом коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью становится,

как правило, принципиальные изменения отношения ребёнка к окружающим, к миру и к себе, что и способствует формированию основы личности как индивидуальной формы существования и развития социальных отношений и связей [5; 6].

Заключение. Таким образом, наличие интеллектуальной недостаточности обуславливает своеобразие процессов идентификации, самоактуализации и социально-психологической адаптации. Развитие самосознания, как компонента образа Я зависит от интеллектуальных возможностей индивида и влияния на него социальной среды. Трудности становления Я-концепции у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются уже в раннем детском возрасте, на этапе формирования элементарных основ самопознания. Вычленение собственного имени и переход от него к личному местоимению происходит значительно позже, чем в норме.

Формирование телесного образа Я значительно запаздывает относительно нормы, что связано с недостаточностью опыта движений и действий с предметами, с несформированностью представлений о собственном теле. На развитие Я-концепции детей с интеллектуальной недостаточностью оказывают влияние трудности в понимании и осмыслении событий, как собственной жизни, так и жизни окружающих.

Следовательно, затруднения становления образа Я на каждом из этапов развития детей с интеллектуальной недостаточностью отражается на возможностях их общения с другими людьми, адекватности самооценки и форм поведения, определяющих возможности социальной адаптации и интеграции.

Список цитированных источников:

1. Адеева, Т.Н. Динамика Я-концепции и внутренней картины дефекта у детей с сенсорными нарушениями / Т.Н. Адеева // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – Т. 1, №3. – С. 231–237.
2. Тихонова, И.В. Внутренняя картина дефекта при задержке психического развития: особенности и динамика в детском и подростковом возрасте / И.В. Тихонова, С.А. Хазова // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25, № 4. – С. 177–184.
3. Плохова, И.А. Социальная реадaptация молодых инвалидов с умственной отсталостью / И.А. Плохова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 726–732.
4. Архипова, М.Г. Развитие эмоциональной сферы и эмоционального образа Я у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / М.Г. Архипова // Инновационная наука. – 2017. – № 4(2). – С. 170–172.
5. Масленкова, К.Е. Особенности изучения образа Я детей младшего подросткового возраста с умственной отсталостью / К.Е. Масленкова // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 5(16). – С. 107–108.
6. Кузьмина, Т.И. Психологическое изучение Я-концепции лиц с легкой степенью умственной отсталости / Т.И. Кузьмина // Изв. Рос. гос. пед. ун-та имени А.И. Герцена. – 2008. – № 69. – С. 419–422.

А.И. КОВАЛЕНКО, М.А. ПОЛЯКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК МЕТОДИКА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Сенсорная интеграция традиционно рассматривается как возможность личности систематизировать испытываемые организмом ощущения для осуществления движений, обучения и адекватного ситуации поведения. Ю.Е. Садовская, А.Ю. Чистобаева, Б.М. Блохин, Н.Б. Троицкая, Ю.Б. Проничева подчеркивают бессознательность данного процесса, происходящего в головном мозге. Именно сенсорная интеграция обеспечивает анализ и синтез исходных данных, полученных с помощью органов чувств, определяет значение испытываемых ощущений, фильтруя информацию и подбирая то, на чем следует сконцентрироваться, что позволяет личности осмысленно реагировать на ситуацию, что в свою очередь формирует основу для теоретического обучения и социального поведения [1].

Основной целью сенсорной интеграции является создание условий для нормального функционирования центральной нервной системы через предоставление необходимого количества соответствующих сенсорных стимулов. В ряде случаев у детей с особенностями психофизического развития может возникать нарушение сенсорной обработки информации. Это приводит к возникновению комплексного церебрального расстройства, при котором интерпретация

даже простейшей сенсорной информации происходит неверно или с искажением, следствием чего могут стать проблемы с координацией движений, речью, поведением и обучением.

Цель исследования – проанализировать возможности использования методики сенсорной интеграции в комплексной реабилитации детей с особенностями психофизического развития.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к комплексной медико-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с использованием методики сенсорной интеграции (Дж. Айрес, У. Кислинг, Т.В. Варенова, Т.В. Кондратьева, Ю.Е. Садовская, А.Ю. Чистобаева, Е.В. Золоткова, А.А. Андреева, Т.А. Жмурова, В.С. Русанова и др.).

В работе были использованы теоретические методы исследования: сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, позволивший сформулировать исходные позиции исследования и методические рекомендации по проведению с детьми с особенностями психофизического развития упражнений различной направленности в условиях сенсорной комнаты.

К началу обучения в школе у ребенка в норме должны быть сформированы все уровни сенсорной интеграции. В обратном случае можно говорить о возникновении дисфункции сенсорной интеграции, основными признаками которой является:

- сверхчувствительность или гипочувствительность к различным сенсорным стимулам;
- социальные и/или эмоциональные трудности;
- крайне высокий или низкий уровень активности;
- уклонение от визуального контакта;
- неловкость поз, походки;
- импульсивность поведения, снижение саморегуляции;
- сложности переключения от одного вида деятельности к другой;
- стереотипность, ритуальность поведения;
- качественное своеобразие игровой деятельности;
- нарушения сна и др. [2].

Основная идея педагогических технологий, основанных на сенсорной интеграции, заключается в обеспечении возникновения сенсорных импульсов и их контроля, в частности импульсов от вестибулярной системы, мышц, суставов и кожи в таком виде, чтобы ребенок самостоятельно и естественно формировал реакции как ответ на сенсорные раздражители.

При использовании сенсорной интеграции в рамках реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья является стимуляция сенсорных систем и контроль над соответствующими сенсорными каналами.

Е.В. Золоткова, С.Е. Иневаткина, основываясь на работах Дж. Айреса и У. Кислинг, выделяют следующие основные принципы и требования к коррекционной работе по сенсорной интеграции детей с особенностями психофизического развития:

- обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку, с учетом выявленной степени выраженности сенсорного дефицита; обязателен тщательный выбор формы, содержания занятий и силы воздействия на сенсорную систему ребенка, его реакция на сенсорные импульсы является главным критерием качества работы по сенсорной интеграции;
- сенсорные аспекты активности должны стать основой для обучения и развития;
- качественная перцепция и синтез ощущений основа правильной работы над трудностями и осваиванием навыков, необходимых конкретному ребенку;
- эффективная реакция на возникающие в процессе работы трудности и освоение новых навыков вносят существенный вклад в развитие сенсорной интеграции нервной системы;
- в процессе реабилитации с использованием метода сенсорной интеграции в первую очередь необходимо следовать за ребенком в его развитии: нельзя принуждать ребенка к неизвестным для него действиям, это может спровоцировать негативизм, протестное поведение и агрессию;
- выбор коррекционных задач, поставленных перед ребенком, зависит от наличия конкретного базового уровня знаний и умений ребенка, а также учитывает его предпочтения;
- целенаправленное стимулирование отдельной системы восприятия ощущений должно осуществляться таким образом, чтобы другие сенсорные системы в это время были задействованы в минимальной степени;

– основой терапии, базирующейся на сенсорной интеграции, является игровая деятельность, причем выбор видов игровой активности должен быть обусловлен интересами и предпочтениями ребенка с особенностями психофизического развития [3].

Для проведения коррекционной работы, основанной на сенсорной интеграции, специалисты традиционно используют сенсорную комнату с соответствующим профессиональным оборудованием, которое предназначено для эмоциональной разгрузки и развития сенсорной сферы ребёнка. Реабилитационные занятия должны быть организованы таким образом, чтобы деятельность в сенсорной комнате стала для детей с особенностями психофизического развития закреплением, а потом и основой для переноса накопленных умений в их практическое самостоятельное использование.

В зависимости от типа нарушений развития и наличия сопутствующих заболеваний, коррекционная работа в сенсорной комнате может быть направлена на решение следующих задач:

1. Снижение психоэмоционального и мышечного напряжения, достижение состояния релаксации;

2. Активизация функций центральной нервной системы за счет создания качественно обогащенной мультисенсорной среды;

3. Стимуляция ослабленных сенсорных функций;

4. Развитие двигательных навыков и мелкой моторики;

5. Коррекция недостатков познавательной деятельности [5].

Рассмотрим некоторые методики, применяемые в сенсорной комнате при реализации различных направлений работы по сенсорной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Снятие эмоционального напряжения с помощью светотерапии и цветотерапии. Свето- и цветотерапия является одним из средств для снятия нервного и мышечного напряжения. Данные методики используются в коррекционной работе с детьми, имеющими различные тревожные расстройства, а также применяются для воздействия на настроение и общее психическое состояние. Применение в сенсорной комнате разнообразных световых эффектов во время реабилитационной работы с детьми и их родителями, способствует достижению наиболее быстрого эффекта при работе с их эмоциями и чувствами. Например, упражнение «В космосе», выполняемое с использованием интерактивного панно «Бесконечность», тренирует и укрепляет глазные мышцы, развивает глазодвигательную координацию. В ходе данного упражнения ребенок представляет себя на космическом корабле, рассматривающем в иллюминатор где-то далеко нашу планету (обязательное условие – сначала надо посмотреть на ближайший круг на интерактивном панно, а затем на отдаленный).

Снятие эмоционального напряжения с помощью звуков. Реабилитационный эффект звукотерапии базируется на частотном колебании звуков различного вида, резонирующих с отдельными органами, системами или всем организмом человека в целом. Наибольшее распространение в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья получила музыкотерапия, основанная на оздоровительном воздействии музыки на психологическое состояние личности. В условиях сенсорной комнаты используется пассивная форма музыкотерапии – детям предлагают для прослушивания разнообразные музыкальные произведения, соответствующие состоянию их психологического здоровья. В процессе данной коррекционной работы решаются релаксационные и обучающие задачи, осуществляется развитие эмпатии и эмоционального интеллекта ребёнка с особенностями психофизического развития. Так, упражнение «Спокойствие» направлено на устранение состояния психомоторного возбуждения и предполагает использование расслабляющей музыки и релаксационного текста: «Сделай три глубоких вдоха и три выдоха. Представь, что ты сейчас в лесу. Слушай мои слова. Я хочу успокоиться. Я очень хочу успокоиться. Я успокаиваюсь. Я отвлекаюсь от всего окружающего. Ничто не мешает мне погружаться в полный покой. Я отдыхаю. Мне дышится легко и свободно. Сделай глубокий вдох и выдох. Открой глаза, потянись, хорошо потянись» [5].

Расслабляющая терапия в сенсорной комнате с использованием дыхательных методик. Следует отметить, что дыхательные техники используются специалистом в сенсорной комнате во время работы с детьми и родителями в большинстве случаев на групповых тренингах. Типичным примером данного вида терапии является упражнение «Успокой дыхание», которое предполагает выполнение определенной системы действий по инструкции психолога: «Сделайте глубокий вдох носом. На выдохе слегка сожмите мышцы горла, чтобы получился звук,

напоминающий храп. Выдох, как и вдох, осуществляется с закрытым ртом. Освоив этот выдох, точно таким же звуком сопровождайте вдох. Дышите, таким образом, несколько минут».

Одним из психотерапевтических направлений, используемых в условиях сенсорной комнаты, является сказкотерапия, позволяющая помочь решить конкретную психологическую проблему у ребенка, например: гиперактивность, агрессия, тревожность, непослушание, застенчивость, ложь, ночные страхи и пр. Правильно подобранная психокоррекционная сказка мягко воздействует на личность ребенка и помогает заменить неэффективный стиль поведения более продуктивным. Во время прослушивания такой сказки, ребёнок находится в сенсорной комнате, световые и звуковые эффекты которой помогают максимально ощутить атмосферу фантазий и воображаемой действительности. Проведение таких занятий именно в сенсорной комнате позволяет создать условия для возникновения положительных эмоций в процессе коррекционной работы.

Заключение. Таким образом, расширение спектра использования современных методик по сенсорной интеграции позволяет повысить эффективность медико-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Проведение занятий по сенсорной интеграции в комплексной коррекционной работе с детьми рассматриваемой категории демонстрирует положительную динамику в развитии когнитивной, психоэмоциональной и поведенческой сфер личности.

Список цитированных источников:

1. Чистобаева, А.Ю. Сенсорная интеграция: сущность и возможности в преодолении речевых нарушений у детей дошкольного возраста / А.Ю. Чистобаева, М.И. Зылева // Педагогика & Психология. Теория и практика. – 2020. – № 6. – С. 13–18.
2. Садовская, Ю.Е. Аутизм и дисфункция сенсорной интеграции в детском возрасте / Ю.Е. Садовская // Психическое здоровье. – 2010. – Т. 8. – №11. – С. 35-39.
3. Золоткова, Е.В. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Золоткова, С.Е. Иневаткина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 31–34.
4. Андреева, А.А. Потенциал сенсорной комнаты в формировании эталонов цвета, формы, величины у дошкольников с задержкой психического развития / А.А. Андреева // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. – 2013. – № 12(128). – С. 288–291.
5. Платова, А.К. Сказкотерапия как один из перспективных методов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / А.К. Платова // Вестн. образования и развития науки Рос. Акад. естественных наук. – 2020. – № 2. – С. 104–106.

П.В. КОНЮШКО, Д.В. МУРАВИЦКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. Наблюдаемые в современном мире процессы материальной, социальной и нравственной поляризации, усиливающаяся технократизация общества, прагматизация личностных установок, снижение порога духовно-нравственных барьеров, обуславливают актуальность формирования нравственной личности. В процессе этического воспитания происходит формирование моральных качеств, устойчивых навыков нравственного поведения и определенных черт характера, которые становятся стержнем для реализации нравственной культуры личности и ее гармоничного развития [1].

Вопросами разработки подходов к нравственному воспитанию детей с интеллектуальной недостаточностью занимались Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, В.П. Кашенко, М.И. Кузьмицкая, Б.П. Пузанов, Е.А. Стребелева, С.В. Лауткина и др. Авторы подчеркивают, что основой для нравственного воспитания детей рассматриваемой категории являются различные виды деятельности.

В качестве одного из средств данного направления воспитательной работы рассматривается драматизация и театрализованная деятельность (И.В. Семеченко, Г.И. Грибова, И.Ю. Левченко, А.В. Никитина и др.). Л.С. Рогачева отмечает, что театрализованная деятельность является одним из самых доступных и распространенных видов детской творческой активности,

в процессе которой происходит отражение жизненных впечатлений через синтез речи, игры, зрительных образов, выразительных движений и музыки [2].

Цель исследования – проанализировать возможности использования театрализованной деятельности в системе нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к содержанию и выбору методов нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью, в том числе с использованием их театрализованной деятельности (Т.Л. Лещинская, Т.В. Варенова, М.И. Кузьмицкая, Б.П. Пузанов, Е.А. Стребелева, С.В. Лауткина, Г.И. Грибова, И.Ю. Левченко и др.).

В работе были использованы теоретические методы исследования: сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, позволивший сформулировать исходные позиции исследования и методические рекомендации по проведению воспитательных занятий с элементами театрализованной деятельности с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

В коррекционной педагогике, основываясь на периодизации формирования системы отечественного специального образования (Н.Н. Малофеев), выделяют следующие периоды динамики научных взглядов на процесс нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.

В период, датируемый концом 19-го – первой третью 20-го века, на смену теории «нравственного потолка», утверждавшей крайнюю ограниченность возможностей нравственного развития лиц с нарушениями интеллекта, пришла идея необходимости исправления «социального вывиха» детей с ограниченными возможностями здоровья (Л.С. Выготский, В.П. Кашенко, П.П. Блонский и др.). Согласно данной теории, в качестве основных причин возникновения трудностей в формировании нравственных качеств у лиц с интеллектуальной недостаточностью назывались неблагоприятные социальные условия и нарушения процесса абстрагирования.

Характерной особенностью второго периода (с 30-х по 80-е гг. 20 в.) стал переход от опоры нравственного воспитания только на учебную и трудовую деятельность к осознанию потребности формирования социально нормативного поведения детей с особенностями психофизического развития в различных видах деятельности (Г.М. Дульнев, Х.С. Замский, В.Ф. Мачихина, Т.Н. Пороцкая и др.).

В рамках третьего периода развития взглядов на этическое воспитание детей с интеллектуальной недостаточностью (90-е гг. 20 вв. по настоящий момент), формирование жизненной компетенции данной категории детей должно включать овладение ими представлений о правах и обязанностях, моральными ориентирами и общекультурными ценностями, способностями взаимодействия с окружающими и осуществления самостоятельного нравственного выбора в различных жизненных ситуациях (В.В. Воронкова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Г.В. Васенков, Е.А. Лемех, Т.В. Лисовская и др.) [4], [5].

Взросший на современном этапе интерес к формированию нравственной личности и социальной инклюзии детей с интеллектуальной недостаточностью способствует поиску эффективных видов и организационных форм воспитательной работы, в том числе различных средств искусства для моделирования необходимых эмоциональных состояний и нравственных переживаний воспитанников [6]. Театрализованная деятельность как средство воспитания детей с особенностями психофизического развития рассматривалась в рамках использования арт-терапевтических методик в коррекционной работе (А.А. Кудряшова, М.И. Чистякова, Н.В. Шутова, Т.А. Добровольская и др.). Одним из таких направлений является куклотерапия, основной инструмент которой – простейший кукольный театр (И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Ю. Колошина и др.).

Основываясь на разработках авторов (Г.В. Тимошенко, И.В. Ковалец, О.М. Мишагина, Е.А. Папулова, А. Ю. Татаринцева, И.В. Фаустова и др.) нами была составлена программа «Дорогою добра», направленная на формирование саморегуляции поведения и моральных ориентиров, на коррекцию агрессивности детей с интеллектуальной недостаточностью [7]. Каждое занятие включает различные элементы театрализованной деятельности, начинающейся с изготовления куклы. Данный процесс создания куклы, и театрализованная игра с ней позволяет ребенку научиться регулировать свои как моторные, так и речевые действия, спроецировать окружающую его действительность на театральную деятельность и научиться позитивному взаимодействию с ней. В куклотерапии используются следующие виды кукол:

- куклы-марионетки;

- теневые куклы;
- пальчиковые куклы;
- плоскостные куклы;
- перчаточные куклы;
- текстильные куклы;
- веревочные куклы и пр.

Процесс оживления куклы позволяет детям с интеллектуальной недостаточностью увидеть, что каждое их движение закономерно отражается на поведении персонажа. Таким образом, они получают оперативную недирективную обратную связь на свои действия. Это помогает детям рассматриваемой категории учиться самостоятельно корректировать свои движения и делать театрализованную игру куклы максимально выразительной, что способствует развитию саморегуляции поведения.

Традиционно процесс куклотерапии включает в себя следующие этапы:

1. *Установление контакта* – одно занятие, в случае необходимости количество может быть увеличено;

2. *Изготовление куклы* – количество занятий определяется степенью сложности процесса изготовления конкретного типа кукол. Одним из вариантов является предоставление возможности ребенку выбора готовой куклы для занятия, однако лучше, когда он сам участвует в создании персонажа, так как в процессе создания куклы уже осуществляется терапевтический процесс;

3. *Церемония «оживления» куклы* – одно занятие. Знакомство со своей куклой (придумывание имени кукле, кукольная аэробика – куклы сели, куклы встали, куклы поклонились), описание ее настроения, характера, возможных поступков.

4. *Театрализация сказочной истории*. Постановка мини – спектакля кукольного театра. Обсуждение. Рефлексия. Для театрализации используются как известные народные или авторские сказки и рассказы (например, рассказы Л.Н. Толстого, Н.Н. Носова, Е. Пермяка, В. Сухомлинского, М. Пляцковского, сказки В. Сутеева и др.), так и придуманные сказки, в том числе совместно с детьми.

Программа предусматривает проведение занятий с группой из 4-6 человек 1-2 раза в неделю. Длительностью занятий составляет 20-45 минут в зависимости от работоспособности детей с интеллектуальной недостаточностью. Пространство кабинета для занятий должно быть организовано таким образом, чтобы можно было свободно, плавно перейти от одного вида деятельности к другому (диагностика, изготовление кукол, работа с куклой, репетиция сказочных историй, проигрывание сказочных историй и т.д.). Персонажи будущего спектакля должны быть расположены так, чтобы можно было свободно ими манипулировать.

Примерный план психокоррекционных занятий по формированию процесса саморегуляции поведения и моральных ориентиров, коррекции агрессивности средствами театрализованной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью предполагает изготовление следующих видов кукол и разыгрывание сказок:

- плоскостные куклы – театрализация сказки «Три поросенка», рассказов «На горке», «Как Миша хотел маму перехитрить»;
- текстильные куклы – разыгрывание сказки «Теремок», «Маша и три медведя»;
- простейшие куклы-марионетки – театрализация рассказа «Косточка»;
- пальчиковые куклы – разыгрывание придуманной детьми сказочной истории с нравственным выбором, рассказа «Урок дружбы»;
- веревочные куклы – театрализация авторской сказки;
- теневые куклы – разыгрывание сказки «Гуси – лебеди»;
- декорирование вязаных кукол для театрализации сказки «Петушок и курочка»;
- перчаточные куклы – разыгрывание сказки «Кошкин дом», рассказа «Стыдно перед соловушкой»;
- куклы из ткани и ниток – театрализация сказки «Под грибом»;
- куклы из деревянных ложек – разыгрывание придуманной детьми сказочной истории с нравственным выбором;

Следует отметить, что использование куклы для театрализованной деятельности позволяет детям с интеллектуальной недостаточностью выражать такие сложные чувства, как гнев,

страх, растерянность, грусть и другие, а также развить фантазию. Появляется возможность конструктивного взаимодействия взрослого и ребенка.

Одной из методик куклотерапии, которая может быть использована на таких занятиях, является техника «Придумай свою сказку». Например, дети вместе со взрослыми на основе знакомой сказки «Три поросенка» создают сценарий своего варианта сказки, наделяя героев теми чертами характера, которые придумывают сами, а затем разыгрывают ее.

Заключение. Таким образом, театрализованная деятельность сочетает в себе игру, воспитание и обучение. Она позволяет выстраивать взаимодействие и общение участников коррекционного процесса с учетом их возможностей и индивидуальных особенностей.

Одним из эффективных способов нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью является метод куклотерапии, который является действенным инструментом коррекции агрессивного поведения у детей данной категории, позволяет положительно влиять на развитие их саморегуляции и формирование моральных ориентиров. Театрализуя различные сказочные сюжеты, рассказы и ситуации, воспитанники с нарушениями интеллекта учатся самостоятельно регулировать свои действия, адекватно оценивать сложившиеся проблемные обстоятельства, устанавливать причинно-следственные связи и находить выход из конфликтной ситуации, делать моральный выбор.

Список цитированных источников:

1. Галицкая, И.А. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике / И.А. Галицкая, И.В. Метлик // Педагогика. – 2009. – №10. – С. 36-45.
2. Рогачева, Л.С. Педагогическое моделирование процесса духовно-нравственного воспитания подростков средствами музыкально-театральной деятельности / Л.С. Рогачева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – №6 (146). – С. 36-44.
3. Грибкова, Г.И. Социально-педагогические условия формирования духовно-нравственных качеств подростков в процессе музыкально-театральной деятельности / Г.И. Грибкова, Л.С. Рогачева // Среднее профессиональное образование. – 2016. – №3. – С. 65-70.
4. Лауткина, С.В. Особенности нравственного сознания у детей с интеллектуальной недостаточностью / С.В. Лауткина, О.Б. Янусова // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов. Вып. 6. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – С. 235-237.
5. Лопухов, Г.А. К проблеме духовно-нравственного воспитания детей с особенностями психофизического развития / Г.И. Лопухов // Специальная адукация. – 2009. – № 5. – С. 58-63.
6. Брунов, Б.П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии: уч. пособие / Б.П. Брунов. – Красноярск, 2006. – 165 с.
7. Ковалец, И.В. Социально востребованное поведение как необходимое условие социализации детей с интеллектуальной недостаточностью / И.В. Ковалец // Специальная адукация. – 2013. – №1. – С. 16-19.

Е.П. КОФАНОВА, Н.В. ВЯЗОВА

Российская Федерация, Москва, Московский психолого-социальный университет

ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К СОВМЕСТНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ И НОРМОТИПИЧНЫХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. «Инклюзивное образование основано на гуманистическом подходе, согласно которому стремление сделать образование доступным для всех находит свое воплощение на уровне общего, специального и высшего профессионального образования. Данная система образования призвана не только обеспечить равные социальные и образовательные условия лицам с ОВЗ различной этиологии, но и всем лицам, нуждающимся в обучении и сталкивающимся с несоответствием их возможностей социальным ожиданиям» [1].

Современные ученые рассматривают семью, воспитывающую ребенка с ОВЗ как некую восстановительную структуру, обладающую максимальными возможностями для формирования условий среды, в которых ребенок может наилучшим образом развиваться (С.Д. Забрамная, Н.В. Мазурова, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачёва и др.). Активное участие родителей в процессе воспитания и развития ребенка с ОВЗ предполагается современными гумани-

стическими концепциями, рассматривающими адаптационные механизмы воспитания детей с проблемами. Традиционно проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, в нашей стране рассматривались исключительно через призму проблем своего ребенка. Работа с родителями ограничивалась консультациями по поводу развития и обучения ребенка, но при этом упускался из виду очень серьезный аспект – эмоциональное состояние самих родителей. Для многих родителей детей с ОВЗ характерна особая ранимость и ощущение себя изгоями в обществе [2].

Выстраивание взаимоотношений образовательного учреждения и родителей, обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, требует партнерского подхода. Практика его реализации основана на выявлении отношения родителей детей с ОВЗ и родителей здоровых детей к интеграции в условиях инклюзивного образования. Традиционно проблемы семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, в нашей стране рассматривались исключительно через призму проблем своего ребенка. Работа с родителями ограничивалась консультациями по поводу развития и обучения ребенка, но при этом упускался из виду очень серьезный аспект – эмоциональное состояние самих родителей. Для многих родителей детей с ОВЗ характерна особая ранимость и ощущение себя изгоями в обществе, так как окружающие не всегда толерантно относятся не только к самим детям с особыми образовательными потребностями (ООП), но и их родственникам. Поэтому для них важно найти людей, которые понимают их проблемы, поддерживают их, относятся к ним без нигилизма. Беседы с воспитателями, дефектологом, социальным педагогом и психологом – это одна из возможностей решить проблемы, преодолеть негатив, стабилизировать нервную систему, получить ответы на сложные вопросы.

Актуальность исследования обусловлена практическими проблемами формирования положительного отношения родителей детей с ОВЗ и родителей здоровых детей к интеграции в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: выявить особенности отношения родителей детей с ОВЗ и родителей здоровых детей к интеграции в условиях инклюзивного образования.

Методики исследования: авторская анкета с использованием элементов анкеты В.В. Хитрюк на выявление отношения родителей детей с ОВЗ и нормотипичных детей к интеграции в условиях инклюзивного образования; тест «Мотивация аффилиации» в модификации М.Ш. Магомед-Эминова; методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии». Исследование проведено в ОКОУ «Железнодорожная школа для детей с ОВЗ» и в МОУ СОШ № 6 г. Железнодорожск Курской области (по 80 родителей в каждой группе).

Результаты исследования показали, что социальные представления родителей о перспективах социализации и интеграции детей с нарушениями развития в рамках инклюзии являются противоречивыми.

Представления родителей детей с ОВЗ в большей степени выражают положительные эмоционально-оценочные суждения относительно перспектив совместного обучения нормотипичных детей и детей с ОВЗ. Представления об инклюзивном образовании родителей нормотипичных детей также, но в меньшей степени, содержит доброжелательные утверждения и убеждения о детях с ОВЗ.

Большой процент родителей нормотипичных детей имеют мотивационный фактор с нацеленностью на достижение успеха («стремление к принятию»). В группе респондентов-родителей детей с ОВЗ преобладает мотивационный фактор «страх отвержения» (рис. 1).

Проанализируем результаты по методике В.В. Бойко определения уровня эмпатии. Показатели эмпатии респондентов распределились следующим образом, по четырем уровням (рис. 2).

Преобладающим уровнем эмпатии для родителей нормотипичных детей является средний. Заметим, что очень низкий и заниженный уровни эмпатии вместе преобладают над высоким в данной группе респондентов практически в три раза.

Родители детей с ОВЗ обладают более высоким уровнем эмпатии, чем родители нормотипичных детей. Выявлены значимые взаимосвязи: 1) положительная связь между показателями: эмпатии и мотивации страха (избегания) неудачи ($r = 0,721$, $p < 0,01$); 2) обратная связь между показателями: эмпатии и мотивации достижения успеха ($r = - 0,657$, $p < 0,01$) у родителей нормотипичных детей, при высоком уровне мотивации достижения респонденты имеют низкий уровень эмпатии.



Рисунок 1. Тенденции мотивации аффилиации у родителей детей с ОВЗ и родителей нормотипичных детей, %

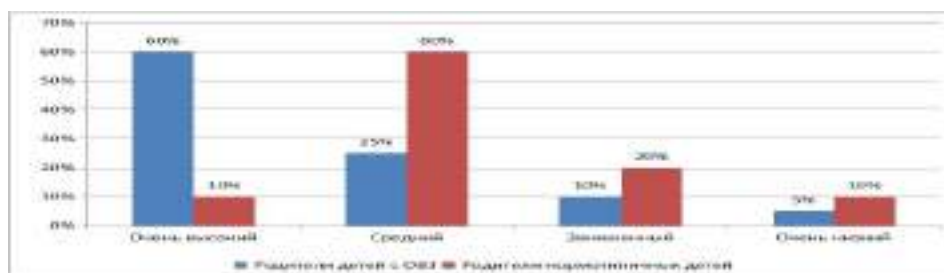


Рисунок 2. Показатели уровня эмпатии у родителей детей с ОВЗ и нормотипичных детей в выборке, %

Обозначения в соответствии с суммой баллов:

- 168-177 баллов – МДУ – преобладает мотивация достижения успеха
- 149-168 баллов – ОП – одинаково преобладают обе тенденции;
- 123-149 баллов – МИН – преобладает мотивация избегания неудачи.

Заключение. Подводя итог, можем указать, что деформация механизмов социализации в семье приводит к социальной инфантильности и приобретенной беспомощности у детей с ОВЗ. Как следствие это приводит в дальнейшем к социально-профессиональной дезориентации, к серьезным проблемам интеракции. Многие проблемы в развитии детей с ОВЗ являются следствием влияния противоречивых и неустойчивых представлений их родителей и родителей нормотипичных детей об инклюзивном образовании, призванным осуществить компенсацию социализирующего воздействия семьи.

Список цитированных источников:

1. Мелехова, В.М. Роль жизнестойкости и фрустрационной устойчивости в формировании жизненной перспективы студентов с ОВЗ / В.М. Мелехова. Н.В. Вязовова // Гуманитарные науки, 2018. – № 2(42). – С. 90–100.
2. Галкина, Е.В. Работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Галкина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль, 2012 г.). – Уфа, 2012. – С. 32–36.

Г.И. КРИВИЦКАЯ

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

**ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Введение. В связи с вступлением Республики Беларусь в инклюзивное мировое пространство одной из актуальных научных проблем является изучение ценностных ориентаций педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность в условиях образовательной инклюзии. Ценности, являясь смыслообразующими структурами внутреннего мира человека, выполняют функцию связующего звена между личностью, ее внутренним миром и социальной дей-

ствительностью. Реализуя функции регуляторов, они определяют характер взаимодействия педагога со всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства, обуславливают его профессиональный жизненный путь и особенности самореализации. Ценности играют исключительно важную роль в формировании готовности педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями [1].

Проведенный анализ научной литературы показал, что в работах современных отечественных психологов недостаточно изучены особенности ценностных ориентаций педагогов инклюзивного образования, что и обусловило проблематику настоящего исследования.

При рассмотрении ценностей личности мы придерживаемся положений концепции Ш. Шварца. Согласно автору, ценности – это мотивационный конструкт, который выражает надситуативные цели, служащие руководящими принципами в жизни людей и групп. Ценности личности существуют на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне личности. Первый уровень является более стабильным и отражает представления субъекта о том, как надо поступать. Второй уровень в большей степени зависит от внешней среды и соотносится с конкретными поступками человека [2].

Цель исследования – выявить особенности ценностных ориентаций педагогов в условиях инклюзивного образования.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Михеевская средняя школа» Дрибинского района Могилевской области. Всего в исследовании приняли участие 20 педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях образовательной инклюзии. Все испытуемые – женщины в возрасте от 19 до 58 лет. Средний возраст респондентов составил 42 года, средний стаж работы – 19 лет (от 1 года до 34 лет).

Для реализации цели исследования была использована методика: «Опросник Ш. Шварца для изучения ценностей на индивидуальном уровне», в адаптации В.Н. Карандашева [3]. С целью определения приоритетных ценностей педагогов на уровне нормативных идеалов и личностных приоритетов была проведена процедура ранжирования. Полученные результаты представлены в таблице 1 (Табл.1).

Таблица 1 – Показатели значимости типов ценностей и их ранговые значения

Ценности	Ценностные приоритеты на уровне нормативных идеалов		Ценностные приоритеты на уровне личных приоритетов	
	Среднее значение	Ранг	Среднее значение	Ранг
Конформность	4,9	4	2,0	5
Традиции	4,1	7	1,3	8
Доброта	5,0	3	2,4	2
Универсализм	4,8	5	2,2	4
Самостоятельность	5,1	2	2,6	1
Стимуляция	3,4	10	1,3	9
Гедонизм	3,7	8	1,6	7
Достижение	4,7	6	1,6	6
Власть	3,5	9	0,5	10
Безопасность	5,4	1	2,3	3

Анализ результатов показал, что на уровне нормативных идеалов (убеждений) наиболее значимыми для педагогов являются такие ценности как «безопасность» (M=5,4), «самостоятельность» (M=5,1) и «доброта» (M=5,0). В то же время ценности «гедонизм» (M=3,7), «власть» (M=3,5) и «стимуляция» (M=3,4) входят в число наименее приоритетных для респондентов рассматриваемой выборки.

Полученные данные свидетельствуют о том, что ведущее место в системе ценностных приоритетов педагогов на уровне нормативных идеалов занимают ценности, связанные с безопасностью для себя и других людей, стабильностью общества и взаимоотношений, самостоятельностью мышления и выбора способов действия. Кроме того, у педагогов выражено стремление к проявлению заботы о благополучии людей, с которыми они находятся в повседневном взаимодействии. Наименее значимыми для респондентов являются ценности, ориентированные

на получение чувственных удовольствий, доминирование и контроль над людьми и средствами, получение новых впечатлений.

На уровне индивидуальных приоритетов (поведения, жизненного опыта) наиболее значимыми для респондентов являются ценности «самостоятельность» (M=2,6), «доброта» (M=2,4) и «безопасность» (M=2,3). Наименее приоритетными – ценности «традиции» (M=1,3), «стимуляция» (M=1,3) и «власть» (M=0,5). Полученные данные говорят о высокой степени сходства в структуре ценностных приоритетов респондентов на нормативном и индивидуальном уровнях. В своей профессиональной и повседневной деятельности педагоги ориентированы на проявление инициативы, самостоятельности, лояльности и заботы о других людях, обеспечение личной и общественной безопасности. Наименьшей значимостью для испытуемых обладают ценности, определяющие стабильность и неизменность привычных стратегий взаимодействия («традиции»), получение разнообразных переживаний, достижение высокого социального статуса и влияния.

Закключение. Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что наиболее приоритетными для педагогов являются ценности, характеризующие стремление субъектов к самотранцендентности, автономии в мыслях и действиях, обеспечению коллективной безопасности и социального порядка. Установленные ценностные приоритеты педагогов во многом соотносятся с ценностями инклюзивного образования, что является одним из показателей сформированности готовности субъектов педагогической деятельности к работе в условиях образовательной инклюзии.

Список цитированных источников:

1. Хитрюк, В.В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект / В.В. Хитрюк // Вестн. Моск. город. пед. ун-та. – 2013. – № 4.
2. Schwartz, S.H. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications / S.H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 58 (5). – P. 878–891.
3. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 69 с.

Н.В. ПЛЕСТОВА, Е.В. САВИЦКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОНЕТИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Одной из важнейших научно-педагогических проблем в современной логопедии остается выбор эффективной модели коррекционного воздействия при нарушениях звукопроизношения. Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт, А.Е. Саввина и др. подчеркивают, что недостаточно учитывать в логопедической работе только механизмы артикуляции (рече-производства), необходимо фокусировать внимание и на процессе восприятия речи на слух. Качественной, в данном случае, можно считать ту систему коррекционного воздействия, при которой обеспечивается развитие устной речи в процессе речевого общения. Конечной целью данной работы авторы называют выработку тех компонентов речи, которые составляют ее коммуникативную функцию [1].

Логопедическая работа по преодолению недостатков звукопроизношения представляет собой сложный динамичный процесс перестройки произносительных навыков, который имеет иные закономерности и механизмы, по сравнению с первичным формированием произношения. Особую группу дошкольников, нуждающихся в коррекционной работе данного типа, составляют дети с аномалиями органов артикуляции. Н.В. Нищева указывает на то, что недостатки звукопроизношения практически во всех случаях включены в симптомокомплекс речевого расстройства, ярко проявляя себя в картине речевого дизонтогенеза, обращая на себя внимание окружающих [2].

Фонетическая ритмика рассматривается авторами (Н.Ю. Костылева, Г.Г. Голубева, Н.В. Микляева, О.А. Полозова, Н.В. Воцилова и др.) как эффективное средство коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, способствующее не только активизации звукопроиз-

ношения, но и повышающее мотивацию к логопедическим занятиям, развивающее пространственные представления, координацию и мелкую моторику.

Цель исследования – проанализировать возможности использования фоноритмики в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к содержанию и выбору методов коррекции нарушений звукопроизношения детей дошкольного возраста с речевой патологией, в том числе с использованием средств фонетической ритмики (Т.М. Власова, А.Е. Саввина, Н.В. Нищева, Е.В. Жулина, Н.Ю. Костылева, Л.П. Носкова, Д.Б. Корсунская, Г.А. Волкова, М.Ю. Картушина и др.).

В работе были использованы теоретические методы исследования: сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, позволивший сформулировать исходные позиции исследования и методические рекомендации по проведению логопедических занятий с использованием элементов фонетической ритмики с детьми дошкольного возраста.

Фонетическая ритмика, как метод коррекционного воздействия, сочетает в себе когнитивный и телесно ориентированный подходы к преодолению нарушений речи, так как используемые ритмические движения телом оказывают положительное влияние на двигательные свойства артикуляционных органов, что стимулирует звукопроизношение. Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт указывают на то, что формирование и закрепление любых телесных навыков предполагает использование различных психических функций (эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции и пр.), что, в свою очередь, создает базовую предпосылку для качественного участия данных процессов в овладении речью, чтением, письмом [1].

Фоноритмические движения также имеют эффект мышечной релаксации или активизации, снятия усталости, утомляемости, снижения агрессивности. Использование фонетической ритмики способствует развитию сложных точных движений, согласованности движений разных частей тела, слухомоторной и зрительно-моторной координации, ориентации в пространстве.

Занятия по фонетической ритмике проводятся по верботональному методу, в основе которого лежит связь речи и произношения с ритмом и движениями тела. Детям дошкольного возраста с нарушениями речи и сенсорных функций легче усвоить и научиться произносить звуки по движениям. Обязательным условием проведения занятий с использованием фонетической ритмики является создание положительно окрашенного фона, активное использование паралингвистических компонентов общения. Следует отметить, что фоноритмика входит в общую программу коррекционно-педагогической работы и является вспомогательным средством, дополняя традиционные подходы логопедической работы [3].

На начальном этапе занятий по фонетической ритмике детей обучают правильному дыханию, так как многие из них используют верхнее грудное дыхание, для которого характерны укороченные поверхностные движения, что приводит к напряжению и поднятию плеч и грудной клетки.

На следующем этапе осуществляется знакомство со звуком и выполнение ряда игровых упражнений. Последовательность двигательных упражнений объединяется с проговариванием. Важнейшим условием логопедической работы на данном этапе является естественная двигательная и речевая раскованность логопеда. Его речь должна быть образцом для подражания, фонетически правильно оформленной, эмоционально окрашенной.

Рекомендуется проводить коррекционно-развивающие фоноритмические занятия с детьми дошкольного возраста один раз в неделю, закрепляя пройденный звуковой материал в соответствии с тематическим планом учителя-логопеда. Одним из обязательных условий является отработка с родителями упражнений, выполняемых на занятии. В условиях семейного воспитания.

А.Е. Саввина предлагает в индивидуальную логопедическую рабочую тетрадь включать задания по фоноритмике, что будет способствовать закреплению знаний и умений, формируемых на занятиях данной направленности.

В комплекс фоноритмических логопедических упражнений Н.В. Нищева, А.Е. Саввина, Р.А. Абашкина, Е.В. Жулина и др. включают дыхательные упражнения, способствующие оптимизации кровообращения и газообмена, обеспечивающие вентиляцию всех участков легких, массаж органов брюшной полости. Фонетическая ритмика, являясь логоритмической технологией, основывается на единстве воспроизведения звука и движения тела: в процессе формирования фонационного выдоха произнесение каждого гласного и согласного звука, а также их со-

четаний, сопровождается определенными движениями. Детям предлагают разнообразные четырехфазные дыхательные упражнения, обязательно содержащие равные по времени этапы вдоха, задержки и выдоха с последующей задержкой дыхания». Первоначально каждый интервал может составлять 2-3 секунды с последующим увеличением до 7. Правильное дыхание способствует концентрации произвольного внимания, что является основой для формирования базовых составляющих произвольной саморегуляции.

Средствами фонетической ритмики также являются растяжки, направленные на отработку ощущений своего тела и ригидности зажимов, и гимнастические упражнения для тренировки базовых рефлексов, мышц тела, ног и спины. Приведем примеры артикуляции гласных в процессе подобных фоноритмических упражнений: – «а-а-а» - развести руки вперед и в стороны; – «у-у-у» – плавные движения рук вперед; «о-о-о» – плавные движения обеих рук в стороны вверх; «и-и-и» – плавные движения рук в стороны; «э-э-э» – плавные движения рук в стороны вниз; «ы-ы-ы» – присесть, кисти в кулачках, руки согнуты в локтях. В последствии данные гласные отрабатываются с другими правильно произносимыми звуками совместно с движениями. При наличии у ребенка склонности к открытой гнусавости при произношении изолированных гласных, данные упражнения следует проводить, сочетая гласный звук с согласным (например, «пу», «па», «по»). Речевой материал для занятий фонетической ритмикой подбирается с учётом произносительных возможностей каждого ребенка, в течение курса логопедических занятий изменяется и усложняется.

Е.В. Жулина указывает на необходимость использования фоноритмических упражнений, направленных на решение следующих задач: – автоматизация определённого звука; – работа над интонацией и слитностью речи; – работа над темпом речи; – работа над голосом. Автор подчеркивает важность формирования у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития навыка воспроизведения ритмов. При проведении данной работы используются отхлопывания и прыжки, также может использоваться отстукивание ритмов ногами, отхлопывание руками или одной рукой по определенному предмету [5].

В фонетической ритмике также используются упражнения, направленные на развития кинестетических и кинетических возможностей. К ним относят тренировку нижней челюсти, губных мышц и языка. Данные упражнения направлены на развитие динамической организации двигательного акта и ловкости, способствующих развитию высших психических функций.

Важным этапом логопедической работы на занятиях фонетической ритмики является выполнение упражнений для развития глазодвигательных способностей. В процессе их развития фоноритмические задания усложняют, подключая руку ребенка (например, ему предлагают самостоятельно перемещать предмет и отслеживать его взглядом). Упражнения данного типа совмещают с дыхательными по следующему алгоритму: глубокий вдох – движение – задержка дыхания – остановка – свободный выдох с произнесением звука или звукосочетания – возврат в исходное положение.

Целесообразным является использование пальчиковой гимнастики как комплекса статических и динамических упражнений для кистей и пальцев рук, способствующих устранению эмоционального напряжения ребенка дошкольного возраста, улучшению деятельности сердечно-сосудистой и пищеварительной систем, развитию координации движений, силы и ловкости рук [6].

Фоноритмические упражнения стимулируют ориентировку ребенка в пространстве. Так, выполняя ритмическое упражнение в сочетании с произнесением фонем и слов, дошкольники с речевыми нарушениями закрепляют понятия «вправо – влево», «вверх – вниз», «вперед – назад», учатся ориентироваться в пространстве в различных направлениях.

С целью интеграции приобретенного опыта, в конце каждого такого логопедического занятия проводится релаксация через самонаблюдение, воспоминания событий и ощущений, благодаря чему происходит снятие накопившегося напряжения и восстановление сил, что является частью единого процесса фонетической ритмики.

В дошкольный период фонетическая ритмика может рассматриваться как одно из эффективных средств работы над произносительной стороной речи и коррекции недостатков звукопроизношения. Методика фонетической ритмики основана на обучении детей дошкольного возраста подражанию крупным движениям тела, рук и ног, в сопровождении их произнесением звуков, слогов, слов и фраз. Постепенно двигательные возможности ребенка данной возрастной группы развиваются, и подражание движениям, в том числе и артикуляционным, становится

более точным и качественным. В данном случае можно говорить о том, что движения ведут за собой звукопроизношение. Разработка и использование фонетической ритмики в логопедической работе ориентируется также на развитии слухового восприятия, которое является одним из компонентов коммуникации. Интонация речи основывается на составлении ритма, паузы и времени, что и становится одним из объектов фоноритмики в коррекционной работе.

Заключение. Таким образом, фонетическая ритмика является средством расширения сенсомоторного опыта, способствует выработке полноценных движений и правильных положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для правильного произношения звуков.

Список цитированных источников:

1. Власова, Т.М. Фонетическая ритмика: пособие для учителя / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенротт. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 40 с.
2. Нищева, Н.В. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы в детском саду: учеб.-метод. пособие / Н.В. Нищева – М., 2014. – 275 с.
3. Костылева, Н.Ю. Покази и рассказы. Игровые упражнения на основе фонетической ритмики / Н.Ю. Костылева. – М.: Сфера, 2014. – 530 с.
4. Саввина, А.Е. Развитие речевого дыхания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством фонетической ритмики / А.Е. Саввина // Вестн. современных исследований. – 2018. – № 9.3. – С. 109–110.
5. Жулина, Е.В. Логопедическая ритмика в комплексной работе по преодолению общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Жулина, М.В. Кадикина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 171–173.
6. Абашкина, Р.А. Фонетическая ритмика как средство коррекции произносительных навыков детей с нарушениями слуха во внеурочное время / Р.А. Абашкина // Молодой ученый. – 2018. – № 25. – С. 281–283.

Е.А. ПОДВИЦКАЯ, Т.С. КУХАРЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. В коррекционно-воспитательной работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в младших классах вспомогательной школы особое внимание уделяется развитию общей и мелкой моторике рук. Чем выше двигательная активность детей, тем они лучше развиваются, поэтому начинать следует с самого раннего возраста. В общей и коррекционной педагогике недостаток ассоциируется с несоответствием психофизиологического и общего развития ребенка установленной норме развития для данного возраста или соответствующего вида деятельности. Кроме того, под недостатком может пониматься отставание от нормы развития в освоении общеобразовательных программ или учебных знаний в той или иной предметной области. Здесь в качестве педагогической нормы выступает стандарт образования. Отклонения в его освоении соотносятся с неуспеваемостью, отставанием в обучении, задержкой в общем развитии. Социальные отклонения соотносятся с несоответствием действий и поступков, поведения ребенка общепринятым социальным нормам, правилам поведения. Они проявляются в нарушениях дисциплины, невыполнении поручений или учебных заданий, этических норм и правил, трудновоспитуемости, социально-педагогической запущенности, склонности к правонарушениям и прочее. Таким образом, областью научных интересов коррекционной педагогики является своевременное эффективное выявление, предупреждение и преодоление недостатков в развитии и отклонений в поведении детей и подростков, адекватная интеграция их в социальную среду [1].

Цель исследования – теоретически обосновать методы и приемы коррекционно-педагогической работы по развитию мелкой моторики у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Развитие и совершенствование мелкой моторики кисти и пальцев рук является главным стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов, речи. Анализ и синтез при обработке информации в центральной нервной системе обеспечивает сознательный

отбор наиболее отточенных моторных функций. Ребенок осознает, что при улучшении моторных функций он чувствует себя более комфортно в любой ситуации, в любой среде. Л.В. Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и другие специалисты считают, что нарушения в развитии мелкой моторики является одним из характерных симптомов интеллектуальной недостаточности. Данные специалисты отмечают, что движения пальцев рук у школьников с интеллектуальной недостаточностью неуклюжи, некоординированные, их точность и темп нарушены. По данным проведенных исследований была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцев моторики. Уровень развития речи детей также находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений рук [1].

Сенсомоторное развитие один из ведущих факторов развития ребенка. Активное взаимодействие его с окружающей средой (перцептивное, кинестетическое, пространственное и др.) формирует систему восприятия. В.А. Сухомлинский писал, что «истоки способностей и дарований детей – на кончиках их пальцев. Чем больше уверенности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, сложнее движения, ярче творческая стихия детского разума. А чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее...» [2].

Актуальность работы по развитию мелкой моторики детей раннего возраста обусловлена возрастными психологическими и физиологическими особенностями детей: в раннем и младшем дошкольном возрасте интенсивно развиваются структуры и функции головного мозга ребенка, что расширяет его возможности в познании окружающего мира. Всестороннее представление об окружающем предметном мире у человека не может сложиться без тактильно-двигательного восприятия, так как оно лежит в основе чувственного познания. Именно с помощью тактильно-двигательного восприятия складываются первые впечатления о форме, величине предметов, их расположении в пространстве. Чтобы научить малыша говорить, необходимо не только тренировать его артикуляционный аппарат, но и развивать мелкую моторику рук.

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школе и именно в этой области дошкольники испытывают серьезные трудности. Поэтому работу по развитию мелкой моторики нужно начинать задолго до поступления в школу, а именно с самого раннего возраста. У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются значительные трудности и недостатки в развитии мелкой моторики. Так, Е.А. Стребелева пишет, что «аномальное развитие высшей нервной деятельности ребенка объясняет и позднее развитие моторики детей» [1].

Мелкая моторика – развитие мелких мышц пальцев, способность выполнять ими тонкие координированные манипуляции, движения малой амплитуды (А.Л. Сиротюк) [3].

Исследования профессора М.М. Кольцовой показали, что речевая деятельность детей частично развивается под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук. «Есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга» [2].

Недостаточностью моторики в определенной мере обусловлены свойственные детям с интеллектуальной недостаточностью нарушения произносительной стороны речи. Фонетически правильная устная речь предполагает точную координацию движений органов речи. Нарушения моторики, проявляющиеся в походке и ручной деятельности дошкольников, находят свое отражение и в их речевой деятельности.

Большие трудности дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают в овладении произвольными движениями. При повторении предложенного взрослым образца действия они допускают неточности, не выдерживают заданной амплитуды, угла наклона, ритма и темпа движения. Процесс автоматизации требует длительного времени и большого количества упражнений [1].

Характерным для детей с интеллектуальной недостаточностью является также недоразвитие выразительных движений. Жестикуляция отличается скудностью, невыразительностью, а мимика – слабой дифференцированностью и бедностью.

У детей с интеллектуальной недостаточностью слабо развитыми являются тонкие дифференцированные движения ладони и пальцев рук. Они, как правило, замедленны, неточны, что влияет на процесс овладения всеми видами деятельности. Это отмечают О.П. Гаврилушкина, Э. Кулеша, Е.М. Мастюкова, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева.

Мелкая моторика развивается в процессе таких видов деятельности, как сжатие, откручивание, закручивание, комкание бумаги, протягивание, нанизывание. Также лепка из пластилина и глины, конструирование и занятия с мозаикой, выкладывание фигур из спичек, прокалывание, склеивание, вырезание по контуру. Широко применяются игры и действия с игрушками и предметами.

Таким образом, по возможности следует максимально развивать обе руки: и правую, и левую, что будет способствовать полноценному развитию обеих полушарий головного мозга.

Однако не у всех детей отмечается высокий или даже средний уровень развития мелкой моторики. Существует целые категории детей, которые испытывают огромные трудности при совершении самых элементарных бытовых действий, где необходима работа пальцев рук. Такие дети остро нуждаются в дополнительной помощи по развитию мелкой моторики. В данную категорию детей входят и дети с интеллектуальной недостаточностью. Для развития мелкой моторики в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии положительного результата, можно добиться, используя следующие упражнения:

- игры с конструктором, мозаикой и другими мелкими предметами (вкладыши разной формы);
- надевание и снятие колец разного размера на стержень (пирамидки);
- сортировка крупных и мелких пуговиц в соответствующие коробочки;
- сортировка бобов, фасоли, гороха в разные емкости;
- складывание мелких предметов (пуговиц, бусинок) в узкий цилиндр;
- завинчивание и отвинчивание крышек у пузырьков и баночек разного диаметра;
- составление контурных предметов (домик, флажок, елочка и др.) сначала из крупных, а затем из более мелких палочек;
- отрывание и сминание кусочка бумаги (разной толщины) то левой, то правой рукой;
- завязывание и развязывание ленточек, шнурочков;
- застегивание и расстегивание пуговиц, кнопок, крючков, молний;
- наматывание ниток (разной толщины) на катушку;
- сматывание ниток в клубочек;
- стирание ластиком нарисованных предметов;
- прикрепление бельевых прищепок к горизонтально натянутой веревке;
- а также многие другие варианты упражнений.

Заключение. Проблеме развития двигательной сферы человека в современной психолого-педагогической науке уделяется значительное место. Среди этого выделяется огромный пласт, посвященный проблеме состояния и развития мелкой моторики. Действительно, значение мелкой моторики в развитии человека велико. Хорошо развитая мелкая моторика рук не только позволяет нам осуществлять ежедневные жизненно важные манипуляции, но и также оказывает влияние на функционирование таких высших психических функций, как мышление, внимание, зрительная и двигательная память, речь.

Известно, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития всех познавательных процессов ребенка, включая и мелкую моторику. Поэтому именно в данный период жизни будет целесообразным уделить большее внимание развитию и совершенствованию моторики кисти и пальцев рук детей, имеющих интеллектуальную недостаточность. Таким образом, изучив и проанализировав теоретико-методологические источники по проблеме развития мелкой моторики учащихся с интеллектуальной недостаточностью, можно подвести итог, что мелкая моторика у этих детей характеризуется значительным недоразвитием мелких, тонких, дифференцированных движений пальцев и кисти рук, недоразвитием скоординированных и согласованных действий обеих рук. Моторное недоразвитие отражается во всех видах деятельности и затрудняет выполнение примитивных жизненно важных бытовых действий. В связи с этим намечены возможные пути развития мелкой моторики рук у данной категории детей. К ним относятся:

1. *Массаж и самомассаж кистей и пальцев рук.* Ежедневный тщательный массаж кистей рук, разминания каждого пальчика, ладошки позволяет осуществлять активное механическое воздействие на нервные окончания, находящиеся на кистях и пальцах рук. Кинестетические импульсы, идущие от пальцев рук, изменяют функциональное состояние коры головного мозга, усиливают её регулирующую и координирующую функции.

2. *Пальчиковая гимнастика.* В ходе пальчиковых гимнастик вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности. Для получения максимального эффекта пальчиковые упражнения должны быть построены таким образом, чтобы сочетались сжатие, растяжение, расслабление кисти руки, а также использовались изолированные движения каждого из пальцев.

3. *Действия (игры) с предметами.* При организации игр с мелкими предметами у ребенка развиваются согласованность, точность движения, координация действий обеих рук, тактильное восприятие.

4. *Рисование.* Рисование является хорошим средством развития согласованных действий зрительного и двигательного анализаторов и укрепления мышц кистей рук. Также у детей развивается мелкая мускулатура руки.

5. *Лепка.* Лепка способствует развитию тонких движений пальцев рук, формирует ручную умелость, укрепляет мелкие мышцы пальцев рук. Стараясь как можно точнее передать форму, ребенок активно работает всеми пальцами обеих рук, что способствует включения в работу сразу двух полушарий.

Список цитированных источников:

1. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: метод. рекомендации / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2011. – 175 с.
2. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 193 с.
3. Сиротюк, А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников / А.Л. Сиротюк. – М.: Сфера, 2001. – 12 с.

А.Г. ПРОКОПЕНКО

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Детство представляет собой особый период, сущностью которого является процесс взросления ребенка, вхождения его в социальный мир взрослых. Поэтому современное учреждение дошкольного образования должно стать местом, где ребенок получит возможность широкого социально-практического самостоятельного контакта с наиболее значимыми и близкими для его развития сферами жизни. Накопление ребенком в условиях учреждения дошкольного образования в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками ценного социального опыта обеспечивает формирование у воспитанника социальной компетентности. Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) этот процесс затруднен. Речевое нарушение затрудняет полноценное взаимодействие со взрослыми, и особенно со сверстниками. Поэтому в своем исследовании мы поставили цель: изучить сформированность социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Проблеме формирования компетентности дошкольников посвящены работы С.А. Козловой, Л.В. Колодийченко, Л.В. Моисеевой, С.Л. Новоселовой, Р.Б. Стеркиной и др. Социальная компетентность рассматривается как «понимание отношения «Я» – общество, умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами [1]. В структуре социальной компетентности выделяются мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Свое исследование мы проводили в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 74 г. Бреста». В нем приняли участие 10 воспитанников старшего дошкольного возраста с ОНР и 10 – с нормативным речевым развитием. Для выявления особенностей социальной компетентности дошкольников использовалась методика «Проблемные ситуации» Г.Р. Хузеевой [2].

В ходе исследования дошкольников с ОНР с высоким уровнем социальной компетентности выявлено не было. У 7 воспитанников отмечен средний уровень, у 3 – низкий. Почти во всех ситуациях дети с ОНР нуждались в подсказывающих вопросах, им было сложно самостоятельно определить содержание картинок. В ряде случаев дети отказывались отвечать: либо молчали, либо пожимали плечами. Из-за нарушения высших психических функций, в том чис-

ле речи, детям трудно было понять ситуацию и дать полный и связный ответ на вопросы: некоторые чаще просто показывали пальцем на картинку и называли непосредственно то, что нарисовано либо именем существительным, либо, реже, глаголом.

В отличие от детей с ОНР 6 воспитанников с нормативным речевым развитием показали высокий уровень социальной компетентности и 4 – средний. Дошкольников с низким уровнем не выявлено.

Так как ответы предполагали свободную форму, то мы склонны к выводу о том, что некоторые дети отвечали словами своих родителей, которые они слышат в той или иной ситуации. Исходя из показателей, мы можем предположить, что ответы связаны с самооценкой и с оценкой других, с адекватной оценкой ситуации. Также мы склонны предполагать, что дошкольники давали социально-положительные ответы о том, какое должно быть поведение, т.е. дошкольники знают, как себя нужно вести, но это не значит, что они на самом деле себя так ведут.

Исходя из результатов, мы можем сделать вывод о том, что оценка себя и сверстников, а также уровень сформированности социальной компетентности у дошкольников с нормативным речевым развитием соответствует условно принятой возрастной норме. Результаты ответов дошкольников с ОНР показали, что степень сформированности у них социальной компетентности не соответствует условно принятой возрастной норме. В ряде случаев дети не могли даже описать, что происходит на данной им картинке, затруднялись с определением эмоционального состояния ребенка на изображении. По этим причинам они не могли найти конструктивный выход из ситуации.

С учетом выявленных проблем нами был разработан и реализован план формирования социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. План включает три раздела: 1) работа с воспитанниками (проведение занятий, игр, бесед, развлечений и т.п.), 2) работа с педагогами (проведение консультаций, семинаров, круглых столов и т.п.); 3) работа с родителями (проведение консультаций, тренингов, заседаний родительского клуба и т.п.).

Заключение. В условиях речевого недоразвития у детей старшего дошкольного возраста выявлена дефицитарность структурных компонентов социальной компетентности. Коррекционный эффект предложенной нами работы заключается в том, что комплексная работа всех специалистов учреждения дошкольного образования и вклад родителей способствуют развитию речи, познавательной и социально-личностной сфер дошкольников с ОНР, повышению эффективности коррекции речевого недоразвития в процессе формирования социальной компетентности.

Список цитированных источников:

1. Коблянская, Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности / Е.В. Коблянская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1995/Koblyanskaya_E_V_1995.pdf. – Дата доступа: 13.06.2021.
2. Хузеева, Г.Р. Диагностика и развитие социальной компетентности дошкольника / Г.Р. Хузеева. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 28 с.

Я.И. РОМАНОВА, Т.С. КУХАРЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Введение. Модернизация обучения во вспомогательной школе предполагает ориентацию образования не только на усвоение учащимися определённой суммы знаний, но и на развитие их личности и способностей. Особое значение в связи с этим приобретает проблема восприятия учебного материала детьми с особенностями психофизического развития, так как несовершенство коммуникативных умений, психических процессов осложняют процесс обучения детей с особенностями психофизического развития, затрудняют развитие речемыслительной и познавательной деятельности детей, препятствуют созданию условий для успешной социальной адаптации. Известно, что существуют различные системы восприятия информации (иногда их называют модальности), основные из них: зрительная (визуальная), слуховая (аудиальная) и двигательная (кинестетическая). Если преимущественно развита слуховая система, ребенок успешно усваивает материал, преподносимый ему в виде рассказа, объяснения. Детям со зрительным восприятием легче усваивать наглядный материал. Труднее всего учиться кинестетикам, т.е. детям, которым для восприятия

учебного материала необходимо задействовать двигательную сферу. Чаще всего именно кинестетики попадают в разряд слабых, хотя при учете особенностей их восприятия в процессе обучения они способны успешно усваивать учебный материал.

На современном этапе для организации учебного процесса для лиц с интеллектуальной недостаточностью всё чаще прибегают к созданию специальных условий в формировании социальных представлений. Как показано в области специальной педагогики рядом зарубежных и белорусских исследователей, социальные представления детей с интеллектуальной недостаточностью формируются в тех сферах жизнедеятельности, которые узконаправлены на освоение приобретённых навыков путём восприятия [1]. Следовательно, такой узконаправленный подход обедняет возможности социального опыта детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью, что требует усовершенствования учебного и воспитательного процесса во вспомогательных школах.

Цель данной статьи: теоретически обосновать проблемы восприятия учебного материала детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Основная часть. Каждый ученик к концу обучения во вспомогательной школе должен овладеть предлагаемым содержанием образования, так как оно создает базу, фундамент дальнейшего образования, а также освоить различные способы работы с этим содержанием. Учет особенностей восприятия информации учениками предполагает деление учащихся на группы в условиях традиционной классно-урочной системы. Под восприятием понимается процесс формирования субъективного дифференцированного и вместе с тем целостного образа предмета или явления в совокупности и взаимосвязи различных свойств, непосредственно воздействующих на анализатор или систему анализаторов человека. Другими словами, восприятие – это отражение образов отдельных предметов в целом. Возникает, когда действуют на органы чувств. Процесс обучения с учетом особенностей восприятия включает ряд этапов:

1-й этап – выявление в классе учащихся с различными типами восприятия информации и организация соответствующих групп.

2-й этап – адаптация учебного материала к ведущей системе восприятия учеников.

3-й этап – формирование умений переводить информацию из одной системы восприятия в другую.

4-й этап – развитие недостаточно развитых систем восприятия.

5-й этап – самостоятельный выбор учениками оптимального способа восприятия.

Анализ специальной литературы показал, что многие исследователи считают, что непосредственное, чувственное познание действительности является первой ступенью познания. В раннем возрасте (и далее) происходит обогащение чувственного опыта через совершенствование работы разных анализаторов: зрительного, слухового, тактильно-двигательного, кожно-мышечного, обонятельного, вкусового, осязательного. Восприятие формируется на основе ощущений разной модальности. Информация, которую мы получаем при визуальном наблюдении, в звуках, запахах, разных вкусах и т. п., неисчерпаема. Ученые С.М. Вайнерман, Л.В. Филиппова и др. констатируют, что в детском возрасте не обнаружено оптимумов развития даже по отношению к самым элементарным сенсомоторным реакциям, что свидетельствует о незавершенности в этой возрастной фазе процессов и сенсорного, и сенсомоторного («сенсо» – чувства, «моторика» – движение) развития.

Восприятие представляет собой процесс непосредственного контакта с окружающей средой. Физиологической основой восприятия является условно-рефлекторная деятельность внутри анализаторного и межанализаторного комплекса нервных связей, обеспечивающих целостность и предметность отражаемых явлений. Это необходимый этап познания, который связан с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску. Анализ научных и практических работ В.Н. Аванесова, Э.Г. Пилюгина, Н.Н. Поддьяков и др. убедительно доказали, что знания, получаемые словесным путем и неподкрепленные чувственным опытом, неясны, неотчетливы и непрочны, порой весьма фантастичны, а это означает, что нормальное интеллектуальное развитие невозможно без опоры на полноценное восприятие.

В настоящее время наиболее изученным является зрительное восприятие у детей с интеллектуальной недостаточностью. Установлено, что восприятие носит предметный характер, то есть все свойства предмета не отделяются от самого предмета. Причем ребенок с интеллектуальной недостаточностью выделяет, преимущественно, наиболее яркие свойства, а иногда – всего лишь одно, по которому отличает предмет от других предметов. В обозреваемом объекте

«выхватываются» отдельные части, при этом недооценивается важный для общего понимания материал, что подтверждает узость объема восприятия. Нарушена избирательность восприятия: дети с интеллектуальными отклонениями долго не могут выделять главное, понять внутренние связи между его частями, с трудом ориентируются в ситуации, нередко оказываясь дезориентированными. Только в процессе практической деятельности у них постепенно развивается способность отделять свойства от самого предмета, замечать схожие свойства в разных предметах и разные – в одном предмете.

Характерным для детей с интеллектуальной недостаточностью является нарушение обобщенности восприятия, что проявляется в узости и недостаточной точности представлений об окружающей действительности, наличии частных и случайно запомнившихся фактов. Кроме того, как показывают исследования отечественных психологов (П.Б. Шошин и др.), скорость восприятия у детей становится значительно ниже из-за любого отклонения от оптимальных условий: малая освещенность; поворот предмета под непривычным углом; контурные, зашумленные и перекрытые изображения; частая смена сигналов (объектов); сочетание или одновременное появление нескольких сигналов (особенно при слуховом восприятии). Большое количество ошибок дети с интеллектуальной недостаточностью допускают при восприятии изображения перевернутых, по-разному расположенных предметов, ошибочно принимая их за иные изображения, за «новый» предмет, расположенный правильно (К.И. Вересотская). Также дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы. Данные факты означают, что восприятие более сложных форм аналитико-синтетической деятельности зрительного анализатора отстает от более простых форм.

Процесс восприятия у учащихся вспомогательной школы протекает значительно медленнее, чем у их нормальных сверстников. Это обусловлено замедленностью процессов анализа и синтеза, тугоподвижностью, инертностью нервных процессов. Опыты проведенные М.М. Нудельманом свидетельствуют о том, что во время наблюдений за окружающей обстановкой у детей с интеллектуальной недостаточностью обнаруживается присущая им узость восприятия. Так, многопредметный участок действительности воспринимается ими как малопредметный. Прежде всего, опускаются мелкие и слабо выделяющиеся объекты. Так же исследование М.М. Нудельмана показало, что в одном и том же видимом из окна городском пейзаже дети с интеллектуальной недостаточностью «усматривали» меньше предметов, чем нормальные дети. Это дает основание И.М. Соловьеву говорить о том, что многопредметный участок действительности оказывается малопредметным для детей с интеллектуальной недостаточности. Такой ребенок не каждый предмет может узнать несмотря на то, что неоднократно его видел. Мало того, что не все воспринимает, но то, что воспринял, то не полно. Поэтому говорят о сужении восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью. Например, ребенок может воспринять лишь деталь, которая бросается в глаза. То, что нормально развивающийся ребенок видит сразу, то дети с интеллектуальной недостаточностью последовательно. Узость восприятия мешает ребенку с интеллектуальной недостаточностью ориентироваться в новой местности в непривычной ситуации. Еще одной особенностью восприятия является замедленность этого процесса (опыты Вересоцкой). Поэтому, подбирая наглядные средства нужно заботиться не только о содержании, но и помнить, что необходимо использовать определенное время, достаточное, чтобы дети могли ее воспринять, но и не слишком затягивать. Не надо предъявлять заранее, т.к. дети импульсивно сами начнут деятельность. Нельзя из урока в урок предъявлять одну и ту же наглядность, т.к. из-за инактивности дети привыкают к ней, адаптируются, как следствие потеря интереса. Восприятие детей с интеллектуальной недостаточностью слабо дифференцировано. При восприятии знакомых предметов детей с интеллектуальной недостаточностью школьники 1-го класса затрудняются в вычленении деталей, отождествляют предметы, не выделяют объекты, мало отличающиеся по цвету, пропускают небольшие объекты. Особенности восприятия влияют на своеобразие использования имеющихся образов предметов [2].

Восприятие – необходимый этап познания, который заключается в целостном отражении предметов (явлений), возникающем при непосредственном воздействии физических раздражителей на органы чувств.

На каждом возрастном этапе ребенок оказывается наиболее чувствительным к тем или иным воздействиям. Чем меньше ребенок, тем большее значение имеет в его жизни чувственный опыт. На основании вышеизложенного мы можем определить профиль восприятия следующим образом:

- наличие интереса (ориентировочного, познавательного) к объекту;
- проявление внимания (произвольного сосредоточения на объекте);
- действия собственно восприятия (перцептивные действия);
- опора на имеющийся опыт;
- создание обобщенного образа объекта и закрепление его в слове.

Особое внимание в процессе сенсорного воспитания должно уделяться планированию предстоящей деятельности, осуществлению контроля за ходом работы и предоставлению отчета по ее окончании, что, несомненно, трудно не только для дошкольников, но и для учащихся начальных классов, и без специального обучения, как показывают научные исследования, не формируется [3].

Заключение. Итак, сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, а с другой – имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие является базовым для успешного овладения многими видами деятельности. Хорошо развитое восприятие может проявляться в наблюдательности ребенка, его способности подмечать особенности предметов и явлений. Наблюдение как вид деятельности особенно интенсивно развивается в процессе школьного обучения. Педагог показывает приемы осмотра (прослушивания, ощупывания) предметов и явлений, порядок выявления их свойств; маршруты движения руки, глаз; средства записи установленных свойств (рисунок, схема, слово) и др., благодаря чему постепенно исчезает неполноценность представлений, возникших в процессе самостоятельного восприятия объектов и явлений. Знание особенностей восприятия детей с особенностями психофизического развития необходимы дефектологу, т.к. в своей работе с учениками он опирается именно на чувственную сторону познавательной деятельности ребенка. Несмотря на ее недоразвитие именно чувственная сторона является наиболее сильной стороной познавательной деятельности. Учитывая особенности чувственного познания, педагог должен реализовывать два принципа: принцип наглядности, принцип доступности.

Список цитированных источников:

1. Винникова, Е.А. Дошкольная олигофренопсихология: уч. пособие для вузов / Е.А. Винникова, С.А. Глуховская. – Минск: БГПУ, 2012. – 216 с.
2. Петрова, В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В.Г. Петрова. – М.: Просвещение, 1968. – 183 с.
3. Процко, Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости): учеб. пособие / Т.А. Процко. – Минск, 2006. – С. 7-13.

К.А. ТИХАНСКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Введение. Вопросами формирования социально-бытовой компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью в учебно-воспитательном процессе занимались А.Р. Маллер, В.А. Шинкаренко, Т.К. Цикото, В.П. Гриханов, Е.М. Калинина, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская Д.А. Виткаускайте, С.Ю. Коноплястая, Н.П. Павлова, Т.В. Лисовская и др.

Развитие системы специального образования ориентирует педагогов к пересмотру традиционных подходов и освоению современных технологий для успешной социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Цель научной статьи – изучение условий формирования социально-бытовой компетентности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Основными целями специального образовательного учреждения являются подготовка учащихся к самостоятельной жизни и труду, обеспечение их социализации и интеграции в общество [1].

Качанова С.А. среди *основных задач*, направленных на *формирование социально-бытовой компетенции* у школьников с интеллектуальной недостаточностью, выделяет следующие:

- развитие способности ориентироваться в социальных отношениях;

- обучение навыкам взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- формирование способности познавать себя, осознавать свои возможности, потребности, желания;
- обогащение и уточнение знаний детей о предметах и явлениях окружающей действительности, формирование способов действия с ними [2].

В учебно-воспитательном процессе в условиях вспомогательной школы и центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации существуют такие учебные дисциплины, на которых происходит формирование и развитие социально-бытовых компетентностей: «Социально-бытовая ориентировка» (для I–V классов первого отделения вспомогательной школы и для VI–X классов первого отделения вспомогательной школы), «Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживания» (для I–IV классов второго отделения вспомогательной школы), «Хозяйственно-бытовой труд» (для V–IX классов второго отделения вспомогательной школы и для V–IX классов в условиях ЦКРО и Р), «Социальная адаптация» (для IV–IX классов второго отделения вспомогательной школы и для V–IX классов в условиях ЦКРО и Р), «Ориентировка в окружающем» (I–VI классы второго отделения вспомогательной школы).

В процессе занятий у учащихся формируется определённая система знаний, умений и навыков, которые ученики в повседневной практической жизни повторяют, закрепляют и расширяют, доводят до автоматизма уже имеющиеся навыки [3].

Для обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью используют традиционные подходы и методы к формированию социально-бытовой компетенции в учебно-воспитательном процессе: предметно-практические занятия, экскурсии, сюжетно-ролевые игры, беседы, дидактические игры, моделирование реальных ситуаций, произведения художественной литературы.

Главной опорой в усвоении любого познавательного материала учащимся с интеллектуальной недостаточностью служат наглядные средства обучения. Поэтому демонстрация является одним из важных методов в обучении и воспитании таких детей [3].

Центральной базой при усвоении различных познавательных данных учащимися с интеллектуальной недостаточностью является разнообразного рода наглядность: натуральные предметы (одежда, посуда, продукты); реальные объекты (помещения дома); муляжи, игрушки, модели, изображения (предметные, сюжетные); практический показ действий [3].

Так, при демонстрации предметов окружающего мира (например, продуктов) ученики знакомятся с ними: рассматривают, привлекая другие анализаторы – пробуют на вкус, нюхают, трогают и т.п.

Во время демонстрации трудового процесса показ действий сопровождается одновременным объяснением приёмов их выполнения. Показ осуществляется несколько раз: первый раз – в обычном рабочем темпе, остальные показы – в замедленном темпе.

В этом направлении ведётся большая, кропотливая работа по привитию конкретных навыков самообслуживания: как правильно пользоваться иголкой, ножницами; как вдеть нитку в иглолку, сделать узелок, какова длина нитки; как сделать мелкий ремонт одежды, пришить пуговицу, вешалку.

Предметно-практическая деятельность является основным методом отработки теоретических знаний в учебно-воспитательном процессе учащихся с интеллектуальной недостаточностью [1]. Например, практикум «Стирка носового платка» учит стирать мелкие предметы и отрабатывать умение правильно мыть и вытирать руки, практикум «Мытьё посуды» позволяет закрепить последовательность действий при мытье посуды, правила использования моющих средств и соблюдения санитарно-гигиенических требований.

Однако ученики с интеллектуальной недостаточностью в ходе выполнения практических упражнений имеют сложности не только при рассказе алгоритма действий, т. е. как они будут совершать ту или иную работу, но и при её выполнении. Поэтому перед выполнением практической деятельности нужно создать технологическую карту с последовательностью выполнения практических действий [1, с. 81].

Также одним из методов, используемых на уроках с учениками с интеллектуальной недостаточностью, является метод моделирования реальных ситуаций, которые встречаются людям в повседневной реальности. Моделирование реальных ситуаций используется при изучении многих тем: «Знакомство», «Покупка», «Поведение в общественных местах». Сюжеты

берутся из реальной жизни, но они обязательно должны соответствовать индивидуальным возможностям учащихся, их знаниям и жизненному опыту [1, с. 84].

Для учеников с интеллектуальной недостаточностью используют простейшие *формы организации бытовой деятельности* – поручения: «Принеси лейку», «Намочи тряпочку», «Выброси мусор» и т.д. [1, с. 86].

Формируемые на занятиях умения и навыки для закрепления и прочного усвоения нуждаются в *многократном, регулярном, систематическом закреплении в повседневной деятельности*.

Значительное место в формировании социально-бытовой компетенции отводится *экскурсиям*. В ходе экскурсий обучающиеся знакомятся с профессиями людей и учреждениями города, учатся пользоваться услугами различных предприятий и учреждений, накапливают и закрепляют представления и знания о нормах культуры поведения [4, с. 92]. Желательно проводить экскурсии по окончании каждой темы. Например, изучив тему «Средства связи», научившись составлять тексты телеграмм, нужно пойти на экскурсию на почту и на месте составить телеграмму и посчитать её стоимость. Изучив тему «Транспорт», научившись пользоваться расписанием движения автобусов, маршрутной картой, можно пойти на экскурсию на автовокзал и там отыскать нужные маршруты и автобусы.

Результатом проведения экскурсий является то, что учащиеся овладевают *навыками делового общения*, получают *знания* о профессиях взрослых, значении труда в жизни; не стесняются *обращаться с просьбами* к работникам различных учреждений; *ориентируются в тех услугах*, которые им предоставляют; *правильно выбирают* ту или иную организацию, в которую нужно обратиться по какому-либо вопросу; *умеют выбирать форму поведения* в различных ситуациях, накапливают *представления и знания о нормах культуры поведения*; вырабатывают *положительное или отрицательное отношение* к поступкам окружающих в различных жизненных ситуациях; способны *воспринимать реальный мир города*, ориентироваться в нём.

Один из важнейших методов, постоянно применяемых в учебно-воспитательном процессе – это *сюжетно-ролевая игра*. Игра даёт возможность «прожить» ту или иную жизненную ситуацию, проанализировать её и определить свои решения. Выбор сюжета игры берётся из реальной жизни и опирается на соответствующий опыт учеников, их знания и возможности [5].

В ходе игровой деятельности используют следующие *сюжетно-ролевые игры*: «Семья», «Магазин», «Больница», «Парикмахерская», «Почта», «Школа», «Кухня», «Пожарные» и т.д.

В процессе сюжетно-ролевой игры учитель моделирует реальные ситуации, воссоздаёт те или иные бытовые сюжеты, с которыми люди сталкиваются в реальной жизни. Так, *формирование навыков одевания* происходит в играх «Назови предметы», «Я надену...» и «Одень игрушку». Обучающиеся учатся применять разные виды одежды, разграничивать её по сезону, застегивать пуговицы, молнии, завязывать шнурки.

Формирование навыков культуры еды происходит в таких играх, как «Кухня», «Посуда», «Накорми игрушку», «Съедобное – несъедобное». Ученики получают правильные представления о столовых приборах; продуктах питания; о том, что можно, а что нельзя есть; навыки приготовления пищи; подогревания её, а затем мытья за собой посуды.

Формирование навыков культурного и бережного обращения с вещами происходит в играх «Почистим обувь», «Я положил в стиральную машину...», «Игрушки». Учащиеся учатся быть аккуратными, следить за своей одеждой, осторожно относиться к своим и чужим игрушкам, чистить обувь щёткой.

Формирование навыков поддержания порядка в окружающей обстановке происходит в таких играх, как «Уборка», «Убери со стола», «Большая стирка». Обучающиеся учатся подметать и мыть пол; собирать разброшенные игрушки; убирать крошки и грязную посуду со стола; стирать, развешивать и гладить одежду.

Формирование навыков культурного поведения и вежливых взаимоотношений происходит в играх «Продавец», «Поход в магазин», «Идем в гости», «Доктор и больной», «Вечерняя прогулка». Ученики получают навыки межличностного общения, правильного поведения в общественных местах, соблюдения правил этикета (при встрече всегда здороваться, прощаться, быть вежливыми) [5].

В игре учащийся учится *управлять собой*: происходят качественные изменения в психике, формирование основных психических процессов и свойств личности, что особенно важно для коррекционной работы с учащимися с различной степенью интеллектуальной недостаточности.

В сюжетно-ролевых играх учащиеся усваивают правила поведения в обществе, знакомятся с профессиями, учатся вести себя в общественных местах, пользоваться услугами различных предприятий и учреждений. Воспроизводя в игре конкретные жизненные ситуации, учащиеся применяют усвоенные ими знания и приёмы.

Также важное место в формировании социально-бытовой компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью в учебно-воспитательном процессе занимают *беседы*. Они развивают умение учеников общаться со сверстниками и взрослыми, выбирать правильные формы поведения, уверенно использовать в общении вежливые слова. На занятиях беседы проводятся на различные темы. Например, беседа «Я и люди вокруг меня» помогает формировать навыки общения и поведения в общественных местах. Беседа «Зачем человеку нужна семья» способствует осознанию значимости членов семьи друг для друга и т. д. Любая беседа подкрепляется практической деятельностью и наглядным материалом, а также применяется в сочетании с сюжетно-ролевыми играми. Для закрепления материала используют *карточки с заданиями*, различные *тестирования*, производится *практическая деятельность* [5].

Заключение. Таким образом, в учебно-воспитательном процессе используются *различные подходы* к формированию социально-бытовой компетенции учащихся с интеллектуальной недостаточностью, необходимые для их социализации. Они позволяют отрабатывать последовательность действий определённого навыка и умения, закреплять правила использования предметов, необходимых для совершения того или иного действия, а также правила поведения в общественных местах.

Список цитированных источников:

1. Дашевская, Е.Ю. Развитие у детей с умеренной умственной отсталостью умения ориентироваться в выполнении заданий социально-бытового характера: дисс... канд. пед. наук / Е.Ю. Дашевская. – Екатеринбург, 2007. – 152 с.
2. Качанова, С.А. Формирование социально-бытовой компетенции как условие успешной социализации обучающихся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью / С.А. Качанова // Новая наука: гипотезы, взгляды и факты: сб. науч. тр. / под общ. ред. С.В. Кузьмина. – Казань, 2017. – С. 164–168.
3. Бородулина, С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С.Ю. Бородулина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 352 с.
4. Воронкова, В.В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5-9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: пособие для учителя / В.В. Воронкова, С.А. Казакова. – М.: Владос, 2010. – 247 с.
5. Девяткова, Т.А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: пособие для учителя / Т.А. Девяткова [и др.]; под ред. А.М. Щербаковой. – М.: Владос: Нац. фонд подготовки кадров, 2014. – 304 с.

Е.Ю. ТРУСОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Введение. Одной из актуальных проблем специального образования на сегодняшний день остаётся проблема развития речи с точки зрения современных взглядов на образование учащихся с интеллектуальной недостаточностью, их социализацию и адаптацию в обществе. С каждым годом особо остро встает проблема увеличения количественного процента детей с особенностями психофизического развития, в том числе и детей с интеллектуальной недостаточностью, у большинства из которых наблюдаются тяжёлые нарушения речи. С каждым годом жизнь предъявляет всё более высокие требования не только к взрослым людям, но и к детям: неуклонно растёт объём знаний, которые нужно им передать. Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их жизненными задачами, нужно позаботиться о своевременном и полноценном формировании у них речи. На сегодняшний день это основное условие успешного обучения. Ведь благодаря речи совершается развитие отвлечённого мышления, с помощью слова мы выражаем свои мысли. Проблема развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью

является актуальной, так как развитая устная речь у учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью является одним из условий эффективности их обучения и залогом их дальнейшей социализации в обществе. Целями и задачами специального образования является развитие моторной функции, ориентировочно-познавательной деятельности, речи, а также формирование личности в целом.

Цель исследования – определение особенностей коммуникативного подхода в развитии речи учащихся начальных классов вспомогательной школы.

Для реализации поставленной цели нами использовались: системный анализ философско-психолого-педагогической литературы, методы систематизации, обобщения и интерпретации результатов исследования. Анализ научно-методической литературы показал, что изучение становления речи детей с особенностями психофизического развития в онтогенезе является актуальным направлением в современной специальной педагогике и психологии. На сегодняшний день актуальность данной проблемы обусловлена отсутствием определённой системы, каких-то механизмов, которые лежат в основе овладения ребёнком с интеллектуальной недостаточностью речью, и к сожалению, нет признанного в дефектологии коммуникативного подхода в развитии речи как высшей психической функции учащихся с интеллектуальной недостаточностью. На наш взгляд решение данной проблемы возможно при организации учителем-дефектологом коммуникативного подхода, который, как указано в методической литературе, «предполагает речевую направленность учебного процесса, максимальное приближение его к условиям естественного общения». В обучающей деятельности коммуникативный подход как центральная установка, предполагает использование естественной речи в учебном процессе и способствует сближению процесса обучения детей с интеллектуальной недостаточностью с реальным процессом общения, требует создания модели естественного общения в классе. Это и определяет сущность коммуникативного подхода в обучении, который заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения. Реализация коммуникативного подхода в начальных классах вспомогательной школы, учитывая, что общение всегда осуществляется в конкретных ситуациях, предполагает использование широкого разнообразия естественных и искусственно моделируемых на уроках речевых ситуациях для выработки адекватного речевого поведения в реальном общении.

Начиная с самого раннего периода выявления закономерностей овладения ребёнком системой языка, имеет важное теоретическое значение, поскольку эти знания позволяют понять общие принципы развития речи. Развитие связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью, как и развитие других компонентов речи, осуществляется очень замедленными темпами и отличается характерными качественными особенностями. Недостатки и отставание становления устной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью приводят к трудностям овладения всей школьной программой, затрудняет коммуникацию детей и отрицательно влияет на личностные качества, поэтому необходимо проводить коррекционную работу по формированию связной речи. Анализ научно-методической литературы по проблеме экспериментального исследования показали, что несовершенство коммуникативных умений и навыков детей с интеллектуальной недостаточностью осложняет процесс свободного общения, затрудняет развитие познавательной деятельности детей, препятствует созданию условий для их успешной социальной адаптации. Данной категории детей присуще снижение активности в общении, затруднено участие в беседе. Они редко бывают инициаторами диалогов. К сожалению дети с интеллектуальной недостаточностью в достаточной мере не умеют слушать то, о чем их спрашивают. Самой главной причиной является не только недостаточная сформированность речи, но и особенности эмоциональной сферы, в частности импульсивность, возбудимость, эгоцентризм, что существенно препятствует адаптации учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью к обучению. Для учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью на занятиях рассказы по картинкам, пересказы услышанного самого простого текста, словесные передачи увиденного или пережитого события оказываются сложнейшим процессом. Среди детей с интеллектуальной недостаточностью встречаются такие, которые совершенно не понимают обращенную речь, и такие, которые ограниченно понимают обращенную речь. Большинство учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью понимают речь лишь в пределах обихода [1].

В связи с тем, что нарушения познавательной деятельности затрудняют анализ ситуации общения и использование имеющегося речевого опыта, для учащихся начальных классов вспомогательной школы важно не только участвовать в общении, но и понимание ситуации, в которой происходят способы воздействия участников коммуникативного процесса.

В литературе под термином «речевая ситуация» понимается «1) ситуация речи, ситуативный контекст речевого взаимодействия; 2) набор характеристик ситуативного контекста, релевантных (значимых) для речевого поведения участников речевого события, влияющих на выбор ими речевых стратегий, приемов, средств» [2, с. 191].

Существует ещё одно определение речевой ситуации: совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей. Т.А. Ладыженская рассматривает речевую ситуацию и как мотив включения учащихся с интеллектуальным недоразвитием в речевую деятельность, и как прием побуждения их «к конкретному высказыванию, близкому тому, которое существует в действительности» [3, с. 117].

В научно-методической литературе вопрос о компонентах в структуре речевой ситуации рассматривается в психолингвистике такими исследователями как Н.И. Жинкиным, А.А. Леонтьевым, в социолингвистике Е.Д. Бахтиным, Г.О. Винокуровым, Л.П. Крысиным, в риторике А.К. Михальской, Т.А. Ладыженской, и др. Однако до настоящего времени в литературе нет единого мнения о полном их количестве и качестве. Чаще всего в литературе опираются на идеи Р.О. Якобсона и Д. Хаймса о структуре коммуникативного подхода, «модели ситуации» Т.А. Ван Дейка, работы А.К. Михальской, Л.П. Крысина, Н.И. Формановской, В.И. Максимова. На самом начальном этапе коммуникативного подхода в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью мы остановимся на обобщенной модели речевой ситуации, включающей следующие компоненты:

а) социально-ролевые структурные составляющие – отправитель (адресант, говорящий, пишущий) и получатель (адресат, слушающий, читающий). Во время общения учащиеся начальных классов вспомогательной школы чаще всего являются носителями определенного социального статуса (положение индивида в социальной системе, определяемое по ряду признаков: пол, возраст, степень образованности, место жительства, род занятий) и социальной роли (поведение, предписанное человеку его социальным положением). Коммуникативный подход в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью при моделировании речевой ситуации предусматривает необходимость четкого определения количества участников (одного или нескольких), конкретную социальную роль каждого, социальные и возрастные отношения между ролями (равные, неравные): ученик – ученик, ученик – учитель-дефектолог, продавец – покупатель, пациент – врач, пассажир – кондуктор и так далее.

б) внешние компоненты речевой ситуации – контекст (время и место совершения речевого события) и обстановка (сцена, ситуация), которая характеризуется по степени официальности (официальная – нейтральная – неофициальная) и организованности (урок, случайная встреча, покупка в магазине, прием пациентов в поликлинике и т.п.);

в) психологический (внутренний) компонент – цель (зачем говорится о чем-то в данной ситуации?). В зависимости от целей, которые преследуют участники коммуникации (учащиеся вспомогательной школы), выделяют следующие типы высказываний: сообщение, мнение, суждение, рекомендация, совет, критическое замечание, комплимент, предложение, вывод, резюме, вопрос, ответ. Целью этого компонента является осознанное представление о том результате, который должен быть достигнут путем направленных усилий личности в ходе ее взаимодействия и общения. Всегда говорящий преследует конкретную значимую для него в данной ситуации цель: попросить, предупредить, поздравить, отсоветовать, испугать, рассказать, убедить, поделиться впечатлениями, переживаниями и т.п.;

г) содержательным компонентом коммуникативного подхода в любой речевой ситуации является тема (сюда можно отнести предмет или явление, о котором идет речь). К сожалению, можно сказать, что в значительной степени тормозит речевое развитие учащихся с интеллектуальной недостаточностью ограниченная содержательность стороны речи учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью: часто бедны в своей речевой деятельности не потому, что не могут говорить, а потому, что чаще всего им нечего сказать. Поэтому непременным условием организации речевой практики учащихся начальных классов является усвоение

знаний о предметах и явлениях окружающего мира на основе демонстрации предметов, тщательного изучения их признаков, наблюдения за предметами и явлениями в естественных условиях;

д) действия коммуникантов, из которых состоит речевое общение (говорить, слушать, отвечать, жестиковать, спорить), необходимо обращать внимание учащихся с интеллектуальной недостаточностью на схемы общения, лежащие в основе видов речевой деятельности: говорение ↔ слушание, письмо → чтение, говорение, чтение → слушание.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы: важнейшим структурным компонентом любой коммуникативного подхода является обратная связь, поэтому задания по развитию речи формируются так, чтобы обеспечить не только действие, но и взаимодействие, т.е. в учебной речевой нужно моделировать условия общения для каждого участника речевого взаимодействия.

Заключение. Современные учебные программы для вспомогательной школы предусматривают развитие коммуникативных умений: уметь участвовать в диалоге на уроке; в разнообразных жизненных ситуациях, уметь высказывать свою точку зрения на события и поступки, уметь оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом жизненных ситуаций, уметь выполнять различные роли в классе, уметь сотрудничать в паре. Учителям-дефектологам очень хорошо известно, что многие дети начальных классов вспомогательной школы испытывают существенные затруднения при выражении своих мыслей и чувств. Письменные и устные высказывания учащихся с интеллектуальной недостаточностью нередко отличаются бедностью мысли и языка, имеют композиционные недостатки, переполнены многочисленными речевыми ошибками и погрешностями. Успешное познание связей и в природе, и в жизни вообще, хорошее владение языком, речью способствует богатству речи, в большой степени зависящее от обогащения ребёнка новыми представлениями и понятиями. Однако есть несколько условий, без которых коммуникативный подход невозможен, а, следовательно, невозможно и успешное развитие речи учащихся. Первое условие – потребность детей с интеллектуальной недостаточностью высказываться, второе – о чем нужно сказать, т. е. наличие содержания; третье – создание хорошей речевой среды в начальных классах вспомогательной школы. Данные условия позволяют формировать и совершенствовать устную речь детей с интеллектуальной недостаточностью в начальных классах вспомогательной школы.

Список цитированных источников:

1. Кузнецова, Г.В. Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников / Г.В. Кузнецова. // Дефектология, 1976. – № 3. – С. 78–82.
2. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
3. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1974. – 255 с.

А.П. ХОВРЕНКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Введение. Одной из важнейших задач современного специального образования является социализация детей с особенностями психофизического развития с **целью** подготовки их к самостоятельной жизни в обществе. Фактором развития ребёнка является правильная, хорошо развитая речь. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения ими речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развёрнутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития речи.

В рамках нашего исследования были определены *методологические основы коррекции речи учащихся с нарушениями интеллекта.*

Герменевтический и антропологический подходы составляют методологическую основу нашего исследования. Суть *герменевтического подхода* заключается в разработке *правил интерпретации*, гарантирующих правильное понимание. Это философский подход и принцип научного исследования, который требует всестороннего, содержательного и глубокого, конкретного и исторического понимания сущности образования и профессиональной подготовки.

Описание целостности сущности человека проходит через реализацию *антропологического подхода*, который предполагает необходимость рассматривать человека как личность с набором его *личностных и когнитивных характеристик*. *Антропологический подход* является одним из основных в педагогике, а *антропологические знания* являются основой профессиональной подготовки педагога. Именно антропологические знания связывают цели, содержание и технологии образования в целостную *гуманистическую систему* [12, с. 87].

Проявлением *герменевтического подхода* является *деятельностный подход*, позволяющий изучить особенности функционирования субъектов образовательного процесса, особенности их взаимодействия и условия оптимизации учебного процесса в образовательных учреждениях [11, с. 70].

В педагогике деятельностный подход получил распространение через положение о том, что личность формируется и проявляется в деятельности.

Деятельностная детерминация психики подразумевает наличие *аналогии в составе внешней деятельности*, а также *психических функций*. В основе *речевой деятельности*, по Л.С. Выготскому, лежит *потребность в речевом высказывании*, которая формирует *мотив*, то есть то, ради чего мы говорим. Мотив – первая инстанция в порождении речи. Превращение мысли в слово осуществляется во внутренней речи [4, с. 188].

И.А. Зимняя, определяя *деятельностный компонент*, отмечает, что он тесно связан с личностным компонентом. Личность при этом выступает субъектом деятельности, которая, в свою очередь, определяет его личностное развитие. Деятельностный подход *с позиции обучающего* означает *организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью обучаемого* в «общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности». Личностно-деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. только как организацию усвоения учебного материала» [5, с. 245].

Проявлением *антропологического подхода* является *системный подход*. Базовым понятием данного подхода выступает «система» (от греч. sistema), определяемая в качестве совокупности элементов, представляющих единство. Обязательным результатом применения системного подхода выступает описание его элементов, факторов, а также связей и структуры.

Существуют *внешние и внутренние факторы*. *Внешние факторы* «способствуют формированию системы, но при этом кажутся чуждыми её элементам, определяемыми ею и не вызванными внутренней потребностью в объединении». К ним относятся свойства окружающей среды, времени и т. д. *Внутренние факторы* – это те, которые «порождаются» элементами и их группами, в результате объединяющимися в систему – это связи взаимодополнения, жёсткие структурные связи, факторы индуктивности, обменные связи, функциональные связи [1, с. 55–57].

Системный подход в специальном образовании предполагает необходимость учёта в коррекционной работе структуры нарушения, определения ведущего нарушения, соотношения первичных и вторичных нарушений. Интеллектуальные нарушения имеют разную структуру и специфичные проявления. Поэтому с точки зрения системного подхода в коррекционной работе необходимо учитывать все особенности, состояния, проявления детей с интеллектуальной недостаточностью. Коррекционно-педагогическое воздействие должно осуществляться в системе, с учётом всех факторов [8, с. 12].

В нашем исследовании применение системного подхода рассматривается в *двух аспектах*. *Первый аспект* предполагает реализацию процесса коррекции речи, основанного на *развивающем взаимодействии между педагогами и детьми*. Выстроенный таким образом процесс приводит к изменению состояний, преобразованию умений и качеств детей. Коррекционные занятия должны быть ориентированы на *психическую защищённость ребёнка*, его комфорт и потребность в эмоциональном общении со сверстниками и педагогом, на развитие у обучающихся лучшего понимания себя и других людей, на формирование коммуникативных умений,

учебного сотрудничества, расширение словарного запаса в области чувств и эмоций. Занятия должны включать *работу по изменению мотивационной стороны общения*: повышение собственной активности, формирование адекватности эмоциональных реакций и оценок себя и других, изменение своей личной позиции в процессе общения. Основой построения общения в процессе занятий должна быть предметно-практическая деятельность детей по освоению и познанию окружающего мира, а также их учебная деятельность.

Второй аспект рассмотрения системного подхода направлен на выбор *системы методов, приёмов и средств*, которые в совокупности обеспечивают *развитие речи*. В связи с этим педагог использует на своих занятиях упражнения на совершенствование невербальных способов общения, тренинги по обучению навыкам конструктивного взаимодействия с собеседником, упражнения на совершенствование умственных, логических и этических навыков.

Системный подход основан на *представлении о речи как о сложной функциональной системе*, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны. В связи с этим изучение речи, процесс её развития и исправления нарушений речи предполагает воздействие на все стороны речевой системы. Системный подход основан на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматической строя [3, с. 119].

Реализация деятельностного подхода приводит к формированию определённых представлений и навыков, которые формируют *универсальный способ действий – компетенции*. Это находит отражение в применении *компетентностного подхода*. *Компетентностный подход в образовании* предусматривает, что обучающиеся получают представления и умения, дающие возможность в дальнейшем эффективно действовать в ситуациях личной, общественной и профессиональной жизни [9, с. 37].

При компетентностном подходе «понимание представления как наращивание суммы предметной информации противопоставляется представлению как комплексу умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата, причём часто в неопределённых, проблемных ситуациях» [7, с. 19].

Для раскрытия сущности компетентностного подхода, выделяют *два основных понятия: компетенция и компетентность*.

Компетенция – это совокупность взаимозависимых качеств личности – знаний (в дошкольном возрасте – представлений), умений, привычек, способов деятельности, необходимых для успешной жизнедеятельности.

Компетентность – владение человеком соответствующей компетенцией, содержащей его личностное отношение к предмету деятельности. Поэтому *компетенцию* следует понимать, как заданное требование, норму образованности учащихся, а *компетентность* – как его реально сформированные личностные качества и минимальный опыт деятельности.

Системный подход в нашем исследовании нашёл своё проявление в *личностно-ориентированном подходе*. В личностно-ориентированном образовании необходимо говорить о таком его содержании, которое способствует личностному развитию учащихся, включая функции выбора и обоснования принятых решений [10, с. 53].

Технологический подход открывает новые возможности для работы с различными аспектами реальности, включая *образовательную и социальную*. Такой подход позволяет прогнозировать результаты и контролировать образовательный процесс; анализировать и систематизировать имеющийся практический опыт и его применение; комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы; создавать благоприятные условия для развития личности; выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем [2, с. 83].

На основе описанных подходов можно выделить основные *принципы коррекционной работы*.

Принцип системности. В коррекционной работе по формированию правильной речи важно учитывать системное строение и взаимодействие различных компонентов речи: фонематических, лексических, грамматических и семантических.

Принцип последовательного, поэтапного формирования речи. Коррекция речи у детей предполагает последовательное формирование произносительных, лексико-грамматических возможностей и состоит из *трёх этапов: подготовительного этапа; этапа формирования пер-*

вичных произносительных умений и навыков; этапа развития словарного запаса и формирования коммуникативных умений и навыков.

Онтогенетический принцип предполагает учёт основных онтогенетических закономерностей в развитии речевых навыков у детей.

Этиопатогенетический принцип. Определение направлений работы по коррекции и развитию речи, выбор методов и приёмов коррекции должны основываться на понимании механизмов нарушения у конкретного ребёнка.

Принцип дифференцированного подхода предполагает учёт этиологии, механизмов, структуры речевого дефекта, уровня овладения ребёнком фонетической стороной речи, индивидуальных особенностей ребёнка. В процессе обучения необходимо ориентироваться на способность детей усваивать материал и в зависимости от этого усложнять его.

Принцип опоры на сохранные анализаторы. Необходимо формировать множественные связи между сохранными компонентами (зрительным, слуховым, кинестетическим, осязательным и др.) и таким образом добиваться правильной речи.

Принцип коммуникативности. Этот принцип обусловлен основной функцией речи – коммуникативной. Достижение желаемых результатов возможно, когда коррекция речи не ограничивается механическим запоминанием речевого материала, предложенного учителем, а приводит к пониманию, усвоению и возможности применения сформированных речевых навыков в различных ситуациях общения [3, с. 63].

Заключение. Таким образом, проанализированные нами подходы позволяют говорить об их внутреннем единстве, взаимосвязи, взаимодополняемости, наличии идей для реализации исследуемой проблемы. Каждый из них в определённой степени отражается в коррекции речи детей школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Поэтому необходимо учитывать эти подходы при определении психолого-педагогических условий коррекции речи детей с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников:

- 1 Аверьянов, А.Н. Система: философская категория и реальность / А.Н. Аверьянов. – М.: Мысль, 1976. – 186 с.
- 2 Бехтерев, В.М. Избранные работы по социальной психологии / В.М. Бехтерев. – М.: Наука, 1994. – 400 с.
- 3 Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики / Т.В. Варёнова. – Минск: Асар, 2007. – 320 с.
- 4 Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
- 5 Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.
- 6 Змушко, А.М. Социальная адаптация лиц с особенностями психофизического развития в социокультурном контексте / А.М. Змушко // Специальная адукацыя. – 2008. – № 1. – С. 4–9.
- 7 Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
- 8 Коноплёва, А.Н. Реализация современных подходов в организации специального образования / А.Н. Коноплёва // Специальная адукацыя. – 2016. – № 6. – С. 9–13.
- 9 Кульmeneва, Л.Г. Компетентностный подход к современному образованию / Л.Г. Кульmeneва // Народная асвета. – 2012. – № 10. – С. 37–41.
- 10 Лисовская, Т.В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования / Т.В. Лисовская // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2007. – С. 51–56.
- 11 Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский. – М.: Политиздат, 1990. – 118 с.
- 12 Сластёнин, В.А. Педагогика / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Одним из проявлений общего недоразвития речи (ОНР) у детей является стойкое нарушение усвоения грамматического строя языка, нормативное овладение которым является важнейшим условием полноценного речевого и общего развития ребенка. Проблема преодоления грамматических нарушений у детей с ОНР является ключевой в логопедии, поскольку процессы понимания и порождения речевого высказывания не возможны без учета закономерностей грамматики. **Цель** нашего исследования заключалась в изучении грамматических конструкций с пространственными отношениями у старших дошкольников с ОНР.

Пространственные отношения заслуживают внимания как по частотности употребления (входят в семантическую структуру многих типов предложений), так и по функциональной значимости (охватывают все сферы реальной действительности). Пространственные категории относятся к важнейшим понятийным категориям, которые отражаются в речи ребенка и осваиваются им в старшем дошкольном возрасте. Дошкольный возраст – это самый сензитивный период для развития пространственных представлений. От развития пространственных представлений зависит не только развитие речевых процессов дошкольника, но и понимание им логико-грамматических языковых структур, являющихся залогом успешной подготовкой к обучению в школе.

Несформированность пространственных ориентировок рассматривалась в логопедии в основном в связи с нарушением у детей письма и чтения (дисграфией и дислексией) (О.А. Величенкова, А.П. Воронов, О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, С.Б. Яковлев и др.). Изучение взаимосвязи формирования пространственных представлений и грамматических средств языка у дошкольников с ОНР затрагивало в основном область усвоения предложно-падежных конструкций (Л.В. Ковригина, Н.П. Рудакова и др.).

Исходя из анализа лингвистической структуры ОНР как системного нарушения речезыкового развития, характеристики системности пространственных представлений и их отражения в языке, можно сказать, что при первичном недоразвитии речи несформированность пространственных представлений будет проявляться в нарушениях морфолого-синтаксической составляющей ее грамматической стороны на всех уровнях, препятствуя дальнейшему формированию грамматических конструкций (А.М. Колесникова, Е.Л. Маливанова и др.).

Эмпирическое исследование проводилось в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 27 г. Бреста». В нем участвовало 14 воспитанника старшего дошкольного возраста с ОНР и 14 – с нормативным речевым развитием. В процессе исследования использовался комплекс заданий Н.П. Рудаковой для обследования понимания пространственных предлогов детьми [1], а также диагностический комплект Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [2].

Исследование позволило установить, что в группе с ОНР преобладают воспитанники со средним уровнем понимания предлогов и их самостоятельного использования, в то время как в группе с нормативным речевым развитием дошкольники показали высокие результаты (Табл. 1).

Таблица 1 – Сравнительная характеристика употребления грамматических конструкций с пространственными отношениями детьми старшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием

Группы детей	Уровни (абсолютные числа)		
	Высокий	средний	низкий
ОНР	2	8	4
Нормативное речевое развитие	10	4	–

Дети с высоким уровнем самостоятельно и быстро справлялись с предложенными заданиями. Дошкольники со средним уровнем не проявляли самостоятельной активности, а также демонстрировали медленный темп выполнения заданий. Почти все воспитанники с ОНР и некоторые дети с нормативным речевым развитием показали низкий результат в понимании,

назывании и дифференциации грамматических конструкций, содержащих в своей структуре предлоги «из-за», «из-под».

В ходе исследования не было выявлено воспитанников с ОНР с высоким уровнем сформированности грамматических конструкций, отражающих пространственные представления по горизонтальной оси (Табл. 2).

Таблица 2 – Сравнительная характеристика употребления грамматических конструкций, отражающих пространственные представления по горизонтальной оси детьми старшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием

Группы детей	Уровни (абсолютные числа)		
	Высокий	средний	низкий
ОНР	—	6	8
Нормативное речевое развитие	4	8	2

Воспитанники с низким уровнем правильно выполнили 1-3 задания из 10, в остальных допускали ошибки, которые не смогли исправить даже с помощью взрослого. При построении речевых конструкций отмечаются грубые ошибки, например, смешение падежных форм («едет за левом» вместо «за львом»). Часто предлоги вообще опускаются. Имена существительные употребляются в исходной форме («едет слева от пингавин» вместо «слева от пингвина»). Воспитанники не дифференцируют предлоги «между» и «рядом». Наблюдаются сложности в дифференциации понятий «ближе – дальше», «слева – справа».

Исследование позволило установить, что воспитанники с ОНР испытывают больше трудностей по сравнению с детьми с нормативным речевым развитием при ориентировке на листе бумаги (Табл. 3).

Таблица 3 – Сравнительная характеристика сформированности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием навыка ориентировки на листе бумаги

Группы детей	Уровни (абсолютные числа)		
	Высокий	средний	низкий
ОНР	2	10	2
Нормативное речевое развитие	6	6	2

Дети с высоким уровнем правильно и самостоятельно выполнили все инструкции, со средним – самостоятельно, но с допущением ошибок в формировании грамматических конструкций, с низким не смогли выполнить задание даже с помощью взрослого. Исследование показало, что не все дети знают понятие «центр листа» и не могут его указать на листе бумаги. Отдельные дошкольники не знают понятие «середина листа». Воспитанники с низким уровнем, помимо незнания местонахождения центра и середины листа, неправильно определили его верхнюю и нижнюю части.

Заключение. Ошибки употребления предлогов и наречий с пространственным значением детьми с ОНР носят более грубый и специфический характер по сравнению с воспитанниками с нормативным речевым развитием, что актуализирует задачу формирования грамматических конструкций с пространственными отношениями у этой категории дошкольников.

Список цитированных источников:

1. Рудакова, Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.П. Рудакова. – М.: Владос, 2005. – 188 с.
2. Семаго, Н.Я. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2017. – 66 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ДЕТЬМИ С ОПФР КАК СУБЪЕКТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Введение. Современная система специального образования все более ориентирована на инновационные стратегии в поиске подходов образования, направленных на гуманистическую, лично-ориентированную модель организации самого педагогического процесса в системе воспитания и обучения, с усилением внимания к изучению и анализу потенциальных возможностей развития ребенка с особенностями психофизического развития.

Ребенок с особенностями психофизического развития может достичь оптимального для него уровня развития только при условии раннего включения в процесс систематической коррекционно-воспитательной работы, охватывающей все направления его индивидуального развития (физическое, интеллектуальное, эмоциональное, социокультурное). Основным условием и фактором развития детей является их собственная деятельность и сотрудничество со взрослым. Перед учителем-дефектологом стоит задание создать самые эффективные условия для максимального взаимодействия и общения с детьми с ОПФР. Для этого процесс обучения должен быть приближен к жизненным ситуациям и возможностям детей с ОПФР. Действенным средством привлечения учеников к учебной деятельности есть активное взаимодействие и общение учителя-дефектолога с детьми с особенностями психофизического развития.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие предположения, что учебная работа учащихся с интеллектуальной недостаточностью представляется не эффективной без взаимодействия и общения учителя-дефектолога с детьми как субъектами образовательного процесса. Поэтому наиболее распространённый и эффективный метод интенсификации обучения детей с интеллектуальной недостаточностью будет выступать в коррекционной работе направления и приёмы взаимодействия и общения учителя-дефектолога с детьми с ОПФР. Однако, прежде чем применять методы взаимодействия и общения учителя-дефектолога с детьми в учебном процессе, необходимо выявить их сущность, понять отличие от других методов в целом.

В связи с этим система специального образования подвергается преобразованию, что определяет необходимость поиска новых путей и способов взаимодействия и общения учителя-дефектолога с детьми с интеллектуальной недостаточностью, способствующих активной позиции обучающихся в данном процессе. И на сегодняшний день одной из наиболее интересных, представляется проблема изучения особенностей взаимодействия и общения учителя-дефектолога с детьми.

Цель данной статьи – описать научно-методические особенности взаимодействие и общение учителя-дефектолога с детьми.

Одним из основных документов при планировании образовательного процесса для детей с ОПФР является инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2021/2022 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью».

В Кодексе Республики Беларусь «Об Образовании» даётся определение понятию «лица с особенностями психофизического развития (ОПФР – термин, официально признанный в Республике Беларусь) – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые влияют на общее состояние организма и создают сложности в адаптации к окружающему миру и социуму.

Анализ специальной литературы и результатов исследований в данной области позволил сделать следующие выводы: ребенок с особенностями психофизического развития – это ребенок, у которого наряду с общими для всех детей образовательными запросами есть особые потребности, удовлетворить которые можно только в условиях специального обучения.

В условиях специального обучения одной из составляющих взаимодействия и общения учителя-дефектолога с детьми является правильно организованная образовательная среда. Образовательная среда в учреждении специального образования должна быть [1-3]:

- содержательно насыщенной в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями воспитанников, программами специального образования;
- трансформируемой при изменении образовательной ситуации и с учетом интересов и познавательных возможностей воспитанников;
- полифункциональной в целях разнообразного использования составляющих предметной среды (предметов, не обладающих жестко закрепленным способом употребления, пригодных для использования в разных видах детской активности, в т.ч. в качестве предметов-заместителей в детской игре);
- вариативной для обеспечения в групповых помещениях пространства для игровой деятельности, конструирования, моделирования, уединения, иных целей и наличия разнообразных материалов для самостоятельной творческой деятельности детей в соответствии с их выбором;
- безопасной для воспитанников, а также обеспечивающей надежность и безопасность использования всех ее элементов;
- доступной для детей с ОПФР (во всех помещениях, где осуществляется образовательный процесс, ко всем играм, игрушкам, учебным изданиям, необходимым для различных видов детской активности).

Для того чтобы успешно включить ребенка с ОПФР в учебный процесс, по мнению Н.Я. Семаго, необходимо соблюдать ряд условий: индивидуальные занятия с учителем-дефектологом; индивидуальные занятия с логопедом; адаптации и модификации программного материала или использование специальных образовательных программ, соответствующей дидактики; опора на практический опыт при овладении навыками; наблюдение и поддержка врачей, тьюторов, ассистентов. «При этом важно соблюдать правило постепенности включения ребенка в группу обычных детей ..., дозирование времени пребывания в группе с целью максимальной социальной адаптации» [4, с. 49]. На наш взгляд, еще одним обязательным условием включения ребенка с ОПФР в учебный процесс является организация активного и продуктивного взаимодействия учащихся с нарушениями развития и нормально развивающихся как на учебных занятиях, так и во внеурочное время. Условия и приемы организации активного и продуктивного взаимодействия учащихся на учебных занятиях и во внеурочной деятельности. Условия активного и продуктивного взаимодействия учащихся на учебных занятиях и во внеурочной деятельности [5]:

- психолого-педагогическое сопровождение процесса психосоциального развития, формирование способности к взаимопознанию и пониманию;
- формирование готовности членов малой группы и педагога к принятию и включению ребенка с ОПФР;
- организация субъект-субъектных форм взаимодействия в триаде «учитель – нормально развивающийся ребенок – ребенок с ОПФР»;
- создание ситуации успешной деятельности как для ребенка нормально развивающегося, так и для ребенка с ОПФР;
- налаживание контактов родителей нормально развивающихся детей и родителей детей с ОПФР.

В литературе существуют направления и приемы организации активного и продуктивного взаимодействия учителя-дефектолога с детьми на учебных занятиях и во внеурочное время.

Таблица 1. Направления и приемы организации активного и продуктивного взаимодействия учителя-дефектолога с детьми

Направление работы	Примеры технологий, методов работы	Примеры приёмов работы
Развитие толерантных, эмпатичных отношений между учителем-дефектологом и детьми	Интерактивные технологии, воспитательные акции, тренинги, создание ситуаций совместных переживаний и т.д.	Рольевые игры, материальное (наклейки), затем моральное поощрение стремления к взаимодействию и общению
Взаимодействие учителя-дефектолога и детей, когда учитель учит детей тому, что умеет сам и помогает детям в выполнении заданий	Технология развивающего обучения	Педагогический менеджер

Совместная работа учителя-дефектолога и детей	<p>Технология коллективное творческое дело. Педагогическая система М. Монтессори</p> <p>Технология «Шаг за шагом»</p> <p>Технология уплотнения (учитель-дефектолог предлагает сначала задание для 1 ребёнка, потом по мере расширения 2–3, а затем — 7 детям, усложнения задания).</p> <p>Преобразование коллективных форм деятельности («рядом, но не вместе») в кооперативные («вместе»).</p> <p>Организация интенсивной и познавательной деятельности всех учащихся.</p>	<p>Практико-ориентированные, творческие проекты; правила вспомогательной школы, класса; планирование (жизни класса); совместное обсуждение, принятие и оформление «кодекса общения»; разработка и использование кодовой системы, невербальных средств (пиктограмма или правила трёх предупреждений) и т.д.</p> <p>От оформления праздничной открытки до создания коллективного коллажа</p> <p>Сначала парами (учитель-ребёнок, затем малыми творческими группами, бригадами, причём дети с ОПФР выполняют посильную для них часть работы</p>
Индивидуальное сопровождение, контроль и консультирование учащихся с ОПФР со стороны взрослого	Подбор заданий, соответствующих зоне актуального развития и возможностям ученика с дизонтогенезом и т.д.	Разноуровневые задания

С любым ребёнком с ОПФР, в первую очередь должна проводиться коррекционная работа по развитию речи, так как у большинства детей наблюдается дислексии, дисграфии и дизорфографии, что предполагает трудности во взаимодействии и общении детей с учителем и сверстниками. Данная пропедевтическая работа обеспечивает преемственность коррекционной направленности образовательного процесса детей с ОПФР на уровне дошкольного образования и в младших классах вспомогательной школы, что способствует активному взаимодействию и общению учителя-дефектолога с детьми.

Заключение. В последнее время большое внимание в теории и практике обучению детей с ОПФР уделяется организации образовательной среды. Учителя-дефектологи особое внимание уделяют развитию сенсомоторной сферы, а также внимания, памяти, мышления, всех сторон устной речи (произносительной, лексико-грамматической, а также связной речи), совершенствованию фонематического слуха и на их основе формированию базовых операций языкового анализа и синтеза и обучению грамоте. Кроме того, следует способствовать развитию мотивации детей, их умений планировать свою деятельность, обнаруживать ошибки в процессе и т.д. По результатам анализа научно-методической литературы следует использовать разнообразные направления и приёмы организации активного и продуктивного взаимодействия учителя-дефектолога с детьми на учебных занятиях и во внеурочное время.

Список цитированных источников:

1. Кухаренко, Т.С. Конструирование образовательной среды для формирования социальной компетентности учащихся // Пути, тенденции и направления развития социальной сферы: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 3-4 дек. 2009 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: Г.А. Качан, Ю.Н. Венгер, Н.И. Бумаженко / науч. ред. А.П. Орлова; отв. за вып. С.А. Моторов. – Витебск: УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2009. – С. 152–155.
2. Кухаренко, Т.С. Образовательная среда как условие развития коммуникативной компетенции детей с ОПФР // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28-29 янв. 2010 г. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 149–150
3. Кухаренко, Т.С. Моделирование образовательной среды как этап способствующий развитию коммуникативной компетентности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью // Молодежь и наука: реальность и будущее: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: В.А. Кузьмищев, О.А. Мазур, Т.Н. Рябченко, А.А. Шатохин: в 6 т. – Невинномысск: НИЭУП, 2010. – Т. 1. – С. 25–261.
4. Семаго, Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов / Н.Я. Семаго. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.
5. Брыкова, А.С. Психокоррекционная работа по формированию межличностных отношений младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью / А.С. Брыкова, Е.А. Лемех // Адукацыя і выхаванне. – № 8. – 2017. – С. 24–33.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ОСВОЕНИЮ ДЕТЬМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ
«СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ»**

Введение. Процесс социализации происходит на протяжении всей жизни. Однако в детстве эти процессы характеризуются чрезвычайной интенсивностью и возрастной сензитивностью. Характер социализации определяется особенностями развития данного общества, возрастными и индивидуальными особенностями каждого человека.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе [1].

Понятие «социализация» при широком толковании представляет собой процесс включения в социальную действительность через развитие психики и личности ребенка. По мнению Г.М. Андреевой, социализация представляет собой двусторонний процесс, состоящий, с одной стороны, из усвоения человеком социального опыта, благодаря постепенному вхождению в систему социальных связей, а с другой – воспроизводства им системы социальных связей за счет активной деятельности, активного включения в социальную среду [2]. При таком понимании не только фиксируется процесс социальной ориентировки и усвоения социальных нормативов, но и подчеркивается момент активного преобразования человеком усвоенных ранее социальных ролей, норм, ценностей, способов социального определения и применения их в новых социальных ситуациях.

У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) социализация приобретает особое значение, так как создает реальные возможности для коррекции и компенсации нарушенных функций, обеспечивает приобщение ко всему, что доступно нормально развивающимся сверстникам. Вместе с тем, как показывают многочисленные наблюдения и специальные исследования, дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают существенные трудности при вхождении в общество.

Исследования показывают, что особенности данной категории детей препятствуют спонтанному складыванию отношений и взаимодействий со сверстниками. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста характеризуется своеобразием, которое оказывает неблагоприятное влияние на становление их взаимоотношений с взрослыми и сверстниками и делает необходимым определение специальных условий и содержания коррекционной помощи, направленной на усвоение социального опыта и развитие системы социальных связей. Социальная адаптация – это процесс эффективного взаимодействия личности с социальной средой. Необходимо отметить, что социальная адаптация представляет собой начальную стадию социализации личности, которая совпадает с периодом детства. На этой стадии происходит вхождение ребенка в мир людей: овладение элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями, усвоение простых форм деятельности [3].

Детские учреждения выступают моделью общества, где ребенку передается вся система социальных требований. Г.М. Андреева считает, что включение ребенка в определенную систему получения знаний порождает возникновение ценности достижения, способствует формированию умения совершать выбор и превращает ребенка в субъект социального познания [4]. Включение ребенка в новый социальный институт воспитания, дошкольные образовательные учреждения ведут к появлению сразу двух принципиально новых планов отношений между ребенком и социальным окружением.

Первый план – это социально-нормируемые отношения с взрослым как представителем общества. И хотя эти отношения включают в себя индивидуально ориентированное общение, неотъемлемым их содержанием является регуляция поведения ребенка и формирование его психических процессов в соответствии с заданными обществом моделями. Социальное окружение предъявляет

ребенку определенные требования и ожидания, задающие траекторию дальнейшего развития. В конце дошкольного возраста формируется внеситуативно-личностная форма общения ребенка со взрослым. Содержанием общения становятся взаимоотношения, нормы и правила сосуществования людей, а мотивом общения – личностный мотив. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной для внеситуативно-личностного общения, оказывая направляющее воздействие на построение дошкольником ценностной картины мира.

Характер социализации детей с ограниченными возможностями во многом зависит от развивающего влияния социальных контекстов, наличия условий для познавательной активности и личностного роста ребенка. В этой связи значение приобретают не только индивидуальные особенности личности воспитателя, с которым взаимодействует ребенок, но и тип образовательно – воспитательных учреждений, психологический климат организации. Организационная культура образовательного учреждения определяет характер транслируемых ребенку норм и ценностей и устанавливает отношение к активности самого ребенка.

Второй план связан с построением системы отношений со сверстником, взаимодействие с которым в детских образовательных учреждениях становится по-настоящему насыщенным, разнообразным и кооперативным.

Социализация как двусторонний процесс проявляется во взаимодействии индивида и общества. Воздействие институтов социализации выступает внешним фактором, задающим содержание и формы социализации ребенка, направления формирования социальной компетентности. Тогда как к внутренним факторам социализации можно отнести возрастные и индивидуальные особенности самого ребенка, воплощающиеся в субъективной системе переживаний социальных отношений и формирующейся картине мира.

Успешность социализации определяется степенью усвоения и принятия ценностей, норм, правил существования данного общества и степенью активности, самореализации и успешности в деятельности и общении.

К возрастным особенностям относится игровая деятельность, через которую ребенок воспроизводит систему социальных отношений в обществе, также сюда относятся особенности общения с взрослыми и со сверстниками, особенности социального познания и развитие самопознания.

Игра является ведущим видом деятельности дошкольников. Человеческие отношения, которые существуют в мире взрослых, становятся предметом игровой деятельности детей, где присутствует опосредованно, в идеальной форме. С точки зрения Д.Б. Эльконина, игра – это способ освоения социальной действительности, в котором выражается связь ребенка с обществом [5]. В сюжетно-ролевой игре дети учатся сотрудничеству и осваивают другие социальные навыки. Игра – средство освоения социальных ценностей, ролей и моделей поведения.

По мнению Эльконина Д.Б., в процессе игры дети получают представления о жизни и деятельности взрослых людей, об их обязанностях, переживаниях, мыслях и отношениях. Результатом игры являются также формирующиеся в ее процессе товарищеские чувства, гуманное отношение к людям, разнообразные познавательные интересы и умственные способности детей. В игре развиваются наблюдательность и память, внимание и мышление, творческое воображение и воля. Важнейший результат игры – глубокая эмоциональная удовлетворительность детей самим ее процессом.

Заключение. Безопасность жизнедеятельности (состояние физической, психической и социальной защищенности) выступает необходимым условием полноценного развития человека и фактором социализации. Дошкольный возраст также является самоценным периодом развития, когда складывается личность ребенка, формируется правилосообразное нормативное поведение. Именно поэтому необходимо создать условия, способствующие воспитанию у детей навыков безопасного поведения, способности предвидеть опасные ситуации и умения по возможности избегать их, а при необходимости действовать в целях сохранения своей жизни и здоровья. Для этого детям необходимо дать знания о правилах поведения, которые они должны выполнять неукоснительно, так как именно от этого во многом зависят их здоровье и безопасность.

Список цитированных источников:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 156 с.
2. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986. – С. 45–98.
3. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 113 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Введение. На современном этапе для организации учебного процесса для лиц с интеллектуальной недостаточностью всё чаще прибегают к созданию специальных условий в формировании социальных представлений. Как показано в области специальной педагогики рядом зарубежных и белорусских исследователей, социальные представления детей с интеллектуальной недостаточностью формируются в тех сферах жизнедеятельности, которые узконаправлены на освоение навыков самообслуживания, учебную и трудовую деятельность [1]. Следовательно, такой узконаправленный подход обедняет возможности социального опыта детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью, что требует усовершенствования учебного и воспитательного процесса во вспомогательных школах.

В настоящее время представляется актуальной проблема формирования социальных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, в связи с признанием социального развития одной из приоритетных сфер всестороннего становления личности.

Цель данной статьи: описать научно-методические особенности формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ специальной литературы показал, что такие исследователи, как Л.И. Аксенова, И.М. Бгажнокова, А.Н. Гамаюнова, Ю.Н. Кислякова, Е.Т. Логинова, Е.В. Локтева и др. занимались проблемой развития у детей с интеллектуальной недостаточностью социально-бытовой ориентировки, культурно-гигиенических, социально-коммуникативных умений и навыков поведения в повседневной жизни, в процессе социализации и социальной адаптации в окружающем мире. Структурно-содержательные и коррекционно-развивающие аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития начали разрабатываться с 1997 года в рамках выполнения диссертационных исследований (Ю.В. Захарова, И.В. Ковалец, Ю.Н. Кислякова, О.В. Клезович), научных проектов, инициированных управлениями дошкольного и специального образования Министерства образования (Л.А. Зайцева, Е.М. Калинина, С.Ф. Левяш, Т.В. Лисовская). Формирование социальных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с нарушениями в интеллектуальном развитии, рассматривается как проблема ознакомления дошкольников и младших школьников с окружающим природным и социальным миром, осознания себя в этом мире, ориентирования в нем, формирования культуры здорового образа жизни и т.п. такими исследователями как А.Н. Косымовой, Е.Н. Лебедевой, И.М. Новиковой, Е.Н. Петуховой, М.Р. Хайдарпашич, Л.Ф. Хайртдиновой, Л.Ю. Шамко, Л.В. Шинкаревой и др. В настоящее время существуют разные подходы к исследованию в области социальных представлений, но в каждое опирается на положения теории С. Московича. В. Вагнер был единомышленником С. Московича о том, что предмет социальных представлений должен быть значимым для социальной группы. Одно из более популярных на сегодняшний день это направление разработано Жан-Клодом Абриком, суть которого раскрывается через его структуру, а именно социальное представление раскрывается через центральное ядро (образование, устойчивое во времени, которое определяется историческим, социальным, а так же идеологическим контекстом) и периферию (видоизменяется и трансформируется под влиянием индивидуальных мнений, жизненного опыта всех членов группы). У. Дуазу в своих исследованиях остановился на проблеме взаимосвязи индивидуального и коллективного в окружении [2].

В основу исследования был положен анализ научно-методических подходов отечественных и зарубежных исследователей по данной проблеме. Важнейшим результатом исследований в данной области, проведенных в Республике Беларусь, стала разработка учебных программ и учебных пособий для 1-го отделения вспомогательной школы по предметам «Социально-бытовой ориентировка» и «Предметно-практическая деятельность»).

Для исследования научно-методических основ формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо остановиться на раскрытии понятий: «социальные представления» и «безопасность жизнедея-

тельности». Само понятие «социальные представления» в разных научных дисциплинах трактуется по-разному. Даже в рамках одной дисциплины существуют различные теории и подходы к определению данного понятия. «Социальные представления» характеризуются как отражение и воссоздание конкретных образов предметов, событий и явлений окружающего природного и социального мира, непосредственно связанных со всеми средами жизнедеятельности: с жизнью и отношениями людей в обществе, с ориентацией на социальные ценности, нормы и правила общества, в котором ребёнку предстоит жить и реализовать себя как личность, и конечно же социально адаптируясь в современном мире.

Наиболее широко и полно данное понятие раскрыто в концепции социальных представлений французского учёного-исследователя С. Московича [3]. В данной концепции социальных представлений описывается и раскрывается механизм образования, структура, функции, компоненты, сущностные характеристики, а также системная принадлежность социальных представлений относительно индивидуальной картины мира, межгрупповых отношений как элемента обыденного сознания, коммуникации и т.д.

Анализ отечественной зарубежной литературы показал, что данные об особенностях формирования социальных представлений практически отсутствуют. В некоторых исследованиях имеется только лишь механизм формирования социальных представлений, осуществляющийся через путь от набора информации до цельной конструкции, сюда можно включить эмоционально-ценностный компонент, который проявляется в трансформации полученной новой информации до цельной конструкции; после чего эта конструкция

Описанные в научно-методической литературы данные и результаты исследований, показали, что у детей с интеллектуальной недостаточностью при отсутствии коррекционного воздействия социальные представления о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью не образуют единой структурной системы, а их объем, содержание и направленность не определяют доступность хранящихся и воспроизводимых знаний в нужный момент и в конечном итоге не соотносятся с уровнем понимания и решения жизненной проблемы, предотвращения потенциальной опасности в некоторой предметно-практической области.

Можно предположить, что для ликвидации данных пробелов требуется первичное осознание учителем-дефектологом характеристики уровней сформированности социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью, указанных ниже, и дальнейшая целенаправленная работа в предлагаемом контексте.

В перцептивно-действенном плане: использование обследовательских действий (рассматривание, ощупывание и т.п.) с применением специфических манипуляций; умение подражать взрослому; стремление действовать по образцу или словесной инструкции, выбирать по образцу; целенаправленность действий при зрительном соотнесении; умение действовать на основе ранее выделенных свойств и признаков предметов в новой ситуации; умение воспринимать сигнал и воспроизводить действия в соответствии с ним; адекватность действий пространственного ориентирования (расстояние, направление и т.д.); применение способов координирования, замещения, перемещения и т.п. [4; 5].

В образном плане: припоминание и чувственное отражение явлений и событий окружающего мира; различение и сравнение цвета, формы, величины предмета, звуковых проявлений; сосредоточение на зрительных, слуховых, двигательных, осязательных, вкусовых образах-представлениях (системах сенсорных эталонов); привязанность образов-представлений к конкретным условиям; схематичность и уточнённость собственного опыта познания.

В символическом плане: мысленное воссоздание действительности при невозможности ее непосредственного восприятия (по описанию); различение реального объемного пространства и его изображения на плоскости (бумаге, доске и т.д.) и их соотнесение; понимание и установление причинно-следственных связей и отношений окружающей действительности; наличие многообразной информации о предметах, явлениях и событиях окружающего мира, составляющей систему ориентиров, регулирующих поведение; специфика использования детьми целостной системы представлений в процессе решения жизненных ситуаций, проигрывания различных социальных ролей; выражение и закрепление представлений в продуктах разнообразной деятельности: конструктивной, музыкальной, изобразительной, трудовой, игровой и т.д.

В плане соединения представлений со словом: понимание и использование в речи слов, слов-названий; умение самостоятельно называть существенные признаки, свойства, особенно-

сти предметов и явлений; объяснение собственного поведения в конкретной ситуации; стремление к обобщению образов; наличие вопросов, познавательной направленности; активное оперирование знаниями (представлениями), умениями и навыками при взаимодействии со сверстниками и взрослыми; высокая степень осмысленности образов предметов, социальных ценностей и отношений при их словесной интерпретации.

Анализ специальной научно-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы:

В настоящее время понятие социальных представлений вышло за рамки одной только концепции С. Московичи, которая на сегодняшний день приобрела статус наиболее влиятельной парадигмы в западноевропейском обучении и воспитании. В настоящий момент в рамках данного подхода существует несколько течений, отличающихся друг от друга, но объединенных вопросом о социальных представлениях. Данные теории всё же имеют единую логику построения, обусловленную тем, что все они исходят из положений теории С. Московичи, но стремятся по-своему ее уточнить и конкретизировать.

Проблема формирования социальных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (обучающихся в большинстве своем по учебным программам 1-го отделения вспомогательной школы) остается фактически не исследованной.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают специфические трудности в овладении социальными представлениями о безопасности жизнедеятельности в связи с их особенностями психического развития.

Специальное обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью социальными представлениями как способам усвоения безопасности жизнедеятельности является важнейшим условием обеспечения эффективности учебного процесса.

Заключение. Мы обращаем внимание на то, что остановились на основных задачах, стоящих перед учителем-дефектологом о безопасности жизнедеятельности при формировании у детей с интеллектуальной недостаточностью социальных представлений. Раскрыв важность формирования социальных представлений, мы сделали акцент именно на общеразвивающие и коррекционные задачи, которые будут решаться более полно в результате взаимосвязи со всеми программными требованиями и привлечения к другим разделам. В коррекционно-развивающей работе правильное применение методик, сочетание гибких форм, методов, способов и приёмов обучения детей с интеллектуальной недостаточностью сможет поспособствовать становлению личности каждого ребёнка, способной вести безопасный образ жизни, прежде всего собственной безопасности жизнедеятельности, а самое главное возможности самостоятельно выполнять доступные социальные роли.

Список цитированных источников:

1. Гладкая, В.В. Формы, типы и структура учебных занятий по социально-бытовой ориентировке во вспомогательной школе / В.В. Гладкая // Дефектология. – 2009. – № 5. – С. 48–56.
2. Морозова, И.Я. Подходы к изучению социальных представлений: материалы научной конференции Диалог цивилизаций: история, современность и перспективы 18 февраля 2012. – М., 2012. – 495 с.
3. Moscovici, S. The phenomenon of social representations / S. Moscovici // Social representations. – Cambridge. Press, 1984. – P. 3–70.
4. Кухаренко, Т.С. Особенности выполнения заданий по формированию способов усвоения социального опыта учащимися второго отделения вспомогательной школы / Т.С. Кухаренко // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2013. – № 4(76). – С. 68–73.
5. Кухаренко, Т.С. Методика изучения умений действовать по подражанию, по образцу, по речевой инструкции у учащихся второго отделения вспомогательной школы / Т.С. Кухаренко // Дополнительное образование взрослых: перспективы развития и инновации: материалы респ. науч.-практ. конф., Витебск, 22 нояб. 2012 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2012. – С. 99–101.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И РИНОЛАЛИЕЙ

Введение. Открытая ринолалия, обусловленная врожденными расщелинами верхней губы и неба, представляет собой проблему, как для целого ряда наук медицинского цикла, так и для дефектологии. Среди других пороков развития врожденные расщелины губы и неба встречаются наиболее часто и составляют до 30% врожденных аномалий. Кроме того, отмечается неблагоприятная тенденция к росту рождаемости детей с данным видом патологии. Наличие врожденных расщелин мягкого и твердого неба приводит к отсутствию изоляции носовой и ротовой полостей, что, в свою очередь, влечет за собой появление функциональных нарушений, существенно осложняющих психофизическое развитие ребенка с момента его рождения. Нарушаются такие жизненно важные функции, как питание (у ребенка отсутствует возможность нормально сосать и глотать), дыхание (вдыхаемый воздух непосредственно через расщелину сразу попадает в глубокие дыхательные пути, не согреваясь и не очищаясь в носовых ходах, что в значительной степени повышает риск возникновения респираторных заболеваний), слух и речь. Коррекционная работа с детьми с врожденной небной патологией требует систематического, последовательного комплексного воздействия специалистов: хирургов, логопедов, педиатров, ортодонт, психологов. Основной целью оперативного вмешательства является восстановление анатомической структуры, и как следствие – функции неба. Однако необходимо отметить, что оперативное лечение не обеспечивает нормальной речи, а только создает анатомо-физиологические условия для формирования правильного произношения. После пластики неба у детей сохраняется патологическая поза языка в полости рта, функциональное нарушение деятельности мышц мягкого неба, смешанный фонационный выдох, что ведет к расстройству тембра голоса и специфическому нарушению звукопроизношения

Цель данной статьи: научно-методически обосновать подходы к коррекционной работе детьми с интеллектуальной недостаточностью и ринолалией.

В литературе существует мнение, что ринолалия – это изолированный анатомический дефект артикуляционного аппарата и не влияет на общее развитие. Однако, стоит иметь в виду, что расщелины неба при открытой ринолалии появляются под воздействием патогенных факторов на эмбрион в период, критичный для развития нервной системы. Поэтому некоторые формы ринолалии часто сочетаются с интеллектуальной недостаточностью.

Сама по себе ринолалия может являться причиной для вторичных задержек развития речи по моторному или по сенсорному типу (ребенок не может в полной мере пользоваться речевым аппаратом, не имеет полноценной возможности произносить и слушать собственные речевые звуки).

В логопедических словарях под ринолалией понимается нарушение звукопроизношения и тембра голоса из-за анатомического дефекта периферического отдела речевого анализатора, чаще всего в разговорной речи говорят на таких людей – «человек говорит в нос».

Существует три типа ринолалии:

- * открытая – воздушная струя свободно циркулирует и через рот, и через нос;
- * закрытая – имеется препятствие, которое не дает воздушной струе выходить через нос;
- * смешанная – носовая непроходимость и недостаточная проходимость небно-глоточного кольца одновременно.

Чаще всего у детей с интеллектуальной недостаточностью встречается открытая ринолалия, причиной которой являются расщелины твердого неба, мягкого неба, альвиолы, губы либо всей верхней части речевого аппарата. Особое патогенное воздействие на эмбрион происходит в период с пятой по восьмую неделю внутриутробного развития [1].

Также причинами часто встречающимися являются: токсоплазмоз, паротит, краснуха, грипп у мамы в период беременности; эндокринные нарушения будущей мамы; употребление алкоголя и курение во время беременности; ЛОР-нарушения у плода.

Причинами появления закрытой ринолалии чаще всего являются опухоли, полипы, искривление носовой перегородки, аденоидные разращения, фибромы.

В обследовании и лечении речевой функции у ребенка с ринолалией принимают участие такие специалисты как: речевой невролог, психоневролог, дефектолог. Поскольку заболевание обширно и многообразно, может потребоваться сторонняя помощь стоматолога, ортодонта, оториноларинголога, при необходимости – челюстно-лицевого хирурга.

Диагностикой состояния речевой и познавательной сферы при ринолалии, а также развивающим обучением занимаются логопед и дефектолог. Ребенку с ринолалией показаны упражнения на развитие фонематического слуха, дыхательная гимнастика, артикуляционные упражнения и логопедический массаж.

Исследования последних лет показывают, что структура дефекта усложняется: присутствует моторная недостаточность мышц артикуляционного аппарата, обусловленная нарушением их иннервации по типу спастичности, гипотонии или дистонии. В зависимости от степени выраженности расстройств мышечного тонуса можно говорить о наличии как собственно дизартрии, так и ее стертой формы. Как в отечественной, так и в зарубежной литературе имеются многочисленные работы по коррекции и компенсации речевого дефекта при врожденных челюстно-лицевых пороках развития. Методики коррекционного воздействия в разные годы были предложены Ф.А. Рау, Е.Ф. Рау, З.Г. Нелюбовой, А.Г. Ипполитовой, Т.Н. Воронцовой, А.И. Вансовской, З.А. Репиной, И.И. Ермаковой, Т.В. Волосовец и др. Восстановлением голоса при различных его нарушениях, в т.ч. и при ринолалии занимались С.Л. Таптапова, Е.С. Алмазова, Е.В. Лаврова. Среди зарубежных авторов нужно отметить D.C. Wilson, H.I. Morris, M.C. L. Green и т.д. Изучение состояния проблемы коррекционного обучения детей с врожденной челюстно-лицевой патологией в нашей стране и за рубежом показало, что, несмотря на многообразие видов и направлений работы, авторы методик, как правило, не уделяют достаточного внимания наличию дизартрических проявлений. Возникает необходимость комплексного исследования детей со сложным дефектом – ринолалия и стертая дизартрия, которое позволит выявить особенности речевого развития данной группы детей и создать систему коррекционно-воспитательной работы. Изучение детей со сложным дефектом – ринолалия включает изучение данных анамнеза и оценку соматического и неврологического статуса ребенка. Анализ анамнестических данных показывает, что у данной группы детей внутриутробное развитие и процесс родов осложнялись воздействием неблагоприятных генетических, биологических и химических факторов. Чаще всего это наследственная патология (наличие расщелины у кого-либо из родителей); отклонения во внутриутробном развитии (токсикозы, нефропатии, угроза выкидыша, грипп, гипертония, контакт с 37 химически активными веществами); осложненное протекание родов (асфиксия, гипоксия плода, слабость родовой деятельности) [2].

У детей с ринолалией наблюдаются: нарушение мелкой моторики рук, а именно нарушение тонких дифференцированных движений рук (наблюдаются трудности при выполнении проб-тестов пальчиковой гимнастики: «домик», «колечки», «коза», «корова»); особенности дыхания и голоса выявляются в ходе беседы с детьми (отмечается ключичный тип дыхания, короткий, поверхностный вдох). Также у данной категории детей наблюдается фонационный выдох резко укорочен, что связано с утечкой значительного объема воздуха в носовую полость. Ротовой и носовой выдох не дифференцированы. Нарушения тембра голоса выразились в сочетании гиперназализации (характерного носового оттенка гласных и звонких согласных звуков вследствие отсутствия изоляции носовой и ротовой полостей при фонации) и носовой эмиссии (утечки воздуха через нос при произнесении звуков, требующих ротового давления). Наличие расщелины приводит к патологической стабилизации языка в полости рта. Отмечены высокий подъем и гипертрофия корня языка, сдвиг языка в заднюю зону ротовой полости. Кончик языка истонченный, вялый, паретичный. Объем артикуляционных движений строго ограничен или выполняется не полностью, со сниженным темпом, затруднена переключаемость движений. Характерным является неумение удерживать артикуляционную позу, снижение амплитуды артикуляционных движений. Боковые отведения отличаются малой точностью, попытка удержания языка по средней линии приводит к девиации (отклонению в сторону). Структура речевого дефекта осложнена наличием нарушений мышечного тонуса по типу спастичности, гипотонии или дистонии. Язык напряжен, спинка его изогнута и приподнята к твердому небу. При выполнении статических артикуляционных упражнений отмечена невозможность удержания артикуляционной позы. Патологические особенности строения и функции речевого аппарата при расщелине неба обуславливают специфические нарушения звукопроизношения. Выявлены следу-

ющие особенности фонетической стороны речи. Гласные звуки произносятся при оттянутом назад языке, при этом наблюдается их смещение по ряду и подъему. Губная артикуляция отличается вялостью и пассивностью. Большинство согласных звуков заменяется ларингеально-фарингеальными (гортанно-глоточными) образованиями. Переднеязычные, а иногда и губно-губные заменяются заднеязычными. Коррекционная работа должна строиться с учетом:

- комплексного (медико-психолого-педагогического) подхода к устранению речевого дефекта;
- этиопатогенетических механизмов, симптоматики нарушения;
- выделения ведущих расстройств и вторичных нарушений в структуре дефекта;
- поэтапности коррекционного процесса;
- индивидуальной реакции на обучение;
- ведущей деятельности возраста;
- опоры на сохранные функции.

Все логопедические занятия проводились индивидуально. Качество и объем функциональных изменений 39 носили различный характер и требовали подбора конкретных целенаправленных тренировок в каждом случае. Основной задачей работы является выявление ведущих направлений и приемов коррекционного воздействия, способствующих формированию нормального звучания речи. Коррекционная работа проводилась по следующим направлениям [3]:

- коррекция физиологического и фонационного дыхания;
- нормализация деятельности артикуляционного аппарата;
- устранение избыточного носового резонанса;
- коррекция звукопроизношения;
- нормализация просодической стороны речи;
- автоматизация сформированных навыков в свободном речевом общении.

Данная коррекционная работа позволяет преодолеть трудности социальной адаптации данной категории детей, обеспечить полноценное речевое и психическое развитие, прогнозировать полезность применения данной системы на практике в медицинских и образовательных учреждениях.

Заключение. При разработке коррекционных занятий с детьми с интеллектуальной недостаточностью и ринолалией особое внимание следует уделять анализу психолого-педагогического статуса. Знание особенностей психического развития поможет провести дифференциальную диагностику различных форм речевых расстройств и отграничить их от речевых нарушений, связанных с интеллектуальной недостаточностью, задержкой психического развития, расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения. Основной задачей коррекционной работы является формирование продолжительного, устойчивого, плавного ротового выдоха, достаточного для произнесения слогов, слов, фраз. Упражнения проводятся в игровой форме с использованием наглядного материала. Работа чаще всего ведётся путем подражания. В процессе произношения дети учатся ускорять и замедлять темп речи в зависимости от содержания высказывания, равномерно чередовать ударные и безударные слоги, выделять паузы, повышением или понижением голоса отдельные слова или группы слов.

Список цитированных источников:

1. Ермакова, И.И. Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков / И.И. Ермакова. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
2. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 183 с.
3. Процко, Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с легкой степенью интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости): учеб. пособие. / Т.А. Процко, – Минск, 2006. – С. 7–13.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Введение. Непременным условием связной устной и письменной речи является высокий уровень сформированности лексико-грамматического строя языка. Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) отмечаются нарушения в формировании словаря и грамматического строя языка. В своем исследовании мы поставили **цель:** изучить особенности лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР.

ОНР у детей старшего дошкольного возраста характеризуется наличием фразовой речи с элементами лексико-грамматической и фонетическо-фонематической недостаточности (Р.Е. Левина). Наблюдается неточное название и употребление многих слов и недостаточно полно сформирован ряд грамматических форм и категорий языка. Номинативный и предикативный словарь гораздо шире групп слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

Бедность активного словаря проявляется в неточном произнесении многих слов – названий ягод, цветов, диких животных, птиц, профессий, частей тела и лица. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия. Трудно усваиваются слова, имеющие обобщенное значение, и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета. Слова понимаются и употребляются неточно, значение их неравномерно расширяется, или напротив, оно понимается слишком узко (Р.И. Лалаева).

При ОНР формирование грамматического строя происходит с большими трудностями, чем овладение словарем: значение грамматических форм более абстрактны, правила грамматического изменения слов многообразны. Овладение грамматическими формами словоизменения, способами словообразования, различными типами предложений происходит у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии; недостаточность грамматического строя проявляется в более медленном темпе усвоения законов грамматики, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка.

В работах Н.С. Жуковой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской выделены такие нарушения морфологической системы языка у детей с ОНР, как неправильное употребление:

- окончаний имен существительных, местоимений, прилагательных;
- падежных и родовых окончаний количественных числительных;
- окончание глаголов в прошедшем времени;
- предложно-падежных конструкций.

Свое исследование мы проводили в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 20 г. Бреста». В нем участвовало 17 воспитанника старшего дошкольного возраста с ОНР и 17 – с нормативным речевым развитием. Для обследования лексики был использован блок методического комплекта Н.В. Ницевой «Исследование состояния активного словаря» [1], для исследования состояния грамматической функции было использовано 2 диагностических блока методики Е.В. Мазановой [2]. Количественные данные проведенного исследования отражены в таблице.

Таблица – Сравнительная характеристика лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР и нормативным речевым развитием

Уровень	Дети с ОНР			Дети с нормативным развитием		
	лексика	слово-образование	слово-изменение	лексика	слово-образование	слово-изменение
Высокий	28%	–	–	45%	37%	41%
Средний	42%	55%	86%	49%	48%	38%
Низкий	30%	45%	14%	6%	15%	11%

Исследование выявило следующие особенности словаря воспитанников с ОНР. Они называют обобщающие слова, но затрудняются в обозначении частей предметов (висок, манжета, мотор). Сложности возникают в подборе антонимов, например, слова «поднимать – опус-

кать», «давать – брать» вызывали затруднения у каждого ребенка. А некоторые испытывали сложности даже в простых словах типа «горячий – холодный» или «друг – враг», подбирая им в пару слова «теплый» и «подруга». Наиболее легко детям давался подбор противоположного значения прилагательных.

При исследовании предикативного словаря детям требовалось ответить на вопросы «Как подают голос разные животные?» и «Что делают люди разных профессий?». С простыми глаголами типа «воет» или «кукует» справились все дети. Однако, «лошадь ржет» и «овца блеет» не смог правильно назвать ни один ребенок. Почти все дети дали правильный ответ на второй вопрос, затруднения возникли у воспитанников с низким уровнем, в ответах которых были выделены несущественные действия: «Продавец считает деньги» и «Швея делает одежду». Значение слова «маляр» также было знакомо не всем детям, из-за чего не все смогли дать правильный ответ.

Исследование атрибутивного словаря состояло из двух заданий. В первом задании детям необходимо было рассмотреть предметы на картинках, затем назвать предмет и его цвет. С этим заданием справились все воспитанники. Во втором задании детям необходимо было назвать форму показанных предметов. У отдельных дошкольников с ОНР вызвало трудности название формы огурца (овальный), флажка (треугольный), окна (четырёхугольное). Восьмиугольная салфетка вызвала трудности у всех детей.

В первом задании на изучение словообразования ни один ребенок не образовал все уменьшительно-ласкательные формы предложенных слов. Дети совершали похожие ошибки: «воробей – воробейчик», «стул – стулик», «гриб – грибочик», «топор – топорчик». Эти примеры говорят о том, что некоторые дети используют один «грамматический шаблон» и применяют его на большинство слов.

Во втором задании детям необходимо было образовать относительные прилагательные из данного словосочетания. Правильного выполнения всех пяти проб не было ни у одного ребенка. Все дети дали неправильный ответ или не дали его вообще на словосочетания «сумка из кожи» и «шуба из меха». В других пробах дети тоже делали ошибки. Например, «сок из моркови – моркововый сок», «тетрадь из бумаги – бумагина тетрадь». Практически все дети справились с пробой «скамейка из дерева – деревянная скамейка».

В третьем задании дети образовывали притяжательные прилагательные по вопросам «Чья голова? Чье ухо? Чей хвост?». Задание давалось детям наиболее сложно. Ошибки делали все воспитанники, полностью верно выполнить пробу удалось только двум дошкольникам. Присутствовали типичные ошибки типа «медведин хвост», «тигровая голова», «овечкино ухо».

В задании на словоизменение детям необходимо было поставить образовать существительное множественного числа. Все пробы не выполнил правильно ни один ребенок. Присутствовали типичные ошибки у всех детей. Например, «ухо – уши», «ведро – ведры». Слово «утенок» и его форма «утята» вызвала затруднения у всех детей. Они предлагали формы «уточки», «утенки».

Заключение. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР отмечаются различные нарушения лексико-грамматической стороны речи. Воспитанники с нормативным развитием также допускают ошибки в употреблении слов, словоизменении и словообразовании, но они не носят систематический характер.

Список цитированных источников:

1. Нищева, Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 345 с.
2. Мазанова, Е.В. Обследование речи детей 6–7 лет с ОНР. Методические указания и картинный материал для проведения обследования в подготовительной к школе группе ДОУ / Е.В. Мазанова. – М.: Гном, 2018. – 64 с.

Секция 3

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ

CHEN JINGJING

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

STUDYING EMOTIONAL RESPONSE TO MUSICAL MATERIAL AS A CONDITION FOR FORMING PERFORMING EXPRESSION AT FOLK DANCE LESSONS

Introduction. Dance is a bright, colorful creation of the people, which is an emotional artistic specific reflection of their centuries-old diverse life. Traditionally, dance is considered as a way of artistic education of a person, development of his emotional and motor nature, figurativeness, expressiveness, responsiveness to music and its precise expression through plasticity. On the other hand, choreographic art is also able to educate a humane person who respects the culture of other peoples and understands the significance of its values; showing a tolerant attitude towards the customs and traditions of different nationalities, striving to realize harmonious relations with representatives of any nations. Chinese folk dance is a traditional artistic essence, it is not only an important artistic and cultural heritage, but also the brightest pearl of world culture. Over time, folk dances have become widespread in all corners of the world. During the period of quality education practice, aesthetic education becomes more and more important in the physical and mental development of students. Aesthetic education can not only improve students' aesthetics, but also develop the ability to recognize and create beauty. Therefore, aesthetic education requires being educated in various arts and promoting all that is good in life. And our Chinese folk dance can contribute to the development of students' aesthetic education in terms of artistic beauty. Folk dance is derived from traditional folk art and improved in everyday life. The variety of dance types can create a vision for students in a country and inspire them to learn.

The purpose of the study is to develop a set of tasks for the development of an emotional response in folk dance classes.

The material of this study was the methodological basis of the study:

- provisions of personality-oriented (E.V. Bondarevskaya, V.V. Serikov, I.S. Yakimanskaya) and activity (A.V. Leontiev, D.A. Leontiev, S.L. Rubinshtein) methodological approaches;
- theoretical principles of psychological research on the essence of emotional response (B.I. Dodonov, K. Izard, S.L. Rubinshtein, P. Fress);
- to develop a set of tasks for the development of an emotional response in folk dance classes.

The material of this study was the methodological basis of the study:

- provisions of personality-oriented (E.V. Bondarevskaya, V.V. Serikov, I.S. Yakimanskaya) and activity (A.V. Leontiev, D.A. Leontiev, S.L. Rubinshtein) methodological approaches;
- theoretical principles of psychological research on the essence of emotional response (B.I. Dodonov, K. Izard, S.L. Rubinshtein, P. Fress);
- theoretical provisions on the development of emotional response and the relationship of arts in choreography (N.A. Vetlugina, T. Venderova, I.V. Gruzdova, T. Ignatova, V.V. Medushevsky, M.A. Mikhailova, L.L. Pilipenko, O.P. Radynova, T.E. Tyutyunnikova);
- theoretical provisions on the formation of folk stage dance about the specifics of its technique, the sequence and methods of its development (G.F. Bogdanov, N.I. Bochkareva, G.P. Gusev, I.G. Esaulov, K.A. Esaulova, A. Klimov, N.B. Tarasova, T.S. Tkachenko).

In this study, the following methods were used: theoretical (elemental and content analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem); generalization and systematization of theoretical material, modeling; empirical (experimental and search work, the study of products of creative activity, pedagogical observation); statistical (methods of statistics, expert assessments, mathematical and statistical processing of the results obtained during the study).

To develop a set of tasks, the following tasks were set:

1. Develop variable tasks for students.

2. Form conditional levels and criteria for assessing the performance of variable tasks.

The developed tasks are aimed at activating the imagination, fantasy, and contribute to the development of creativity among students in folk dance classes.

The fulfillment of tasks in choreographic classes involves the use in the pedagogical process of a complex of general pedagogical methods and specific methods of choreographic education:

- An explanatory and illustrative method aimed at communicating ready-made information by verbal, visual, practical means, at understanding and memorizing the material being studied.

- A method of problem-based learning aimed at creating problem situations under the guidance of a teacher and active independent activity of students. This method activates the search for solutions, their choice, resulting in the acquisition of professional knowledge, skills, abilities and the development of mental abilities. Solving problem situations motivates the manifestation of intellectual activity in the process of creating an original artistic concept through dance.

- An exercise method that provides awareness of the significance of the possible end result. In choreographic activity, systematic and consistent execution of exercises, their feasibility and gradualness are necessary; as well as automation of motor actions, where accuracy and consistency are important. The implementation of the exercises is accompanied by the teacher's control, and then the students' self-control.

- A method of improvisation that promotes creative self-expression, understanding of the characteristics of one's body, the ability to interact with a partner, object, space, through dance and bodily plasticity.

- The method of emotional “contagion” ensures the transfer of the emotional state from one person to another, primarily at the unconscious level, because the sphere of conscious perception during the emotional “infection” sharply narrows, there is almost no critical perception of events or incoming information.

- The method of “reincarnation” is aimed at conveying the stage emotional state.

The second task: to form criteria and conditional levels for assessing the performance of complex tasks for students in folk dance classes.

To identify the level of manifestations of emotional expressiveness, the methods of A.G. Gogoberidze, V.A. Derkunskaia and I.V. Gruzdova. They served as the criteria for evaluation. Diagnostics according to the method of A.G. Gogoberidze and V.A. Derkunskaia included three tasks. Diagnostics according to the method of I.V. Gruzdova included one task. The performance of the tasks was assessed on a three-point system.

Upon completion of the experimental work, based on the results of four tasks, the level of manifestation of emotional expressiveness in each student is determined.

As criteria for evaluating variable tasks (Table 1).

Table 1 – Evaluation criteria for variable tasks

№	Criteria	Description
1	Expressiveness	The ability to convey a given image in accordance with the artistic concept.
2	Flexibility	The ability to quickly switch from performing elements of one dance direction to others.
3	Originality	The ability through dance to convey non-standard ideas and the plot of the dance, which differ from the generally accepted ones.

Levels of manifestation of emotional expressiveness (Table 2). Low level (less than 6 points). Average level (6-9 points). The student listens attentively to the music, the description of the artistic image, but he fails to follow the dynamics of the image to the end.

Table 2 – Criteria for evaluating the levels of manifestation of emotional expressiveness

Level	Characteristic	Number of points
Short	The student cannot understand the content. Musical works and artistic images do not evoke a corresponding emotional response in him. He cannot answer questions about the music he listened to, about artistic images. His interest in music and artistic images is shallow and unstable.	less than 6 points
Middle	The student listens attentively to the music, the description of the artistic image, but he fails to follow the dynamics of the image to the end. Emotional reactions are not always adequate to the mood of the works. Works evoke a lively response from him, but only if they are simple in content and form.	6-9 points

Tall	The student is able to listen carefully to a piece of music, delving into the change of mood, following the dynamics of the musical and artistic image. He is independent in his answers to questions, in the process of analyzing the work he correctly uses elementary terminology. Able to analyze, compare images, establish causal relationships between the means of musical, choreographic, artistic expression and the emotional content of the work.	10-12 points
------	---	--------------

Emotional reactions are not always adequate to the mood of the works. Works evoke a lively response from him, but only if they are simple in content and form. High level (10-12 points). The student is able to carefully listen to a piece of music, delving into the change of mood, following the dynamics of the musical and artistic image. He is independent in his answers to the questions of adults, in the process of analyzing the work, he correctly uses elementary terminology. Able to analyze, compare images, establish causal relationships between the means of musical, choreographic, artistic expression and the emotional content of the work.

Three levels of evaluation of the performance of variable tasks in choreographic activity have been formed: high, medium, low. Let's characterize each of them. Based on the total score (5 indicators), the level of emotional responsiveness of students is determined based on the results in the process of observation. 24-30 points – high, 20-24 points – medium, up to 20 points – low. A high level is characterized by the expressiveness of performing variable tasks, the ability to independently create and transform various (but adequate) options for exercises and dances that are distinguished by the originality of bodily plasticity in accordance with the artistic conception (3 points are assessed). The average level is characterized by the expressiveness of the performance of variable tasks, the ability to create and transform a variety of exercises and dances that differ in originality of the idea in accordance with the artistic conception with the help of a teacher (2 points are assessed). The low level is characterized by the inexpressive performance of variable tasks, the inability to create and transform a variety of adequate options for exercises and dances, the lack of an original idea when implementing an artistic idea (1 point is estimated).

Conclusion. Thus, the complexity of the performance of folk choreography lies in the fact that it is a product of a synthesis of movements, plasticity and musical material. Performing skills in folk dance are not only in the technical side. The second mandatory component of the performer's activity is his ability to feel the created image in order to be able to convey to the viewer the idea, which is based on an understanding of the style and nature of the era. In the process of education and training, the ability to convey expressiveness develops through the introduction of musical art into the educational process, while maintaining the characteristic features, uniqueness and authenticity of folk dance.

The development of emotional expressiveness is a complex pedagogical task that requires a diverse, rich educational environment, taking into account the individual characteristics of each student.

List of cited sources:

1. Khalilova, L.R. The study of the characteristic features of folk dance for the development of emotional expressiveness of students of a choreographic school / L.R. Khalilov // Scientific conf. "Pedagogy: traditions and innovations: materials of the VI Intern" (Chelyabinsk, February 2015). – Chelyabinsk: Two Komsomol members, 2015. – P. 180-181.

FENG XIAPYING

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

PERCEPTION OF THE CHINESE NATIONAL MUSICAL INSTRUMENT PIPA BY BELARUSIAN LISTENERS

Introduction. Each Chinese musical instrument has its own characteristics. In this society with noisy culture, with the rapid development of economy, the influence of Chinese culture is increasing day by day, and Chinese musical instruments are gradually moving to the world. At Vitebsk National University in Belarus, two traditional Chinese Pipa works "Chen Sui" and "overlord demolitions" were performed for local students, and a questionnaire survey was conducted among local students.

The purpose of this article is to analyze the possibilities and results of the perception by residents of Vitebsk of different ages of the Chinese national musical instrument pipa.

A paper entitled “The History of the Establishment of Pipa School” was published at the VIII International Conference on College Students, Undergraduate, Graduate, 21st Century (December 10, 2021), taking this opportunity to popularize Chinese ethnic Musical Instruments among Belarusian students [1]. They were invited to listen to two pieces the Chinese national tunes “Chen Sui” and “Overlord Resurrection”. The first piece tells the story of the ladies of the ancient Chinese court. The Chinese “Chen” means story, and “Sui” meant meat left after sacrifice. Later, it refers to the abandoned Miss Court. “Chen Sui” is a tragic tale about an abandoned court lady.

“The resurrection of the overlord” tells the story of two Chinese heroes: one failed hero named Xiang Yu, and the other successful hero named Liu Bang. The music tells of their decisive battle in Gaiha in 202 BC. Finally, King Xiang Yu died in the battle. However, China has never seen a hero as a loser. Many people were convinced that although Xiang Yu was defeated, he did not give up or lose the true qualities of a hero. It is a short story about the tragic and heroic story of Xiang Yu's defeat and death.

Participants then expressed their views on what they saw and heard through a specially designed questionnaire. The questionnaire includes the following questions:

1. Did you know the Chinese national musical instrument, the pipa, before?
2. Have you noticed anything unfamiliar with this tool?
3. What associations do the playing music works bring to you?
4. Do you like the Chinese folk musical instrument, the pipa?
5. Do you want to learn more about this musical instrument and Chinese culture? What is that?
6. What can you compare with the Chinese national musical instrument, the pipa? (weather, nature, mood, color, etc.)

All respondents were positive about the sound and appearance of the Chinese folk lute instruments. It should be noted that only 19% were aware of the existence of the instrument. Students are interested to learn more about its origins and on what holidays to use the tool. Special interest was developed in the teaching, design and musical abilities of pipa. Students were interested in tracks that could be played with this instrument. The listeners noticed the unusual sound of the instrument. Belarusian students are not unfamiliar to the shape of the pipa, the finger board and the arrangement of music.

The students had some interesting associations:

- weather: sunny, changeable, warm, cloudy;
- natural phenomena: rain, thunderstorms, open flowers, hurricanes, sunrise, snow, wind;
- mood: calm, sad, gentle, thoughtful, passion, joy, changeable, cautious, cheerful, peaceful, relaxed, mysterious, rough;
- flowers: sakura, rose, lotus, lotus, orchid, chrysanthemum, violets, aster, daffodils, daisy, rose, mimosa, forget-me-not, peony, cactus, poppy, bamboo.

The color palette is quite diverse. Basic colors (red, orange, yellow, green, blue, blue) are provided, but purple is not specified. White, gray, brown, sand, silver, pink, and beige are colored in descending order of votes.

Somehow, those present decided to compare the Chinese national instrument pipa to instruments popular in Belarus or known to them (Figure 1).

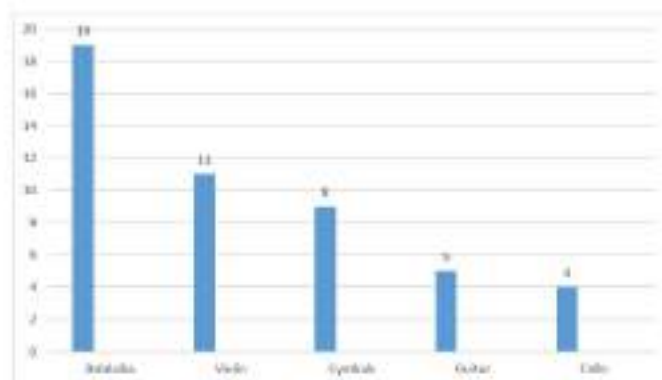


Figure 1 – Association of the lute with other instruments

Within the framework of the academic discipline “Musical and Pedagogical Design”, students-citizens of the PRC (group 45 “Musical Art, Rhythm and Choreography”, full-time education) devel-

oped and implemented the musical and pedagogical project “Journey to China” for students of the State Educational Establishment “Secondary School № 44 in Vitebsk”. This project was developed in the context of the pedagogical research “Polycultural Dialogues of Modernity”. Chinese citizen students (45 groups of “Music and Arts, Rhythm and Dance”, full-time education) suggest introducing the most iconic cultural sites of the People's Republic of China to Belarusian students. This is the Great Wall; the Palace Museum in Beijing at the Palace Museum; the Beijing Zoo; the Zhangjiajie National Park in northwest Hunan Province; the Singing Fountain Park in the mountains Xi'an.

In connection with quarantine measures, this project was presented to students of the State Educational Establishment “Secondary School №44 in Vitebsk” in the form of a video. Video filming and video editing was carried out by a student of the 14th group “Musical Art, Rhythm and Choreography” (full-time form of education) Maria Tkacheva. A video of lute music was also produced for the music teaching project.

A.E. Oksenchuk, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Literature of the Department of Humanism and Language Communication, Vitebsk State University named after P.M. Mashcherova, on the eve of the New Year holidays, held events “Knowledge of Chinese Culture” for students of groups 13 and 22 of the faculty. The performance of the theater “The Story by the Light” combines harmoniously with the timbre of Chinese national instruments. Li Qingbo performed “The Lantern Festival on the Fifteenth Day of the First Month” on the Chinese national instrument, the suona. On the pipa, the play “Overlord armor remover” was performed.

Vitebsk held the third “Vitebsk parade of Art” within the framework of the “International Festival” from 7 to 9 January 2022. The project is not only creative but also educational, and each participant can attend a workshop of qualified educators and jury members for unique experience and new useful introductions; a closer understanding of the capital of the festival through an interesting tour of the most interesting places in Vitebsk.

The Vitebsk Art March Festival – the competition is designed to enhance international ties in cultural cooperation and creation processes; the best examples of the national culture of the countries participating in the festivals and competitions are cited.

Participating artists and creative groups include variety, folk and academic vocal music; choreography, including variety dance (hip dance, hip dance, broken dance, acrobatic dance, mixed dance), folk dance (folk stage dance, folk dance, etc.), classical dance (ballet, classical choreography), modern dance, modern dance, modern dance, etc.); original schools (circus and variety-circus art, fashion theater, shadow play, spoof, light performance, etc.); visual art (painting, graphics); arts and crafts and art crafts.

Let's discuss the nominations for “instrumental” (classical, folk and free genres) in more detail. Soloists, choir (2 to 5) and orchestra (6 or more) are available [2].

One piece was selected to compete for the festival competition. In this competition, a modern Pipa repertoire “old boy” was played, which shows an old man's memories of his childhood after being drunk, and the lively and cheerful side of the old man.

Competition results: second award. There was also an opportunity to attend the lectures of two Belarusian artists at this art festival in order to better understand the Belarusian national musical culture. Understanding and learning the excellent culture of other countries is the reason for the brilliance of Chinese culture, which requires us to actively learn the culture of other countries while spreading Chinese culture, focusing on ourselves and using it for our own use.

Conclusion. Although the influence of Chinese culture is increasing day by day, the influence is still relatively small. At least many local students in Belarus don't know much about Chinese musical instruments, or even haven't heard of them before. This requires us, as Chinese students studying abroad, to actively communicate with local students and play music they are relatively interested in. In order to improve their willingness to understand Chinese musical instruments, so that Chinese national musical instruments can be further and effectively spread in other countries, and really do their part for Chinese culture to the world.

List of cited sources:

1. Feng, Xiaoyin. Historical aspects of the formation of the school of playing the pipa / Xiaoyin Feng // The Youth of the 21st Century: Education, Science, Innovations: Proceedings of VIII International Conference for Students, Postgraduates and Young Scientists, Vitebsk, December 10, 2021. – Vitebsk: VSU named after P.M. Mashcherov, 2021. – P. 235–237.
2. Vitebsk Art Parade International Art Festival-Competition January 2022 / Arts Center All art festivals are on the same portal [Electronic Resources]. – Access mode: [https // www.arts center.RU/Events/Art-Parad-2022/](https://www.artscenter.RU/Events/Art-Parad-2022/). – Visit Date: January 12.01.2022.

FEATURES OF THE FORMATION OF VOCAL-PERFORMANCE ABILITIES OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF MUSIC EDUCATION IN CHINA

Introduction. At the present stage, music education in China is based on the synthesis of traditions and active search for new teaching methods. In the context of dynamic socio-economic changes, the approaches to education in general and to music education of schoolchildren as well are changing.

Numerous musical contests and festivals of children's creativity, broadcasts of musical TV shows determine the relevance and demand for music education in the field of vocals. In this regard, the role of school and additional music education increases. The development of new methods and pedagogical principles of music and vocal education becomes important.

The content of music lessons in Chinese schools consists of listening to music and singing instruction. In many respects the determining factor of interest in music lessons is the personality of the teacher, his qualifications and skill, so the problem of music teacher training is given serious attention in pedagogical theory and practice. An important aspect of the professional level of the teacher is the knowledge of how to develop general and musical abilities of students, their musical outlook in the process of teaching vocal art, how to use personal potential of students (knowledge, thinking, interests) so that the work on the formation of performance skills and musical culture in general would be more effective.

The purpose of this article is to focus on the basic aspects of vocal technique, based on personal experience with students in China.

Basic skills mainly refer to the basic elements of vocal music except for the basic knowledge of the overall category of pure music (such as sight singing ability, rhythm simulation ability, knowledge of music theory, etc.). The basic elements are breathing, vocalization, resonance, and utterance.

Almost all authority figures believe that the most fundamental problem affecting singing is breathing. In ancient Chinese vocal music theory, there is a saying that "good singers must first adjust their qi"; vocal music educator Ferrancissk Lamperdi also said that "the learning of singing is the learning of breathing" [1]. It can be seen how important breathing is for singing. The normal requirement of breathing training is how to store a large amount of air in the chest and abdomen, not how to force the air out. Many of us don't understand this very well, and even mistakenly believe that the function of singing and breathing is how to get lucky and how to exhale the breath. In fact, the correct requirement is just the opposite. Scientific inhalation is much more important than reasonable exhalation. Because the "sound line" is supported by air, without enough air as the sound source, it is impossible for the "sound line" to remain smooth, free and round. To achieve this goal, the practitioner is required to not only fully expand the thoracic ribs, but also strictly control the transverse abdominal muscles while breathing. The fulcrum of breath is the support of the strength of the waist and abdominal muscles (called dantian in Chinese tradition) for singing, which is to obtain the most beautiful and best sound with the least energy and the least energy. The fulcrum must be solid, strong, and able to support the strength. It must be down-to-earth, head upright, full of confidence, and use the air as if walking forward. Do not use air like walking on thin ice, stepping on a steel wire, tip-toe, and sneaky. The fulcrum in singing should include more muscle control and flexible elasticity. It should also be based on scientific and correct breathing to support and control singing, so that emotional expression can be more adequate.

The vocal relationship between speech and singing, the movement of vocal cords in which air waves are transformed into sound waves is called vocalization. Although the role of the vocal cords is a physiological natural movement, human consciousness can still be properly controlled. When singing, the vocal cords are adjusted and controlled by the singer, and the vocal cords will produce what sound they want to sing. You never have to think about how to make the ring thyroid muscle act, and you don't need to think about tightening the vocal cords or relaxing the vocal cords. The changes in tension and the number of shocks are completely consistent with the singer's consciousness. The human voice is emitted from the vocal cords. We human beings learn from the infancy, to learn culture in the student period, and then enter the society to communicate with people, all of which are inseparable from language. Everyone uses the most natural, relaxing, and most arbitrary voice when speaking. It is the subconscious coordination of each vocal part.

The purpose is only to pay attention to the description of things and the expression of emotions, so that the other party can hear clearly, and it is impossible to pay attention to their own breath. How is the use, how the sound resonates, and whether the voice is loud or not. Speaking again, singing is inseparable from language, it is developed from speech, "voice is the foundation of singing, and singing is the sublimation of voice". Speaking and singing are sounds that come from one mouth. It should be unified; the working principle of the vocal organs should be the same [2].

The difference is that the voice used when speaking is in the most appropriate and flexible natural voice zone, while the voice used when singing is far from low to high. Exceeding the natural voice zone of speech, the range is widened. In terms of time, it takes longer to sing a phrase than to say a sentence, and the energy used is relatively larger, but the basic state of the sound of the two cannot be changed, just like the energy used when riding a bicycle at a constant speed and acceleration. But the truth is the same, that is, if you don't kick, it won't go. When the state changes, the sound will also be affected, and it will change accordingly. Lifting the larynx, straining the root of the tongue, tightening the throat, expanding the throat, raising the soft palate too much, the vocal cords are not blocking the air, the voice is empty and weak, pressing the throat down, laryngophonia, nasal sounds, etc. are all the results of changing the state of speaking. It is not only necessary to change the state, but also to make it sound naturally. This is one of the ultimate goals of basic vocal training, and it is also a necessary means to make the singing voice weak but not weak, and strong but not explosive.

If you want to sing freely and liberally, it is essential to receive teacher-led training. Vocal area unification, conversion of true and false voices, mixed singing skills, vocal cord resiliency, skillful use of the resonant cavity, self-regulation of the singing sense, and this is not a complete list of the skills a singer must possess.

The reflection effect of the cavity and resonance sound is called resonance. The space in the human body is called the cavity. Where there is a cavity, there is resonance. If we flick a glass with our fingers, we will hear a pleasant sound, and we will only make a dry sound when we flick a flat glass with our fingers. The textures of the objects are the same, but the sounds they make are different. This is because the cavity plays a decisive role. Human cavities generally include: chest cavity, pharyngeal cavity, oral cavity, nasal cavity, head cavity, etc. The pharyngeal cavity and oral cavity are also adjustable cavities, whose state can be adjusted according to needs. The organic, coordinated, and reasonable use of the above cavities can get good resonance and beautiful sound, and the best effect can be achieved in terms of volume, sound quality and timbre. To achieve unity in sound, make good use of the cavity resonance when singing, adjust its proportion at any time, so that the singing can meet our most perfect and ideal requirements.

Wei Liangfu (1489-1566 – a huge reform of Chinese traditional opera was carried out), said in "Music Rhythm": "Listen It can only be distinguished by its spoofing, scribble, and accent, ... before it can be distinguished by its clumsy work. If the throat sound is not clear, it is a reward for hitting the festival" [3]. Singing is a transformation of language and a kind of communication, so it must be clear and full of charm. According to the laws of Chinese, utterances are generally divided into prefixes, abdominals, and suffixes. The beginning of the word is the part of the word that comes out of the throat, tongue, teeth, teeth, and lips, which are traditionally called "five tones". The initials are fleeting, and are the initials. The belly of the word is the vowel part, which has a longer duration. It is used for opening, aligning, summing, and closing mouth shapes, which are traditionally called "Four Hus".

The practical skills of vocal music are based on the basic skills, based on the understanding of music, and the basic processing that needs to be done in the practical process. It includes changes in strength, change in height, change in length, change in speed, change in disconnection, etc.

1. Strong and weak changes, strong and weak are relative, the contrast between them can exist between songs and songs, and more importantly, exist between paragraphs and paragraphs, phrases and phrases of a song between, between measure and measure, between sound and sound, between before and after a sound. Music is an extremely emotional art. The more the form, the richer the emotion. This phrase is weak, the next phrase may be strong; the tone is weak, and the adjacent tone may be strong; even one. The sound is weak at the beginning, stronger in the middle, and weaker in the latter part. Changes in strength and weakness may happen suddenly or gradually. Strictly speaking, strength is not equal to strength. Weakness does not mean futility, not slackness, and strongness does not mean shouting hard. In fact, they are a kind of breath control, and we must deeply understand this when we teach.

2. The high and low changes, although the high and low changes belong to the arrangement of music creation, the music tutor must also understand some technical essentials in the continuous change of singing high and low. The changes in height are actually changes in the sound zone. Voice zone changes are the easiest to show whether the breath is connected, whether the voice line is coherent, and whether the resonance is in place immediately and other skills. Without strict guidance and training, all problems are easily exposed in changes in height [4].

3. Changes in length and trauma are mainly manifestations of breath regulation. If you want to make the length change freely, you must make a reasonable distribution of breath in and out.

4. Speed change, the key to speed change is the coherence of words and breath.

5. Disconnected change. This change is also supported by breath. Only with the continuous adjustment of the diaphragm can the singing effect of pause, frustration, shortness, or long, long and round rotation. Practical skills are not only compulsory in the classroom, but also the ability to practice on the stage.

Performance ability, vocal performance ability does not seem to belong to the category of knowledge and skills, and it is impossible for vocal music teachers to teach students step-by-step as a course in general specialized music colleges. But as a group vocal tutor, it is a very important tutoring topic. If the basic skills and practical skills in the forefront belong to the basic knowledge, then the performance ability belongs to the second-degree creative ability. Basic knowledge is the foundation of the building. Having a foundation does not mean the completion of the construction project. Performance ability is just like all work except the foundation of construction. We often see that some people have certain attainments in vocalization skills and techniques, but they still can't sing well and don't have their own works. The reason is that they lack this part. Performance ability includes several aspects such as determining the tone, determining the flavor, determining the mood, and determining the image according to the content of the song.

1) Determine the tone, each song has a certain connotative tone, is it rigid or flexible? Is it strong or gentle? Is it lyrical or progressive? Is it internal or exposed? These all need a counselor. This is determined in advance when tutoring students, especially when learning to sing a new piece.

2) Determine the charm, different songs have different charm, some have the local charm of a certain region, some have the national charm of a certain nation, some have a certain melody, some have a certain harmony, Tonal charm. The charm may exist in the rhythm, and more likely it may exist in the tune and decorative sound. If the charm is wrong, the flavor of the whole song is lost. Finding and determining the flavor is also one of the tasks of the counselor.

3) Determine the emotion. The emotion of the song refers to the joy, resentment, joy, sorrow, joy, sorrow, etc. that the song should express. Singing the emotions can fully express the content of the song, express the emotion of the song, and achieve a moving and moving purpose.

4) Determine the image, the image of the song is not visible, and it is shaped entirely by the sound perception under the control of the singer's consciousness. The image of the song may be a specific person or a vague person; it may be an individual you, me, or him, or it may refer to all of us in general. It may also be just a mood, an atmosphere, or even just an emotion. After the image is determined, the singer can only use the sound to deepen him, highlight him, exaggerate him, and make the audience realize the existence of form and existence of things. Therefore, as a vocal training process, it is a motivation and a requirement to analyze song works, understand song works, and master various performance factors contained in songs (music). Don't think that vocal music training and vocal music tutoring are just "voice" teaching, it requires a comprehensive quality.

The ways of forming performing skills lie in the very process of learning to sing – in such an organization that ensures high results and joy of communicating with the art of singing. Pedagogical influence is appropriate only when it takes into account the individual capabilities of the students, based on their motivation.

Conclusion. Thus, music and vocal education in a modern Chinese school is organized on the basis of the attitude to the teaching of singing as a process of familiarization with cultural national values, a way of intellectual and artistic-aesthetic development of personality; appeal to musical folklore and national song as the most important component of musical education in China; multi-artistic musical education, expressed in the unity of singing, acting, verbal and bodily expression.

The above talked about the three basic elements of the organization of the vocal training process in China: basic skills, practical skills, and performance capabilities. These three parts complement each other and are indispensable, so one cannot ignore the other in vocal training. The Chinese vocal training process will also add traditional repertoire techniques, such as Beijing opera, Chinese cross talk, and Chinese tongue twisters to adjust the breath and pronunciation.

List of sources cited:

1. Liao, Yuting. *The Development Process and Future of Vocal Music* / Yuting Liao. – Shanghai: Guangming Publishing House, 2011. – 138 p.
2. Li, Xiaol. *Study on Vocal Music Techniques* / Xiaoli Li. – Shandong: People's Publishing House, 2005. – 271 p.
3. Wei, Liangfu. *Ming Lu. Ming Dynasty* / Liangfu Wei. – China: People's Publishing House, 2001. – 143 p.
4. Liu, Mingming. *Research on the Development of Vocal Music Training in China* / Mingming Liu. – Xi'an: Conservatory of Music Press, 2009. – 85 p.

LENG YUCHEN, MARYIA NAPOLAVA

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

FEATURES OF THE FORMATION OF THE SINGING CULTURE OF YOUNGER SCHOOLERS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Introduction. Trend updates content education, in which not last thing a place takes creation systems additional musical and aesthetic education children, testifies about awareness huge roles art in formation person. Appeal to pedagogical experience and its rethinking, analysis of the pedagogical conditions for the development of musical abilities and their creative use in the modern system of education and upbringing will contribute to the solution of many pedagogical problems.

The purposeful formation of the musical culture of the individual is carried out in school and out-of-school institutions, which to a certain extent complicates its educational integrity. Music pedagogy has long faced the problem of finding opportunities and directions for expanding the content of school music education into extracurricular activities.

The most accessible type of musical activity, in the process of which the whole complex of musical abilities of schoolchildren develops, is singing. The substantiation of the significance of singing is done from various angles and thus emphasizes the wide and varied functions in the musical development of children. The problem of the development of the singing voice of children was dealt with by theoretical and practical teachers M.I. Glinka, A.E. Varlamov, E.A. Malinina, V.N. Shatskaya, G.P. Stulova, D.E. Ogorodnov, V.V. Emelyanov and others.

The purpose of this article is to identify the features of the formation of the singing culture of younger schoolers in extracurricular activities. The methodological basis of the article is the work on age-related pedagogy by A.S. Belkin, theories and methods of development of the child's voice L.B. Dmitrieva, E.M. Malinina, V.V. Emelyanova, N.B. Gontarenko and others. Methods of analysis, observation, and generalization were used.

The basis of vocal culture is the ability to embody the artistic and figurative content of a vocal work by combining elementary knowledge of vocal art and performing skills. Mastering the basics of vocal culture serves as the basis for the future professionalism and personal development of children. The foundations of vocal culture contain the following structural components:

- organizational and motivational, involving a stable emotionally positive attitude towards the process of learning to sing and an interest in vocal and performing self-development;
- cognitive-informational, which includes the presence of elementary theoretical knowledge from the field of vocal art;
- evaluative-auditory, which consists in the ability to correctly assess the sound quality of one's own voice and give an aesthetic assessment of the performance of other singers;
- consciously effective, during which the development of vocal skills occurs;
- performing and creative, expressing the ability to emotionally and artistically embody vocal works during a public performance [1].

A.E. Varlamov spoke about the need to teach children from primary school age the correct vocalization. He believed that if a child is taught to sing from childhood, while being careful in his studies, his voice acquires flexibility and strength, which are difficult for an adult [2]. This idea has been repeatedly emphasized in the works of modern researchers (E.A. Arkin, V.A. Bagadurov, I.I. Levidov) devoted to the children's voice.

Let's determine the levels of formation of the foundations of the vocal culture of primary school students.

Table 1 – Levels of formation of the basics of vocal culture of primary school students

High level	Schoolers of this level have a well-established motivation for solo singing, have basic knowledge in the field of vocal art. In their performance, there are all indicators of the degree of formation of vocal mastery: accurate intonation, high position of the sound during the performance of the work, correct singing breathing (lower costal-diaphragmatic), sound attack corresponds to the nature of the work; the presence of cantilena, clear diction and expressive articulation, accurate reproduction of rhythm, tempo, free sound production, skillful phrasing, musical and emotional performance. Schoolers demonstrate a high stage, artistic and performing culture, aesthetic appearance.
Enough level	Schoolers demonstrate not quite developed motivation for the development of voice, for systematic studies. Knowledge of elementary vocal concepts is superficial. During the performance of works, inaccurate intonation of the vocal melody is noted, head resonance prevails (high singing position), correct singing breathing, clear pronunciation of consonants and melodic vowels (diction and articulation), the ability to “pull” the sound is formed, accurate transmission of rhythm and tempo, natural sound formation, it is possible to perform with skillful phrasing, lack of emotionality, stage and artistic and performing culture.
Average level	Schoolers demonstrate insufficiently developed motivation for their own vocal development, for systematic studies. Knowledge of vocal techniques is limited, fragmentary. They do not always own their own sound and give a superficial and inaccurate description of the singing of others. In the performance, there is an inaccuracy in the reproduction of individual sounds of a vocal melody, instability of a high singing position, skills of correct sound attack are not developed, insufficient mastery of singing breathing, not always clear diction and articulation, instability in possession of cantilena singing, unstable work of the vocal apparatus (stiffness of the lower jaw or throat singing), unemotional performance, dull timbre coloring, insufficiently developed artistic and performing culture.
Low level	Schoolers do not have a purposeful desire for systematic vocal lessons; they attend classes at the request of their parents. Knowledge of vocal technique and vocal art is incomplete, and vocal-auditory control is limited. When performing works, unstable intonation, lack of a high singing position (singing “on the throat”, “nasal sound”), “sluggish” sound attack, insufficient mastery of singing breathing (clavicular breathing predominates), lack of cantilever singing, slurred vocal speech, inaccuracies in reproduction rhythm and tempo of works, lack of phrasing skills, undeveloped performing culture.

It is well known that the formation of vocal culture should begin at primary school age. It is important to know that in this category of children the voice develops stably, without jumps, there is a similarity between the voices of girls and boys. The development of vocal skills is complex. It is known that the organs of hearing, vocal organs and respiratory organs are a complex singing organism, which must be mastered.

The first skill, which is the main criterion of vocal culture, is the accuracy of intonation in the transmission of vocal melody. If we talk about the quality of children's singing, then good children's singing is the correct performance of songs with an accurate and flexible voice: the correct reproduction of sounds, rhythm, a good understanding of their content and a sense of their beauty.

In music, intonation is the main carrier of content. The accuracy of vocal intonation covers several aspects – a clear reproduction of the pitch of a vocal melody, rhythmic pattern and timbre coloring of sounds. This is the main and basic skill in a professional vocal school.

Individual problems of educating the vocal-intonational culture of the personality were the subject of research devoted to the development of the musical abilities of younger schoolers (L. Dmitrieva, N. Labunets, I. Taran, N. Grodnenskaya, G. Diy and others); education of emotional culture by means of vocal and choral music (L. Sbitneva). To date, the theoretical problems of educating the vocal-intonational culture of a person in vocal activity are considered as general properties and

abilities of a person in works L. Almazova, A. Abelyan, G. Zimina, V. Sokolova, T. Ovchinnikova and others.

Vocal-intonation culture is a qualitative characteristic of a person's spirituality and manifests itself through a combination of specific and general components. The specific components of scientists include: intonation, intonation, ear for music, vocal intonation; general – intellectual, emotional, activity and creative [2].

Thus, the above authors note that intonation always appears in this or that interaction, forming a kind of complex of human abilities. Despite the importance of intonational skills that are spontaneously formed in the daily activities of children, the leading role in their formation and development belongs to vocal classes, which determine the main task – the education of musical ear and singing voice.

The second skill – correct singing breathing is an indicator of the level of mastery of elementary vocal data. Regarding this skill while singing, children have two opinions. Supporters of the first point out that any talk about one or another type of breathing in children's singing, and especially in children of primary school age, has no objective grounds. A single breath in their singing remains free natural breathing, in which the entire muscular-elastic apparatus naturally participates – the striated muscles of the abdomen, intercostal muscles, diaphragm and elastic tissue, smooth muscles of the bronchi and trachea. The only difference is that the second phase of breathing – exhalation, continues at the expense of the first. The main uniform exhalation of natural breathing is disturbed by the layering of the secondary order of speech modulations of the diaphragm. As a result, the task of vocal pedagogy is to free the unconditioned reflex of natural breathing from speech layers.

The third skill – the presence of a developed musical ear and vocal intonation was described by the outstanding composers M.I. Glinka, A.E. Varlamov. They focused on the importance of musical ear while performing and learning to sing. A.E. Varlamov emphasized the relationship between musical ear and singing voice as one of the central problems of musical psychology and pedagogy. Ear for music is the main regulator and corrector of vocal intonation, and it needs to be given special attention in the first place [2]. The problem of education and development of musical ear is the cornerstone in the education of vocal culture, since a person with a fine ear can correctly assess the beauty and depth of the ideological and figurative content of a musical work. It is musical ear that is a complex phenomenon built on the interaction of auditory, muscular, vibrational and other types of sensibility. The degree of development of musical ear mainly determines the success of vocal work in a team, which directly affects other components of the choral sound. An important direction, in our opinion, in the development and improvement of musical ear is the education of a student's critical attitude to his singing and to the singing of his friends. It is important that the singing be conscious, expressive and appreciated through hearing, vision, muscle sensations, vibrational feeling, etc. If an ear for music is developed in combination with vocals, then it will give a consciously expressive intonation, which is expressed in vocal intonation.

So, the better the singing apparatus is organized, the clearer the intonation and hearing of the schoolers. A good ear is the basis of the artist's creative work when conveying a musical image. The presence of an ear for music and vocal intonation most fully determine the final result of training, which affects the education of the vocal culture of schoolchildren.

Also, at primary school age, the foundations of musicality and emotionality begin to be laid. Musicality and emotionality are brought up through the use of spatial representations, which contributes to the development of the ability to navigate in a particular situation. This is a must for a vocalist. The purpose of the reception is the development of figurative thinking and creative imagination, the ability to feel the surrounding space. The voice is an instrument that is played not with the hands, but with the head. Therefore, the singer's thinking serves as the main “educator” of his success [3].

No less important is the vocal repertoire, which plays an important role in shaping the foundations of vocal culture. It should correspond to the vocal and technical level of children, correspond to the artistic and performing skills of schoolchildren, be accessible and interesting in content.

All these performance skills are impossible without the accurate transmission of musical expressiveness with the voice. Techniques that contribute to this help the child tune in to expressive performance, encourage, evoke emotions to present the image of the work in their own performance. Among them – elementary theatricalization, sound effects encourage children to join the song, as in a live game.

Conclusion. Thus, it is expedient to form the foundations of vocal culture at primary school age. The effectiveness of this process is influenced by the teachers' knowledge of the methods of developing a child's voice, which contribute to the development of musicality, the development of accurate intonation, proper voice breathing, and form the ability to expressively perform works. It is important to choose vocal compositions that will interest children and develop their musical and creative abilities.

List of cited sources:

1. Malinina, E.M. Vocal education of children / E.M. Malinina [Electronic resource]. – Access mode: <http://aperock.ucoz.ru/load/24-1-0-2850>. – Access date: 02.01.2022.
2. Varlamov, A.E. Complete School of Singing / A.E. Varlamov [Electronic resource]. – Access mode: <https://znanio.ru/media/kniga-v-pomosch-pedagogu-po-vokalu-polnayashkolapenyabyvarlamovaez-liborg-2719405>. – Access date: 02.01.2022.
3. Taras, A.E. Psychology of music and musical abilities: reader / A.E. Taras. – Minsk: Harvest, 2005. – 702 p.

LI QINGBO

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

MODERN VARIETY SINGING IN BELARUS AND CHINA

Introduction. Pop vocal, due to the fact that it occupies an intermediate position between academic and folk singing, always finds approval among the general public. Today it is impossible to imagine the vocal base of any culture without pop performance. The main merit and characteristic feature of pop vocals is the mixing of different song directions, which makes it possible for listeners to study all styles at once.

Pop music begins its history from folk music, because the folk music existed long before the birth of pop music as such. Each pop performer cannot but reckon with the cultural heritage of the country in which he begins or develops his vocal career. Appeal to national traditions in pop music can be implemented in the following ways: the use of the national language, the disclosure in compositions of themes characteristic or close to folk songs, the use of folk vocal techniques, melodies characteristic of folk songs, the use of folk costumes in a vocal number, or close to them in design, the use of folk instruments in the implementation of a vocal number on the stage (or their imitation with the help of other musical instruments). In addition, many pop vocalists use folk songs as the basis of their performance with the addition of modern technical capabilities of musical instruments and with their own vocal interpretation.

We agree with the opinion of M.I. Belousenko, that a feature of song folklore is the colloquial manner of performance, with the preservation of the traditional dialect and expressive intonations. Folk song is based on living human speech. We can say that folk vocal is the ability to “talk by singing” or “sing by talking”. Techniques and methods of performing a folk song were passed down from generation to generation, while “adopting from the voice” was highly valued. Masters of folk singing art are distinguished by skills: diaphragmatic breathing; high singing position; singing in a single manner of sound formation; rounding of vowel sounds; focusing of the chest and head resonance (the chest resonator is responsible for emotions, the head one helps to reach the upper notes of the range, gives “silvery” and sonority to the voice); register connections, i.e. smooth and even sound in any registers, and during transitions from one register to another open sounding voice; authentic dialect [1].

Pop singing also contains elements of folk vocals in one direction or another. Consider the formation of the pop vocal school in the Republic of Belarus and China in the context of the use of folk traditions. This is **the purpose** of our article.

Main part. In 1995, the Youth Variety Theater was opened in Minsk (music director V. Rainchik). Numerous competitions and festivals of pop songs of republican and international scale are held on the territory of the Republic of Belarus: the Molodechno Festival of Belarusian Song and Poetry (since 1993), the international festivals “Slavianski Bazaar in Vitebsk”, “Golden Hit” in Mogilev (since 1995). Within the framework of these festivals, competitions are held for young pop singers (vocalists). In 1998, the standard of higher education for the training of personnel in the specialty “Variety Art” was developed and approved. This work is carried out by the Belarusian University of Culture and Art, as well as the Minsk Musical College named after M.I. Glinka.

The song remains the most developing and dominant genre in vocal and instrumental pop music (songwriters V. Domoratsky, I. Luchenok, I. Kaplanov, V. Serykh, V. Kondrusevich, D. Dolgalev, O. Eliseenkov and others continue have worked and continue to work in this genre). Traditional Belarusian pop song presented names like Y. Naumenko and O. Semyonov (the Byaseda folk song ensemble), Alesya (Syabry studio), N. Romanskaya, S. Kulpa, N. Mikulich, the duet of Y. Poplavskaya and A. Tikhanovich (ensemble "Verasy"), V. Daineko (ensemble "Pesnyary"), a duet of G. Galenda and V. Kudrin, N. Skorikov and others.

By the mid-1990s, the "disco" style began to actively develop in Belarus. However, for the most part, its representatives were guided by Russian samples, which is quite natural: Belarus, due to various factors, continued to be under the influence of Russian mass culture. Under the influence of foreign and Russian pop music, there was also a tendency for pop songs and dance music to converge. Their characteristic features include the unpretentiousness of melodies, their easy memorability, minimal content, clear rhythmic pulsation. Among the most prominent representatives of this trend, according to A.I. Gurchanka, one can note such performers as I. Afanasyev, I. Dorofeeva, L. Yalinskaya (Minsk), I. Abalyan (Mogilev), the group "K. Sluka and Kovalev", A. Solodukha and others. In addition, VIA "Pesnyary", the groups "Palace", "Kryvi" and "Yur'e" are becoming famous. The song creativity of the ethno-trio "Trinity" proceeds in line with the world musical direction "world music" in an effort to preserve as many authentic elements of the Belarusian folklore heritage as possible [2]. Along with the development of pop, folk directions of vocal and instrumental pop music, rock style, progressive and electronic music, etc., developed in the work of Belarusian pop musicians.

The last third of the XX century marked the heyday of national vocal pop music, its representation in the original variety of musical, thematic and artistic content, which was reflected in the fruitful activity of Belarusian composers and performing groups. This period is characterized by the flourishing of amateur creativity (both composing and performing), the emergence of a "new folklore wave" – a stylistic direction that had a fruitful influence on the development of vocal pop music – all this allows us to talk about the nationwide recognition and popularity of national vocal pop music in named period. In addition, this is the time of structural reorganization of the system of functioning of vocal and instrumental pop music in society – in the conditions of the market economic course of the sovereign state of the Republic of Belarus, it is characterized by some commercial failure when trying to create a market for musical products, a lag at the world level in electrical equipment, certain difficulties in areas of restructuring the infrastructure of cultural institutions. The evolution of vocal pop music in radically changed socio-cultural conditions continued to take place in line with the creation of an original national repertoire. So, along with frank imitation of samples of Western popular music, the creative searches of the figures of the Belarusian vocal pop music were aimed at popularizing the Belarusian song folklore.

In the last third of the XX – early XXI century, the process of formation of the national musical variety style in Belarus absorbed many different trends, testifying to the multifaceted structure, the complexity of its dialectical unity and the presence of successive ties with the art of the past and present and spiritual kinship between artists different generations. The simultaneous coexistence and interaction of the old and the new, stylistic tolerance are a characteristic feature of the mentality of the Belarusian composer and performing culture, testifying to the high importance of the spiritual principle in modern society.

The pop-vocal music of China is of great interest to researchers: unusual musical instruments, unusual sounds for Europe and the whole world. In the first decades of the XX century, the number of solo performances was small, but they made a significant contribution to the spread of bel canto, the popularization and development of music education in China. This was largely facilitated by the famous modern Chinese composer, a pioneer in the field of Chinese pop singing, Li Jinhui, who wrote the works "Sparrow and Children", "Grape Fairy", etc. These children's opera-ballets are captivating in content and beautiful in their musical arrangement, thanks to which they played a big role in popularizing the art of music in China.

The May Fourth Movement (1919), which brought and spread ideas for the development of the country based on the achievements of Western civilization, as well as new values and aspirations in society, gave song genres a new impetus for development. It was picked up by the leading composers of the 1920s – 1940s, such as Huang Zi 黄自, Nie Er 聂耳, He Luting 贺绿汀, Chen Tianhe 陈田鹤, Liu Xuean 刘雪庵, and others. main groups: mass songs (patriotic, revolutionary, military),

works of the chamber genre (lyrical songs, romances) and popular music, which includes pop compositions, songs from films, stage productions, etc.

At the turn of the 1920s–1930s, Shanghai becomes the center of development of Chinese variety art. From the mid-1920s, Li Jinhui organized several musical ensembles in the city, the most famous of which is the group "Light Moon" (明月歌舞团), which was created in 1929. The basis of its repertoire consisted of works of light, dance music, popular songs, the author of many of which was Li Jinhui. The team has toured a lot. In 1931, the musical ensemble became part of the Shanghai Lianhua Film Studio (联华影业公司), where it was responsible for the musical accompaniment of films.

The songs of Li Jinhui brought to the big stage many talented musicians - members of the group who became famous pop performers: Zhou Xuan 周璇, Yan Hua 严华, Yao Ming 姚敏 and others. Successfully combining acting and musical careers, they became representatives of the first generation of Chinese performers of popular pop music.

Let us dwell in more detail on the period from 1976 to the present. This is a period of diversity of ways vocal performance and integration, the implementation of the trend towards stylistic combinatorics (a combination of folk, academic and pop singing).

Such a short history of the development of pop singing in China is due to the fact that for many centuries it was closed and had no communication with Europe, respectively, it retained its cultural traditions for a long time without mixing in them the traditions of other regions.

In the 1980s Popular music, jazz, modern dance, and music from Western ensembles begin to penetrate China. The reform and open-door policy contributed to the rapid penetration and spread of new musical forms from the West, mainly through Taiwan and Hong Kong. 1986 is considered to be the birth year of Chinese popular music. The founder of this new direction was professor and composer Li Jinhui, the author of such songs as "Drizzling Rain", "My Love for You". Television music shows are becoming increasingly popular, as well as young people are beginning to actively get involved in rock. From 1996 to the present day, there has been a noticeable increase in the influence of Western popular music on the culture of mainland China. During these years, directions related to pop music were opened in some universities in China. 1993 – in the Shenyang Conservatory – the direction of pop vocals, in 2003 the faculty of pop music was already opened. In 1993 – Xinghai Conservatory – playing electronic instruments, pop vocals. In 1994, a center for contemporary electronic music was organized at the Central Conservatory (Beijing), today recruitment for electronic instruments and direction of electronic music is carried out. Then more faculties, departments, departments were opened in other universities. In the early 1990s a musical department was opened at a secondary school, and in 1995 a musical department was opened at the Central Academy of Drama (Beijing). The rapid introduction of European popular music contributed to the development of pop music in China and, accordingly, pop vocals [3, p. 105–106].

Among Chinese musicologists and culturologists, there is a theory of some "nationalization" of European musical and linguistic elements, a kind of introduction into the Chinese musical environment. The so-called nationalization model is a stable system, which consists of a set of characteristics of various local musical systems under the influence of a particular cultural environment. This means the existence of not only a narrow nationalistic approach, but also an organic connection between the elements that make up the national identity, which manifests itself in a relatively stable state, and, after its formation, will play a certain role for a certain period of time in any musical genre. This definition emphasizes the stability and stereoscopic nature of the elements of the "nationalization model" and their interrelationships. In other words, the elements of the "nationalization model" must have their own stable cultural identity and must be organically linked.

The Chinese style, which is increasingly declaring itself on the world pop arena, has appeared in the last half century. Beginning with Zhou Zelong, new generations of creative singers began to emerge who consciously integrated elements of Chinese national culture into their songs, which were originally conceived as Eurocentric.

The concept of "Chinese style" is defined as "a unique Chinese musical genre that combines three ancient and three new elements (ancient dictionaries, ancient culture, ancient instrumentation, new melody, new forms, new concepts) [4, p. 27].

Musical variety creativity is becoming more open and pluralistic, ethno-cultural elements are harmoniously combined with modern popular Western music and the technologies for its creation. It is against this social backdrop that the popular musical Chinese style of pop music has finally found its "cultural

niche" to develop outside of China. Thus, the expansion of the Chinese stage to world concert venues, as well as the conquest of an increasing share of Internet content and other media resources, is due to a successful combination of European and Eastern means of musical expression, modern sound processing. Today, Chinese pop music, driven by the traditional Chinese cultural environment, has begun to accumulate world scientific and technological achievements and modern composer techniques.

Conclusion. Pop singing can be called a synthetic art that combines numerous ethnic cultures and professional singing traditions. The main task of pop vocals is to find their original sound. The main value of a pop vocalist is the timbre, the power of sound, the range of the singer.

The main difference between pop vocals and academic and folk vocals is the different goals that the vocalist faces. Folk and academic singers work within the framework of a regulated sound and canons, deviations from which are not accepted. The task of pop vocals lies elsewhere – in the search for their original sound.

List of cited sources:

1. Belousenko, M.I. Comparative analysis of academic, folk and pop vocals / M.I. Belousenko // The science. Art. Culture. – №2 (26). – 2020. – P. 182-196.
2. Gurchanka, A.I. Interpretation of Musical Folklore: Ethnatry "Trinity" / A.I. Gurchanka // Musical skills: problems of laying out. – 2004. – №1. – P. 26-29.
3. Huang Xianyu. Worldview features of musical culture and musical education in China and Russia/ S. Huang // Theory and practice of social development. – 2015. – № 2. – P. 105–110.
4. Chen. Analysis of elements of national music in Chinese popular music // Northern Music. – 2017. – №37 (18). – P. 25-27.

LI WANRONG

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

DIDACTIC GAMES AS A WAY OF MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS

Introduction. Modern pedagogical systems of musical and aesthetic development of children have traditions, but they also strive for innovative integrated forms of methodology. The skills and abilities of musical perception, musical performance are an important element of artistic training, creative development, and aesthetic personality formation. The process of mastering music directly interacts with aesthetic culture. It is difficult to overestimate the role of musical development in the formation of a child's aesthetic culture. Correctly formed and sufficiently developed musical abilities are the key to the aesthetic development of a person. Play methods play a special role in this process.

Initially, playing activity in music and pedagogical education was considered as an activity associated with the general principles of musical creativity. It is considered as the most important pedagogical technology. Later, this understanding of play changes its characteristics and is transformed into the concept of musical play activity. The use of gaming technologies in music education and upbringing has deep traditions rooted in folk music, when instrumental music-making, poetry, singing and dance were inextricably intertwined. Consideration of the use of gaming technologies in the practice of teaching music to junior schoolchildren turns out to be relevant for the development of musical pedagogy. The perspective of the problematic field of article concerns the pedagogical technologies of didactic games.

Purpose of the article: to reveal the essence of the concept of "musical and aesthetic development". The work uses the methods of deduction, synthesis, analysis, generalization, observation.

The problem of studying musical and aesthetic development is complex and is considered by scientists from different humanitarian directions. Musical and aesthetic development is determined by the essence of the entire complex of the formation of aesthetic culture, in which musical development in the system of the entire artistic complex turns out to be an important component. The very understanding of aesthetic culture is determined by two interrelated concepts "aesthetic culture of the individual" and "aesthetic culture of society." For pedagogy, it is the formation of the aesthetic culture of the individual and the technology of this process that is important. The study of the temporary contact of the aesthetic culture of society and the individual has traditionally belonged to two areas of human knowledge: aesthetics and pedagogy equally. In the theories of aesthetic education, the paths of these two

sciences are constantly crossed. Aesthetics carries the potential of a guiding nature, and pedagogy develops it specifically, methodically adapting it to specific real conditions. This confirms the fact that all the basic ideas of pedagogy of aesthetic education have a philosophical basis. In domestic science, the development of problems of aesthetic education was carried out by B.G. Ananiev, B.V. Asafiev, V.G. Belinsky, P.P. Blonsky, D.D. Kabalevsky, N.K. Krupskaya, A.V. Lunacharsky, A.S. Makarenko, B. Nemensky, Yu.N. Petrov, V.A. Sukhomlinsky, E. Ya. Tembitskaya, P.D. Uspensky, N.G. Chernyshevsky and others.

The concept of "aesthetic culture" has gone through several stages of development:

- the formation of constituent concepts without interaction with each other;
- convergence and formation of a single whole concept, defined as "aesthetic culture";
- expansion of the semantic field of the concept through the expansion of semantic directions in various fields of knowledge.

Currently, aesthetic culture has become an object of cultural analysis, characterized by the desire to study this phenomenon in conjunction with other manifestations of culture. Considering the process of development of culture as a whole on the basis of the analysis of functions in this phenomenon of human needs, V.I. Polishchuk identifies the pattern of "genetics of culture" through the following chain of concepts: feelings – needs – interests – values – culture, where each concept contains the previous one, and the stability and close connection of all links in the chain is provided by tradition, as a way of existence of culture [1].

Thus, the analysis of the concept of "culture" allows us to assert that the constituent elements of culture can be represented as a system of value orientations, including ways of perceiving and thinking. Aesthetic culture, in this regard, must be considered not only as an integral part of culture, but as the primary consequence and result of all human interactions with the outside world, aimed at establishing harmony in these relations.

Culture exists as a whole only in the process of constant renewal, which is possible only under the condition of constant human interaction with the outside world. The defining moment that ensures this interaction is aesthetic culture, which is a borderline area of human contact with the world and carries all its consequences. Aesthetic culture acts as a selection system at the moment of perception of socio-cultural experience, a kind of access system.

Researchers in the field of pedagogical sciences have traditionally noted that the formation and development of a person's creativity is conditioned by the inclinations and can manifest and be realized in a specific environment and develop not so much under the influence of the conditions of upbringing and factors of everyday life.

One of the topical areas in the field of education is the use of gaming activities in the pedagogical process. Recently, gaming activities have gained immense popularity in the education system. Interest in the problem of games first took shape in philosophy. "Game" as an independent category in the system of scientific knowledge began to be recognized from the second half of the twentieth century, mainly in the system of philosophical knowledge, as a cultural phenomenon. The following teachers and psychologists were engaged in the development of types of didactic games: A.N. Leontiev, A.S. Makarenko, K. D. Ushinsky, S.L. Rubinstein, A. Wallon, N.P. Anikeeva, D.B. Elkonin, V.M. Bukatov and many others. Didactic games contribute to:

- the development of cognitive and mental abilities: the acquisition of new knowledge, their generalization and consolidation, the expansion of their understanding of objects and phenomena of nature, plants, animals; development of memory, attention, observation; -development of the ability to express their judgments, make inferences.
- development of children's speech: replenishment and activation of the dictionary.
- the social and moral development of a preschooler child: in such a game, cognition of the relationship between children takes place.

It is difficult to overestimate the role of play in the musical and aesthetic education of younger students. In modern conditions of socio-cultural development of society, the main task of the school is to educate a growing person capable of creative self-development, self-regulation, self-realization. The personality of the child develops in the process of various activities. The principle of the child's activity in the process of education and upbringing has been and remains one of the main ones in didactics. This concept means such a quality of activity, which is characterized by a high level of motivation, a conscious need for mastering knowledge and skills, performance and compliance with social norms.

This kind of activity in itself does not occur often. It is a consequence of purposeful pedagogical influences and the organization of the pedagogical environment. When organizing work in the classroom, realizing the goals and objectives of musical and aesthetic education, the music teacher must also take into account the orientation of the younger student towards gaming activities.

Play is the source and means of child development. In the conditions of the game, children learn better, it is easier to remember the material. After all, it is the game that eliminates authoritarianism in the communication of the teacher with the students, contributes to the creation of a special atmosphere and interest, emotional uplift, gives the child joy, creates psychological comfort in the team. The music program provides for the widespread use of musical and didactic games, a variety of musical exercises, and dance movements.

A game is a kind of unproductive activity, where the motive lies not as a result of it, but in the process itself. The musical and didactic game contributes to the expansion of ideas, consolidation and application of knowledge gained in the classroom, as well as in the direct experience of children. A didactic game makes the learning process easier and more entertaining: one or another mental task contained in the game is solved in the course of activities that are accessible and attractive to children [2].

An essential side of the didactic game is the game plan. It arouses the keen interest of children, excites their activity, desire to play. The game intent is often expressed in the very name of the game and constitutes its beginning. Each musical and didactic game has rules that are determined by the content of the game, the game plan and at the same time play a very important role - they determine the nature and method of action, organize and direct the behavior, relationships of children in the game. The rules used in a musical didactic game are a criterion for the correctness of game actions, their evaluation. The children's expression "He doesn't play by the rules" reflects their attitude to the rules of the game as something unshakable.

Assimilation by children of the rules of the game and following them contributes to the education of independence, the possibility of self-control and mutual control in the game. The purpose of playing actions is to help the child hear, distinguish, compare some properties of musical sounds, namely: their height, strength, duration, timbre. The game rules and actions of musical didactic games regularly held in the classroom help the planned and systematic development of musical ear, develop the ability not only to hear musical works, but to listen to them, to distinguish between changes in register, dynamics, rhythm in the same work. In addition, musical and didactic exercises and games, especially with the use of desktop-printed material, allow children to independently practice in mastering the methods of sensory actions. It is known that the improvement of musical ear is directly dependent on the systematic nature of the exercises. Depending on the didactic task and the deployment of gaming actions, musical didactic games are usually divided into three types in Table 1.

Table 1 – Types of musical and didactic games

Types games	Methodology
Calm making music:	static behavior of children divided into subgroups;
	competitive element – in the ability to quickly and accurately identify a piece of music by ear
	ften carried out with benefits;
	for the best performance of the task - rewarding with a chip, a flag;
Mobile games:	during the game, children follow its rules, showing one or another picture, raising flags of different colors in accordance with the sound of the work, etc.
	dynamics of actions (the game is similar to mobile);
	the element of competition in evasiveness, dexterity is moved away in time from the moment of performing musical tasks;
	children, divided into subgroups, listen to the sound music, react to it with movements;
Round dance games:	the final moment of the game is a physical competition: one subgroup of children catches up with another or each one gathers at a pre-designated place,
	motor activity of children is limited;
	two or three circles of children or a team (circle) and a soloist compete with each other;
	the winners are the children of that circle, who more accurately reacted to the change in sound (encouraged by the fulfillment of their desire).

Conclusion. In addition to the problem of determining the essence of aesthetic education in modern science, the topic of the formation and development of musical abilities is considered, those factors that contribute or delay the development of musical abilities and their manifestation in specific creative activity. Researchers in the field of pedagogical sciences have traditionally noted that the formation and development of the aesthetic principle in a person is conditioned by inclinations and can be manifested and carried out in a specific environment and develop not so much under the influence of upbringing conditions and everyday factors. This aesthetic beginning in a person can be activated in the process of purposeful systematic studies using active methods of teaching and upbringing. A musical didactic game always requires significant auditory concentration, which leads to an improvement in the process of developing auditory perception. Consequently, in the course of the game, the child must constantly listen to the change of sounds and respond to this with a movement or action, and not automatically perform the task. That is, a musical didactic game should not include the stage of developing a skill, otherwise it does not achieve its goal. In all types of musical didactic games, their rules are closely related to the quality of performing sensory tasks and are aimed at encouraging children who have accurately completed them. Game activity, presented in the form of musical and didactic games, has a number of advantages compared to other types of cognitive activity:

- ✓ The game does not tire younger students;
- ✓ Activates their emotions and intellect, develops versatile artistic abilities;
- ✓ Helps to model the musical and educational process in a playful way.
- ✓ However, in order for the musical and didactic game to interest children, the teacher needs to determine what is interesting for children, thoroughly think over the content of the game, its rules, and prepare visualization.

List of cited sources:

1. Polishchuk, V.I. Culturology: Textbook. allowance. / V.I. Polishchuk – M.: Garderiki, 1998. – 446 p.
2. Spiridonova, S.G. Didactic games as a way of musical and aesthetic education of younger schoolchildren / S.G. Spiridonova [Electronic resource]. – Access mode: <https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2021/05/06/didakticheskie-igry-kak-sposob-muzykalno-esteticheskogo-vospitaniya>. – Access date: 20.01.2022.

LIU LEI

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU name after P.M. Masherov

COLLECTIVE MUSIC-MAKING AS A COMPONENT OF MUSIC EDUCATION

Introduction. Today, musical pedagogy is open to research, both in its theoretical and practical foundations. It is constantly aimed at the development, comprehension, dissemination and implementation of certain progressive changes, including those opportunities that are associated with technical teaching aids. The theory and practice of teaching collective play on musical wind instruments is on this path today. Like every area of musical pedagogy and performance, it has its own specifics, its own problems. The latter determines the role and place of collective teaching aids in the formation of a specialist, a professional musician.

Collective music-making is today considered an important component of music education. It acts as an effective form of creative development of children studying music. The study of forms of collective music-making as a technology for the formation and development of students' creative potential has an approach that considers the resource of organizing collective music-making, for which conditions are needed.

The creative development of an individual has a historical basis, but today the collective formats of mastering any activity have new understandings. Collective music-making is an urgent problem and an important condition for the implementation of innovative teaching methods in general school and additional education. In these options, there is a requirement and the need to preserve the best traditions of the general cultural and artistic development of children.

The performing arts of wind instruments in Belarus became a special field of study of musicology after the 1990s. Questions of the history of the military orchestra and wind performance in Russia

and Belarus have been studied by researchers I.N. Garbazy, A.L. Koroteev, R.A. Maslov, B.V. Nichkov, V.I. Tutunov, Yu.A. Usov, M.D. Damn it. Questions of methodological support and problems of the theory and practice of collective performance on wind instruments are presented in the works of B.A. Dikova, A.G. Semenova, V.P. Skorokhodova, A.A. Fedotov.

Modern literature, published in Chinese, is presented by sources that consider the problem of the development of performing on wind instruments (Wang Zhichen, Wang Zhenxian, Gu Lanli, Di Xiaoyan, Li Huashan), questions of teaching methods to play wind instruments (Wang Zhenxian, Gao Shan, Guo Yu, Pan Liang, Xiang Zhenlong, Zhou Tai), issues of genre specifics and repertoire for wind instruments (Zhang Renfu, Xi Weilong, Sun Fang, Chen Jianhua, Fei Bing), features of the formation of performing breathing and other technical techniques necessary for performing practice on wind instruments and playing in an orchestra (Dong Dejun, Xi Weilong, Li Yijun, Hou Jun, Jiang Tsunfa). The experience of the Chinese teacher Fu Qiang, who became the first researcher of the problem of integrating the practices of teaching wind instruments for Belarus and China, was also used.

The purpose of writing this article is to look at the main aspects of collective music-making for elementary school children.

The collective performing skills and abilities of a wind musician include many criteria that require different methodological practices and pedagogical principles, which include an ear for music, a sense of rhythm, correct performing breathing, individual visual and auditory performances, special work of the muscles of the lips and face, coordinated movements fingers, specific movement of the tongue, as well as continuous auditory analysis of the sound environment around. At the same time, it is important to understand that there is experience in teaching music to children in different countries. There are many wind instruments in China. To play which is taught not only individually, but also by attracting to collective performance. This experience is interesting and relevant.

It is difficult to overestimate his role in the performing process on wind instruments. The process of arousal of sound directly interacts with breathing. Collective music-making (including playing in an orchestra and ensemble) allows solving many pedagogical problems related to communication in the classroom as a creative team. Pupils learn to show attention, patiently perceive the requirements of the teacher and accompanist, form the skills of endurance, benevolence and mutual understanding. It should be borne in mind that the child initially participates in social relations with children and adults. He learns to interact with people, to be in a team, to understand the rules of the game and human relationships.

For pedagogical analysis, the perspective of pedagogical work with children, who find themselves at the level of the choice of a profession and a complex complex of subordination to the wishes of the child and his professional potential, turns out to be difficult. It is the age of younger schoolchildren that correlates with the factors of choice and the willingness to master the professional skills of a musician-performer on a particular musical instrument. Younger school age is the period of mastering the basic standards of primary education and is closely related to the socialization of children. The younger school age covers the period of a child's life from 7 to 10-11 years.

In our time, the position has been established according to which the primary school age coincides with the period of study in primary school. This age period in musical pedagogy is more suitable for the development of all elements of musicality. Therefore, the methodology for the development of performing breathing is a particular direction of mastering the general musical development.

The younger school age differs in that the child remains a child – he is characterized by gullibility, naivety, recognition of the authority of an adult, but there are features that make him more adult – he has a different logic of thinking. Therefore, gaming technologies used in the educational process are changing and being replaced by joint forms of education. The game becomes part of education, rather than leisure and communication process of interaction with the teacher. In collective forms (which are playing with an accompanist, playing in an ensemble, playing in an orchestra).

The leading activity of a younger student is learning, which significantly changes the motives of his behavior, giving way to play. However, game moments are recognized by modern teachers as effective and efficient in teaching practices of a professional direction at all stages. In collective performance, the atmosphere of benevolence, humor, competition, and encouragement turns out to be important.

It is known that the technique of collective performance in the professional activity of musicians of brass musicians is the foundation of musical mastery, since it is the orchestral activity that turns out to be the leading one for brass musicians. The influence of the technique of collective performance has an extremely strong effect on the quality side of the performance. Loudness, duration, evenness and

some other sound qualities directly depend on the skill of playing in a team. But one cannot talk about the role of collective performance in isolation from other elements of mastering the playing of wind instruments. Hearing, a sense of rhythm, understanding the importance of sound consistency are integral elements of playing any wind instrument. These abilities are especially effectively formed in the systems of collective music-making.

The practice and methodology of collective music-making has international experience. The experience of Chinese music teachers in teaching to play wind musical instruments turns out to be interesting. Ancient Chinese musical instruments have retained their significance for the culture of the Chinese people. Modern Chinese society is sensitive to the issue of cultural identity and continues to use musical instruments that have a history of thousands of years. Therefore, a comparison of teaching methods to play wind instruments can be based not only on the example of the European experience, but also the Chinese one.

The cultural theory of collective play grew out of the reflections of ancient Greek philosophers. Philosophical comprehension of the collective game phenomenon of being brought the game out of the circle of everyday ideas to the level of general philosophical concepts. At the same time, joint play (as in the future – up to the 20th century) was considered mainly in the context of a problem. In particular, the subject of attention of Plato and Aristotle was joint play as a side of the cultural process. Plato touches upon the issues of human play in his philosophical treatises on the state, ethics and aesthetics. Collective performance of music has the basic principles of playing activity in general.

Initially related to creative, playful activity in music education, it is considered as the most important pedagogical technology and is transformed into the concept of musical play activity. The use of gaming technologies in music education and upbringing has deep traditions rooted in folk music, when instrumental music-making, poetry, singing and dance were inextricably intertwined. Consideration of the use of gaming technologies in the practice of teaching junior schoolchildren to collectively play music on a specific musical instrument turns out to be relevant for the development of musical pedagogy. This fact determines the significance of the research being carried out.

Among the theoretical potential of research in this direction, the search for opportunities for collective music-making by Karl Orff and Zoltan Kodai, based on the principles of free improvisation within the framework of a team game, is especially noticeable. Collective music-making in their theories turns out to be parallel to teaching in the form of solo performance.

Music in this system is presented not as a goal, but as a means of developing various creative abilities in a child, including musical ones. K. Orff noted: “Whoever the child becomes in the future – a musician or a doctor, a scientist or a worker, the task of teachers is to educate him in a creative way, creative thinking. In the industrial world, a person instinctively wants to create and this must be helped” [1, p. 162].

The evolution of modern Chinese music of the 20th century. Works by Wang Yuhe "History of Chinese contemporary music (1949-1986)" and Ju Qikun "Chinese music in the 20th century" and "New history of Chinese music" are devoted to the history of the development of modern Chinese opera – the works of Li Yao Guo "Contemporary Chinese Opera", Qian Yuan "Contemporary Chinese Opera". The works of Wang Yaohua "Introduction to Chinese Traditional Music", Deng Guanghua "Chinese Folk Music", Li Yuanqing "Study of National Music", Lian Bo "Chinese Traditional Music culture", etc. In these works, a significant place is occupied by developments in the method of collective performance. In particular, the importance of this direction in teaching music is noted.

It is important to note that collective creativity is increasingly understood as a process of social interaction aimed at producing new ideas that are recognized by a group or society as a whole. This new orientation offers a holistic, in-depth approach to child development that must take into account not only individual but also collective, cognitive, emotional and cultural dimensions.

Musicologists O.F. Antipina, N.G. Kuprin believe that the use of technologies of active collective music-making in the process of musical education and upbringing is the most rational and effective option for the most natural and optimal entry of students into the world of music. This is ensured by the fact that the organization of such musical activity of students is difficult precisely at the initial stage of training, when children are offered the development of musical instruments [2, p. 10].

The methodology of teaching collective music-making should be constantly improved and enriched on the basis of performing practice, contributing, in turn, to an increase in the level of performing skills. This is especially necessary at the current level of requirements for playing wind instru-

ments. Orchestral and solo literature has now become unusually diverse in style, character, artistic and technical techniques. The performing beginning of collective music-making when playing wind instruments differs in many respects from solo. First of all, it should be playful and form a special system of collective skills.

Conclusion. The effectiveness of the use of collective music-making in the process of teaching music is due to the manifestation of the collective-play beginning at different levels of musical being (by musical being is meant all forms of existence of a musical work, including its perception by the listener). An analysis of research on collective music-making shows that joint performance began to manifest itself to varying degrees in different eras and was realized at the level of style, genre, musical language, form and content.

The younger school age differs in that the child remains a child – he is characterized by gullibility, naivety, recognition of the authority of an adult, but there are features that make him more adult – he has a different logic of thinking. The leading activity of a younger student is learning, which significantly changes the motives of his behavior, yielding to play, which changes the attitude of other people and peers to him, changing his social status. Requirements for him from others are associated with responsibilities at home, performance of labor functions, the obligation to study. His circle of significant persons and social relations is expanding. A school teacher as a representative of society, a bearer of social models can be used as a model of behavior.

At the heart of the implementation of musical and artistic programs for teaching young school-children to play wind instruments of the social and pedagogical orientation of the additional education system are personality-activity and personality-oriented approaches. They are aimed at the formation of personal competencies of the participants, the individual development of each of them. This can be provided by complex forms of work with children in the emotional, communication and social, intellectual and cognitive, motivational and need spheres.

List of sources cited:

1. Barenboim, L.A. Musical education in the XX century. Elementary musical education according to the system of Karl Orff / L.A. Barenboim. – M.: All-Union publishing house "Soviet composer", 1978. – 372 p.
2. Antipina, O.F. Modern technologies in the development of children's motivation for musical activity: monograph / O.F. Antipina, N.G. Kuprin. – Yekaterinburg: Institute for the Development of Regional Education of the Sverdlovsk Region, 2008. – 184 p.

KSENIYA SUDNIK, YUE LANG

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

DANCE CULTURE OF THE PEOPLES OF CHINA

Introduction. China is a multinational country. The hard-working, intelligent and emotional Chinese people have created and continue to create dance movements with a variety of gestures from ancient times to express and show emotions, convey production skills and other information. Different nationalities, due to the difference in habitats, in production methods, have tens of thousands of national and folk dances. With their form and content, rhythm and style, they sparkle with various amazing colors, make the art of the Chinese people more colorful and dazzling. These various folk songs and dances of different nationalities are either energetic and strong, or gentle and graceful, or to search for the second half for life, no matter what nationality, or what type, they all fully show the history of the ancient oriental people and the deep secret essence of national culture.

In the folk art of China, there is not a reflection of life, but, as it were, its continuation in the movement of the brush and strokes of paint. This is the 'self-typing' of Chinese folk art, the subject of which is not the image of a human hero and not spiritual ideals, but the life of nature. This is the reason for the special aesthetic taste and artistic tact of Chinese folk art. In Chinese art, folk dance is not only a reflection of the individual emotions and feelings of the dancer, but also has a pronounced national character. Choreography through the image of the dancer reflects his attitude, which explains why the combination of forms and body movements – the so-called body technique, and the spiritual

world of the dancer, all together affect the inner meaning of the dance. Chinese dance is the poetry of soul and body, helping people to express their feelings and experiences.

Today, 56 ethnic groups live in China, each of these groups has its own unique culture, in which dance plays an important role. The choreography of each of these ethnic groups reflects both themes common to all mankind: the theme of love, jealousy, rivalry, the ability to forgive, etc., as well as the features of life, culture and history of this nation.

The formation of folk dance is influenced by the region and the natural environment, it is formed in the conditions of the social structure, economic life and customs of the nation, has the characteristic features of the national style and regional colors. This feature is one of the main conditions for distinguishing similarities and differences between folk dance cultures.

Ethnic folk dance is an art form with a specific aesthetic style. China has a huge territory and a large number of ethnic groups. It is influenced by factors such as geography, history, nature, customs and culture. He formed many ethnic folk dances with different styles and local characteristics. There are over 700 types of dances. However, in general, folk dance is an independent art form, which differs from modern dance, with images and typical artistic features.

The **purpose** of this work: to identify the characteristic features of Chinese folk dances. To achieve this goal, the following methods were used: theoretical (analysis of scientific literature) and methods of qualitative and quantitative analysis of the data obtained.

Ethnic folk dance is an art form with a specific aesthetic style. China has a huge territory and a large number of ethnic groups. It is influenced by factors such as geography, history, nature, customs and culture. He formed many ethnic folk dances with different styles and local characteristics. There are over 700 types of dances. However, in general, folk dance is an independent art form, which differs from modern dance, with images and typical artistic features.

There are 4 types of traditional Chinese folk dance. According to the classification of the Chinese Cultural Center in New York, Chinese Folk Dance (CTH) is divided into:

- Parade dance, which was used for prayer;
- Dramatic dance, used as a transmission of historical legends and events;
- Martial dance as a demonstration of martial arts and techniques;
- Agricultural dance, performed in celebration of the end of land work and the prevention of natural disasters [1].

The most ancient dances (u-da) were associated with the cult of nature, heaven, earth, mother, father, i.e. fertility. This moment can be traced in the ancient dance “Yangge” (“Song of the rice sprout”). In a modern performance, music, dance and mythological elements are combined here, demonstrated through various manipulations with silk scarves and various foot movements. In our opinion, it reflects, among other things, an element of labor dances – cultivating the ground with feet and depicting the growth of rice. Interestingly, this dance became relevant and in demand in the fifties of the twentieth century, when the Chinese Communist Party adopted the dance as a means of expressing the cohesion of the village and supporting the Communist Party, which is called the “Yangge reform”.

They also include the “Dance of the cat-fire”. The Chinese work all their lives in the rice fields. In order for the rice harvest to be high, they, according to religious and mythological views, through the Zhuang frog, asked God for blessings for good weather, rain and a successful harvest of rice sowing, and so on. But having a good harvest of rice, people should save it from rats. Therefore, people got cats that guarded the crop, protecting them from the raids of harmful rats. And all this is shown in the dance, where its participants dressed in bright green costumes with cat masks on their heads and long tails at the back and danced to the loud sounds of a drum and a trumpet [2]. Thus, we can say that protective magic is traced here to preserve the harvest from harmful forces.

Yangge is one of the most representative types of Chinese folk dances. The northeastern yangge, which has a long history, is mainly distributed in the three northeastern provinces of China. It is a favorite type of dance in the open area by the masses, and also has top-level performances for dance performances. Northeastern yangge is hot, spicy, strong, humorous, steady, lively and playful. Such a unique style and movement features express the aesthetic habits of the people of northeast China. Strong sounds, clear rhythm and hot movements give a joyful mood. The zurna and the drum are indispensable instruments for the northeastern yangge, the unique drum roll is usually used to accompany changes in emotions and at the end of the dance [3, p. 86]. The movements of the northeastern yangge are flexible, agile, energetic and powerful, the steps require moving quickly or standing firmly on the floor, the knees bend and unbend

briefly and elastically, the belt sways and gives the upper body momentum, and the shoulders act as the central points for whirling. A variety of colored scarves have distinctive local features; this is an important way to express the feelings and emotions of a person [3, p. 122].

In the southern part of China's Yunnan Province, in the beautiful land of Xishuangbanna Dai Autonomous Region, there are Dai people who are good at singing and dancing. Over the long history of existence, they created colorful Dai folk dances with a natural flavor, for example, "gaguan dance", "elephant foot drum dance", "peacock dance" and other folk dances that are widespread in the Dai area.

The style of Dai folk dances was formed in accordance with the aesthetic preferences of this people, for example, the "peacock dance" is a typical representative of the dances of the Dai people, as well as a concrete expression of the aesthetic features of the Dai people. The Dai people are very fond of the peacock, they look at the peacock as a symbol of good luck, happiness and beauty, the peacock is a national totem, and to dance the "peacock dance" means to show their national character, express their ideals and good aspirations. Thus, in their art, singing about the peacock, dancing the peacock dance, imitating the various movements of the peacock, all these forms the unique style of Dai dance, focusing on depicting the features of the peacock as a delicate, light, beautiful, kind and graceful bird.

The Korean people are one of the national minorities in China; they live mainly in the provinces of Jilin, Liaoning and Heilongjiang. The Korean people have a long artistic tradition of folk art; they are famous for their singing and dancing, known as "the people of songs and dances". The most famous folk dances are the lively harvest dance "agricultural dance", the expressive and gentle belt drum dance, the "long drum dance", and the dance that represents the essence of Korean folk dance, the "monk dance". Korean people have four thousand years of history and culture, during which time their hardworking, modest, reserved and sincere character has been formed, especially Korean women have a gentle, silent but determined character. Their national character and emotions are also expressed in their dance art, which has formed a unique and inimitable style. In general, women dance flexibly, gracefully, and solidly; men dance steadily, freely, and with a sense of humour. The aesthetic characteristics of Korean dance are expressed in the way they move.

Aesthetic characteristics correspond to the dance style of this people. The Korean people are very fond of cranes, their white color and easy calm beautiful movements, they consider it a symbol of happiness and purity. Thus, they chose pure white as the main color for national costumes, and combined this with beautiful, gentle, soft and long movements of folk dance, movement in static, tenderness in hardness, like light and refined cranes. This aesthetic taste is also reflected in the art of dance, they pay attention to "crane steps", "large crane steps", "medium crane steps", "small crane steps", etc. In the steps of the crane and the movements of the arms, like branches of a willow, static and dynamic characteristics are combined, they move deftly and freely, they stop calmly and gracefully, like a flower bud in full bloom, it expresses subtle, restrained and gentle aesthetic aspirations.

The features of Mongolian dance are a clear fast rhythm, passionate and free, new words and a unique style. They often shrug their shoulders; turn their hands over to show the cheerful, kind, warm and cheerful character of Mongolian girls. The poses of the men are usually tall and bold, the steps are light and free, showing the energetic and strong beauty of Mongolian men. Mongolian dances have been well-known for a long time, such as traditional sword dance, erdesh, sticks, andai, bullyat wedding, horse teacher, young blue horse, bowl dance and other dances, their rhythm is lively, dance steps are light, all show modesty, warmth, health of the working people of the Mongolian people. Often performed dances are "sticks", "bowl", "eagle", "drum", etc.

Each nation in history and social life has created a whole complex of art forms with certain aesthetic characteristics that express the life, feelings and emotions of the people. Dance is the earliest art form for every nation, the longest in history, the most widespread and most direct art form for expressing emotions, and it is also the best art form to represent national characteristics, to express national character and aesthetic taste. People of any nation or tribe, when they hear the music or dance rhythm best known to them, feel how this rhythm reaches all parts of the body and joints, and in the rhythm of this dance, the body will naturally move. This is a concrete expression of the instinct of the aesthetic consciousness of a given group of people. Since different peoples live in different geographical, political conditions, they have different histories, religions and folk customs, styles with different national and local characteristics are formed. In many dance styles, the aesthetic taste of the people and its aesthetic characteristics are embedded.

Conclusion. Thus, we have identified the characteristic features of Chinese folk dances. The northeastern yangge is characterized by wide, hot, active postures and gestures; Dai dances have graceful poses, sculptural expressiveness and instantaneous stops, a modest, quiet, beautiful, gentle and reserved style; Korean dance reflects a hardworking, modest, reserved and sincere character, even more gentle and quiet, but with a determined character. Mongolian dance: the working Mongols are simple, warm, strong and healthy, passionate and free. Different dance styles of different peoples give us pleasure with their beauty.

List of cited sources:

1. Nemov, R.S. General psychology: textbook for students. educate. medium institutions. prof. education / R.S. Nemov. – M.: VLADOS, 2003. – 259 p.
2. Burnaev, A.G. Mordovian dance: textbook / A.G. Burnaev. – Saransk: Publishing House of Mordov un-ty, 2002. – 232 p.
3. Aleksanyan, A.G. History of China from ancient times to the beginning of the XXI century / A.G. Aleksanyan // Encyclopedia. – 2013. – 687 p.

WU JUN

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

GENESIS OF THE DEVELOPMENT OF THE CHINESE SYMPHONY

Introduction. The modern Chinese Symphony appeared in the XX century. It takes the writing and playing methods of western symphonies for reference but uses Chinese musical instruments instead of western instruments. However, due to the differences in musical instruments and styles, Chinese national symphonies are completely different from western symphonies in composition, performance and hearing. In the development of the Chinese Symphony, people also reserved this particularity to highlight national characteristics. **The purpose** of this article is to review the development of Chinese national symphony and hence provide references for the further development and attempts of using Chinese folk instruments in a symphony orchestra.

Ensemble music has always been an important part of Chinese culture, and it has been a musical tradition for thousands of years. Traditional Chinese music consists mainly of solo and folk groups, played for gathering and seasonal festivals and events. At the ancient time, music is usually transmitted by ear, not by written notation. Some of the Chinese instruments are still in use today, such as the flute (笛子), sheng (笙) and guzheng (古筝).

At the beginning of the XX century, with the emergence of the modern education system, some musicians began to promote Western music, while others tried to learn from Western music to transform China's music system. Before this, China did not have the concept of symphony [1]. Cai Yuanpei (蔡元培), the president of Peking University, proposed to use Western music tradition to make up for the weaknesses in Chinese music, so the Peking University Music Society (北京大学音乐学会) was established in 1919. This idea has also led to the establishment of many symphony orchestras. Early pioneers such as Zheng Jinwen (郑觐文, 1872–1935) established a music institution, the Datong Music Association (大同乐会), in Shanghai in 1921, with the aim of developing and maintaining modern Chinese music, recreating ancient music and instruments, and creating new ensemble music for Chinese instruments [1]. To achieve this goal, he began to work on the standardization of musical instruments, especially the standardization of tuning systems. He also tried to modify traditional instruments, such as increasing the number of pipes in the Sheng (笙) to expand its range and allow it to play harmonies and chords [3]. In the past, Chinese folk music players could improvise moderately, but in the Datong Music Association, each instrument needed to be played according to the score. The early signature piece of the Datong Music Association is Spring Flowers on Moonlit River (春江花月夜), originally composed by Liu Yaozhang (柳尧章) for the pipa (琵琶) in 1925 then rearranged for symphony orchestra [4].

Another important figure in this period was Liu Tianhua (刘天华), who also formed a Chinese Symphony Orchestra and founded the periodical Music Magazine (音乐杂志). He broke with the tradition of only one player playing an instrument. In this new orchestra, each instrument can be played by multiple players. He transformed traditional instruments such as the huqin (胡琴) and created music for it. Not only does Liu compose symphonies, but he also extends traditional notation symbols, new notation symbols can be used in symphonic orchestras and indicate ornamentation details and tempo.

In the 1920s and 1930s, Chinese scholars and musicians began to visit various places among China to collect data about different instruments, works and notation methods, and to try to find a way to unify them. In the process, they actively borrowed the production and tuning methods of western orchestral instruments.

With the efforts and innovations of countless musicians, a new form of music has emerged, which is what we call Chinese national symphony. At this time, because many kinds of ideas are promoted in the society, the system of national music is not finally fixed, but the form of one conductor and multiple sections of instruments has been formed. This laid the foundation for further development.

In 1935, the Broadcasting Company of China (BCC, also known as the Central Broadcasting Company) in Nanjing established a music ensemble to play traditional Chinese music [5]. Due to the Sino-Japanese War, the orchestra later moved to Chongqing and held its first public performance there in 1942. The ensemble also held training courses. In order to increase the pitch range, some new instruments were invented and added to the ensemble, such as zhonghu (中胡), dahu (大胡) and dihu(低胡) in the mid-to-low range. They also invented an eleven-hole flute called xindi (新笛), which can produce complete chromatic scales. It is called the BCC Chinese Orchestra, being considered as the first Chinese orchestra that was established. The BCC Chinese Orchestra was a landmark in the development of Chinese music. It established the definitive form of the modern Chinese orchestra: four sections (bowed string, plucked string, wind, percussion) with orchestra members facing the audience in a semi-circle formation around a conductor. The composition of the BBC Chinese Orchestra is basically the same as that of Western symphony orchestras, with a conductor, full scores for musicians, and four sections – wind, plucked strings, bowed strings and percussion [5]. The plucked string section is unique to Chinese orchestras due to many traditional Chinese plucked-strings instruments.

Originally, the BCC Orchestra only played for on-air music programs, but in 1942 in Chongqing, it began its first public performance. The performance was extremely successful and inspired the Chinese who were experiencing the Anti-Japanese War at that time. This concert was conducted in a formal western style concert hall. And the BCC Chinese Orchestra has reached international standards in terms of its performance and arrangement skills, which is another landmark event in the development history of Chinese symphony.

The BCC Chinese Orchestra left Nanjing in 1949 along with its staff and equipment and reopened in Taipei, China where it continued its work performing and improving the Chinese orchestra. Meanwhile back in Mainland China, the Chinese orchestras there introduced many new instruments to the Chinese orchestra including: liuqin (柳琴), zhuihu (坠胡), yunluo (云锣) and paigu, gehu, daruan, zhongsheng, and disuona and also rearranged many regional ensemble and folk music into full scores for a large symphonic orchestra. Another new era has begun.

In the 1950s, many folk orchestras were established in the People's Republic of China, the first of which was the Shanghai Chinese Orchestra. In 1953, the government of the People's Republic of China established a national symphony orchestra in Beijing – Central Broadcasting Station Orchestra. The performance of the Central Broadcasting Station Orchestra is based on the early symphony orchestras, but with further changes. First, the tuning method of the musical instruments was improved to the equal-tempered tuning system. Secondly, they improved the musical instruments and added various new musical instruments on the basis of traditional musical instruments, such as gehu (革胡), daruan (大阮), and zhongsheng (中笙), to enhance the sound and range of the symphony orchestra. Many traditional works, as well as local ensemble works, were rearranged and performed by this symphony orchestra. Peng Xiuwen (彭修文), who became the conductor of the orchestra in 1956, adapted

many songs for the orchestra. By the 1960s, a largely standardized and modern form of Chinese orchestras had emerged, although experiments with symphonic orchestras, works and instruments continue to this day.

The bowed string section includes several sizes of erhu-type instruments that are similar to the Western violin family of instruments. The bowed string section is subdivided into two sections and the erhu first chair is the concertmaster.

The plucked string section is unique to Chinese orchestra and includes instruments such as the pipa, yangqin, and guzheng. Plucked instruments have always been popular historically in China and it is this section that most exemplifies the unique sound of the Chinese orchestra.

The wind section includes instruments such as the dizi, sheng, and suona which are similar to the Western concert flute, organ, and oboe, respectively.

The percussion section includes many different types of gongs, cymbals, and drums.

Apart from the Chinese mainland, Chinese Symphony orchestras are prevalent in Taiwan, Hong Kong, Singapore, Malaysia and other places. They may be organized by community centres and schools, and there are also some professional symphony orchestras. For example, in Singapore, the first amateur Chinese orchestra was established in 1959, while the professional Singapore Chinese Orchestra was established in 1974.

Conclusion. Today, Chinese orchestras can be found throughout greater China and in overseas Chinese communities around the world. Despite its relatively short history, Chinese orchestra is now well established and proudly representing Chinese culture in countries all around the world. This is due to the open mind and deep national identity of the Chinese predecessors. On the one hand, they actively absorb the excellent places of western symphony, and on the other hand, they maintain the characteristics of Chinese music. Such achievement is inseparable from their ideological level, solid foundation and positive and innovative attitude. In the future, musicians should also keep an open mind, further upgrade Chinese symphony and create more excellent works.

List of sources cited:

1. Cheung, Hoi Yan. *Chinese Music and Translated Modernity in Shanghai (1918-1937)* / Hoi Yan Cheung. – University of Michigan, 2011. – P. 181–182.
2. Wang, Chenwei. *The Teng Guide to the Chinese Orchestra* / Chenwei Wang, Samuel Wong, Jun Yi Chow. – World Scientific, 2019. – P. 30–31.
3. Lau, Frederick. *Beyond the May Fourth Paradigm: In Search of Chinese Modernity* / Frederick Lau, Kai-wing Chow. – Lexington Books, 2008. – P. 212–215.
4. Cheung, Yan Hoi. *Chinese Music and Translated Modernity in Shanghai (1918-1937)* / Hoi Yan Cheung. – University of Michigan, 2011. – 224 p.
5. Tsui, Yingfai. *The Modern Chinese Folk Orchestra: A Brief History. Tradition and Change in the Performance of Chinese Music. Part 2* / Yingfai Tsui. – Tsao Penyeh: Routledge, 1998. – P. 22–24.

WU RUAOYU

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PIANO MUSIC

Introduction. Aesthetic education now occupies an increasingly significant place in the process of personality formation. From early childhood, the child is characterized by the desire for beauty. Students value communication with adults and peers who, from their point of view, have the best spiritual and aesthetic qualities. Under these conditions, it is especially important to prevent children from being carried away by false ideals, false beauty, and to show what the true beauty of a person is. And the main thing today is to improve the quality of aesthetic education in an educational institution.

It is difficult to overestimate the importance of music in the aesthetic education of younger students. Music reflects reality in sound images that provide listeners with aesthetic pleasure. With special brightness, music reveals the inner world of a person. Developing in time, it conveys the movement of feelings and thoughts in all their subtle shades. The exceptional emotional richness of music affects a person more than all other forms of art.

The purpose articles – to study the essence, means and methods of aesthetic education of primary school students by means of music.

According to Yu.K. Babansky aesthetic education is the ability to fully perceive and correctly understand beauty in art and reality [1].

An integral and integral part of musical education is teaching children to play musical instruments (in our case, the piano) and, accordingly, the development of musical expressiveness in the performance of works.

The issue of developing the musical expressiveness of children's performance on the piano is complex and multifaceted. This problem has attracted and continues to attract the attention of representatives of various branches of science and art – psychologists, teachers, musicologists. Psychological aspects of this problem are covered in the studies of S.L. Rubinstein, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev and others, as well as in the works of musicians-psychologists B.M. Teplova, B.V. Asafiev, V.G. Razhnikova, L.L. Bochkareva, A.V. Vitsinsky and others. Methodological issues are disclosed in the works of such teachers-musicians as G.G. Neuhaus, J. Milshtein, S.I. Savshinsky, L.A. Barenboim, A.D. Artobolevskaya, S.S. Lyakhovitskaya, G.M. Tsypin, B.E. Milic, T.B. Yudovin-Galperin and others.

For the formation of the aesthetic perception of music, as well as for the formation of the ability to perform musical works, it is important not only to distinguish between individual means of musical expression, but also to understand the content of music, to experience. D.B. Kabalevsky drew the attention of teachers to the fact that music will only fulfill its aesthetic, cognitive and educational role when students truly learn to listen to it and think about it.

The term "expressive" is ambiguous in its usage. So, in the dictionary of the Russian language, this concept is defined as "well expressing something, bright in its properties, appearance. An expression is an appearance that reflects an internal state." The concept of "expressive" can be replaced by the concept of "expressiveness" [2].

In the psychology dictionary, the concept of "expressiveness" is the Latin word "expression – expressiveness; the power of expressing feelings, experiences. Expressive reactions, i.e. expressiveness, are an external manifestation of human emotions and feelings.

B.M. Teplov understood "expressiveness" as "the ability to express thoughts, feelings, moods" [3].

In order to more fully reveal the concepts of "expressiveness", "expressiveness of performance", it is also necessary to consider the concepts of "emotions", "emotional experiences", "emotional reactions", because All these terms are closely related to each other.

Emotions – emotional experiences, feelings. A.N. Leontiev defines emotions as a reflection in the form of a biased experience of the life meaning of phenomena and situations.

To form a harmoniously developed personality, it is necessary to develop the emotional and aesthetic sphere of students. But this cannot be done without the development of the expressiveness of the performance of musical works. Music acts as a complex of expressive means. This is a harmonic warehouse, and timbre, dynamics, metro rhythm, tempo. All this conveys the mood, the main idea of the musical work, evokes associations with life phenomena, human experiences.

Students' performance of a piece of music is usually assessed as "musical" or "non-musical". These terms contain, as a rule, a characteristic of not only the correct technical reproduction; they determine that peculiar combination of technical skills and abilities with the nature of the sound, which determines the most vivid and truthful embodiment of artistic images.

Piano works of composers, intended for performance by children, reveal the realm of feelings and thoughts of a person. Penetration into this area is not always easy, simple and fast. The attention of performers and listeners is scattered by the complexity of the musical language and pianistic techniques. In order for the performance to become truly interesting, bright, the pianist must fully reveal the specifics of music, the characteristic artistic features of the piano style.

Abundant material for the development of emotions, feelings of students – listening to music recordings together with the teacher, attending concerts, performing musical works by the teacher.

To do this, it is necessary to find bright, accurate characteristics of various phenomena, stated in a concise form, which should be preserved in the student and become in the future an associative base for the formation of further, deeper and more complex ideas about the content of music. Music can depict various movements: rotation, undulating and translational movement, its direction up and down, spatial movements - approaching and receding. The latter introduces students to the sound and meaning of the terms "crescendo" and "diminuendo".

A review of the literature indicates that at the beginning of the XXI century interest in Chinese art and culture in general has increased significantly, but piano music for children remains unexplored to the end. There are obvious differences between Chinese and European music. In traditional Chinese music, a five-step scale (pentatonic scale) is mainly used, the melody is not ordered by the form of the composition, it is quite free in terms of rhythm, polyphonic and harmonic language is limited. In European music, a seven-step scale (diatonic) is used, the melody has an ordered structure and logical construction, harmony and structure of the form are built on the basis of the fret, a strong sense of rhythm is inherent. The inclusion of Chinese piano music in the pedagogical repertoire, in our opinion, will significantly expand the horizons of younger students and positively affect their aesthetic development. Let's consider this situation in the framework of a piano lesson.

Table 1 – Options for using piano music by Chinese composers in a piano lesson

№	Artworks, used in piano lessons	Piano music Chinese composers
1.	L. Beethoven "Eccossaise"; S. Prokofiev "March"; M. Glinka "Polka"; L. Beethoven "Eccossaise"; Belarusian folk dance "Bulba"; M. Partskhaladze "Autumn rain"; P. Podkovyrov " Free movements"	Ding Shangde suite "Merry Holiday" ("Outside the City", "Catching Butterflies", "Jumping Rope", "Blind Man's Bluff", "Dance at the Holiday")
2.	D. Kabalevsky "Clowns"; D. Shostakovich "March"; I. Dunavevsky, "Gallop"; F. Schubert "Waltz"; A. Dargomyzhsky "Dance of parsley"	Li Ying-hai suite "Zoo" ("Panda", "Giraffe", "Elephant", "Peacock", "Monkey"); Zhong Hui "Windmill"
3.	G. Wagner "Zyazyulka"; E. Grieg "Bird"; A. Zhubinskaya "At the poultry house"; D. Kabalevsky "Cavalry"; A. Khachaturian "Evening fairy tale"; P. Tchaikovsky "Disease of the Doll"	Ding Shangde suite "Spring Excursion" ("Waiting for Dawn", "On the Boat", "Poplar and Willow on the Shore", "Dance of the Evening Wind ")
4.	P. Tchaikovsky, "Children's Album"; V. Zolotarev, "Dance like me"	Wang Li-San "Little Sonatina" ("Under the Sun", "After New Rain", "Dance of the People Living in the Mountain")

The Jolly Holiday Suite is a popular piece in the Chinese pedagogical repertoire. Its parts paint pictures of children's lives and reflect the grace and sincerity of traditional Chinese music. The pentatonic fret base is combined with the European technique of counterpoint. No less popular in China is the Zoo Suite, which introduces children to the fascinating world of animals. To convey the image, the composer uses an arpeggio of the pentatonic scale, alternating intervals of a second and a fifth in the left hand. Suite "Spring Tour" is no less rich didactic material. The musical parts abound with pictorial moments: the rocking of the boat, the trembling of the leaves on the trees, the circling of birds, etc. One more feature of the piano work of Chinese composers should be pointed out. It's about program-mability, which is a characteristic feature of Chinese music in general.

Conclusion. The problem of the development of musical expressiveness of performance in junior schoolchildren in the piano circle is relevant and promising for further pedagogical research. Aesthetic education should become a priority in the development of the student's personality. Music has always been recognized as an important means of shaping the personal qualities of a person, his spiritual world. The aesthetic education of younger schoolchildren by means of piano music seems to be a very relevant direction, not only in scientific, but also in practical terms. For the formation of the aesthetic perception of music, as well as for the formation of the ability to perform musical works, it is important not only to distinguish between individual means of musical expression, but also to understand the content of music. Regarding the side of expressiveness of musical works, a special place is given to the issues of associative thinking.

The formation of the musical and aesthetic culture of schoolchildren is one of the factors in the successful socialization of the child, since the spiritual experience of mankind is concentrated in music, which, falling into the sphere of the individual consciousness of the individual (experiences, feelings, thoughts, assessments, value orientations), is mastered, developed and becomes its property.

This implies a consistent accumulation of experience in the aesthetic perception of music reveals to the younger generation a huge wealth of emotional and semantic content of the surrounding

world. Musical education is considered in pedagogy as an integral part of the moral education of the younger generation, the result of which is the formation of a common culture of the individual. Music for the children of Chinese composers is distinguished by a wide variety of figurative content, genre and stylistic originality, unique melodic language, and didactic orientation.

The inclusion of these works in the program of primary school students can significantly enrich the pedagogical repertoire. The use of music for children by Chinese composers at the piano lesson section at school also seems very promising. Piano teaching for junior schoolchildren should be directed, first of all, to the development of susceptibility to the language of music, the ability for emotional response, and associative artistic and figurative thinking.

List of cited sources:

1. Pechko, L.P. Aesthetic education / L.P. Pechko // Russian Pedagogical Encyclopedia. – T. 2. – M.: Bolshaya Ros. Encyclopedia, 1999. – 203 p.
2. Neuhaus, G.G. On the art of piano playing / G.G. Neuhaus. – M., 1982. – 241 p.
3. Kauzova, A.G. Theory and Methods of Teaching Piano Playing: Textbook for Students. Higher textbook manager / A.G. Kauzova, A.I. Nikolaev. – M.: Vlado, 2001. – 368 p.

XIE XIAOYU

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

CLASSIFICATION OF CHINESE MUSIC GENRES

Introduction. The international cooperation in the spheres of culture, education and art between the Republic of Belarus and the People's Republic of China is currently strengthening. In view of this fact, the studies dedicated to music art of these countries are brought up to date. It is of a particular interest to learn into the theory of Chinese music art because it has deep historical roots and its own specificity.

The purpose of the work is to study the classification of Chinese music genres.

Analysis of literature and Internet sources, generalization, systematization were used during the study. The material served as the publications in the Chinese language, concerning a question of definition of the concept and classification of genres of the Chinese music.

Music genre is usually understood as a genre of music and musical works, characterized by a certain plot, composition, stylistic and other features; as well as certain varieties of this genre. The concept of the genre in music is on the border of categories of content and form, and allows to judge the objective content of the work on the basis of the complex used expressive means. As a rule, genre characterizes historically established types and kinds of musical works. This is how the term "genre" is understood by various peoples of the world.

According to the Chinese publications, the term "genre" refers to the representative and unique appearance of a piece of music as a whole. The musical genre is similar to other artistic genres. The relatively stable, internal and profound performance of music may more significantly reflect the internal characteristics of an era, a nation, or the musician's personal ideas, aesthetic ideals, spiritual temperament, and other internal characteristics. The formation of the genre is a sign that the era, nation or musician has surpassed the naïve stage in the understanding and realization of music, freed from the shackles of various forms and thus reached the sign of maturity [1].

An analysis of the sources suggests that there are several approaches to classifying the genres of Chinese music.

1. Folk songs, among which are also distinguished children's songs, dance songs, and so on. Traditionally, Chinese music distinguishes between three vocal genres: pure singing (e.g., Danxuan Paizu, Sichuan Qingying), narration with singing (Shanbei Sho, Suzhou Tanqi), and recitation without singing (Xiangcheng, Quaihang). Sometimes the artists accompany themselves on a musical instrument or accompany their chants with dance numbers.

2. Folk instrumental music, which can also be divided into solo (drum, string, plucking) and ensemble music (clear gongs and drums, brass and percussion music, national orchestral music) and so on.

3. Music Quyi ("melodic art") and shuochang yishu ("speech and singing art") are common terms for more than 300 regional genres of traditional Chinese oral performing arts. Quyi differs from xiqu (Chinese opera) in its emphasis on storytelling rather than acting, although they share many elements, including the same traditional stories. The music includes singing and accompaniment, with

talking and singing, mostly singing. Chinese rap music has a long history and has reached a greater development since the Ming and Qing dynasties. Because of the different dialects spoken in each region, such music not only has many tunes, but also has a distinct local flavor.

4. Opera music, which can be divided into Beijing Opera, Shanghai Opera, Hebei Opera, Hangzhou Opera, ethnic opera music and so on.

5. Solemn music, which can also be divided into religious ceremonial and non-religious ceremonial and so on [2, p. 1].

The genre of ceremonial music implies a division into the following types:

– palace music: classical music (a variety of sacrificial music, triumphal music, court music, and so on); entertainment music (for banquets and rejoicing). These types of music embody two aspects of courtly aristocratic culture: one is the self-esteem of imperial power and the other is the spiritual enjoyment of the aristocracy [3, p. 105].

– literary music: includes guqin music and lyric music, which together with books, paintings, and poems characterize the unique Chinese culture. The ancient Chinese believed that guqin is self-perpetuating, with a deep tone and long-lasting sound when played) pursues a transcendent artistic concept and the idea of harmony between man and nature, as well as the romantic color of "clarity, solitude, ease, and distance. This type of music is most in line with the idea of «neutrality» of feudal society and has become a self-improvement and cultivation of the ancients. It is considered the best means of personal development [4, p. 86].

– religious music. First, it embodies the diverse characteristics of Chinese religious beliefs. Buddhism, Taoism, Christianity, and Shamanism have their own characteristics based on their respective cultures. Second, foreign music and instruments brought by foreign religions continue to compete with local traditions. Third, much religious music has been modified from folk songs to make it ritualistic and ceremonial.

Chinese folk music is divided into folk songs, dance songs, rap, opera, and instrumental music, all of which are based on a complex art. The unique traditional Chinese culture has produced a unique genre, form, style and content of national folk music, which has become the basis of Chinese national music, which is characterized by:

1. Richness. China has a vast territory, a large number of ethnic groups and various folk customs, forming a great variety of folk music. Some 300,000 folk songs have been collected to date, including solo, ensemble, and ensemble songs. There are about 200 names of national musical instruments; about 200 kinds of Chinese folk art; and about 360 kinds of opera [5, p. 14]. Folk art and opera are complex arts, and music is one of its important components as well as a major manifestation of the characteristics and styles of various types of opera.

2. Uncertainty. Folk music is usually performed and taught orally. Oral development makes folk music more uncertain, changeable, innovative, and improvisational.

3. Popularity. Folk music is musical culture created by working people. It expresses the lives of working people, expresses their feelings, expresses their will and aspirations. It has a stronger local flavor and national flavor, it is closer to the broad masses of workers, accepted and loved by them.

4. Practicality. Many folk songs have not completely got rid of their original form of practical functions yet. For example, various labor songs still have both practical and expressive functions. Expressiveness consists in the use of artistic forms that reflect the strength, views, ambitions, and aesthetic taste of the workers, and this is a direct reflection of the workers' living conditions.

The second approach to classifying Chinese music genres is based on the territory of distribution.

The Han nation, the nation with the longest history in China, is also the nation with the largest population in China. In the ancient Han nation, music is orthodox. Most of the traditional music and instruments mentioned in this article are the music of the Han nationality. With a large population, the music of the Han nationality also has many offshoots. Can be roughly divided into two main areas: the north and the south. The Huanghe River basin and the area to the north are in the north, and the Yangtze River basin and the area to the south are in the south. Suzhou North, Jiangxi North and Hubei North are a wide and long area from north to south. As for the subdivision of local characteristics in the two areas, different methods are used for different genres. For example, folk songs, young opera types with strong local characteristics, folk art types, non-religious ritual music, folk religious ritual music, can also be subdivided, while the national ancient opera types difficult to subdivide and classify music, genres, instrumental music and temple religious ritual music, and some of them represent the differences between different genres within the same region. For ease of perception, it can be roughly

divided according to location into North-East (Mongolian, Korean, Manchurian, Daur, Oroken, Evenki, Heze, and so on); Northwest (Hui, Uighur, Kazakh, Dunxiang, Kyrgyz, Tu, Salar, Sibe, Tajik, Uzbek, Russian, Baoan, Yugu, Tatar); Southwest (Tibet, Zhuang, Miao), Yi, Yao, Bui, Dong, Shui, Gelao, Qiang, Menba, Luoba, Bai, Hani, Dai, Lisu, Wa, Lahu, Nasi, Jingpo, Bulang, Achang, Pumi, Nu, Benglong, Dulong, Jinho, etc.); Central South and Southeast (Tujia, Li, She, Gaoshan, Mulao, Maonang, Jing, and so on) 4 large areas. However, in terms of genre, the differences between the various ethnic groups are very large.

Based on the third approach, music genres are classified by historical period, according to which Chinese music can be roughly divided into two categories: ancient and modern (Table 1):

Table 1 – Classification of Chinese music genres according to historical period

	Stage	Period	Time
Ancient Music	I	Docin period	206 BC
	II	Han and Tang Dynasties	206 BC – 960 AD
	III	Dynasties of Song, Yuan, Ming and Qing	960 – 1911 AD
Contemporary Music	IV	Modern period	1911 – 2000 AD
	V	New era	2000 AD – present

Because of the lack of sound preservation technology in ancient times and the imperfect recording of music in the first and second stages, musical material is still at the stage of note interpretation, research, and study. Traditional Chinese music mainly dates back to the Ming and Qing dynasties, and remains an exemplary pattern formed during the third stage. After the Opium War of 1840, China gradually entered the modern period; after the "Fourth May Movement" in 1919, it entered the modern period. A great deal of foreign musical culture (mainly Western musical culture) was imported, which gave a strong impetus to the development of Chinese music. In the fourth stage, China went through nation building, cultural revolution, reform and opening up, which led to the formation of the genre of revolutionary drama. In the fifth stage, thanks to China's further reform and opening up, as well as the development of the Internet, Chinese music underwent great changes, which contributed to the diversity and richness of music genres.

Today's Chinese music combines several cultural systems (Eastern and Western), multi-ethnicity (nationalities in China, different nationalities in the world), several eras (ancient, modern, etc.), multi-levelness (professional, folk, popular music), making possible the coexistence of many genres.

Conclusion. Thus, this study has made it possible to draw some conclusions about the classification of genres of Chinese music. There are several approaches to classify Chinese music genres. According to one of them, Chinese music includes 5 genres: folk song, folk instrumental music, Quyi music, operatic music, and solemn music. The characteristics of Chinese national music genres are richness, indeterminacy, popularity, and practicality. Another approach to the classification of Chinese music genres is based on territorial characteristics. According to the classification of genres by historical period, Chinese music can be roughly divided into two categories: ancient and modern.

List of cited sources:

1. Chinese Internet Encyclopedia 中国互联网百科全书来源 [Electronic resource]. – Access mode: <http://Baike.Baidu.com>. – Date of access: 12.01.2022.
2. Peng Yunxi. A collection of musical studies. 彭云慈 "音乐研究集", Shanghai: Shanghai Conservatory of Music Publishing House上海音乐学院出版社, 2005.
3. Jiang Mingden. An introduction to Chinese folk songs 上海音乐出版社. / Mingden Jiang . – Shanghai: Shanghai Music Publishing House, 1982.
4. Qiao Jianzhong. Land and song."山东文艺出版社. / Jianzhong Qiao. – Jinan: Shandong Literature and Art Publishing House, 2001.
5. Lu Guijuan. Chinese folk art and folk music."中国民间艺术与民乐". / Guijuan Lu. – Jinan: People's Publishing House of China, 1983.

THE MAIN AREAS OF PERFORMING TRAINING IN CHINA ACCORDING TO THE PROFESSIONAL PURPOSES OF VOCAL MUSIC

Introduction. Chinese national vocal music is the artistic crystallization of the ancient Chinese culture for thousands of years. It is the precipitation of objective history. It is determined by the unique historical culture, language characteristics, regional characteristics, expression methods, and aesthetic characteristics of the Chinese nation. It is Chinese Independent school of vocal music.

Chinese national vocal music includes four aspects: opera, folk art, folk songs and opera. In a broad sense, national vocal music refers to a type of vocal music or music genre that the people (especially the working people) are historically produced in social life, socially inherited, collectively retained, and widely sung in daily life. In fact, modern national vocal music refers exclusively to folk songs and operas.

The purpose of this article is to analyze the main directions of performance training in China in accordance with the professional goals of vocal music.

In recent years, under the comprehensive influence of Western music, Chinese national vocal music has entered a period of prosperity of national vocal music after years of rapid development, and has achieved amazing results. However, behind this prosperity there are some problems that cannot be ignored. With the increasing influence of bel canto on national vocal music, most singers have learned too much of the vocal technique of bel canto, ignoring the style characteristics of Chinese national vocal music, and "one thousand people have one side, one thousand people have one voice" [1]. In the phenomenon of "canned singers", singers generally lack distinctive personal styles, and even lack unique national style characteristics. Through the influence of the Western approach to teaching, a solid form of vocal music teaching in China has emerged.

The art of vocal music is a highly practical performing art, and the performing art is a dynamic and finalized skill, the art of stage performance, and the soul and life of vocal art. If there is no performance, vocal music works can only exist as the symbolic form of sheet music, and will not really become art.

Vocal music teaching is still a new emerging discipline in China and has its own characteristics. Children can enter a performing company for professional training at age 10, and stay with the performing company after graduation, which used to be called an apprenticeship.

You can learn to sing in China at children's palaces, high schools, universities, clubs, performing companies, opera houses, educational institutions and other places. But professional vocal performance has been around only a few decades since Chinese colleges and universities and art colleges opened up the field.

Due to various reasons, its development is relatively unbalanced. With the progress of the times, the teaching of vocal music performance should also be developed and innovated. At present, the performance courses of music performance majors in China's higher music academies and art colleges are set for two years (one year for basic stage performance and one year for opera performance) and one year for junior college.

The teaching of vocal music performance lies in teaching theory, teaching methods, and emphasizing practice. Its purpose is to develop students' performance potential and liberate their creative nature, and teach students how to arouse their creative nature and creative inspiration. The difficulty of performance is not to have a correct concept and clear performance principles to have a wonderful performance, but to have a process of repeatedly honed skills and feeling comprehension.

As a discipline, the performance major has experienced centuries of practical accumulation and evolution, condensed into the efforts of countless artists at home and abroad, and formed a systematic and scientific system and method. The traditional performance mode is specially designed for the performance profession, with the purpose of cultivating professional talents in drama performance, which is different from the teaching goal of vocal music performance. The vocal performance major is to train singers, opera actors and musical actors, not to train professional professional actors in theatrical performances. Therefore, when determining the focus of training, the following points should be done.

First of all, students need to understand theoretically what is performance, what is stage performance, and the role of performance in singing. At the same time, they also need to understand the three major performance systems recognized worldwide (that is, the Stanislavsky performance system in Russia, the Brecht performance system in Germany, and the Mei Lanfang performance system in China) and their aesthetic principles.

Secondly, students are required to understand that vocal performance is a combination of music, poetry, words, body, language, action and emotion, which is different from drama (theater, film and television) performance. Drama (theater, movie) is a complex of performing arts and language arts. Its main acts are "acting" and "speaking", and character creation is done by large monologues. The main acts of vocal performance are "acting" and "singing", which use large sections of arias, narration and body language to complete character creation. Therefore, the teaching of vocal music performance should establish a service thought that cooperates with line training and body training, and requires students to learn body and lines well.

The most important and basic point is to let students understand that performances rely on the actors' own body, language, and emotions as creative materials and means to create artistic images on the stage. For students of vocal music performance, the focus of their training is to liberate the students' performance instincts and physical movement sense training, from the unconsciousness of the performance to the unconsciousness, so that the students can "sing" and "movement" on the stage. In this way, students' ability to perform in different roles can be enhanced, so as to cultivate and train them to become comprehensive vocal performers.

Based on our own pedagogical practice, let us draw attention to the importance of flexible teaching methods for teaching vocals. Vocal performance students began to have the problem of "two highs and two lows", namely: "high desire to sing, high musical quality"; "low literary quality, low starting point for performance development". Singing is their specialty. They have a certain understanding and practical accumulation of vocal music, and they also have a strong interest. They have a certain understanding of vocal music theory and techniques. However, the number of people receiving performance training is rare, and the performance foundation is low. Some students are even in a primitive natural state. Accordingly, the author tried several teaching methods in teaching practice in order to improve their performance skills and performance ability.

1. Relying on the form of the stage to improve the performance of students.

Through years of experience and the psychological process of continually improving stage practice, combined with research and study of teaching practices, it is important to make the point that a comprehensive and collective approach that is compatible with vocal specialization and consistent with theatrical stage performance is necessary to enhance vocal training. Therefore, in practice teaching, lay a solid foundation for singing, combined with the training of basic skills such as opera walking, stage step, cloud hand, etc., through the rehearsal of sketches, dramas, operas and musicals, can well improve students' performance ability. At the same time, more attention should be paid to guiding students to establish stage awareness and role awareness. That is to say, no matter when and where to sing, you must use the stage as an imaginary place, be able to truly enter the play and enter the role, and be able to use the "fake me" emotions from the play to replace the "real me" performance. In specific practice, the requirements for the students who enter the play are the process of transforming the student's "real self" into the "fake self" in the play. The play is not real, but the emotions are real. Tell them to learn to communicate openly with "hypothetical" audiences. Practice has proved that this approach can enable students to add their own emotional understanding of the role (song) to their singing, and can improve their performance potential.

2. Give full play to the students' own advantages and seek breakthroughs in the combination of "acting" and "singing".

If you sing a song, you always stand motionless from beginning to end, either "covering" your belly with your hands, or holding your hands in a "circle", it will look very ugly and rigid. In the art teaching of traditional Chinese opera, it is necessary to achieve "singing must move" and "action must sing". Most of the students majoring in vocal music performance have the problems of being able to sing and not acting, and lack of "voice" but insufficient "movement". Most students sing freely and confidently on the stage. Some students' limbs are tense and stiff during the performance, while some students are lazy and lazy. They don't know where to look, don't know how to put their hands, and don't know where to put their feet. Where did you go? In response to these problems, we should first

start with the students' performance psychology and make them "active". Combined with the singing content, students must be "walking and singing" and "singing and walking", so that students can perceive and understand the image characteristics of the work and tell them to perform.

Art is the art of stage action. The physical movements on the stage are processed and refined and created through imagination. It is an important means of stage expression and a core element of performance. To learn to analyze the content and roles of songs in action, body movements and singing are complementary and closely coordinated with each other, body movements are the continuation of emotions, and the emotion of singing must always run through the body movements, and conversely, the body movements during singing correspond to Singing must have emotions as well. "Preface to Mao Poems" said: "There is a lack of words, so sighs; sighs are insufficient, so chants; if chants are insufficient, they do not know how to dance with their hands, but they are sighed" [2].

So, the physical action is the "extreme" of expressing emotion in vocal performance. Performing on stage, students should be as natural and inspired as children in life. A master once said: "The best performances should be learned from children." Under the conditions of artistic fiction, students can learn to listen, see, and make decisions easily and naturally under the conditions of artistic fiction. "Scenery" and "feeling in the heart", and at the same time complete the technical skills of singing, the timbre of the voice, the expression style of the work, and the expression of emotions. Mobilize students' enthusiasm for performance and stimulate their desire to sing. Always have an impulse to perform to "burn" themselves, and ask them to learn to "perform" in "singing" and "sing" in "performing", and do the same "Sing must move" and "action must sing", so that students can complete the perfect unity of "acting" and "singing".

3. For many years, the author has been studying how to shorten the distance between students and real actors, so that students can grow into a qualified actor as soon as possible, so that they can adapt to the stage and society as soon as possible. School students often take on some performance tasks temporarily, and they are often between "students" and "actors". When performing on stage, they are neither students nor actors. In our opinion, it is necessary to improve theoretical teaching, to change its usual mode. It is important to rationally adjust the relationship between the "stage" and the "classroom", to integrate the inner qualities of both, so that artistic practice and teaching in the classroom run parallel and complement each other.

The path of "podium"—"stage"—"podium". Singers and performing artists cannot be cultivated in the classroom, and the practice of stage art must be strengthened. Only by playing hard and practicing on the stage can you not become a "piano room singer". Students are required to participate in social practice and social competitions to create space for artistic practice and build a platform for artistic practice. Social practice is another door opened for students, and it is an indispensable and excellent stage for students who learn to grow into talents. It truly enables students to "learn" in "practice" and "practice" in "learning". Some people say that the best way to gain knowledge is through personal experience, which is to "enlighten" in practice.

Conclusion. Thus, the main directions of teaching in the Chinese vocal school are determined in connection with the unique historical culture, regional and linguistic characteristics, methods of expression, and aesthetic characteristics of the Chinese nation.

The process of vocal performance is related to the stage, which determines the importance not only of students acquiring singing skills, but also the rules of stage behavior and acting skills.

An important aspect of successful vocal instruction in China is performing practice, which becomes an extension of classroom instruction. Performing practice is seen as the result of testing vocal music teachers to enhance their theoretical level and cultivate their artistic innovation.

It should be emphasized that the emphasis of performing arts teaching is on practical experience, which is not only in accordance with the laws of education and training, but also follows the principles of innovative talent education, ensuring the healthy growth of students and allowing them to move forward in the practice of performing arts and scientific theory.

List of sources cited:

1. Lin, Hongtong Performing Arts Course-Actor Study Manual / Hongtong Lin. – Communication University of China Press Performing Arts, 2010. – 128 p.
2. Preface to Mao Poems / Edited by Li Xueqin, Mao Shizheng. – [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.2307/495245>. – Access date: 08.02.2022.

METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF MELODIC EAR OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN MUSIC LESSONS

Introduction. Primary musical education of children of primary school age is the most important component of the system of aesthetic and moral education of the individual. One of the most important and complex tasks of music education is the development of musical abilities. One of the main components of the system of musical abilities, the lack of development of which makes it impossible to engage in musical activity as such, is an ear for music.

Musical ear, as one of the unique human abilities, is studied by many sciences such as physiology (G.L. Helmholtz), musical psychology (B.M. Teplov, A.L. Gotsdiner, E.V. Nazaikinsky, A.G. Kostyuk, V.I. Petrushin and others), music pedagogy (G. Lubomirsky, S.M. Maykapar, B.V. Asafiev, V.K. Beloborodova, S.E. Oskina, E.V. Davydova, M.S. Starcheus, D.K. Kimnarskaya and others), musical acoustics (N.A. Garbuzov, Yu.N. Rags, E.V. Nazaikinsky and others). The teachers A. Birkenhof, A.P. Agazhanov, A.V. Baraboshkin.

Despite the increased interest in the problem of developing musical ear, some questions still remain unsolved in musical pedagogy. In particular, there is a noticeable lack of methodological sets of exercises for the development of melodic hearing in children of different ages in the modern educational environment. These circumstances confirm the relevance of new developments in this area, including in the pedagogical aspect.

The purpose of this article is analysis of methods for the development of melodic hearing of younger schoolchildren in music lessons. The following methods were used: analysis, observation, generalization.

The formation of a harmoniously and comprehensively developed personality is impossible without the foundations of culture, including music. It is possible to develop musical culture among younger schoolchildren only under the condition of a purposeful, systematic and systematic organization of educational work.

Mastering a musical language is a long and laborious process, which includes a number of important tasks:

- fostering a love for music;
- mastering musical art through mastering musical knowledge, performing and listening skills, acquiring experience in independent musical and creative activity;
- education of aesthetic feelings and the formation of artistic taste;
- development of musical perception, thinking, creative abilities and singing voice of students.

One of the most important and complex tasks of music education is the development of musical abilities.

By definition, B.M. Teplov, the structure of musical abilities consists of a modal sense (which manifests itself in the emotional «recognition» of a melody), auditory representation (expressed in the exact reproduction of a melody by ear) and a musical-rhythmic sense. These three abilities help to perceive the semantic content of music.

The main musical abilities in modern musical pedagogy include: ear for music, sense of musical rhythm, musical memory, musical thinking and musical imagination.

Musical ear as an ability is a complex and heterogeneous phenomenon. Its development is associated with the acquisition of knowledge, skills, auditory experience.

Psychologists B.M. Teplov and K. Sishore in their works tried to reveal the essence of the concept of musical ear itself, to identify the conditions for its development. B.M. Teplov understood musical ear, first of all, pitch hearing, the development and improvement of which is possible in the process of using special exercises. He also singled out such types of musical ear as dynamic and timbre. American psychologist K. Seashore, on the contrary, considered pronounced musical abilities to be an innate quality that cannot be developed.

Various aspects of the theory of musical ear development are also reflected in the works of musicologists. In particular, S.M. Maykapar, understood by musical ear the ability to distinguish musical sounds, to hear their pitch and pitch relations, to represent pitch movement.

Musical pitch hearing in its manifestation in relation to a monophonic melody is called melodic. It is considered by musicologists as the primary manifestation of musicality, because it is in the ability to perceive a melody and react emotionally to it that a person's musicality is found [1]. Melodic ear provides a holistic perception of the melody, and not its individual sounds following at certain intervals. It is thanks to this type of hearing that one can recognize a melody, no matter what instrument it is played on.

A.Y. Nikitin and A.D. Voinova understood «melodic hearing» as the ability to perceive, distinguish and reproduce melodic sequences.

E.B. Yezhova offered her own interpretation of the concept of “melodic ear”. In her understanding, melodic ear is the ability to correctly not only feel internally, but also reproduce a melody on any instrument or voice.

B.M. Teplov defines melodic hearing as a qualitative peculiarity of the perception of a melody, manifested in the peculiarities of the perception itself, in the recognition and reproduction of a melody, and in sensitivity to the accuracy of intonation. Also B.M. Teplov emphasized that melodic ear has two bases – modal feeling and musical auditory representations. A modal feeling is necessary for full perception and recognition of a melody; musical and auditory representations are necessary for its reproduction.

According to V.I. Petrushin, melodic ear includes interval and modal ear. However, as B.M. Teplov, the very feeling of intervals develops from melodic hearing, is in relation to it not primary, but secondary. And only proceeding from the nature of melodic hearing, one can understand the feeling of intervals.

Thus, the basis of melodic hearing includes two components – musical auditory representations and modal feeling.

Musical-auditory representations are an ability that arises in the process of musical activity and represents a certain processing of auditory impressions and is a specific means of perceiving music, understanding and reproducing it. Musical and auditory representations are an important factor in musical development and education, they are constantly developing and improving. A necessary condition for the formation of musical auditory representations is the perception of the pitch of sounds. The decisive role in the formation of pitch representations, as well as in the development of pitch perception, is played by the movements of the vocal apparatus, reflecting the pitch of the perceived sounds [3].

The modal feeling is the ability to distinguish the modal functions of individual sounds of a melody, their stability and instability, the completeness or incompleteness of the turn of a melody, the color of the major or minor mood, the structure and division of the melody into phrases, the attraction of sounds to each other, etc. All these sensations are connected with the relationship of sounds, since they cannot arise from the perception of random, separate sounds. Only the sounds of a melody, sounds organized in harmony, can create these sensations. As noted by B.M. Teplov, modal feeling is an emotional experience of certain relationships between sounds [3].

The modal feeling is expressed, first of all, in the fact that some sounds of the melody are perceived as stable (giving the impression of completeness at the end of the melody, not requiring a transition to other sounds, not gravitating towards other sounds), other sounds are perceived as unstable (giving at the end melodies on them give the impression of incompleteness, incompleteness and requiring a transition to stable sounds, gravitation towards them).

Modern scientific research indicates that the development of melodic ear should begin from the first days of a child's stay in music classes. If a child wants and loves to sing, it is important to have an adult next to him who would help reveal the beauty of music to him, give him the opportunity to feel it, develop his singing skills and musical abilities.

It should be noted that when carrying out purposeful work on the development of melodic hearing, in order to achieve the desired results, it is important to take into account its peculiar complex nature, individuality, psychological, pedagogical and age characteristics of younger students.

The methodological aspect of the development of melodic hearing was highlighted in their works by such practicing teachers as A. Birkenhof, A.P. Agazhanov, A.V. Baraboshkin. The authors developed and presented their sets of exercises for the development of melodic ear, gave methodological recommendations to teachers. In Belarusian musical pedagogy, this problem was touched upon by S.A. Ageeva, V.A. Mistyukom, N.N. Grishanovich and others.

There are a large number of methods of working on the development of melodic ear, we will consider some of them in more detail.

Table 1 – Methods for the development of melodic hearing

Varieties of methods	Structure
"Hand Signs"	Manual signs make it possible to visually depict the pitch movement of melodies with an accurate transmission of rhythm and, at the same time, the expressiveness of the nature of the movement (smooth or clear, etc.)
"Sound Ladder"	With the help of the "ladder" in children, a clear visual representation of the height ratio of sounds is formed. Following the sounds along the "ladder", children gradually master the main steps of the scale – "sol", "fa", "mi", "re", "do1", later – "la", "si", "do". With the help of the "ladder" in the music lesson, a varied and exciting work can be organized. It is recommended to spend it no more than 5-7 minutes in the form of task games at a brisk pace and subject to the active involvement of students of the whole class in the work.
Graphic recording of a melodic pattern	Graphic recording of a melodic pattern helps to comprehend the concept of pitch. In the donut period, squares, circles, dashes are used for this. Such an image enables students to visually recognize the line of movement of the melody and direct their voice along the graphic pattern, which activates hearing and improves intonation.
Singing melodies on the staff hand	This method appears to replace the ladder, by analogy with which students, under the guidance of a teacher, "settle" sounds on the fingers and between them. The left hand serves as the staff, and the index finger of the right hand shows the pitch pattern of the melody being played. First, the children sing along the teacher's hand, then, together with the teacher, show the intonations and phrases of the melody performed on their "staves".
Bulgarian column	This is a visual aid for teachers and students, on which, using vertical lines or in the form of a "ladder", the ratios of sounds based on the C major scale are shown. The main task of the "column" is to give students the skills of free solfegging for singing from notes. Based on the image of the "column", students sing mostly songs with a scale-like movement of the melody. At this time, there is an active accumulation of auditory ideas, the strengthening of the octave range, and the inculcation of some singing skills.
F. Lysenko system	It is a strictly developed methodology for the formation of intonation skills of students. It is based on a musical game that activates the imagination, attention, observation, musical memory of students. The path of musical development is built on four stages: <ul style="list-style-type: none"> – initial – ear training in the perception of sound pitch; – singing games - adjusting the voice to the sound of the piano; – the use of musical tables, singing according to the notes with the connection of the motor component, the use of the fingers of the left hand as a staff (five fingers – five musical lines); – development of musical and auditory representations in the process of oral auditory dictations, transposition of melodies up and down by a major and minor second, determining the correspondence of the accompaniment.

Conclusion. In elementary school, the foundations of musical education are laid, which is understood both as a process and as a result of introducing children to music samples, mastering basic knowledge and skills about the art of music. The development of the musical ear of schoolchildren is associated with their mastery of musical speech and should be holistic and systemic, interacting with the development of other substructures of their musical talent.

The problem of the development of melodic ear is one of the fundamental ones in music education, since a developed melodic ear is a necessary condition for the success of students in music lessons. The direct development of melodic ear is a defining moment in the education of musical ear as a whole. To achieve the most effective results in the development of melodic hearing of younger students, it is advisable to use the proposed methodological developments.

Carrying out purposeful work on the development of melodic ear, in order to achieve the desired results, it is important to take into account its peculiar complex nature, individuality, psychological, pedagogical and age characteristics of younger students.

List of cited sources:

1. Bychkov, Yu.N. Fundamentals of the formation of melodic modal hearing: lecture / Yu.N. Bychkov [Electronic resource]. – Access mode: <http://yuri317.narod.ru/ofmls/index.html>. – Access date: 02.01.2022.
2. Psychology of music and musical abilities: reader / comp. ed. A.E. Taras. – M.: AST; Minsk: Harvest, 2005 – 702 p.
3. Teplov, B.M. Psychology of musical abilities / B.M. Teplov [Electronic resource]. – Access mode: https://www.studmed.ru/view/teplov-bm-psiologiya-muzykalnyh-sposobnostey_3f1e665380e.html. – Access date: 02.01.2022.

THE FEATURES AND APPLICATION OF MUSIC IN SPORTS DANCE TEACHING

Introduction. Different from ordinary dance, sports dance is a comprehensive dance sport that integrates sports, dance, and music. It not only contains the cultural and entertainment functions of dance, but also has the functions of sports competition and fitness exercise. There is a very close relationship between sports dance and music. Sports dance cannot be separated from music. Whether it is style presentation, process arrangement, action beats, etc. in sports dance, it must be displayed with reasonable music matching and presented to the audience. The comprehensive perception of vision and hearing. It can be said that the beauty of the soul of sports dance is presented by music. For this reason, the study of sports dance teaching cannot be separated from the analysis of the use of music. Only by making a comprehensive analysis of sports dance from an artistic point of view can we truly understand the connotation of sports dance [1].

The characteristics and application principles of music in sports dance teaching. In the 1980s and 1990s, sports dance teaching began to be promoted in schools, but because it was not integrated with music at that time, satisfactory teaching results were not achieved. Afterwards, began to apply music in sports dance teaching.

The **purpose** of this article: to summarize the features and principles of the use of music in teaching dancesport at the present time. To achieve this goal, the following methods were used: theoretical (analysis of scientific literature) and methods of qualitative and quantitative analysis of the data obtained.

The following aspects were considered:

- features of music in teaching sports dances;
- principles of using music in teaching dancesport;
- the role of music in teaching dancesport;
- promotion of dance choreography and design;
- stimulation of emotional responsiveness;
- ways of displaying an artistic concept;
- strategy for using music in teaching dancesport;
- development of students' sense of music;
- development of student movement coordination;
- principles of music selection.

The characteristics of music in sports dance teaching. Music plays an important role in the teaching of physical dance, which can further improve the teaching effect. However, not all music is suitable for sports dance teaching. After the summary of this article, it is known that the music used in sports dance teaching has the following characteristics: First, the music has a strong sense of rhythm, whether it is Soothing and beautiful music, or hot music, both need a strong sense of rhythm. Only in this way can the movements in sports dance have the characteristics of continuity and consistency, which not only reduces the difficulty of the arrangement of sports dance, but also helps to enhance the appreciation and artistic characteristics of sports dance; second, it can be very good with sports dance teaching. The music can be perfectly integrated with sports and dance movements. Therefore, when choosing music, it is also necessary to select it carefully to promote the complementarity of the three and form a unified whole [2].

Principles of applying music to sports dance teaching. In the process of developing sports dance teaching, when applying music, it is necessary to follow the corresponding principles in order to better play the role of music in teaching. These principles are mainly reflected in the following aspects: First, the principle of adapting measures to local conditions, sports dance teaching is divided into different categories, mainly including: competitive sports dance and popular sports dance, and each dance can be subdivided into multiple. Therefore, in the process of music selection, it is necessary to choose suitable music according to the different types of sports dance; second, the principle of gradual progress, although sports dance teaching has been carried out in our country's schools for many years, students are still very concerned about this. It will take some time to adapt to this teaching method. Therefore,

the application of music to sports dance teaching also needs to follow the principle of gradual and orderly progress, which can help students better adapt to this teaching mode and help improve the effect of sports dance teaching.

The important role of music in sports dance teaching. According to the above discussion, after incorporating music into sports dance teaching, the teaching effect is effectively improved and the promotion of sports dance teaching is further promoted. Therefore, music has played an important role in the teaching of physical dance. After the summary of this article, it is mainly reflected in the following aspects.

Promote choreography and design of dance. After the application of music in the teaching of physical dance, it can greatly promote the choreography and design of dance movements, which is mainly reflected in the following aspects: First, the dance choreographer can connect music and body movements in the atmosphere of music. So as to better promote the development of their own creative ability, and be able to choreograph some innovative and novel dance moves, so as to better improve the students' interest in learning; second, integrate music into the choreography of sports dance. You can use the rhythm of music to better promote the continuity between dance moves, so that the dance moves have a certain sense of beauty. For example, soothing music can slow down the rhythm of movements, while hot music can promote rapid changes in dance movements, which can make sports dance movements develop in diversity, so as to meet the different learning needs of different students [3].

Can better stimulate people's emotions. Music embodies the thoughts and feelings of the creator. After people enjoy music, they can relieve their inner emotions. Therefore, music can help people express their corresponding emotions, which is mainly reflected in the following aspects: First, emotions are also very important for sports dance teaching. Students can add their own emotions to their learning to increase their interest in the content of learning. Further promote the improvement of the teaching effect of physical dance; second, in the process of teaching, teachers can add emotions to the content of teaching, which can better promote the communication between teachers and students and promote their cooperation. So as to better help each other and improve the teaching effect of sports dance [4].

Conducive to the display of artistic conception. For the teaching of sports dance, a certain state and atmosphere are required in the process of learning and practicing. The application of music to sports dance teaching is more conducive to the display of artistic conception, which is reflected in the following aspects: First, when students are learning sports dance, accompanied by appropriate music, not only can they help students recall relevant Movement, and can help students better grasp the rhythm of the music, so that body movements and music are better coordinated, so as to achieve a unified state; second, through the learning of sports dance, students will perform in the final assessment stage, Following the rhythm of the music, it can set off the corresponding performance atmosphere, so that the audience can better understand the meaning of the dance movements and can appreciate the sports dance as a whole.

The application strategy of music in sports dance teaching. Based on the above analysis and discussion, it can be seen that music has improved the effect of sports dance teaching to a certain extent, and has played a huge role in the teaching process. Therefore, in order to better apply music to sports dance teaching, you can refer to the following strategies.

Cultivate students' sense of music. Students' sensitivity to music affects the application effect of music to a certain extent. Therefore, in order to better promote the application of music in sports dance teaching, it is necessary to cultivate students' sense of music. For this purpose, the following aspects can be achieved: First, teachers need to explain the basic knowledge of music accordingly, So that students can understand the relevant background of music and the basic feelings expressed, so that they can better appreciate and understand music. In the process of learning, music can be better integrated with sports dance movements; second, teachers can use the form of beats during class to allow students to follow the beats to make corresponding sports dance movements. It is conducive to the unity and coordination of students' movements, and highlights a certain sense of beauty as a whole; third, teachers can regularly play some beautiful music for students, and students can understand the main emotions they want to express by appreciating this music, which can help students better Discover the emotional atmosphere created by music.

Cultivate students' motor coordination. For the teaching of sports dance, the coordination of students' movements is very important, which can help students learn related movements quickly and increase their self-confidence in the learning process. Movement coordination can help students better understand the rhythm of music, so as to better integrate music into related teaching. Therefore, in order to better apply music to sports dance teaching, it can cultivate students' movement coordination:

First, in carrying out teaching work, teachers should help students learn the control of related movements and help students learn some difficult movements To achieve the extreme, can further reflect the beauty of sports dance teaching; second, to help students better guide their own movements, students will change from one movement to another in the process of sports dance learning, so teachers Help students to guide the movements, thereby promoting the continuity and beauty between the movements; third, for some students, their own coordination is relatively poor, so special training for these students is needed to promote students' sports dance learning The improvement of the effect will also help to better apply music to the teaching of sports dance.

Principles to follow when choosing music. In carrying out sports dance teaching, teachers need to arrange sports dance movements, and at the same time, they also need to carefully choose music. Therefore, in the process of choosing music, it is necessary to follow the corresponding principles, so as to better promote the application of music in sports dance teaching. These principles mainly include the following aspects: First, the principle of respecting students. As far as sports dance teaching is concerned, students are the main body in teaching, and teaching activities should be carried out closely around students. Therefore, in the process of choosing music, students' opinions need to be solicited. For example, when most students choose a certain type of music, they can follow the principle of minority to majority, and choose music for sports dance according to the majority of students' opinions. Teaching; if in the process of choosing music, the number of students who choose different types of music is similar and then teachers can choose to teach students separately, so that different students can learn sports and dance with different types of music. Second, following the basic content of physical dance teaching and using music for teaching should enable music to express the corresponding teaching content. Therefore, it is necessary to choose music that can be integrated with the physical dance teaching content, which can also promote the improvement of teaching effects.

Conclusion. In this way the role of music in sports dance is extremely important and obvious. Only by using reasonable and vivid music in sports dance can the content of sports dance be perfectly presented to the audience. While watching the beauty of sports dance movements, the audience will be able to make a full range of perceptions about dance under the effect of listening to the beauty of music. Only on the basis of in-depth research and analysis on the principles and important role of music in sports dance can we truly explore the application path of music in sports dance, so as to promote sports dance to a new level.

List of cited sources:

1. Xuchang, Chen Fei. The aesthetic characteristics and value orientation of sports dance culture / Chen Fei Xuchang, Lin Biying. / Hebei Institute of Physical Education. – 2008. – P. 16.
2. Juanjuan. The role and influence of music in dance teaching / Juanjuan // Exam Weekly. – 2007. – P. 38.
3. Huang, Shuhua. On Music Cooperation in Physical Dance Teaching and Training / Huang Shuhua, Ren Jizu // Journal of Shenyang Institute of Physical Education. – 2004. – P. 5.
4. Nie, Jun. Music selection and application in sports dance teaching / Nie Jun // Hubei Sports Science and Technology. – 2001. – P. 34.

ZHANG YANAN

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

FORMATION OF MUSICAL PERCEPTION IN THE PROCESS OF CHORAL SINGING IN MUSIC LESSONS

Introduction. The development of the perception of musical works in younger students is one of the main tasks of the process of musical education and education of students. The communication of younger students with art, in many ways, allows them to form the basis of their worldview and worldview. When a teacher takes a purely formal subject approach to art, the child receives a positive emotional impression from meeting him; the child will remain sensually indifferent. In the work of children's musical and creative groups, the problem of developing musical abilities, the formation of creative skills and abilities, the dynamics of professional culture and the competencies of each member of the team is especially relevant. Rehearsal, educational and concert-performing activities are not only recreational and leisure, but also the environment for the development of each personality of the subject of creative activity. A special role

belongs to the systems of general education, in which the music lesson remains the main form. The system of dynamics of the entire complex of development of musical abilities is a single whole that provides the functionality of a particular one that requires special complex methodological developments. The choir, as a type of musical group, has a number of specifics in the considered perspectives of work. The revival of interest in the children's choir in the current conditions of the education is associated with the development of musical culture. This requires new methodological techniques in pedagogical work with different age groups, but especially with children in such a direction as the formation of a singing culture.

The relevance of the article is due to the dynamic changes and transformations taking place today in our society, which pose new methodological challenges for educators and require the development of innovative strategies for diagnostic correction and new methods of working with children aimed at developing their creative potential. The problem of studying and applying technologies for diagnosing and correcting the development of children's musical perception becomes especially relevant in conditions when the processes of dynamic development require adjustment and become rich in content and technologically diverse. The developing environment is formed in a systemic complex of pedagogical influence, in which a special role belongs to institutions of general education. **The purpose** of the article study is to identify the specifics and methodological potential of the pedagogical work of developing the musical perception of younger students in the context of a music lesson.

Analysis of the scientific and methodological literature revealed the following facts. The level of theoretical elaboration of the problem is represented by a complex of studies in the field of music pedagogy, age-related pedagogy, musical psychology, aesthetics, musicology, and art history (D.B. Bogoyavlenskaya, E. Boss, V.N. Druzhinin, V.G. Ryndak, A.V. Khutorskaya psychology and pedagogy, musical abilities are considered in the context of the general system of human creativity and are described at different levels (content, typology, structure, technologies, factors, conditions of manifestation in various situations, etc.). In the process of research, general scientific methods were used: analysis and synthesis, induction and deduction, abstraction, generalization.

Most researchers study the system of factors and conditions for the development of the ability to perceive music, believing that they are a necessary condition for musical and creative activity (I.I. Dyachenko, I.N. Dichkovskaya). Some – as a specific level of mental function (A.V. Zaporozhets, A.N. Leontiev). The methodological basis of the article was: the theory of perception of musical art (V.V. Medushevsky, E.V. Nazaykinsky, A.N. Sokhor); provisions on the specific features of the perception of music by children of primary school age (E.B. Abdullin. L.A. Bezborodova, V.K. Beloborodova, D.K. Kirnarskaya, N.G. Tagiltseva, B.M. Teplov, V.N. Shatskaya and others).

The study of the problems of formation of musical perception has many angles. The very concept of perception is systematically related to psychology. In psychology, many scientists dealt with the problems of perception. As a rule, they considered not only the process of perception itself, but the specifics of the perception of specific objects. In the pedagogical encyclopedia, perception is considered as a system for receiving and converting information that provides the body with a reflection of objective reality and orientation in the surrounding world [1]. Accordingly, musical perception is recognized as a system of musical information, and music becomes a sphere of knowledge of the world. In the philosophical encyclopedic dictionary, perception is defined as a holistic reflection of objects, phenomena and events as a result of the direct impact of the real world on the senses [1]. One of the most famous philosophers who actively studied perception was D.N. Uznadze, who believed that the process of perception and response to what is perceived is continuous and constitutes the essence of human life, its living or “experiencing”.

It should be noted that American and Western European science occupies a significant place in research on the problems of musical perception. The European Society of Musical Psychology has been established in Belgium. Special journals have been created on the problem of musical perception: “Psychology of Music” in the UK, “Music Perception” in San Diego, California, USA, 1 “Musicae Scientiae” in Belgium. The most famous researcher in this area is Karl Seashore, who not only became the founder of the Anglo-American school of psychologists in the field of musical perception, but also founded the world's first research laboratory in this direction. In psychology, perception is one of the significant and fundamental concepts that is associated with the processes of perception, which is considered the result of the activity of a system of a number of physiological analyzers. This includes memory, attention, emotional experience, apperception, and synesthesia. The complex is represented

by a complex change of processes that can take place almost simultaneously, and elements of primary analysis systems (depending on the functionality of receptors) can be supplemented by systems of analytical activity of the brain. The primary sensation of sound as an influencing factor on consciousness may not become a process of perception, the sign of which is the birth of a musical image. The system of perception may also include other mental processes: will, memory, attention, etc. All this becomes a concretely expressed result in an aesthetic assessment.

In modern science, there is a principle of defining different types of perception. In the most detailed studies, such options as aesthetic, artistic and aesthetic, musical perception and others. The variant of "aesthetic perception" is associated with aesthetics, philosophy of art and art pedagogy. Aesthetic perception is considered by philosophers as an element of the aesthetic relationship of the subject to the object. In pedagogy and psychology, the theory of aesthetic attitudes and the possibility of developing a sense of aesthetic were defined as education by the beautiful. Thus, we can talk about different levels of musical perception as an object of scientific research: neuropsychological, musical and speech, artistic and aesthetic and creative. N.V. Vinogradova in her work she showed the importance of perception processes for the artistic development of children [2]. Artistic and aesthetic perception is based on the principle that the perceived object is a work of art. If aesthetic perception can have a person, nature, event, etc. as an object, then the artistic component of the object is important in artistic and aesthetic perception. Therefore, in this version there appears such a component of consciousness as an artistic image.

Musical perception (perception of music) is a particular kind of artistic and aesthetic perception. The object in this variant is a piece of music. This option is being studied in such a direction as music pedagogy and is considered a rather complex problem. This complexity is determined by the bright subjectivity of this process and a wide range of musical types, genres, styles. Therefore, the problematic space of musical perception turns out to be quite unexplored and methodically developed in our time. V.N. Shatskaya notes that a full-fledged musical perception is associated with emotional responsiveness to music and the simultaneous ability to judge it [3]. It is important to understand that the basis of musical perception is the unity of the emotional-sensual and rational. Many factors influence and determine the effectiveness of musical perception:

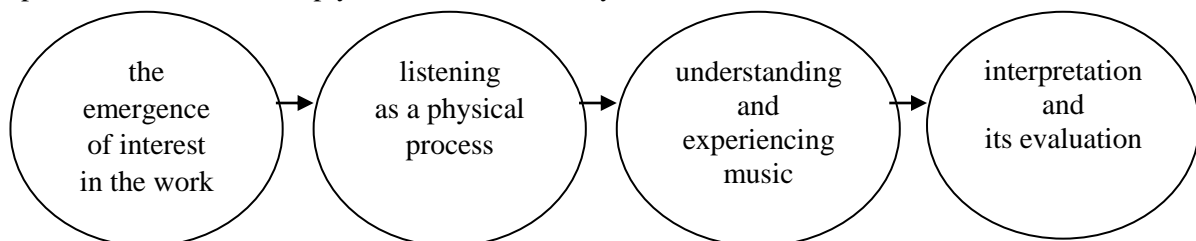
- 1) Aesthetic attitude to perception;
- 2) Artistic interest and aesthetic appeal of a musical work;
- 3) Age-related possibilities of emotional response;
- 4) Correlation of already known and innovative as artistic information;
- 5) Musical-auditory experience and the availability of musical-theoretical knowledge, that is,

the laws of the musical language.

The musical perception of a particular piece of music has a sequence that can be defined according to the theory of A.N. Sohor as special stages (Picture 1).

Features of music perception by younger students are largely determined by the characteristics of this age period. Primary school age is a period on the experience of which depends on how his intellectuality will be improved and the whole complex of personal qualities will be formed. This age period in musical pedagogy is more suitable for the development of all elements of musicality.

The process of choral singing is an important process that can provide the formation of the ability to perceive music more deeply and more consciously.



Picture 1 – The musical perception to the theory of A.N. Sohor [4]

Choral singing is one of the types of collective performing activity. It contributes to the development of the singing culture of students, their general and musical development; education of the spiritual world; the formation of their worldview, the formation of a future personality. In the process

of singing, all aspects of musical hearing develop, musical memory, a sense of meter and rhythm, and attention is concentrated. The main activity, as evidenced by the history of musical pedagogy, should be considered singing. Forms and methods for developing musical perception in a music lesson have their limitations, but also some possibilities. Restrictions are determined by the systemic requirements for the organization of the lesson, as the main form of work with children.

The formation of the ability to perceive music in music lessons is based on the synthesis of all types of musical activity:

- ✓ listening;
- ✓ performance (vocal or instrumental);
- ✓ creativity;
- ✓ musical and educational activities.

Pedagogical technologies for organizing vocal work in the choir are primarily associated with the use of various methodological techniques in accordance with the awareness of the sound of one's voice and the complex of its creation by means of the vocal apparatus (sound dynamics, singing breathing, register adaptability, sound attack and timbre coloring of singing). Of particular note is the peculiarity of the use of the phonetic method based on the impact of vocalized phonemes. There is a method of work based on a complex of technologies for the emotional tuning of the choir, which provides reflex coordination of the work of the vocal apparatus. A special place in this technique belongs to the organization of rehearsal events. A special problem area is the ratio of technologies for teaching singing and the correct pronunciation of sounds, their phonetic nature. In addition to generally accepted technologies, there are also specific choral methods of vocal work based on the methods of using exercises.

Conclusion. Based on the above, it can be concluded, we can conclude that perception from the point of view of philosophy, psychology and pedagogy is a complex and active process aimed at creating a holistic image that is based on a person's past experience and determines his future activities in the world around him. Questions of methods for the development of musical perception are associated with systems of different means, resources. These systems are considered in various sciences that accompany the development of musical perception. This complex is determined by the systems of age characteristics of children of this period. Analysis of this specificity involves mastering the following skills:

1. Consideration of the content of a musical work in close connection with the socio-historical conditions, the achievements of the musical culture of the era;
2. Identification and differentiation of the main means of musical expression;
3. Tracking and characterization of the development of melodic movement, thematic material, textural changes and formative elements;
4. Understanding the development of the musical image of the work in close connection with the means of musical expression.

Thus, the development of musical perception in music lessons is facilitated by the use of various methods. These primarily include productive teaching methods and methods of music education. The choice of methods depends on the skill of the teacher, the age characteristics of the students, the level of development of their musical and life psychological experience.

List of cited sources:

1. Modern encyclopedia [Electronic resource]. – Access mode: http://www.endic.ru/enc_modern/Vosprijatie2306.html. – Access date: 23.10.2021.
2. Averintsev, S.S. Philosophical Encyclopedic Dictionary / S.S. Averintsev – M.: Soviet Encyclopedia, 1989. – 815 p.
3. Vinogradova, N.V. The development of artistic perception of color among students of children's art schools in the classroom for painting: on the example of performing a still life: diss. ... cand. of pedagog. sciences: 13.00.02 / N.V. Vinogradova. – Kursk, 2009. – 222 p.
4. Shatskaya, V.N. Musical and aesthetic education of children and youth / V.N. Shatskaya – M.: Enlightenment, 1986. – 200 p.
5. Sohor, A.N. Questions of sociology and aesthetics of music / A.N. Sohor – L.: Owls. composer, 1980. – 296 p.

**MODERN PRACTICE OF ORGANIZING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES
OF A MUSICAL ORIENTATION IN CHINA**

Introduction. Chinese music education at the present stage is a synthesis of traditions and an active search for new teaching methods. In the context of dynamic socio-economic changes, approaches to education and, in particular, to the musical education of schoolchildren are changing.

It should be noted that at present the education system in China is in the process of reform, and the Chinese government is making huge investments in educational programs. The high rates of China's economic development in the second millennium, the growing competition in the labor market require an increase in the quality of education, which, in turn, leads to a revision of the content and goals of education at all its levels. As in many European countries, in China there is a tendency towards the humanization of education, and its priority goal is to form a comprehensively developed, creative personality capable of quickly adapting to changing living conditions.

At present, the general education school of China is in the field of attention of the country's scientists. The history of modern general musical education in China is devoted to the works of Wang Bingzhao, Wang Yuhe, Wang Yun Yi, Zhang Xian, Zhang Yuan, Zou Aiming, Ma Dongfeng, Ma Da, Liu Yingze, Qu Baokui, Zhao Guanghui and others. The study of Xu Hailin is devoted to musical education in ancient China.

The purpose of this article is to analyze the specifics of the organization of extracurricular activities of a musical orientation in China. Methods of analysis, comparison, classification and generalization were used.

At the end of the 20th century, the political situation in the country changed in China, the attitude towards culture and its traditions changed, the Chinese society went through a series of reforms that contributed to the rapid economic development of the country, the growth of the living standards of citizens. An important place in cultural values is beginning to be occupied by the spiritual needs of the younger generation.

A special place in the performance begins to play the piano. The turn of the 20th-21st centuries is a «piano boom» in China that has engulfed the entire country. A lot of competitions are created, rivalry between young performers is activated due to the fact that the title of the winner of the competition gives additional points for admission to a particular university. Career guidance leads to good results and stimulates the development of a performing culture [1].

The methodological basis of general musical education in China at the end of the 20th and beginning of the 21st century is humanistic values. Taking into account the specific interests of the individual, society and the state, three groups of functions of general music education are distinguished:

- personality-transforming (background-healing, hedonistic, heuristic, autocommunicative, creative self-development, self-expression and self-realization);
- cultural -creative (production, accumulation and transmission of cultural values; aesthetic, cognitive, communicative, educational, developing);
- socializing (educational, ideological, mobilizing, unification and integration, stabilizing).

The listed groups of functions determine the priorities in approaches to the construction of the educational process: personological, cultural or sociological.

At the present stage of conceptual development (started in 1989), there is a desire for the most complete implementation of the functions of general musical education that meets the interests of the individual, society and the state; the value of general musical education is viewed through the prism of the complementarity of anthropological approaches; in the formation of the goals of general musical education, the students themselves begin to take part as its subjects [1].

The trends in the development of general music education in China at the present stage are characterized by purposeful, meaningful, organizational, methodological, managerial and personnel aspects.

Table 1 – Aspects of the development of general music education in China

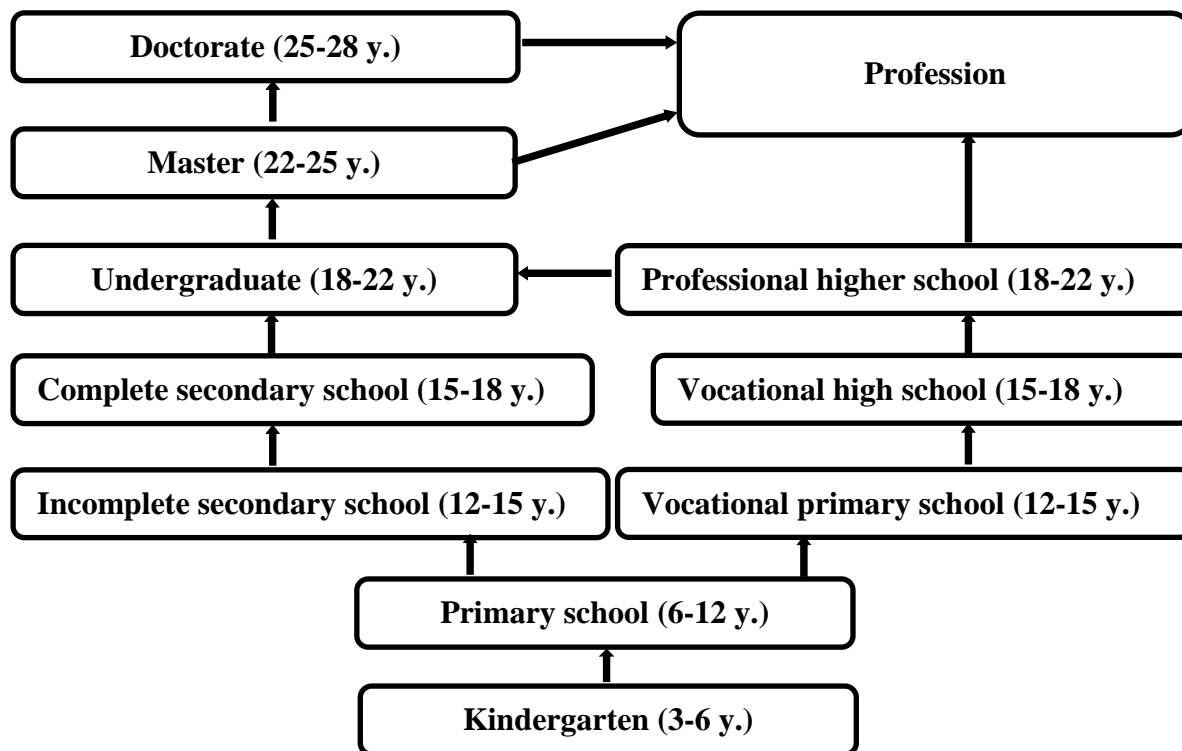
Aspect	Content
purposeful	<ul style="list-style-type: none"> – an increase in the social significance of general musical education; – striving for the most complete implementation of the functions of general music education in the development of human potential; – strengthening in the process of forming the goals of general musical education the interests of society and the personality of the students themselves; – improvement of goal-oriented aspects of general music education based on the results of scientific research, national and international progressive experience.
meaningful	<ul style="list-style-type: none"> – acquisition of an independent status of aesthetic/musical education in ideological concepts; – a change in priorities that determine the logic of constructing the content of educational material (the chain “singing – the foundations of musical knowledge, skills and abilities - musical education” is replaced by the sequence “musical education – musical activity – musical knowledge and skills”); – rejection of the socio-political determinants in the selection of the musical repertoire in favor of the culturally appropriate and personally significant content of educational material; – the transition from the simplified and monotonous (singing lessons) to the complex and diverse (music lessons) content of teaching aids; – improving the design of educational literature on music in relation to its aesthetic appeal.
organizational and methodological	<ul style="list-style-type: none"> – a consistent increase in the number of hours devoted to music classes and their distribution to all levels of general secondary education; – enrichment of the national system by methods of foreign progressive systems; – expansion of practical types of musical activity; a shift in emphasis from reproductive to reproductive-creative and creative methods; – development of information and communication technologies for organizing and stimulating various types of musical activities of students; – expansion and development of diverse forms of extracurricular musical activities, which are of a collective nature; – increasing requirements for the staffing of music rooms and classes with the necessary instruments, equipment and equipment.

The prospective development of general music education in China is expected in the following areas:

- intensification of scientific knowledge in the field of general music education to clarify the ideal idea of this system in modern conditions;
- development of a national concept of general music education, which would set the general strategic guidelines for its construction at different levels and stages of education, taking into account progressive world experience and national cultural traditions; concretization of this concept in programs for all levels of general secondary education, taking into account the specific features and capabilities of the regions, the combination of traditions and innovations in music pedagogy;
- harmonization of music teacher training programs and general music education programs with a focus on the anthropological foundations of the educational process and progressive trends in its development [1].

Until the middle of the 19th century, education in China was built according to Confucian principles and was considered the privilege of aristocrats. Maoist China took as its model the model adopted in the Soviet Union. School education in China is 12 years old: six years in elementary school, three in middle school, and three in high school. Primary and secondary schools are free and compulsory, while upper secondary education is not compulsory in all provinces and costs about 2,000 yuan per year (about \$300). Usually, before elementary school, children are sent to kindergartens, private or public, for a couple of years. Now there is no unified training program in kindergartens, visiting them is not mandatory, but by 2022 the government intends to create a unified three-year system of kindergarten education. Some private kindergartens prepare children from the age of three to enter foreign elementary schools.

A three-level structure of the general education school was approved, which also operates in modern China. Children enter school when they are 6 years old. Primary school covers 6 years of study. Secondary school is also designed for 6 years: the first stage – 3 years, the second stage – 3 years. Education in higher educational institutions lasts 4–6 years. This system was formed under the influence of American educational ideas.



Picture 1 – The modern education system in China

Music education was gradually introduced into the three-level system of the Chinese general education school. Singing and playing musical instruments became the content of teaching children and adolescents. School musical education in China developed primarily as a singing and was called “school song”. Along with this, although to a much lesser extent compared to singing, instrumental music-making also entered the training. In schools, it has gained distribution mainly in extracurricular forms of employment: amateur ensembles and orchestras. This foundation, laid precisely during the period of modernization of the country, has been preserved to this day.

One of the main conductors of Western culture was music lessons and extracurricular activities in educational institutions – amateur orchestras, choirs, ensembles, etc. The instruments used in the lesson were a piano and a foot organ. Since the piano was a very expensive instrument, not all educational institutions could afford it.

An important place in the spread of Western music was played by brass bands. Most of them originated in general education schools and special educational institutions. They enjoyed the special sympathy of the population, because in the traditional culture of China, a group of their national wind instruments developed and became a favorite. In addition to school ensembles, symphony orchestras independent of school education began to be created.

The formation of school musical education has developed both in the form of classroom and extra-curricular forms of education. The lessons focused on singing and music theory. Music playing played a leading role in extracurricular work, but mainly in a brass band (“gang”).

After the policy of reforms and opening up of the PRC economy, there was a surge of interest in learning to play the synthesizer, piano, and violin; demand began to grow for Chinese folk instruments – guzheng, pipu, yangqin, sona, bamboo flute, sheng mouth organ, etc. China began to manifest itself in the international musical community. For example, the People's Republic of China acted as the organizer of international competitions in playing the violin, as well as the piano, with the award of the Grand Prix, which demonstrates the results achieved in the development of music education. At the same time, music-making is recognized as the primary source of performance, including concert practice, and plays an important role at the initial stage of the formation of European-style performance.

Conclusion. Thus, piano playing at the turn of the 20th-21st centuries occupied a special place in the performance of China, including due to the change in the political situation in the country,

the change in attitudes towards culture and its traditions, economic development and the growth of the living standards of citizens. There was a surge of interest in learning to play the synthesizer, piano, violin, and the demand for Chinese folk instruments began to grow. The formation of school musical education has developed both in the form of classroom and extracurricular forms of education. The lessons focused on singing and music theory. In extracurricular work, music playing played a leading role, which began to be recognized as the primary source of performing, including concert practice, playing an important role at the initial stage of the formation of European-style performance in China.

List of cited sources:

1. Luo, Zhihui. Concert life of modern China: abstract of the diss. ... of cand. of art history: 13.00.02 / Zhihui Luo. – SPb, 2016. – 21 p.
2. Zhou, Shennan. The development of the content of general music education in China in the period 1950–2014: abstract of the diss. ... of cand. of ped. sciences: 13.00.01 / Shengnan Zhou. – Minsk, 2018. – 31 p.

ZOU SHUANG

China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

STRUCTURE AND FEATURES OF COGNITIVE INTEREST IN MUSICAL ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOLERS

Introduction. At the present stage of updating the content of education, the task of educating a comprehensively and harmoniously developed personality is of particular importance. A harmonious combination of mental development and an aesthetic attitude to life and art are the necessary conditions for the formation of a holistic personality. The achievement of this goal is greatly facilitated by the musical education of children. The development of cognitive interest in preschool age is one of the main prerequisites for the successful education of a child in school. The most vivid intellectual feelings - surprise and curiosity arise already on the threshold of preschool childhood and reflect the child's attitude to the new facts of reality that are daily revealed to him. Preschool education is designed to ensure the full development of the child, taking into account his age and individual characteristics, preparation for receiving basic education at subsequent levels. Preparing for school is not an end in itself, but the result of organizing a full-fledged, emotionally rich life of a child that satisfies his interests and needs throughout preschool childhood. Modern views on music as an effective means of cognitive development are based on the consideration of music as a sign system, in the process of knowing which mental operations are formed. Music, before becoming an object of aesthetic perception for a preschool child, must become a conscious and meaningful object for him, which implies the child's knowledge of the means of musical expression, musical forms, genres. Like other art forms, music has an educational value. It reflects life phenomena that enrich preschoolers with new ideas about society, nature, life and traditions. The relevance of the problem of developing the cognitive interests of the child is due to the increased attention to various types of education for preschoolers.

The purpose of the article to theoretically substantiate the methodology for the development of cognitive interest in the musical activity of older preschoolers. It is advisable to start studying the problem of interest with an analysis of various definitions given in the scientific literature. The encyclopedic dictionary explains the origin of the word "interest" from the Latin word interest, which means "important, matters" [1]. The specified edition highlights the socio-economic line in the concept of "interest" as the real cause (motive) of social actions. The problem of interest in modern sociology is one of the most urgent.

The problem of developing the cognitive interests of students in the educational process was comprehensively considered by such scientists as L.I. Bozhovich, N.G. Morozova, G.I. Schukina, L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein. Features of the interests of preschoolers were studied in the studies of V.N. Androsova, L.A. Blashchuk, N.A. Boychenko, I.D. Vlasova, A.G. Volostnikova, L.R. Zakharevich, T.N. Kulikova, L.M. Manevtsova, G.S. Sirbiladze.

Scientists studied cognitive and play interests, interest in poetry, nature, visual activity. Questions of musical interest were considered in the works of E.V. Boyakova, O.N. Zyl, E.V. Kotomina. After analyzing the research of scientists in the field of pedagogy and musical psychology on the indi-

cated problem, we can come to the conclusion that in the domestic special literature there are quite deep developments of issues related to cognitive interest, musical education, features of musical didactic games, but there are no works devoted to the possibilities the use of musical and didactic games in order to develop the cognitive interest of preschoolers in musical activities. Most researchers emphasize the selectivity of interest, which arises as a result of the emotional attractiveness and vital importance of an object for a person [2], psychologists emphasize the bright emotional coloring of interest [3].

Like the general phenomenon of interest, cognitive interest is expressed in its development by various states. Conventionally, successive stages of its development are distinguished: curiosity, curiosity, cognitive interest, theoretical interest, which help to more or less accurately determine the state of the child's selective attitude to the subject and the degree of its influence on the personality (Table 1).

Table 1 – The structure of the cognitive interest

№.	Stage of Interest	Characteristic
1.	Curiosity	an elementary stage of the electoral attitude, which is due to purely external, often unexpected circumstances that attract the attention of a person. The child is content only with an orientation connected with the amusingness of this or that object, this or that situation.
2.	Curiosity	valuable state of the individual. It is characterized by the desire of the child to penetrate beyond what he saw. At this stage of interest, rather strong expressions of emotions of surprise, joy of knowledge, satisfaction with activity are found.
3.	cognitive interest	characterized by cognitive activity, a clear selective focus of educational subjects, valuable motivation, in which the main place is occupied by cognitive motives. It promotes the penetration of the individual into significant connections, relationships, laws of cognition.
4.	Theoretical interest	associated both with the desire for knowledge of complex theoretical issues and problems of a particular science, and with their use as a tool of knowledge. This stage of man's active influence on the world, on its reorganization, which is directly related to the worldview of man, with his convictions in the power and possibilities of science.

Thus, cognitive interest in the most general definition can be called the selective orientation of a person to the knowledge of objects, phenomena, events of the surrounding world, activating mental processes, human activity, his cognitive abilities. Cognitive interest is a diverse phenomenon, therefore, it can influence the process of education and upbringing by various parties, acting in its various manifestations (Figure 1).

Cognitive interest, originating and strengthening at the earliest stages of ontogenesis, continues the logic of its development far beyond childhood. Preschool childhood is important for this process, since it is this period of age development that provides a significant contribution to the formation of the foundations of the worldview, worldview, and personal qualities of the child.

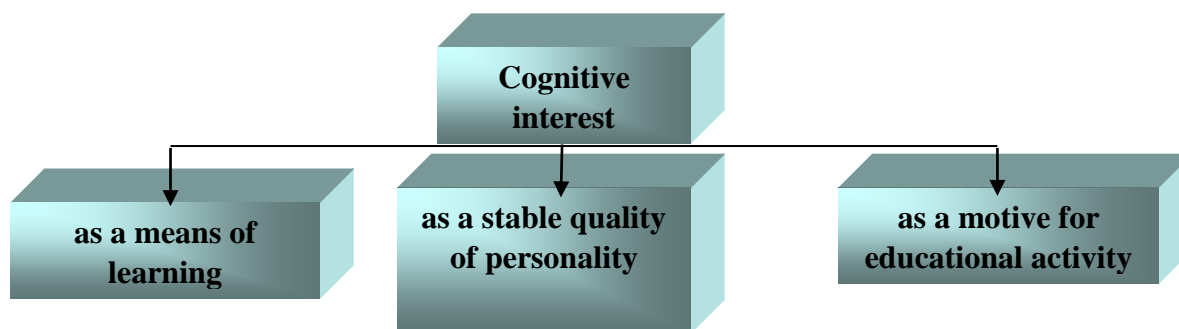


Figure 1 – Manifestations of cognitive interest

Already at preschool age, the possibility of identifying the optimal area of knowledge or activity in which the child is interested is quite clearly revealed [3]. The experience of success in an activity leads to the fact that the preschooler seeks to continue, complicate this activity, whether it is a game or a learning activity. At this age, for the first time, an interest in serious music lessons arises, which in

the future can develop into a real hobby and contribute to the development of musical talent. An analysis of various approaches to the study of cognitive interest in musical activity revealed a clear tendency to consider it in the unity of emotional, intellectual and volitional. The structure of cognitive interest in the musical activity of an older preschooler has specific distinctive features due to the unformed musical and aesthetic consciousness and the peculiarities of the course of mental processes (Table 2).

Table 2 – The structure of cognitive interest in musical activity in a child of senior preschool age

№	Component cognitive interest	Specificity of development
1.	Emotional	The emotional coloring of musical images determines the specifics of musical art. The emotion of interest increases the child's ability to perceive and process information coming from the outside world, stimulates research and cognitive activity. The emotional component of interest develops on the basis of the child's emotional responsiveness to music.
2.	Intellectual	Formation of musical thinking of the senior preschooler. The work of thinking consists in understanding the expressiveness of the musical image, distinguishing musical intonations and their development. The processes of musical thinking are determined by the logic of the construction of musical works, fixing the centuries-old practice of the functioning of musical art in laws and regulations.
3.	strong-willed	The organization and self-regulation of activities and behavior aimed at overcoming difficulties in achieving the set goals are an incentive and encourage them to act in the direction necessary to realize their interest. Formation of the ability to set the goal of activity, plan it, self-control in activity and behavior, development of the ability to volitional effort, arbitrariness in the field of movements, actions, cognitive processes and communication with adults.

According to the level of awareness and effectiveness, it is customary to distinguish the following types of cognitive interests.

Entertaining is the lowest level of awareness and effectiveness. It arises on the basis of the brightness of the impression of the novelty of the subject. A bright pop play, a comic song can be entertaining for a preschooler. Interest based on the phenomenon of entertainment is almost always short-lived, unstable and easily replaced by new impressions. However, this kind of interest can be widely used in the initial period of musical education and development of preschoolers. Entertaining leads to an active mood, helps to master labor-intensive activities in the classroom: learning a choral work, analyzing music, mastering special terminology [5].

Generalized, broad, unconcentrated interest is manifested in the subject as a whole. It often develops into a specialized, deep, cognitive interest. Such interest is a consequence of a certain level of development of individual artistic taste, musical and aesthetic needs and feelings. Private, narrow, isolated interest is perceived as an interest in certain facts and musical phenomena without understanding their mutual connection, without comprehending the logic of an educational subject aimed at familiarizing with art. As a rule, this is an interest in one area of music, and it also encourages the preschooler to be active.

Conclusion. The essence of cognitive interest lies in the selective orientation of a person to the knowledge of objects, phenomena, events of the surrounding world, which activates mental processes, human activity, and his cognitive abilities. Cognitive interest in musical activity is characterized by the orientation of the personality of a preschooler, expressed in an emotional attitude, the desire to engage in activities, purposefully master and improve knowledge, skills and abilities in musical activity in accordance with individual needs and inclinations. The highest stage of development of cognitive interests in the field of music is directly related to the development of musical feelings, needs and consists in the desire to use the existing knowledge and skills (in listening to music and singing) in practice, in independent activities in a preschool institution, in the home performance of a familiar repertoire.

The structure of cognitive interest in musical activity includes an emotional component, an intellectual component, a volitional component. The emotional component determines the degree of attractiveness of musical activity for the subject, the intellectual component reflects not only the level of mastering a certain amount of knowledge, but also the degree of spiritual and practical mastering of

music as an art, the ability to understand the semantics of musical speech, the volitional component involves conscious activity to master the subject of interest. Already at preschool age, the possibility of identifying the optimal field of knowledge or activity in which the child is interested is clearly revealed. Mental development is characterized by the formation of the inner mental life of the preschooler, the internal plan of action, which begin to determine external behavior. Much is acquired by a preschooler through the emotional sphere. Cognitive interest in children is emotionally figurative in nature and is based on great curiosity, independent orientation in the world around. Curiosity, inquisitiveness, manifested in relation to musical phenomena, are the main stages in the formation of musical and cognitive interest in preschool children. Awareness of an older preschooler's interest in an aesthetic object can range from a momentary short-term reaction caused by novelty or brightness of impressions and almost identical to an emotional response to an object or phenomenon that is attractive to him, to a conscious desire to join the beautiful, its cognition and modeling.

Thus, cognitive interest in musical activity acts as an emerging personal quality, the content of which is, to varying degrees, a conscious positive attitude towards music, and related musical activity, manifested in the recognition of its beauty, in the desire to engage in activities, purposefully master and improve knowledge, skills and abilities in musical activity. The listed features of musical and cognitive interest allow us to define it as a special form of cognitive orientation of the individual to the awareness of artistic activity and the primary readiness for it. In the cognitive interest in music, the elements of feeling, taste, ideal are combined into a single whole, which give the cognitive orientation its meaningful meaning.

List of cited sources:

1. Soviet Encyclopedic Dictionary / Ch. ed. A.M. Prokhorov. – 2nd ed. – M.: Sov. encyclopedia, 1983. – 1600 p.
2. Myasishchev, V.I. Psychology of relations / V.I. Myasishchev. ed. A.A. Bodaleva. – M.: Institute of Practical Psychology, Voronezh: MODEK, 1995. – 356 p.
3. Ramonova, K.M. On the psychological characteristics of the curiosity of preschool children / K. M. Ramonova. – Ordzhonikidze, 1981. – 28 p.
4. Nemov, R.S. Psychology: Proc. for stud. higher – ped. textbook. institutions: in 2 books. Book. 2: Psychology of education / R.S. Nemov. – M.: Vladovs, 2000. – 608 p.
5. Aliev, Yu.B. Handbook of a school teacher-musician / Yu.B. Aliev. – M.: VLADOS, 2002. – 336 p.

В.А. БАБАРИКО, А.А. ДЕМИДОВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

STREET DANCE КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ

Введение. Современная хореография уникальна и многогранна. Она включает в себя различные стили и жанры танцевальной постановки. Одним из интересных и сложных стилей современной хореографии является STREET DANCE или «Уличные Танцы». Этим понятием определяется широкий спектр танцевальных стилей, которые исполняются вне специализированных танцевальных залов: на улицах, в школах, в ночных клубах.

Цель статьи – проанализированы особенности танцевального стиля Street dance как социокультурного феномена.

«Street dance» – это не просто сложный стиль, а целый период танцевальной культуры XX века, который развивался вне танцевальной студии, в любом доступном открытом пространстве, например на улицах, танцевальных вечерниках, в парках, школьных дворах и ночных клубах. Этот термин используется для описания местных танцев в городском понимании. Такие танцы являются импровизацией и носят социальный характер, поощряя взаимодействие между зрителями и выступающими танцорами и являются частью местной культуры того географического района, где они были созданы.

Street dance – стиль уличного танца, развившийся в середине 1980-х годов из брэйкданса и вобравший в себя элементы практически всех направлений современного танца. Это, по сути, самый распространённый из всех стилей танцев.

К street dance относят и многие хип-хоп и фанк стили, появившиеся в 1970-х гг. в США на улицах больших городов: брейк-данс, локинг, нью-стайл, хаус. Сегодня эти стили стали уже «студийными» – их изучают в танцевальных школах, исполняют на профессиональном уровне. Несмотря на это, все эти стили до сих пор популярны среди уличных танцоров. Street dance – это свобода самовыражения: в танце нет стандартных движений или трюков, разработанных опытными хореографами; импровизация и взаимодействие со зрителями и другими танцорами – главная составляющая, хотя часто имеет место и заранее подготовленная хореография.

«Street dance» – это совокупность и сочетание всех жанров и стилей танца от одного периода к другому с индивидуальным подходом каждого народа и исполнителя в целом.

Одним из направлений Street dance является *Хип-хоп* – танцевальное и музыкальное направление молодёжной культуры. В начале XX века этот танец имел ярко выраженную социальную ориентацию в творчестве: выражал протест против несправедливости, господства денег, коррупции.

Слово «хип» пришло из афроамериканского диалекта и служило для обозначения подвижных частей тела. Кроме этого, оно также означало «приобретение знаний, усовершенствование». «Хоп» означает «прыжок, скачок». Таким образом, объединившись, два слова выражают идею всего направления хип-хопа – движение вперёд, развитие, осмысление современной жизни. Пять основных элементов хип-хопа сформулировал диджей Afrika Bambaataa в 1974 году. В 1978 году рэпер Keith «Cowboy» Wiggins, вместе с Grandmaster Flash способствовали дальнейшему развитию нового течения. Первым музыкальным сопровождением были барабаны, поэтому позже хип-хоп получил хорошую ритмическую основу.

Основными особенностями танца являются:

- ритм – быстрое или медленное повторение и смена основных движений;
- рисунок – сочетание движений в композиции;
- динамика – размах и интенсивность движений;
- техника – степень владения телом и способность выполнять задания.

Танец хип-хоп можно разделить на два основных вида: old school (старая школа хип-хопа) и new style (новый стиль – новая школа хип-хопа). Old school включает поппинг (буги-вуги, электробуги, тетрис, рипл), локинг и брейк-данс.

В 1990-х появилась новая форма хип-хопа, сочетающая в себе движения из стилей старой школы: поппинг, локинг, брейк-данс (но с упором на работу ног, а не на акробатический стиль) и многие другие стили. Постепенно хип-хоп, проникший в поп-культуру, впитавший и изменивший все новые элементы и стили, стал ведущим танцевальным направлением и был выделен в отдельное направление – хип-хоп в новом стиле.

Хип-хоп – уникальное явление современной танцевальной культуры, где размыты правила и ограничения. Яркой особенностью этого танцевального направления является его характер, актерская составляющая. Танец, его исполнение, должны в первую очередь проявлять лучшие качества исполнителя в форме танцевального противостояния, иногда даже немного агрессивно. Главная цель танцора – завоевать симпатии публики, а потому хип-хоп позитивен и добр.

C-WALK или, как его еще принято называть, CRIP WALK – это современный стиль уличных танцев, направленный в первую очередь на профессиональную импровизацию и ориентированный на виртуозную импровизированную работу стоп появился в начале 70-х годов XX века в Комптоне, бедном пригороде Лос-Анджелеса, и исполнялся под рэперские речевки. В начале 1980-х годов в Южном центре Лос-Анджелеса Crip Walking стал развиваться как символический танец банды Crips, из-за чего и получил свое название. Участники группировки использовали ловкие движения ног для того, чтобы изображать свое имя или подавать бандитские знаки, посвящать в банду новых членов. В конце 1990-х годов движения танца C-WALK вошли в состав базовых элементов хип-хопа. Сегодня этот танец известен как Crip Walk и имеет несколько разновидностей: Clown Walk – более быстрый стиль с добавлением развлекательной манеры исполнения, и Crown Walk – это синтез ритма Crip Walk и движений Clown Walk. Эти разновидности возникли с целью приобщения подрастающего поколения к танцу, а не бандитизму, и адаптации Crip Walkinga, изначально возникшего как набор гангстерских, клановых жестов и символик, к Хип-Хоп культуре.

Брейк-данс сегодня считается одним из наиболее популярных молодежных танцев. Он включает в себя элементы акробатики, аэробики, силовых трюков и пластики.

Сам танец появился в Нью-Йорке в 60-х годах XX века. Но считается, что окончательно сформировался и стал полностью самостоятельным брейк-данс только в 1973 году, а его родоначальником признают Джеймса Брауна, в шоу которого впервые были задействованы танцоры брейк-данса.

В XXI веке брейк-данс особенно популярен как способ самовыражения и стремления выделиться. Занимаются им в основном парни, так как танец требует серьезной физической силы.

Dancehall – это уличный ямайский танец, включающий в себя различные социальные танцы. Dancehall дословно – «танцевальный зал». Своим названием этот стиль обязан пространствам, помещениям (halls), в которых танцуют ямайцы. Dancehall признает возможность танцевальных постановок, однако не делает акцент на их выучивании. В dancehall существуют определенные движения, каждое из которых является отдельным «танцем». На большинство этих движений сняты специальные видеоролики, позволяющие людям в свободном доступе их изучать. Также отличительной чертой танца является то, что в клубах Ямайки Dj выкрикивает во время звучания музыки название различных «танцев», после чего все танцующие его исполняют.

Krump (Old School) – сокращённое название, расшифровывается как Kingdom Radically Uplifted Mighty Praise. Это энергичный и довольно резкий, агрессивный танец. Основная идея танца – соответствие характеру танцора и его мироощущению. Krump зародился в южных кварталах Лос-Анджелеса. Соревновательная структура Krump развивается вместе со статусом и называется «battle». Само слово «krump» часто используют для описания мощных и крушащих землю танцевальных шагов, которое звучит как «KRUMP!» Уникальность крампа заключена в характере его движений – крампер танцует отрывисто, быстро двигается, часто прыгает, и вступает в физический контакт с партнерами по танцевальной «драке».

House (хаус) – одно из направлений современной музыки.

Зародившись еще в 80-х годах предыдущего столетия, в Европе стиль House начал набирать популярность в 21 веке, постепенно набирая популярность наравне с хип-хопом. Этот танец привлекает своей особой манерой и динамикой, базируясь на музыкальных пристрастиях и умении понимать и интерпретировать хаус-музыку. Музыка Electro House ведет свое происхождение из фанк-музыки и впервые появилась в Чикаго, а сам танец House – это продукт андеграундных клубов Нью-Йорка, куда перебрались танцоры после закрытия хип-хоп вечеринок в связи с распространением насилия.

Хаус был рожден на основе базы Old School Hip-hop и множества элементов из других стилей. На сегодняшний день в хаусе выделяются различные разновидности: jacking (работа корпусом), footwork (работа ног), stomping (прыжковые элементы), lofting (работа в партере), а также stocking – игра с партнером. Но основу танца составляет именно индивидуальное восприятие музыки танцором, его чувства и эмоции. Первоначальное название стиль не имел и обозначался просто как Freestyle dancing.

Танец хоть и приверженец импровизации, все равно он всегда основывается на базовых движениях. Мастерство танцора в первую очередь определяется качеством исполнения базовых элементов. Придуманные для себя элементы танцором называются «стайлом», но танцор должен исполнять «стайл» только в симбиозе с базовыми движениями. Таковы правила.

Локкер должен уметь собирать из множества мелких деталей (базовых движений), большую конструкцию под названием «танец». Чем интересней и гармоничней будет эта конструкция – тем профессиональнее танцор. Мастерство локкера также определяется умением импровизировать под любую музыку, играющую в тот или иной момент, и умением быстро становиться в «замок», если музыка случайно обрывается.

Условия жизни в большом городе создают предпосылки для объединения молодежи в разнообразные группы, движения, формирующие коллективное сознание в этих группах, коллективную ответственность и общие понятия о социально-культурных ценностях. Неформальные объединения и движения молодежи имеют определенные функции. Одной из главных является возможность самореализации, т.е. субъективного воплощения. Это приводило к возникновению новых музыкальных направлений, в которых каждый мог себя выразить, само реализовать. Мы можем рассматривать танец – как зеркало культуры, как её объективный образ, модель.

Заключение. Танцевальное искусство способно передать информацию о современной культурной жизни, отражая основные характеристики эпохи медиакультуры и постмодерна. В зависимости от них, выразительные средства танца и его функции всегда меняются. Прежде всего танец, как и другие языки культуры, являются социокультурным ключом, сохраняющий и передающий человеческий опыт. Эта функция в танце сохраняется на протяжении всей его истории, в том числе и на современном этапе его развития.

Список цитированных источников:

1. Амашукели, А.В. Эстетика танца // Серия «Symposium», Эстетика в интерпарадигмальном пространстве: перспективы нового века. Выпуск 16 / Материалы научной конференции 10 октября 2001 г. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С.10-13.
2. Бебик, М. История и основные принципы танцевально-двигательной терапии / М. Бебик // Танцевально-двигательная терапия. – М., 1997. – Вып. 2. – С. 6–11.
3. Бескова, Д.А. Телесность как пространственная структура / Д.А. Бескова, А.Ш. Тхостов // Междисциплинарные проблемы психологии телесности; ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М., 2004. – С. 128–133.
4. Бирюкова, И.В. Танцевально-двигательная терапия: тело как зеркало души / И.В. Бирюкова // Бюллетень Ассоциации танцевально-двигательной терапии. – 2000. – № 4. – С. 3–7.
5. Быховская, И.М. Человек телесный в социокультурном пространстве и времени (очерки социальной и культурной антропологии) / И.М. Быховская. – М.: ФОН, 1997. – 209 с.
6. Быховская, И.М. «Номо somatikos»: аксиология человеческого тела. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 208 с.
7. Васенина, Е. Конкурс, фестиваль, платформа: как соревнования мотивируют или дезориентируют российского современного хореографа // Хореографическое образование в России. Тенденции и перспективы: сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. (МГИК, 19 дек. 2015 г.) / науч. ред. В.Ю. Никитин. – М.: МГИК, 2016. – С. 214–217.

В.Л. БОГДАНОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВОЗМОЖНОСТИ Г/П ОБОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Введение. В Беларуси 2022 год объявлен Годом исторической памяти. Историческая память – это связь времен и поколений, неразрывность судьбы независимой Беларуси с героическими страницами истории белорусского народа. Следует обратить внимание на важность и значимость сохранения исторической памяти. В уроках прошлого заложено благополучие будущего.

Патриотическое воспитание представляет собой единый комплекс, стержнем которого является патриотическое, правовое и нравственное образование, реализуемое через учебные курсы, внеклассную работу, в учреждениях дополнительного образования. Изучение истории Великой Отечественной Войны имеет особое место в формировании исторической памяти подрастающего поколения. Для формирования патриотического воспитания есть ряд мероприятий, формирующих историческую память у молодежи о Великой Отечественной Войне, в частности, проведение встреч с ветеранами войны и тружениками тыла, проведение культурно-массовых мероприятий, посещение музеев, проведение экскурсий по историческим мемориальным комплексам.

Патриотическое воспитание в рамках эмоционально-чувственного восприятия является важной гранью воспитания и развития личности на уроках музыки в школе. Чувства и переживания, которые вызывают произведения музыкального и изобразительного искусства, литературы, отношения к ним учащегося является основой приобретения таких ценностных качеств как благородство, порядочность, доброта, любовь, уважение к старшим.

Целью данной статьи является систематизация историко-культурных особенностей городского поселка Оболь Витебской области, которые способствуют формированию исторической памяти и патриотизма у учащихся младших классов в процессе музыкального воспитания.

Музыкальное искусство облагораживает эмоционально, обогащает умственно, способствует развитию социально ценностных качеств человека. Музыкальное искусство в педагогике

является важным и эффективным средством воспитательного воздействия. Ввести детей в прекрасный мир музыки, воспитывая на ее основе добрые чувства, прививая патриотические качества – это благодарная и важная задача [1].

Одна из важнейших задач музыкального воспитания – патриотическое воспитание. Сущность патриотического воспитания состоит в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе любовь к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей.

Ярко выплеснуть свои эмоции, выразить свое любовное отношение к тому уголку Родины, в котором он живет, ребенку помогает обстановка праздников и развлечений. Помимо этого, формирование таких качеств, как коллективизм, любовь к своему дому, бережное отношение к природе, постоянно осуществляется на уроках музыки.

Музыка способна воздействовать на чувства и настроения. Героические образы в музыкальных произведениях преобразуют нравственный и духовный мир учащегося. Образы, к которым привлекается их внимание, должны быть яркими, конкретными, вызывающими интерес, будящими воображение.

В современной концепции музыкального образования массовой школы уроки музыки трактуются как уроки духовно-нравственного, патриотического воспитания учащихся средствами искусства. Следует отметить, что в концепции отмечается позиция В.А. Сухомлинского о том, что музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека [2, с. 49]. Неоспоримые художественные достоинства классической музыки, ее способность отражать картину мира и человеческое восприятие становятся путеводными звездами в усилиях учителя воспитывать человека. Приобщая детей к музыкальному наследию своего народа, мы воспитываем в них чувство патриотизма, а оно неотделимо от воспитания чувства национальной гордости.

Население городского поселка Оболь, имеющего площадь около 7000 квадратных километров, составляет до трех тысяч человек, что, согласно особенностям городского поселка и функционирующим классификациям поселков, говорит о небольших размерах исследуемого населенного пункта [3].

Несмотря на относительно небольшую площадь, занимаемую поселком; несмотря на относительно небольшое его население, Оболь обладает своим уникальным историческим прошлым. Он являлся одной из деревень в Великом княжестве Литовском, частью Российской империи, частью волости Полоцкого уезда [3, с. 424]. В XIX в. на территории поселка функционировала церковно-приходская школа, а во время Великой Отечественной войны в поселке действовало комсомольское подполье.

После Великой Отечественной войны в 1965 г. был создан Музей Обольского комсомольского подполья, который изначально именовался Республиканским музеем комсомольской славы [4]. В фонде музея хранятся личные вещи подпольщиков, уникальные документы, созданы оригинальные экспозиции и панорамы военного быта, произведения искусства, которые отражают военные события на обольской земле [5, с. 2]. В музее можно познакомиться с классом советского периода; макеты домов того времени; партизанскую «диораму»; карту важнейших боевых операций комсомольской организации «Юные Мстители» с отображением ключевых дорожных и железнодорожных мостов, а также мест боевых действий; стальные нагрудники бойцов; немецкие каски, штальхельмы.

Музей располагается на территории усадьбы Гребницких, которая значительно пострадала в годы войны [6, с. 375]. История этого памятника культуры крайне велика, поскольку в первой половине XX века на территории усадьбы размещалась школа, а в годы войны была активной точкой комсомольской организации «Юные мстители».

Посещение музея учащимися дает ряд возможностей в ключе исторического, культурного и патриотического воспитания детей. Так, учителя, работающие с учащимися младших классов, могут вводить в учебный и внеурочный процесс посещение Музея Обольского комсомольского подполья в формате уроков-экскурсий, внеклассных занятий и др.

Также историческими памятниками лет Великой Отечественной Войны на территории поселка являются: памятник в честь комсомольцев подпольной организации «Юные мстители», памятник подпольщикам Лузгиным и памятник на братской могиле 272 воинов [3].

Музейная педагогика способствует проявлению интереса детей к исследованиям, научной деятельности; создает условия для их самореализации; обогащает словарный запас; развивает критическое и креативное мышление; развивает познавательные и творческие способности детей; формирует эстетические качества. Кроме того, учащиеся младших классов при посещении музея могут увидеть историю своей малой родины по-новому, под другим углом; сформировать активную жизненную позицию.

Немаловажно отметить, что в музее функционирует музыкальное сопровождение, звучат музыкальные песни «Орлёнок» (муз. В. Белого, сл. Я. Шведова); «Песня о пионерах-героях» (муз. А. Пахмутовой, сл. С. Гребенникова и Н. Добронравова); «Дети войны» (муз. О. Юдахина, сл. И. Резника); «Клятва Орлёнка» (муз. Н. Пескова, сл. К. Ибряева) и т.д. Такое сопровождение музейных экскурсий – крайне значимый элемент современного музея, поскольку оно позволяет более полно ощутить атмосферу того времени, которое хочет передать данный культурный институт своей сущностью. Более того, это настоящее искусство мелодии экспозиции.

Посещение музея с музыкальным сопровождением значительно усиливает эффект от пребывания в нем. Для музея – это естественное продолжение красоты, для учащихся – это «эхо» того времени, требующее как подключить еще один канал восприятия, так и переключить канал восприятия, фокусируясь на слышимом, отдыхая от процесса наблюдения.

Нами было проведено внеклассное мероприятие «Мы помним!» для учащихся младших классов. Его целью было знакомство учащихся с юными героями Великой Отечественной войны и песнями этого периода в процессе посещения музея. Учащиеся с большим интересом слушали экскурсовода, задавали вопросы по интересующим их вопросам. Внимание учащихся привлекли не только экспонаты военных лет, но и музыкальное сопровождение, которое звучало в процессе экскурсии.

После посещения музея был проведен опрос среди учащихся младших классов (29 человек). Было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Как ты думаешь, какую роль играла песня в годы войны?
2. Интересны ли тебе песни военных лет и почему?
3. Как ты думаешь, почему эти песни до сих пор известны?
4. Хотели бы ты узнать больше о песнях военных лет, познакомиться с историей их создания?

Результаты опроса показали следующие результаты. Учащиеся младших классов знают от 1 до 4 военных песен. Среди самых известных песен военного периода учащиеся отметили песни «Катюша» (46%), «Три танкиста» (27%), «Смуглянка» (18%) и «День Победы» (9%).

Мы считаем, что необходимо знакомить учащихся младших классов с военными песнями, историей их создания, авторами (поэтами и композиторами), исполнителями прошлого и настоящего. Поскольку в этом песенном жанре наблюдается наиболее высокая концентрация таких содержательных смыслов, как патриотизм, любовь к Родине, идея самопожертвования во имя Отчизны, это может помочь учащимся наиболее глубоко осмыслить проблемы жизни и смерти, дружбы и предательства, победы и поражения, любви и ненависти.

Песня играла очень важную роль в годы Великой Отечественной войны; песня – ценный исторический источник, культурное наследие, памятник героическим и творческим защитникам Отчизны.

Прослушивая песни о Великой Отечественной войне, учащиеся отмечали возможность почувствовать чувства солдат, защищавших Родину в боях, чувства их матерей и детей, ожидавших их возвращения, и то неописуемое состояние счастья, которое испытали все жители Советского Союза 9 мая 1945 года.

Следует обратить внимание на то, что использование возможностей, предлагаемых историческими и культурными особенностями г/п «Оболь» целесообразно не только в младшей школе, но и на факультативных занятиях в средней и старшей школе.

Заключение. Патриотическое воспитание – это главное и сокровенное, что связывает человека с историей страны, что заставляет с уважением относиться к Отчизне. Чем глубже знания учащихся об истории своей страны, о музыке военных лет, о великих подвигах своего народа, о том, какими тяжелыми событиями и неимоверными усилиями наши предки отстаивали границы государства и присоединяли новые земли, тем сильнее и крепче будет чувство патриотизма в душе и сознании подрастающего поколения. Таким образом, небольшой городской

поселок Оболь в Витебской области за счет своего исторического прошлого, которое в значительной степени повлияло на появление различных достопримечательностей и памятных мест, рассмотренных в статье, обладает большим потенциалом в формировании исторической памяти подрастающего поколения.

Список цитированных источников:

1. Агапова, И.А. Мы-Патриоты! Классные часы и внеклассные мероприятия: 1–11 классы / И.А. Агапова, М.А. Давыдова. – М.: ВАКО, 2006. – 368 с.
2. Сухомлинский, В.А. Воспитание советского патриотизма у школьников: из опыта работы сельской школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Учпедгиз, 1959. – 49 с.
3. Новікава, Г.М. Обаль. Беларуская энцыклапедыя: у 18 т. Т. 11: Мугір – Паліклініка (белор.) / рэдкал. Г.П. Пашкоў і інш. – Мінск: БелЭн, 2000. – С. 424–425.
4. Музей Обольского комсомольского подполья. Регионы Беларуси: энциклопедия: в 7 т. Т. 2. Витебская область. В 2 кн. Кн. 2. К–Я / редкол. Т.В. Белова и др. – Минск: Беларус. энцыкл. імя П. Броўкі, 2011. – С. 206–640.
5. Унікальныя экспанаты храніць Музей Обольскага комсомольскага падполля [Электронны рэсурс] // Сельская газета, 2018. – Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/komsomol-v-moeu-sudbe.html>. – Дата доступа: 21.01.2022.
6. Кулагін, А.М. Обальская сядзіба. Архітэктура Беларусі: Энцыклапедычны даведнік / А.М. Кулагін. – Мінск: БелЭн, 1993. – 620 с.

ВАН НО

КНР – Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВИДЫ ШТРИХОВОЙ ТЕХНИКИ СКРИПАЧА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Введение. В скрипичном исполнительстве большое значение уделяется штриховой технике – технике правой руки. Ведь правильное применение различных штрихов в сочетании с вибрацией определяют культуру звукоизвлечения скрипача. Скрипичные штрихи – это явление художественного порядка, т.к. их техническая (двигательно-звуковая) форма непосредственно воздействует на содержание музыкального произведения. Звучание музыкального инструмента можно сравнить с человеческой речью, которая немислима без артикуляции и оттенков речевой интонации. Таким образом, можно представить художественную функцию штрихов как артикуляционное явление интонационного порядка.

Для успешной работы над штриховой техникой необходимо рационально использовать ресурсы правой руки и понимать, что без правильного звукоизвлечения, четкого распределения смычка, плавного перехода смычка со струны на струну овладение различными видами штрихов (прилегающих, отрывистых, прыгающих, комбинированных и т.д.) будет практически невозможно. Кроме того, необходимо овладеть такими средствами выразительности, как акценты, динамические оттенки и др.

Изучение штрихов необходимо осуществлять в определенной последовательности – от основных к более сложным. В процессе разучивания штрихов особое внимание следует уделять работе мышц, контролировать их состояние напряжения и расслабления. Усталость мышц и их «переигрывание» возникают из-за переутомления (продолжительность занятий, физиологически неправильный режим, отсутствие необходимого отдыха).

Есть различные варианты работы над штрихами: на открытых струнах, на материале гамм, этюдов или пьес. Однако это должно несколько опережать их использование в художественных произведениях, где штрих должен быть уже сформирован. Таким образом, работа над штрихом будет осуществляться в рамках конкретного художественного образа музыкального произведения.

Целью данной статьи является анализ элементарных штрихов скрипичного исполнительства и способов их формирования.

Рассмотрим основные штрихи: *legato* и *деташе* (фр. *detache*). Юные скрипачи начинают учиться извлекать звук штрихом *деташе*, т.е. звучание каждой ноты осуществляется на движе-

ние всего смычка. Затем ученик знакомится с верхней, нижней и средней частями смычка. И лишь освоив ровное звукоизвлечение в таком варианте, может переходить к штриху легато. Тем не менее, ровное звучание и равномерное движение правой руки необходимо как при исполнении деташе, так и при звучании легато. Поэтому данные штрихи можно рассматривать в некотором единстве.

Певучая природа скрипки в наибольшей степени связана со штрихом легато. Л. Ауэр отмечал, что легато представляет собой осуществление идеала мягкого, округлённого и непрерывного потока звуков. Поэтому техника данного штриха должна быть развита до совершенства, если скрипач хочет, чтобы звук был всегда ровным и плавным. Для этого необходимо понимать мелодию, её фразировку и мелодическое движение.

Культура скрипичного легато зависит, прежде всего, от общей свободы и целесообразности движений при игре на скрипке. Ведь в результате самой незначительной зажатости какого-либо сустава или напряжённости мышц руки, кисти, плечевого пояса движения смычка становятся резкими, исчезает плавность движения и, как следствие, ухудшается звук.

Важная роль отводится умению сочетать свободно выполняемое начальное движение руки, с атакой и последующим ограничением скорости движения смычка. Такое сочетание движений часто применяется в начале лиги и имеет немало общего с певческим дыханием. Поэтому педагоги-скрипачи часто употребляют образное сравнение – смычок дышит.

Одним из важных условий хорошего легато – умение рационально использовать длину всего смычка и его частей. Варианты распределения смычка можно классифицировать на несколько видов (Табл. 1).

Таблица 1 – Виды легато

№	Название	Особенности мелодии	Исполнительская техника
1.	Равномерное распределение целого смычка	носит спокойный, повествовательный характер	движение выполняется ровно, без каких-либо динамических изменений
2.	Неравномерное распределение	восходящая направленность к опорным звукам, смысловым акцентам и кульминациям сопровождается обычно значительным крещендо	движение смычка, сдержанно-экономное вначале, к концу лишь постепенно ускоряется
3.	Неравномерное распределения	в пределах одной, обычно краткой лиги, происходит спад динамики в момент отхода от кульминационного (или опорного) тона мелодии с филировкой звука (<i>dim.</i>)	активная вначале атака звука и быстрое проведение смычка сменяются постепенным замедлением его инерционного движения
4.	Короткое легато	по два звука	смены смычка не совпадают с переменной пальцев левой руки

Для того, чтобы исполнить на скрипке музыкальную фразу легато (*legato*) ученику необходимо понимать, что это означает не просто сыграть несколько звуков на одно движение смычка. Необходимо достичь слитное, непрерывное и выразительное звучание, т.е. проявить качества, присущие певческому голосу.

Осмысление и осознание характерных черт любого скрипичного штриха наиболее эффективно происходит с помощью сравнения с другими штрихами. Поэтому целесообразно привлекать внимание начинающего скрипача к различию двух способов соединения звуков в мелодии: менее связного, осуществляемого разными движениями (деташе) и более плавного, выполняемого одним движением смычка (легато). Для учащихся младшего школьного возраста можно использовать термины «говорить» и «петь».

Такой сравнение позволяет на начальной стадии обучения приступать к систематическому изучению штриха легато (сначала по два, затем по четыре звука на одно движение смычка) на материале этюдов и пьес. С этого момента начинается детальная работа над умением правильно, в соответствии с поставленной задачей распределять длину целого смычка.

В качестве примера можно привести детскую песенку «Грибы» в обработке П.И. Чайковского (Рисунок 1).

34. ГРИБЫ
Детская песенка
Обработка П. ЧАЙКОВСКОГО

Не скоро

Рисунок 1 – Пример сочетания штрихов легато и дэташе

Основные требования в работе над штрихом легато можно сформулировать следующим образом:

1. Слуховая установка на мелодическое единство и напевность звучания.
2. Работа над различными техническими приёмами с учетом фразировки мелодии.
3. Последовательное изучение различных вариантов распределения смычка, основанное на выразительности музыкальной фразы.
4. Совершенствование навыков соединения звуков при переходах с одной струны на другую и смене направления смычка.
5. Координация движений правой руки и смычка с элементами техники левой руки (чёткая артикуляция пальцев, смена позиций, вибрация и т.д.).

Следует отметить «Школу игры на скрипке» Г. Шрадика. Упражнения, разработанные немецким скрипачом и педагогом, важны как для начинающего, так и для сложившего музыканта-скрипача. Они направлены на всестороннее техническое развитие музыканта. С этих упражнений начинается учеба юных скрипачей и в дальнейшем сопровождается исполнительская деятельность (Рис.2).

УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ СКРИПКИ
Часть I
УПРАЖНЕНИЯ НА ОДНОЙ СТРУНЕ

Г. ШРАДИК
(1846—1918)

Каждое упражнение следует повторить по крайней мере 4 раза.

1

Рисунок 2 – Легато (32 ноты на один смычок)

Упражнение № 1 из первой тетради используется в работе с начинающими скрипачами. Оно помогает исправить одну из проблем в постановке левой руки – постановка мизинца. Как отмечают учителя по классу скрипки, одной из причин, тормозящих развитие беглости, является напряженное состояние мизинца. Он по своей природе слабее других пальцев, поэтому его нажим на струну в первой позиции в вытянутом положении, как правило, вызывает излишние

мышечные усилия. Это приводит к напряжению всей руки [1, с. 61–62]. Вначале упражнение № 1 играют деташе, потом легато по 2, 4, 8 и т.д. нот на смычок.

Заключение. Таким образом, необходимо отметить, что в процессе работы над штрихами следует исходить именно из художественного образа музыкального произведения. Для его создания необходимо выработать соответствующий штрих. Эта цель должна быть сформулирована четко и в доступной форме для учащегося. Ведь большое значение имеет умение внутренне слышать тот звуковой результат, который следует достичь.

Список цитированных источников:

1. Вопросы музыкальной педагогики. Смычковые инструменты: сборник статей / сост. и ред. М.М. Берлянич, А.Ю. Юрьев. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1973. – 118 с.

Д.А. ВЛАДИМИРОВ, Е.Д. ЛЯБИКОВ, Т.В. ОРУП
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ЗВУЧАНИЯ ДОМРЫ

Введение. Музыка, являясь формой духовного освоения действительности, через отражения многообразия жизненных явлений в звуковых образах выполняет особую задачу художественного познания мира. Из всех видов искусства музыка более всего оказывает влияние на чувства человека. Именно музыкальное искусство в современной жизни наиболее доступно всем слоям населения, поэтому проблема формирования музыкальной культуры, особенно молодого поколения, является сегодня весьма актуальной. Знакомство с народной музыкой и народными инструментами развивает эмоциональную сферу, воспитывает духовные ценности и нравственные идеалы. популяризация народных музыкальных инструментов **Цель** данной статьи: изучить историю создания и особенности музыкального инструмента домра.

Домра – старинный русский струнный щипковый музыкальный инструмент. Первое упоминание домры было в документах, написанных витебским воеводой А. Гвагнаина в 1582 г. Он писал о москвичах и русских, которые «без всякого искусства обращаются с пандурами», называя домру «пандурой» – т. е. лютнеобразным инструментом, имевшим в конце XVI века некоторое распространение на Руси и в Европе. Этот документ – одно из подтверждений того, что домра – родственница старинных европейских струнно-щипковых инструментов [1].

В истории существует две теории появления домры:

Первая теория. Одной из самых известных теорий появления этого щипкового музыкального инструмента – считается восточное наследие. Похожие по способу извлечения звуков и форме инструменты были у древних тюрков и назывались тамбурами. У восточного тамбура была такая же плоская дека и звуки извлекались при помощи кустарно изготовленной щепки (в современном понимании медиатор). Именно тамбур был основой для создания многих восточных инструментов: казахской домбры, таджикского рубаб, турецкого багламу. Исходя из этого, вероятность трансформаций тамбура, могла возникнуть русская домра.

Вторая теория уходит всеми корнями в европейскую лютню. В средневековье любой музыкальный инструмент, имеющий округлый корпус и струны, из которого звуки извлекались щипковым способом, назывался лютней. Углубляясь в историю, можно узнать, что её восточные корни произошли от арабского инструмента – аль-уда, в последствии на конструкцию и форму повлияли европейские славяне. Доказательством данной версии украинно-польская кобза и ее более современный вариант – бандура. С помощью найденных документов известно, что кобза была популярной с XIII века [2]. В XVI веке кобза постепенно сменяется лютней, а позже попала к казакам. По мнению А.С. Фаминцына, кобза закрепилась в Малороссии и старинных песнях. Итак, инструмент, распространённый в Московской Руси под названием «домра» был зарождён благодаря кобзе.

Исходя из истории зарождения домры, инструмент принял совершенно другой внешний вид и конструкцию. В средние века на Руси из-за простой технологии создания домры, инструмент распространился по всей территории Руси. Из найденных записей стало известно о поставках домр в Сибирь и ко двору. Благодаря этому домра смогла стать популярной среди славянского населения и получила статус чисто славянского инструмента. Можно сделать вывод,

что домра – это типично русский инструмент, созданный с помощью объединения в себе европейских и азиатских особенностей [3].

В середине XVII века домра становится запрещённым инструментом. Всему виной стали скоморохи. Они не боялись поднимать темы, связанные с социальными проблемами, высмеивая их в вольной сатирической форме. В 1648 году царь Алексей Михайлович Романов издал указ, который поставил точку в развитии домры. В указе он объявил: «Домры, сурны, гудки, гусли, хари, всякие «гудебные сосуды», изымать». Переломав все инструменты, приказал сжечь» [4]. Из-за этого о домре забыли примерно на 2 столетия.

В конце XIX века домру возродили. Благодаря Василию Васильевичу Андрееву, создателю первого великорусского оркестра, композитора и дирижера. В 1896 году в Вятской губернии был найден необычный струнный инструмент с округлённой формой корпуса. Спустя некоторое время он попал в руки В.В. Андрееву. В поисках информации об этом инструменте он сравнил инструмент с изображениями и документами давно утраченных инструментов. Изучив материал, Андреев смог сопоставить найденный инструмент с давно утраченным «Домра». Восстановленную домру включили в состав балалаечного ансамбля, позже – в известный Великорусский оркестр народных инструментов Андреева В.В., в качестве основного оркестрового инструмента. По инициативе Андреева В.В. было разработано семейство домр разных размеров: пикколо, малая, альт, бас и контрабас.

До середины XX века домра использовалась, в основном, в качестве оркестрового инструмента. Каждый год домра развивалась, расширялись технически и музыкальные границы, начинали появляться виртуозы. В 1945 г. Н. Будашкин написал концерт для домры с оркестром русских народных инструментов g-moll (соль минор). После данного концерта домра становится сольным виртуозным инструментом. Композитору удалось подчеркнуть всевозможные технические, выразительные, виртуозные и в тоже время лиричные, возможности домры. Именно этот момент стал ключевым в дальнейшем развитии домры. Домра начала продвижение как сольный инструмент народного, академического и, некоторое время спустя, джазового направления.

В 1948 г. в Москве открылась первая в России кафедра народных инструментов при Государственном музыкально-педагогическом институте имени Гнесиных. Первым педагогом по домре стал выдающийся композитор Ю.Н. Шишаков, а затем молодые солисты оркестра имени Осипова, В.И. Мироманов и А.Я. Александров.

Начиная с середины 40-х г. XX века музыкальный инструмент домра начал быстрое продвижение. Домра – очень перспективный инструмент с большим, музыкально-выразительным потенциалом.

Внешний вид, особенности создания и звучания домры. Первоначально домру изготавливали из бревна. Вырезали полость посередине древесины, прикрепляли гриф, натягивали струны (сделанные из сухожилий животных). Игра на домре осуществлялась с помощью щепочки либо перышка.

Современный вид домра приобрела благодаря В.В. Андрееву. Домра приобрела квартный строй, полный хроматический звукоряд и семейство домр (Пикколо, малая, альт, бас и контрабас).

Основная проблема трехструнной домры – сравнительно небольшой диапазон $E^1 - A^1 - D^2$. При исполнении переложений классики наиболее ярко выражает нехватка диапазона. Данную проблему решали многими способами, например, спускали струны, мелодическую линию подхватывали другие домры или инструменты (пикколо, малая, альт, бас, контрабас).

Домра получила большое разнообразие в средствах выражения, яркое и лёгкое звучание легко распознать среди всех инструментов. Сильное натяжение струн создаёт звонкий, но быстро затухающий звук. Тембр – тёплый, мягкий, лучистый, бархатистый и насыщенный. Игра на домре осуществляется при помощи медиатора. У Домры большой технический потенциал. Виртуозная арпеджированная и пассажная техника, сложные ритмические фигурации, разнообразные штрихи, игра интервалами и аккордами – все это технические приемы, которые помогают исполнителю развивать свой технический потенциал.

- основные приемы игры на домре;
- пиццикато – звук извлекается пальцами;
- удары по струнам вверх и вниз;
- тремоло – быстрое повторение одного или нескольких звуков;

- флажолеты – извлечении звука-обертона;
- глиссандо – скольжение от одного звука к другому.

В 1908 г. дирижер Г.П. Любимов предложил мастеру С.Ф. Бурову сконструировать первую четырехструнную домру. На данный момент четырёх струнные домры распространены в Беларуси. Строй четырёхструнной домры стал таким, как и на скрипке G – D – A – E. Используя четырёхструнную домру, можно без особых проблем играть классику. Однако, у четырёхструнной домры есть очень большой минус: она значительно проигрывает трёхструнной домре по красоте тембра, его разнообразию, звонкости, насыщенности, т.д. Оба инструмента имеют свои достоинства и свои недостатки.

Многие музыкальные инструменты при изготовлении зависят от качества сборки и правильности подобранных материалов. Домра не стала исключением. При неправильной сборке она будет звучать совершенно далеко от нужного звучания (глухость, быстрое затухание и т.д.).

Основные элементы домры: корпус, гриф с головкой.

Корпус разделён на 2 части кузов и деку.

- Чаще всего кузов изготавливают из выгнутых клепок, образующих полусферическую форму. Клепки изготавливаются из палисандра, волнистой березы или белого клена. На кузов устанавливаются струнодержатели (кнопки).

- Дека является лицевой частью корпуса по форме напоминающий плоский овал, закрывающий кузов и окантованный по кромке обечайкой (боковая часть корпуса музыкальных инструментов с верхней и нижней деками). В центре располагается голосник – резонатор. На деку ставится панцирь, который защищает от царапин. Подставка, приподнимающая струны, устанавливается в определенном месте. Дека изготавливается из ели и пихты, подставка из клена, а панцирь из дерева твердых пород или синтетических материалов.

Прикрепленный к корпусу гриф заканчивается головкой с закрепленным на ней колковым механизмом, необходимым для натяжки струн. К грифу приклеивается накладка с порожками, которые разделяют лады, располагающиеся в хроматической последовательности. Между головкой и шейкой грифа крепится порожек, который влияет на уровень высоты струн. Высоко поднятые струны тяжело прижимаются к ладам и усложняют исполнение на инструменте.

Струны играют немаловажную роль для качественного звучания домры. Давно доказано, что, используя различный материал для изготовления струн, они по-разному звучат и переносят нагрузки. Струны домры делаются из специальной стали, они имеют разную толщину. Струна «ми» из-за своей оплётки самая толстая, её тембр и густое звучание легко узнать. Струна «ля» – средняя по толщине, «ре» – самая тонкая струна.

- Струны должны быть без ржавчины или иметь различного рода пятна на поверхности.
- Витые струны должны иметь равномерную обмотку на поверхности.
- Струны в рабочей зоне должны быть ровными, без выступов или неровностей.
- Струны не должны быть мятыми или быть свернутыми в тугие, мелкие кольца с деформацией.

Как сольный инструмент домра весьма успешна. Для нее стали сочинять произведения. Многие из них помогли еще больше раскрыть новые художественные возможности домры. Например: концертное произведение Н. Будашкина, крупная форма Ю. Шишакова, Б. Кравченко, Ю. Зарицкого.

Одним из первых профессиональных домристов-виртуозов был П. Каркин, который разработал основные приемы звукоизвлечения и внес весомый вклад в развитие исполнительского мастерства. Последователями П. Каркина стали М. Васильев, Ф. Коровай, Т. Вольская, В. Никулин, Р. Белов, А. Цыганков, Ю. Яковлев, С. Лукин, А. Симоненков, В. Красноярцев, В. Круглов, В. Ивко, Б. Михеев и другие.

Заключение. Сегодня домра – перспективный инструмент с огромным, прежде всего, музыкально-выразительным потенциалом. Исполнительство на домре движется вперед огромными темпами. Благодаря своим исполнительским возможностям домры в оркестре составляют основную мелодическую группу. Кроме того, домра находит своё применение как сольный инструмент. Для неё пишут концертные пьесы и произведения. Домра пользуется популярностью в Республике Беларусь, России и странах зарубежья, для этого инструмента написаны многие концертные и камерные произведения, созданы переложения, в частности, скрипичных произведений.

Список цитированных источников:

1. Разумеева, Т.Ю. Азбука домриста: для трехструнной домры / Т.Ю. Разумеева. – М.: Кифара, 2006. – 109 с.
2. Кленов, А. Там, где музыка живет / А. Кленов. – М.: Педагогика, 1986г.
3. Махан, В.В. Домра и домровое искусство на рубеже веков / В.В. Махан. – М.: Кифара, 2017. – 290 с.
4. Чунин, В.С. Школа игры на трехструнной домре / В.С. Чунин. – М.: Советский композитор, 1986. – 151 с.
5. Яковлев, Ю.В. История русской домры: на подступах к новому прочтению / Ю.В. Яковлев // Сохранение и возрождение фольклорных традиций: сб. науч. тр.: в 2 ч.. – М.: Гос. Респ. центр рус. фольклора. – 1993. – Вып. 2. – Ч. I.

Д.С. ВОЛЬВАЧЕВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЗДАНИЕ ВОКАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА В ШКОЛЕ

Введение. Музыкальная деятельность в школе – важная составляющая учебного процесса, так как именно в данной деятельности обучающиеся реализуют свои творческие способности, участвуют в различных мероприятиях как на базе школы, так и за ее пределами. Принимают участие в различных конкурсах и фестивалях, что способствует развитию духа соперничества и стремления к преодолению трудностей, вырабатывая еще большее желание трудиться для дальнейших успехов. **Цель:** процесс создания и функционирования вокального коллектива в школе на примере студии эстрадной песни «Смайл».

Система дополнительного образования детей и молодежи является неотъемлемой составной частью образовательного пространства в Республике Беларусь. Организация образовательного пространства ориентирована на развитие творческих, интеллектуальных интересов и способностей учащихся, физического совершенствования, адаптации к жизни в социуме [1, с. 8].

Согласно исследованию, проведенному специалистами высшей школы, охват детей в возрасте от 5 до 17 лет дополнительным образованием по всем видам образовательных организаций в среднем составляет 63,2%. В некоторых регионах дополнительным образованием охвачено 80–90% детей [2, с. 7]. Таким образом, в настоящее время система дополнительного образования – это действительно массовое явление в нашей стране, в которую включены миллионы детей и сотни тысяч педагогических работников [3, с. 7].

Для того, чтобы сформировать хороший, слаженный коллектив, необходимо учесть некоторые факторы, такие как:

- желание детей музыкально обучаться;
- музыкально развиваться;
- музыкальные способности каждого учащегося;
- умение слушать друг друга, так как коллектив – это тот же ансамбль что в переводе с французского означает «вместе».

Также следует руководствоваться следующими принципами построения образовательного процесса:

- целостность в восприятии обучающимися музыкальной культуры;
- включение детей в активную творческую деятельность;
- опора на чувственно-эмоциональную сферу ребенка;
- многообразие форм образовательного процесса;
- последовательность и систематичность в обучении;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- сочетание коллективных и индивидуальных форм деятельности [4, с. 5].

Рассмотрим процесс формирования вокального коллектива в школе на примере студии эстрадной песни «Смайл» ГУО «Средняя школа №47 г. Витебска имени Е.Ф. Иванковского». Данный коллектив был создан 20 сентября 2021 года (руководитель – Вольвачева Д.С.).

В коллектив входят 3 группы детей по 12 человек средних и старших классов (5–11):

- 1 группа: 5–7 классы,
- 2 группа: 8–9 классы,
- 3 группа: 10–11 классы.

Занятия проводятся раз в неделю по часу у каждой группы.

Цель: создать единый коллектив для совместной творческой деятельности.

Задачи:

1. Знакомство учащихся с музыкальным миром.
2. Формирование правильного певческого дыхания, пения на опоре.
3. Знакомство учащихся с вокальными упражнениями.
4. Формирование музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти.
5. Формирование певческого голоса.
6. Обучение пению как в ансамбле («вместе»), так и сольно.

Работа в средних и старших классах заключается следующим образом. На первых занятиях необходимо дать представление что такое певческий аппарат, артикуляционный аппарат, уделить внимание певческому дыханию и пению на опоре, а именно: проводить дыхательные гимнастики, артикуляционные упражнения (в последующем это не обязательно) и вокальные упражнения.

Очень важно на начальном этапе воспитывать у учащихся любовь к музыке, вокальному искусству. Следующий этап работы – разучивание песенного репертуара. Программа подбирается исходя из музыкальных возможностей учащихся каждой группы (диапазон учащихся, умение владеть своим голосом, тембр, возраст). Это может быть песня на конкретную тематику, посвященная определенному празднику, либо на свободную тему.

Разучивание репертуара происходит следующим образом:

– слушание музыки – на этом этапе учащиеся слушают новую песню, возможно, вступительное слово учителя;

– беседа о песне – во время этого этапа учитель с учащимися беседует, о чем говорится в песне, что хотел нам донести автор, и что мы должны усвоить, услышав данную песню. Заключение определенных выводов, например, чему нас учит эта песня;

– расшифровка непонятных слов – существуют такие слова, которые, как кажется, учащимся понятны, но значение может быть совершенно иным. Для того, чтобы убедиться в правильности мыслей детей, следует дать им возможность расшифровать данные слова, а затем разъяснить правильное значение этих слов;

– разучивание мелодии – этот этап работы подразделяется на несколько этапов, который разучивается по фразам:

1. Исполнение фразы учителем.
2. Повторение этой же фразы учащимися.
3. Исполнение всей песни с учителем.
4. Для закрепления, исполнение песни без учителя.

5. Работа над художественным образом – это один из нелегких этапов работы, так как проявлять эмоции способен не каждый. Поэтому необходимо применять упражнения на раскрепощение учащихся, чтобы дети с легкостью могли исполнить любую песню.

6. Концертное исполнение – в день концерта необходимо настроить детей на нужный лад, и не давать им потерять то настроение, которое они должны передать на сцене.

Во время репетиций, учащимся дают определенные задания, например, придумать к песне танец, подобрать костюм, выучить движения с другими детьми. Такие задания, как правило, формируют чувство ответственности у ребят перед собой и коллективом.

Чтобы номер получился достаточно успешным на концертном выступлении, нужно начинать работу задолго до самого выхода на сцену. После чего организовывается репетиция на сцене, чтобы ребенок умел работать с микрофоном, преодолевать страх сцены, а также адекватно реагировать в стрессовых ситуациях, например:

– выключилась фонограмма. Учащемуся нужно объяснить, что в данной ситуации нельзя останавливать пение, нельзя показывать вид, что он испугался, нужно допеть песню до конца.

– выключился микрофон. Если это коллективное выступление – следует другому рядом стоящему участнику коллектива поделиться микрофоном. Если это сольное выступление, то несмотря ни на что, продолжать петь дальше.

– выключился свет – также нельзя останавливаться.

В коллектив обучаться пению приходят разные дети, не все они свободные и артистичные. Есть ребята застенчивые, скованные, зажатые, с определенными комплексами. Таким детям надо помогать раскрепощаться, например:

- не выделять их, если какой-то момент не удался, а указать на эту ошибку всем, после чего проработать над ней коллективом;
- говорить ребенку о его прогрессе и успехах;
- давать возможность учащимся самим что-нибудь придумывать, дать волю фантазии.

Помимо этого, конечно же, следует проводить различные занятия на раскрепощение, например, театральные постановки. Это поможет учащимся в процессе пения не просто сухо исполнять песню, а передавать настроение и чувства. Отношение к более активным учащимся, артистическим и творческим должно быть точно такое же, иначе они потеряют интерес к музыке и замкнутся в себе.

Чтобы удержать интерес учащихся в коллективе, необходимо давать возможность детям выступать на концертах не только в школе, но и за ее пределами: участвовать в различных мероприятиях и конкурсах на районном, городском, областном уровне. Но просто участия мало, Окунувшись в атмосферу творчества, ребята постепенно захотят завоевывать всяческие награды, и начнут к этому стремиться. Мотивация побуждает детей к самой деятельности, благодаря чему появляется не только желание идти вперед, но и любить свое дело.

В конце учебного года, необходимо устраивать концерты для родителей, на которых нужно показать результат совместной работы коллектива и отдельно каждого солиста, их рост и развитие творческих способностей учащихся. Данное мероприятие можно назвать «Отчетный концерт».

Конечно же, не следует забывать о результате. После каждого выступления необходимо обсудить не только успешность, но и разобрать ошибки, чтобы учащиеся могли проанализировать свою работу и сделать вывод (также, как и преподаватель).

Студия эстрадной песни «Смайл» ГУО «Средняя школа № 47 г. Витебска имени Е.Ф. Ивановского» существует всего четыре месяца. Практическим применением нашей работы являются занятия пением, на которых используются различные методы по постановке голоса, формируются певческая и исполнительская культура.

Популярной формой организации занятий в младшей возрастной группе является музыкальная игра (например, «Музыкальный брейн-ринг», «Угадай мелодию», «Два рояля»), в средней группе – урок-путешествие во времени («Музыкальное путешествие в эпоху венского классицизма» (Бах, Бетховен, Моцарт), «Музыкальное путешествие в 70-е годы» и т.п.). В старшей возрастной группе практикуется проведение таких занятий, как урок-концерт (данная форма подходит для обобщения и повторения пройденного музыкального материала).

Занятия в студии проходят также и в комбинированной форме, т.е. совместно с кружками других направлений. Это занятия вокальной студии и кружка хореографии, вокальной студии и студии изобразительного искусства, вокальной студии и литературно-творческого кружка, а также творческие встречи обучающихся с воспитанниками кружков музыкального направления учреждений культуры и образования. Использование данных форм занятий значительно уменьшает число пассивных детей и, тем самым, увеличивает количество заинтересованных. Важно осуществлять постепенный переход от более легких форм музыкального воспитания к более сложным, а также избегать частого повторения одних и тех же форм занятий.

Проникновение музыкальной культуры во внешкольное образование учащихся предполагает такую организацию воспитательно-образовательного процесса, который направлен на создание эмоционального комфорта и удовлетворения культурных потребностей детей; развитие их духовного потенциала, сущность сил и художественно-творческих способностей, что является фундаментальной основой формирования культуры каждого обучающегося.

Заключение. Результаты исследований показали, что учащиеся всех возрастных групп, посещающих студию эстрадной песни «Смайл», внутренне активны, эмоциональны, чувствительны, обладают гибким воображением, легко включаются в ход музыкального спектакля. Но, с одной стороны, дети воспринимают многое в спектакле ярко и остро, а с другой, в силу своего возраста, – иногда им трудно разобраться в сложных сценических ситуациях, выделить основную сюжетную линию. В тоже время ребята отчетливо запоминают множество деталей. Дополнительное образование является важной частью в жизни каждого ребенка. Так как у учащихся формируется музыкальный вкус, появляется уверенность в себе, развивается память, фантазия, воображение. Появляется интерес к музыкальной деятельности, и музыкальному искусству в целом.

Список цитированных источников:

1. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр. – М.: Изд. центр Академия, 2011. – 263 с.
2. Дубровская, Е.А. Ступеньки музыкального развития: пособие для музыкальных руководителей и воспитателей / Е.А. Дубровская. – М.: Просвещение. – 2006. – 173 с.
3. Дополнительное образование детей: история и современность: учеб. пособие для СПО / под ред. Б. А. Дейча. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 335 с.
4. Дополнительное образование детей и молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/upravlenie-raboty/molodezhi/>. – Дата доступа: 05.02.2022.

Н.Г. ГИМРО, А.Ю. КОЛДУНЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КЛАССЕ НА УРОКЕ АККОРДЕОНА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Подготовительные классы на уроке аккордеона в условиях дополнительного образования организуются по усмотрению администрации детской школы искусств. Они создаются, с целью подготовки ребенка с хорошими музыкальными данными для поступления в первый класс. На начальном этапе обучения в подготовительном классе преследуются две узкие задачи: изучить ноты и длительности, и, обучить ребенка первоначальным навыкам игре на аккордеоне. Опыт работы в системе начального музыкального образования позволяет утверждать, что многие учащиеся в условиях дополнительного образования, не приобретают в процессе работы над музыкальным материалом необходимого набора знаний, умений и навыков. Младшие школьники на уроке баяна испытывают ряд трудностей: аппликатурные, мелодические, артикуляционные, слуховые и т.д. В большинстве случаев учащиеся, не умеют заниматься самостоятельно и плохо читают с листа, поэтому подготовительные классы могут предотвратить некоторые ошибки связанные с особенностями постановки, посадки, артикуляции и других не менее важных аспектов работы с учеником дошкольного возраста.

Обучение игре на аккордеоне – протяженный во времени, многогранный и сложный процесс, требующих больших усилий, как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Необходимо уметь определить настроение ребенка, уловить его душевное состояние, успокоить или поднять эмоциональный настрой. Очень важно найти правильную тональность общения. Каждый урок подразумевает в значительной степени импровизацию с конкретным учеником, что в свою очередь не отменяет подготовку и продумывание деталей. Импровизационная форма занятий требует от преподавателя эмоциональной гибкости, артистичности, интуиции.

Дети не способны долго сосредотачиваться на одном предмете, на одной задаче. Во время урока опытный педагог всегда «дозирует» нагрузку, учитывая индивидуальные особенности ученика. Нет никакой необходимости всегда и обязательно строго придерживаться заранее продуманного плана занятия. Излишняя требовательность со стороны педагога, может вызвать нервное перенапряжение и страх перед игрой. Ребенок становится легко утомляемым, у него появляется негативное отношение не только к обучению, но и к самой музыке. Необходимо учитывать, что путь к чистоте исполнения зачастую зависит от богатства образных ощущений, ведь ребенок в течение довольно долгого времени воспринимает окружающий мир интуитивно, образно, он не способен на логическое осмысление.

Цель статьи: разработка учебно-методического обеспечения практических рекомендаций для работы с учащимися в подготовительном классе на уроке аккордеона.

Теоретические и методические вопросы начального периода обучения рассматривались в работе В.А. Гутермана, Г.Л. Ержемского, В.Х. Мазель, И.Т. Назарова, О.Ф. Шулпяковой, А. Шмидт-Шкловской. Среди методических работ, посвященных обучению игре на аккордеоне или баяне, следует отметить В.П. Бубна, Н.А. Давыдова, Е.В. Климову, И.Э. Сафарову, А.М. Мирека, Н.Т. Якимец, Е.В. Зырянову, А.М. Трудкова.

Помимо поддержания интереса к предмету они призваны развивать творческое, ассоциативное и иные навыки. Обучение проходит зачастую в форме игры и не «торопит» ученика, сопровождая рост ребенка и его психофизиологическое развитие. Однако специальную музыкальную подго-

товку не следует сводить только к изучению нотной грамоты, необходимо уделить внимание слушанию произведений, вникать в их образы, сравнивать их между собой, переживать, передавать собственные мысли и чувства в музыкальных пьесах. Проблема развития интересов учащихся в учебном процессе всесторонне рассматривалась такими учеными, как Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Г.И. Шукиной, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном. Особенности интересов дошкольников изучались в исследованиях В.Н. Андросовой, Л.А. Блашук, Н.А. Бойченко, И.Д. Власовой, А.Г. Волостниковой, Л.Р. Захаревич, Т.Н. Куликовой, Л.М. Маневцовой, Г.С. Сирбиладзе.

Музыкальные произведения, изучаемые учащимся – это простейшие попевки, танцы и песни. Предлагаемые преподавателем пьесы и упражнения, несмотря на краткость и простоту, должны обладать музыкальным смыслом и требуют осмысленного выразительного исполнения. Только при этом они принесут пользу. Заниматься ими следует на каждом уроке непродолжительное время, не утомляя ученика.

Для постановки меховедения на начальном этапе и развития подвижности пальцев следует систематически применять упражнения, специально подобранные для этой цели.

По мнению Б.М. Егорова специфика звукоизвлечения на баяне, характер звука, не всегда соответствует движениям руки, при чрезмерно напряженной, зажатой руке звук может быть слабым и вялым [1]. Необходимо добиваться минимальных движений пальцев, вырабатывая правильные ощущения кончиков пальцев, что позволит ученику лучше запоминать месторасположение клавиши.

Изучение нотной грамоты идёт параллельно с обучением игре на инструменте. Не следует избегать изучения музыкальных терминов. Такими словами как мелодия, такт, темп, аккомпанемент, ритм необходимо пользоваться систематически в процессе работы. Важно чтобы ученик сталкивался с любым явлением раньше, чем он узнает его название. Новые слова и предметы станут для него названием знакомых вещей, он легко поймёт его значение и научится правильно пользоваться этим.

Хорошо построенный урок, невзирая на форму, в которой он осуществляется, должен быть составляющим «звеном» процесса обучения в целом, которую можно назвать системой, которая бы охватывала полный объем нижеследующих элементов:

1. Ознакомление новых знаний
2. Обобщение новых знаний
3. Их закрепление
4. Усвоение навыков и привычек
5. Связь теории и практики
6. Проверка достигнутых результатов.

Упущение одного из элементов может нанести вред успешному ходу преподавания.

Среди преподавателей имеются решительные противники всякой дидактической направленности урока, ссылаясь на возраст учащегося. Они придерживаются мнения, что каждый урок должен иметь неповторимую структуру, так как на индивидуальных занятиях передача навыков и знаний направлены и передаются отдельно взятому ученику [1]. Таким образом, можно выбирать методы, соответствующие интересам и способностям определенного ученика. В этом и заключается опасность использования шаблона, или узко ограниченных методических средств, что со временем может привести к ослаблению творческого роста ученика. На наш взгляд, нежелательно твердо придерживаться какого-либо шаблона внутреннего ведения урока, но это не означает, что он не должен иметь дидактически направленной системы обучения. Пример структуры урока представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Структуры урока в подготовительном классе на уроке аккордеона

Вид деятельности	Структура
Начало урока (беседа)	Собрать внимание ребенка и настроить его на «музыкальный лад».
Проверка домашнего задания	Опрос ученика на пройденную тему, при необходимости повторное объяснение.
Задание в нотной тетради на пройденную тему Прохождение новой темы, или закрепление предыдущей.	Усложнение задания, встречные вопросы, для выяснения «пробелов» в изучении, и коррекции.

Игра на инструменте (со второй четверти)	Применение знаний на практике. Постановка игрового аппарата, упражнения на подвижность пальцев, проигрывание пьес (со счетом вслух), постоянный контроль за правильностью движений учащегося со стороны преподавателя.
Отдых	Отвлеченные беседы.
Задание на дом	Объяснение ученику, что нужно сделать дома.

Эту схему можно использовать как одну из возможных, а не как постоянно действующую, которую нельзя модифицировать. Причем в индивидуальном обучении детей в подготовительном классе специальности, подвижность внутренней структуры урока, ее варьирование и импровизация необходима.

Рассмотрим более подробно методику обучения игры на аккордеоне с учащимися в подготовительном классе (Табл. 2).

Таблица 2 – Методика обучения игры на аккордеоне в подготовительном классе

Четверть	Вид деятельности	Методика работы	Репертуар
I	Изучение нотной грамоты	Знакомство младшего школьника с устройством баяна, демонстрация различных способов звукоизвлечения	Учимся играть на аккордеоне, Альбом пьес для начальных классов ДМШ, тетрадь 1
II	Посадка за инструмент. Постановка рук.	Правильная посадка за инструментом, основы независимости правой и левой рук, нейтрализация инстинктивного желания смотреть на клавиатуру при игре на инструменте	«Лошадка», «Черепашка», «Петя барабанщик» из сборника «Первая ступенька», О. Шплатовой. «Солнышко», «Дождик», сюита «Для маленьких» В. Ушенина «Юному музыканту, баянисту-аккордеонисту»
III	Игра двумя руками с басо-аккордовым мажорным сопровождением	Разучивание пьес, в которых тематический материал проводится поочередно в партиях правой и левой рукой, соединение рук	«Василек», «Ромашка» О. Шплатова «Первая ступенька», «У кота - воркота», «Во саду ли в огороде», «Ах, улица широкая» «Юному музыканту аккордеонисту-баянисту» под редакцией В. Ушенина
IV	Изучение нот в басовом ключе, игра их в мажорных и минорных аккордах в левой руке. Верная последовательность нот на основном ряду левой руки аккордеона	Игра со штрихами legato и staccato. Итоговое прослушивание учащихся подготовительного года обучения.	Музыкальный зоопарк: для маленьких и самых маленьких баянистов, и аккордеонистов, Юному музыканту баянисту-аккордеонисту: подготовительный класс: учебно-методическое пособие

Заключение. Таким образом, в подготовительном классе учителю предстоит решать большой объем разнообразных учебно-воспитательных задач. Преподаватель достигнет успехов, если облечёт свои уроки в интересную творческую работу. Для внесения динамики уроку по классу аккордеона, в репертуаре педагога должен быть в запасе большой выбор игр. Весь учебный материал, данный в игровой форме, легче воспринимается, увлекает ребенка. Первый год обучения на инструменте – ответственный период, от которого зависит, будет ли ребенок заниматься музыкой в дальнейшем, поэтому преподавателю важно вызвать интерес к занятиям. Для этого целесообразно использовать не только учебный материал, но и различные творческие задания.

Список цитированных источников:

1. Егоров, Б.М. Общие основы постановки игры на баяне / Б.М. Егоров // Баян и баянисты. – Вып. № 2. – М., 1974. – 208 с.
2. Имханицкий, М.И. История баянного и аккордеонного искусства: учеб. пособие / М.И. Имханицкий. – М.: Изд-во Рос. акад. музыки имени Гнесиных, 2006. – 520 с.

СТАНОВЛЕНИЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Введение. В китайской национальной культуре представления о функциях музыкального искусства базируются на трех составляющих: духовного совершенствования, идеологической и политической. По мнению Ян Бохуа, «музыка является неотъемлемой частью гуманитарного образования в образовательной системе Китая» [1].

Образовательная педагогика Китая ориентирована на сдачу экзаменов на определенных этапах, что вырабатывает определенный стиль образования. Однако с начала XXI века формируется новая модель. Музыкальное образование в Китае рассматривается как средство развития творческого духа и личностных характеристик, что является одной из основных составляющих комплексной программы китайского руководства по национальному подъему страны. В китайских исследованиях подчеркивается, что наряду с выполнением требований учебной программы, должно быть обращено значительное внимание на процесс активизации творческих способностей учащихся и развитие их интереса к музыкальному искусству в целом.

Цель написания статьи заключается в рассмотрении основных этапов становления и современных тенденций музыкального образования в Китае.

Как обязательный предмет музыка вводится в общеобразовательные школы Китая в 1912 году [2]. В «Предложениях по образовательному курсу страны», с которыми выступил министр образования Цай Юаньпэй, подробно аргументируется роль художественного образования в формировании личности и особое внимание уделяется преподаванию музыки в общеобразовательной школе [3]. Этот документ определил новый статус предмета. Уроки музыкального образования перестали быть предметом по выбору и перешли в разряд обязательных как в младших, так и в средних классах школы.

Дальнейшее развитие системы музыкального образования в китайской школе происходило под влиянием «Движения 4 мая 1919 года», которое возглавила университетская интеллигенция, выступавшая под лозунгом всесторонней демократизации жизни страны, против закрытости и изоляции от внешнего мира. Под влиянием идей «Движения 4-ого мая» в сентябре Министерство образования утвердило проект реформы системы образования, разработанный всекитайской организацией «Образовательное сообщество страны». Проект назывался «Система образования Жэньсюй» («Жэньсюй» в переводе означает «1922 год»).

В 1922 году была утверждена трехступенчатая структура общеобразовательной школы, которая продолжает действовать и в современном Китае. Дети поступают в школу, когда им исполняется шесть лет. Начальная школа охватывает шесть лет обучения. Средняя школа также рассчитана на шесть лет и включает три года первой ступени и три года второй ступени. Обучение в высших учебных заведениях продолжается от четырех до шести лет.

Введение музыкального образования в трехступенчатую систему китайской школы осуществлялось на основе изданных в 1932 году Министерством образования документов: «Программа музыкальных дисциплин в начальных школах», «Программа музыкальных дисциплин в средних школах» и «Стандарт музыкальных дисциплин в школах старшей ступени» [3].

Содержание музыкального образования детей и подростков включает пение и игру на музыкальных инструментах. Обучение складывалось в первую очередь как певческое и получило название «школьная песня». В значительно меньшей степени в обучение вошло и инструментальное музицирование. В школах оно приобрело распространение главным образом во внеурочных формах занятий: самодеятельных ансамблях и оркестрах. Из оркестровых инструментов особой симпатией стали пользоваться духовые. Ансамбли духовых («банды») создавались в школах повсеместно. С самого начала становления школьного музыкального образования обучение проходило как в классно-урочной, так и во внеклассной формах. На уроках главное внимание уделялось пению и теории музыки. Во внеклассной работе ведущую роль играло музицирование, в основном – в духовом оркестре [4]. Такое положение сохранилось, в основном, и по настоящее время.

Цель музыкального образования была определена как формирование эстетических ощущений, представлений и тех морально-этически ценностей, которые лежат в основе процвета-

ния общества и человека. Основным музыкальным материалом была признана народная музыка Китая. Приоритет отдавался произведениям и жанрам, в которых господствовали мужественные, светлые, жизнерадостные образы. По мысли реформаторов периода «Китайской республики» они должны были способствовать воспитанию сильных и счастливых людей.

Серьезное внимание в рассматриваемый период уделялось разработке учебной литературы. В 1933-м году был образован «Комитет по разработке учебников музыки для начальных и средних школ», а в 1934-м году – «Комитет музыкального образования». Силами этих комитетов в соответствии с принятыми стандартами в 1935-1936 годах были разработаны и изданы: «Учебник по музыке для первой ступени начальных школ» и «Учебник по музыке для средних школ».

Преподавание музыки в школах Китая имеет свои особенности, на которые стоит обратить внимание. В программах и других документах, определяющих направленность школьного общего музыкального образования, говорится о необходимости продолжать воспитание учащихся на основе учения о прекрасных и важных ценностях, осуществляя таким образом образовательную политику государства в создании социально-духовной нации, развитой добродетельности в новом поколении. Особо подчеркивается значимость изучения музыкального искусства для общего развития детей и их духовного роста. Потому в Китае усиление внимания к музыкальному образованию является важной стратегией организации обучения в начальной школе.

Одна из задач – воспитание патриотизма на основе формирования определенных черт характера. Общее музыкальное образование Китая базируется на патриотической идее и народных китайских традициях. Вполне справедливо считается, что музыка вдохновляет детей следовать идеалам, формирует стойкий характер, оптимизм, развивает способность проникать в суть передаваемых мыслей и чувств. В документах для школ указывается, что нужно распространять идеи музыкального обучения, сделав музыкальный язык детей началом понимания идеологии страны, чтобы у детей возник интерес к изучению музыкального искусства Родины, проявлению любви к музыкальной культуре Китая и пониманию ее национальных особенностей. Большое внимание в процессе обучения уделяется национальной китайской музыке. Специально начинают учить китайскую песню со второго класса, когда учащиеся подготовлены к различным формам работы. Особое место в школьной программе занимает блок уроков, посвященных китайской опере. В 2001 году китайская традиционная опера Куньцзюй была включена ЮНЕСКО в список шедевров устного и нематериального наследия.

Музыкальное обучение может послужить пропуском к начальному пониманию учениками музыкального языка, а также к пониманию особенностей национальной культуры. Особую важность приобретают первые шаги в музыкальном образовании, на основе которых строится все последующее обучение. Содержание обучения впитало в себя за последнее столетие перспективные европейские методики, однако существенно модернизированные и адаптированные как к современному этапу развития, так и к возможностям качественного преподавания именно в китайской школе.

В последнее время интеграционные процессы выражены наиболее явно, что выражается в открытости европейскому опыту. Изучение и адаптация европейского опыта укрепляется через дружественные связи с другими странами, приглашение специалистов-музыкантов – как педагогов (в том числе и из Беларуси), так и музыкантов-исполнителей, в активном строительстве концертных залов, выезде китайской молодежи с целью обучения за рубежом. Прогрессивные методики музыкального воспитания, разрабатывавшиеся в XX веке, ведущие системы музыкального воспитания – Э. Жака-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Д. Кабалевского, известная в европейских странах система цифровых нот и многие другие нашли свое преломление в китайском практическом опыте преподавания, опираясь на сложившиеся народные традиции.

Особое значение при этом имеет организация учебно-воспитательного процесса в школе, те условия, которые работу учителя помогают делать успешной. С 1 по 4 класс уроки музыки проводятся 2 раза в неделю, с пятого класса – один урок в неделю. Курс музыкального образования в начальных классах школ Китая, который проходит как на уроках музыки, так и на занятиях в каникулы, содержит пение песен, слушание музыки, игру на музыкальных инструментах, а также музыкальные игры, закрепление музыкальных знаний. Но главным видом работы все же является пение песен, так как оно способствует передаче искусства пения, без которого не может проявить и выразить себя человек. Каждый преподаватель музыки имеет нагрузку в неделю от 16 до 20 часов (уроки по 40 минут). В классе обычно от 25 до 40 учеников. Из них

до 10 учеников платно обучаются игре на инструменте (это может быть организовано при университетах и даже в домашних условиях подобно репетиторству). Одним из самых популярных инструментов является фортепиано – многие стремятся научиться играть на нем. Кроме фортепиано – скрипка, флейта, саксофон, ударные инструменты.

Стимулирующим фактором освоения игры на инструменте выступает народная традиция четкого разграничения мастерства на определенные уровни (9 уровней, как в спорте) с тщательно разработанным методическим комплексом. Освоение каждого уровня контролируется специальными комиссиями по аттестации. Здесь следует отметить тенденцию смыкания профессионального и общего музыкального образования, так как интенсивное развитие инструментального музицирования создает художественно развитую среду и уникальные возможности для духовного развития подрастающего поколения средствами искусства. В каждой школе работают два или три преподавателя музыки. Учителя музыки владеют игрой на фортепиано и на втором музыкальном инструменте по выбору (часто – это национальный китайский инструмент, например, флейта, арху или пипа) для того, чтобы исполнять несложную музыку и аккомпанировать пению.

В каждой школе Китая, помимо уроков музыки, есть хоровой коллектив (занятия 2 раза в неделю), который готовит концертные программы и участвует в конкурсах. Хоровые конкурсы проводятся ежегодно. По желанию учителя вместо хора в школе может быть оркестр или танцевальный ансамбль.

С начала XXI столетия существенно поменялось оборудование классов школ в Китае, в том числе и кабинетов музыки. Учительский стол полностью оборудован необходимой для работы техникой: встроенный компьютер с монитором и проектором на экран, DVD-проигрыватель, музыкальный центр и установка для обработки звука. В кабинете музыки есть фортепиано и другие музыкальные инструменты. Учитель обычно делает несложное наглядное подкрепление урока в компьютерной программе POWER POINT. Учебно-методический комплекс по музыке включает мультимедийное обеспечение темы урока, красочно оформленные учебники, аудиозапись аккомпанементов песен, которые воспроизводятся на DVD-проигрывателе.

Обучение музыке в школе Китая в основном опирается на образное мышление, любознательность, активность и свойственную этому возрасту способность подражать. В музыкальном обучении учителя используют метод целеполагания, позволяют учащимся творческий подход, который активизирует образность восприятия: младшим школьникам предлагается играть персонажей из музыкальных произведений, что сближает учащихся с музыкой, помогает им глубже понимать музыку и получать эстетическое наслаждение от музыкальной деятельности.

Заключение. Таким образом, в числе основных тенденций преподавания музыки в Китае следует назвать инновационность и личностно-ориентированный подход. В рамках выполнения учебной программы, музыкальное искусство рассматривается как носитель эмоций, культуры, истории, при этом особая функция возлагается на учителя, который свою деятельность должен направить на воспитание интереса к музыке и развитие творческих способностей учащихся.

Обобщая ведущие тенденции образовательной политики в школах Китая, следует отметить прогрессивность общей стратегии, открытость европейскому опыту, постоянная позитивная модернизация содержания и условий, методическая обеспеченность учебного процесса, грамотно организованное стимулирование. Все это приводит к популярности музыкального искусства, к актуальности и востребованности музыкального исполнительства, что является одним из гарантов развития духовной культуры нации.

Список цитированных источников:

1. Ян, Бохуа. Школьное музыкальное образование в Китае в период «Китайской республики» (1912–1949 гг.) / Ян Бохуа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2008/1288.htm>. – Дата доступа: 20.01.2022.
2. Явэнь, Цзинь. Новые идеи в базовом музыкальном образовании 高等教育出版社 / Цзинь Явэнь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Изд-во высш. образования. – 275 С. – Дата доступа: 12.01.2022.
3. Цяо, М. Появление и историческое значение школ Юегэ в Китае в конце XIX века // М. Цяо. – Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 1172-1174. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/63/9972/>. – Дата доступа: 17.01.2022.
4. Явэнь, Цзинь. Природа и ценность музыкальных курсов 金亚文 / Цзинь Явэнь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mall.cnki.net/magazine/Article/ZYJA200205003.htm>. – Дата доступа: 15.01.2022.

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА НА САМООРГАНИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Введение. В создании благоприятных условий для гармонизации отношений ребенка с природной и социальной средой, с окружающими людьми и самим собой значительная роль принадлежит системе образования. Компоненты именно этой системы обеспечивают ритмизацию жизненного пространства детей, что является основой их здоровья, эмоционального благополучия, интеллектуального, эстетического и физического развития.

В образовательном стандарте общего среднего образования обращается особое внимание на «становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий» младших школьников [1]. Вследствие этого представляется уместным говорить, что в младшем школьном возрасте складываются предпосылки, способствующие формированию у учащегося умения воспринимать задачу, планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль, самооценку – свойства, которые в совокупности составляют способность к самоорганизации личности. Как показывает педагогическая практика, непосредственное влияние на самоорганизацию имеет ритмическая организация жизни и развитое чувство ритма учащихся.

Исследование закономерностей и механизмов самоорганизации в психолого-педагогической науке в качестве самостоятельного направления выделилось относительно недавно. Проведенный анализ степени изученности проблемы позволяет сделать вывод о том, что различные аспекты самоорганизации личности достаточно подробно были изучены многими исследователями.

В научных работах понятие самоорганизации представлено в нескольких направлениях: как деятельность и способность личности, связанные с умением организовывать себя (Л.В. Фалеев, Ю.А. Цагарелли); организация индивидом собственных трудовых действий, своего времени в процессе труда и отдыха (А.К. Громцева, А.А. Кирсанов, П.Е. Рыженков); резерв повышения эффективности обучающихся (В.Б. Арюткин). Проблеме музыкального ритма как одной из музыкальных способностей и основе становления личности посвящены работы педагогов и психологов, среди которых Б.М. Теплов, Е.В. Назайкинский, Э. Жак-Далькроз, К. Орф.

Наличие интереса исследователей к структурным компонентам самоорганизации у детей младшего школьного возраста свидетельствует об объективном значении данного свойства, которое, как считали выдающиеся ученые П.К. Анохин и Н.А. Бернштейн, присуще любой живой системе и является условием организации и развития человека и социального мира. Это актуализирует необходимость целостного изучения самоорганизации и влияния на нее развитого чувства ритма.

Целью написания данной статьи является выявление взаимосвязи развития чувства ритма и самоорганизации личности учащегося.

Правильное ощущение ритма влияет на здоровье человека, связано с его общим состоянием и настроением: от ритма вокруг зависят эмоциональность и возбужденность или спокойствие и умиротворенность. Речь человека также связана с ритмом, и воспринятая информация напрямую зависит от развитого чувства ритма.

Известный психолог Б.М. Теплов пишет: «Ритм как всеобъемлющее понятие, по-видимому, характеризуется только одним весьма неопределенным признаком: временным или пространственным порядком предметов, явлений, процессов. Исходя из такого малосодержательного понятия, едва ли можно придти к психологическому анализу ритмического чувства» [2, с. 233]. Говорят, о стихотворном ритме, о ритме прозы, о ритме спектакля; мало того, говорят о ритме сердца, дыхания и других органических процессов; говорят даже о ритме по отношению к смене времен года, дня и ночи.

Ритм – один из первоисточников, первоэлементов музыки, необходимый компонент музыкального языка. В многовековой истории музыки развитие ее ритмической стороны осуществлялось параллельно с развитием гармонии, мелодики и других элементов. В определенные исторические периоды произошли кардинальные изменения, которые привели к изменению «ритмического мышления». Эволюция ритмики побуждала теоретическую мысль описы-

вать новые ритмические явления, устанавливать закономерность ритма, вырабатывать композиционные правила ритма и объяснять его сущность. Потребность в теоретических обоснованиях явлений ритма особенно ощущалась в периоды резких качественных сдвигов в ритмике. Один из таких периодов наступил в середине XX века, когда радикальные изменения затронули все главные элементы музыкального языка [2, с. 25].

Одно из самых важных качеств музыки, которое влияет на самоорганизацию – это ритм. В практике музыкального воспитания чувство ритма, как и любая из составляющих комплекса музыкальных способностей, формируется и развивается в различных видах музыкальной деятельности – пении, слушании музыки, игре на музыкальных инструментах. Однако ведущим оказываются в данном случае движение под музыку. Музыкальное движение – это уникальный вид деятельности, в котором интенсивно складывается и получает развитие вся система музыкальных способностей, но, прежде всего, чувство ритма.

Вопрос ритма, его влияния на развитие человека всегда интересовал педагогов, философов, психологов и представителей других наук. Известно, что ритм – один из центральных, основополагающих элементов музыки, обуславливающий ту или иную закономерность в распределении звуков во времени и, с другой стороны, ритм является одной из характеристик самой природы человека. Вне ритма не может осуществляться никакой жизненный процесс, и «в этом процессе ритм проявляется как социальная необходимость гармоничного развития» [2, с.25]. Именно через ритм, как одну из форм общественного сознания, происходит естественное овладение различными видами двигательной деятельности, что отражается в художественно оформленных музыкально-ритмических упражнениях. Именно ритм является в человеке и духовной и физической сущностью.

При помощи ритма происходит отражение учащимися духовного мира в двигательных действиях, выразительности чувств и эмоций, ярко проявляется индивидуальная духовность субъекта в процессе взаимодействия физического и эстетического воспитания, и поэтому его развитие очень важно на начальном этапе обучения. Развитие ритма приводит нас к понятию – чувство музыкального ритма. Чувство музыкального ритма – это комплексная способность, включающая в себя восприятие, понимание, исполнение, созидание ритмической стороны музыкальных образов.

Музыкальное воспитание учащихся предполагает развитие эмоциональной отзывчивости на музыку и развитие их музыкальных способностей. Чувство музыкального ритма, наряду с другими способностями, является необходимым в музыкальной деятельности. Развитое чувство ритма также влияет на становление личности и ее самоорганизацию. Принципиально важным в данной связи является то, что чувство музыкального ритма формируется и развивается у учащихся путем усвоения системы музыкально-ритмических структур, наиболее часто встречающихся в музыке, откристаллизовавшихся в общественной музыкальной практике.

Исследовательская работа по изучению сформированности чувства музыкального ритма и самоорганизации, саморегуляции у младших школьников проводилась в два этапа.

На первом этапе ставилась задача предварительного анализа литературы по теме исследования, основных психологических теорий, изучающих особенности саморегуляции самоорганизации учащихся. Также определялась база исследования, производился отбор методов и методик исследования, выбирались наиболее информативные и эффективные для изучения рассматриваемой темы, вырабатывалась стратегия исследовательской работы. Первый этап носил подготовительный характер исследования и позволил проделать анализ различных исследований по схожей тематике.

На втором этапе проводилось эмпирическое исследование, позволяющее выявить уровень сформированности чувства музыкального ритма, самоорганизации и саморегуляции у учащихся.

Исследование проводилось на базе ГУО «Гимназия № 8 г. Витебска», в группу респондентов вошли учащиеся 2 класса в возрасте 7 – 8 лет в количестве 8 человек и родители в количестве 8 человек в возрасте 26 – 32 лет. Для проведения исследования были выбраны: для детей – игра-тест на выявление уровня развития чувства ритма «Настоящий музыкант» [3]; для родителей – опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишков [4].

Проведенная диагностика учащихся 2 класса показала, что у 76% учащихся чувство метроритма сформировано на среднем уровне и у 24% – на высоком уровне. Низкий уровень сформированности чувства музыкального ритма не выявлен.

Дальнейшее исследование была проведена с родителями учащихся, которые отвечали на вопросы опросника «Диагностика особенностей самоорганизации», выражая свое мнение относительно детей. Структура самоорганизации включает пять функциональных компонентов (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция) и один личностный компонент (волевые усилия).

Данная методика позволила выявить, что по шкале «Целеполагание» две трети испытуемых можно отнести к среднему уровню. Практически столько же обнаружили средний уровень по шкале «Анализ ситуации». По шкале «Планирование» средний уровень обнаружился почти у половины учащихся, но каждый третий был отнесен к повышенному уровню. Подобная ситуация обнаружилась и при анализе распределения по шкале «Самоконтроль»: больше половины учащихся – были отнесены к среднему уровню и еще каждый третий обладал повышенным уровнем самоконтроля. По шкале «Волевые усилия» средний уровень также был выявлен у половины опрошенных и почти каждый третий обнаружил повышенный уровень волевых усилий. По шкале «Коррекция» результаты несколько отличались: здесь максимум пришелся на повышенный уровень. По интегральному показателю уровня самоорганизации две трети испытуемых обнаружили результаты среднего уровня, 1 человек – повышенного уровня.

С целью развития чувства ритма у младшего школьника, необходимо научить его воспринимать, правильно координировать движения с воспринятой на слух музыкой или ритмическим рисунком. Под влиянием музыкально-ритмических упражнений устанавливается гармония во взаимодействии психических и физических функций, что способствует формированию личностных качеств учащихся.

Заключение. Таким образом, ритм занимает важное место в различных сферах жизни человека, связан с чередованием явлений, которые происходят в окружающей его действительности с определенной частотой. Развитие чувства ритма становится необходимым для человека с самого детства. Поэтому в младшем школьном возрасте целесообразно формировать чувство ритма как одну из музыкальных способностей. Развитое чувство ритма влияет на становление личности учащегося и ее самоорганизацию.

В младшем школьном возрасте формирование основных качеств личности и психических процессов происходит в рамках учебной деятельности как деятельности по самоизменению ребенка. Поэтому закономерно стремление учителя к развитию способности к самостоятельной организации и регуляции деятельности учащихся, прежде всего учебной. Для совершенствования процесса формирования умений самоорганизации существуют дидактические приемы, позволяющие компенсировать и корректировать процесс овладения младшими школьниками умениями самоорганизации учебной деятельности.

Проведенное исследование позволило получить представление об уровне самоорганизации испытуемых, как в целом, так и по отдельным функциональным компонентам самоорганизации (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция) и личностному компоненту (волевые усилия). Результаты исследования подтверждают связь развития музыкальных способностей, в частности чувства ритма, с самоорганизацией и саморегуляцией личности у младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf>. – Дата доступа: 18.01.2022.
2. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология музыкальных различий: Избр. психол. тр. / Б.М. Теплов, под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: МОДЭК, 2003. – 639 с.
3. Диагностика музыкальных способностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru/muzika/testi/diagnostika>. – Дата доступа: 10.02.2022.
4. Психологическая диагностика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/test300m/dos>. – Дата доступа: 10.02.2022.

В.А. ДОМОРАЦКИЙ

Германия, Байройт

Е.А. КУЩИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СТУДИЯ ЭСТРАДНОЙ ПЕСНИ «ШАНС»: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Введение. 90-е годы XX столетия характеризуются устойчивыми тенденциями к росту популярности жанров профессиональной эстрадной музыки. Появляются десятки новых вокально-инструментальных ансамблей, групп разных направлений, певцов, что находит свое отражение в организации молодежных музыкальных любительских коллективов и объединений эстрадной песни в высших учебных заведениях. **Целью** данной работы является анализ творческого пути студии эстрадной песни «Шанс».

После окончания Минского педагогического института имени Максима Горького в 1985 году в Витебский педагогический институт по распределению был направлен молодой специалист Валерий Антонович Доморацкий. В первый же год работы он начал заниматься самодеятельностью: помогал студенческим вокальным группам факультета начальных классов, затем организовал вокальный коллектив на математическом факультете. В 1992 году у Валерия Антоновича возникла мысль работать с индивидуальными исполнителями.

На тот момент в Витебском педагогическом институте материально-техническая база уже отвечала современным требованиям: было приобретено импортное звукоусилительное оборудование, микрофоны, электромузыкальные инструменты и рабочая аранжировочная станция. Администрация института, профком студентов поддержал решение начать работу с наиболее одаренными представителями студенческой молодежи различных факультетов в жанре эстрадной песни.

Название коллектива появилось спонтанно. В то время Валерием Антоновичем была написана песня с таким припевом: «Каждому из нас судьбой дается шанс, использовать его должны мы именно сейчас». Слово «шанс» из этой песни сыграло значительную роль в жизни не одного студента нашего вуза.

Первой солисткой коллектива явилась студентка факультета педагогики и методики начального обучения Лариса Грибалева, впоследствии ставшая популярной певицей и телеведущей. Она перевелась из Благовещенского педагогического института на второй курс в 1992 году. Несколько позже к занятиям в жанре эстрадного вокала приступила студентка филологического факультета Оксана Попова. В мае 1993 года девушки приняли участие в Республиканском фестивале «Студенческая весна», проходившем на сцене Летнего амфитеатра, где Лариса Грибалева получила Гран-при и приз зрительских симпатий в номинации «вокал». В декабре этого же года Витебской областной телерадиокомпанией был записан, а затем неоднократно транслировался сольный концерт Ларисы Грибалевой с участием Оксаны Поповой. Это событие и способствовало рождению названия коллектива. Затем был конкурс молодых исполнителей фестиваля белорусской песни и поэзии «Молодечно – 94». Яркое выступление исполнительницы принесло диплом «лауреата» и предложение от руководителя Национального концертного оркестра Республики Беларусь профессора М. Финберга о ее переезде по окончании вуза в город Минск для последующего трудоустройства артистом оркестра.

В 1994-1995 годах происходит обновление и увеличение состава участников студии, что позволило начать работу с исполнителями не только в рамках сольного, но и ансамблевого пения, а значит ставить более сложные художественные и исполнительские задачи, способствовать развитию у студентов коллектива навыков многоголосья и гармонического слуха. Участники коллектива являются обладателями дипломов «лауреатов» и «дипломантов» республиканских, областных и городских конкурсов и фестивалей. Коллектив являлся участником всех крупных мероприятий, проводимых на сцене университета, выступал с программами на концертных площадках Витебска и во многих городах Беларуси и России.

Традиции сольного и коллективного исполнения песен, написание собственных произведений остаются незыблемы и продолжают развиваться в последующие годы. Солисты студии продолжают радовать творческими победами и участием в конкурсах и фестивалях разного уровня:

– Республиканские и областные фестивали «Студенческая весна» (Витебск, 1993–1999, 2010);

- Республиканский конкурс художественного творчества студентов высших учебных заведений «Арт-Вакация» в номинации «Вокальный ансамбль эстрадной песни» (2012);
- областной конкурс молодых исполнителей патриотической и популярной песни «Песни юности наших отцов» (2007, 2010, 2011);
- Первый международный студенческий славянский форум «Вокал. Ансамбль» (2012);
- Международный фестиваль студенческого творчества «Евроналия – 2002» (Польша, 2002);
- Международный студенческий телевизионный интернет-конкурс «Нововидение – 2011» (г. Смоленск);
- ОНТ «Академия талантов» (2012).

Из концертных выступлений запомнились совместная концертная программа с командой КВН университета для студентов вузов г. Минска, организованная ассоциацией студентов Витебской области (1996), сольный концерт студии «Шанс» на сцене Белорусского государственного драматического театра имени Я. Коласа (2002), юбилейные вечера, посвященные 15- и 20-летию коллектива (2008, 2013). Об участниках студии неоднократно писала республиканская и областная пресса на страницах таких газет как «Комсомольская правда», «Знамя юности», «Народная газета», «Витьбичи».

Таким образом, все перечисленные успехи коллектива позволяют говорить о том, что накопленный десятилетиями опыт сценической практики демонстрирует сформировавшуюся исполнительскую стилистику, подтверждающую преемственную связь поколений исполнителей в коллективе.

Набор участников в студию осуществлялся ежегодно. Это происходило в форме открытого прослушивания всех желающих первокурсников, которым предлагалось исполнить на сцене актового зала в микрофон две разнохарактерные песни. Одновременно происходила запись на видео для того, чтобы в дальнейшем рассматривать претендентов на предмет телегеничности. Предпочтение отдавалось солистам, наиболее ярко исполнившим свою программу, имеющим опыт занятий в школьных хоровых и эстрадных коллективах, обладающих редким тембром голоса, хорошим слухом, чувством ритма и обучавшимся ранее в музыкальных школах. По завершению прослушивания самые талантливые исполнители приглашались для репетиций с основным составом студии, где окончательно определялось их участие.

За эти годы в коллективе сменилось не одно поколение молодых артистов. Несменным оставался только руководитель «Шанса» — Валерий Антонович Доморацкий.

Однако в 2016 году Валерий Антонович Доморацкий переехал на постоянное место жительства в Германию, и коллектив возглавила старший преподаватель кафедры музыки Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, солист ансамбля преподавателей университета «Свидание», руководитель городской креативной студии «Мэй би» Елена Анатольевна Кущина.

Студия эстрадной песни «Шанс» продолжила свои традиции и постепенно раскрыла свой творческий потенциал – в коллективе появляется мужской состав. На смену Максиму Писаренко приходят Сергей Кухаренко, Кирилл Макаров и Егор Линкевич, которые за небольшой период успели покорить сердца слушателей.

Сегодня «Шанс» – это молодые, энергичные, талантливые, целеустремленные молодые люди. Говоря о качествах коллектива, нельзя не отметить самые главные черты – это лидерство и нестандартное мышление. Еще одной важной чертой является постоянное стремление вперед.

Многочисленные концерты, программы, конференции, фестивали и конкурсы различных уровней, мастер-классы, – все это наполняет яркими впечатлениями и зарядом энергии жизнь участников студии. Только за последний год коллектив принимал участие в таких престижных конкурсах как:

- II Республиканский фестиваль-конкурс китайской культуры «Легенды поднебесной» Институт Конфуция в Минском государственном лингвистическом университете, номинация «Китайская песня»;
- II Международный конкурс «LecieldeParis», Франция, 2020;
- II Международный фестиваль искусств «OpenMoloFantasy2020»;
- Республиканский фестиваль «АРТ-вакация 2020»;

- Открытый городской конкурс военно-патриотической песни «Голоса Отечества»;
- XXXI Международный фестиваль народной музыки "Звіняць цымбалы і гармонік " г. Постава, 2021;
- конкурс патриотической песни «Мы – единое целое!»;
- региональный этап национального отбора к XXXI международному конкурсу исполнителей эстрадной песни «Витебск 2022»;
- отборочный этап национального конкурса «Молодечно – 2022».

Заключение. Высокий университетский стандарт формирует особый студенческий контингент, элитарность которого способствует широте интересов, в том числе и в области музыкального искусства. Наличие опытного руководителя творческого коллектива, заинтересованной и просвещенной аудитории в среде студентов, возможность продемонстрировать свои достижения на сцене, стимулирует совершенствование университетских музыкантов-любителей в избранном ими коллективе.

Участниками студии «Шанс» за почти тридцатилетний период существования являлись более пятидесяти студентов десяти факультетов университета. Наши выпускники после окончания университета работают не только в учреждениях образования. Тем не менее, очевидным является факт, что все они стали хорошими профессионалами своего дела, людьми с большой буквы. Большинство из них и сегодня продолжают традиции любительского музицирования, активно участвуют в жизни своего трудового коллектива.

На основе вышеизложенного можно с полным основанием утверждать о существовании устоявшейся и проверенной временем традиции любительского музицирования, которая существует в студии эстрадной песни «Шанс» и вселяет надежду на дальнейшее развитие коллектива в современном творческом пространстве университета.

Список цитированных источников:

1. Баренбойм, Л.А. Путь к музицированию / Л.А. Баренбойм. – Л.: Сов. композитор, 1979. – 352 с.
2. Дмитриев, Л.С. «Основа вокальной методики» / Л.С. Дмитриев. – М., 2000.
3. Рыбакова, Э.Л. Музицирование как форма досуга и эстетического развития детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Э.Л. Рыбакова // ЛГИК. – Л., 1991. – 152 с.

Т.В. ЖУКОВА, Е.А. ДАНИЛЮК

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА СОВЕТСКИХ ДЕТСКИХ ПЕСЕН В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Введение. В Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 гг. патриотическое воспитание определено как процесс, основывающийся на патриотических ценностях. Они направлены на установление и укрепление начал общности и консолидации, осознание единства общественных и государственных интересов [1, с. 5]. К.Д. Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и его средством [2, с. 160]. Патриотическое чувство делает восприятие прекрасного еще более возвышенным, значительным. Специфические особенности хорового пения, благодаря которым оно возникает и существует, обеспечивают огромные возможности для воспитания чувств патриотизма, гражданственности.

Хоровое пение всегда имело позитивное значение в эстетическом воспитании детей. Поддержание лучших отечественных традиций вокально-хорового исполнительства всегда обусловлено школьным обучением, так как именно в школах на самом раннем образовательном уровне детей существует возможность целенаправленного вокально-хорового воспитания с одновременным решением задач музыкально-эстетического развития.

В число эффективных механизмов, способствующих пробуждению чувства патриотизма – в первую очередь у детей и юношества, следует, на наш взгляд, включить детскую песню. Детская песня способна в лаконичных формах передать любовь к Родине, к родной природе, уважение к истории Отечества, его героям и традициям. Д.Б. Кабалевский писал, что опора на песню раскрывает широчайшие перспективы для установления многообразных связей музыки

со всеми звеньями изучаемой в школе истории человеческого общества [3, с.36]. Заслуживает внимание обращение к песням советского периода, которые несли в самые широкие массы идеи патриотизма. В обществе формировались ценностные ориентиры пионерии, октябрят, емко раскрываемые в песенном репертуаре. Советская детская песня пробуждала любовь к Родине, способствовала формированию мотивации стать достойным членом общества. Актуальность исследования состоит в том, что патриотическая идея является тем фундаментом, на котором во все времена консолидировались все слои нашего общества. Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения – залог стабильного развития страны в будущем. Детские песни советского периода обладают большим воспитательным потенциалом, однако возможности использования этих песен в гражданско-патриотическом воспитании подрастающего поколения недостаточно изучены.

Цель исследования – изучить возможности использования советских детских песен в гражданско-патриотическом воспитании младших школьников.

Воспитание только тогда плодотворно, когда соотнобразуется с фундаментальными потребностями воспитуемых. К таким потребностям школьников относятся потребности в общении, в самоутверждении, в творчестве. Также, в контексте нашего исследования, важным явилось выделение интеллектуально-эмоционального компонента патриотизма. Цель этого компонента – обогащение учащихся знаниями, развитие их мышления, а также чувств, связанных с любовью и преданностью Родине. В советский период в педагогической теории имеется достаточно исследований, посвящённых проблеме воспитания патриотизма. Основу содержания работы по патриотическому воспитанию заложила Н.К. Крупская, которая указывала на то, что патриотические качества должны воспитываться «с молоком матери» и продолжаться всю жизнь. В своих работах Н.К. Крупская указывала на то, что любовь к Родине в условиях социализма неотделима от преданности государству [4, с.122]. Песни советского периода, по сути, служили художественным отражением социалистической действительности. Песни для детей писали такие талантливые композиторы, как А.И. Островский, Д.Б. Кабалевский, Г.А. Струве, И.О. Дунаевский, А.Н. Пахмутова, В.С. Локтев, А.Г. Новиков, М.И. Блантер, В.Я. Шаинский и многие другие. Особое место занимали пионерские песни советской эпохи. Это песни о Родине, родном крае, об отрядах, походах, о школе, о пионерских лагерях. Многие песни стали символами эпохи и продолжают жить и сейчас. Так песня «Пусть всегда будет солнце» А.И. Островского на слова Л.И. Ошанина стала музыкальной эмблемой мира. Впервые прозвучав в 1964 году на Всемирном конгрессе женщин планеты, она сразу стала популярной. Песню выучили и записали на пластинку «Пусть всегда будет солнце» на пяти языках. Эти же слова и начальные ноты песни вырезаны на гранитной плите – памятнике чудесному композитору А.И. Островскому. Так песня сделалась символом, лозунгом, выражением доброй воли народов планеты в стремлении к миру. Сюжеты всех песен для детей, как правило, действительны, насыщены яркими, порой остро драматическими событиями. И дети, в силу психолого-возрастных особенностей, гораздо острее, непосредственнее, чем взрослые, реагируют на остросюжетные события. Основное внимание мы уделяем песням, которые адресованы детской аудитории младшего школьного и подросткового возраста. Современная психология определяет младший школьный возраст (с 6-7 до 10-11 лет). Механизм восприятия той или иной песни зависит от художественных потребностей личности. По мере взросления ребенка меняются его художественные потребности. Экспериментальная работа проходила на базе ГУО «Гимназия №9 г. Витебска имени А.П. Белобородова» (учитель музыки Т.В. Жукова). Здесь работа по гражданско-патриотическому воспитанию является частью инновационного проекта «Внедрение модели формирования национально-культурной идентичности учащихся: интеграция учебной и внеучебной деятельности учреждения образования – социокультурного центра региона». Была отобрана группа песен, яркая с точки зрения образно-поэтического строя, музыкального стиля, в контексте данного исследования (Табл. 1).

Таблица 1 – Содержание работы по использованию потенциала советских детских песен в гражданско-патриотическом воспитании

№	Песенный репертуар	Гражданско-патриотическая тема	Использование в различных формах гражданско-патриотического воспитания
Героико-патриотическая направленность			
1.	«Песня о маленьком трубаче» муз. С. Никитина, сл. С. Крылова	«Судьба и Родина едины», «Родина – мать, сумей за неё постоять!», «Жить – Родине служить»	Концертная программа ко дню Защитника Отечества «Беларусь мы защищать должны», Городской конкурс хоровых коллективов «Подвиг во имя будущего», литературно-музыкальная композиция «Званы Хатыни», концерт ко Дню Учителя «Все начинается со школьного звонка», праздничный концерт «Салют Победы!», музыкальная программа «Споём о солдате» и др.
2.	«Погоня» муз. Я. Френкеля, сл. Р. Рождественского		
3.	«Орленок» муз. В. Белого, сл. Я. Шведова		
4.	«Крейсер Аврора» муз. В. Шаинского, сл. М. Матусовского		
5.	«Вечный огонь» муз. А. Филлипенко, сл. Д. Чибисова		
6.	«Поклонитесь, внуки, деду» муз. И. Лученка, сл. М. Ясеня		
7.	«Баллада о солдате» муз. В. Соловьева-Седого, сл. М. Матусовского		
8.	«Бухенвальдский набат» муз. В. Мурадели, сл. А. Соболева		
Гражданско-патриотическая, лирическая			
1.	«Наш край» муз. Д. Кабалевского, сл. А. Пришельца	«Родина – мои родные края», «Детство – это свет и радость», «Вместе весело шагать», «Пусть всегда будет мама», «Если дружба велика, - будет Родина крепка»	Районный конкурс патриотической песни, «Мая Радзима- Беларусь» (торжественная линейка), музыкальное поздравление ко Дню пожилого человека «Песни, спетые сердцем», «Гори костер подольше»-фестиваль пионерской песни, семейный пионерский клуб «Я теперь вспоминаю как песню...», музыкально-игровая программа «тур в страну Пионерия», тематическая линейка: «Сохраним память о прошлом, приумножим будущее» и др.
2.	«Детство-это я и ты», муз. Ю. Чичкова, сл. К. Ибряева		
3.	«Спокойной ночи», муз. Д. Кабалевского, сл. В. Викторова		
4.	Дружат дети всей земли» муз. Д. Львова-Компанейца, сл. В. Викторова		
5.	«Пусть всегда будет солнце» муз. А. Островского, сл. Л. Ошанина		
6.	«Это- октябрята» муз. Т. Попатенко, сл. Ю. Ермолаева		
7.	«Чему учат в школе», муз. В. Шаинского, сл. М. Пляцковского		
8.	«Зноу у школе» муз. И. Лученка, сл. А. Вольскага		
9.	«Все начинается со школьного звонка» муз. Г. Струве, сл. В. Сулова		
10.	«Спокойной ночи» муз. Д. Кабалевского, сл. В. Викторова»		
11.	Государственный гимн Республики Беларусь муз. Н. Соколовского, сл. М. Климович, В. Каризна		

Из таблицы видно, что та, или иная песня могут быть использованы в различных формах работы по гражданско-патриотическому воспитанию. Главная задача таких форм работы – охват наибольшего количества (массы детей), не требуя от них каких-либо способностей, специальных знаний и навыков. Определённая подготовка, конечно, нужна для участия в любом деле, только суть её может быть весьма различна. Разучивание песен происходит как на учебных занятиях: урок музыки, факультативное занятие, так и на занятиях хорового кружка, вокального ансамбля и кружка сольного пения.

Заключение. В новых исторических условиях, материал, заложенный в содержании песен советского периода, должен быть осмыслен исходя из новых мировоззренческих позиций. Но, разрабатывая новые методологии, необходимо учитывать положительный опыт советского периода в гражданско-патриотическом воспитании подрастающего поколения и особую роль в нем – детской песни.

Список цитированных источников:

1. Программа патриотического воспитания населения 2022-2025. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29.12. 2021 г. № 773 / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bgam.by/wp-content/uploads/2022/01/Patrioticheskoe-vozpitanie-naseleniya.pdf>. – Дата доступа: 10.02.2022.
2. Ушинский, К.Д. Воспитание человека. Избранное / К.Д. Ушинский. – М.: ИД Карапуз, 2000. – 256 с.
3. Кабалевский, Д.Б. Педагогические размышления: избранные статьи и доклады / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 190 с.
4. Крупская, Н.К. Военное воспитание молодежи / Н.К. Крупская // Народное просвещение. Приложение к Известиям ВЦИК. – 1918. – № 3.

А.В. ЗАХАРЕНКОВА, В.А. БАБАРИКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РАЗВИТИЕ ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ

Введение. В текущее время в теории и практике музыкальной педагогики все острее встают вопросы форм и методов обучения детей младшего школьного возраста на уроке музыки в общеобразовательной школе. Уроки музыки можно признать своеобразным индикатором эффективности применяемых педагогических методов, так как через эти занятия в школе проходят без исключения все учащиеся.

Цель исследования: рассмотреть урок музыки как форму работы по развитию вокальных навыков младших школьников выявить наиболее эффективные методы, с помощью которых следует развивать певческие навыки у младших школьников в процессе их обучения хоровому пению на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической, методической литературы по избранной теме; анализ, сравнение, обобщение, формирование выводов; разработка диагностических методик.

«Навык – это деятельность, сформированная путём повторения, доведённая до автоматизма, отдельные компоненты которых в результате повторения стали автоматизированными» [1, с. 15]. «Вокальные навыки – это способ выполнения действия, являющегося компонентом певческого акта» [2, с. 5]. Младший школьный возраст является очень важным и ответственным в жизни ребенка в плане его становления как личности. У ребенка активно развивается мышление, воображение, память, речь. Все это способствует активному музыкальному развитию. В этом возрасте продолжается развитие основных (ладовое чувство, чувство ритма, музыкально-слуховые представления) и специальных (способности к исполнительским видам деятельности – певческой, музыкально-ритмической, творческой) музыкальных способностей. Развиваются и совершенствуются музыкально-сенсорные способности. На начальном этапе находится развитие певческих навыков. В возрасте 7-10 лет у ребенка еще не сформирован голосовой аппарат – тонкие связки, малоподвижное небо, слабое, поверхностное дыхание. Его развитию содействует продуманный репертуар, соответствующий певческим возрастным особенностям детей [3, с. 25].

В обучении музыке в настоящее время условно можно выделить несколько видов деятельности: слушание музыки, хоровое пение, импровизация, сочинение, игра на музыкальных инструментах и др. Из них методически широко раскрыты слушание музыки и пение. Знакомство с нотными знаками в их графическом изображении в общеобразовательной школе, как правило, ограничено несколькими занятиями. Почти забыто пение *a cappella*, за исключением отдельных случаев, имеющих отношение к хоровому сольфеджио.

В последние годы, очевидно, возрос интерес к хоровой педагогике. Это обосновано тем, что хор стал вызывать интерес и играть большую роль даже в современной музыке, где хоро-

вые партии часто используются в качестве Back-vocals, не говоря уже о ценности хоровой музыки, о красоте, непередаваемой гармоничности хорового пения. Но чтобы достичь необходимого высокого уровня вокально-правильного исполнения в хоре, необходима колоссальная музыкально-педагогическая работа с певцами, вокалистов нужно воспитывать и развивать с самого раннего возраста. Работая с ними над важными вокально-хоровыми навыками.

Музыкальное образование детей имеет сильное воздействие на их общее и умственное развитие: формируется эмоциональная сфера, развивается воображение, формируется фантазия, обостряется восприятие, активизируются творческие силы. В текущее время в педагогической практике общего образования в целом и начального, в частности, музыкальному образованию ученикам уделяется недостаточно времени и внимания. А именно в процессе обучения в начальных классах у детей формируется музыкальный и ритмический слух, правильное интонирование, музыкальная память, развиваются музыкальные способности. Решением этого вопроса будет приобщение детей к музыкальному искусству через пение, так как это самый доступный и знакомый вид музыкальной деятельности для детей. В ходе певческой работы очень интенсивно формируется весь комплекс музыкальных способностей, эмоциональное восприятие на музыку, обогащаются переживания детей. При этом решаются воспитательные задачи, связанные с формированием личности школьника. Проведены исследования, что дети, занимающиеся певческой деятельностью, более здоровые, чем те, кто не занимается. Считается что пение – это уникальная дыхательная гимнастика, вылечивает бронхиальную систему, гайморит, бронхолегочные заболевания Дети становятся эмоциональны, восприимчивы и общительны. Владение голосом дает ребенку возможность выразить свои чувства и переживания, в пении, и этот эмоциональный всплеск заряжает его положительным настроением и снимает напряжение.

Несмотря на то, что пение один из самых доступных видов музыкальной деятельности, работа над постановкой голоса один из самых сложных и трудоемких процессов, работа требует определенной системы. Этому вопросу посвящено немало исследований О.А. Апраксина «Методика музыкального воспитания в школе» В.В. Емельянов «Развитие голоса: координация и тренажеры»; Д.С. Мчелидзе «Певческое дыхание и некоторые советы по постановке голоса»; (Г.П. Стулова «Развитие детского голоса в процессе обучения пению) и др. Но, как правило, эти статьи посвящены формированию вокальных навыков у учащихся детской музыкальной школы или хоровых студий. Значительно меньше этот вопрос освещен относительно формированию певческих навыков на уроке музыки у учащихся младших классов в общеобразовательной школе. В то же время именно в этот начальный период закладываются основы вокально-хоровых навыков. Выявленное противоречие между важностью и необходимостью формирования у младших школьников певческих навыков и недостаточной научно-методической разработанностью этого вопроса, позволяют сформулировать проблему исследования: при помощи каких методов развивать певческие навыки, в частности, навык певческой дикции и звукообразования у младших школьников на уроках музыки.

Дети при исполнении вокального произведения допускали ошибки, а именно, не получилось правильно интонировать мелодию, передать ритмический рисунок произведения, и соответственно эмоционально окрасить его, вникая в текст. В подтверждение данной проблемы проводилась диагностика, результаты которой показали, что многие дети не понимают и не умеют правильно владеть техникой дыхания во время пения, многие не имеют представления о звуковысотном соотношении, интонировании и используют возможности голоса при пении не в полном объеме, а на бытовом уровне.

На диагностических беседах выяснилось, так же, нравится ли ученикам на уроке музыки петь хором, сольно. Выявленные музыкальные интересы и пристрастия учеников помогли наметить перспективы дальнейшей деятельности.

В применении к детской психологии, к детям значение хорового пения как фактор воспитывающего, поднимающего уровень всех их занятий, возрастает неимоверно. В отличие от сформировавшегося, взрослого человека, который умудренный жизненным опытом, воспринимающий искусство не только через эмоции, но и на основе своего жизненного опыта, дети, с самых ранних лет входящие в мир искусства, впитывает эстетические впечатления одновременно с восприятием окружающего мира. Дети, поющие в хорошем хоре, где ставятся определенные художественно - исполнительские задачи, выполняют их параллельно с выполнением пусть маленьких, но для них очень важных «детских» жизненных задач.

Хоровое пение – искусство массовое, оно предусматривает главное – коллективное исполнение художественных произведений. А это значит, что чувства, идеи, заложенные в словах и музыке, выражаются не одним человеком, а массой людей.

Осознание детьми того, что когда они поют вместе, дружно, то получается хорошо и красиво, осознание каждым из них того, что он участвует в этом исполнении и что песня, спетая хором, звучит выразительней и ярче, – осознание этой силы.

Через хоровую деятельность происходит приобщение ребенка к музыкальной культуре, а коллективное пение – это прекрасная психологическая, нравственная и эстетическая среда для формирования лучших человеческих качеств. В школьных хорах дети приобретают навыки музыкального исполнительства, позволяющие им творчески проявлять себя в искусстве.

Заключение. В ходе исследования «развития певческих данных на уроке музыки в общеобразовательной школе» выявили и проверили результативность использования комплекса педагогических условий, способствующих развитию вокально-хоровых навыков на уроках музыки. В практической части исследования были замечены музыкальные интересы учеников данного класса. Наблюдения, беседа и работа показали, что не все учащиеся умеют правильно реализовать певческие способности, следовательно, при неудачах в певческой деятельности, расстраиваются и теряют к пению.

Но выяснилось, что цикл вокально-хоровых упражнений оказывает значительное влияние на формирование интереса к музыке и развитие певческих способностей. Учащиеся учились правильно использовать свои музыкальные способности, самостоятельно направлять свою певческую заинтересованность. Большинство учащихся стали быстро ориентироваться в трудных проблемных ситуациях и находить возможные решения в исправлении певческих ошибок, выполняя вокально-хоровые упражнения для развития певческих способностей.

Список цитированных источников:

1. Алиев, А.Б. Настольная книга учителя-музыканта / А.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Багадуров, В.А. Вокальное воспитание детей / В.А. Багадуров. – М.: Музыка, 1952. – 189 с.
3. Бэтс, Дж. Постановка голоса у детей / Дж. Бэтс. – М.: Товарищество А.Ф. Маркс, 1914. – 123 с.

А.Ю. КОЛДУНЕНКО, М.И. НАПОЛОВА, Е.И. МИХАЙЛОВСКАЯ
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АККОРДЕОНА В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста в условиях современного педагогического процесса является неотъемлемой частью всестороннего развития личности ребенка. Развитие музыкальных способностей – одна из главных задач музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Формирование интереса к музыке, развитие творческих и музыкальных способностей, начиная с самого раннего возраста, создает фундамент музыкального воспитания в целом. Расширение музыкально-эстетического сознания детей на этом этапе положительно скажется на последующем развитии личности.

Развитию музыкальных способностей детей дошкольного возраста способствует организация разнообразных занятий с использованием музыкальных инструментов. Этот вид деятельности оказывает влияние на всестороннее развитие личности ребёнка, имеет большое воспитательное и образовательное значение.

Вопрос использования музыкальных инструментов в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста неоднократно освещался в работах педагогов-музыкантов Б.Н. Асафьева, Н.А. Ветлугиной, Е.Р. Реминзовской, Б.Л. Яворского и др.

Целью данной статьи является анализ возможностей использования музыкальных инструментов (аккордеона) в музыкальном воспитании детей старшего дошкольного возраста средствами организации различных видов музыкальной деятельности.

Материалом послужили методические разработки Н.А. Ветлугиной, Н.А. Метлова, Т.Э. Тютюнниковой. Были использованы методы анализа, обобщения, систематизации.

Процесс музыкального воспитания детей способствует развитию внимания, восприятия, мышления, становлению коммуникативных качеств ребёнка. Развитие музыкальности при соответствующем подходе может стать важной частью формирования гармоничной, творчески ориентированной личности.

Как отмечает Н.А. Ветлугина, обучение музыке следует рассматривать как результат качественного изменения психических процессов, которые вызываются внутренними закономерностями музыкальных переживаний ребенка и внешними обстоятельствами его жизни. В процессе музыкальных занятий педагогом осуществляется большая воспитательная работа, формируется творческое отношение к музыке и к музыкальной деятельности [1].

В процессе музыкального воспитания детей дошкольного возраста решается множество воспитательно-образовательных задач. Основной задачей является развитие музыкальных и творческих способностей детей в различных видах музыкальной деятельности (пение, игра на музыкальных инструментах, слушание музыки, музыкально-ритмическая деятельность и др.).

Музыкальные способности – это индивидуально-психологические особенности личности, в структуре которых выделяют общие и специальные. Б.М. Теплов к основным музыкальным способностям, необходимым для всех видов музыкальной деятельности, относил:

- ладовое чувство – способность переживать отношения между звуками как выразительные и содержательные;
- музыкально-слуховые представления – способность прослушивать «в уме» ранее воспринятую музыку, составляющую основу для музыкального воображения, формирования музыкального образа и развития музыкального мышления;
- музыкально-ритмическое чувство – способность воспринимать, переживать, точно воспроизводить и создавать новые ритмические сочетания [1].

К общим музыкальным способностям относятся музыкальная память и психомоторные способности.

Изучая проблему развития музыкальных способностей дошкольников, Е.Ф. Корой пришел к выводу, что от правильно применяемой структуры занятия зависят степень активности и познавательной деятельности детей и развитие их общих и специальных способностей. В своем исследовании он отмечает, что каждому типу музыкального занятия должна быть свойственна своя структура, которая включает в себя как внешние, так и внутренние элементы [2].

К внутренним элементам он относит все, что связано с художественным познавательным процессом (т.е. процесс восприятия музыки и характер усвоения музыкального материала). К внешним элементам – все, что в условиях занятий способствует проявлению внутренних действий (репертуар, виды музыкальной деятельности, их последовательность, методы и приемы обучения). При этом все элементы тесно взаимосвязаны.

Сегодня становится очевидным, что не существует универсальной структуры занятий, способной решать все учебно-воспитательные задачи в равной степени. Организация различных видов музыкальных занятий в определенной системе позволит сделать процесс музыкального воспитания дошкольников более эффективным.

Поиску новых форм и методов музыкального воспитания дошкольников посвящены исследования А.Л. Масловой, И.Л. Держинской, А.Н. Карасева, А.И. Катинене, И. Пузыревского, С.И. Миропольского и др.

В организации музыкальной деятельности детей дошкольного возраста необходимо учитывать их возрастные особенности: часто переключающееся внимание, быструю утомляемость и т. д. Рекомендуется на занятиях каждые 5–7 минут менять вид музыкальной деятельности.

Рассматривая старший дошкольный возраст следует учитывать, что к этому периоду у детей уже формируется четкая система представлений о высоте, силе, тембре музыкального звука. В этом возрасте восприятие приобретает более целенаправленный и комплексный характер: дети могут одновременно обращать внимание на характер музыки, форму музыкального произведения и некоторые средства музыкальной выразительности. В процессе музыкальной деятельности необходимо учитывать, как возрастные, так и индивидуальные особенности, интересы каждого ребенка.

Основной формой музыкальной деятельности в дошкольном учреждении является музыкальное занятие. Музыкальные занятия имеют несколько разновидностей: индивидуальные, подгрупповые, групповые. Вид занятия определяется количеством детей. Учитываются возрастные особенности дошкольников, максимально используется игровая форма.

А.С. Макаренко в одной из своих работ отмечал, что в детском возрасте игра – это норма и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело. У ребёнка есть страсть к игре и её надо удовлетворить. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь [3].

Следует отметить, что на музыкальных занятиях в дошкольных учреждениях как основной инструмент в большинстве случаев используется фортепиано, реже аккордеон, хотя достоинства аккордеона в организации музыкальной деятельности в дошкольном учреждении очевидны:

- удобная конфигурация левой клавиатуры, нажав одну клавишу можно воспроизвести сразу три звука, что позволяет быстро подобрать необходимые гармонии;
- использование регистров, переключение которых позволяет управлять тембром звука и его высотой;
- аккордеон обладает широким диапазоном звучания: от имитации звучания флейты-пикколо до органа – инструмента оркестра;
- габариты аккордеона позволяют свободно перемещать инструмент.

Знакомство с музыкальными инструментами и умение играть на них не только повышает интерес дошкольников к музыкальным занятиям, но и способствует развитию певческих навыков, музыкальной памяти, внимания, помогает преодолению излишней застенчивости, скованности, расширяет кругозор, развивает волю, стремление к достижению цели, воображение. С помощью игры на музыкальных инструментах можно развить музыкальную способность – умение представить и воспроизвести высоту музыкальных звуков в мелодии. Развитие этой способности предполагает умственные операции: сравнение, анализ сопоставление, запоминание – и, таким образом, влияет не только на музыкальное, но и на общее развитие ребенка.

Рассмотрим следующие виды организации музыкальных занятий детей старшего дошкольного возраста с использованием аккордеона (Табл. 1).

Таблица 1 – Виды организации музыкальных занятий с использованием аккордеона

Вид	Форма	Структура занятия
Обучение игре на музыкальном инструменте (аккордеон)	Индивидуальные, подгрупповые занятия	Работа над постановкой двигательного аппарата, посадкой за инструментом, формированием навыков игры на аккордеоне.
Игра в ансамбле	Групповые, подгрупповые занятия	Дошкольники исполняют ритмический рисунок детской песни, используя различные элементарные музыкальные инструменты (бубен, барабан и т.д.). Педагог аккомпанирует на аккордеоне.
Слушание музыки	Групповые занятия	Прослушивание музыкальных произведений в исполнении педагога. Прослушивание аудиозаписей, просмотры видеозаписей исполнения музыкальных произведений как сольно аккордеона, так и в составе оркестра.
Изучение нотной грамоты	Групповые занятия	Изучение нотной записи, музыкальных терминов (темп, ритм, пауза, реприза, динамические оттенки и т.д.).
Беседа	Групповые занятия	Знакомство с историей возникновения аккордеона, особенностями звукоизвлечения.
Ритмика	Групповые занятия	Знакомство с историко-бытовыми, народными, классическими танцами, творческой танцевальной импровизацией. Музыкально-ритмическая деятельность осуществляется в сопровождении аккордеона.
Музыкальный театр	Индивидуальные, групповые, подгрупповые занятия	Развитие творческого потенциала, формирование навыков владения средствами театральной выразительности, сценическая постановка. Разучивание партий с солистами, хоровых номеров под аккомпанемент аккордеона.
Праздники	Индивидуальные, групповые, подгрупповые занятия	Подготовка концертных номеров, сольные выступления, ансамблевая игра.

Предложенные виды организации музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста могут видоизменяться в зависимости от содержания занятий и поставленных учебно-воспитательных задач.

Заключение. Музыкальное занятие – форма образовательной работы с детьми, в процессе которой осуществляется систематическое, целенаправленное и всестороннее развитие музыкальных способностей дошкольников. Занятия, включающие чередование различных видов деятельности (игра на музыкальных инструментах, пение, слушание музыки, музыкально-ритмическая деятельность и др.) обеспечивают разностороннее развитие музыкальных способностей детей дошкольного возраста. Старший дошкольный возраст – один из самых благоприятных периодов для развития музыкальных способностей. Дети в этом возрасте проявляют особый интерес к музыке.

Методическая разработка видов организации музыкальной деятельности детей старшего дошкольного возраста с использованием аккордеона может быть использована в работе музыкальным руководителем дошкольного учреждения.

Список цитированных источников:

1. Ветлугина, Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sheba.spb.ru/shkola/metmuz-detsad-1982.htm>. – Дата доступа: 20.01.2022.
2. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/teplov-bm-psihologiya-muzykalnyh-sposobnostey_3f1e665380e.html. – Дата доступа: 01.02.2022.
3. Корой, Е.Ф. Вариативность типов занятий музыкой как условий активизации музыкального развития детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Ф. Корой. – М., 1998. – 16 с.
4. Макаренко, А.С. Некоторые выводы из педагогического опыта / А.С. Макаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/m/makarenko_a_s/text_1938_nekotorye_vyvody.shtml. – Дата доступа: 01.02.2022.

Д.Г. КУРДГЕЛИЯ, Д.А. ЗАЛЕССКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

Введение. Организация современной учебной деятельности в учреждениях общего среднего образования предусматривает активное участие в ней учащегося как субъекта этой деятельности, владеющего умением учиться. В связи с этим важнейшим качеством современного учащегося ключевой компетенцией можно считать компетенцию «учебная самостоятельность», которая «основывается на рефлексивных навыках, учитывает индивидуальные особенности младших школьников и опирается на общеучебные умения и навыки» [1].

Под самостоятельностью понимается такая результативная деятельность, в основу которой положено умение без систематического контроля и помощи со стороны учителя самостоятельно работать на уроке, дома, в библиотеке. Желаемым результатом самостоятельной деятельности учащегося является умение им организовать отдельные формы работы и всю учебную деятельность в целом. От уровня сформированности учебной самостоятельности зависит проявление творческой инициативы и успешность деятельности учащегося в целом.

Вопросы, связанные со стимулированием самостоятельности учащихся в процессе обучения, привлекали внимание многих педагогов – Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега и педагогов музыкантов – Э.Б. Абдулина, Ю.Б. Алиева, Л.Г. Арчажниковой, Д.Б. Кабалевского, Г.П. Стуловой, Л.В. Школяр.

В учебниках психологии самостоятельность рассматривается как качество мышления. В словаре-справочнике по возрастной педагогике дается следующее определение: «Самостоятельность – волевое свойство личности, способность систематизировать, планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного руководства и практической помощи извне» [1, с. 227]. Под самостоятельностью часто понимают «способность лично-

сти критически мыслить, разбираться в окружающей жизни, воспитывать в себе твердые убеждения, высокие идеалы и, исходя из них, сознательно корректировать свое поведение» [1].

По мнению доктора психологических наук, профессора Г.А. Цукерман учебная самостоятельность «есть характеристика субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действий в новых ситуациях» [2, с. 126]. Учебная самостоятельность, основы которой закладываются в младшем школьном возрасте, рассматривается как один из показателей сформированности учебной деятельности учащегося.

Самостоятельная активность учащегося особенно важна в процессе обучения игре на музыкальном инструменте. Большинство учащихся испытывают трудности в работе над музыкальным материалом: разбор текста, звуковедение, работа над текстовыми ошибками, раскрытие содержания произведения, что ведет к низкому исполнительскому уровню. Все это требует от преподавателей новых подходов к организации образовательного процесса, направленных на приобретение самостоятельности и развитие творческой инициативы учащегося. В связи с этим изучение проблемы формирования активного, самостоятельного, творческого мышления учащихся является актуальным.

Целью написания статьи является определение эффективных приемов по формированию учебной самостоятельности учащихся младшего школьного возраста в процессе обучения игре на фортепиано.

Учебная самостоятельность учащегося – это, прежде всего, умение ставить перед собой различные учебные задачи и в процессе их решения не прибегать к помощи извне. Собственная осознанная учебная деятельность должна стать потребностью учащегося. В этом случае на первый план выходят такие его особенности, как познавательная активность, интерес, творческая направленность, инициатива, умение ставить перед собой цели, планировать свою работу.

Анализ существующего опыта развития самостоятельности учащихся младшего школьного возраста в учебном процессе позволяет выделить основные элементы содержательной основы самостоятельности. К ним относятся следующие:

- целеопределение – выделение цели деятельности;
- планирование – определение плана, по которому будет осуществляться данная деятельность;
- выполнение запланированных действий – умение, следуя плану, осуществить учебную деятельность;
- рефлексивная деятельность – самоконтроль и самооценка.

Данные элементы представляют содержательную сторону компетенции «учебная самостоятельность» учащихся младшего школьного возраста [2].

В области музыкального воспитания целесообразно говорить о развитии музыкального интеллекта, который основывается на умении учащегося активно, самостоятельно находить необходимые знания и приобретать практические навыки, самостоятельно ориентироваться во всем многообразии явлений музыкального искусства. Пробудить инициативность и самостоятельность учащегося в процессе занятий по классу фортепиано – один из главных дидактических принципов развивающего обучения.

В рамках обучения игре на музыкальном инструменте самостоятельная деятельность учащегося представляет собой часть учебного процесса, состоящую из двух этапов: самостоятельная работа учащегося непосредственно на самом уроке и домашняя работа над выполнением заданий, полученных на уроке. Оба этапа, несомненно, равноценны и тесно взаимосвязаны: интенсивность самостоятельной работы учащегося на уроке пропорциональна ее эффективности в домашних условиях и наоборот.

Условием плодотворной и качественной самостоятельной деятельности учащегося является ясная постановка перед ним задач. От того, насколько четко педагог сформулирует их, определит последовательность выполнения и конкретизирует, зависит успех самостоятельных занятий учащегося. Следует заметить, что навыки самостоятельной работы приобретаются обучающимися на уроках, и любое новое задание, предлагаемое для самостоятельной проработки должно опираться на усвоенное ранее под руководством педагога.

Детское творчество обучающихся игре на инструменте представляет собой познавательную-поисковую практику, что позволяет открывать что-то новое, неизвестное в мире музыки.

При этом музыкальное творчество подчиняется «общим закономерностям музыкального воспитания, ориентировано на психофизиологические механизмы, составляющие любой творческий процесс» [3, с. 60]. Творчество предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Задатки творческих способностей присущи любому человеку и любому ребенку. Необходимо только их раскрыть и развить. В музыкальном творчестве ведущую роль играют синтез эмоциональной отзывчивости и мышления абстрактного и конкретного, логики и интуиции, творческого воображения, активности, способности быстро принимать решения. Творчество учащихся связано с самостоятельными действиями и с умением оперировать известными им музыкально-слуховыми представлениями [3].

Основная задача учителя по классу фортепиано детской школы искусств – научить учащегося владению инструментом. В первый класс приходят дети, которые хотят научиться играть на инструменте. Современное дополнительное образование детей предполагает и ряд других задач, в том числе развитие самостоятельного творческого мышления. На изучение приемов формирования самостоятельности и творческой инициативы учащихся в процессе обучения игре на фортепиано направлено данное исследование. Определена экспериментальная база: ГУО «Детская школа искусств № 5 г. Витебска», класс фортепиано – педагог Наталья Викторовна Карасева.

Исследование проводилось в рамках традиционной формы обучения – уроков. Вспомогательную функцию выполняли формы внеурочной деятельности, обладающие наибольшим развивающим потенциалом: занятия в ансамбле, конкурсы, участие в концертах, в мероприятиях школы. Количество респондентов 10 учащихся, в возрасте от 8 до 14 лет.

Исследование развития уровня творческого мышления обучающихся проведено в 2020/2021 учебном году посредством методики «Круги» (Э. Вартегга) и анкеты «Самооценка творческих характеристик личности». Анализ исследования выявил уровень сформированности творческого мышления, позволил определить проблемы, выбрать направление педагогического взаимодействия с учащимися и позволил сделать вывод, что все опрошенные по методике «Круги» учащиеся имеют потенциал к развитию творческого мышления.

Изучение самооценки учащихся показало, что учащиеся оценивают свои творческие способности как средние и выше средних (максимальное количество баллов равно 100). Данные методики и анкетирование подтверждают необходимость проведения работы в этом направлении с целью повышения уровня творческого мышления и активизации самостоятельности в данном процессе.

Для достижения цели формирования активного самостоятельного творческого мышления учащихся используются следующие приемы: выполнение задания без боязни ошибиться (стимулирование высказыванием, поощрение); создание атмосферы заинтересованности каждого учащегося в работе класса (подготовка к выступлению перед родителями и ровесниками: мероприятия «Филармонии школьника», отчетный концерт класса); оценка работы учащегося по конечному результату и по процессу его достижения (самоанализ ученика проделанной работы за урок, определение следующих этапов); раскрытие личного опыта учащегося (метод сравнения – просмотр видео исполненной программы, контрольные прослушивания учащихся перед классом; форма учебной деятельности – участие в классных мероприятиях); использование музыкального материала для стимулирования активного самостоятельного творческого мышления (просмотр исполнения изучаемых пьес в интерпретации других исполнителей, прослушивание звукозаписей); предоставление возможности учащимся для самовыражения посредством творческих заданий [4].

С целью самореализации учащихся и стимулирования повышения уровня их исполнительского мастерства была использована деятельность творческой направленности. Обучающиеся класса приняли участие в мероприятиях «Фестиваль семейного творчества»: концерт-беседа «Души прекрасные порывы», «Новогодний квест» для учащихся; в концертах: «Подарю я музыку для мамы», «Моя профессия», отчетных концертах Детской школы искусств. Открытые классные мероприятия: «Музыкальные способности и пути их раскрытия» дали возможность другим учащимся проявить себя. С профессионально-ориентационной целью организована встреча с выпускниками школы. Важным аспектом формирования активного творческого мышления учащихся является организация мероприятий межкультурной коммуникации, которые регулярно проходят в Детской школе искусств.

Заключение. Таким образом, проблема формирования учебной самостоятельности учащихся является весьма актуальной и непосредственно связана с проявлением творческой инициативы учащихся. Современный учитель ставит перед собой комплекс задач для достижения основной цели образования: формирование готовности учащихся к самоопределению и саморазвитию в постоянно изменяющихся условиях развития общества. Самостоятельность не рождается сама по себе, она воспитывается и развивается. Младший школьный возраст – особый период, в котором развиваются важнейшие качества личности, позволяющие учащимся успешно осуществлять не только учебную деятельность, но и быть самоценными на своем дальнейшем жизненном пути.

На основании проведенного исследования выявлено, что, обучаясь в классе фортепиано, учащиеся имеют потенциал к развитию творческого мышления и оценивают свои творческие способности как средние и выше средних. С целью формирования активного, самостоятельного, творческого мышления учащихся в классе фортепиано целесообразно использовать следующие приемы: творческие задания на уроках, реализация творческого потенциала учащихся во внеклассных мероприятиях, участие в проектной деятельности. Стимулирование самостоятельности и творческого мышления учащихся всецело зависит от индивидуального подхода педагога, а также качеств его личности. Применение приемов формирования активного, самостоятельного, творческого мышления позволяет создать на уроке и во внеурочной деятельности условия для самореализации учащихся.

Список цитированных источников:

1. Копорулина, Н.В. Самостоятельность. Психологический словарь / сост. Н.В. Копорулина, под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – С. 227.
2. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? – Рига: ПЦ Эксперимент, 2013. – 260 с.
3. Лук, А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М.: АСТ, 2003. – 144 с.
4. Дмитриева, Н.П. Развитие воображение младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/librar>. – Дата доступа: 27.01.2022.

Я.Н. КУЩИНА, А.О. МАЛАШЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Введение. В настоящее время проблема развития интереса к музыке является одной из наиболее актуальных в теории и практике музыкального образования. Относясь к базовым эмоциям человека, будучи главным его мотиватором в работе и важнейшим элементом творческой деятельности, интерес является одной из ключевых категорий науки. Анализ литературы свидетельствует о том, что «интерес» – сложное и неоднозначное понятие, широко исследуемое современной педагогикой и психологией: это проявление умственной и эмоциональной активности человека (С.Л. Рубинштейн), избирательная направленность внимания (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский), активное познавательное отношение человека к миру (В.Н. Мясищев, В.Г. Иванов, Н.Г. Морозова). Но при всех вариантах трактовки суть интереса остаётся неизменной – он отражает потребности человека и его мотивацию к познанию.

Необходимым условием эстетического развития является заинтересованность учащихся. «Чувство интереса надо признать единственно возможным и действительно необходимым в музыке стимулом усвоения», – писала Н. Михайловская [1, с. 32]. Н.Ф. Талызина отмечала, что: «Интерес – это та сила, которая рождает успех музыкального обучения и воспитания» [2, с. 48].
Цель: раскрыть сущность понятия интереса к музыке.

Следует отметить, что вопрос развития интереса к музыке затрагивался музыкантами еще на ранних этапах становления клавирного искусства. В XVII в. французский музыкант М. Сен-Ламбер говорил о том, что достичь каких-либо результатов невозможно, пока ученик не проникнется занятиями, а педагог, должен обладать искусством заинтересовать ученика. В этом случае интересной будет не только сама музыка, но и ее исполнение [3, с. 48].

В XX в. к проблеме интереса обращаются многие известные ученые: Л.Г. Арчажникова, Л.А. Баренбойм, Л.И. Божович, Н.А. Ветлугина, Н.А. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, В.С. Цукерман и др. В их трудах говорится о том, что усвоение знаний, формирование умений и навыков необходимо направлять на развитие интереса к самой музыке. «Знания и умения должны лежать в основе развития художественных интересов, привития любви к искусству и раскрывать возможности для разностороннего развития подрастающего поколения», – подчеркивает Л.И. Божович [4, с. 143].

Понятие «интерес» в области музыкальной педагогики не имеет устойчивого определения, это относится как к терминологии, так и к сущности самого понятия. Что касается терминологии, то в работах одних авторов встречается такое понятие, как «интерес к музыке» (Е.В. Боякова, Н.А. Меньшикова, Н.Е. Судакова, Т.В. Красноперова и др.), в других работах – понятие «музыкальный интерес» (Ю.В. Таланова, Н.И. Буторина, Е.Я. Бурлина, А.Н. Байчорова).

Анализируя взгляды ученых относительно определения сущности данного понятия, можно предположить, что интерес к музыке определяется как интегративное качество личности, содержанием которого является осознанное положительное отношение к музыке на базе новых знаний и умений, полученных непосредственно в музыкальной деятельности при непосредственном участии компетентного педагога.

Исследуя возможности развития интереса к музыке у учащихся в процессе досуговой деятельности и опираясь в первую очередь на положение, где данное понятие рассматривается с позиции мотивационного состояния, можно ввести следующее рабочее определение. Интерес к музыке – сложившееся побудительное состояние, стимулирующее к познавательной, творческой музыкальной деятельности, которая является основой для развития музыкально-творческих способностей и личностных качеств, а также способствующей культурному обогащению личности.

Н.А. Фролова и М.Б. Дмитриева, рассматривая музыкальный интерес в контексте работы с подростками в условиях молодежного центра, подчеркивают творческую направленность занятий и выделяют следующие компоненты: интеллектуальный, эмоционально-волевой и созидательно-творческий.

В педагогических исследованиях изучались возможности формирования интереса к музыкальному искусству на школьном уроке (Н.Н. Гришанович, Т.П. Плеснина) и в условиях внеклассной работы (А.И. Паламарчук). Авторами раскрыта методика формирования интереса к народной музыке (Л. Бабенко), музыкальному фольклору (Л.И. Боровиков). Вот почему в построении занятий, формирующих кругозор, особую значимость представляет пробуждение интереса.

Л.В. Горюнова, определяя ведущие задачи музыкального воспитания в общеобразовательной школе, особое значение придает «формированию интереса к жизни через увлеченность музыкой, творческого художественно-образного мышления, вкуса» [5, с. 19]. К ведущим умениям она относит «проявление интереса к музыке, а через него – к жизни»; «творческое художественно-образное мышление в музыке и о музыке» и вкус («умение отличать хорошее от плохого»). Кроме того, ею выделяются «обобщенные учебные умения»: умение самостоятельно познавать, приобретать знания и музыкальный опыт, «умение наблюдать»; «умение выделять главное» [5, с. 9].

Исследования профессора А.Ф. Лобовой свидетельствуют о том, что музыка улучшает внимание и помогает сосредоточиться, способствует избавлению от напряжения, гнева, угнетения, меланхолии и нервного истощения. Гнев, к примеру, можно «разрядить» послушав произведения В.Р. Вагнера. Снять напряжение и меланхолию помогут музыкальные сочинения Л.В. Бетховена. При нервном истощении полезно слушать музыку Э.Х. Грига. Для того чтобы сосредоточиться и сконцентрировать свое внимание подойдут такие произведения, как «Времена года» П.И. Чайковского, «Лунный свет» К. Дебюсси, «Грезы» Р. Шумана.

Интерес как основа музыкального воспитания и обязательное условие занятий музыкой рассматривается многими музыкантами. По мнению выдающегося польского пианиста И. Гофмана, интерес является неотъемлемой частью всего музыкального процесса, включая работу над музыкальными произведениями. Он рекомендует молодым музыкантам заниматься основательно и с интересом, «находя наслаждение в труде», а не в том, что будет достигнуто посредством него. Отвечая на вопрос о развитии таланта, он пишет: «Наслаждение и интерес, какие доставляет самый процесс работы – в этом должно состоять вознаграждение человека» [6, с. 188].

Известный педагог и композитор Д.Б. Кабалевский считает, что развитие интереса к музыке является главной задачей музыкального образования, благодаря которому возможно добиться успеха и достичь высокого результата. Его педагогическая концепция направлена на раскрытие и обогащение духовного мира человека. «Интерес к музыке, увлеченность музыкой, любовь к ней, – пишет Д.Б. Кабалевский, – обязательное условие для того, чтобы она широко раскрыла и подарила детям свою красоту для того, чтобы она могла выполнить свою воспитательную и познавательную роль... Любые же попытки воспитывать и обучать того, кто музыкой не заинтересовался, не увлекся, не полюбил ее, обречены на неуспех» [7, с. 14].

Интерес как цель музыкальных занятий и решающий фактор в познании искусства, рассматривается в работах Л.Г. Арчажниковой, О.А. Апраксиной, Ю.Б. Алиева, Г.П. Стуловой, З.П. Морозовой и др. Известный ученый Л.Г. Арчажников считает, что цель музыкальных занятий заключается в развитии у учащихся интереса к искусству, обучении их разбираться и владеть в музыкальной информацией, способности выбирать произведения «действительно достойные и значительные» [8, с. 13].

Музыкальный интерес может реализоваться в:

- пассивном (случайное, нецелеустремленное слушание);
- полуактивном («аналитическое» слушание, предваряемое отбором и подготовкой);
- активном (исполнительство, сочинение) способах поведения [5, с. 29].

Наибольшая степень творческой инициативы присуща полуактивному и активному способам выявления музыкального интереса. Не случайно педагогические идеи Б.В. Асафьева были направлены «на активизацию субъекта в процессе слушания, исполнения и сочинения музыки».

Определяющим в формировании интереса к музыке является обогащение и развитие музыкальных впечатлений учащихся. Правильное построение урока – залог успешности занятий. При работе с учащимися педагогу необходимо быть позитивным, активным и заинтересованным. В процессе занятия нужно уметь добиться активности и от самих учащихся. Совместное творческая деятельность с учителем (своего рода «игра в игре») также активизирует учащихся. Главное – выстроить музыкально-педагогический процесс с максимальным использованием эффективных принципов и методов обучения.

Музыкальное воспитание учащихся старших классов, организованное во внеурочное время, открывает огромные возможности для развития у них эстетического отношения к искусству и окружающей действительности, способствует духовному обогащению их личности. Основное назначение дополнительного образования – формирование и развитие у учащихся интереса к различным областям знаний и видам деятельности, раскрытие и стимулирование их талантов и способностей, воспитание их общественной и познавательной активности, осуществление культурной организации их досуга.

Во внеклассной работе применяются разнообразные формы организации учащихся. Занятия положительно воздействуют на все сферы деятельности учащихся. Они развивают выдержку, оригинальность мышления, креативность, укрепляют дисциплину, способствуют всестороннему развитию личности.

Задача педагога дополнительного образования в работе с учащимися старших классов состоит в том, чтобы совершенствовать их музыкальные предпочтения, что в современной сложной социокультурной ситуации представляет определенную методическую трудность. Целью данной работы является формирование музыкальной культуры подростков, как способа эстетического отношения к культурным и историческим ценностям, освоению объектов искусства, изобретательного и креативного переноса их в свою творческую деятельность, а также в сферу общения. Развить у учащихся хороший музыкальный вкус можно на основе специально отобранных и достойных примеров музыкальных произведений различных жанров и направлений.

Интерес к музыке у учащихся старших классов также зависит от опыта педагога, его подготовленности к работе. Учащиеся перестают проявлять интерес и теряют уверенность, если педагог не уверен в своей позиции. Очень важным является принятие педагогом к сведению комментарии учащегося касательно музыкального впечатления или даже события, произошедшего вовремя, до или после занятия, являются его оценкой; их необходимо учитывать. Подготовить внимание учащихся, настроить их на заинтересованное музицирование и творческую деятельность – непосредственная задача и обязанность учителя.

Заключение. Таким образом, анализ литературы по теме исследования показал, что, интерес является сложным и неоднородным понятием. Это подтверждается множеством его интерпретаций и определений. Гармоничное сочетание и развитие всех компонентов интереса к музыке создает атмосферу эмоциональной увлеченности музыкой, побуждает к познавательной, продуктивно-творческой деятельности. Интерес к музыке является основной движущей силой интеллектуального и духовного развития личности. Наличие интереса к музыке у учащихся старших классов способствует их творческой и познавательной активности; овладению различными способами музыкальной деятельности; развитию логического мышления и памяти; приобщению к национальным традициям; формированию интереса к родной культуре и богатому музыкальному наследию народного и профессионального творчества, а так же музыкальному искусству в целом.

Список цитированных источников:

1. Михайловская, Н. Музыка и дети / Н. Михайловская. – М.: Музыка, 2017. – 285 с.
2. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 2013. – 344 с.
3. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2013. – 421 с.
4. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. – М.: МПСИ, 2001. – 349 с.
5. Горюнова, А.В. Детское музыкальное воспитание как средство эстетического воспитания / А.В. Горюнова // Искусство и эстетическое воспитание. – М.: Знание, 2013. – 142 с.
6. Гофман, И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М.: Наука, 2011. – 258 с.
7. Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д.Б. Кабалевский. – 3-е изд. – М.: Музыка, 2019. – 251 с.
8. Арчажникова, Л.Г. Профессия учителя музыки: книга для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Знание, 2014. – 295 с.

С.П. ЛЕВЧЕНКО

Российская Федерация, Псков, Псковский государственный университет

РАЗРАБОТКА ВОКАЛЬНО-ТАНЦЕВАЛЬНОГО КОНКУРСА КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ ПРОДВИЖЕНИЯ ИМИДЖА ПСКОВСКОГО ОБЛАСТНОГО КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ ИМЕНИ Н.К. РИМСКОГО-КОРСАКОВА

Введение. В настоящее время задачи, связанные с обеспечением инновационного характера базового образования, модернизацией институтов образования, созданием современной системы непрерывного образования, формированием механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей стали приоритетными. Их решение невозможно без разработки новой методологии управления образовательной организацией, основанной на продвижении ее имиджа и развитии конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Каждая школа, гимназия или колледж, выполняя комплекс образовательных услуг, выступает субъектом рыночных отношений, даже тогда, когда организация не оказывает услуги, стоимость которых возмещает заказчик или потребитель.

Развитие конкурентных отношений в образовательной сфере определяет необходимость поиска образовательными организациями источников собственных конкурентных преимуществ и способствует разработке новых проектных педагогических технологий. Это ориентирует образовательные учреждения на реализацию разнообразных социальных, культурно-просветительных проектов, которые обеспечат продвижение образовательных услуг, что в целом приведет к повышению конкурентоспособности в региональном и муниципальном образовательном пространстве.

Однако в отечественном научном сообществе отсутствует общепринятая методика оценки конкурентоспособности образовательной организации как в целом, так и для колледжей искусств в частности.

Анализ литературы показывает, что проблема управления культурно-просветительскими проектами для продвижения образовательного учреждения на рынке образовательных услуг остаётся практически не исследованной, несмотря на то что сама проектная деятельность является предметом специальных педагогических исследований (Е.С. Полат, А.В. Хуторского, Т.С. Цыбиковой, И.Д. Чечель, Л.С. Желниной, С.Г. Пищева, В.В. Гузеева, И.С. Якиманской и др.).

Таким образом, недостаточная разработанность механизмов управления конкурентоспособностью организаций и учреждений общего образования на примере организации культурно-просветительской работы, творческих фестивалей, конкурсов обусловила выбор темы настоящего исследования.

Нашей целью является выявление, теоретическое обоснование, проверка опытно-экспериментальным путем и разработка технологии новой культурно-значимой конкурсной площадки, выполняющей помимо образовательной, воспитательной и культурной цели, задачи по продвижению имиджа Псковского областного колледжа искусств имени Н.К. Римского-Корсакова.

В настоящее время для достижения поставленной выше цели решаются следующие задачи:

Создается новая конкурсная площадка в городе Пскове, выполняющая помимо образовательной, воспитательной и культурной цели, задачи по продвижению имиджа ПОКИ. Появляются новые и укрепляются имеющиеся долгосрочные международные связи в культурной и образовательной сфере ПОКИ с другими городами и государствами, что в дальнейшем даст возможность притоку новых абитуриентов и повышению имиджа колледжа на рынке образовательных услуг. Спроектированы различные кейсы для повышения профессионального уровня руководителей коллективов (проведение мастер классов и круглого стола для руководителей). Акцентировано внимание на сохранении культурных особенностей наций и народов, проживающих в России и стран участниц, активизация культурного обмена.

Разрабатываемый вокально-хореографический конкурс, в существующих реалиях общества для выполнения поставленных задач повышения имиджа образовательного учреждения, обязан выполнять функции не только развлекательного, но и образовательно-воспитательного характера. Основная идея конкурса заключается в объединении художественных групп из разных городов и стран мира для представления и демонстрации их творческих достижений, для знакомства с другими национальными культурами, международного сотрудничества, обмена образовательными технологиями и воспитания толерантности у участников и зрителя. В связи с этим, во время подготовки конкурса, для успешного проведения конкурсной, педагогической и развлекательной программ используются средства социально-культурных технологий.

Помимо конкурсной программы, данное культурное событие включает в себя такие мероприятия как: «семинары», «квест-игры», «экскурсии по городу Пскову и Псковской области», «флешмобы» и множество «мастер-классов», проводимых преподавателями и учащимися колледжа. Все это способствует выполнению педагогической и воспитательной функции конкурса и повышению конкурентоспособности Псковского колледжа искусств на рынке образовательных услуг.

Проект конкурса ориентирован на школьников и выпускников с целью привлечения внимания к Псковскому колледжу искусств имени Н.А. Римского-Корсакова.

Заключение. Организация различных мероприятий является одним из наиболее популярных и эффективных инструментов рекламы. Обеспечивается прямой контакт с целевыми аудиториями, что дает возможность разнопланового воздействия на построение и укрепление имиджа образовательного учреждения путем организации нестандартных акций и событий.

Список цитированных источников:

1. Балин, А.В. Использование инновационных методов в образовании / А.В. Балин // Молодой ученый. – 2014. – № 2. – 136 с.
2. Ковалева, М.И. Имидж общеобразовательного учреждения как дополнительный ресурс управления / М.И. Ковалева // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2014. – № 1. – С. 50–52.
3. Наумова, Н.Б. Создание имиджа учебного заведения (школы) / Н.Б. Наумова // Развитие личности как стратегия современной системы образования. – 2016. – С. 180–184.
4. Паксина, Е.Б. Социокультурные функции фестиваля искусств / Е.Б. Паксина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 71–73.

**ОПЕРНАЯ РЕФОРМА Р. ВАГНЕРА.
ВОКАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНЕНИЯ
И ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ТИПОВ ГОЛОСОВ В МУЗЫКЕ**

Введение. В истории мировой музыкальной культуры есть грандиозные фигуры, которым было суждено произвести огромные изменения в искусстве и оказать мощное влияние на будущих композиторов. Это Р. Вагнер.

Его гений был универсальным: Вагнер прославился не только как автор выдающихся музыкальных творений, но и как замечательный дирижер. Он был талантливым поэтом-драматургом и талантливым журналистом, теоретиком музыкального театра. Такая разносторонняя деятельность в сочетании с огромной энергией и титанической волей к утверждению своих художественных принципов привлекла внимание всего мира к личности и музыке Р. Вагнера: его идеологические и творческие убеждения вызвали горячие споры как при жизни композитора, так и после его смерти. Они не отступили и по сей день. Одним из спорных вопросов является реформа оперы Р. Вагнер.

Цель исследования: расширить представления читателей о современных курсах и методиках вокального и хорового искусства и возможности повышения уровня вокального мастерства.

Реформа Р. Вагнера – это углубление принципов, которые когда-то легли в основу реформы оперы К.В. Глюка.

Реформа оперы проводилась Р. Вагнером последовательно от оперы к опере. Важнейшими вехами на этом пути являются оперы «Летучий голландец», «Тангейзер» (существует несколько версий оперы), «Лоэнгрин». Сам Вагнер признавал все свои оперы соответствующими новым оперным формам, начиная с «Тангейзера».

Реформируя оперы, Вагнер стремился воплотить серьезное, универсальное содержание, переданное через философское и символическое понимание традиционных сюжетов в единстве музыки и драмы, продолжении музыкально-драматического действия.

Центральная идея реформы Вагнера – синтез искусств. Музыка, поэзия, театральное представление и сценография должны слиться в одно общее действие. Как и Глюк, Вагнер отводил ведущую роль поэзии, поэтому он начал сочинять оперу с тщательной и длительной подготовки либретто.

Вагнер стремился включить серьезное, универсальное содержание, передаваемое через философское и символическое понимание традиционных сюжетов, в единство музыки и драмы, а затем музыки и драматического действия.

Огромную роль (в том числе объединяющую) играет оркестр, значение которого значительно возрастает. Оркестровая часть объединяет наиболее важные музыкальные образы (лейтмотивы), которые характеризуют образы, ситуации и концепции. Оркестровая часть подчиняется принципу сквозного симфонического развития: основные темы развиваются, трансформируются, противостоят друг другу, меняют свой облик и полифонически сочетаются друг с другом. Любая зрелая опера Вагнера содержит десятки лейтмотивов, наделенных программным содержанием.

Результатами реформы стали преобладание райского стиля, отказ от арийцев, декораций и других фигур, завершенных по форме, симфония оперы и техника лейтмотива.

Влияние оперной реформы Вагнера в разной степени испытали на себе крупнейшие оперные композиторы XIX – XX веков, в том числе Э. Хумпердинк, Н. Римский-Корсаков, А. Бойто, Р. Штраус, К. Дебюсси, А. Шёнберг, А. Берг [1, с. 126–127].

Особенности исполнения вокальной музыки в разные эпохи подчинялись разным влияниям. Композиторы вводили новые приемы и отчасти наследовали стиль предшественников. Развитие вокальной музыки затрагивало разные направления. Музыкальные украшения, полифония, манера извлечения звука, выражение глубины внутреннего мира вокалиста, внедрение речитатива [2, с. 14].

Существует множество систем классификации голосов песен. Некоторые из них учитывают силу голоса, то есть то, насколько громко певец может петь. Другие – насколько подвижен, виртуозен, особенно голос певца.

Композиция и исполнительская техника периода барокко стали неотъемлемой и важной частью классического музыкального канона. В эпоху барокко родились такие произведения, как фуги И.С. Баха, хор «Аллилуйя» из оратории «Мессия» Г.Ф. Генделя, «Времена года» А. Вивальди, «Вечерня» К. Монтеверди.

Классическая эпоха была временем, когда композиторы приносили в музыку чувство элегантности. Это чистая и непорочная музыка, которая приносит покой и расслабление, но в то же время может раскрыть драматическую суть, трогательные эмоции и безграничную энергию.

Композиторы-романтики пытались выразить глубину и богатство внутреннего мира человека с помощью музыкальных средств. Музыка становится более особенной, индивидуальной. Развиваются песенные жанры, в том числе балладные. Важнейшим моментом в эстетике музыкального романса была идея композиторского искусства, которая нашла свое наиболее яркое выражение в оперных произведениях Вагнера и в программной музыке Г. Берлиоза, Р. Шумана, Ф. Листа.

В музыке наблюдается веристическое направление, представленное в основном оперными произведениями П. Масканьи, Р. Леонкавалло и отчасти Дж. Пуччини, сформировавшийся в противовес увлечению вагнеровской драмой. Следуя опыту писателей, композиторы-веристы обратились к изображению жизни бесправных бедняков.

Экспрессионистская музыка фокусируется на наиболее прямом выражении содержания человеческой души. Т. Адорно воспроизводит удачный, по его мнению, термин «психограмма», предложенный А. Эйнштейном. В связи с такой постановкой проблемы, подчеркивает Т. Адорно, экспрессионистская музыка отвергает любые традиционные, ледяные формальные ограничения.

Чаще всего используется классификация, учитывающая диапазон голоса и пол певца. Даже руководствуясь только этими двумя критериями, можно получить множество разновидностей. Каждая группа голосов делится на более узкие подразделения [3, с. 114].

К женским голосам относятся сопрано, меццо-сопрано, контральто. К мужским – тенор, баритон, бас. Голос профессионального оперного певца – это две октавы полноценного однородного звучания со сглаженными регистровыми переходами. Кроме того, предполагается вверху и внизу диапазона некий «запас» возможностей примерно в пределах терции для более свободного взятия, удобства и естественности при исполнении предельных нот. Детские голоса классифицируются вне зависимости от пола, только по диапазону: как у мальчиков, так и у девочек альт – низкий голос, сопрано – высокий голос. У мальчиков высокий голос называется также дискант [4, с. 73].

В ходе исследования было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовало 37 респондентов в возрасте от 6 до 54 лет.

В основу разработанной нами диагностики были положены следующие показатели: вокальные данные; музыкальный слух и чувство ритма; артистизм. С помощью разработанных критериев по каждому показателю определялся конкретный уровень – высокий, средний или низкий. Проведенное исследование показало, что начальный уровень обучающихся контрастен. Результаты по показателю «Вокальные данные»: 40% – низкий, 30% – средний, 30% – высокий, «Музыкальный слух и чувство ритма»: 30% – низкий, 30% – средний, 40% – высокий и «Артистизм»: 30% – низкий, 30% – средний, 40% – высокий.

Во время работы у нас была возможность выбрать определенные методы обучения вокалу. В качестве основной мы выбрали методологию С. Риггса. Его вокальная техника называется «разговорное пение» или пение на уровне разговора. С. Риггс говорит, что дыхание – это побочный продукт правильной вокальной техники, а не ее основа.

Мы можем использовать дополнительные упражнения на уроках вокала из других методик. У И. Цукановой есть метод обучения вокалу под названием «совершенствование». Уникальность его техники в том, что она основана на исполнении разножанровых произведений. Эта техника основана на использовании различных приемов, таких как подтон, фальцет, вокальный нос, микс и другие, которые придают определенный колорит, который может быть применен к произведениям различных жанров.

Также важными на занятиях являются техники, направленные на снятие психологических и физиологических зажимов, которые даже не участвуют в формировании звука.

Чтобы развить чувство ритма, мы использовали упражнения Б. Столоффа. Эти упражнения направлены не только на развитие чувства ритма, но и на понимание различных жанров и развитие навыка импровизации.

Рассмотрев технику «речевого пения» С. Риггса, мы пришли к выводу, что она наиболее подходит для формирования вокальных навыков: она наиболее удобна для пения, дает нам свободу голоса, способность естественно воспроизводить звук, снятие вокальных зажимов.

Заключение. По результатам экспериментальной работы была проведена повторная диагностика. Он проводился по той же методике, что и первый.

Вокальные данные участников значительно улучшились, голоса стали сильнее, раскрылись тембры, увеличилась сила голоса. Развился музыкальный слух, что отразилось на качестве тона и чувстве ритма. Наибольшие изменения были достигнуты на уровне артистизма участников.

Данные окончательной диагностики дали нам возможность оценить эффективность проведенной экспериментальной работы. Сравнив начальную и окончательную диагностику, мы пришли к выводу, что она была успешно проведена.

Список цитированных источников:

1. Букина, Т.В. Создавая историю: оперная реформа Р. Вагнера как социальная стратегия / Т.В. Букина // Общество. Среда. Развитие (Тerra Humana). – 2008. – № 1. – С. 125–134.
2. Иванов, А.П. Искусство пения / А.П. Иванов. – М.: Голос-пресс, 2006. – 436 с.
3. Юссон, Р. Певческий голос / Р. Юссон. – М. Музыка, 1974. – 261 с.
4. Морозов, В.П. Тайны вокальной речи / В.П. Морозов. – Л.: Наука, 1967. – 204 с.

ЛИ МАНЬ, Н.Е. МАРТИНОВИЧ

КНР – Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РОЛЬ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КИТАЯ И БЕЛАРУСИ

Введение. В системе эстетического воспитания учащихся в школе музыкальное воспитание занимает значительное место. Музыкальное воспитание – часть эстетического, в задачу которого входит дать ребенку эстетические впечатления, переживания, развить на этой основе воображение, дать элементарные творческие навыки и умения. Все это предусмотрено программой школы, но, сообщая детям те или иные сведения из области музыки, следует знать и психологические особенности детей различных возрастов. Для детей младшего школьного возраста характерна чрезвычайная подвижность. Они нуждаются в частой смене видов работы, так как внимание их крайне неустойчиво, они легко отвлекаются, трудно сосредотачиваются на одном задании. Легче воспринимается конкретный материал, живой образ, нежели отвлеченные понятия. Поэтому важнейшим средством воспитания и обучения, в том числе на уроках музыки, остается игра, элементы занимательности. Они стимулируют фантазию ребенка, живость воображения, надолго сохраняют сформированные музыкой образы, что важно, как средство и способ познания.

Цель: изучить теоретические основы использования игры в процессе обучения музыке.

Игра наряду с трудом и учением – один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. Игра – не только забава, веселое препровождение времени, а и своеобразная подготовка к труду, школа, вырабатывающая навыки общения, находчивость, выдержку, смекалку. Игры только кажутся чем-то необязательным в жизни будущего гражданина, а на самом деле требует максимума энергии, ума, самостоятельности, становясь порой подлинно напряженным трудом, ведущим через усилие к удовлетворению. «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, – писал А.С. Макаренко. – Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре...» [1].

Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в школьных

и внешкольных учреждениях. В современной школе, в учебном процессе, игровая деятельность используется в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета; в качестве урока или его части.

Педагогический процесс организуется в форме различных педагогических игр, которые обладают отличительным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Знаменитый ученый Эрик Берн пишет: «... весь процесс воспитания ребенка мы рассматриваем как обучение тому, в какие игры следует играть и как в них играть» [2, с. 28].

Для того чтобы учащиеся младших классов могли максимально раскрыть свои таланты и продемонстрировать возможности на уроке музыки, нужна и важна поддержка учителя. Помощь и содействие педагога, на наш взгляд, станет действенной и результативной при условии использования на уроке игровых методов обучения, которые имеют важное значение для активизации учащихся в образовательной деятельности. Наиболее эффективное усвоение материала осуществляется посредством игровых заданий, которые создают на уроке музыки непринужденную творческую атмосферу, побуждают к совместной творческой деятельности. Поиск решения игровых заданий стимулирует обучающихся к творческому восприятию материала, эмоциональному отклику на совместную деятельность.

Современный урок музыки строится не путем сопоставления самостоятельных видов деятельности, а по принципу эмоциональной драматургии художественных образов, контраста и сходства художественно-педагогических ситуаций. Поэтому, на наш взгляд, будет наиболее эффективным использование игрового метода подачи материала.

Активность детей в образовательном процессе связана со всеми сторонами формирующейся личности: потребностями, интересами, склонностями, эмоциональным отношением к деятельности. Выполнить игровое задание, значит увидеть что-то по-новому, не так как все. Это сложная задача для учащегося младших классов. Творческий потенциал учащихся младших классов особенно ярко проявляется и развивается в игре, конкретизируясь в целенаправленном игровом замысле. Игровой метод активно применяется на уроках музыки как в Беларуси, так и в Китае.

Очевидно, что никого не нужно убеждать в том, что игры развивают способность младших школьников к обобщению, помогают им устанавливать связи фактов, тренируют память и внимание, развивают речь, активность, инициативу, дисциплинированность. Элементы занимательности на уроках музыки способны обеспечить «живой» интерес детей к музыкальной культуре, настраивают их на более детализированное восприятие изучаемых произведений [3].

Как следствие, в практике проведения уроков музыки и пения получило распространение применение самых различных игр. Это и творческие игры самих детей, игры с определенными правилами, подвижные игры (инсценировки, хороводы, ритмические задания), дидактические игры, которые уточняют и расширяют знания, кругозор детей, являются эффективным образовательным средством.

Практических примеров использования игр в музыкальном образовании много. Например, для развития умения ребенка ориентироваться в нотной записи, исполнять несложные произведения по нотам, следить за нотной записью при пении с текстом, как важнейшей практической задачи обучения пению целесообразно установление связи занятия по нотной грамоте с хоровым пением и введением в учебный процесс различных игр и игровых средств. Добиваясь их средствами четкой дикции, хорошей артикуляции, можно предупредить возможные трудности у учащихся по работе над протяжными песнями. В частности, целесообразна работа со скороговорками, которая интересна и для детей, где наряду с выполнением задачи четкого произношения они в быстром темпе учатся интонировать на одном звуке, а это довольно трудно. Может быть использована «Игра в моряков». Один, из хорошо поющих детей – капитан. Он набирает веселую команду. Кто, верно, повторит его задания (спеть фразу), идет в команду [4, с. 21].

Одним из важнейших звеньев учебной работы по музыке является последовательное формирование у детей музыкально-слуховых представлений. Это условие развития всех музыкальных способностей. Чем ярче музыкальные представления у детей, тем успешнее идет обучение в части узнавания, сравнения, сопоставления.

Обучение пению по нотам начинается уже в I классе и постоянно подкрепляется для большей доступности играми, сравнениями, рассказами, пояснениями, дающими возможность лучше осознать простейшие элементы музыкального языка. Для музыкального развития детей нужно отбирать наиболее эффективные способы, приемы обучения музыкальной грамоте.

Интересными приемами является использование:

– вопросов-ответов: педагог задает «ритмический вопрос», ученики коллективно ищут «ритмический ответ».

– пения примера «вслух» и «про себя» в виде цепочки. Начинает, например, учитель вслух, ученики тоже делают «про себя» и по указанию учителя включаются в пение вслух [4, с. 57].

С большим желанием дети участвуют в работе с ребусами, шарадами, загадками, несложными кроссвордами. Это все не только закрепляет полученные детьми знания, но и расширяет их общий кругозор, ибо здесь дети знакомятся как с нотной терминологией, так и расширяют знания, пополняют их новыми сведениями из области музыки.

Формы применения всех вышеперечисленных элементов занимательности на уроках музыки различны и каждому педагогу следует избегать большой перегрузки ими учебно-воспитательного процесса. Урок не должен быть превращен в сплошную игру и развлечение, занимательные средства должны быть направлены на повышение разнообразия форм и способов объяснения и закрепления учебного материала. Они, «способствуя лучшему пониманию и усвоению различных разделов музыкальной грамоты, должны, поддерживая интерес учащихся до конца урока, развивать у них серьезное отношение к изучению основ музыкального языка» [4, с. 17].

Значима роль игр и занимательных средств в приобщении учащихся к пониманию ценностей музыкального искусства, развитию их слушательской культуры. С начальных классов учителя музыки стремятся воспитывать эмоциональную восприимчивость к красоте музыкального произведения, развивают умение ребенка осознанно «выразить свои суждения о прослушанном». Активное восприятие музыки обуславливается воспитанием и развитием определенных музыкальных способностей: музыкального слуха, сосредоточенного внимания, сформированных музыкальных представлений и музыкальной памяти.

Следует помнить, что музыкальное воспитание детей – основа музыкальной культуры народа. Музыка должна все время звучать на уроке, волновать детей, создавать эмоциональное настроение, воспитывать добрые, гуманные чувства, неиссякаемую человечность. Возвращаясь к роли учителя музыки в реализации этих установок, следует подчеркнуть, что он должен обладать не только спокойствием и доброжелательностью в обращении с детьми, но в первую очередь, быть большим энтузиастом и фантазером игр и творческих заданий, позволяющих увлечь каждого ребенка в неведомый мир говорящих звуков, раскрыть для них непознанную, но познаваемую прелесть вечно необходимой человеку музыки [5].

В современном мире особое внимание уделяется сотрудничеству разных стран в области культуры и образования, так как процессы, происходящие здесь оказывают влияние и на все другие области интеллектуального и духовного развития. Взаимодействие педагогов-исследователей Беларуси и Китайской Народной Республики за последнее время возросло не только в количественном отношении, но и в направлении качества содержания – это и совместные исследования, и обмен опытом, и непосредственное участие педагогов двух стран в образовательном процессе.

Весьма показательна позиция китайских педагогов-музыкантов, которые считают, что «если мастерство не будет достигнуто рано, то оно может не быть достигнуто вообще» [6, с. 74]. Однако, на протяжении последних лет в китайской педагогике отмечается тенденция первоочередной ориентированности на творческую деятельность, и последующим достижением мастерства. Это отражается в новой мотивации и оценке музыкального образования, направленного на формирование и развитие исследовательских навыков учащихся, подготовке к самостоятельному решению образовательных задач посредством дидактической игры. Западные педагогические идеи сегодня не трансплантируются на национальную почву механически, а подвергаются критическому переосмыслению и оценке того, насколько они соответствуют национальному духу и содержанию китайского музыкального образования, его сложившейся системе, философско-теоретическим и методическим установкам.

Основная задача на этом пути – «не подвергать опасности культуру и традиции собственной страны» [7, с. 231]. Однообразному глобализированному миру китайцы противопоставляют разнообразие культурных традиций, в том числе собственных, многие из которых со-

храняют актуальность в условиях социально-экономического прогресса страны и ее культурной самоидентификации. Музыкальное образование в этом контексте выполняет значимую миссию, связанную, с одной стороны, с вхождением китайской музыкальной педагогики в мировое музыкально-педагогическое пространство, а с другой – с сохранением глубоких философско-педагогических установок и национальной специфики освоения музыки как средства нравственного совершенствования человека и развития целой нации в духе времени.

Заключение. Таким образом, хочется отметить, что одна из главных сфер воспитания и развития личности ребенка – игра. Игра как деятельность ребенка развивается по своим законам. В зависимости от того, насколько изучены закономерности игровой деятельности, удается в большей или меньшей мере использовать их для психолого-педагогических целей. Так, в процессе игр происходит развитие не только познавательной сферы личности (внимание, мышление, памяти, воображение, речи), но и становление всех без исключения психологических свойств и качеств личности (черт характера, воли, навыков общения, нравственных качеств, способностей). Поэтому игра, являясь одной из форм практической деятельности ребенка, направлена на освоение, познание окружающей его жизни. Главной целью общего образования становится формирование творческой, критически мыслящей личности, способной жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира.

Список цитированных источников:

- 1 Система А.С. Макаренко: 5 принципов воспитания сильной личности. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://letidor.ru/psihologiya/sistema-a-s-makarenko-5-principov-vospitaniya-silnoy-lichnosti.htm>. – Дата доступа: 13.01.2022.
- 2 Берн, Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – СПб: Литур, 2011. – 576 с.
- 3 Дидактические игры на уроках в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedagogika/didakticheskie_igry_urokah_nachalnoy_shkole. – Дата доступа: 19.01.2022.
- 4 Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П. Панфилова. – М.: Academia, 2008. – 368 с.
- 5 Музыкальное воспитание детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edu.tatar.ru/n_chelny/page92699.htm/page2451847.htm. – Дата доступа: 22.01.2022.
- 6 Как учат музыке за рубежом / сост., авт. предисл. Д.Дж. Харгривз, А.К. Норт. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – 208 с.
- 7 Салимова, К. Педагогика народов мира: История и современность / К. Салимова, Н. Додде. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.

ЛУ ЛУ, И.В. ДЕНИСОВА

КНР – Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖАНРЕ «КОНЦЕРТ» НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Введение. В настоящее время ознакомлению с жанрами на уроках музыки в общеобразовательной школе Республики Беларусь уделяется значительное внимание. Уже с первого класса процесс музыкального воспитания реализуется таким образом, что музыкальные произведения, начиная от простейших форм и заканчивая самыми сложными, концентрируются вокруг трех важнейших жанров или «китов» музыки (песни, танца, марша). Следующим этапом в музыкальном воспитании является изучение «взрослых», «серьезных» жанров музыки: опера, балет, симфония, концерт. Анализ современной научно-педагогической и учебно-методической литературы по данному вопросу показал, что наименее изученными в настоящее время являются различные аспекты освоения жанра «концерт» на уроках музыки в начальной школе, что обусловило актуальность темы данного исследования.

Цель исследования заключается в выявлении методических аспектов формирования представлений о жанре «концерт» на уроках музыки в начальной школе.

В ходе исследования использовались следующие методы: теоретические методы (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение, систематизация), эмпирические (наблюдение, описание), историко-культурный метод. Материалом исследования послужили публикации, касающиеся вопроса истории развития концертного жанра и методических аспектов изучения произведений указанного жанра на уроках музыки в начальной школе.

В настоящее время термин «концерт», как правило, употребляется в одном из двух значений: во-первых, как публичное мероприятие с исполнением музыкальных и других произведений по заранее намеченной программе; во-вторых, – как музыкальное произведение соответствующего жанра.

Называемое концертом музыкальное произведение предназначено чаще всего для одного или нескольких солирующих инструментов с оркестром. Кроме того, существуют также концерты для одного инструмента (без оркестра), концерты для оркестра без строго определённых сольных партий, концерты для голоса (или голосов) с оркестром и концерты для хора, исполняемые преимущественно без инструментального сопровождения (a cappella).

Данное исследование посвящено выявлению особенностей изучения музыкальных произведений жанра «концерт» в системе музыкального воспитания в начальной школе, в связи с чем мы будем рассматривать концерт как разновидность инструментального музыкального жанра, представляющего собой музыкальное произведение для солирующего инструмента и оркестра.

В большинстве источников, касающихся вопросов толкования слова «концерт» и анализа его происхождения, содержится ссылка на латинское «concertare» – «соревноваться» и итальянское «concerto» – «согласие», «гармония». Как правило, у исследователей возникает закономерный вопрос о том, что же все-таки стало основой данного слова – соревнование или согласие? Убедительным в данной ситуации видится объяснение музыковеда А.А. Соловцова, заострившего внимание на том факте, что концерт возник в Италии сначала как форма вокальной (церковной), а потом уже инструментальной музыки, из чего следует, что слово «концерт» берет начало от итальянского concerto – «согласие» [1, с. 11]. Таким образом, первоначально под термином «концерт» понималось совместное исполнение, ансамбль.

В ходе становления формы инструментального концерта появилась тенденция выделения из общего ансамбля группы или одного концертирующего инструмента (фортепиано, скрипки, виолончели, альты, контрабаса, деревянных и медных духовых). Для концерта характерен всесторонний показ мастерства и виртуозных возможностей солиста, способствующих раскрытию содержания музыкального произведения. Не случайно инструментальный концерт в обязательном порядке входит в программу участников международных музыкальных конкурсов, так как исполнение такого произведения даёт возможность по-настоящему продемонстрировать виртуозное мастерство и талант музыканта-исполнителя, а также технический и художественный потенциал избранного им инструмента.

Другими словами, инструментальный концерт можно представить как дружеский поединок, участники которого соревнуются между собой в красочности звучания, выразительности и яркости музыкального материала. Инструментальный концерт представляет собой произведение, включающее в себя несколько частей, количество которых может варьироваться от одной до четырёх. Композиторы чаще всего используют трёхчастное строение концерта, которое закрепилось ещё в эпоху классицизма. Первая часть концерта, как правило, отличается наиболее активным характером музыки и сочиняется в форме сонатного аллегро. Вторая – спокойная, лирическая, окрашенная в пасторальные тона, обычно имеет форму трёхчастной арии. В жизнерадостном финальном разделе авторы отдают в большинстве своем предпочтение форме рондо, рондо-сонаты или теме с вариациями. Исходя из вышесказанного, вся структура инструментального концерта напоминает небольшую симфонию с тем отличием, что в нём есть новое действующее лицо – солист, в партию которого помимо основного музыкального материала включается так называемая каденция. Это большой эпизод, который исполняется без сопровождения оркестра, отличается виртуозностью и играет важную роль в драматургии всего произведения.

Рассмотрим определения термина «концерт» как музыкального жанра, представленные в современной справочной литературе (Табл. 1):

Таблица 1. – Определения термина «концерт» как жанра музыки

Определение	Источник
Концерт – это музыкальное произведение для солирующего инструмента, голоса или их группы, обычно в сопровождении оркестра	Епишкин, Н.И. Исторический словарь галлицизмов русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gallicismes.academic.ru/ . – Дата доступа: 12.01.2022.

Концерт – это музыкальное сочинение, написанное для одного или нескольких инструментов	Чудинов, А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка: http://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_fwords/
Концерт – это музыкальное сочинение, написанное для одного или нескольких инструментов, с аккомпанементом оркестра, с целью дать возможность солистам выказать виртуозность исполнения	Концерт (жанр) [Электронный ресурс] / Википедия. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/979831 . – Дата доступа: 12.01.2022.
Концерт – это музыкальное сочинение, написанное для одного инструмента, причем оркестр лишь аккомпанирует исполнению солиста	Павленков, Ф. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка, 1907.
Концерт – это музыкальное произведение сложной формы, основанное на сопоставлении или состязании двух групп исполнителей: небольшой группы солирующих инструментов и всего оркестра (так называемый концерт grosso) или солирующего инструмента и оркестра	Новый словарь иностранных слов by EdwART, 2009
Концерт – это род большого музыкального произведения для одного инструмента с аккомпанементом оркестра	Большой словарь иностранных слов. – Издательство «ИДДК», 2007.
Концерт – это музыкальное произведение для сольного инструмента или хора в сопровождении оркестра.	Толковый словарь иностранных слов Л.П. Крысина. – М: Русский язык, 1998.
Концерт – это музыкальное произведение для ансамбля исполнителей (инструментального или вокального), основанное на контрастном сопоставлении звучания всего исполнительского состава и солиста или исполнительских групп и отдельных солистов	Иллюстрированный энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – М.: Аутопан. 1998. – Режим доступа: http://niv.ru/doc/dictionary/illustrated-encyclopedia/index.htm . – Дата доступа: 12.01.2022

Как видим, концерт в значении музыкального жанра понимается преимущественно как произведение (сочинение) для солирующего инструмента и оркестра.

Детальный анализ программ по музыке для общеобразовательных школ Республики Беларусь показывает, что изучение фрагментов произведений концертного жанра рекомендовано осуществлять во II – IV классах [2, 3]. Более подробная информация с указанием названий и авторов музыкальных произведений концертного жанра, тем четвертей, в которых рекомендовано их изучение, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Информация о концертах, рекомендуемых для изучения на уроках музыки в начальной школе

Класс	Тема четверти или полугодия	Название музыкального произведения	Автор
II	II полугодие «Путешествие в музыкальные страны – оперу, балет, симфонию, концерт»	Концерт № 3 для фортепиано с оркестром (ч. II)	Д. Кабалевский
III	III четверть «Развитие музыки»	Концерт «Буря на море», концерт для скрипки с оркестром «Зима» (ч. 1)	А. Вивальди.
IV	II полугодие «Музыкальные путешествия»	Цикл концертов для скрипки с оркестром «Времена года» (по выбору учителя)	А. Вивальди.
		Концерт для фортепиано с оркестром № 3, ч. I, главная партия	С. Рахманинов

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что в соответствии с программой по музыке на уроках в начальной школе изучаются фрагменты музыкальных произведений концертного жанра таких композиторов, как А. Вивальди, Д. Кабалевский и С. Рахманинов.

На втором году обучения в общеобразовательной школе осуществляется ознакомление с жанрами профессиональной музыки (оперой, балетом, симфонией, концертом), а также фор-

мируются представления об инструментах симфонического оркестра. Во втором полугодии второго класса в ходе изучения темы «Путешествие в музыкальные страны – оперу, балет, симфонию, концерт» планируется проведение двух уроков на тему «Музыкальное путешествие в страну Концерт», в ходе которых вводится понятие «концерт» как жанр музыки, изучаются характерные особенности концерта и принцип состязания в концерте, а также уточняется роль оркестра и солирующего инструмента.

В среднем эпизоде второй части Концерта № 3 для фортепиано с оркестром Д.Б. Кабалевского звучит в форме темы с тремя вариациями мелодия его песни-вальса «Наш край» на слова А. Пришельца. Это своего рода лирический центр всего сочинения с легко определяемой мелодией и приходящими на память словами: «То березка, то рябина, куст ракиты над рекой. Край родной, навек любимый, где найдешь еще такой...». Вводя в концерт именно эту песню, автор «хотел помочь юным исполнителям и слушателям понять и почувствовать, что музыка этого сочинения рассказывает о них самих – о наших детях, о юношестве, о молодежи, о людях и природе нашего края» [4].

Учет возрастных и психолого-педагогических особенностей учащихся младших классов определяет восприятие музыкальных произведений концертного жанра не целиком, а фрагментами (частями), позволяющими тем не менее составить представление о специфике указанного жанра. Педагог обращает внимание учащихся на то, что солист во время исполнения как бы соревнуется с оркестром. В то же время исполнитель согласует с оркестром свою игру для того, чтобы передать слушателям содержание музыки соответственно замыслу композитора.

В процессе формирования представлений о крупном инструментальном жанре «концерт» применяются следующие способы деятельности: слушание и выявление жанровой основы музыкальных произведений, наблюдение за «жизнью» песен в концерте и за «состязанием» солирующего инструмента и оркестра.

Заключение. Таким образом, термин «концерт» понимается как публичное исполнение музыкальных произведений и других номеров, а также как разновидность музыкального жанра. Во втором классе общеобразовательной школы Республики Беларусь происходит ознакомление учащихся с музыкальным жанром «концерт», понимаемым как произведение для солирующего инструмента в сопровождении оркестра. Согласно программе по музыке, в начальной школе рекомендуются к изучению преимущественно отдельные части концертов А. Вивальди, Д. Кабалевского и С. Рахманинова, на примере которых у учащихся формируется представление о концерте как о крупном инструментальном музыкальном жанре.

Список цитированных источников:

1. Соловцов, А.А. Концерт: Пояснение / А.А. Соловцов. – М.: Музгиз, 1952. – 55 с.
2. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Музыка. I–III классы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2017. – 48 с.
3. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Музыка. IV класс. – Минск: Нац. ин-т образования, 2018. – 48 с.
4. Композитор и дирижёр с удивительной судьбой: Кабалевский о своих произведениях / Официальный сайт Д.Б. Кабалевского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kabalevsky.ru/page/about-works>. – Дата доступа: 11.01.2022.

ЛЮ ЧЖИХАО, Н.Е. МАРТИНОВИЧ

КНР – Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ВОСПИТАНИИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Введение. В воспитании гражданственности у учащихся музыка служит комплексным воздействием на обучающихся. Актуальной задачей на сегодняшний день является формирование патриотизма в образовательном процессе. Предмет «Музыка», как часть общей системы первой ступени общего среднего образования учащихся направлен на воспитание разносторонне развитой личности – гражданина. Музыкальное воспитание школьников происходит

под влиянием исторически сложившихся музыкальных произведений и с помощью музыкальной деятельности, подготавливающей к любым сферам детской жизни. Музыкальное искусство, которое является сокровищницей духовной культуры народа, расценивается учеными как одно из главных средств и источников воспитания и развития ребенка. Музыкальные произведения, созданные народом, или композиторами, передают различные чувства людей. Музыка способна не только передавать внутренние эмоции, но может стимулировать процессы познания и развития духовно-нравственных ценностей. Значение музыки в китайской традиции велико: назначение звука – «способствовать функционированию «психофизических процессов внутри отдельно взятой личности, регулировать отношения между людьми и гармонизовать пространство между Небом и землёй» [1, с. 143].

Музыка является отдельным видом искусства и имеет особую особенность в ярко выраженном эмоциональном характере воздействия. Музыка способна приобщить вас к патриотическим традициям, национальным ценностям, познакомить с народными традициями и их культурой. Основная возможность музыки – это эмоциональное воздействие на ребенка с раннего возраста, в этом возрасте ребенок еще не способен воспринимать живопись или читать книги, а благодаря музыке он может многому научиться. Музыка является мощным средством воспитания, по мнению В. Вюнш, «композитор направляет мысль слушателя на эмоциональные процессы настроения или высших чувств (любовь, ненависть, гнев, восторг) и целенаправленных волевых устремлений (решительность, героизм)» [2, с. 47]. Музыка способна выражать не только чувства, но и активизировать нравственные качества: гражданственность, патриотизм, мужество, стойкость, духовную щедрость и доброту.

Цель: рассмотреть особенности музыкального искусства в воспитании гражданственности у учащихся Беларуси и Китая.

Процесс воспитания гражданственности, формирует у обучающихся аксиологическую систему: толерантность, доброжелательность, сотрудничество, милосердие, добро. Способствует формированию позитивной этнической идентичности, при которой образ своего народа воспринимается положительно, имеют место: позитивное отношение к культуре, истории своего народа; естественный патриотизм; толерантные установки на общение с представителями других этнических групп, уважительное отношение к их культуре; проявление национального сознания и самосознания, основанного на разделяемом всеми гражданами представлении о своей стране, ее народе и чувстве принадлежности к своей стране и народу; становление человека-гражданина.

Понятие патриотизма широко и многогранно, а задачи, возложенные на патриотическое воспитание школьников, могут быть решены с помощью использования разнообразных средств и организации соответствующих педагогических условий. Одним из них является музыка.

Музыкальное воспитание школьников располагает широким спектром возможностей для развития гражданственности, что имеет подтверждение в многочисленных исследованиях. По мнению Н.А. Ветлугиной, «именно музыка призвана углублять и совершенствовать человеческую душу. Музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, воспитывается чуткость к красоте в искусстве и жизни» [3].

Об особой роли музыки в развитии гражданственности и патриотизма детей школьного возраста в свое время писали великие композиторы Д.Б. Кабалевский и Д. Шостакович. Современные педагоги также уделяют внимание музыке (Л. Горюнова, А.И. Катинене, О.П. Радынова).

Средством гражданско-патриотического воспитания может быть не только песенная лирика, но и подобранные в соответствии с возрастом произведения художественной литературы, слушание которых сопровождается звучанием музыки. Музыка способна сохранить визуальные впечатления на длительный период. Это можно использовать при знакомстве с родным городом (прогулка, экскурсия, просмотр фильма или фотографий), усиливая показ музыкальным сопровождением. Учащиеся чутко воспринимают музыкальные интонации: героическую, шутливую, лирическую. Развитие гражданственности и патриотизма невозможно без воспитания любви и уважения к своей матери, что можно соотнести с любовью к Родине. Песни о маме устойчиво вошли в репертуар, они вызывают искренние и непосредственные чувства.

Гражданско-патриотическому воспитанию школьников способствует богатство и разнообразие содержания детского фольклора. Используя народные песни и напевы в слушании му-

зыка и ритмопластике, привлекают школьников своей художественной и познавательной ценностью.

В свою очередь, народное музыкальное искусство мощным воспитательным ресурсом включается в повседневную жизнь школьников и становится неотъемлемой частью патриотического развития. Учен, чувствующий и понимающий музыку, любящий петь и танцевать, любит окружающие его мир и природу, а значит – не может быть черствым, грубым и безжалостным.

Автор программы «Музыкальные шедевры» О.П. Радынова отмечает, что «музыкальное искусство – едва ли ни единственный вид искусства, доступный восприятию ребенка раннего возраста. Народная педагогика берет начало в колыбельной песне. Эмоциональная отзывчивость на музыку проявляется и развивается у ребенка уже в первые месяцы жизни» [4].

Педагоги имеют возможность использовать в своей практике музыкальные произведения, являющиеся эталонами красоты высокого искусства. Экспериментальная работа со школьниками свидетельствует о том, что, используя гибкие методы и формы организации музыкального воспитания обучающихся, в результате прочувствования, а также эмоциональной и интеллектуальной оценки произведений достигается поразительный эффект музыкально-творческого и общего развития.

Для того чтобы способствовать успешному восприятию ребенком произведений музыкальной классики, требуется создание педагогической системы. Такой принцип способствует не только музыкальному образованию учащегося, но формирует все его личностные качества.

В воспитании патриотизма используют различные организационно-педагогические условия для организации музыкальной деятельности учащихся: непосредственная образовательная деятельность, музыка используется на уроках, занятиях, праздниках, самостоятельной деятельности.

Музыкальное воспитание и образование осуществляется в процессе обучения. Не стоит забывать, что основной задачей является практическое овладение компетенциями, необходимыми для восприятия музыки, пения, танцев и игры на инструментах. Если обучающиеся легко понимают смысл, то легко справляются с заданием. Важно, безусловно, учитывать возрастные особенности.

В развитии патриотизма важным моментом является выбор репертуара музыкальных произведений, которые педагог планирует включить в предстоящее мероприятие. Включение музыкальных произведений в другие занятия делает их не только более интересными, но и эффективными.

Музыка – это источник развития эмоциональной сферы обучающегося, возможность проявления его творческого потенциала, развития фантазии и воображения. Учащийся реализует свои внутренние музыкальные потребности, совершенствует музыкальные способности, формирует личностные качества (уверенность в себе, доброжелательность, толерантность по отношению к другим участникам педагогического процесса, лидерские качества), адаптируется к социальным нормам, воспитывает эстетический вкус, формирует общую культуру. Включение музыкального искусства в жизнь школьников – это необходимое условие развития гармоничной личности, обогащения духовной и нравственной культуры.

Специфика педагогической деятельности при воспитании чувства патриотизма у обучающихся школьного возраста состоит в том, что при усвоении любого учебного предмета, в том числе музыки, как определенной составляющей окружающего мира, одновременно изучается и практически развивается душа ребенка: способность творить, любить, жить для других, радоваться, сочувствовать, гордиться, быть сопричастным. Следовательно, диагностировать уровень сформированности патриотических чувств у школьников посредством музыкального воспитания можно с двух позиций: патриотического развития и музыкального воспитания.

Проблема патриотического воспитания школьников постоянно находится в центре внимания общества. Большое внимание уделяется воспитанию патриотизма и в Китае. Гражданские чувства – китайский патриотизм, ведут свое начало из древней истории государства. О патриотизме и гражданственности говорится в законе об образовании КНР: «государство нуждается в общественной морали, построенной на любви к Родине, народу, труду, науке и социализму, а потому воспитание граждан осуществляется в духе патриотизма, коллективизма и интернационализма» [5]. Патриотическое воспитание китайских школьников – это систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у учащихся высокого патриотиче-

ского сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Уже в начальной школе детям прививают чувство патриотизма и уважение к традициям, знакомят с основными положениями Конституции и главными законами государства, изучают историю и культуру Китая. День ученика начинается с поднятия государственного флага и зарядки под патриотическую музыку. Правительство считает, что этот прием помогает замотивировать ученика на целый день интенсивного обучения, помогает создать нужную атмосферу в школе. В учебных заведениях Китая часто применяется плакатное воздействие на учеников. Например, на уроке школьной песни ученики и учитель, переодевшись в определенные костюмы, воссоздают музыкальные спектакли, чтобы лучше понять и прочувствовать колорит жизни предков. Позитивное значение таких занятий – в воспитании гордости за свою историю, патриотизм и гражданские чувства. Патриотизм – это высшая мораль китайской молодежи, и школа использует все свои педагогические средства для ее формирования.

Государственные традиционные праздники в Китае являются одним из важнейших способов патриотического воспитания. Традиционные праздники включают в себя богатое культурное содержание. Праздник весны, дни (весенних) поминок, праздник начала лета, праздник середины осени содержат множество красивых и древних легенд. Включают в себя накопленный за долгий период национальный характер, менталитет, убеждения, ценности, способы мышления, высокие принципы, интерес, имеют уникальную красоту и ценность. Во время традиционных праздников, люди проводят традиционные праздничные мероприятия, соблюдают традиционные обычаи, носят праздничную одежду, едят праздничную еду, передают старинную культуру из поколения в поколение; это позволяет через системное празднование традиционных праздников приобщиться к древней истории и культуре Китая, испытать гордость за богатое культурное наследие своей страны [6, с. 262].

Заключение. Таким образом, специфика музыкального воспитания Беларуси и Китая заключается в раскрытии феномена музыки как уникального вида искусства, основанного на глубокой эмоциональной отзывчивости. Именно эта особенность является основой развития гражданских чувств учащегося, так как психологической особенностью для данного возрастного периода является эмоциональность. Эмоционально-образное восприятие окружающего мира под воздействием музыки может стать основой формирования гражданственности. Воспитание патриотизма у школьников является задачей важной и сложной, решить которую возможно с привлечением большого арсенала средств и методов, создания педагогических условий.

В соответствии с системно-структурным подходом музыкальное воспитание в развитии гражданственности и патриотизма рассматривается как целостная педагогическая система, состоящая из взаимосвязанных структурных компонентов: задач, содержания, средств, методов работы, формы организации, условий и результатов. Разнообразные средства и возможности музыкального искусства через эмоциональное восприятие также содействуют развитию патриотизма личности. Именно сила эмоционального восприятия способна оказывать мощное воздействие на обучающегося. Музыкальное воспитание и развитие гражданственности человека продолжается в течение всей его жизни. Период взросления – это время, когда воспитание и развитие всех качеств наиболее стремительно и эффективно.

Список цитированных источников:

1. Ван, Яньпин. Формирование вокальной культуры школьников подросткового возраста / Яньпин Ван // Теория и методика художественного образования. – Вып. 16 – К., 2014. – С. 142–146.
2. Вюнш, В. Формирование человека посредством музыки / В. Вюнш. – М.: Парсифаль, 2007. – 160 с.
3. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://readrate.com/rus/books/muzykalnoe-razvitiye-rebenka>. – Дата доступа: 11.02.2022.
4. Радынова, О.П. Музыкальные шедевры. Авторская программа и методические рекомендации / О.П. Радынова. – М.: Гном-Пресс, 2009. – 80 с.
5. Сяньюй, Хуан. Система музыкального образования в Китае / Хуан Сяньюй // Вестн. СПбГУКИ. – № 2(11). – 2012. – С. 156–159.
6. Чэнь, Сяохуань. Исследование по усилению патриотического воспитания студентов на основе выдающейся китайской традиционной культуры // Вестн. спец. высш. учебного заведения г. Чифэн: издание по литературе, философии и общественным наукам, 2016. – № 5. – С. 262–264.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА АККОРДЕОНЕ

Введение. Стремительное социально-экономическое развитие, инновационные процессы, происходящие в нашем обществе, оказывают существенное влияние на развитие сферы музыкального образования. XX век – эпоха трансформации культурного назначения аккордеона. С восхождением от бытового музицирования к академическому исполнительству возникла новая специализация профессионального образования музыкантов, появилось множество выдающихся исполнителей, был создан обширный оригинальный репертуар, опубликовано множество методических и теоретических работ, посвященных проблемам игры на этом инструменте. В XXI веке стала известна школа Р. Бажилина (2001 г.), которая отвечает всем требованиям современной педагогики и включает достаточно большое количество теоретического и пояснительного материала.

Данная работа основана на опыте педагогической работы с обучающимися младшего школьного возраста и направлена на выполнение поставленных задач, с целью облегчить техническую сторону процесса освоения игры на аккордеоне в 1-й и 2-й год обучения. Мы поэтапно опишем методы работы с учащимися на первоначальном этапе обучения игре на аккордеоне. Рассмотрю физиологические и психологические особенности данного возраста учащихся. Представлю различные упражнения для достижения результата освоения определенных игровых навыков.

Цель: характеристика особенностей работы с учащимися на первоначальном этапе обучения игре на аккордеоне.

Система музыкального образования для исполнителей на аккордеоне начала формироваться в 50–60-е годы XIX столетия. Практические успехи исполнительства и педагогики постепенно создавали основу для обобщения накопленного опыта в различных учебных и методических пособиях. XX век по праву считают временем стремительного роста исполнительского мастерства отечественных аккордеонистов. Совершенствуется конструкция инструмента, становится иным звучание, значительно усложняется техника игры. Все это требует новых подходов к обучению юных музыкантов, поскольку важнейшие исполнительские навыки формируются с первых шагов обучения.

Сборники не содержали никаких методических указаний. В репертуар пособий включались легко изложенные народные песни, модные вальсы, польки, романсы, мотивы из опер. Авторами «школ» были энтузиасты, страстно полюбившие этот небольшой звучный инструмент [1].

В 1962 г. вышли самоучители игры на аккордеоне А. Мирека и В. Лушников. Эти издания имели разнообразный нотный материал и методические рекомендации, оказывающие большую помощь при освоении инструмента. Немалыми достоинствами обладали прекрасные репертуарные серии «Альбом начинающего аккордеониста», «Педагогический репертуар аккордеониста». Методика Р. Бажилина учит не только играть, но и понимать произведение, поэтому включает достаточно большое количество теоретического и пояснительного материала. В качестве методического приема подготовки к практическим занятиям автор рекомендует упражнения за столом («мостик», «прыжки», «классики», «прыгающий мостик», «мячик»), которые весьма полезны, дети с удовольствием выполняют их [2].

На начальном этапе обучения необходимо заинтересовать и увлечь ребенка занятием музыкой. Особое значение имеет донотный период обучения с учащимися младшего школьного возраста. На своих занятиях в начале учебного года на уроках первой четверти с детьми 6-7 лет мы не сразу приступаем к освоению инструмента. Удержать инструмент в течение всего урока, учитывая его вес, ребёнку тяжело. Но инструмент всегда должен находиться в центре внимания ребенка, весь урок. Осваиваются правила устойчивой посадки; скольжение по грифу правой клавиатуры вверх и вниз со свободной кистью без ведения меха; используется воздушный клапан для упражнений на ведение меха («теплый ветерок» – медленное ведение меха, «холодный ветер» – активное, быстрое ведение меха). Далее учащийся слушает пьесы, которые ему предстоит освоить. Исполняя их, педагог задает вопросы о характере пьесы. С первых уроков необходимо развивать способность чувствовать характер музыки, о чем музыка, как это передается в исполнении на инструменте.

Начальный этап обучения наиболее сложный и ответственный. От того, каким образом была проведена работа на этом этапе, зависит многое, и недостатки в ней могут сказаться даже через годы. Уважение и авторитет педагога особенно важны на таком раннем этапе, где большую роль играет личность учителя. Во многом именно от этого зависит отношение ученика к занятиям.

Для реализации поставленных задач педагогу необходимо работать над качеством условий педагогической деятельности, основанной на:

- материально технической базе;
- информационным обеспечением учебного процесса;
- методическом обеспечении.

Материально-техническая база. Обучение игре на инструменте может быть результативным при наличии качественных музыкальных инструментов. В своей педагогической практике на первоначальном периоде обучения мы используем музыкальные инструменты: маленький аккордеон марки WELTMEISTER, фортепиано или синтезатор.

Информационное обеспечение процесса. В своей работе с учащимися 1–3 классов мы применяем следующие сборники: И.С. Корольковой «Крохе музыканту. Нотная азбука для самых маленьких», Г. Беляев «Краски музыки» для 1–3 классы, О. Шплатова «Первая ступенька», Р. Бажилин «Учимся играть на аккордеоне»; учебники: «Школа игры на аккордеоне (баяне)» и «Самоучитель игры на аккордеоне (баяне)» В. Лушникова, П. Лондонова, Р. Бажилина, А. Мирека, Л. Панайотова, Ю. Акимова; хрестоматии для аккордеона и баяна. Для легкого восприятия информации помогают карточки нот и длительностей, карточки с различными ритмическими рисунками.

В своей педагогической практике я использую следующие методы и современные технологии:

- информационно-компьютерные технологии – применяю при разучивании нот, длительностей (презентации по сольфеджио), при изучении новых произведений (знакомство с жанрами музыкальных произведений, биографией композитора);
- проблемно-развивающая технология направлена на развитие музыкальных способностей учащихся (слух, память, ритм), на ощущении свободы игрового аппарата (упражнения на свободу и гибкость), а также на развитие образного мышления (рисунки услышанных и изучаемых пьес);
- игровые технологии – применяю в разучивании нот, для развития ритма, внимания и интереса к предмету (письменные задания).
- технологии эффективных уроков – уроки, построенные на взаимосвязи предмета специальность с сольфеджио (прочтение нот, ритмическая основа и т.д.) слушанием музыки (жанровость: песня, танец, марш; характер, темп, динамический план, образ), хоровым пением (по дыханию определение движения и смены меха).
- технология уровневой дифференциации обучения применяется нами для детей с разными по уровню способностями (подбор соответствующего репертуара, планирование индивидуального поэтапного развития).

В своей работе с детьми мы выделяем несколько этапов:

I этап. Донотный период.

II этап. Освоение нотной грамоты.

III этап. Изучение музыкальных техник.

IV этап. Игра со сменой позиции.

V этап. Игра двойными нотами. Интервалы.

VI этап. Арпеджио. Аккорды.

Цель I этапа – развитие коммуникативной стороны процесса: дать учащемуся понять, что преподаватель для него – старший друг. Здесь педагог должен быть психологом и найти подход к ребёнку. За данный период необходимо освоить основные теоретические понятия: клавиатура, звук, регистры, «музыкальный алфавит», мелодия, направление движения мелодии, понятия длительностей – «шаги», ритм.

Основная работа здесь направлена на решение следующих задач:

- Развитие гибкости и свободы игрового аппарата
- Ритмическое развитие
- Освоение названия звуков на клавиатуре
- Первоначальные навыки освоения игры на аккордеоне. Посадка, постановка рук.
- Воспитание творческой активности и самостоятельности.

На II этапе происходит освоение написания нот, длительностей и различных других элементов музыкальной грамоты. Часть выполняется на уроке, часть – дома в рабочей тетради или прописи. Параллельно с прописями, закрепляем чтение нот.

III этап. Здесь происходит формирование двигательных навыков. Упражнения способствуют развитию техники игры на инструменте, выработке аппликатуры и используются как тренировочные упражнения в начале каждого урока. Для развития левой руки на готовой клавиатуре аккордеона работаем со следующими задачами:

- бас и аккорд (поочерёдное движение 3-го и 2-го пальцев в левой руке),
- освоение мажора: «Частушечка»,
- освоение минора: «Страдания»,
- освоение басов вспомогательного ряда,
- бас+аккорд (одновременное нажатие 3го+2го пальцев).

При каждой пройденной задаче целесообразно закрепить её пьесками, этюдами, детскими песенками, в которых она встречается.

IV этап – игра со сменой позиции. Гаммы. Смена позиции первоначально вырабатывается на гаммах. Предметом особого внимания при смене позиции должен стать первый палец. Существует множество упражнений на подкладывание и перекладывание пальцев, они используются для исправления дефектов в этом отношении. Цель упражнений – добиться плавного непрерывного исполнения гамм, ровного по звучанию. Упорная работа над данным материалом помогает приобрести беглость пальцев, организовать аппликатуру и единое движение меха. Штрихи в музыке имеют своё особое значение: это своеобразная музыкальная дикция, артикуляция, которая взаимосвязана с определённым ощущением и положением пальцев, кисти. Каждый из штрихов имеет свой образ: legato – «змейка», non legato – «слон», staccato – «мячик». Так как гаммы самый простой и доступный тренировочный материал, то на нём легче всего отрабатывать штрихи.

V этап «Двойные ноты. Игра интервалов» и VI этап «Арпеджио. Аккорды». Основная задача на данных этапах – воспитать ощущение ансамбля между звуками и нацелить слуховое восприятие на одновременность в звучании. Интервалы, аккорды, арпеджио – это пример очердных музыкальных заготовок, на которых основаны практически все произведения.

Заключение. Аккордеон очень популярен, новые конструкции значительно расширили его технические и художественные возможности: на современных аккордеонах можно исполнять сочинения различных стилей и эпох. Усовершенствованные системы с применением ломаных дек, выборных басов, наконец, электронных устройств настолько далеко ушли вперед, что трудно проводить параллели между ними и первыми моделями, не говоря уже о разительном отличии баяна, аккордеона и других разновидностей гармоники от своей прародительницы – однорядки [3].

К каждому обучающемуся необходим индивидуальный подход. При этом задачей педагога становится заинтересовать учащихся искусством в форме увлекательной игры. Важной составляющей работы считаю создание хорошего психологического климата при организации познавательной деятельности, формирование устойчивой мотивации к изучению предмета, включение учащихся в социально-значимую деятельность (концерты, конкурсы и т.п.). Приобретенные профессиональные качества исполнителя – результат работы педагога и применяемых им методик. Продолжит ли юный аккордеонист посещать музыкальную школу, станет ли бывать на концертах после ее окончания, сможет ли сопереживать услышанному – все это зависит от предлагаемой методики обучения, от личности педагога, способного критически и творчески относиться к существующей специальной литературе.

Список цитированных источников:

1. Мирек, А. Из истории аккордеона и баяна / А. Мирек. – М.: Музыка, 2007. – 196 с.
2. Бажилин, Р. Школа игры на аккордеоне / Р. Бажилин. – М.: – 2005. – 208 с.
3. Максимов, Е. Ансамбли и оркестры гармоник / Е. Максимов. – М., 1974. – 175 с.
4. Пуриц, И. Методические статьи по обучению игре на баяне / И. Пуриц – М., 2001. – 222 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Введение. Одной из главных задач образовательной школы является формирование культурной, гармонично-развитой личности. Обучение и воспитание учащихся предполагается проводить с опорой на его жизненный опыт, в тесной связи с окружающей его действительностью. Музыка является значимым явлением в решении задач личностного, познавательного, коммуникативного, социального, эстетического и духовно-нравственного развития учащихся. Целью же музыкального воспитания и обучения является формирование музыкальной культуры ребенка как важной и неотъемлемой части всей его духовной культуры. Проведение уроков музыки в начальных классах направлено на развитие учебных действий, формирование у учащихся интереса к музыке и музыкальной деятельности, эмоционального отклика на музыку разных жанров, на развитие у детей художественно-образного, эмоционально-ценностного восприятия произведений музыкального искусства, выражение в творческих работах своего отношения к окружающему миру [1, с. 3].

Цель: сформировать представления о содержании, структуре и особенностях проведения урока музыки.

Особенностью урока музыки является организация разных форм музыкальной деятельности школьников. Каждый урок музыки содержит в себе оздоровительный эффект, препятствует развитию переутомления, способствует сохранению здоровья, его укреплению и развитию.

При рациональной организации, уроки музыки способствуют снятию нервно психических перегрузок, восстановлению положительного эмоционально – энергетического тонуса учащихся. Поэтому педагог должен стараться творчески подходить к планированию урока и его проведению. Такой подход к ведению урока способствует концентрации внимания, развитию познавательного интереса у учащихся к предмету и сохранению здоровья [2, с. 1–2].

Формированию музыкальной культуры личности на уроках музыки способствует решение следующих задач:

- воспитать отношение к музыке – сформировать музыкальные потребности, интересы, вкусы, то есть активную позицию в мире музыки;
- сформировать систему ключевых и частных знаний для самостоятельного ориентирования в мире музыки;
- сформировать положительное эмоциональное и осознанное отношение к музыке на основе последовательного освоения музыкальной речи в активных видах музыкальной деятельности, и на основе ее восприятия;
- сформировать музыкально-исполнительские умения и навыки, сформировать деятельностно-практическое отношение к музыке в процессе ее исполнения;
- развить специальные музыкальные способности и общие способности школьников [3, с. 74].

Реализуя эти задачи, нужно прививать детям любовь к музыке, формировать интерес к ней, так, как только положительное отношение к музыке может дать ощутимые результаты. Для этого требуется, чтобы каждый урок был творческим. Формы деятельности должны быть достаточно разнообразными, чтобы вызывать постоянный интерес детей.

Рассмотрим процесс проведения урока музыки на примере производственной педагогической практики.

Для того, чтобы вникнуть, понять суть работы, необходимо некоторое время понаблюдать за учителем музыки: его отношение к каждому классу, методы работы, этапы, приемы, программа, методические пособия, и, конечно же, на начальном этапе вести запись каждого проведенного учителем урока музыки. Также понаблюдать за классом: его поведение, реакция на учителя, на его замечания, работоспособность, умственные показатели.

Процесс наблюдения ведется минимум неделю, студенты посещают уроки музыки в 1–4 классах, составляют конспекты наблюдений, наброски плана первого урока и согласовывают их с учителем музыки.

В структуру урока входят:

1. План урока: тема четверти; тема урока; план; цель урока; задачи; схема урока.

2. Ход урока: организационный момент; повторение пройденного; основная часть; физкультминутка; разучивание песен; итог урока; рефлексия.

В организационный момент урока входит знакомство с детьми и музыкальное приветствие:

- учитель: «Здравствуйтесь ребята!»;
- ученики: «Здравствуйтесь!».

Необходимо расписать хронометраж урока, особенно если это первые уроки, которые проводят студенты. Это позволит им успеть провести все формы работы и вовремя закончить урок.

Для того чтобы урок прошел успешно, следует подбирать формы работы под определенный класс, в соответствии с программой. Например, если класс гиперактивный – то формы проведения занятия должны соответствовать: дети по большей части должны двигаться, играть в различные игры, танцевать, выходить к доске, решая различные кроссворды или же просто отвечать у доски на вопросы. Если же класс, наоборот, пассивный – то в таком классе желательнее употреблять менее активные формы работы, чтобы класс не потерял интерес к предмету.

В процессе повторения пройденного материала, учитель задает вопросы по темам, которую проходили на данном уроке, а также на предыдущих занятиях.

Основная часть проведения урока включает в себя получение новых знаний в процессе новой темы. Для того, чтобы дети усвоили новый материал, необходимо, заинтересовать учащихся интересно подобранным материалом к уроку, создать творческую атмосферу, привлекая ребят к различным видам деятельности. Обязательно использовать наглядный и рабочий материал: заранее заготовленные пособия, карточки, рисунки, кроссворды и т.д. Для того чтобы удержать интерес детей до конца урока, необходимо удержать их интерес и внимание.

Физкультминутка проводится на каждом занятии в каждом классе 2-3 минуты, для восстановления умственной деятельности учащихся, улучшения кровообращения, снятия утомления мышц, нервной системы, активизации мышления, создания положительных эмоций и повышения интереса к занятиям.

Для достижения успеха на уроках необходимо организовать музыкальную деятельность в разнообразных формах: пение, слушание музыки, игра на несложных музыкальных инструментах, ритмика, детское музыкальное сочинительство (импровизация). Основным принципом разработки содержания музыкального образования и воспитания должна стать опора на единство эмоционального и рационального в процессе воздействия различных видов искусств. Необходимо исходить из целостности восприятия ребенком окружающих его явлений жизни, искусства, поэтому важно привлечение различных ассоциаций, как музыкальных, так и не музыкальных.

Среди видов музыкальной деятельности выделяют: восприятие музыки, хоровое пение, музыкальная грамотность, музыкально-ритмические движения, обучение игре на детских инструментах, импровизацию.

Развитие детского творчества начинается с заданий, требующих первоначальной ориентировки (измени, придумай, сочини), затем следует переход к заданиям, способствующим усвоению приемов творческих действий поискам решения, и далее – к более трудным заданиям, рассчитанным на самостоятельные действия.

С помощью уроков музыки существенно повышается уровень музыкального развития учащихся. Поэтому учет индивидуальных особенностей ребят должен вестись с определенной целью: стимулирование их развития:

- каждый обучающийся может получать индивидуальные задания, направленные на развитие его музыкальных способностей, задания, способствующие развитию его индивидуального потенциала в творчестве.
- занятия должны формировать интерес к музыкальной деятельности, для этого необходимо больше обращаться к тем заданиям, которые у обучающегося хорошо получаются.
- использовать на уроках высокохудожественные произведения искусства, создавать культурную среду.
- развивать у учащихся способность воспринимать и переживать произведения искусства, познавать самого себя через эти переживания.
- развивать у ребят способность воплощать собственные замыслы в цвете, звуке, форме, слове, пластике движений (т.е. в материале любого вида искусства).

Песенный репертуар на уроке соответствует теме урока. Работа над новой песней происходит поэтапно:

- слушание музыки – для того, чтобы сделать этот этап интереснее, можно провести его в виде аудио-прослушивания, видео-просмотра;
- рассказ (о чем говорится в песне) – данный этап можно упростить, если включить песню в формате мультипликационного фильма, тогда учащиеся быстрее поймут, о чем поется в песне, лучше воспримут и запомнят произведение;
- расшифровка непонятных слов – этому этапу необходимо уделить максимальное время, так как учащиеся начальных классов не знают многих слов, не понимают их смысл. Важно чтобы ребята поняли каждое слово;
- проговаривание текста в ритме – лучше всего читать текст под стук или метроном, чтобы у учащихся выработывалось чувство ритма;
- пропевание мелодии по фразам – учитель пропевает первую фразу, учащиеся повторяют, и так каждую фразу до конца песни. Затем, вместе с учителем поют всю песню целиком. В завершении, учащиеся поют всю песню сами;
- работа над художественным образом – этот этап не требует особых усилий, учащимся просто необходимо объяснить, где петь весело, а где грустно, где в вопросительной интонации, а где в восклицательной и т.д.

Последний этап можно провести в форме игры: концерт (один или несколько солистов у доски); «вопрос-ответ» (учитель задает вопрос, а дети отвечают) и т.д.

Для того чтобы процесс развития младших школьников на уроках музыки проходил более эффективно, учитель должен уметь:

- создать в классе непринужденную атмосферу, в которой учащиеся будут чувствовать себя легко и непосредственно;
- подхватить непосредственность детской реакции и ненавязчиво помочь развить ее в конкретном выражении;
- увлечь учащихся своим творческим отношением к работе;
- уметь объективно оценивать вместе с ребятами их творческую реализацию художественного замысла;
- поддержать в учащихся желание творческого самовыражения.

Итог урока также включает в себя вопросы от учителя детям, но уже по новой теме, чтобы закрепить полученный материал.

Рефлексия проводится для того, чтобы понять, что ребятам понравилось на уроке, что не понравилось, что больше всего запомнилось. Ее также можно провести в форме игры, например, сделать пособия из смайликов (грустный и веселый). Кому понравился урок, те поднимают веселый смайлик, кому не понравился, поднимают грустный смайлик.

Заключение. Музыкальное образование является неотъемлемой формой развития личности, благодаря которой учащиеся познают музыкальный мир, полный ярких красок. У учащихся происходит процесс развития музыкальной памяти, слуха, появляется интерес к учебному процессу. Музыкальная деятельность не только формирует художественные вкусы учащихся и способствует развитию эмоциональной сферы личности, но и влияет на поступки ребят, формируя у них эстетическое отношение к действительности.

Список цитированных источников:

1. Рытов, Д.А. Книга для учителя к учебникам «Музыка»: метод. пособие / Д.А. Рытов. – М.: Русское слово, 2013. – 48 с.
2. Сорокина, Н.М. Урок музыки как средство укрепления здоровья учащихся начальной школы / Н.М. Сорокина // Концепт. – 2014. – № 9 – С. 1–6.
3. Рачина, Б.С. Технологии и методика обучения музыки в общеобразовательной школе: учеб. пособие для высших учебных заведений / Б.С. Рачина. – СПб.: Композитор, 2007. – 519 с.
4. Паздников, М.А. Реформа школы и художественно-эстетическое развитие личности / М.А. Паздников // Музыкальные и театральные мастерства: проблемы выкладки. – 2012. – № 2. – С. 9–11.
5. Михайловская, Н. Музыка и дети / Н. Михайловская. – М.: Музыка, 2017. – 285 с.
6. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 2013. – 344 с.

МУЗЫКА КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Введение. По мнению Ю.Н. Давыдова, общество можно определить, как устойчивую, интегрированную систему социальных структур, а также определенных связей и функций, в которых реализуются формы объединения людей, сложившиеся в процессе их взаимодействия [2]. В настоящее время наше общество переживает состояние эмоционального кризиса в умении сопереживать и сострадать. Это вызывает определенные трудности.

Тем не менее, в Брестской области прошёл областной молодежный телемост, где губернатор В.С. Караник обозначил важность вопроса, связанного с воспитанием подрастающего поколения [5]. Поэтому основополагающей задачей в педагогике стоит воспитание молодежи, которое базируется на чувстве долга и гражданской сознательности. Гражданско-патриотическое воспитание можно рассматривать как направление, благодаря которому развивается гармоничная, всесторонне развитая личность с высокими моральными ценностями.

Целью статьи является определение значимости гражданско-патриотического воспитания и способы его реализации посредством музыкального искусства.

В работах многих ученых и педагогов подчеркивалась значимость гражданско-патриотического воспитания. Например, А.С. Макаренко одной из главных задач считал воспитание нравственного и сознательного гражданина. В.Я. Стоюнин утверждал о важности воспитания подрастающего поколения в процессе заинтересованности в потребностях общества. В.А. Сухомлинский считал патриотическое воспитание одной из приоритетных задач в педагогике. К.Д. Ушинский отмечал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и могучим педагогическим средством, рассматривая патриотическое воспитание как национальное самосознание [1].

На сегодняшний день в нашей республике гражданско-патриотическому воспитанию подрастающего поколения уделяется особое внимание. На VI Всебелорусском собрании глава государства А.Г. Лукашенко отметил важное значение государственной программы патриотического воспитания населения, в первую очередь подрастающего поколения [3].

Процесс гражданско-патриотического воспитания целесообразно осуществлять с помощью музыки. Данный вид искусства, является одним из эффективных средств по воздействию на нравственную составляющую человека. Такая идея легла в основу античной педагогики, где музыка являлась средством воспитания гражданской сознательности и патриотизма. Официально данное направление сформировалось в 30-е годы XX века. Произошло сближение композиторской мысли с запросами широких слоев общества, что послужило возникновению нового этапа музыкальной культуры, основу которой составлял патриотизм. Данный вопрос в своих работах рассматривали такие ученые и педагоги, как О.А. Апраксина, Д.Б. Кабалевский, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский.

Рассмотрим видение возможности использования музыки в процессе гражданско-патриотического воспитания вышеперечисленными авторами (Табл.1).

Таблица 1 – Использование музыки в процессе гражданско-патриотического воспитания

ФИО.	Сущность
О.А. Апраксина	определяла музыку как сильнейшее средство воздействия на человека и утверждала, что одним из важных в воспитательном отношении свойств музыкального искусства является то, что оно больше, чем какое-либо другое искусство, обращено к чувству и через него к мысли, сознанию. Приоритетным жанром музыки в данном направлении считала песню [1].
Д.Б. Кабалевский	утверждал, что музыка способствует формированию таких качеств личности как гражданственность и человечность, рассматривая её как часть самой жизни [4].
А.С. Макаренко	определял музыку, как средство, способствующее объединению людей в трудовой деятельности для формирования единых ценностей и идей [1].
В.А. Сухомлинский	считал, что музыка является важным средством нравственного и патриотического воспитания человека; рассматривал воспитание посредством музыки, как процесс, направленный на воспитание самой личности [6].

Вышеуказанные утверждения, подтверждают значимость музыкального искусства в процессе гражданско-патриотического воспитания столь актуального в наше время. Современное общество живет в период глобальной информатизации. Средства массовой информации, открытый доступ к сети интернет позволяют получить информацию любого типа и содержания. Учитывая, особенности современного технического прогресса, заключающегося в наличии гаджетов у каждого человека, информация становится доступной круглосуточно. Подростающее поколение активно использует данную возможность для ознакомления с новинками музыкальной жизни. Однако эффект от данного процесса может иметь различный результат вследствие того, что полученная информация может быть низкого качества.

В нашей республике созданы все условия для приобщения подрастающего поколения к шедеврам мирового музыкального наследия. Дисциплина «Музыка» включена в обязательную программу общеобразовательных учебных заведений. Также такой возможностью располагают учреждения дополнительного образования (внешкольные объединения, детские школы искусств и т.д.). Гражданско-патриотическое воспитание предполагает осознанное понимание своей ответственности перед Родиной. В соответствии с данными целями предъявляются соответствующие требования к тщательному подбору материала. Музыкальное наследие патриотической тематики включает в себя инструментальную и вокальную музыку, однако песня является наиболее распространенным жанром, способствующим оказывать воздействие на широкие массы. Тексты песен незамысловаты, но, как правило, повествуют об определенных исторических событиях или личностях, и потому являются ценным источником исторических сведений и идейных ценностей. Результат гражданско-патриотического воспитания становится более эффективным при участии в данном процессе значительного количества людей, объединенных единой целью. Сила общества заключается в его единстве.

На базе ГУО «Полоцкая детская школа искусств» был организован внутришкольный конкурс патриотической песни. Его цель заключалась в формировании осознанного отношения к прошлому, настоящему и будущему своей страны с помощью патриотической песни.

Конкурс решал следующие задачи:

1. Формирование духовно-нравственного отношения к своей стране.
 2. Формирование чувства сопричастности к культурному наследию своего народа.
 3. Воспитание уважения к своей нации.
 4. Воспитание чувства собственного достоинства, как представителя своего народа.
- Подготовка данного конкурса сопровождалась следующими этапами работы (Табл. 2).

Таблица 2 – Этапы подготовки конкурса

Этап	Сущность
Подготовительный	прослушивание песенного материала, выбор произведения.
Основной	разучивание музыкального текста; анализ содержания слов песни; поиск информации об истории создания данного произведения (автор; год создания); изучение различных трактовок песенного материала; просмотр фильма, в котором используется данная песня
Заключительный	контрольные репетиции перед выступлением, конкурсное прослушивание, открытая беседа с участниками об их впечатлениях

Конкурс разработан педагогами эстрадного отделения ГУО «Полоцкая детская школа искусств». В качестве музыкального материала использовались песни военной тематики. Для более осмысленного понимания всей глубины исполняемого материала участниками был просмотрен ряд художественных фильмов, музыкальное оформление которых составляли песни, утвержденные для конкурсного исполнения. Песенный список включал в себя следующие песни (Табл. 3).

Таблица 3 – Песни и фильмография

Песня	Авторы музыки и текста	Исполнитель	Фильм
Смуглянка	Муз. А. Новикова, сл. Я. Шведова	М. Садыков	В бой идут одни старики
Синий платочек	Муз. Е. Петербургского, сл. Я. Галицкого и М. Максимова	К. Шульженко	Концерт фронту

С чего начинается Родина	Муз. В. Баснера, сл. М. Матусовского	М. Бернес	Щит и меч
Нам нужна одна победа	Муз. и сл. Б. Окуджавы	Н. Ургант	Белорусский вокзал
От героев былых времен	Муз. Р. Хозака, сл. Е. Аграновича	В. Златоустовский	Офицеры
За себя и за того парня	Муз. М. Фрадкина, сл. Р. Рождественского	А. Кавалеров	В бой идут одни старики
Песня о далекой родине	Муз. М. Таривердиева, сл. Р. Рождественского	И. Кобзон	Семнадцать мгновений весны

Заключение. На основании вышеизложенного можно сделать следующий вывод. Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения является приоритетной задачей образовательного процесса нашей республики. Гражданская сознательность каждой личности в отдельности, составляет надежный каркас нашего общества. Музыка способствует данному процессу, формируя такое качество как «патриотизм», включающий в себя ответственность, чувство долга, гражданскую сознательность, а также гордость за свою Родину.

Список цитированных источников:

1. Валиева, З.И. Идеи патриотического воспитания в трудах известных советских педагогов / allbest Выбери лучшее [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00862437_0.html. – Дата размещения: 18.12.2017. – Дата доступа: 12.01.2022.
2. Давыдов, Ю.Н. Концепты социального дискурса. / Гуманитарный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/6866>. – Дата доступа: 09.02.2022.
3. Доклад Президента Беларуси на VI Всебелорусском народном собрании / Президент Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/events/shestoe-vsebelorusskoe-narodnoe-sobranie>. – Дата доступа: 15.01.2022.
4. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
5. Молодежь – будущее страны / Гродзенская праўда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – https://grodnonews.by/news/vlast/molodezh_budushchee_strany_i_nasha_zadacha_obyasnit_chno_izmeneniya_konstitutsii_nuzhny_v_pervuyu_ochered_ey_v_grodno_proshel_oblastnoy_molodezhnyu_te.html. – Дата доступа: 15.01.2022.
6. Сухомлинский, В.А. Воспитание советского патриотизма у школьников: из опыта работы сельской школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Учпедгиз, 1959. – 148 с.

Т.В. ОРУП, А.М. ТУРОВЕЦ, ЛА ЦЗЯО

Республика Беларусь – КНР, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ХОРОВОГО ПЕНИЯ НА ЗДОРОВЬЕ

Введение. Хоровое пение является самым доступным и наиболее любимым видом детского музыкального творчества. Кроме того, в условиях повсеместного понижения уровня здоровья детей, в последнее время получил большое распространение анализ его позитивного влияния на здоровье как детей, так и взрослых. Именно исторический обзор данной проблемы является **целью** нашей работы.

Основными методами научного исследования, примененными в работе, являются: компаративистика, системно-структурный анализ, синтез. Методологической основой исследования стали основные законы и принципы гегелевской диалектики.

Предварительно необходимо отметить, что хоровое пение не требует больших материальных затрат. Кроме того, в его рамках находит свою практическую реализацию различные функции. Во-первых, гносеологическая благодаря тому, что оно способствует концентрации различных знаний и социального опыта, накопленного людьми. В результате создаются достаточно благоприятные возможности для адекватного познания внешнего мира и самого человека. Во-вторых, эстетическая. Данный вид музыкального искусства способствует формированию

и развитию эстетических вкусов, раскрывает творческие способности человека, выражающиеся в желании не просто творить, а делать это по объективным законам красоты. В-третьих, коммуникативную. Конечно, хоровое пение – это такой вид пения, в рамках которого каждая хоровая партия осуществляется несколькими хористами одновременно. Таким образом это коллективная деятельность. Коммуникативное же взаимодействие между людьми осуществляется не только за пределами хорового пения, но также и во время него.

В-четвертых, рекреационная, которая помогает снять утомление от работы или учебной деятельности, а также в значительной степени восстановить физические и психические утраченные силы. И, наконец, в-пятых, гедонистическая, выражающаяся в получении наслаждения, от исполнения музыкального произведения. Именно на двух последних функциях и основана музыкотерапия, которая является одним из наиболее древних способов групповой психотерапии. Базируется она на использовании специфических особенностей феномена эмоционально-психологического воздействия музыки (или процесса исполнения музыкальных произведений) на человека.

Таким образом, музыкотерапия представляет собой особый способ положительного влияния на человеческое здоровье. По существу, она является таким направлением восстановительной медицины, которое базируется на использовании разнообразных способов воздействия музыкой или вокалом для лечебной и профилактической цели. Для лечения используется контролируемое применение музыки к детям и взрослым, страдающим соматическими и психическими заболеваниями. Кроме того, музыкотерапия применяется и для реанимационных целей.

Необходимо отметить, что музыкотерапия получила свое развитие в качестве некоторой интегративной дисциплины, так как она находится на стыке нейрофизиологии, психологии, рефлексологии, музыковедения и других наук.

Термин «музыкальная терапия» начал широко применяться лишь в середине XX столетия, однако, в качестве лечебной практики она была известна намного раньше, так как существует с незапамятных времен. Так, например, о целебной силе музыкального воздействия на человека упоминали такие выдающиеся древнегреческие мыслители как Пифагор, Аристотель, Платон, Плутарх. Пифагор вообще рекомендовал музыку в качестве универсальной панацеи для тела и души [1 с. 245].

В Древнем Египте под исполнение музыкальных произведений принимали роды, а в Древней Индии они использовались как достаточно эффективный способ заживления ран, полученных на поле битвы. Такой древний медик как Авиценна лечил с помощью музыки психически больных людей, а Гиппократ исцелял музыкой такие психические заболевания как бессонницу и эпилепсию. Древнеримский врач Гален рекомендовал использовать ее как противоядие от укусов змей, а Эскулап при различных эмоциональных расстройствах. Древнекитайские же врачи полагали, что музыкой можно вылечить любые человеческие болезни, а поэтому, они даже выписывали музыкальные рецепты для воздействия на какой-то конкретный больной орган.

Однако с течением времени древние традиции и практический опыт были во многом утрачены. Дело в том, что доминирование чисто материалистического сознания в целом, и в науке в частности, привело к их отрицанию. Во многом это произошло в связи с тем, что гелиоцентрическая картина мира польского ученого Н. Коперника не признавала древнюю концепцию «гармонии сфер», тесную взаимосвязь музыки с Космосом, и интерес ученых к проблемам музыкальной терапии постепенно исчез. Но уже начиная с XIX века происходит возрождение музыкотерапевтической практики, благодаря французскому психиатру Жану Этьену Эскиролю, который стал использовать ее в лечебных психиатрических заведениях. Дальнейшее же свое распространение музыкотерапия получила после Первой Мировой войны. В 30-х годах опыт военных врачей широко применяли немецкие терапевты при лечении язвы желудка, а швейцарские – при лечении достаточно легких форм туберкулеза. Австрийские акушеры с помощью музыки обезболивали роды. Использование музыки в качестве анестезирующего средства стало применяться в стоматологической и хирургической практике.

Во второй половине XX века технические возможности, на которые опиралось исследование физиологических реакций, возникающих в человеческом организме в процессе восприятия музыки, намного расширились. Благодаря этому, было показано, что музыка активно влияет на эффективную деятельность многих жизненно важных физиологических систем, на интенсивность протекания различных физиологических процессов, на дыхание и сердечно-сосудистую систему, на кровообращение, а также приводит к позитивным гормональным и биохимическим изменениям. В связи

с этим, в некоторых странах Западной Европы и США стали организовываться и обрели большую популярность музыкально-психотерапевтические центры.

Музыкотерапия в XX столетии оформилась в несколько школ. В шведской школе была выдвинута теория психорезонанса, которая опиралась на идею о том, что музыка в состоянии проникнуть в наиболее глубинные пласты сознания, могущие вступать в резонанс с озвученной музыкальной гармонией и проявляться наружу для когнитивного анализа и адекватного понимания. В рамках американской школы были разработаны подробные каталоги лечебных музыкальных произведений, причем самых различных художественных жанров и стилей. В этом каталоге учитывалось стимулирующее или успокаивающее лечебное действие музыки [2 с. 26].

Немецкая школа исходила из первоначального тезиса психофизического единства человека. Основное свое внимание она направила на развитие форм комплексного использования оздоравливающего воздействия разных видов искусств на человека. Большое влияние на развитие музыкотерапии оказала парижская школа А. Томатиса, который обратил внимание на целебную эффективность музыки Моцарта, на ее способность стимулировать не только интеллект, но и исцелять человека от некоторых неизлечимых болезней. Итальянский же специалист А. Менегетти разработал основы онтопсихологической музыкотерапии, направленной в первую на профилактику болезни, с помощью комплексного воздействия посредством пения, звука и танца.

На территории России первые научные работы, посвященные механизму влияния музыки на человека, появились в конце XIX – начале XX века. В трудах таких ученых как В.М. Бехтерев, И.М. Догель, Сеченов, И.Р. Тарханов были опубликованы данные о благоприятном влиянии музыки на центральную нервную систему, дыхание, кровообращение и газообмен в человеческом организме.

В современной России одной из наиболее перспективных методик современной музыкотерапии стала методика, разработанная Санкт-Петербургским ученым Р. Блаво. Она основана на диалектическом синтезе современной научной медицины и древнего опыта использования целебного воздействия музыки в Индии, Непале и Шри-Ланке.

Оригинальные методики исцеления с помощью пения были положены в основу системы московского ученого С.В. Шушарджана, который в молодости был оперным певцом. Он выделял вокалотерапию, в качестве способа повышения резервных возможностей человеческого организма, и коррекции нарушенных его функций активным вокальным тренингом.

Важнейшим способом вокалотерапии является хоровое пение. Необходимо отметить, что лечебное использование хорового пения имеет давнюю историю. Еще древнегреческий философ Пифагор говорил о том, что музыка хорошо воздействует на здоровье, если только заниматься ею нужным способом. Вот почему его ученики, готовясь ко сну, стремились очистить свой разум от дневных забот определенными песнями и особого рода мелодиями.

В античные времена хоровое пение по важности не уступало медицине. Аристоксен (400–354 гг. до н.э.) считал, что тело необходимо очищать с помощью врачевания, а душу с помощью хоровой музыки. Кстати, участвовать в хоровом пении в античности считалось святым долгом. Другой великий древнегреческий философ Аристотель указывал на позитивное влияние хоровой музыки на человеческую психику, а также и на нравственное поведение.

В древнем Китае даосисты были знакомы с практикой мантр, то есть со звуками, способными исцелять. Они считали, что с помощью шести звуков-мантр, возможно излечить больные человеческие органы, а тем самым привести их в гармоническое состояние.

На Руси традиционно было принято петь за работой. Считалось, что если больного расположить внутри круга поющих людей, а также водить хороводы вокруг него, петь песни чистые и ритмичные, то наступит выздоровление. Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский восхищался могучими воспитательными возможностями хорового пения, так как оно, по его мнению, способствует нравственному развитию.

Важно понимать, что позитивное значение хорового пения возможно лишь при условии использования Здоровье сберегающих технологий, представляющих собой целостную систему, с помощью которой создаются максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального и физического здоровья всех субъектов хорового пения. (учащихся, педагогов и др.). В данную систему входит, во-первых, использование мониторинговых сведений о состоянии здоровья этих субъектов, проводимого медицинскими работниками. Во-вторых, всесторонний учет возрастных и других особенностей

участников хора и разработка такой стратегии обучения хоровому пению, которая будет соответствовать специфическим особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т. д. В-третьих, создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации здоровьесберегающей технологии. Хоровое пение само по себе полезно для такого климата. По мнению многих ученых во время пения в головном мозге вырабатываются особые химические вещества, благодаря которым, человек ощущает покой и радость.

Пение не только доставляет человеку удовольствие, но и улучшает его самочувствие, снимает боль, и даже продлевает жизнь, так звук, зарождающийся во время пения, лишь в малой степени уходит во внешнее пространство, а в основном поглощается внутренними органами, способствуя их вибрации. Таким образом, совершается специфический массаж внутренних человеческих органов, что способствует их эффективной работе. При пении увеличивается жизненная емкость легких, укрепляются все органы дыхательной системы, посредством воздействия вибраций в голосовом аппарате, в резонаторах, в нервной системе, в железах внутренней секреции и во всем туловище, благодаря чему у человека кровь начинает циркулировать более интенсивно, в его организм поступает больше количество кислорода, улучшается кровообращение всего организма. Улучшение же кровообращения благотворно влияет на голосовые связки, миндалины и лимфоузлы, что значительно повышает местный иммунитет.

Заключение. В заключение необходимо отметить, что нами было рассмотрено влияние рекреационной и гедонистической функций хорового пения на здоровье человеческого организма. Однако коммуникативная функция также способна оказывать свое позитивное влияние на здоровье. Дело в том, что физиология и психология у человека находятся в неразрывном диалектическом единстве. Последнее же во многом зависит от полноты коммуникативных взаимосвязей. Пение же, в составе хорового коллектива, способствует ощущению социально-коммуникативной общности на основе общей деятельности, что в конце концов приводит к укреплению не только психического, но и физического здоровья.

Список цитированных источников:

1. Кирнарская, Д.К. Психология музыкальной деятельности / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.//Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003г. – 368 с.
2. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг/ В.В. Емельянов. – СПб.: Лань, 2000г. – 192 с.

Т.В. ОРУП, А.М. ТУРОВЕЦ, ЦИЮАНЬ ЧЖАН

Республика Беларусь – КНР, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

УРОК КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА

Введение. Актуальность темы работы детерминирована изменением современных методологических требований к развитию эстетического вкуса у учащихся. Все дело в том, что если раньше дети развивали этот вкус в основном в рамках семьи, то в настоящее время положение дел претерпело радикальное изменение. Традиция семейного пения исчезла. Таким образом, появилась потребность заменить ее (хотя бы частично) музыкальным образованием.

Работа написана в рамках диалектической научной традиции. В ходе исследования были использованы следующие методы: диалектический анализ и синтез. В основе работы лежит принцип приоритета общественного (и индивидуального) сознания над материальным бытием. **Цель** работы заключается в выявлении возможностей музыкального образования в развитии эстетического вкуса.

В настоящее время процесс преподавания музыки в учреждениях образования можно охарактеризовать достаточно устойчивыми тенденциями качественного обновления содержания данного процесса, что детерминировано поисками новых способов практического воплощения таких важнейшей задач музыкального образования как развитие эмоциональной сферы школьников, воспитание у них всесторонней музыкальной культуры, а также становление и развитие позитивного эстетического вкуса. Решению поставленной задачи способствует появ-

ление инновационных методических программ и новых авторских методик. Необходимо, в связи с этим отметить, что постоянное стремление учебных заведений работать на основе инновационных технологий, свидетельствует о том, что данная проблема осознается, а также и о понимании важнейшей роли искусства в развитии человека. Именно о таком понимании упоминали выдающиеся деятели образования, которые находились у первоисточков генезиса всего музыкального в образовании в целом.

Конечно, применение новых методических технологий еще не означает, что старые должны быть полностью отвергнуты, как не соответствующие уровню современных требований к процессу преподавания музыки в учреждениях образования. Все дело в том, что новое не является первопричиной самого себя, то есть оно не может появиться на «пустом» месте. Для его появления необходима опора на все то положительное, что заложено в педагогической народной традиции. Данная традиция представляет собой ту почву, в которой укоренены новые педагогические приемы и методы. Такая методологическая укорененность позволяет осуществлять диалектическую взаимосвязь между новым и старым. Многие современные педагоги-музыканты, в своей работе с учащимися опираются на методические идеи массового музыкального воспитания, которые были высказаны советским композитором и музыкантом Д.Б. Кабалева. Рассмотрим подробно сущность и содержание этих идей.

Вся концептуальная система музыкального образования, которая была разработана этим педагогом-музыкантом, получила свое широкое распространение в середине 70-х годов прошлого столетия. Считая музыку органически составляющей частью всей человеческой жизни, Кабалева сделал опору на наиболее распространенные, носящие массовый характер, музыкальные жанры, такие как песню, марш, танец. Именно данные жанры способствуют тесной взаимосвязи музыкальных занятий с жизнью, а, следовательно, способствуют появлению у детей ярко выраженного интереса к этим занятиям. Опора на трех вышеуказанных «китов» помогает, с точки зрения Кабалева, не только плодотворному музыкальному воспитанию, но также и становлению у школьников музыкального мышления, развитию у них правильного эстетического вкуса [1, с. 20]. Важно понимать, что в этом случае, по существу, стирается граница между различными частями, которые образуют урок: слушанием музыки, пением и музыкальной грамотой. В результате педагог будет иметь дело с целостной системой, включающей в свой состав различные элементы программы. Таким образом, концепция Д.Б. Кабалева, при ее практическом применении, помогала учителям, проведению ярких, эмоционально насыщенных музыкальных уроков, способствуя развитию у учащихся понятия о прекрасном, развивая у них эстетический вкус, а главное: развивая у них самые лучшие человеческие качества, предоставляя возможность посредством музыки прикоснуться к вечности.

Безусловно, что в 70-е годы эта программа носила принципиально новаторский характер. В настоящее же время она стала достаточно традиционной. Однако ее новаторские идеи не потеряли своего значения и сегодня, причем, именно на основе этих идей формируются новые подходы к процессу музыкального образования.

Проведя концептуальный анализ сущности и содержания современных программ мы можем прийти к следующему выводу: авторы в процессе педагогического творчества опираются на принципы воспитывающего обучения, что позволяет им добиться понимания того, чем может обогатить обучающихся, даже самая простая попевка; сформировать профессиональный подход к репертуару для определения его художественной и воспитательной ценности. Для отражения в музыке таких феноменов человеческого бытия, которые будут адекватно понятны учащимся конкретного возраста, а тем самым постоянно стимулируют их музыкальное развитие, обогащают общий эстетический кругозор, в результате чего, формируют художественные вкусы и потребности, и высокий уровень общей музыкальной культуры.

Воздействие музыки осуществляется с помощью различных выразительных средств. Можно выделить следующие: ладогармонический склад, тембр, темп, динамика, метроритм. Все они передают не только психологическое настроение, но и выражают основную мысль музыкального произведения, а, следовательно, способствуют появлению различных ассоциаций с жизненными ситуациями и с переживаниями человека. Однако, не понимая специфики драматургии музыкального развития, не получив достаточных навыков анализа произведения, например, таких как особенности его музыкального, гармонического, структурного языка невозможно адекватно понимать музыку. Причем, слушатели зачастую воспринимают лишь

отдельные моменты музыкальных произведений. Следовательно, задачей учителя является раскрыть на уроке музыкальное произведение в целом, во всей его полноте и смысловой многогранности [2, с. 94].

Для целостного восприятия необходимо и сам процесс преподавания музыки, построенный на основе системности всего процесса обучения, последовательности приобщении учащихся не только к содержанию каждой части, входящей в урок, но также и определенной последовательности самих уроков. Для выполнения данного требования очень важна правильная логика построения музыкальных уроков. Причем, мы считаем, что данная логика должна носить не формальный, а диалектический характер с опорой на содержание.

Хорошо известно, о большом эстетическом потенциале музыкальных уроков. Однако, для того чтобы на практике реализовать этот потенциал, нужна постоянная, целенаправленная работа на уроках, в противном же случае может случиться, что даже самая прекрасная музыка окажется непонятной, а, следовательно, невостребованной учащимися. Обучая детей некоторым практическим навыкам, сообщая им теоретические музыкальные положения, знакомя их с конкретными музыкальными произведениями, педагог обязан постоянно помнить о том, что именно дают его знания детям, какие мысли и чувства возникают у них после уроков.

Необходимо отметить, что одним из главных условий формирования эстетического вкуса у учащихся является наличие высокого уровня эстетического вкуса у самого учителя. Музыкально-эстетический вкус, а также всесторонние художественные взгляды у педагога находят свое проявление в подборе музыкального репертуара, в умении адекватно оценивать различные музыкальные феномены. В целом же учителю важно стать для детей некоторым образцом хорошего эстетического вкуса, примером для подражания при процессе выбора музыкальных произведений.

Эстетическое развитие учащихся на уроках музыки может быть реализовано в процессе различных видов деятельности. При этом, необходимо учитывать возрастные особенности детей. Для учащихся младших классов важна частая смена видов музыкальной деятельности, которая включает в состав уроков слушание музыки, хоровое пение, музыкально-игровое, пластическое интонирование.

Самое эффективное приобщение детей к музыке возникает в условиях организованного хорового пения, являющегося наиболее доступной и активной формой деятельности, в процессе которого происходит развитие вокальных и музыкальных способностей, расширение кругозора, формирование эстетического вкуса, а также обогащение эмоциональной сферы. Именно хоровое искусство обладает огромным творческим потенциалом, и служить некоторым эталоном, с помощью которого происходит наиболее эффективное формирование и развитие эстетически вкусов.

Отметим, что в процесс хоровой деятельности дети обучаются умению исполнять песни самого различного эмоционального содержания; а также проникаться настроением песни и передавать данное настроение в процессе своего исполнения. Распевания хора очень важны, они организуют и дисциплинируют детей, способствуют выработке у них системы правильных певческих навыков.

Хорового пения имеет ряд специфических особенностей. Во-первых, педагогу необходимо помнить, что при коллективной форме занятий важно учитывать не только творческий потенциал всего хора в целом, но также и индивидуальные возможности каждого ребенка в отдельности. Во-вторых, каждый элемент хоровой деятельности, должен приобщить учащихся к музыке, то есть быть в первую очередь занятием по музыкальному искусству. Причем, даже «конструктивные» упражнения, например, обучение детей петь в унисон, может стать эстетически полноценным, при умении научить их понимать различие между звучанием открытым, форсирующим и округленным, естественным, и таким образом воспитывать стремление петь красиво [3, с. 49].

Большое значение для воспитания хорошего эстетического вкуса, возникает проблема адекватного подбора практического музыкального материала. Для ее разрешения необходимо учитывать не только возрастные психофизиологические особенности учащихся, но также идейно – мировоззренческое содержание песен, тесситурные возможности, простоту и доступность интонационного строя музыкальных произведений. В целом же они должны соответствовать тем учебно-воспитательным задачам, которые поставил педагог и обладать достаточно высоким эстетическим уровнем. Кроме того, будучи одним из наиболее эффективных средств воспитания эстетического вкуса, хоровое пение имеет и огромный воспитательный потенциал, так как оно помогает воспитанию чувства единства, сплоченности коллектива, выработке личной

ответственности за конечный общий результат. Именно совместные занятия обучающихся, обладающих различным уровнем способностей в одном едином музыкальном коллективе, играет значительную роль как в воспитательной работе, так и эстетическом развитии. Следовательно, не может вызывать никакого сомнения, что хоровая работа должна занимать значительное (а может быть и преимущественное) место на уроках музыки в учреждениях образования.

Заключение. В заключении необходимо отметить, что нами рассмотрены в первую очередь чисто технические проблемы проведения уроков как основной формы развития эстетического вкуса учащихся. Однако существует, на наш взгляд и более важная проблема. По большей степени она не относится непосредственно к методике преподавания. Дело в том, что адекватное восприятия подлинной красоты теснейшим образом взаимосвязано с истиной и любовью. Недаром величайший русский писатель Ф.М. Достоевский считал, что красота спасет мир. Таким образом, для того чтобы увидеть всю красоту музыкального произведения, ребенок должен полюбить его. Причем, данная любовь должна быть тесно взаимосвязана с любовью к своему народу, так как подлинно народные мотивы присутствуют даже в великих произведениях классической музыки. Мало того, учитель должен быть не только хорошим знатоком музыкального искусства, он обязан любить искусство и передать эту любовь учащимся.

Список цитированных источников:

1. Мамедова, И.М. Эстетическое воспитание школьников / И.М. Мамедова // Молодой ученый. – 2014. – № 2. – С. 17–22.
2. Горбунова, М.Б. Духовно-нравственное развитие учащихся средствами художественного образования / М.Б. Горбунова // Искусство и образование. – 2009. – № 1. – С. 92–99.
3. Овчинникова, Л.И. Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников средствами вокального хорового исполнительства / Л.И. Овчинникова // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 46–50.

Ф.В. ПОЛОЗОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

БЕЛОРУССКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Введение. Интерес и внимание к народному творчеству растет с каждым годом. Истинной почвой для музыкального воспитания ребенка является фольклор народа, к которому он принадлежит, как среда, в которой искусство органично сливается с жизнью и мировоззрением людей. Народное творчество дарит детям встречи с задушевыми мелодиями, с настоящим, живым, ярким, образным родным языком, является прекрасным материалом для развития эстетических чувств учащихся, расширяя их кругозор и повышая культурный уровень.

Использование национального фольклора в содержании музыкального образования в целях духовно-нравственного и гражданского воспитания младших школьников является необходимой частью общего педагогического процесса.

Музыкальный фольклор – уникальная самобытная культура наших предков, признанная современным обществом значимым фактором духовности, преемственности поколений, приобщения к национальным истокам жизни. В фольклоре нашли отражение разные традиции белорусов: трудовые, эстетические, патриотические, исторические и др. Белорусская музыка имеет свои неповторимые национальные черты – простота выразительных средств, доступность, демократичность. Через фольклор ребенок может развиваться, проявить свое мастерство, фантазию [1, с. 188].

Большой вклад по вопросам фольклористики, осмысленности роли народной песенной и танцевальной культуры в эстетическом воспитании и национальной специфике внесли: И.Д. Назина, Г.И. Цитович, И. Котвицкая, А.А. Гриневич, В.А. Василевич, Н.Н. Чуркин и др.

Целью исследования является анализ программы по учебному предмету «Музыка» для учащихся 1–4 классов учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания в рамках ознакомления младших школьников с белорусским песенным фольклором.

Материалом исследования явились белорусские народные песни, представленные в учебной программе по предмету «Музыка» для учащихся 1–4 классов учреждений общего среднего

образования с русским языком обучения и воспитания. Были использованы методы: анализ, обобщение, систематизация, математическая обработка данных.

Формирование эстетического отношения учащихся к окружающей действительности обуславливается использованием в обучении и воспитании школьников творческого наследия старших поколений. С помощью этого происходит стимулирование эмоционально-образной, художественно-познавательной активности учащихся, развивается интерес к национальной культуре. Специфика учебного предмета «Музыка» проявляется в одновременном решении всего комплекса задач в процессе изучения дисциплины. Обучение осуществляется посредством использования методов проблематизации и моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр). Обращена программа на использование различных видов музыкально-художественной деятельности: слушание музыки, хоровое и сольное пение, игра на музыкально-шумовых инструментах, пластическое интонирование, сочинение и импровизация, театрализация, ритмодекларация и т.д. Художественный репертуар, включенный в программу, является рекомендательным. Учитель может самостоятельно осуществлять выбор музыкального материала. Однако произведения, выбранные самостоятельно, должны быть дидактически целесообразными, соответствовать возрастным особенностям учащихся, характеризоваться высокой степенью художественности.

На Рисунке 1 представлено соотношение использования белорусского песенного и танцевального фольклора в учебной программе для учреждений общего и среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы».

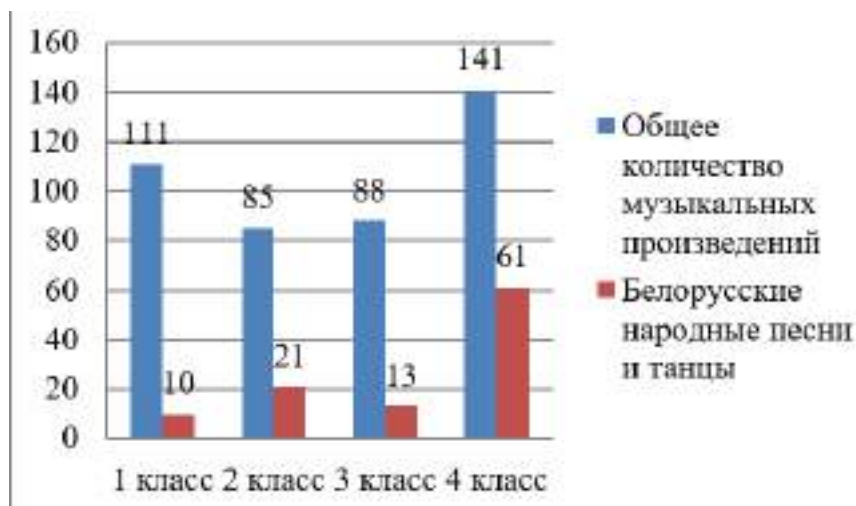


Рисунок 1. Использование белорусского песенного и танцевального материала в учебной программе «Музыка I-IV классы»

Процентное соотношение использования белорусского песенного и танцевального материала в учебной программе «Музыка I-IV классы» согласно рисунку представлено следующим образом: в 1 классе – 9,0%, во 2 классе – 24,7%, в 3 классе – 14,8%, в 4 классе – 43,3%.

Примерный музыкальный материал программы представлен белорусскими народными песнями («Ляду-ладу-ладкі», «Белабока сарака», «Ляцелі гусёлкі», «Ішла Каляда», «Го-го-го, каза», «Люлі, люлі, цэлы дом спіць», «Цяпер Купала, а заўтра Ян», «Ой, рана на Ёвана») в соответствии с содержанием темы и поурочным тематическим планированием [2].

Белорусские народные песни, пляски, хороводы используются с целью расширения музыкального кругозора детей, дабы углубить полученные ими музыкальные знания, совершенствовать исполнительские навыки и умения. Всё это богатство белорусского народного творчества помогает детям усвоить язык своего народа, его нравы и обычаи, его черты характера.

Заключение. Народное искусство, соединив в себе слово, музыку и движение, образует гармоничный синтез из трех компонентов, позволяющий комплексно подойти к вопросу освоения музыкального искусства.

Белорусский национальный фольклор – один из самых богатых в славянском мире. Он насыщен педагогическим опытом и народной мудростью. Роль фольклора в воспитании младших школьников велика: произведения фольклора дают богатейшие возможности для умственного развития и для эстетического воспитания учащихся. Благодаря фольклору ребенок легче входит в окружающий мир, полнее ощущает прелесть родной природы, усваивает представления народа о красоте, морали, знакомится с обычаями, обрядами – словом, вместе с эстетическим наслаждением впитывает то, что называется духовным наследием народа, без чего формирование национального характера, полноценной личности – невозможно.

Список цитированных источников:

1. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2119 «Музыка и пение». – М.: Просвещение, 1983. – 299 с.
2. Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для I–IV классов учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. – Минск; НИО, 2017.

Д.Д. ПОСКОННАЯ, О.М. ЖУКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

МУЗЫКАЛЬНЫЙ СЛУХ И ЕГО РАЗВИТИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Введение. Музыка является искусством звука, оперирует звуками и обращена к слуху человека. Слуховые ощущения являются ведущими для музыкальной деятельности, поскольку звуки, которые существуют объективно, то есть независимо от человека, преобразуются в музыку в результате обработки слуховыми органами.

Музыкальный слух – одна из главных составляющих в системе музыкальных способностей, недостаточная развитость которой делает невозможными занятия музыкальной деятельностью как таковой.

Хорошо развитый музыкальный слух у детей младшего школьного возраста способствует быстрому запоминанию и полноценному восприятию музыки, повышает самоконтроль над исполнением музыкальных произведений и расширяет возможности в осуществлении учебной деятельности в целом.

Проблемы музыкального слуха и необходимости его развития у детей были и остаются актуальными. **Цель** статьи – проанализировать существующие исследования ученых по проблеме музыкального слуха и выявить современные тенденции в этой области.

В термин музыкальный слух вкладывается очень широкое и недостаточно определенное содержание. Согласно определению, данному в музыкальном энциклопедическом словаре, музыкальный слух – это набор способностей, необходимых для сочинения, исполнения и активного восприятия музыки [1]. Музыкальный слух подразумевает высокую тонкость восприятия как отдельных музыкальных элементов или качеств музыкальных звуков (высоты, громкости, тембра, длительности), так и функциональных связей между ними в музыкальном произведении (ладовое чувство, чувство ритма, мелодический, гармонический и другие виды слуха).

Довольно продолжительное время научное сообщество придерживалось позиции российского психолога Б.М. Теплова относительно звуковысотной природы музыкального слуха. Поэтому важно рассмотреть мнение исследователя более подробно.

Ученый утверждал, что «способность к слуховому представлению» образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения. Он также отмечает, что музыкальная память не является самостоятельной музыкальной способностью, поскольку прямое запоминание, усвоение и воспроизведение высоты тона и ритмических движений представляют собой прямые проявления музыкального слуха и чувства ритма, с одной стороны, и музыкальной памяти – с другой [2].

Российский психолог Б.М. Теплов отмечал два значения термина «музыкальный слух». В широком значении – это как звуковысотный слух, так и некоторые другие его виды (тембровый, динамический и др.), в узком значении ученый считает музыкальный и звуковысотный

слух тождественными понятиями. Поскольку звуковысотное движение является основным «носителем смысла» в музыке, ведущую роль в ее восприятии и воспроизведении играет именно звуковысотный слух, без которого «невозможно никакое осмысленное восприятие музыки, тем более – никакое музыкальное действие» [2].

В настоящее время существуют разные классификации видов музыкального слуха:

1. Звуковысотный слух – это способность человека различать и определять высоту звука. Он бывает относительным и абсолютным. Абсолютный слух – это способность узнавать или воспроизводить высоту отдельных звуков, не соотносящихся с другими, высота которых известна.

2. Мелодический слух – это способность воспринимать движение мелодии и изменение высоты звуков друг относительно друга.

3. Гармонический слух – это способность воспринимать ноты, звучащие вместе и воспроизводить их по одной.

4. Темброво-динамический – это музыкальный слух в его проявлении по отношению к тембру и динамике.

5. Полифонический слух – это способность слышать и мысленно представлять ход двух и более мелодий или голосов внутри произведения.

6. Фактурный слух – это способность воспринимать фактуру («музыкальную ткань») произведения, определять способ оформления многоголосной композиции, слышать нюансы звучания всех участвующих в оформлении произведения голосов и музыкальных инструментов.

Формирование и развитие музыкального слуха по Б.М. Теплову происходит через формирование и развитие у детей основных музыкальных способностей:

1. Ладовое чувство или эмоциональный перцептивный компонент музыкального слуха.

2. Способность к слуховому представлению, т.е. способность произвольно использовать слуховые представления, отражающие движение высоты тона, или это слуховой репродуктивный компонент музыкального слуха.

3. Музыкально-ритмическое чувство [2].

Из вышесказанного следует, что звуковысотный слух в его проявлении по отношению к одноголосной мелодии называют мелодическим. Он «имеет по крайней мере две основы – ладовое чувство и музыкальные слуховые представления. В связи с этим можно говорить о двух компонентах мелодического слуха. Первый из них можно назвать перцептивным, или эмоциональным, компонентом. Второй компонент можно назвать репродуктивным, или слуховым» [3].

Перцептивный компонент, по Б.М. Теплову, необходим для полноценного восприятия, узнавания мелодии, которое возникает на основе эмоционального критерия. Благодаря репродуктивному компоненту происходит воспроизведение мелодии, свидетельствующее о наличии более или менее развитых слуховых представлений [2].

До недавнего времени позиция Б.М. Теплова относительно звуковысотной природы музыкального слуха была общепринятой. Современный же подход музыкальной психологии и музыкознания серьезно разнится с такой точкой зрения. Главная разделяющая линия проходит в понимании смысла музыки.

Многолетней музыкально-педагогической практикой подтверждено, что мелодический слух у детей развивается главным образом в процессе пения и игры на музыкальных инструментах. Именно в пении диагностируется уровень развитости репродуктивного компонента мелодического слуха. В научных работах последних десятилетий этой проблеме уделяется особое внимание. Так в исследованиях К.В. Тарасовой представлены шесть этапов становления и развития способности ребенка интонировать мелодию голосом.

Первый, начальный этап, характеризуется тем, что интонирование в общепринятом значении этого слова практически отсутствует: ребенок просто проговаривает слова песни в определенном ритме, более или менее совпадающем с ритмом предложенного ему песенного образца. На втором этапе можно уже распознать интонирование одного-двух звуков мелодии, с опорой на которые и пропеваётся вся песня. На третьем этапе интонируется общее направление движения мелодии. Четвертый этап отличается от предыдущего тем, что на фоне воспроизведения общего направления мелодии появляется достаточно «чистое» интонирование отдельных ее отрезков. На пятом этапе «чисто» интонируется вся мелодия. Эти пять этапов выявлены в условиях пения с фортепианным сопровождением. На шестом этапе необходимость в аккомпанементе отпадает: ребенок относительно, верно, интонирует мелодический рисунок без сопровождения [4].

Развитие у детей музыкального слуха, и прежде всего его главной, звуковысотной составляющей, во многом зависит от направленности и организации тех видов музыкальной деятельности, которые в данном случае являются приоритетными. К ним, как уже отмечалось, в первую очередь относится пение – один из основных и наиболее естественных видов музыкальной деятельности учащихся младшего школьного возраста.

В основе мелодического слуха лежит ладовое чувство, представляющее собой способность различать ладовые функции звуков мелодии, их устойчивость и неустойчивость, их тяготение друг к другу. Одним из наиболее простых его проявлений является чувство тоники – тенденция заканчивать на ней мелодию и воспринимать ту, которая завершается неустойчивым звуком, как незаконченную. Ладовое чувство в более «глубоком смысле проявляется в том, что все звуки мелодии воспринимаются в их отношении к тонике и к другим устойчивым звукам лада, что каждый из них имеет своеобразную ладовую окраску, характеризующую степень его устойчивости и характер его тяготения».

Данные современной психологической науки позволяют считать, что мелодический слух развивается как единая система, однако ладовое чувство опережает в развитии музыкальные слуховые представления.

Существует множество способов развития музыкального слуха. Самым непосредственным образом развитием музыкального слуха занимается специальная музыкально-педагогическая дисциплина – сольфеджио. В настоящее время ей уделяется повышенное внимание. В соответствии с новыми учебными планами 2021-2022 учебного года в обучение студентов специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография» введена дисциплина «Практикум по сольфеджио».

Большинство курсов сольфеджио начинается с изучения нотной грамоты и максимально большой доли певческой практики, что дает понять разницу звучания, что помогает в дальнейшем учащемуся попасть в нужные ноты. Следует отметить еще один важный аспект: обучение музыке учащихся младшего школьного возраста становится успешным, если на уроках отдается предпочтение игровой деятельности.

Урок сольфеджио, в первую очередь, это урок творчества. Основа усвоения материала у учащихся младшего школьного возраста – эмоциональное восприятие. Поэтому необходим яркий показ музыкальных примеров, использование игровых приемов, постепенное введение в практику некоторых теоретических знаний. Однако наиболее эффективно музыкальный слух развивается в процессе активной и разносторонней музыкальной деятельности.

Развитие музыкального слуха у детей имеет очень важное эстетическо-воспитательное значение. Но в некоторых случаях даже дети с хорошими музыкальными способностями не проявляют особого желания развивать свой музыкальный слух с помощью специальных образовательных программ. Задача родителей и учителей в таких случаях состоит в том, чтобы предоставить музыкально одаренным детям соответствующие условия и возможности для развития их музыкального слуха в более свободном режиме и в более непринужденной творческой атмосфере.

Музыкальный слух активно развивается в процессе игры на музыкальном инструменте, с помощью которого можно выполнять множество упражнений, например, интонирование мажорных и минорных гамм, отдельных интервалов и их последовательности.

Если нет возможности использовать музыкальный инструмент, для развития музыкального слуха детей актуально применить мобильный телефон, что привлечет внимание учащихся и активизирует их интерес к деятельности. Например, игра «Эхо». На телефоне включается мелодия детской песни, прослушивается одна или несколько строчек, затем повторяется. Частями разучивается вся песня. Телефон может быть отличным помощником: на него можно записать интервалы, гаммы, а потом слушать в течение дня.

В настоящее время имеется много программ для компьютера и мобильных устройств. Например, «Ear Master Pro», «Музыкальный Экзаменатор», комплект «Музыкальные Аркады», «Ухогрыз» и другие, которые предназначены для самостоятельных занятий по развитию музыкального слуха. Во многих программах представлено множество функций. Например, тренажеры, которые позволяют развить навыки игры на инструменте, музыкальный диктант, после написания которого ребенок может проверить себя и проанализировать свои ошибки. Отметим также актуальность таких методов развития музыкального слуха как движение под музыку и дыхательные практики.

Заключение. Различные проявления музыкального слуха изучаются в музыкальной психологии, музыкальной акустике, психофизиологии слуха. Музыкальный слух, как и любая функция организма, развивается при условии активной слушательской деятельности, игры на музыкальном инструменте, пении. Развитию музыкального слуха учащихся младшего школьного возраста, как показывает педагогическая практика, способствуют разнообразные музыкальные игры, музыкально-ритмические упражнения, инструментальное музицирование, самостоятельные занятия по развитию музыкального слуха.

Развитие музыкального слуха длительный процесс, который начинается с первых шагов обучения ребенка и продолжается всю жизнь. Соответственно фундамент, заложенный в начале обучения совместными усилиями педагога и учащегося, обеспечит не только развитие музыкального слуха обучающегося, но и будет способствовать их коммуникации и самореализации, то есть полноценного участия в учебном процессе.

Список цитированных источников:

1. Музыкальный энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru>. – Дата доступа: 18.01.2022.
2. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология музыкальных различий: избр. психол. тр. / Б.М. Теплов, под ред.: М.Г. Ярошевский; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: МОДЭК, 2003. – 639 с.
3. Федорович, Е.Н. Основы музыкальной психологии / Е.Н. Федорович, Е.В. Тихонова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/osnovy-muzykalnoj-psihologii-read-413953-1.html>. – Дата доступа: 10.02.2022.
4. Тарасова, К.В. Музыкальность и составляющие ее музыкальные способности / К.В. Тарасова // Музыкальный руководитель. – 2009. – № 5. – С. 11–13.

У ХАОТИЦ, О.М. ЖУКОВА

КНР – Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ МУЗЫКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКИХ ЖАНРОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Введение. Научить видеть прекрасное вокруг себя призваны предметы эстетического цикла. К их числу относится урок музыки, который как урок искусства имеет художественный потенциал в расширении музыкального кругозора, формировании эстетического вкуса и воспитании разносторонней личности учащегося. Музыкальное искусство активно помогает регулировать проблемы различных направлений духовного, нравственно-эстетического воспитания, поскольку оно всегда являлось воплощением добра, эстетического восприятия и гармоничности человеческих чувств. Особенности влияния музыкальных произведений на ребенка играют неоспоримую роль в его развитии. А также считаем немаловажным влияние музыки на формирование и развитие творческой деятельности. «Музыка, как и любое другое искусство, способно воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно – эстетическим переживаниям, к активному мышлению» [1].

В содержании предмета «Музыка» для младших школьников в последнее десятилетие намечена тенденция углубленного освоения высокохудожественных произведений оперного жанра. Изучение такого музыкально-сценического произведения как опера для эстетического воспитания младших школьников представляется важным и значимым. Это связано, прежде всего, с синтетической природой этого жанра, в котором взаимодействуют несколько видов искусств, что способствует развитию эстетических чувств и усилению эмоционального отклика школьника, формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве.

Человек впервые знакомится с оперой в детстве. Это может быть посещение оперного театра с родителями, но чаще это урок музыки в учреждении общего среднего образования. Учащиеся постепенно погружаются в новый мир музыкального театра, узнавая, что такое ария, хор, дуэт.

Возрастает интерес к оперным произведениям в обществе, что обуславливает необходимость более глубокого ознакомления с этим жанром. Появляются программы, посвященные опере на телевиденье и в интернете. Популяризируют оперный жанр различные вокальные

конкурсы, в которых включены номинации для исполнителей классической музыки. Роль мероприятий такого рода в том, чтобы познакомить неподготовленную публику с «серьезным» искусством, в том числе с оперным жанром. На основании вышесказанного, можно предположить, что, изучение произведений оперного жанра на уроках музыки может приобретать большее значение и является актуальным.

Цель: рассмотреть современные тенденции изучения произведений оперного жанра, учащимися младших классов на уроках музыки.

В образовательную программу по предмету «Музыка» для учащихся I – IV классов включены произведения оперного жанра. Изучение такого музыкально-сценического произведения как опера представляется важным и значимым для художественного воспитания учащихся, способствует развитию их эстетических чувств и усилению эмоционального отклика, а также формированию представлений и знаний о прекрасном в жизни и искусстве.

В настоящее время достаточно распространено мнение о том, что учащимся младшего школьного возраста доступны произведения только простых и небольших по масштабу музыкальных жанров. Однако, в современной практике педагогов-музыкантов используются такие методики и творческие задания, которые обеспечивают совместное творчество учащихся и повышают интерес к освоению сложного для целостного восприятия жанра оперы.

Содержание предмета «Музыка» структурировано в соответствии со следующими разделами: «Мир звуков», «Как рассказывает музыка», «Из чего выросла музыка», «О чем рассказывает музыка», «Средства музыкальной выразительности», «Путешествие в музыкальные страны – Опера, Балет, Симфонию, Концерт», «Песенный, танцевальный и маршевый характер музыкальной речи», «Развитие музыки», «Строение (формы) музыки», «Музыкальная культура Беларуси», «Музыкальные путешествия». Представленные в рамках раздела темы уроков являются примерными. В соответствии с избранной стратегией учитель может самостоятельно выстраивать логику освоения содержания [2].

Вниманию учащихся на уроках предлагается знакомство с оперными произведениями уже с первого года обучения. В познавательном отношении опера нужна как образец синтетического вида искусства, объединяющего музыку и слово, вокальную и инструментальную музыку, сольное, ансамблевое и хоровое исполнительство, сценическое действие. Музыка – неотъемлемая составляющая оперы. «Можно, конечно вырвать музыку из оперы и слушать ее отдельно, но это будет не опера. Опера пишется композитором для театра и, не поставленная на сцене смысла не имеет», – говорил П.И. Чайковский [3]. Целью изучения оперы является приобщение учащихся к культуре театра, к понятию «оперный спектакль» со всеми его атрибутами и участниками.

Работа на уроках с оперным материалом совершенствует слушательские навыки и художественный вкус, умение анализировать музыку, размышлять о ней, пополнять знания о музыке, театре, литературе и истории. При разборе и прослушивании музыкальных фрагментов из опер, обучающиеся постигают особенности данного жанра вне его зрелищности. Масштабы оперного произведения не позволяют в отведенное время полностью его изучить. Обычно в классе разбираются и прослушиваются лишь отдельные фрагменты оперы. Задача педагога в том, что при прослушивании музыкальных фрагментов у учащихся должно сложиться представление о произведении в целом. Поможет в этом: наличие сюжета, знакомство с композицией, разбор фрагментов, изучение отдельных компонентов: арий, ансамблей, хоров, инструментальных фрагментов.

Оперная музыка сложна для полноценного и целостного восприятия и требует более продолжительного времени и настойчивости в процессе изучения. Поэтому задача уроков музыки состоит в том, чтобы вызвать интерес к опере у учащихся, сделать так, чтобы они научились чувствовать и жить образами и мелодиями любимых опер.

Опера, как целостное художественное явление, представляет собой уникальную возможность для духовного воспитания подрастающего поколения. Опора на словесный текст, эффективная театральность, панорама различных характеров помогают слушать и осознать музыку в развитии, следить за изменением образов предугадывать и запоминать основные драматические моменты.

На уроках ученики знакомятся с жанром – опера. Для того что бы в итоге они были способны самостоятельно постигать новые произведения, учитель с первого года обучения обязан выработать целую методику модели жанра и постепенно расширять, и дополнять ее. Способность понимать музыку происходит успешно при целенаправленном музыкальном воспитании. У обучающихся младшего школьного возраста (6-10 лет) преобладает сенсомоторный характер

музыкального восприятия. Дети бывают в состоянии довольно часто определить эмоциональный склад музыки, дать ей образное объяснение, а благодаря свойственной им наблюдательностью услышать отдельные детали музыкальной речи. Наибольшее значение в музыкальном восприятии детей раннего возраста имеют такие особенности звучания, как громкость, темп.

Преподаватель, обладающий фантазией и воображением, способен наиболее доходчиво представить произведение оперного жанра учащимся. Однако, одной словесной наглядности недостаточно. Для стимулирования воображения учащихся важно использовать на уроке музыки вспомогательные материалы для визуализации: фотографии, слайды, видео. «Все видимое предоставлять зрению, все слышимое предоставлять слуху» Ян Амос Коменский [4].

Оперу можно изучать в виде схемы или таблицы считает М.С. Красильникова. Данная таблица, состоит из следующих пунктов: место действия каждого акта и картины, краткое содержание, фрагменты музыки, которые последовательно разбираются и прослушиваются. Также возможен другой вариант таблицы, это зависит от задач, которые педагог ставит при изучении оперы: по образам, образным сферам. Оформленная схема позволит осмыслить структуру сочинения в единстве с его сюжетной основой. А звучащая музыка будет легко ассоциироваться с местом действия и конкретной сценической ситуацией [5].

Современный подход к изучению произведений оперного жанра, который часто используется в практической деятельности учителей музыки является метод проектов. Проектная деятельность учащихся на уроках музыки характеризуется личностно ориентированным подходом, то есть каждый учащийся самостоятельно выполняет те задания, которые наиболее соответствуют его способностям и личному интересу. В процессе вовлеченности в работу над решением задач проекта возрастает и интерес, который обусловлен осязаемостью результата. По мнению А.В. Хуторского «учитель, являясь координатором всей проектной деятельности учащихся имеет возможность реализовывать педагогические цели на всех этапах, при этом взаимодействие носит характер партнерства» [6]. Данный метод стимулирует учащихся к поиску информации и позволяет учиться на собственном опыте, приносит удовлетворение ученикам, видящим результат собственного труда. В образовательном процессе на уроке музыки использование метода проектов целесообразно для изучения оперных произведений. Например, некоторые виды и темы проектов по музыке:

1. Ролевые проекты, например, инсценировка фрагментов из опер.
2. Информативно-исследовательские проекты, например, проект «Как создавалась опера», «Музыкальные инструменты симфонического оркестра».
3. Сценарные проекты – сценарий внеклассного музыкального мероприятия для урока музыки.
4. Информационные проекты – музыкальные стенгазеты, материалы для стендов, публичное выступление с сообщением.
5. Практико-ориентированные проекты, например, дидактический материал по какой-либо теме, создание музыкальной игры и её описание.
6. Мини-исследовательские проекты (например, «Рейтинг любимых оперных музыкальных произведений»).
7. Рисунок персонажа или героя оперы.

Важным компонентом музыкального образования становится проектная деятельность, поскольку в процессе реализации учащиеся не только приобретают знания как от учителя, так и самостоятельно. Активизация инициативы и самостоятельности учащихся позволяет наиболее эффективно усвоению знаний. Учитель при этом выступает в роли консультанта, что предполагает высокий уровень ответственности учащихся за результат деятельности. Однако, задача педагога, скоординировать действия участников проекта с целью его успешного завершения, который приводит к конечному результату такой деятельности – создание определенного продукта. Итогом может стать организация конкурса или проведение мероприятия, самостоятельно разученное музыкальное произведение или постановка фрагмента оперного спектакля. Проектная деятельность располагает широкими возможностями для привлечения практически всех учащихся в соответствии с их возможностями, инициативу учащихся необходимо только направлять и вовремя корректировать.

Заключение. Мы полагаем, что знакомство школьников с жанром оперы позволяет развивать их кругозор, интеллект и, как никакой другой вид искусства, способствует формированию

нию комплексных представлений об исторических источниках и литературной основе шедевров оперного искусства, специфике визуальных и хореографических компонентов спектакля. На наш взгляд, знакомство детей с таким сложным жанром музыкального искусства, как опера, должно проходить в опоре на межпредметные связи, с привлечением развивающих методик и информационных технологий. Привлечение информационных технологий раскрывает широкие возможности для полноценного восприятия современными школьниками как шедевров музыкальной классики, так и самых современных постановок в жанрах мюзикла, музыкального шоу. Они могут использоваться на уроках для оптимального структурирования информации, что позволяет постичь такой сложный жанр, как опера, в многообразии ее составляющих: музыка, глубокие идеи, проявляющиеся в искусстве слова, пения, движения; сценические эффекты, уникальность костюмов и декораций.

Список цитированных источников:

- 1 Анисимов, В.П. Диагностика музыкальных способностей / В.П. Анисимов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
- 2 Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I–IV классы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/ygrup/MuzukaRus_1-4_2012.pdf. – Дата доступа: 21.01.2022.
- 3 Русская историческая библиотека. Творчество Чайковского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rushist.com/index.php/world-art/6695-tvorchestvo-chajkovskogo>. – Дата доступа: 21.01.2022.
- 4 Дидактические принципы Яна Амоса Коменского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <ites.google.com/site/somojajt/portret-pedagoga/pedagogiceskie-vzglady/principy-pravila-logika-obucenia-i-vospitania>. – Дата доступа: 21.01.2022.
- 5 Красильникова, М.С. Опера на уроках музыки в школе в контексте модернизации общего образования / М.С. Красильникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/>. – Дата доступа: 11.01.2022.
- 6 Педагогическое проектирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/47001/pedagogicheskoe_proektirovanie. – Дата доступа: 21.01.2022.

ФЭНЬ ЯНЬ, О.М. ЖУКОВА

КНР – Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИГРОВОЙ МЕТОД КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

Введение. К настоящему времени накоплено множество методов активизации творческой деятельности учащихся младших классов. В педагогической практике используются различные пути активизации деятельности, основные из них – использование разнообразных форм, методов, средств обучения, выбор таких сочетаний, при которых происходит стимулирование активности и самостоятельности учащихся. В основе главных принципов организации занятий, которые стимулируют творческую активность, лежит чередование разнообразных видов деятельности учащихся. В основном занятия носят практический характер, но теоретические сведения также необходимы, поскольку без них невозможна самостоятельная творческая работа учащихся.

Методологической базой для написания статьи стали труды об обучении и воспитании детей, принадлежащие таким педагогам, как Э.Б. Абдуллин, Л.А. Безбородова, Н.Н. Гришанович, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, Т.П. Королева, В.Н. Шацкая. Много таланта, ума и энергии вложили в разработку педагогических проблем, связанных с организацией различных видов деятельности на уроке музыки выдающиеся педагоги: Б.А. Асафьев, Н.Я. Брюсова, С.Т. Шацкий, Б.Л. Яворский. Большое значение для изучения и анализа различных видов деятельности на уроках музыки в Китае, а также внеурочных форм занятий имели научные работы Ян Бохуа и Мю Пэйянь.

Поскольку под понятием творчества в научных трудах исследователей подразумевается процесс, а также действенность, способность к перевоплощению чужих мнений и чувств в свои собственные, то вся деятельность учащегося на уроке музыки почти полностью должна быть творчеством. Учащиеся младшего школьного возраста наделены фантазией и потребностью

творить, поэтому раннее творческое развитие детей ученые обоснованно считают необходимым и реальным [1].

Творчество, основанное в младшем школьном возрасте на подражании, служит важным фактором активизации творческой деятельности. На основании этого, опираясь на данную склонность учащихся, учителю музыки предоставляется возможность привить им навыки и умения, без которых невозможна творческая деятельность, воспитывать у них самостоятельность, активность в применении этих знаний и умений, формировать критическое мышление и целеустремленность. Применение игрового метода является самым доступным и естественным способом приобщения к творчеству в младшем школьном возрасте.

Целью написания статьи является рассмотрение игрового метода как средства активизации творческой деятельности учащихся на уроке музыки.

Активность детей в творчестве связана со всеми сторонами формирующейся личности: потребностями, интересами, склонностями, эмоциональным отношением к деятельности. Выполнить творческое задание, значит увидеть что-то по-новому, не так как все. Это сложная задача для учащихся младших классов. Но этому можно научить, если направить воспитательно-образовательный процесс на развитие и усовершенствование их творческих задатков [1]. Творчество учащихся младшего школьного возраста особенно ярко проявляется и развивается в игре, конкретизируясь в целенаправленном игровом замысле. Игровой метод активно применяется на уроках музыки и в Беларуси, и в Китае.

Игровое творчество развивается под влиянием воспитания и обучения, уровень его зависит от приобретенных знаний и привитых умений, от сформированных интересов учащихся. В игре с особой силой проявляются их индивидуальные особенности, также влияющие на развитие их творческих задатков.

Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации, проигрываемые ребенком, воображаемые, но чувства, переживаемые им, реальны. Специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, педагог может программировать определенные положительные чувства играющих детей.

Из множества функций игры выделяют наиболее значимые для развития учащихся младшего школьного возраста:

1. Социокультурное назначение игры.
2. Коммуникативная функция.
3. Игра оказывает огромное влияние на познавательную деятельность детей.
4. Творческие процессы.
5. Функция самореализации ребенка.
6. Отличительной особенностью игры является ее театрализация.
7. Рекреационная функция.
8. Функция коррекции в игре.
9. Развлекательная функция игры [2].

Основной деятельностью, в которой проявляется творчество учащегося младшего школьного возраста является игра. При осуществлении игровых действий в значительной мере актуализируется развитие творческой активности ребенка. В самой природе детских игр заложены возможности развития гибкости и оригинальности мышления, способности конкретизировать и развивать как свои собственные замыслы, так и предложения других детей. Принцип двусторонности процесса воспитания легко применим в процессе игры.

Следует обратить внимание на следующую классификацию игр, актуальных для младшего школьного возраста:

- игры, возникающие по инициативе ребенка – самодеятельные игры;
- игры, возникающие по инициативе взрослого, внедряющего их с образовательной и воспитательной целью;
- игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса – народные игры, которые могут возникать как по инициативе взрослого, так и более старших детей.

Музыкальное творчество учащихся младшего школьного возраста на уроке реализуется в пении простых мотивов, сочинении мелодий на предложенный текст, показа ритмического сопровождения, в оценочных суждениях об услышанной музыке. Подготовка учащихся к музы-

кальному творчеству предполагает овладение способом творческих действий. Практика проведения уроков музыки в учреждениях общего среднего образования подтверждает, что деятельность учащихся активизируется, если педагог предлагает творческие задания в форме игры. Представляется важным заметить, что такая форма способствует активизации инициативы обучающихся. Выполняя эти задания, ребенок выполняет функции и как слушатель, и как исполнитель, и как композитор.

Игровые формы обучения на уроках музыки в Китае и Беларуси имеют сходство. С целью активного применения игрового метода для активизации творческой деятельности учащихся, по нашему мнению, целесообразно использовать творческие задания, основанные на белорусских народных песнях-играх в китайской школе и китайские детские музыкальные игры в учреждениях общего среднего образования Беларуси. Следует заметить, что выполнение творческих заданий, основанных на белорусском народном материале, будет способствовать не только развитию творческой активности учащихся, но и межкультурной коммуникации. С этой целью важно изучить и адаптировать такого рода творческие задания к условиям китайских школ.

В ходе реализации поставленной цели решаются следующие обучающие задачи:

1. Научить детей ориентироваться в игровой ситуации.
2. Ознакомить с белорусским фольклором.

Важность приобретают развивающие задачи:

1. Развивать эстетическое восприятие, интерес и любовь к музыке, эмоциональную отзывчивость и творческую активность.
2. Совершенствовать звуковысотный, тембровый, динамический слух, чувство ритма и темпа; слуховое внимание, музыкальную память.

Воспитательная задача заключена в воспитании коммуникативных навыков в игре, доброжелательное отношение друг к другу.

Песни-игры для младших школьников должны быть просты и доступны, интересны и привлекательны. Только в этом случае они становятся своеобразным возбудителем желания у детей петь, слушать, играть, танцевать. Для использования в китайской школе можно предложить основанные на белорусском фольклоре такие песни-игры как «Грушка», «Вяснянка», «Мікіта».

Музыкальные игры осваиваются учащимися младших классов постепенно. Знакомление с новой игрой происходит в основном во время урока музыки. Учитель знакомит детей с правилами игры, ставит перед ними определенные задачи. Вначале педагог является инициатором проведения игры. Впоследствии учащиеся могут самостоятельно играть и без помощи педагога, выбрав ведущего среди своих товарищей. Навыки, полученные детьми в процессе разучивания песен-игр, позволяют им более успешно выполнять задания, связанные с различными видами музыкальной деятельности.

В процессе песен-игр дети не только приобретают специальные музыкальные знания, у них активизируется творческая деятельность. Поэтому практическая часть должна проводиться в два этапа: подготовительный и основной.

На подготовительном этапе, учащиеся прослушивают музыкальный материал, получают от педагога пояснения о том, в какой стране была написана песня-игра, узнают дословный перевод текста и изучают правила игры. Основной этап заключается в непосредственных игровых действиях, которые соответствуют правилам. Впоследствии учащимся предлагается самостоятельно разнообразить игровые действия, основываясь на творческом подходе. При обучении младшие школьники, как правило, активно и с удовольствием участвуют в творческом действии. Благодаря этому уроки музыки целесообразно проводить в игровой форме. Главная задача педагога – чтобы учащиеся проявили интерес, эмоции, активность, откликнулись на творческие задания с большим желанием.

Песня-игра «Грушка» знакомит учащихся с традиционным для белорусского фольклора хороводным типом игры. Играющие берутся за руки, образуя круг, в середине которого становится мальчик или девочка. Это и будет грушка. Все ходят вокруг грушки по кругу. Целью проведения данной игры является развитие музыкально-ритмического чувства.

В ходе игры ребенок в середине круга (грушка) должен изображать все то, о чем поется в песне: танцевать, кружиться. На слова «Вось такой вышыні» дети поднимают руки вверх, а на слова «Вось такой шырыні» разводят их в стороны. Когда поют: «А мы гэту грушку усе шчыпаць будзем», все приближаются к грушке, чтобы дотронуться до нее, и быстро убегают, а

грушка ловит кого-нибудь. Важно, чтобы все игровые действия должны быть четко согласованы с сюжетом песни.

Адаптированные для использования в китайской школе народные белорусские песни-игры, по нашему мнению, могут решать задачи музыкального обучения, а также способствовать межкультурной коммуникации. Введение в образовательный процесс китайской общеобразовательной школы по предмету «Школьная песня» произведений народного музыкального творчества, как белорусского народа, так и других народов будет способствовать расширению кругозора учащихся, обогащению репертуара и слушательского опыта.

Заключение. Таким образом, особое значение на уроках музыки приобретает игровая деятельность учащихся, которая носит творческий характер, и сама по себе является мощным стимулом к постижению музыкального искусства, позволяет сформировать у учащихся творческий интерес, а это в свою очередь стимулирует их к активному самостоятельному и коллективному поиску новых знаний. В педагогической практике используются различные пути активизации творческой деятельности, основные среди них – разнообразие форм, методов, средств обучения, выбор таких их сочетаний, которые стимулируют активность и самостоятельность учащихся, проявление творческих сторон личности. Это позволяет избежать однообразия и монотонности в проведении уроков, поддерживать интерес к музыке и, соответственно, положительную мотивацию к обучению. Предоставление учащимся возможности заниматься различными видами творчества на основе игрового метода будет способствовать удовлетворению потребностей ребенка в творческой деятельности, формировать эмоционально-положительное отношение к обучению в целом, развивать познавательный интерес.

Список цитированных источников:

1. Тарасова, К.Б. Детское творчество / К.Б. Тарасова. – М.: Музыка, 2011. – 105 с.
2. Филистович, О.А. Игра как средство конструирования комфортной среды обучения младших школьников в процессе музыкальной деятельности / О.А. Филистович // Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2007. – № 2. – С. 44–47.

ЧЖАН ЦЗЯЮЕ

КНР – Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

У ИСТОКОВ КИТАЙСКОЙ СКРИПИЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Введение. С момента своего появления скрипка стала неотъемлемой частью западной музыкальной культуры и высоко ценится за свое красивое звучание, широкий диапазон, элегантный внешний вид и привлекательный тембр. Не случайно говорят, что звук – это душа скрипки, а скрипку называют королевой музыкальных инструментов. В Китае многие родители считают скрипку самым сложным музыкальным инструментом. Обучение игре на скрипке намного сложнее обучения игре на фортепиано, трубе, кларнете и других музыкальных инструментах. Тем не менее, многие известные китайские скрипачи начинали учиться играть на скрипке в раннем детстве. И трудности не помешали им достичь значительных успехов.

Целью данной статьи является анализ творческого пути выдающихся китайских скрипачей.

Шэн Чжунго (1941–2018) родился в музыкальной семье. Его отцом был известный скрипач и профессор музыки Шэн Сюэ (盛雪), а матерью – вокалистка Чжу Бин (朱冰). Чжунго был старшим



из одиннадцати детей, девять из которых стали скрипачами. Мальчик начал играть на скрипке в пять лет и впервые выступил публично в возрасте семи лет. Это выступление принесло ему славу вундеркинда. В 19 лет он поступил в Московскую консерваторию (СССР), где и учился у знаменитого скрипача Л. Когана. Через два года он стал первым китайским скрипачом, получившим награду на престижном Международном конкурсе имени П.И. Чайковского.

Вернувшись в Китай после окончания консерватории, музыкант начал активную концертную деятельность (более 100 концертов в год). Одним из знаковых концертных выступлений было исполнение Концерта И.С. Баха для двух скрипок вместе с Иегуди Менухиным,

который посетил Китай в 1979 году. Впоследствии Шэн получил прозвище «китайский Менухин».

В 80-х годах XX века Шэн Чжунго начал гастролировать за рубежом, активно содействуя культурному обмену между Китаем и другими странами. Концертную деятельность музыкант успевал сочетать в педагогической [1].



Сюе Вэй (薛伟) родился в 1963 г. В 18 лет он получил первую премию на всекитайском скрипичном конкурсе, а в следующем году занял второе место на Международном конкурсе имени П.И. Чайковского в Москве и стал абсолютным победителем на Международном скрипичном конкурсе имени К. Флэша в Лондоне. В 26 лет он получил звание профессора Британской Королевской музыкальной академии.

Сюе Вэй учился у различных китайских педагогов, прежде всего, у Линь Яоци, обучался в Гилдхоллской школе музыки у Ифры Нимана. Наряду с западным академическим репертуаром Сюе Вэй исполняет и классическую китайскую музыку. Например, одна из его первых программ включала Концерт для скрипки с оркестром Ф. Мендельсона и концерт «Бабочки-любовники». Это – известное произведение китайской музыки XX века по мотивам народной легенды. Среди студийных альбомов Сюе Вэй – концерты И.С. Баха, исполненные совместно с Английским камерным оркестром, концерты И. Брамса и М. Бруха в сопровождении симфонического оркестра Лондонской филармонии и др. [2]



Лю Сицин (吕思清) родился в 1969 г. Он начал учиться игре на скрипке в четыре года, а в восемь лет был принят в Центральную консерваторию и стал самым молодым человеком, который там учился. Его учителем был известный скрипач Шэн Чжунго.

Когда Сицин было 11 лет, Иегуди Менухин выбрал его для учебы в своей школе в Суррее (Англия). После возвращения в Китай в 1985 году он выступал в составе нескольких крупных китайских оркестров. Кроме того, его приглашали в качестве гостя на китайские телевизионные программы. Например, китайское новогоднее шоу с участием Лю Сицин посмотрели более миллиарда человек. В 1994 году он выступил в Концертном зале Пекина перед президентом Китая. Лю получил признание как профессиональный скрипач. Он был первым китайским скрипачом, получившим первую премию на Конкурсе Н. Паганини в 1987 году.



Ли Чуаньюнь (李传韵) – известный китайский скрипичный виртуоз родился в 1980 г. Он начал учиться играть на скрипке в три года, а в пять лет получил первую премию в Пекине на детском и юношеском конкурсе скрипачей. В одиннадцать лет Ли получил высшую награду на Пятом Международном юношеском конкурсе скрипачей имени Г. Венявского, став самым молодым победителем в истории конкурса.

В 2002 г. он исполнил и записал сольную скрипичную музыку саундтрека в фильме известного китайского режиссера Чэнь Кайгэ (陈凯歌) «Вместе». Через два года его пригласили на съемки документального сериала Радиотелевидения Гонконга о выдающихся молодых китайских музыкантах вместе с Лан Лангом (朗朗), Ли Юнди (李云迪), Цзянь Ваном (王建),

Сюань Чжаном (张轩) и другими.

Достаточно интересны отзывы о скрипичном виртуозе известных музыкантов. Например, профессор Центральной консерватории музыки Линь Яоци, впервые услышав шестилетнего Ли Чуаньюня, сначала не воспринял его всерьез. Ведь шестилетний ребенок решил испол-

нить достаточно сложный концерт Э. Лало. Но как только мальчик начал играть, его огромный талант невозможно было не заметить.

Профессор консерватории Университета Цинциннати Курт Сассманнхаус отмечал, что достаточно редко скрипач обладает способностью немедленно превратить музыкальную идею в звук. Большинству приходится думать о технике. Но Ли просто играет.

Следует отметить еще два немаловажных фактора в становлении мастерства скрипача-виртуоза. Это, прежде всего, учителя Дороти Делей, Ицхак Перлман, Хе Кан и Курт Сассманншаус. И, конечно, важную роль играют скрипки, на которых оттачивает свое мастерство Ли Чуаньюнь: скрипки «Лобковиц» Н. Амати, «Слоун» Дж. Гварнери, «Мантуя-Риччи» Т. Балестрери, «Рубин», «La Cathedral» и «Ленора Джексон» А. Страдивари [4].



Хуан Мэнла (黄蒙拉) 1980 года рождения окончил Шанхайскую консерваторию (класс Ю Лина) и лондонскую Королевскую академию музыки (класс Дьёрдя Паука).

В 2001 г. Мэнла получил первую премию на первом Международном конкурсе музыкантов в японском городе Сэндае, в 2002 г. одержал победу на Международном конкурсе скрипачей имени Н. Паганини, завоевав также специальный приз за лучшее исполнение виртуозных каприсов итальянского композитора и скрипача. В этом конкурсе могут принять участие академические скрипачи не старше 34-летнего возраста.

В 2006 г. Хуан Мэнла стал самым молодым преподавателем в истории Шанхайской консерватории, сочетая преподавательскую деятельность с концертной: выступал со многими ведущими оркестрами мира, включая Государственную капеллу Дрездена, Венский симфонический оркестр, Чешский филармонический оркестр, Бамбергский симфонический оркестр, Датский национальный симфонический оркестр и Симфонический оркестр японской государственно-общественной центральной телерадиокомпании. Все известны его виртуозное исполнение пьес Н. Паганини, Дж. Тартини, П. Сарасате, Г. Венявского, Ф. Крейсера и т.д. Его блестящая техника и уникальные интерпретации очаровали слушателей Азии, Европы и Северной Америки, принесла заслуженную славу международного солиста [5].

Заключение. Основы китайской скрипичной педагогики заложили крупнейшие педагоги второй половины XX – начала XXI вв. Линь Яоцзи (1937-2009) и Линь Чаоян (林朝阳). Они смогли синтезировать принципы разных скрипичных школ и на практике показали перспективы данного подхода. Среди учеников Линь Яоцзи (林耀基) много известных скрипачей: Ху Кунь (胡坤), Сюэ Вэй (薛伟), Чай Лян (柴亮), Ли Чуаньюнь (李传韵) и т.д. Методические положения Яоцзи можно представить следующими позициями: избегать фальшивого звучания; найти стабилизацию в изменениях, учитывая расслабление в движении; стремиться к сознательному планированию звучания; осознавать время и место, силу и расслабление, движение и покой; осознанно использовать изменения. Большое значение Учитель уделял созданию особого психологического состояния скрипача в момент игры: сочетание трезвой головы и горячего сердца.

Список цитированных источников:

1. Шэн Чжунго / Wikipedia The free encyclopedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.307531ad-620fd67e-9bbbe56a-74722d776562/https/en.wikipedia.org/wiki/Sheng_Zhongguo. – Дата доступа: 02.02.2022.
2. Сюе Вэй / Википедия Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Сюе_Вэй. – Дата доступа: 05.02.2022.
3. Лю Сицин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://buildwiki.ru/wiki/Lü_Siqing. – Дата доступа: 07.02.2022.
4. Ли Чуань Юнь / Wikipedia The free encyclopedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.60fa683a-620fbc2-e19954ac-74722d776562/https/en.wikipedia.org/wiki/Li_Chuan_Yun. – Дата доступа: 10.02.2022.
5. Хуан Мэнла / Википедия Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Хуан_Мэнла. – Дата доступа: 12.02.2022.

СОЗДАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ В КИТАЕ

Введение. Фортепиано возникло в Европе и является музыкальным инструментом, который обогащает жизнь людей. Многие ученые, в том числе и китайские придают большое значение фортепианному искусству, продолжают исследования в этом направлении и публикуют их результаты. Исследования по фортепианной педагогике в Китае можно рассматривать в следующих направлениях:

- исторические аспекты появления фортепиано в Китае;
- создание фортепианных школ в Китае;
- музыкальные произведения китайских композиторов для фортепиано;
- международные фортепианные конкурсы.

Целью нашей статьи является анализ исследований фортепианного искусства в КНР по музыкальному образованию в области фортепианной педагогики.

Фортепиано появилось в Китае на рубеже XIX-XX веков. В Шанхае, Пекине и других городах Китая были организованы миссионерские школы, в которых обучали игре на этом инструменте. Но количество учащихся было невелико. Тем не менее, в программу «Школьная музыка и песни» было включено фортепиано. Представители школы вестернизации и реформисты считали, что необходимо создавать музыкальные классы, чтобы пробуждать патриотический энтузиазм учащихся, (студентов), а также солдат Новой армии.

Изучая инновационные педагогические технологии, используемые в европейских странах, представители школы вестернизации внедряли различные методы преподавания в отечественную китайскую педагогику. Реформисты в своей деятельности руководствовались положениями Коммунистической партии Китая.

В 1978 г. Коммунистическая партия Китая провела Третье пленарное заседание и приступила к реформам, в том числе и в музыкальной педагогике. Правительство Китайской Республики продолжило развивать новую систему образования: развиваются новые школы и музыкальные классы. Учебный курс «Школьная музыка и песни» наполнен мелодиями китайских, европейских и американских песен; текстами, которые противоречат феодальным идеям и требуют богатой страны и сильной армии. Это новое направление в Китае, которое отличается от традиционной музыки и требует нового музыкального сопровождения. Национальные китайские музыкальные инструменты не могут реализовать поставленную задачу, поэтому к ним присоединились фортепиано и орган. «Школьная музыка и песни» является беспрецедентным музыкальным событием в истории китайской музыки, сосредоточен на школе и влияет на все общество. Фортепиано, как самый идеальный аккомпанирующий инструмент, летит на ветру «Школьной музыки и песни» и успешно реализуется в Китае, древней восточной стране.

В 1920 г. Сяо Юмэй 萧友梅 предложил правительству Пекина создать высшее учебное заведение для обучения музыке, но поддержки в этом вопросе не было. В конце 1927 года Сяо Юймэй 萧友梅 с помощью Цай Юаньпэя 蔡元培 основал Музыкальный институт при Шанхайском национальном университете. Он стал первым независимым высшим музыкальным учебным заведением в Китае.

Не перечисляя многочисленные переименования Музыкального института, отметим, что в 1952 году он был переименован в Шанхайскую консерваторию. Название консерватории используется до сих пор и является ведущим учреждением непосредственно при Министерстве культуры.

Реформа 1980-х годов открыла новый этап во взаимодействии китайской и западной культур. Весь мир фортепианного искусства увидел разницу между зарубежным и китайским исполнением на фортепиано и уровнем преподавания. Постоянное совершенствование концепции в области фортепианного искусства способствовало развитию фортепианного образования в КНР.

Отметим исследования Вэй Лин (魏玲) и Вэй Синь (魏欣), которые изучают возможности создания национального стиля фортепианных произведений. Прежде всего, необходимо полностью понять уникальные местные цвета фортепианного произведения, изучить и изучить традиционные китайские национальные музыкальные инструменты и укрепить культурную деятельность и культивирование народной культуры. Ведь произведения фортепианной музыки

воплощают суть традиционной китайской музыкальной культуры и соответствуют эстетическим вкусам и представлениям китайской нации. Следовательно, чтобы «изучить его очарование, необходимо сильное культурное накопление и качество национальной музыки» [1].

Цинь Бина (秦冰) отмечает связь фортепианной музыки с национальной культурой и духом национальной музыки на основе космополитических идей [2].

Шен Бинкай (沈滨凯) считает, что западные музыкальные инструменты могут лучше интерпретировать музыку в сочетании с традиционными китайскими народными инструментами. Традиционные музыкальные инструменты и ритмы различных культур имеют свои особенности и очарование. Их восприятие, понимание и анализ способствуют усвоению основных элементов оригинальной музыки, а также созданию смоделированного «художественного творения». В качестве примера можно рассматривать пьесу для эрху и фортепиано «Блики луны в двух источниках» (二泉映月) [3].

Западные музыкальные инструменты также могут интерпретировать китайскую народную музыку, как и традиционные китайские народные инструменты. Нет ничего невозможного в использовании западных музыкальных инструментов, чтобы выразить местное культурное очарование и известную музыку Китая. Традиционные музыкальные инструменты и ритмы, полученные из двух разных культурных ситуаций, естественно, имеют разное качество звука и эстетические различия. Однако на основе понимания, анализа и усвоения основных элементов оригинальной музыки создание смоделированного «художественного творчества» должно быть ближе к первоначальному значению, чем простая картина воспроизведения текстовых символов на основе музыкальных символов.

Например, Лю На (刘娜) рассматривает создание национальной фортепианной школы в процессе следующих этапов: изучение национальных особенностей, интеграция китайских и западных методов преподавания, развитие фортепианного творчества на новом уровне. Данная структуризация имеет огромное значение не только для современного фортепианного искусства, но и для всего китайского музыкального образования [4].

Заключение. Интегрируя в китайскую культуру и педагогику европейские прогрессивные технологии, мы стремимся улучшить наши навыки художественного творчества и исполнительства на фортепиано. Исследования фортепианной педагогики и исполнительства не должны сопровождаться жестким мышлением. Хотя область исследования консервативна, но его содержание должно улучшить навыки фортепианного исполнительства и развивать творческое мышление.

Список цитированных источников:

1. Вэй, Лин. 魏玲 Как отразить национальный стиль китайских фортепианных произведений 如何体现中国钢琴作品的回顾与思考 / Лин Вэй, Синь Вэй // Народная музыка. – № 3. – 2007. – С. 70–71.
2. Цинь, Бин. 秦冰 Национальность фортепианной музыки в перспективе музыкальной социологии 音乐社会学视野中的钢琴音乐民族性 / Бин Цинь // Китайская музыка. – №2. – 1984. – С. 72–73.
3. Лю, На. 刘娜 О национализации создания фортепианного искусства / На Лю 论钢琴艺术创作的民族化 // Народная музыка. – № 5. – 2007. – С. 1–3.

А.М. ЧУЕШОВ, В.А. БАБАРИКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ДЖАЗ-МОДЕРН

Введение. Хореографическое искусство играет особую роль в развитии ребенка. Оно сильно привлекает внимание учащихся и мотивирует их к занятиям творчеством. Занятия джаз-модерном могут помочь сформировать начальные хореографические навыки детям и подросткам, не имеющим танцевальной подготовки, а также исправить уже сформировавшиеся недостатки в теле. В настоящее время направление джаз-модерн получило большое распространение. **Целью** нашей работы является исследование истории развития хореографического направления джаз-модерн.

Основными методами научного исследования, примененными в работе, являются: анализ, системно-структурный анализ, синтез. Методологической основой исследования стали работы в области хореографического образования и воспитания: Т.К. Барышниковой, Л.С. Жирновой,

Л.Д. Ивлевой, А.С. Каргина; в области современного танца: В.Ю. Никитина, В.И. Панферова, С.С. Поляткова.

Модерн-танец – хореографическое направление XX века. В дословном переводе «модерн-танец» означает «современный танец». В отличие от джазового или классического танца это направление создавалось на основе творчества того или иного конкретного лица. Эта система танца связана с именами великих исполнителей и хореографов. В модерне существенным фактом отличия является попытка исполнителя выстроить связь между формой танца и своим внутренним состоянием. Основателями модерн-танца можно назвать ярких и талантливых исполнителей: Лои Фуллер, Рут Сен-Дени, Тэд Шоун, Айседора Дункан. Исполнение танца в данном направлении глубоко трогает зрителя. Это свободная хореография использует все возможности движения.

А. Дункан в своих постановках использовала повседневные движения, шаги, прыжки, простые повороты. Приближенные к естественным, они выражали ее индивидуальность. Их сиюминутность и неожиданность привлекали зрителя. Создавалось впечатление, что ее танец никогда не повторяется.

Зарождение стиля джаз-модерн продолжила Рут Сен-Дени. В 1915 году была открыта первая школа танца-модерн «Денишоун», название которой на долгие годы стало символом профессионального танца-модерн. Нарботки Тэда Шоуна в области методики и теории воспитания исполнителей служили признаком того, что хореографическое направление джаз-модерн постепенно превращается из экспериментального направления в определенную танцевальную систему, со своими принципами и законами технического исполнения. Это было первое, наиболее серьезное направление, которое во многом опиралось на теории Зигмунда Фрейда. Вклад в развитие модерн-танца внесли Марта Грэхем, Дорис Хамфри, Чарлз Вейдман, Хелен Тамирис, Ханья Хольм. Они были не только блестящими хореографами и исполнителями, но и педагогами, создавшими свою систему подготовки танцовщиков.

Марта Грэхем создала технику, помогающую танцорам упростить классическую пластику для более лёгкого прочтения зрителем, и дала исполнителям больше свободы для выражения эмоций. М. Грэхем дала понять, что танец базируется на трёх основаниях: времени, энергии и пространстве. Энергия тесно связана с эмоциями, которые вызывают движения, именно это стало основной идеи ее техники.

В 1926 году М. Грэхем приносят успех первые ее постановки в Нью-Йорке («Еретик» и «Первобытные мистерии»). На первом этапе своего творчества М. Грэхем принадлежала к школе психологического реализма, однако в дальнейшем она обратилась к символической и легендарно-эпической теме. Героями ее произведений стали люди эпохи заселения Америки: «Фротьер» (1935 г.), «Письмо миру» (1940 г.), «Весна в Аппалачских горах» (1944 г.). В дальнейшем Грэхем создавала спектакли, основанные на сюжетах античной и библейской мифологии. Им был присущ тонкий психологизм в раскрытии образов, усложненная метафоричность танцевального действия. Для Грэхем, прежде всего было важно создать драматически насыщенный язык танца, способный передать весь комплекс человеческих переживаний. [1, с. 3].

Вторым ярким представителем является направления джаз-модерн является Дорис Хамфри. Уделяя большое внимание пластической отточенности и техничности танца, Дорис Хамфри в то же время выступала против красоты и утонченного стилизаторства Сен-Дени. На ее творчество оказал влияние фольклор американских индейцев и афроамериканцев, а также искусство Востока. Она первой в США стала преподавать композицию танца и обобщила свой опыт в книге «Искусство танца», которая является настольной книгой каждого балетмейстера модерн-танца.

В 50-е годы XX века перед молодыми исполнителями и хореографами довольно остро стал вопрос: продолжать традиции старшего поколения или искать свои пути развития танцевального искусства. Часть хореографов полностью отказалась от опыта предыдущих поколений и с головой окунулась в экспериментаторство. Многие из них отрицали привычное сценическое пространство и переносили свои спектакли на улицы, в парки и т. д., отрицали форму спектакля, вовлекая зрителя в театральное действие. Изменилось отношение к костюмам, музыке и другим компонентам театрального действия. Многие хореографы полностью отказались от музыкального сопровождения и использовали только ударные инструменты или шумы. Композиторы зачастую становились сотворцами балетмейстера, создавая музыку одновременно с движением.

Одним из тех, кто продолжил традиции предыдущего поколения, был Хосе Лимон. Его хореография – это сложный синтез американского танца-модерн и испано-мексиканских традиций с резкими контрастами лирических и драматических начал. Многим постановкам присущи

эпичность и монументальность. Наибольшую популярность приобрели его спектакли «Павана мавра», «Танцы для Айседоры», «Месса военных времен» [2].

Мерс Каннингем основал собственную школу танца. Его спектакли поражали неожиданным подходом к движению. Каннингем рассматривал спектакль как союз независимо созданных, самостоятельных элементов. Тесно сотрудничая всю свою творческую жизнь с композитором Джоном Кейджем, он перенес многие идеи этого композитора в свои спектакли, построенные на «теории случайностей». Новое понимание взаимоотношения движения и пространства, движения и музыки способствовало созданию спектаклей, которые открыли дорогу хореографическому авангарду. М. Каннингем считал, что любое движение может быть танцевальным, а композиция танца строится по законам случайности. Основная задача балетмейстера – создание сиюминутной хореографии, где каждый исполнитель имеет свой ритм и свое движение.

Таким образом, к началу 70-х годов XX века сложилось несколько основных школ модерн-танца: техника М. Грэхем, Д. Хамфри, Х. Лимона, М. Каннингема.

Известным педагогом, создавшим технику танца-модерн, был Лестер Хортон. Его школа положила начало джаз модерну – танцу, техника которого объединяет джазовый танец и танец-модерн. Из данной школы в дальнейшем вышли известные педагоги и хореографы, такие как А. Эйли, Д. Триит, Дж. Коллинз, К. Делавалад.

Первым педагогом и хореографом, объединившим в своем творчестве технику танца-модерн и джазового танца, был Джек Коул. Его система, так называемый хинди-джаз, объединила технику изоляции «черного» танца, движения индийского фольклорного танца и достижения «Денишоун». Д. Коул завоевал известность как хореограф мюзиклов на Бродвее и в голливудских фильмах. Его ученик Мэт Мэттокс изучал классических балет и стэп, поэтому в его системе преподавания наряду с техникой изоляции, использованием различных уровней и шагами джазового танца используются движения классического экзерсиса.

Одним из известных педагогов, синтезировавших в своей методике технику классического танца и джаза, был Луиджи (Юджин Луис), обучавшийся у Брониславы Нижинской и Адольфа Больма.

В 1966 году появился первый учебник, посвященный технике модерн-джаз танца, написанный Гас Джордано. До настоящего времени этот учебник является основой в хореографической практике многих педагогов во всем мире.

В 60-е годы происходит взрыв интереса к модерн-джаз танцу и в Западной Европе. Первые семинары американских педагогов начали проводиться в 1959 году, когда в ФРГ приехал Уолтер Нике, ученик Кэтрин Данхэм. Он преподавал здесь до 1961 года, затем его сменил ученик Аллан Бернхард.

К началу 70-х годов XX века возникло новое явление в танцевальной практике и педагогике – танец джаз-модерн. Эта школа завоевала приверженцев во многих странах мира [3].

Заключение. Таким образом, направление джаз-модерн позволяет наиболее комплексно воспитать тело танцора, раскрыть себя, подарить потрясающие физические возможности и незабываемые ощущения. Это немаловажно в повседневной практической работе, когда исполнителю приходится сталкиваться с балетмейстерами различного стиля, различных направлений и систем. Овладеть стилем джаз-модерн может любой. Для этого не требуется специальная подготовка. Главное – научиться понимать голос своего тела. Танцевать джаз-модерн можно под любую музыку.

Формирование осознанности – эта одна из важных черт рассматриваемого направления, составляющая его психологический аспект. Быть осознанными в своих действиях, поступках, уметь контролировать и регулировать свое эмоциональное состояние, быть внимательным к себе и к тому, что происходит – это одни из тех навыков, которые необходимы личности для гармонического, творческого существования. Быть осознанным, эффективным и гармоничным в танце – значит понимать, как устроено тело, как можно эффективно использовать его в движении, понимая основные принципы последнего, осознавать важность дыхания в движении и, естественно, применять все это на практике.

Список цитированных источников:

1. Смит, Л. Танцы / Л. Смит; пер. с англ. Е. Опрышко. – М.: Астрель: АСТ, 2001. – 48 с.
2. Полятков, С.С. Основы современного танца / С.С. Полятков. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 80 с.
3. Никитин, В.Ю. Модерн-джаз танец. Этапы развития. Метод. Техника / В.Ю. Никитин. – М.: Один из лучших, 2004 – 414 с.

НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Введение. Изменения, происходящие в нашем обществе, то и дело влекут за собой перемены в системе образования. В нынешних условиях модифицируются нравственные цели, что актуализует исследование источников, увеличивающих и регулирующих нравственные нормативы социальной жизни, стабилизирующих основы жизнедеятельности людей [1]. Школа, как социальный институт общества, имеет возможность внести значимый вклад в выработке ценностного взгляда растущего поколения к нравственным нормам и эстетическим идеалам, если определит нравственно-эстетическое воспитание как приоритетное направление в учебно-воспитательном процессе.

В рамках нравственно-эстетического воспитания учащихся немаловажным школьным предметом является музыка – это связано с тем, что неопределенность современной социальной ситуации требует от человека не только высокой интеллектуальной и физической активности, но и способности к эстетическому восприятию окружающей реальности, развитой музыкальной культуры, а также наличия сформированных навыков нравственного поведения.

Целью статьи является изучение проблемы нравственно-эстетического воспитания учащихся младших классов на уроках музыки.

Д.Б. Кабалевский отмечает, что «музыка является искусством, обладающим большой силой эмоционального воздействия на человека и именно поэтому она может играть громадную роль в воспитании духовного мира детей и юношества <...> в музыке нравственное содержание – воспевание добра и осуждение зла – является его душой, смыслом его существования, основной силой его воздействия на человека, его преобразующим фактором в жизни общества» [2, с. 101].

В.А. Сухомлинский называет музыку, мелодию, красоту музыкальных звуков важным средством нравственного и умственного воспитания человека, источником благородства сердца и чистоты души. «Благодаря музыке в человеке пробуждается представление о возвышенном, величественном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе» [3, с. 171].

А.Н. Зиминая полагает, что «музыкальное искусство, отражая жизнь, утверждает духовную красоту человека, важность дружбы, преданности долгу, обнаруживает богатство душевного мира. Переживание ребенком чувств, воплощенных в музыке, – путь к образованию его нравственности. Адресуясь к чувствам ребенка, музыка оказывает на него порой более сильное влияние, чем уговоры или наставления» [4, с. 56].

Способность музыки «заразить» чувствами, «внушить» определенный характер переживаний, определенное эмоциональное отношение к действительности играет первостепенную роль в процессе воспитания. Кроме того, многие исследователи полагают, что существует необходимость погружения учащихся в музыкальную среду в раннем возрасте. «Чрезвычайно важно, чтобы воздействие искусства начиналось как можно раньше, в детстве. Воспитанная с ранних лет способность глубоко чувствовать и понимать искусство, любовь к нему сохраняется затем на всю жизнь, влияет на формирование эстетических чувств и вкусов человека» [5, с. 88].

Для современного урока музыки характерно разнообразие видов художественной деятельности. При этом целостность урока создается не только его темой, его связью с предыдущими и последующими уроками четверти, но и обязательной постановкой учителем художественной сверхзадачи, требующей порождения личностного, творческого отношения учителя и детей к искусству и жизни, т.е. нравственно-эстетической интерпретации содержания урока [6]. Как отмечает Т.П. Королева, уроки музыки представляют собой систему, цепочку взаимосвязанных уроков, где каждый призван решить определенные задачи по воспитанию, обучению и развитию учащихся [7, с. 157].

В сферу музыкально-художественной деятельности учащихся на уроках музыки входят слушание, хоровое и ансамблевое пение, игра на музыкальных инструментах, пластическое интонирование, сочинение и импровизация, театрализация, ритмодекламация и др. [7]. При этом все формы работы на уроке должны быть увлекательными, педагогически целесообразными, выполнять определенную воспитательную роль (то есть способствовать формированию нравственных идеалов и эстетического вкуса обучаемых).

Оптимальными путями нравственно-эстетического воспитания учащихся на уроке музыки являются:

1. Продуманная репертуарная политика, подбор высокохудожественных произведений национальной и мировой музыкальной культуры (наиболее простым для восприятия и оптимальным для формирования у школьников представлений о нравственно-эстетической ценности является песенный репертуар);

2. Постановка ценностно-ориентирующих вопросов при анализе музыкальных произведений (проникая совместно с учителем в содержание музыкального произведения, учащиеся стараются понять содержание таких сложных нравственно-эстетических категорий, как «добро» и «зло», «красота», «счастье», «трагедия», «любовь», «сострадание» и т.д.);

3. Проведение уроков в нестандартной форме (например, экскурсия, диспут, спектакль, дискуссия, инсценировка, презентация, салон, бал, музыкальная гостиная, круглый стол, игра (в различных разновидностях), народный праздник, выставка, КВН и др.);

4. Организация творческой деятельности учащихся по «законам» добра, красоты, ответственности (посредством прохождения самостоятельного творческого пути школьник укрепляет стремление личности к приумножению прекрасного, преобразованию жизни согласно высшим нравственным законам – творческие задания способствуют пробуждению у детей желания быть активными субъектами культуры, создавать добро и красоту вокруг себя).

Каждый урок музыки – это встреча с художественным выражением действительности, что требует создания условий, способных обеспечить влияние специфического языка музыки на воспитание учащихся младшего школьного возраста. Поэтому, подбирая музыку для каждого урока, следует ориентироваться на то, чтобы патриотическое воспитание было вплетено в общие воспитательные цели урока, и чтобы каждый урок музыки оставлял глубокое впечатление у учащихся. Следует помнить, что впечатления от музыки не заканчиваются ее звучанием. Например, чувство радости, пережитое через музыку, не может мгновенно исчезнуть под воздействием печальной музыки. И наоборот, музыка, воздействующая на внутренний мир студентов болью и состраданием, создает барьер невосприимчивости к бодрой, жизнерадостной музыке.

В проведенном исследовании приняло участие 20 учащихся 3 «В» класса ГУО «Общеобразовательная средняя школа № 17 г. Брест». Данное исследование было направлено на изучение путей нравственно-эстетического воспитания учащихся младших классов на уроках музыки. На начальном этапе были получены следующие результаты:

- 30% респондентов имеют высокий уровень эстетического развития;
- 45% респондентов продемонстрировали средний уровень;
- 25% респондентов имеют низкий уровень эстетического развития.

Преобладающий уровень эстетического опыта и художественно-эстетических предпочтений школьников – средний и низкий.

Для реализации данной цели мы, протестировали испытуемых по авторской методике оценки социальных качеств школьника Н.И. Монахова.

Целью формирующего этапа эксперимента явилось нравственно-эстетическое развитие у младших школьников посредством использования в педагогическом процессе музыкальной сказки и национально-культурных особенностей региона. Для этого были разработаны и проведены два интегрированных урока музыки.

Уроки были посвящены музыке и культуре Беларуси. Целью занятий являлось знакомство школьников с музыкой белорусского народа; установление родства с музыкой славянских народов. Было крайне важно подвести детей к выводу о том, что музыка не знает границ.

На первом уроке использовались белорусские народные песни «Савка и Гришка», «Перепелочка», «Бульба», «Крыжачок» и т.п., белорусский народный танец. На интегрированном занятии музыки присутствовали все ключевые элементы сценического действия: экспозиция, завязка, разработка, кульминация, развязка.

Так как стратегической линией современного образования является использование национально-культурных особенностей региона в образовательном процессе, второй урок был проведен и разработан нами с учетом этих требований. В музыкальной культуре Беларуси накопился значительный пласт авторского песенного творчества, впитавший в себя традиции народной музыки. Эти мелодии звучат на праздниках, они используются в повседневной жизни школьников. Поэтому необходимость изучения песенного творчества народных певцов на школьных уроках музыки бесспорна.

Также на данном этапе исследования был произведен анализ учебной программы по предмету «Музыка», с целью определения нравственно-эстетического потенциала музыкальных произведений, которые предлагаются для изучения. По завершении анализа упомянутой программы, мы пришли к выводу, что музыкальный материал в ней представлен в многообразии связей с жизнью, что усиливает возможность воздействия музыки на школьника. Музыкальный материал программы основан на белорусском фольклоре и фольклоре народов мира, включает профессиональную музыку для детей и образцы музыкальной классики, которые, как правило, являются нравственно-эстетическими кульминациями учебно-воспитательного процесса.

Из всего музыкального материала, предоставляемого в программе для изучения на уроках, мы выбрали произведения, как вокальные, так и инструментальные, которые будут наилучшим образом способствовать нравственно-эстетическому развитию учащихся младшего школьного возраста, подразделив музыкальный репертуар на отдельные блоки для разных классов. В музыкальный репертуар были включены инструментальные произведения С. Прокофьева, П. Чайковского, С. Кортеса, Е. Глебова, М. Глинки, Н. Чуркина, Ф. Шуберта, Ф. Шопена, Э. Грига и др. Вокально-хоровые произведения представлены «Дзяржаўным гімнам Рэспублікі Беларусь» (сл. М.Н. Климкович, муз. Н.Ф. Соколовский, В.И. Каризна); «Песней о школе» (сл. М. Пляцковский, муз. Шаинский); «Добрый жук» (сл. Е. Шварц муз. А. Спадавецка); «Песенка друзей» (сл. Ю. Энтин, муз. Г. Гладков); «Мама» (сл. Ю. Энтин, муз. Б. Жерар) и др.

По завершении формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный срез уровня нравственно-эстетического развития у испытуемых по первоначальным методикам (Рис. 1).

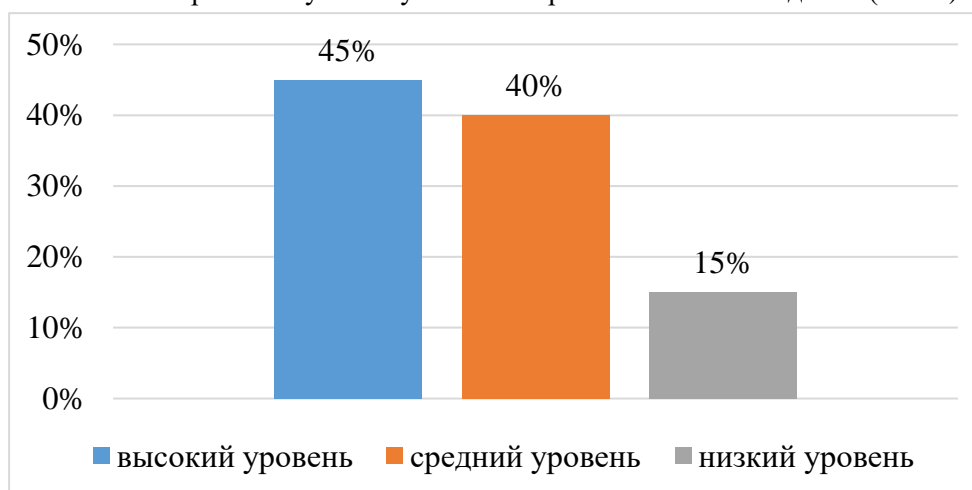


Рисунок 1 – Уровень нравственно-эстетического развития у учащихся младших классов

Таким образом, анализ полученных на контрольном этапе результатов показал положительную динамику уровня нравственно-эстетического развития, что свидетельствует об эффективности использования на уроках музыки музыкальной сказки и национально-культурных особенностей региона для нравственно-эстетического развития младших школьников.

На уроке музыки решаются нравственно-эстетические задачи музыкального образования и воспитания школьников. Все преподавание нацелено на развитие духовного богатства личности учащихся, нравственно-эстетический характер их деятельности, побуждений, взглядов, убеждений, а также накапливанию знаний, умений и навыков во всех видах музыкальной деятельности.

Заклучение. Нравственное воспитание на уроке музыки состоит в том, чтобы привить умение сопереживать музыке и другому человеку собственно посредством музыки, развить способность переживать чужие радости и горести, выработать свое отношение к жизни на основе общечеловеческих духовных ценностей; призвано раскрыть сущность прекрасного в искусстве и окружающей жизни, выработать критерии прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, научить видеть прекрасное в человеке, в нравственных ценностях нашего общества, тем самым формируя у подрастающего поколения высокий эстетический вкус, богатые духовные потребности.

Список цитированных источников:

1. Архангельский, Н.В. Нравственное воспитание / Н.В. Архангельский. – М.: Просвещение, 1999. – 126 с.
2. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
3. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
4. Зимина, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А.Н. Зимина – М.: ВЛАДОС, 2000. – 286 с.
5. Тарантаева, Ф.Г. Консультация для родителей «Музыкально-эстетическое воспитание в детском саду» / Ф.Г. Тарантаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://hugepdf.com/download/5b4556e03c0a9_pdf. – Дата доступа: 31.01.2022.
6. Туровская, В.И. Урок музыки – урок искусства / В.И. Туровская // Вестник Прикамского социального института, 2015. – № 3(71). – С. 71–74.
7. Королева, Т.П. Методика музыкального воспитания: учеб.-метод. пособие / Т.П. Королева. – Минск: БГПУ, 2010. – 216 с.

ЯН ШУАЙ

КНР – Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТАНЕЦ КАК СРЕДСТВО ПЛАСТИЧЕСКОГО ОТРАЖЕНИЯ МИРА В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Танец – это язык человеческого тела. С помощью танца можно понимать и создавать прекрасное, развивать эмоции, образное мышление и фантазию, он даёт гармоничное физическое развитие. Занятия танцами обладают огромными возможностями для совершенствования личности. Танцевальное искусство подразумевает развитие не только музыкальных, двигательных навыков, но и прививает основы нравственной культуры: основы этикета и грамотной манеры поведения в обществе, развивает актёрское мастерство; и, вместе с тем, учит сохранять и укреплять здоровье, что является особенно актуальным на сегодняшний день.

Цель статьи – раскрыть и обосновать роль танца как средства пластического отражения мира в воспитании детей дошкольного возраста.

Детский танец играет важную роль в дошкольном образовании: *способствует физическому здоровью детей; обогащает внутренний мир детей; развивает художественные способности детей; улучшает способности детей к обучению.*

Танец и физическое здоровье. Танец – это вид физических упражнений. В процессе упражнений можно двигаться и тренировать органы и части тела, что полезно для здоровья. Для детей дошкольного возраста обучение танцам может дать больше мотивации для их физического развития. Среди элементов, составляющих танец, движение стоит на первом месте.

Дети в ходе развития проходят стадию несогласованных, неуклюжих движений, а танец может улучшить способность детей к физическим движениям. Детский танец отражает жизнь дошкольников и выражает их мысли, чувства и отношения. Он создан с учётом физиологии и возрастных особенностей детей. Занятия танцами помогают повысить физическую силу, способствуют развитию физиологических функций детских костей, мышц, дыхания, нервной системы и системы кровообращения, ускоряют метаболизм детей и дают возможность их телам постоянно расти и развиваться. Танец не только развивает координацию и ритм движений детей, но также играет важную роль в здоровом развитии физических функций детей [3].

Танец и внутренний мир детей. Внутренний мир детей прост и полон любознательности. В процессе обучения и развития детей танец может обогатить их внутренний мир. В учреждении дошкольного образования детей обучают танцам таким образом, чтобы они могли чувствовать музыкальный образ посредством движений тела в расслабленной, живой и приятной обстановке и выражать свои мысли и чувства с помощью мимики и движений. Детский танец – важный инструмент, обогащающий внутренние переживания детей и формирующий характер. Детский танец имеет множество тематических жанров и форм выражения. В процессе обучения, репетиций и исполнения танцев дети могут одновременно наслаждаться красивыми танцами, мелодией, пением, декорациями и красочным костюмным реквизитом. Возникает связь между детским слухом и зрением, что позволяет постоянно улучшать физическую и умствен-

ную координацию, в то же время подпитываясь художественной красотой. Дети могут больше узнать о языке тела, музыке, живописи и других культурных и художественных элементах через танец и обогатить свой внутренний мир.

Танец и художественные способности. Благодаря занятиям танцами дети учатся понимать основные элементы танца, у них развиваются танцевальные таланты и улучшаются эстетические способности. Это является важной основой для последующего обучения детей танцам и развития их художественных способностей. Жанры, темы и формы детского танца богаты и разнообразны. Посредством таких занятий, как обучение, наблюдение, репетиция и исполнение танцев, дети могут развивать наблюдательность, память и воображение, способности к музыке и танцам, творчеству. Заразительные демонстрационные движения учителей танцев и живое обучение языку тела в сочетании с собственными упражнениями и выступлениями детей способствуют развитию у них исполнительских способностей в танце, улучшают понимание детьми принципов и техник танца, обучают основам танцев. В будущем дети будут чувствовать себя уверенно при овладении более сложными танцами [4].

Танец и способности детей к обучению. Обучение танцам способствует физическому развитию, формированию художественно-эстетических качеств, а также играет важную роль в развитии способностей детей к обучению. В некотором смысле процесс обучения танцам может улучшить способности детей к обучению. Само обучение танцам – это процесс обучения. В процессе обучения танцам дети могут понять основные принципы и техники танца. В процессе практики и исполнения танца детям необходимо развивать свою наблюдательность, память, способность понимания и способность к обучению. Эти способности очень важны. Обучение танцам может в определённой степени повысить уверенность детей в себе и способствовать развитию детского интеллекта, который также играет очень важную роль в обучении детей. Следовательно, обучая детей танцам, можно улучшить их способности к обучению. Более того, обучение танцам в дошкольном возрасте даёт лучшие результаты. Развитие способностей детей к обучению носит комплексный характер. Оно включает не только способность к обучению, основанную на культурных знаниях, но также способность к овладению физическими качествами, а также способность к обучению искусству и эстетике. Благодаря танцам дети могут развивать способности к обучению во многих аспектах [5].

Закключение. Таким образом, обучение танцам в дошкольном возрасте играет важную роль. Предоставление детям возможности участвовать в различных танцевальных образовательных и педагогических мероприятиях способствует их физическому развитию, развитию эстетических способностей, психологических качеств и психического здоровья, интеллектуальных способностей, коммуникативных способностей, развитию личности в целом. Обучение танцам следует использовать для содействия развитию физического и психического здоровья детей.

Список цитированных источников:

1. Ли, Цзянфань. Теоретические исследования танцевального образования в раннем детстве / Цзянфань Ли. – Университетское издательство Сунь Ятсена, 2009.
2. Чжу, Цзясюн. Исследование учебной программы детского сада / Цзясюн Чжу. – Издательство Восточно-Китайского педагогического университета, 2003.
3. Чжан, Лицзюань. Исследование детского образования и управления детскими садами / Лицзюань Чжан. – Народное издательство Хэбэя, 2002.
4. Лю, Сяойе. Исследование родительских ценностей в дошкольном образовании и размышления / Сяойе Лю // Исследование дошкольного образования. – Университетское издательство Сунь Ятсена, 2008.
5. Кан, Сяомэй. Сравнительное исследование теории типов взаимодействия между учителями и учениками у детей дошкольного возраста // Сравнительное исследование в области образования. – Народное издательство Хэбэя, 2001.

Секция 4

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ALINA KRISHTAFOVICH

Republic of Belarus, Vitebsk, MITSO International University (Vitebsk Branch)

CHILDHOOD MEMORIES IN ELCHIN SAFARLI'S BOOK "I WANT TO GO HOME"

Introduction. Elchin Safarli is a modern Russian-speaking Azerbaijani writer. Author of numerous bestsellers, such as «Sweet Salt of the Bosphorus» (2008), «I was promised you» (2010), «Recipes of Happiness» (2013), «Tell me about the sea» (2016), «When I come back, be at home» (2017), «The House in which the Light is on» (2019), etc.

Since Elchin Safarli was born in Azerbaijan and now lives in Istanbul, many of his works represent a detailed acquaintance with Eastern culture: traditions and customs of the Turkish and Azerbaijani peoples, their mentality, national cuisine and way of life.

The main characters of Elchin Safarli's books are ordinary people with whom the author is familiar in real life. Therefore, in many ways his works are autobiographical. In them, the writer often uses such an artistic technique as retrospection. The appeal to the past is the basis of the writer's book «I want to go Home» (2015).

The purpose of the study is to research the conceptual image of «childhood» and the artistic ways of its realization in Elchin Safarli's novel «I want to go home».

One of the key places in this work is occupied by the childhood memories of the main character, with the help of which we get to know the inner world of the latter more deeply. According to the French writer, an expert in analytical psychology Patrick Estrada, memories are a cast of a personality, evidence of its unique existence. Memories tell a lot about a person: how he lives, what fears he has, what relationship he has with the world around him.

It is worth noting that childhood occupies a special place in the work of Elchin Safarli. The writer refers to this image in such books as, for example, «Recipes for happiness. Diary of an oriental cook» and «Tell me about the sea».

From the first pages of the novel «I want to go home» we see childhood, which the main character associates with the Caspian Sea, howling in the window slits of Khazri, the Absheron house with a green roof at the Fig Station, with calm and reasonable grandmother Sonya, grandfather-friend Asad, the dog Pyalang, with the golden-armed master of string instruments Niyaz, who lives on a Dusty Street, baking the most delicious shor-gogals on Absheron, Najiba from Immortal Lane, with black tea with cardamom on autumn evenings, Aunt Amina's walnut-scented pillows, with grandma's hot baklava and dolma made of grape leaves, with a mulberry tree with the proud name Mayak and many others.

Such paintings become reference points for the representation not only of the conceptual image of childhood, but also of oriental originality in general – landscape, cultural, everyday, mental. Such detail contributes to the disclosure of local color, as well as the appearance of the reader's immersion in the artistic reality created by the author: «I peel apricots from the seeds, yellow juice flows through my hands. As a child, doing this to help my grandmother, I called the strips of flowing fruit juice rivers of the sun. «Grandma, look, the sun is flowing on your hands! It turns out it tastes like apricot!» Sona was smiling as she sprinkled ground cinnamon on the apricot puree. We used it to make a pastille» [1, p. 111].

Artistic objectivity, in addition to visualizing specific images, gives rise to a variety of sounds surrounding the main character in the novel: «Not only touches were valuable to me, but also what I heard. Not words, but sounds of the world. The silence of the morning, the rumbling of the winter sea, shells underfoot, the bubbling of a boiling kettle, fairy tales in my mother's voice, the crackling of a goychay pomegranate in my grandfather's hands, the hissing of a cutlet in butter, the crunch of a new book, the clinking of dad's keys in the front door, the purring of a cat in his arms, the chirping of cicadas on hot evenings and the roar of the wind on Absheron» [1, p. 42].

Conclusion. Each detail described above symbolizes the reverent attitude of the protagonist to his «rescue pictures» – bright memories from childhood: «In everyone's memory there are pictures

of rescuers, we turn to them in difficult periods. In my lifeguard picture there are not only seagulls and simits, but also a foam of jam from yellow cherries, which is brewed in the courtyard of our dacha in a copper basin with crooked edges» [1, p. 23].

Thus, childhood in Elchin Safarli's novel «I want to go Home» is presented through such an artistic technique as retrospection. The writer's childhood memories are revealed through a detailed, detailed description of family life, nature and people and embody unconditional love and respect for the native land on which the writer grew up.

List of cited sources:

1. Safarli, E. I want to go home / E. Safarli. – M.: AST Publishing House, 2015. – 288 p.

KSENIYA UGORENKO

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

COMMUNICATIVE GAMES AS A NEW FORMAT OF GAME TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Introduction. The main goal of teaching a foreign language at the turn of the century seems to be mastering it as a means of intercultural and interpersonal communication. It is worth emphasising the importance of modeling communicative speech behaviour in the learning process, the success of which depends on the ability to appropriately interpret the behaviour of speech partners, express a position on the subject of communication, etc. Thus, the relevance of the study is expressed in the need to introduce modern learning technologies in the educational process, which leads to an increase in the quality of education in secondary schools in general and to the improvement of teaching methods of oral communication in particular.

Purpose of the study is to discover and substantiate the possibilities of applying communicative games in the process of teaching a foreign language.

The main body. The following research methods were used when writing the article: studying the literature on the topic and its critical analysis (works of G.V. Rogova, E.I. Passov, A.A. Leontiev, M.V. Lyakhovitsky, N.I. Gez, S.A. Shmakov, etc.), observation of the organization of the educational process in Vitebsk gymnasiums № 1 and 2, experimental testing of the communicative games efficiency in teaching monological speech during the pedagogical practice in Vitebsk gymnasium № 1.

Game-based technologies are one of the unique forms of learning that make not only students' work at a creative and exploratory level interesting and engaging, but also the everyday steps of learning English. Oral speech, both monologic and dialogic, should be situational and motivated, in other words, the learner should have a desire to communicate something to the listeners in the foreign language. For this variant of oral language learning communicative games are best suited, which bring foreign language communication closer to reality. The curiosity of the conventional world of the game makes the monotonous activity of remembering, repeating, fixing or learning information positively emotional, and the emotionality of the game action activates all mental processes and functions of the child. Another positive aspect of play is that it promotes the use of knowledge in a new situation, i.e. the material being learned by the students goes through a kind of practice and brings variety and interest to the learning process.

All this contributes to the fulfilment of methodological tasks such as:

- creation of psychological readiness of children for speech communication;
- providing a natural need for repetition of the speech material;
- to train students in choosing the right language option, which is a preparation for situational spontaneity in general.

Determining the primary function of play is quite complicated. According to most researchers, play has a training function in ontogenesis (just as a safe way to learn an action through play among animals).

A.N. Leontiev also adheres to this opinion. He notes that in the course of the child's activity, there is a contradiction between the rapid development of his or her need to act with objects, on the one hand, and the development of operations carrying out this action, on the other. The child wants to drive the car, to row a boat, but cannot carry out this action because he doesn't know and cannot mas-

ter those operations which are required by real objective conditions of the given action, and this contradiction can be solved by the child only in one type of activity – game [1, p.23].

Most researchers agree that in the life of people play performs the most important functions, which were classified by A.S. Shmakov:

- communicative function. The communicative function of play vividly illustrates the fact that play is a communicative activity, allowing the child to enter the real context of complex human communication;
- function of socialization;
- function of interethnic communication;
- function of self-realization of the child in the game as a "polygon of human practice";
- diagnostic function;
- therapeutic function;
- corrective function;
- recreational function [3, p. 97].

In these games, students solve communicative and cognitive tasks using the foreign language they are learning. Therefore, the organisation of foreign language communication in the course of solving a specific communicative task or problem is the root purpose of communicative games. An important factor influencing learning processes is the need to feel safe. In the classroom, the teacher plays an extremely important role in this regard. A positive relationship with the teacher and the need for connection and support leads to a positive attitude towards a foreign culture and a foreign language. The trustworthiness and ease of communication between the teacher and the students, which arise from the general atmosphere of the game, dispose the children to have serious conversations and to discuss any real-life situations.

The game environment also transforms the position of the teacher, who balances between the role of organizer, assistant and accomplice of the common action.

The outcome of the game enters into a double perspective – as a game and as a learning and cognitive result. The didactic function of the game is realized through discussion of the game action, analysis of the relation of the game situation as a modeling one, its relation with reality. The most important role in this model belongs to the final retrospective discussion, in which students jointly analyze the course and results of the game, the correlation of the game (simulation) model and reality, as well as the course of learning-game interaction. The effectiveness of the games depends, firstly, on their systematic use and, secondly, on the purposefulness of the games programme in combination with regular exercises.

Communicative games activate the language material being studied in speech situations which simulate and mimic the actual process of communication, which is achieved through the visibility of this type of games. The communicative game is methodologically a learning task which includes three smaller ones: linguistic, communicative and activity. It is important to follow the principle of gradually increasing the complexity of the tasks and to direct the students first to actions according to a sample, then to actions by analogy with the sample and finally to independent actions of a creative nature.

It is the formation or improvement of speech skills in the process of purposeful application of established language material in a speech activity that solves linguistic tasks. The exchange of information between the participants of the game in the course of a joint speech activity is fulfilled by the communicative task. The modeling of the ways in which the partners work together is achieved by the activity task.

The student should have the feeling that by speaking a foreign language he/she is able to achieve linguistic goals, convey information and initiate certain actions. Mistakes made by the student should not be criticised. The teacher is also responsible for creating a friendly atmosphere in the classroom. Research shows that a good, friendly atmosphere improves students' mental functioning and influences a better flow of information in the brain, so that new structures or phrases are learned much more quickly and consistently.

The superiority of the game over other means of learning is found in the fact that it is able to provide not only individual, but also paired, group and collective work in the classroom, allowing everyone who is taught to make the most efficient use of study time.

The game gives the ability to navigate real life situations by replaying them repeatedly in their imaginary world. It gives psychological stability, relieves the level of anxiety, produces an active attitude towards life and purposefulness in fulfilling the goal set.

A communicative game, unlike the usual practice exercises which allow for a focus on game forms, concentrates students' attention on the content, but provides frequent repetition of language forms, training all skills and abilities.

The key types of communicative games oriented towards teaching foreign language communication are as follows:

1. Jigsaw tasks develop motor skills and thinking;
2. Discussions, debates allow to better interact with each other, express our opinions and accumulated experience;
3. Interview. The purpose of this technique is to ask as many participants as possible to find out their opinions, judgements and answers to the questions posed;
4. Combining allows you to structure knowledge;
5. Guessing games are great for developing speech skills. If new words are used, they can be explained immediately;
6. Matching;
7. Ranking. This technique involves ranking certain subjects in order of importance, the importance of their preference. The game usually involves a discussion, as there are differences of opinion when ranking the information, and students justify their choice in pairs or groups;
8. Problem-solving activities involve the unequal distribution of certain information between communication partners, which stimulates speech activity and desire to find out unknown facts;
9. Value clarification techniques The games allow to identify the most important value orientations of students and help them to analyse the nature of prevailing value orientations, to develop skills of introspection, self-reflection and moral self-development.
10. Role play and simulation. The role-play situation is a stimulus for the development of spontaneous speech related to solving certain problems and communicative tasks. The participants of the game should be put in such conditions in which the social, emotional and cognitive sides of interpersonal relationships have to be clarified.

Conclusion. Play helps communication. It can contribute to the transmission of experience, the acquisition of new knowledge, the correct evaluation of actions, the development of human skills, perception, memory, thinking, imagination, emotions, traits such as collectivism, activity, discipline, observation, attentiveness. Games help children to realise their desire to learn further, develop the ability to solve a task independently, organise their work, give their own evaluation and self-assessment, the ability to compare, classify, select the main and secondary information, use additional material.

The game creates an emotional background important for the emergence of a positive attitude towards the pedagogical process itself, the teacher and his tasks. In addition, in play, the difficulties of fulfilling the requirements and rules are overcome by the child willingly and with pleasure; the pupil is motivated for learning and cognitive activities.

The mandatory components of learning behaviour are: a) the communicative situation, including the subject content and conditions of communication, including para- and extra-linguistic means of communication, temporal and spatial characteristics; b) the social roles of communicants and the system of their personal relationships, which have direct access to individualised learning; c) the social techniques of communication (entering into communication, maintaining and finishing a conversation, controlling the reliability of information transfer, clarification, etc.) [2, p. 74-83]. Each of these components is a rather capacious concept with a well-developed system of characteristics. Neglecting any of them will significantly reduce the learning potential of communication games.

The reasonable use of game techniques in the classroom and their combination with other methodological techniques contributes to the effective and high-quality assimilation of the material and makes the process of cognition itself joyful, which becomes a need.

List of cited sources:

1. Leontiev, A.N. Psychological foundations of preschool play / A.N. Leontiev // Psychological science and education / Ed. V.V. Rubtsov, A.A. Margolis, V.A. Guruzhapov. – 1996. – №3. – P. 19-32.
2. Passov, E.I. Communicative foreign language education: preparing for a dialogue of cultures / E.I. Passov. – Minsk: Lexis, 2003. – 184 p.
3. Shmakov, S.A. Games of students / S.A. Shmakov. – M.: Enlightenment, 1994. – P. 96–113.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕПРОДУКТИВНОМУ ЗДОРОВЬЮ И ПОВЕДЕНИЮ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Введение. Молодёжь является особой демографической группой, которая имеет свои характерные особенности и потребности, вызванные сменяющимися их физическим, социальным и психологическим положением. Физические и эмоциональные изменения, происходящие в этот период, вызывают у подрастающего поколения новые ощущения и чувства, которые изменяют их поведение и взаимоотношения, как между собой, так и с людьми, которые их окружают. На этом этапе жизни молодые люди встречаются с большим количеством факторов риска, переходящие в привычки, которые могут приводить к серьёзным проблемам в зрелости. Прежде всего – курение, употребление алкогольных напитков, наркотических и токсических веществ. Чаще всего именно в подростковом возрасте происходит и начало половой жизни. В этом возрасте можно наблюдать неподготовленность репродуктивной системы, распространённость легкомысленного поведения, среди которых и сексуальное поведение, а также характерные для подросткового возраста неверные шаги. Исходя из этого, очень важно создать условия для сохранения репродуктивного здоровья и формирования ответственного репродуктивного поведения молодого поколения.

Цель исследования: выявление особенностей формирования у современной молодёжи ответственного репродуктивного поведения и проведение анализа качества знаний по данному предмету. Нами было организовано исследование, испытуемыми которого являлись 58 учащихся 9–11 классов в возрасте 15–18 лет ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска имени И.Х. Баграмяна». Для эффективной реализации поставленной цели применялись следующие методы: теоретические (анализ научной литературы), эмпирические (анкетирование), а также методы качественного и количественного анализа полученных данных.

Для проведения исследования была составлена анкета «Моё репродуктивное здоровье и поведение», включающая в себя 14 вопросов, направленных на изучение характера репродуктивного здоровья и поведения современной молодёжи и факторов, способствующих их формированию.

Поскольку под репродуктивным поведением подразумевается система психических состояний, действий и отношений, которые связаны с рождением или отказом от рождения детей любой очередности в браке или вне его [1, с. 97], можно сделать вывод, что репродуктивное поведение является социально-психологической основой рождаемости. Изучение репродуктивного поведения позволяет отслеживать, как отдельные проявления психики людей и условия их жизни влияют на процесс рождаемости [2, с. 144]. Анализ репродуктивного поведения и его структурных компонентов даёт возможность понять, каким будет результат данного поведения, а именно: итоговое число рождений в конце репродуктивного периода жизни [3, с. 18].

На сегодняшний день семья играет важную роль в охране здоровья общества, а также в рождении и воспитании молодого поколения. Важно понимать, что репродуктивное поведение начинает формироваться с раннего возраста и в будущем предопределяет репродуктивное здоровье человека на протяжении его жизни. В подростковом возрасте учащиеся нередко вступают в половые связи, и как следствие, совершают неверные шаги в отношении сохранения собственного репродуктивного здоровья и здоровья партнера (подростковые аборты, заражение венерическими заболеваниями и инфекциями, передающимися половым путем и т.п.). Исходя из этого, очень важно создать условия для сохранения репродуктивного здоровья и формирования ответственного репродуктивного поведения молодого поколения.

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно прийти к следующим выводам об особенностях репродуктивного поведения у современной молодёжи:

У современной молодёжи наиболее предпочтительным возрастом для создания семьи и рождения детей является возраст от 23 до 27 лет – этот вариант выбрали 43 респондента. Ещё 8 человек считают, что наиболее приемлемый возраст для создания семьи – от 28 до 32 лет. Довольно непопулярными оказались варианты «от 33 до 37» и «от 18 до 22», за них проголосовали 4 и 3 че-

ловека соответственно. Тех, которые не собираются создавать семью или собираются, но позднее 38 лет среди опрошенных не оказалось.

В вопросе о количестве планируемых детей все мнения распределились в границах 1–3 детей на семью. Таким образом, одного ребенка планирует 15 опрошенных, двух детей – 37 человек, трёх детей – 6 человек. Среди опрошенных не оказалось тех, кто планирует от 4 и более детей, а также тех, кто не собирается иметь детей вовсе.

На вопрос: «по-вашему, возраст, в котором женщина рождает первого ребенка, может быть причиной рождения больного ребенка?» 25 человек ответили, что возраст не имеет значения; 8 человек считают, что такое имеет место быть, в случае если женщина рождает после 30; а 6 опрошенных считают, что это возможно в случае, если она несовершеннолетняя. 19 человек затруднились ответить, что говорит о недостаточном владении информацией по теме вопроса.

Следующим являлся вопрос о возрасте начала вступления в сексуальные отношения. 28 опрошенных считают, что данного рода отношения можно начинать с 18 лет; ещё 24 считают, что таковые можно начинать не раньше 16. «С 14 лет и ранее» – выбрали всего 2 человека. 4 респондента затруднились ответить на этот вопрос.

В следующем вопросе выяснялось мнение молодёжи касательно аборт, сделанных в раннем возрасте, и может ли эта процедура, по их мнению, привести к бесплодию в дальнейшем. Абсолютное большинство в лице 51 опрошенного высказалось, что такие действия могут привести к бесплодию. Лишь 1 человек решил, что ничего опасного в этом нет. Ещё 6 человек заявили, что ничего не знают об этом.

Задачей следующего вопроса являлось выяснение источников знаний подростков по вопросам сексуальных отношений. Основным источником для 41 опрошенного является интернет, вторым же по популярности был ответ «от друзей» – его выбрали 8 человек. Менее популярными вариантами являются: «от родителей» – 4 человека, «от преподавателей» – 3 человека. 2 человека получают информацию из всего вышеперечисленного.

По результатам самооценки знаний подростков в данной области можно говорить о следующем: 33 человека считают, что обладают достаточным объёмом знаний; 20 человек решили, что их знания поверхностны и недостаточны; 5 опрошенных заявили об отсутствии знаний в этой области в принципе.

К вопросу о том, каким образом им хотелось бы получать информацию в данной области, мнения распределились следующим образом:

- получение информации через интернет – 19 человек;
- разговоры с родителями – 17 человек;
- бесплатные консультации у специалистов – 15 человек;
- чтение специальной литературы – 12 человек;
- посещение бесплатных специальных курсов в учебном заведении – 9 человек;
- получение информации от друзей – 6 человек;
- посещение бесплатных специальных курсов в медицинских учреждениях – 5 человек.

9 человек посчитали, что в получении информации подобного рода нет никакой необходимости.

Следующий блок вопросов был посвящен проблеме вредных привычек и пагубных пристрастий в молодёжной среде. Первым вопросом в нём являлся: «Какое количество знакомых людей Вашего возраста употребляют спиртные напитки?». Так, наиболее популярным стал вариант «половина знакомых» – на него утвердительно ответили 17 человек. Вариант «от 2 до 5 людей» выбрали 10 опрошенных. Варианты «1-2 человека» и «все знакомые» выбрало одинаковое количество респондентов – по 8 человек. За вариант «затрудняюсь ответить», который в свою очередь является вторым по популярности, сочли нужным проголосовать 15 опрошенных.

Касательно мнения о частоте употребления спиртных напитков. 34 человека считают допустимым употребление по праздникам; 10 человек не считают допустимым употреблять вообще, и такое-же количество (10) респондентов проголосовало за вариант «по выходным». Раз в месяц употребить спиртное считают приемлемым 4 опрошенных.

Для выяснения осведомленности о негативных последствиях вредных привычек был задан вопрос: «Как Вы считаете, оказывают ли негативное влияние вредные привычки (курение и алкоголь) на здоровье человека?». 48 человек выбрали вариант «да, оказывают». Ещё 10 счи-

тают, что не оказывают, если не злоупотреблять ими. Варианты «нет, не оказывают» и «затрудняюсь ответить» не выбрал ни один человек, что говорит о высокой степени осведомленности о негативном воздействии вредных привычек на организм человека.

Факторы, положительно влияющие на репродуктивное здоровье молодежи, по результатам опроса расположились следующим образом:

- Здоровый образ жизни (25 человек);
- Спорт (8 человек);
- Правильное питание (8 человек);
- Половое обучение и воспитание (7 человек);
- Методы контрацепции (3 человека);
- Отсутствие вредных привычек (2 человека).

5 опрошенных посчитали, что не владеют достаточной информацией по данному вопросу.

Для полноты картины было составлено ранжирование ценностей по значимости. Результаты данного ранжирования следующие:

- здоровье (важность – 6,5%);
- хорошая семья (важность – 5,6%);
- любовь (важность – 4,9%);
- материальная обеспеченность (важность – 4,7%);
- интересная работа (важность – 4,6%);
- дети (важность – 3,7%);
- хорошие друзья (важность – 3,5%);
- уважение окружающих (важность – 2,0%).

Заключение. В процессе анализа отношения современной молодежи к проблемам формирования ответственного репродуктивного поведения было выявлено, что у представителей современной молодежи имеются репродуктивные установки на создание семьи и рождение детей в возрасте от 23 до 27 лет. Большая часть учащихся имеет представление о том, когда желательно вступать в сексуальные отношения, а также о влиянии ранее сделанного аборта на бесплодие у девушек. Но имеются также и те, кто не владеет информацией об этом. В качестве источников информации о репродуктивном поведении, лидирующее место у молодых людей занимает интернет и друзья, а вовсе не родители и преподаватели. Большинство опрошенной молодежи считает, что у них достаточно знаний в области репродуктивного поведения несмотря на то, что информацию по данной тематике они черпают из интернета, что, в свою очередь, говорит о возможном наличии некачественной информации. Но есть и те, которые полагают, что их знания недостаточны, а также учащиеся, не имеющие никаких знаний в этой сфере и вовсе. Если же говорить о том, каким образом подростки изъявляют желание получать информацию в данной области, то приоритетными источниками являются: интернет, беседа с родителями, бесплатные консультации у специалистов. Было отмечено, что среди молодежи имеет место употребление спиртных напитков, и большая часть считает, что употреблять данные напитки допустимо, но по праздникам. Но при этом у учащихся отмечается наличие знаний о негативном влиянии на здоровье вредных привычек. Среди положительно влияющих на репродуктивное здоровье факторов, опрошенные выделяли: здоровый образ жизни, правильное питание и спорт, а также половое воспитание и обучение.

Список цитированных источников:

1. Беляева, М.А. Репродуктивное поведение человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / М.А. Беляева. – Екатеринбург: Ленанд, 2010. – 264 с.
2. Поймалов, А.В. Проблемы социолого-демографического изучения репродуктивного поведения / А.В. Поймалов, В.В. Бахарев, С.В. Игдырова // Сборник трудов молодых ученых ФУЛГУ. Вып. 1. – Димитровград: Филиал УЛГУ, 2009. – С. 143–149.
3. Савельева, И.С. Репродуктивное здоровье и репродуктивное поведение современной молодежи: перспективы и пути оптимизации: дис... канд. мед. наук: 14.00.01 / И.С. Савельева. – М., 2004. – 44 с.

ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА-ЛИДЕРА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Введение. Лидерские качества открывают перед людьми дорогу в лучшее будущее, что может быть связано с продвижением по карьерной лестнице, популяризацией феномена уникальности (чтобы человек не затерялся в толпе). Однако далеко не все люди являются лидерами – только одна треть, по мнению В.Ф. Басова, может иметь такую особенность [1, с. 5], поскольку феномен лидерства, в первую очередь, связан с особенностями организации социализации личности еще в детском возрасте – не только потому, что так говорится в народной мудрости («Лидерами не рождаются, а становятся»), но и связано это с результатами исследований известных психологов (С.А. Алифанов, Л.И. Божович, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Н. Леонтьев), социологов (О.Г. Бердюгина, А.С. Заслужный), педагогов (Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, Е.И. Тихомирова, Л.И. Уманский, Н.А. Усенов). Но даже если человек не сможет стать лидером, то воспитание в нём основных лидерских качеств поможет ему в дальнейшем самостоятельно принимать серьёзные решения. Поэтому воспитание детей-лидеров стоит начинать с самого раннего периода становления личности.

Однако проблема заключается не только в том, когда следует начинать воспитание лидера, но и зачастую – как это грамотно делать. Так, современное общество с его центрированием на отдельном человеке и его потребностях может вырастить не лидера, а эгоиста, поднимающего себя выше других людей, представляя их несчастными, обделенными судьбой, бездарными. Но если вдобавок к этому воспитать лидерские качества в эгоисте по натуре, который уже с рождения не считается с окружающими, то такой человек станет опасным для общества и кроме аморальных действий ему это ничего не принесёт.

Чтобы избежать указанных выше опасных последствий, родителям потребуется уделять огромное внимание ребёнку, чтобы понятие «лидерство» не отождествлялось у него с понятиями «жесткость», «доминантность», «грубость», а дополнялось умением сотрудничать с другими детьми, видеть и оценивать не только собственные результаты. Если в условиях школы ребенок завоёвывает положение лидера тем, что кулаками устанавливает свои правила и границы, родители в ходе беседы с ребёнком должны акцентировать его внимание на использовании положительных качеств лидера, не позволяющим причинить вред окружающим. Так, формирование лидерских качеств у детей должно начинаться именно с осознания самим ребёнком того, каким должен быть руководитель. Например, задавая ему вопросы: «Какими качествами должен обладать лидер, чтобы за ним пошли люди?» – родители помогают своему ребёнку осмыслить и осознать, что общество потянется к тому человеку, который будет инициативным, ответственным и уверенным, а не за тем, кто считает их бездарными и слабыми. Следовательно, у формирующегося лидера должна постепенно сложиться установка, что он умный, смелый, талантливый, изобретательный, но вместе со своими друзьями он всё сможет реализовать и наилучшим образом применить свои лидерские способности и таланты.

Цель нашей статьи – изучить положительные и отрицательные стороны в современном воспитании лидерских качеств у детей посредством анализа результатов такого воспитания.

Материалом для исследования послужили результаты опроса, проведенные среди студентов 2-го курса 22 группы факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (число респондентов – 15 человек, возраст – 18–19 лет). Применялись методы анализа научной литературы по проблеме исследования, логические методы, опрос [2], математическая обработка результатов исследования.

Ввиду того, что результаты воспитания лидерства в наиболее ярком виде представляются в юношеский период, характеризующийся не только выбором будущей профессии, но и зачастую организацией самостоятельной жизнедеятельности, мы организовали опрос, связанный с выявлением сформированного лидерства, среди указанных выше респондентов, в результате которого мы сделали следующие выводы:

- 20% участников опроса (3 студента) можно отнести к прирождённым лидерам. В данном случае таким личностям будет легко пробиваться по жизни. Однако, потеря контроля над ситуацией или указания со стороны других людей может слишком болезненно восприниматься на личный счёт;

- 70% (10 студентов) – неформальные лидеры. Данный тип людей может руководить и организовывать важные мероприятия, но только при благоприятно сложившихся обстоятельствах. Им нравится давать советы другим, как и что нужно делать. Но неформальным лидерам не хватает той доли напористости, которая поможет стать человеку прирождённым лидером;
- 10% респондентов (2 студента) являются «мягкими» и легко подчиняемыми людьми. Они ставят мнение других превыше своего. Хотя им не суждено стать лидерами по жизни, однако такие люди выступают как хорошие исполнители, что не менее ценно (рисунок 1).

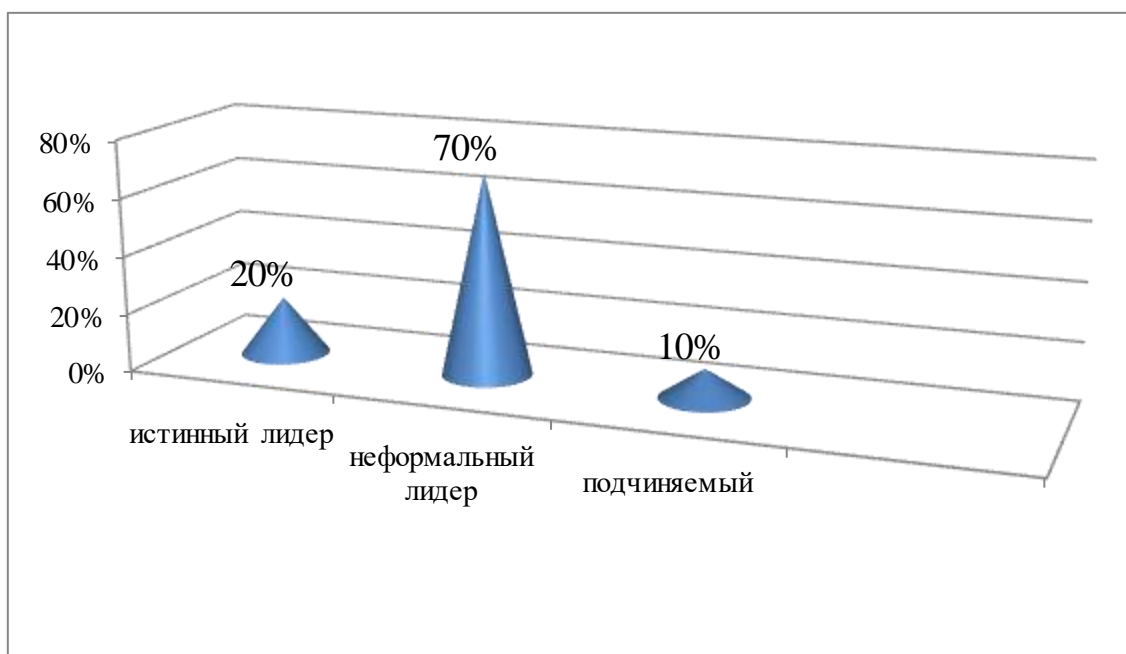


Рисунок 1 – Результаты исследования феномена лидерства

Так, только о пятой части студентов группы можно говорить, как о настоящих лидерах, а о десятой части – как о легко подчиняемых другим людям. Основная же часть молодежи в группе все еще нуждается в развитии истинного – самостоятельного, деятельностного, созидательного – лидерства.

С.А. Алифанов отмечает, что лидерство – это не только положительные качества личности, но еще и негативные последствия [3, с. 92]. Этот аспект обязательно нужно учитывать перед тем, как научить ребенка быть перспективным человеком.

Для того чтобы воспитать достойного лидера, необходим правильный подход к воспитательному процессу ещё с самого раннего детства. Таким образом, можно выделить 8 основных правил, которым нужно обучить ребёнка:

1. *Проявлять инициативу.* Это тот самый показатель того, что человек в состоянии действовать самостоятельно. Он указывает на стремление работника улучшить производственный процесс, даже если его об этом не просят.

2. *Научиться продуктивно планировать свои действия.* Это поможет человеку в дальнейшем понять, за какое время можно достичь определенных целей и как правильно расставить приоритеты выполняемых задач.

3. *Учитывать чужое мнение.* Чужое мнение не всегда может быть приятным и правдивым. Уверенный в себе человек не обратит внимания, неуверенный – поспешит скрыться наряду с собственными неприятными мыслями. При этом нельзя утверждать тот факт, что полное игнорирование чужого мнения – это признак уверенности и независимости от чужого мнения. Всегда оставаться при особом мнении – такая позиция не должна быть самоцелью.

4. *Обоснованно отстаивать своё мнение.* Человек, у которого есть своё мнение, имеет большой опыт за своими плечами. Соответственно это показатель уверенного в себе и в своих знаниях человека.

5. *Отвечать за свои действия.* Это означает научить ребёнка брать на себя ответственность. Людей, которые отвечают за то, за что взялись, ориентируясь на свои интересы, считают более сильным и развитым. То есть взрослый и уже состоявшийся человек может отвечать как за свои слова и поступки, так и за мысли и чувства;

6. *Уважать тех, кто работает с ним в одной команде.* Именно взаимная ответственность в группе может способствовать сенсационным результатам. Она позволяет команде достичь высоких уровней производительности, которые намного превышают максимальные возможности отдельных её членов по отдельности. Для этого сотрудники должны делать нечто большее, чем просто слушать коллег, конструктивно реагировать на чужие слова и обеспечивать поддержку друг другу. Вдобавок к этим командным ценностям члены команды должны разделять обязательную дисциплину.

7. *Не бояться ошибиться.* В основе страха допустить ошибку лежат завышенные требования к себе, недооценивание своих возможностей (вследствие гипер- или гипопеки в детстве), преувеличение сложности предстоящей работы, неумение грамотно планировать свои цели и самозапугивание.

8. *Научить смиряться с неудачами.* Это как одно из самых ценных умений, которое необходимо развивать человеку, то есть научиться достойно проигрывать. Проблемным вопросом в жизни каждого человека является неумение принимать неудачу. Они подстерегают людей на протяжении всей жизни, поэтому навыки преодоления трудных ситуаций необходимо начинать развивать с самого раннего детства.

При всём этом необходимо учитывать то, чего не стоит допускать, чтобы лидерские качества не перешли в негативное «русло»:

- 1) не перехваливать;
- 2) не давить своим авторитетом;
- 3) не поощрять насильственного верховенства над сверстниками;
- 4) не навязывать своего мнения.

В результате нарушения данных предостережений у человека возникают такие негативные последствия, как завышенная самооценка, «разрушение» отношений в социуме, потеря авторитета, противостояние со стороны сверстников и т.п.

Заключение. Таким образом, лидерство – это возможность сделать шаг в большое будущее, в котором отсутствует насилие. Ведь неспроста считаются счастливыми те люди, которые смогли адаптироваться в обществе без эксцессов (нарушения общепринятых норм), добились того, чего сами желали и, в свою очередь, остались благодарными своим родителям за возможность построить свою жизнь самостоятельно.

Однако каким бы самостоятельным не был ребёнок, важно, чтобы он понимал, что при какой-либо оплошности он сможет обратиться за помощью к своим родителям, у которых он всегда сможет ее найти.

Также важно, если ребёнок привык к всеобщему обожанию, то, соответственно, у него могут таиться страх потерять такое расположение в обществе. В данном случае близким необходимо провести с ним беседу, в которой необходимо объяснить, что всем понравиться невозможно. Ведь всегда найдутся люди, не похожие на него, но это не означает, что они лучше или хуже, просто нужно смириться с тем, что они другие. Только тогда ребёнок будет готов действовать, а не бояться поражений.

Список цитированных источников:

1. Басов, М.Я. Психология лидерства / М.Я. Басов. – СПб.: Питер, 2016. – 306 с.
2. Тест на лидерство с ответами психологов / Твоя изюминка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tvoyaizuminka.ru/poleznie_soveti/psixologiya/psihologicheskij-test-na-liderstvo-s-otvetami/. – Дата доступа: 05.02.2022 г.
3. Алифанов, С.А. Основные направления анализа лидерства / С.А. Алифанов // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 90–98.

СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕФИКСА *μετά* В НЕОЛОГИЗМЕ МЕТАМЕТАФОРА

Введение. Терминосистемы многих областей научного знания, как отечественной, так и зарубежной науки, содержат немалое количество терминов, имеющих древнегреческое происхождение. Такое положение вещей обусловлено целым рядом факторов. В качестве ключевых причин, в первую очередь, следует выделить исторический и лингвистический детерминанты: с одной стороны, генезис научного и протонаучного знания, уходящий своими корнями в античную историю древней Эллады, с другой – богатство, ёмкость, лаконичность и практичность древнегреческого языка.

Пожалуй, среди самых продуктивных древнегреческих приставок, сыгравших и продолжающих играть важную роль в научном терминообразовании, наряду с *ἀνά*, *ἀντί*, *διά*, *ὕπερ*, *ὕλο* и некоторыми другими, можно назвать и префикс *μετά*. Очевидность данного факта легко установить, исходя из количества страниц, отведённых для слов с приставкой *μετά* в изданиях авторитетных словарей. К примеру, в фундаментальном 15-ти томном «Большом словаре всего греческого языка» Димитраку словам, начинающимся с *μετά*, отведено ни много ни мало 44 страницы, в известном и популярном в научной среде английском словаре Лидделла-Скотта – 12 страниц, в современном издании Кембриджского греческого лексикона – 10, что же касается русской лексикографии, то два наиболее важных отечественных составителя греческо-русских словарей, Вейсман и Дворецкий, также уделяют достаточно внимания данной группе слов: в словаре Александра Давидовича им отводится 6 страниц, в словаре Иосифа Ханановича – 13. Не обходят стороной данную категорию слов узкоспециальные терминологические словари и энциклопедии: философские, литературоведческие, медицинские, богословские и некоторые другие.

Следует добавить, что вследствие омонимии, *μετά* в древнегреческом языке может являться не только морфемой, приставкой, но также морфемой (в том случае, когда *μετά* является предлогом) и лексемой (если *μετά* является наречием). Это справедливо и для *ἀνά*, *ἀντί*, *διά*, *ὕπερ*, *ὕλο*.

Часть терминов, образовавшихся непосредственно в древнегреческом языке, были напрямую заимствованы из него, например, метафора (*μεταφορά*), метастаз (*μετάστασις*), метаморфоз (*μεταμόρφωσις*), метемпсихоз (*μετεμψύχωσις*). Многие из них вошли в терминосистему посредством процесса терминологизации, вторичной номинации. В подавляющем большинстве это стало возможным благодаря метафоризации или метонимизации. Другая часть терминов – это неологизмы, которые, как правило, были образованы морфологическим способом (суффиксацией, префиксацией) путём присоединения к основе слова словообразовательного форманта в виде того или иного аффикса. Новоявленные термины, чьё появление на свет было, зачастую, продиктовано необходимостью, стали в основном входить в научный обиход на современном этапе развития науки, в качестве примера такого рода слов можно привести следующие понятия: метаязык и метатеория, метапредмет и метадеятельность, метанарратив (или его частичная калька – метаповествование) и метареализм, а также метаметафора. Последний термин в рамках предлагаемой работы представляет для нас особый интерес и является **целью** изучения данной статьи.

Неологизм метаметафора был произведён путём присоединения заимствованной из древнегреческого языка приставки *μετά* к производящей основе слова метафора, целиком состоящей из корня. В свою очередь, и появление слова метафора в ретроспективе диахронического словообразования стало возможным благодаря префиксации. Существительное *μεταφορά* произошло от глагола *μεταφορέω*, который, в свою очередь, был образован аффиксальным способом. Производящий глагол *φορέω* в значении «носить» и формант *μετά*, имеющий значение «изменения, перемены», образовали производное *μεταφορέω*, определяемое словарём как «переносить, перемещать... употреблять в несобственном (переносном) значении, употреблять метафорически» [1, с. 1084].

Дериват метаметафора, ввиду специфической словообразовательной судьбы, результат которой вполне можно было бы именовать униват, по аналогии с вошедшим в лингвистическое обращение термином унификс, предложенным Е.А. Земской, подспудно наталкивает на мысль о словообразовательной неудаче. Однако кажущаяся очевидной избыточность, недвусмыслен-

но явная в зрительном комплексе плана выражения лексемы, таковой на самом деле не является, по той простой причине, что приставка *μετά* в исследуемом нами неологизме выступает в ином значении, отличном от того, в котором она использовалась в слове метафора, и пост-постмодернизм вряд ли может составить аналогию метаметафоре. Причина возникновения подобного казуса лежит в плоскости словообразовательной диахронии.

Теоретики литературы, по-разному смотрящие на метаметафору, согласны с тем, что данный термин находится в непосредственной зависимости от понятия метафизика: во-первых, в силу семантической близости и, во-вторых, из-за единства словообразовательной модели. Собственно, многие термины-неологизмы: метакод, метаязык, метатекст, метареализм, метаэтика, металогика и т.д. образовывались, находясь в поле притяжения метафизики. К.А. Кедров, с именем которого исследователи связывают введение в научный обиход понятия метаметафора, проводит следующую аналогию: «метаметафора отличается от метафоры, как метафизика от физики» [3, с. 37]. А.М. Ранчин, учёный из другого лагеря, выказывает схожее суждение: «метаметафора – это всё то, что «дальше» метафоры, находится «за» метафорой» [2, с. 160].

Древнегреческое слово метафизика (*μεταφυσικά*) имеет значение *τὰ μετὰ τὰ φυσικά* («те [вещи], которые после физики»). Одноимённый труд Аристотеля был составлен Андроником Родосским в I в. до н.э. и назван им в соответствии со своим расположением в собрании сочинений великого философа. «Метафизика» (*μετα-φυσικά*) заняла место за (*μετὰ*) работой, именуемой «Физика» (*φυσικά*). Предлог *μετὰ*, грамматически связанный с существительным множественного числа *τὰ φυσικά*, стоящим в аккузативе, был использован составителем в значении «вслед, за, после». В дальнейшем вследствие терминологизации словом *μεταφυσικά* стали именовать учение о сверхъестественных началах и законах бытия, лежащих за физическим миром, за комплексом всего естественнонаучного.

Закключение. Таким образом, мы можем сказать, что метаметафора – это явление, иного порядка нежели метафора, хотя она и схожа с последней в своей иносказательной функции, в представлении объекта описания через код иносказания, по своим масштабам и природе она значительно превосходит метафору. Она подобна канве, скрытой от глаз структурообразующей ментальной первооснове, находящейся за текстом, сотканной при помощи многочисленных связей, скреплённой целым комплексом сложных отношений, скрывающихся в нитях слов и фраз, тайно живущих среди образов и ситуаций, прячущихся в узелках тропов и структур, составляющих различные элементы смысла. Она являет читателю архитектонику авторского мира. Она заигрывает с памятью того, к кому обращена, вызывает к его воображению, хороводит с его опытом, дразнит его интуицию. Она подобна калейдоскопу, заглянув в окуляр, которого, глазу предстаёт загадочный мозаичный рисунок, приглашающий фантазию и рассудок созерцателя к живому диалогу.

Список цитированных источников:

1. Дворецкий, И.Х. Древнегреческо-русский словарь: в 2 т. / И.Х. Дворецкий. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1958. – Т. 2. – 1914 с.
2. Ранчин, А.М. «Метаметафора» в поэзии Иосифа Бродского / А.М. Ранчин // Русская филология: учёные записки Смоленского государственного университета. – 2015. – Т. 16 – С. 160–165.
3. Северская, О.И. Координатный костяк всей мироколицы / О.И. Северская // Русская речь. – 2010. – № 8 – С. 37–42.

И.В. БОГДАНОВ

Российская Федерация, Мурманск, Северо-Западный институт (филиал)
АНО ВО Московского гуманитарно-экономического университета

Н.А. РЫЧКОВА

Российская Федерация, Москва, Московский психолого-социальный университет

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

Введение. Физическая активность человека напрямую зависит от его психофизического и эмоционального состояния, но при этом далеко не все занимающиеся физической культурой и спортом, используют комплекс мероприятий по изменению настроения, повышение мотивации к двигательной активности. по созданию настроения на занятия физическими упражнениями и положительных эмоций.

Роль произвольных движений человека изучалось учеными Л.С. Выготским [2], С.Л. Рубинштейном [4], А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой [3] и др. Исследованиями показано, что двигательные функции человека могут быть компонентом осмысленной деятельности и зависеть от психоэмоциональных условий и характера их проявления. Двигательный акт определяется «задачей», формирующейся на разных уровнях регуляции движений. Отсюда следует, что очень важно проводить работу по повышению мотивации к занятиям по физической подготовке, создавать положительный эмоциональный фон, развивать интерес.

Достигается это путем бесед о значении физической культуры и спорта в психическом и моторном развитии человека, настроя на положительные эмоции до занятий физической культурой, демонстрации высоких результатов и достижений, создания соревновательных ситуаций, а также правильным эстетическим наполнением, коллективной поддержкой. Значимо соблюдение режима дня, сна, отдыха и самоубеждения по настрою на занятия по физической подготовке и спорту. Обзор научной литературы показал, что практически все материалы отражают обратное состояние, то есть занятия физическими упражнениями стимулирует положительное эмоциональное состояние и это объяснимо тем, что изменяются химико-биологические, гормональные процессы в организме (Ф.А. Щербина) [6]. Наш опыт не отрицает этого, но отмечает то, что при сниженном настроении, угнетенном эмоциональном состоянии занятия дают меньший эффект.

Цель исследования заключается в разработке и апробации комплекса мероприятий и мер, влияющих на эмоциональное состояние и личностные свойства с целью повышения эффективности физической подготовки молодежи.

Для исследования произвольной двигательной деятельности молодежи (500 человек, у 307 юношей и 193 девушек 15-17 летнего возраста), которые выполняли нормативные требования испытаний Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «ГТО», тестирование методикой Озерского-Гельниц [5], а также анкетирование и методы изучения эмоциональных состояний и личностных свойств при активном взаимодействии специалистов по физической подготовке из образовательных организаций и военнослужащих Российской армии. Испытуемые были разделены на две группы, с первой группой до занятий применялся комплекс мероприятий, влияющих на эмоциональное состояние и личностные свойства, во второй группе данный комплекс не использовался.

Мероприятия и меры по изменению эмоционального состояния и свойств личности, направленные на положительное отношение к занятиям по физической подготовке, положительно влияют на показатели быстроты, силы, выносливости, статической, динамической координации, отчетливости движений, действий с предметами и т.д. Изменились в лучшую сторону показатели тестирования Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «ГТО».

Заключение. Эффективность реализации комплекса мероприятий и мер по изменению эмоционального состояния и личностных свойств, таких как: психологический настрой на занятия физическими упражнениями по системе «Пилатес», беседы, медитация, йога доказана положительной динамикой в физической подготовке молодежи первой группы. Улучшение по сравнению с результатами второй группы составило 5–10 %.

Таким образом на физическую подготовленность молодежи прямо влияет эффективное, правильное применение разработанного комплекса мероприятий и мер, обеспечивающих положительное эмоциональное состояние и развитие необходимых свойств личности, мотивации и самоорганизации.

Список цитированных источников:

1. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / под ред. О.Г. Газенко / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
3. Лурия, А.Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. – М.: – Воронеж: МПСУ и НПО «МОДЭК», 2008. – 64 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – СПб. – Москва – Екатеринбург: Питер, 2017. – 287 с.
5. Шагинян, Е.В. Методика Озерского-Гельницца и особенности психомоторики детей и подростков: дисс. ... канд. биол. наук: 03.00.13 / Е.В. Шагинян. – М., 1973. – 182 с.
6. Щербина, А.Ф. Дыхание человека в Арктике в сезоны световой аперiodичности: монография / Ф.А. Щербина, А.Ф. Щербина, Ю.Ф. Щербина. – Архангельск, 2018. – 134 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Ведение. Иностранный язык относится к числу предметов, которыми учащийся овладевает в процессе активной речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). В этой связи организация работы над грамматикой при коммуникативном обучении определяет в значительной степени успех иноязычного образования, позволяя создать обстановку, приближенную к реальным условиям, что и обуславливает **цель** и актуальность нашего исследования.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы И.Ф. Комкова, Е.И. Пассова, В.А. Артемова, Е.А. Маслыко и др.); наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска; опытная проверка эффективности коммуникативных приемов обучения английской грамматике во время педагогической практики в ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска».

Как известно, речевое умение основано на трех типах навыков – грамматических, лексических, произносительных. В речевом умении все данные навыки взаимообусловлены и взаимозависимы. Особенно тесно связаны лексические и грамматические навыки. Использование правильной грамматической формы в речи с достаточной скоростью зависит от того, насколько хорошо сформированы лексические навыки, т. е. насколько быстро и правильно говорящий подбирает нужные слова, сочетает их друг с другом и использует в речи. Именно поэтому одно из важнейших правил формирования грамматических навыков гласит – автоматизировать грамматическую форму только на основе хорошо усвоенных лексических единиц.

Под грамматическим навыком мы понимаем способность производить автоматизированное речевое действие, обеспечивающее правильное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы.

Все грамматические навыки вместе составляют грамматическую сторону речи. Каждый грамматический навык в отдельности можно рассматривать как действие в системе всей речевой деятельности.

Но действие – это не односоставно, оно синтезировано из относительно самостоятельных операций.

Эти операции следующие:

1. Выбор модели, адекватной речевому замыслу говорящего в данной ситуации;
2. Оформление речевых единиц, которыми заполняется избранная модель в соответствии: а) с нормами данного языка, б) с определенным временным параметром;
3. Оценка адекватности выбора модели и правильности оформления речевой единицы.

Далее рассмотрим, какими именно качествами должен обладать грамматический навык.

Начнем с рассмотрения такого качества, как автоматизированность. Сам навык является автоматизированным компонентом деятельности и выполняется подсознательно. То есть в момент действия говорящий сконцентрирован на самом действии, а не на способе выполнения. В том случае, когда действие автоматизировано, человек не задумывается над тем, как необходимо его выполнить.

Автоматичность протекания действия обеспечивает определенную его скорость, а также, целостность и плавность. В самом деле, первые попытки произвести новое действие, скажем, оформить прошедшее время, всегда будут отмечены какой-то дискретностью (прерывистостью), так как необходимо выполнить сразу несколько действий: выбрать соответствующую временную форму, вспомнить вспомогательный глагол и подходящую его форму, подумать о форме и месте причастия. В результате достаточно трудно не упустить что-либо. В результате тренировок некоторые элементы речевых действий автоматизируются. Следовательно, они могут выполняться в дальнейшем без участия произвольного внимания, то есть уходят в подсознание. Автоматизация действия способствует также ослаблению напряжения органов речи. Действие, которое становится автоматизированным, характеризуется экономностью его выполнения.

Речевой навык имеет еще одно свойство, которое также важно для речи. Этим свойством является устойчивость.

Достаточно часто учителя английского сталкиваются с проблемами, когда, как кажется, хорошо усвоенный грамматический навык включается в речь. В изолированной фразе, например, ученик правильно образует форму прошедшего времени, но как только он начинает использовать это навык в речи, он тут же начинает совершать множество ошибок.

Все это происходит в связи с тем, что концентрация внимания в течение определенного времени на изолированной трудности приводит к тому, что при появлении другой трудности внимание переключается на нее, а контроль над действием, сформированным в «тепличных» условиях, ослабевает.

Таким образом, можно заметить, что автоматизировать какое-либо действие само по себе недостаточно. Помимо прочего, данное действие необходимо сделать прочным и устойчивым. То есть, если усвоена, например, одна форма образования множественного числа, затем вторая, то необходимо упражнение, где бы эти две формы «встречались» друг с другом и т. п.

Однако, когда достигнуты и автоматизированность, и устойчивость, это еще не значит, что создан навык необходимого качества. Помимо вышеуказанных свойств ему необходимо придать гибкость. Гибкость обычно формируется в процессе использования упражнений определенного характера.

Гибкость является одним из важнейших качеств для навыка, так как именно на ней основан перенос, без чего навык остается «вещью в себе», не включается в новых ситуациях.

В отношении грамматического навыка, рассматриваемого нами, гибкость может рассматриваться в двух планах. Во-первых, она может быть представлена как способность навыка включаться в новой ситуации, однако на старом материале. Во-вторых, гибкость может рассматриваться и как способность навыка функционировать на основе нового речевого материала, который не использовался в процессе автоматизации.

Формированию гибкости способствуют следующие факторы:

- а) достаточное количество ситуаций,
- б) достаточное количество подстановочного лексического материала,
- в) вариативность ситуаций.

Существуют несколько важных условий формирования грамматических навыков. К ним относятся такие важные моменты, как предваряющее слушание, имитация в речи, однотипность фраз и их регулярность, действия по аналогии в речевых условиях, безошибочность речевых действий, разнообразие «обстоятельств» автоматизации, а также речевой характер упражнений.

Предваряющее слушание чрезвычайно важно для формирования динамического стереотипа, также оно всегда сопровождается внутренним проговариванием. Человек не сможет произнести что-то на иностранном языке, не восприняв это предварительно в речи других людей. Аудированием данную деятельность назвать нельзя, так как отсутствует речевая задача. При этом внимание учащегося должно быть направлено на какую-либо определенную особенность материала. Также следует упомянуть и динамический стереотип, который возникает лишь в том случае, когда процесс предваряющего слушания организован правильно.

Имитация речевых отрезков способствует овладению речью. При этом чтобы имитация была более эффективной, она должна быть осмысленной. То есть особое внимание должно уделяться различиям, существующим в оригинале и высказывании-копии. Еще одним важным условием для эффективности данного процесса является наличие речевой задачи.

Конструкция однотипных фраз, часто используемых в речи, способствует тому, что в дальнейшем учащийся при столкновении с подобной фразой сможет достаточно быстро сориентироваться и использовать ее в речи. Однотипные фразы должны быть построены на основе определенного речевого образца.

Однако следует не забывать о том, что однотипные фразы должны поступать в мозг регулярно, чтобы в полной мере способствовать формированию навыков. Несмотря на то, что при обучении родной речи все однотипные фразы поступают в мозг ребенка бессистемно, при обучении иностранному языку использовать такой же метод нецелесообразно. Если фразы поступают в мозг нерегулярно, то они в скором времени забываются, так как они хранятся в памяти только определенное время.

Использование в упражнениях действий по аналогии также чрезвычайно важно, так как в значительной степени речь формируется как раз благодаря данному механизму. Механизм действий по аналогии универсален, вследствие чего он широко используется как в обучении родной, так и иностранной речи. При конструировании фраз используется образец, по аналогии

с которым и совершаются речевые действия. Данный образец может быть видимым, слышимым, абстрактно изображаемым и мысленно представляемым (т.е. по нарастанию трудностей).

Еще одним немаловажным условием формирования грамматических навыков является безошибочность речевых действий. Становлению динамического стереотипа обычно препятствуют ошибки, то есть так называемые отрицательные подкрепления. На начальной стадии закрепления какого-либо действия следует избегать ошибок. Так как именно в этот период они являются особенно стойкими, и в дальнейшем уже будет не так просто с ними справиться. Вследствие вышесказанного необходимо помнить о профилактике ошибок. Именно за счет нее и обеспечивается относительная безошибочность, которая, в свою очередь, является условием формирования навыка. В результате профилактики ошибок динамические стереотип действия устанавливаются успешнее, так как мозг получает положительные подкрепления.

Разнообразие «обстоятельств» автоматизации также способствует формированию грамматических навыков. Для формирования навыка необходимо использование достаточного количества речевого материала, а также важно использовать его в достаточном количестве разнообразных речевых ситуаций.

Все упражнения должны носить речевой характер. Известно, что каждый вид речевой деятельности должен усваиваться за счет упражнений в этом же виде деятельности. Однако стоит отметить, что для обучения устной речи важно использовать не только устные упражнения, но и упражнения в устной речи. Устным упражнением считается то упражнение, которое выполнено в устной форме, однако оно лишено речевой задачи, имея лишь учебно-формальную. Все упражнения данного типа нельзя обозначить как говорение, они представляют собой лишь проговаривание. Те упражнения, которые можно обозначить как говорение, всегда предполагают коммуникацию. Данная коммуникация может осуществляться с помощью речевых упражнений (естественная коммуникация) или условно-речевых (специально организованная коммуникация). Упражнения, выполненные в проговаривании, не способствуют переносу навыка, так как для этого его необходимо формировать в тех условиях, которые максимально приближены к речевым [1, с. 9–13].

Заключение. Таким образом, можно сказать, что различные условия формирования грамматических навыков чрезвычайно важны для выработки различных качеств навыка. Для автоматизированности навыка важны предваряющее слушание, имитация в речи, однотипность фраз и их регулярность, действия по аналогии в речевых условиях, безошибочность речевых действий, а также речевой характер упражнений. Для устойчивости необходимы предваряющее слушание, имитация в речи, однотипность фраз и безошибочность речевых действий. Для гибкости – действия по аналогии в речевых условиях, разнообразие «обстоятельств» автоматизации и речевой характер упражнений. Таким образом, необходимо создание всех условий в совокупности для того, чтобы достичь наибольшей эффективности в формировании грамматических навыков иноязычной речи.

Список цитированных источников:

1. Пассов, Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.

А.И. ВЫРВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ИГРЫ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Введение. Использование игр в обучении иностранным языкам выполняет ряд важных учебно-методических задач: оно не только создает плодотворную психологическую атмосферу, но и обеспечивает формирование языковых навыков и речевых умений. Основная проблема при изучении иностранного языка в учреждениях общего среднего образования – это недостаточность языковой практики для учащихся. Для детей иностранный язык является сложным и не всегда интересным предметом, поэтому, чтобы повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка необходимо использовать на уроках активные методы обучения, в том числе и дидактические игры. В этой связи является актуальным исследование методических особенностей технологии игрового обучения.

Цель статьи – проанализировать потенциальные возможности использования игры как средства активизации учебного процесса на уроке иностранного языка, определить дидактические функции и особенности игрового обучения.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (исследования М.Ю. Курбатовой, М.Ф. Стронина, К. Гросса, Д. Хадфилда и др.), наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска.

Успех игрового обучения зависит от уровня владения учителем технологией обучения, знания им функций и классификаций учебных игр. На уроке иностранного языка игра призвана реализовывать такие функции, как обучающая, воспитательная, развивающая, развлекательная, коммуникативная, диагностирующая, релаксационная.

Обучающая функция выполняет прежде всего задачи формирования фонетических, грамматических, лексических навыков и речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма. В процессе игры учащиеся овладевают языком как средством межличностного общения. Например, фонетические игры направлены на коррекцию произношения учащихся, они способствуют формированию слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков. Грамматические игры помогают тренировать учащихся в правильном употреблении языковых структур и развивать грамматические навыки. Традиционные тренировочные упражнения требуют многократного повторения активизируемого материала и часто утомляют детей однообразием, в то время как игра может сделать процесс обучения более интересным и результативным. Лексические игры способствуют расширению словарного запаса учащихся и активизации слов в речи, что позволяет приблизить учебный процесс к условиям, имитирующим естественное общение.

Воспитательная функция игры реализуется в формировании у учащихся таких качеств, как взаимоподдержка, толерантность, уважение других участников игры. Знакомство с нормами речевого этикета, культурой общения помогает воспитанию взаимопонимания и вежливости. Школьники становятся более доброжелательными, отзывчивыми, серьёзными, у них формируются такие качества, как ответственность и организованность, уважение к чужому мнению.

Развивающая функция игрового обучения заключается в развитии всех сторон личности обучаемых: их мировоззрения, кругозора, мышления, воображения, памяти, чувств и эмоций, потребности в дальнейшем познании, самообразовании и самовоспитании. Сущность развивающего компонента заключается в том, что процесс овладения языком направлен на развитие у учащегося как субъекта деятельности таких свойств, сторон, механизмов, которые играют наиболее важную роль для процесса познания, воспитания, учения, а, следовательно, и для становления индивидуальности. Использование игр на уроке иностранного языка активизирует формирование у школьников учебно-организационных, учебно-интеллектуальных, учебно-информационных и учебно-коммуникативных умений и способствует таким образом развитию всех сторон личности ученика.

Задача развлекательной функции заключается в повышении интереса и мотивации к учебной деятельности у учащихся. Игра создаёт благоприятную атмосферу на занятии, учитель может превратить урок в увлекательное приключение, помочь попасть в волшебный мир, где дети встретят любимых сказочных героев. Благодаря игре урок может показать школьникам новые возможности изучения иностранного языка.

Коммуникативная функция обеспечивает создание ситуаций общения, в процессе которого формируются умения строить высказывания различных типов, передавать содержание прослушанного или прочитанного и др.

Кроме того, игра реализует и диагностическую функцию. Если ребёнок не выражает интереса ни к одной игре, проявляет пассивность – это серьёзный показатель неблагополучия в его развитии. Следовательно, если педагог приучает детей соблюдать правила игры и контролировать себя, то быстрее сможет выявить детей с пониженными способностями к обучению и своевременно начать соответствующую коррекционную работу.

Игровая ситуация предполагает смену ролей не только среди учащихся: учитель становится товарищем, партнером по игре и должен действовать наравне с учащимися, что способствует установлению между ним и учениками доверительных отношений. Это позволяет учителю лучше узнать ребят, их индивидуальные особенности, ранее неизвестные качества лично-

сти. К.Д. Ушинский отмечал, как важно наблюдать за детскими играми. Если внимательно следить за игроками, можно многое узнать о них, т.к. во время игры раскрываются новые черты характера детей.

Релаксационная функция игры призвана снять физическое и интеллектуальное напряжение, вызванное нагрузкой на нервную систему при активной работе на уроке. Игра может менять эмоциональное состояние детей, повышает настроение, пробуждая интерес к уроку.

Существуют различные виды классификаций игр, которые используются на уроках иностранного языка. Они условны, в каждой из них можно найти целый ряд противоречий. Это обусловлено тем, что любая игра основана на использовании совокупности знаний, навыков и умений, которые трудно отделить друг от друга. Рассмотрим некоторые из существующих классификаций.

Зарубежные методисты (А. Wright, D. Betteridge, Ml Buckby, J.Hadfield и др.) подразделяют учебные игры на языковые и коммуникативные. К языковым играм они относят игры, в процессе которых формируются фонетические, лексические, грамматические навыки. Коммуникативные игры направлены на развитие умений монологической и диалогической речи, чтения, письма, аудирования.

Классификация игр М.Ф. Стронина включает 1) подготовительные игры (лексические, фонетические, грамматические, орфографические), 2) творческие игры, цель которых – способствовать развитию умений иноязычного общения [1].

В педагогической литературе выделяют иную классификацию игр: игры на взаимодействие и игры на соревнование. К первой группе относятся те игры, где задание должно быть выполнено совместно всеми учащимися, ко второй группе – где учащиеся соревнуются, кто быстрее и правильнее справится с поставленной задачей.

Кроме того, игры могут быть подразделены на статичные и динамичные. Последние полезны тем, что, с одной стороны, побуждают детей к двигательной активности на уроке, что снимает накопленное напряжение, с другой – происходит усвоение языкового и речевого материала. Подвижные игры вызывают положительные эмоции, развивают сообразительность, волю, быстроту реакций [2].

Использование игры на уроке и количество времени, отведённое на неё, зависят от многих условий: языковой подготовки учащихся, темы урока, целей, видов и типов урока и т.д. Причём один и тот же формат игры учитель может использовать на разных этапах урока, наполняя его адекватным содержанием и новыми задачами.

Следует учитывать методические требования к проведению игр на уроке иностранного языка: 1) игра должна быть интересной для учащихся и соответствовать их уровню языковой подготовки; 2) её следует проводить в доброжелательной, творческой атмосфере, чтобы ученики могли эффективно использовать активизируемый материал в речевом общении; 3) важно, чтобы игры соответствовали возрасту школьников, изучаемой теме; 4) в игре должны участвовать все дети.

Перед тем как проводить игру, учителю следует продумать все возможные ситуации, которые могут возникнуть. Правильное объяснение игры в значительной мере влияет на её успех. Рассказ учителя должен быть кратким, логичным, последовательным, интересным. Алгоритм объяснения игры может быть следующим: 1) название игры; 2) содержание игры; 3) цель; 4) правила 5) роли и задачи играющих.

С помощью вопросов педагог должен уточнить, насколько точно учащиеся поняли правила. Игра только тогда пройдёт увлекательно и даст хорошие учебные результаты, когда правила и задачи будут понятны всем.

Например, на первом году обучения для формирования умений монологической речи по теме «Мои домашние питомцы» можно предложить следующую речевую задачу: «Злая волшебница заколдовала наших любимых животных. Чтобы их расколдовать, нужно сказать, что они умеют делать». Вслед за учителем, дающим образец высказывания, каждый ученик рассказывает о своем животном, которого он или нарисовал, или вылепил из пластилина, или принес (игрушку) из дома.

Учитель: *My dog can run.*

1-й ученик: *My cat can jump.*

2-й ученик: *My bird can fly.*

3-й ученик: *My fish can swim.*

При обсуждении проведённой игры, учитель должен тактично проанализировать работу каждого школьника. Начинать обсуждение результатов нужно с положительных моментов и лишь потом назвать недостатки. Подведение итогов игры и ее оценка может включать обсуждение таких вопросов, как:

1. Успешно ли прошла игра?
2. Достаточной ли была подготовка к ней?
3. Что было трудным в игре?
4. Чему научились в процессе игры?

Не менее важным является и анализ типичных языковых ошибок.

Заключение. Ценность игры как учебно-воспитательной формы обучения заключается в том, что она способствует а) увеличению объема усваиваемого материала и глубины его понимания; б) стимулированию познавательной активности и творческой самостоятельности учащихся; в) уменьшению дисциплинарных трудностей, вызванных проблемами учебной мотивации, ученики получают больше удовлетворения от знаний, комфортней чувствуют себя на занятии; д) развитию у школьников важных социальных навыков. При этом игра выполняет и очень важную функцию коррекции учебной деятельности ребенка, которая в игровом обучении реализуется естественно и деликатно.

Для процесса обучения иностранному языку в начальных классах очень важна совместная деятельность учителя и его учеников. Младшие школьники начинают изучать иностранный язык с большим интересом. Учитель должен сделать всё возможное, чтобы сохранить и преумножить интерес ребёнка, его активность, умение удивляться и восхищаться. Всегда нужно помнить, что основным средством оценки работы ученика должны быть поощрение и похвала.

Результативность игрового обучения зависит от систематичности его проведения и тесной связи с традиционными формами занятия, учебной программой и планом.

Список цитируемых источников:

1. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке иностранного языка / М.Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 1981. – 112 с.
2. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии / В.И. Ковалько. – М.: Вако, 2004. – 295 с.

Р.В. ГИМРО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ – ГРАЖДАН КНР В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Введение. По данным национального статистического комитета в Республике Беларусь за 2021 г. обучалось более 23 тысячи иностранцев из 108 стран мира (Китай, Туркменистана, России, Таджикистана и Казахстана). 27 белорусских вузов предоставляют возможность иностранным гражданам обучаться по 181 специальности [1]. В последнее время зарубежные студенты стали чаще обращать внимание на региональные вузы (УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», УО «Белорусский государственный университет имени Максима Танка» и др.). Лидирующее место в этом направлении занимает УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

В УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» на разных факультетах обучаются студенты из Туркменистана, США, Казахстана, Польши, Республики Кореи, Палестины, Сирии, Ливана и т.д. в том числе и студенты – граждане Китайской Народной Республики (КНР). На педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова по специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография» высшее образование получают студенты – граждане КНР, ранее проживающие в провинциях Сычуань, Гуйчжоу, Шаньси, Внутренняя Монголия, Гуандунит.д. Китайские студенты проходят обучение на русском языке, знакомятся с белорусской культурой, а также с культурой народов, проживающих в г. Витебске. Возможности туристических экскурсий в ближнее и дальнее зарубежье, участие в конкурсах различ-

ных уровней расширяют культурный кругозор студентов – граждан КНР. Таким образом, можно утверждать, что обучение студентов – граждан КНР в Республике Беларусь осуществляется во взаимодействии с многочисленными культурами, т.е. в рамках понятия «поликультурность». Исходя из вышеизложенного, **целью** статьи является анализ понятия «поликультурность» в контексте обучения студентов – граждан КНР.

Понятие «поликультурность» употребляется в устойчивых сочетаниях «поликультурное образование», «поликультурное воспитание», «поликультурное взаимодействие». Отмечается использование терминов «мультикультурность» или «многокультурность» как синоним «поликультурности» (Г.Д. Дмитриев, И.С. Кон, Н.В. Кузьмина, В.А. Тишков и др.), при этом сущность содержания понятия не меняется.

Анализ сайта научной электронной библиотеки по запросу «поликультурность» предоставил 9231 публикаций из 32968547, составляющих базу данных. Понятие «поликультурность» в современном образовании раскрыто в статьях Ю.В. Гудова, М.О. Гузикова, Ж.М. Макажанова, И.В. Шонтукова, З.В. Масаевой и др. В сфере гражданско-патриотического воспитания данное понятие используют Н.К. Эйнгорн, А.А. Маренко, Н.Л. Шамне и др. Поликультурность в рамках региона рассматривается в работах В.Ю. Могилевской, А.Д. Нажметдиновой, В.А. Войциша, Л.И. Васильевой, О.Ф. Рогаль-Левицкой и др. Поликультурность общества представлена в работах Н.С. Чернякова, Р.А. Иванова, А.И.Боровик, А.Д. Тараманова и т.д. Рассмотрим некоторые определения понятия «поликультурность».

В.И. Матис, «поликультурность» рассматривает как сохранение и интеграция культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, позволяющая формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения [2]. По мнению И.Н. Филипповой «поликультурность» является одной из характерных черт современного общества, которая одновременно считается феноменологическим итогом глобализационных процессов [3]. Г.В. Палаткина рассматривает под «поликультурностью» общество, состоящее из разных этнических групп, связанных между собой исторически сложившимися обстоятельствами [4]. Е.М. Верещагин представляет «поликультурность» как признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, осознание человеком своих этнических корней и уважение к другим культурам [5].

Рассмотрим «поликультурность» как две базовые категории: «поли-» и «культура». По определению С.И. Ожегова, культура представлена совокупностью достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении [6]. Рассмотрим некоторые определения понятия «культура» (Таблица 1).

Таблица 1 – Анализ понятия «культура»

№	Определение	Источник
1.	Социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, направленная на преобразование действительности	Фролов, И.Т. Философский словарь / И.Т. Фролов; под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
2.	Итог достижений отдельных лиц и всего человечества во всех областях и по всем аспектам в той мере, в какой эти достижения способствуют духовному совершенствованию личности и общему прогрессу	Ерасов, Б.С. Социальная культурология: учебник для студентов высших учебных заведений / Б.С. Ерасов. – Изд. третье, доп. и перераб. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 591 с.
3.	Основная характеристика человеческого общества, его развития, существования, система ценностей, норм, идей, моделей поведения в символической форме, транслируемых и передаваемых из поколения в поколение.	Бирюкова, Е.А. О значении понятия «культура» / Е.А. Бирюкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2016. – № 12(4). – С. 131–134.
4.	Историческая память человечества, языковая и знаковая система общения, огромная сокровищница знаний, традиций, опыта.	Балакшин, А.С. Культура в информационном обществе / А.С. Балакшин. – Н. Новгород: Изд-во ВГАВТ, 2008. – 137 с.
5.	Все, что связано с человеком и его деятельностью.	Фролов, И.П. Введение в философию: учебник для вузов: в 2 ч.– Ч.2. / И.П. Фролов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 522–549.

6.	Идеи, чувства и опыт, который люди приобретают как носители социокультурных систем	Лурье, С.В. Историческая этнология / С.В. Лурье. – М.: Аспект-пресс, 1998. – 445 с
7.	Мера и качество воплощения сущностных сил человеческого рода в самих личностях, реализация важнейших человеческих ценностей в обществе.	Булычев, И.И. Теоретическое мировоззрение на пороге нового тысячелетия. Опыт изложения проблем гносеологии методом универсального алгоритма: Учебно-методическое пособие / И.И. Булычев. – Тамбов: Изд-во ТГПИ, 1994. – 73 с.
8.	Атрибут человеческого социального поведения, определяемая через приобретенные привычки, обычаи и институты.	Добрынина, В.И. Культура и цивилизация / В.И. Добрынина // Культурология. – М.: Общество "Знание", 1993. – С. 3–25.
9.	Идеи, которые возникли и были переданы и осознаны субъектом.	Мамонтов, С.П. Основы культурологии / С.П. Мамонтов. – М.: Олимп: ИНФРА-М., 2001. – 318 с.
10.	Опыт деятельности людей, имеющих значение для всего определенного конкретного общества в целом.	Семенов, Ю.И. Возникновение культуры и ее ранние формы / Ю.И. Семенов // История культуры России. – М.: Общество «Знание» РФ, 1993. – С. 3–5.
11.	Хранилище духовных ценностей и норм, соотношение своих собственных ценностей и норм, развития и обогащения духовности.	Сысоев, П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур / П.В. Сысоев. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. – 145 с.
12.	Совокупность смысловых, идейных парадигм, ценностей, чувств, представлений, знаний, понятий, общекультурных феноменов и способов их освоения.	Галеева, Н.Л. Духовное пространство культуры и его перевыраженность в художественных текстах // Язык и мышление: Психологический и лингвистический аспекты / Н.Л. Галеева // Материалы Всероссийской научной конференции (Пенза 15–19 мая 2001г.). – Пенза: Ин-т психологии и ин-т языкознания РАН, ПГПУ имени В.Г. Белинского, 2001. – С. 156–157.
13.	Базовый интеллектуальный компонент личности.	Мишин, И.Ф. Развитие общей культуры студентов средствами французского языка / И.Ф. Мишин // Материалы Международного научно-практического семинара «Методология педагогического исследования: Современные языки (гносеология и практика)». – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. – С. 77-79.

Таким образом, проведенный анализ понятия «культура» позволяет утверждать, что составляющие элементы культуры можно представить, как систему ценностных ориентаций, включающих способы восприятия и мышления, которые, свидетельствуют о национальной идентичности. Исходя из этого, можно говорить о культуре, как о некоем процессе в материальной и нематериальной формах ее проявления. Для студентов – граждан КНР (специальность «Музыкальное искусство, ритмика и хореография») приоритетом нематериальной культуры является изучение русского языка и получение образования. Знакомство с материальной культурой окружающего социума вторично, но не менее важно.

Заключение. Следует отметить, что общение и социальное окружение студентов – граждан КНР не ограничивается преподавателями и сотрудниками ВГУ имени П.М. Машерова. Взаимодействия культур происходит в процессе учебно-воспитательной, концертной и практической деятельности. Возможный диалог с различными национальными культурами предполагает рефлексивный анализ в рамках изучения учебной дисциплины «История музыкального образования».

Список цитированных источников:

1. Сколько иностранцев учатся в Беларуси / Naviny. by Белорусские новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://naviny.by/new/20190904/1567605619-skolko-inostrancev-uchitsya-v-belarusi>. – Дата доступа: 15.12.2019.
2. Матис, В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.И. Матис. – Барнаул, 1999. – 353 с.
3. Филиппова, И.Н. Сопряжение национальных литератур и перевода (на примере детективного жанра) / И.Н. Филиппова // Военно-гуманитарный альманах. Серия «Лингвистика» / Под. общ. ред. Н.В. Иванова. – Выпуск №2. – Т. 2. – М.: ИД «Международные отношения», 2017 г. – С. 121-126.

4. Палаткина, Г.В. Мультикультурное образование в полиэтническом пространстве: монография / Г.В. Палаткина. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2001. – С. 74.
5. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва, 1985. – 320 с.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С.И. Ожегов; под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – Москва: Рус. яз., 1987. – 797 с.

А.Г. ГИРО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОТНОШЕНИЕ И ГОТОВНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К БРАКУ И СЕМЬЕ (НА ПРИМЕРЕ ГУО «СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 46 Г. ВИТЕБСКА ИМЕНИ И.Х. БАГРАМЯНА»)

Введение. Переосмысление семейных ценностей, а также недостаточная подготовленность молодых людей к семейной жизни наталкивают ученых-исследователей, а также педагогов-практиков на необходимость обратить внимание на пути формирования позитивного отношения молодежи к браку и семье. С помощью выявления уровня сформированности базовых знаний учащихся о браке и семье, анализа полученных результатов тестирования предоставляется возможность разработки теоретически и методически обоснованной программы по формированию готовности к браку, семейной жизни учащейся молодежи.

Цель исследования: изучить готовность учащейся молодежи к семейной жизни.

Для изучения готовности учащейся молодежи к семейной жизни, а также разработки программы подготовки к семейной жизни нами были использованы следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогического опыта, тестирование, метод математической статистики.

На современном этапе развития общества происходят значительные изменения в различных сферах жизнедеятельности человека, которые затрагивают проблему семейных отношений. Подготовка молодежи к супружеской жизни исключительно важна как для своевременного создания семьи и воспитания детей, так и для укрепления семейных отношений.

Подготовка молодёжи к семейной жизни – одна из актуальных проблем в современных социально-культурных условиях жизнедеятельности общества и государства. Это обусловлено рядом негативных тенденций в сфере семьи и брака: с одной стороны, сокращается число браков и падает уровень рождаемости, с другой – растёт число разводов и отказов от возможности рождения детей и т.д. [1].

Недостаточный уровень развития психоэмоциональной устойчивости и социальной дееспособности значительной части семей препятствует выполнению социализирующей функции семьи, что, в свою очередь, оказывает влияние на сознание молодёжи, их мотивацию на создание собственной семьи, готовность к выполнению многогранных социальных ролей супруга/супруги и отца/матери [2].

Исследование было проведено на базе ГУО «Средняя школа №46 г. Витебска имени И.Х. Баграмяна» с помощью Тест-карты оценки готовности к семейной жизни (И.Ф. Юнда).

В тестировании приняло участие 36 респондентов – учащиеся 10-11 классов. Учащимся было предложено выбрать один из предложенных вариантов ответа для каждой из 10 ситуаций, которые могут возникнуть в семье. В ходе тестирования были получены следующие результаты.

При проблемах на работе либо других трудных жизненных ситуациях 77,8% респондентов выбирают создание положительного психоэмоционального фона, хотели бы получать в свою сторону сопереживание, проявление нежности, поддержку и заботу. Ситуацию встречи в семейном кругу 63,9% респондентов рассматривают в виде приема гостей в обычной семейной обстановке, за чайным столом с обсуждением семейных проблем, и только 33% опрошенных относят этот прием к торжественной обстановке.

При реализации хозяйственно-экономической функции 83,3% респондентов предпочитают совместное обсуждение планов, в реализации которых все члены семьи принимают активное участие, и только 13,9% считают, что принятие решений должно быть единоличным. Уважительное отношение к профессиональной занятости, успехам как предпочитаемый вари-

ант поведения в семье выбрали 80,6% респондентов. В вопросах о заботе об уюте, эстетике быта 38,9% учащихся предпочитают самостоятельные занятия домоводством.

В сфере сексуальных отношений 77,1% отмечают необходимость сдержанности и умеренности. Желание иметь двоих-троих детей отметило 34,3% учащихся, однако большая часть опрошенных (65,7%) выбрало утверждение «Поживем для себя, подумать о ребенке не поздно и через несколько лет». Рассуждая о вопросах воспитания детей, свое стремление стимулировать разностороннее интеллектуальное, физическое развитие ребенка отметили 58,3% респондентов, 38,9% считают правильным предоставление ребенку возможности самовоспитания, свободы выбора и действий.

61,1% опрошенных как наиболее приемлемые в семейных отношениях отмечают отношения заботы о всестороннем развитии каждого члена семьи, взаимопонимания, индивидуальное овладение мастерством. Ситуацию развития коммуникабельности в семье, стремления совершенствоваться, отстаивать свои интересы и семьи в обществе 66,7% респондентов считают верным, а 33,3% импонирует скромное поведение в обществе (мужа/жены).

Ниже в таблице предоставлен подсчет результатов тест-карты оценки готовности молодежи к семейной жизни И.Ф. Юнда. В целом по результатам проведения исследования мы видим, что достаточную готовность к семейной жизни показали большинство 82,3% девушек и 65,4% юношей. Удовлетворительная готовность – у 34,6% юношей и 17,7% девушек. (Табл 1.)

Таблица 1 – Готовность учащихся 10–11 классов к семейной жизни

Готовность в баллах	Юноши, в %	Девушки, в %
70-120 (достаточная)	65,4	82,3
22-70 (удовлетворительная)	34,6	17,7
Ниже 22 (недостаточная)	–	–

Заключение. Результаты тест-карты оценки готовности молодежи к семейной жизни И.Ф. Юнда позволяет нам в дальнейшем наметить пути и методы эффективной подготовки молодежи к браку и семье.

Список цитированных источников:

1. Аладьин, А.А. Готовим ответственного семьянина / А.А. Аладьин, А.С. Чернявская // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2009. – № 12. – С. 18–24.
2. Ковалёв, С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни / С.В. Ковалёв. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

Е.Я. ДЕРЕВЯНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

КИБЕРБУЛЛИНГ КАК ВАЖНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Введение. Кибербуллинг – это явление, которое широко распространено в интернет-пространстве. Если ранее проблемы насилия, как психологического, так и физического, были распространены только в реальном мире, то сейчас они перешли в виртуальную среду. Это является серьезной социальной проблемой в современном обществе.

Иногда кажется, что проблема кибербуллинга безобидна и не имеет значения. Однако данный вид травли имеет существенные отличия от традиционного буллинга – это анонимность, возможность охватить широкую аудиторию, фальсификация своей личности, и увеличение времени травли до 24 часов в сутки. Также данная проблема приобретает свою актуальность по причине того, что под большой угрозой находится непосредственно психологическое здоровье подростков (гармония человека как с самим собой, так и с окружающей средой: другими людьми, природой, космосом [2, с. 4]). Подростки, или дети, которые являются жертвами кибербуллинга, зачастую боятся рассказывать о своих проблемах взрослым, так как они боятся, что из-за этого они могут лишиться доступа в Интернет. Это является серьезным поводом для умалчивания о своих проблемах,

так как доступ в Интернет имеет огромное значение для подростков и детей, ведь в век информационных технологий дети и подростки практически все свое свободное время проводят в Интернете (например, по данным опроса, которое было проведено фондом «Общественное мнение» в конце 2015 года, 90% детей старше 6 лет пользуются социальными сетями [9]).

Именно поэтому, **цель** данной статьи – изучить проблему кибербуллинга и его влияние на психологическое состояние подростков, а также предложить практические рекомендации для данной проблемы.

Материалом выступили публикации ряда исследователей в области психолого-педагогической науки (А.А. Баранов, А. Горбунова, А. Козонина, Е.А. Макарова, Т.Н. Таранова, О.В. Хухлаева, И. Чухно, В. Belsey) по проблеме кибербуллинга. Использовались методы анализа научной литературы по проблеме исследования, сравнение и сопоставление.

Для того, чтобы более подробно изучить влияние кибербуллинга на психологическое состояние подростков, стоит ввести определение данного понятия, а также определим его причины, роли и типы.

Впервые понятие кибербуллинг обозначил Билл Бэлси. Так, по его мнению, кибербуллинг – это использование информационных и коммуникационных технологий, например, электронной почты, мобильного телефона, личных интернет-сайтов, для намеренного, неоднократного и враждебного поведения лица или группы, направленного на оскорбление других людей [1].

А.А. Баранов выделяет следующие основные причины кибербуллинга:

- «стремление к превосходству» – это одна из основных потребностей человека. Поэтому, подростки за счет унижения и травли других людей пытаются самоутвердиться, чувствовать себя «выше» своей жертвы;
- «субъективное чувство неполноценности» – чувство, которое связано с ощущением собственной слабости;
- «зависть» – чувство раздражения, которое испытывает агрессор от благополучия других людей;
- «месть» – плата за обиду, зло, которое жертва сделала агрессору;
- «развлечение» – получение удовольствия от своих действий;
- «конформизм» – изменение мнения человека под влиянием группы;
- «проблема в семейных отношениях»;
- «низкий уровень развития эмпатии» – сосредоточение только лишь на себе [2].

Также, по некоторым наблюдениям, были выделены люди, которые участвуют в кибербуллинге – все они объединены определенными психологическими чертами. По мнению А. Козониной, наиболее часто встречающимися ролями в кибербуллинге выступают следующие:

- преследователь – человек по своей природе импульсивный, который желает самоутвердиться за счет других, не имеет сострадания, жалости к людям, агрессивен, имеет лидерские качества;
- наблюдатели – обычно они могут испытывать чувство страха, слабы, беспомощны, податливы, поддерживают преследователя;
- жертва – пуглива, малообщительна, тревожна, может очень легко расстраиваться [3].

Преследователь, как правило, подключая наблюдателей (чем больше, тем лучше), старается вывести жертву на эмоциональный отклик. При этом вариантов кибербуллинга достаточно много. Существует определенная классификация видов кибербуллинга:

- флейминг, или «спор ради спора» – обмен сообщениями в местах, где есть широкая аудитория, например, чаты, форумы, социальные сети;
- троллинг – провокационные сообщения или комментарии для того, чтобы вызвать у человека реакцию и начать конфликт;
- клевета – распространение ложной информации или сведений о человеке, которые портят его репутацию;
- киберсталкинг – преследование или слежка за человеком с помощью Интернета;
- секстинг – распространение фото или видеоматериалов интимного характера;
- гриферство – нанесение ущерба (материального или морального) в видеоиграх;
- раскрытие секретов в Интернете;

- фальсификация своей личности – выдавание себя за другого человека, или создание поддельных профилей, с которых можно заниматься различной деятельностью в Интернете, не раскрывая своей личности;
- кетфишинг – копирование, или воссоздание профиля жертвы, и размещение с данного профиля лживого контента;
- диссинг – публикация или распространение информации в режиме онлайн, которая порочит репутацию жертвы;
- фрейпинг – получение агрессором доступа к учетной записи жертвы и последующая публикация неприемлемого контента от имени жертвы [3, 4].

Есть несколько особенностей кибербуллинга (травли в интернете). Например, он может проводиться круглые сутки 7 дней в неделю – именно это лишает подростка, или жертву, любой защищенности. Сообщения или комментарии могут настигнуть жертву в любой момент – это очень сильно влияет на психологическое состояние подростка. Еще одной особенностью является то, что в интернете любой человек может оставаться анонимным. Поэтому жертва не может знать наверняка, кто является ее преследователем.

Эмоциональное насилие в перспективе очень сильно влияет на психологическое здоровье. И жертву такого вида насилия нелегко распознать. Именно поэтому, зная признаки эмоционального насилия – его можно вовремя остановить.

Самыми главными последствиями эмоционального насилия у жертвы, согласно исследованиям Т.Н. Тарановой, являются следующие: недоверие к людям и миру, суицидальные мысли и наклонности, депрессия, частая перемена настроения, агрессия, страх [5]. Стоит учитывать, что жертвы кибербуллинга являются наиболее уязвимыми группами, которые нуждаются в психологической помощи и позитивной социальной поддержке. Но следует отметить интересный факт – последствия кибербуллинга могут проявляться не только у жертвы, но и у преследователя. Как справедливо отмечает Е.А. Макарова, преследователи в будущем страдают от своего девиантного поведения – у них высок шанс остаться одинокими, так как травля воспитывает в них нарциссизм, завышенную самооценку, агрессивность, вызывает проблемы с социализацией и социальной адаптацией. Также свидетели травли, или наблюдатели, в более взрослом возрасте могут страдать от нервозности и неуверенности в себе [6].

Исследователи, досконально изучающие последствия данного негативного явления в подростковой среде (А. Горбунова [7], И. Чухно [8]), выработали ряд рекомендаций для подростков, подвергшихся хотя бы единожды травле в Интернет, их родителей, педагогов общеобразовательных учреждений не только для психологической помощи и поддержки несовершеннолетних после травли, но и для предотвращения кибербуллинга в целом [7, 8].

Для подростков рекомендации состоят в том, что им необходимо игнорировать агрессора и постараться не обращать внимания на критику. Необходимо доверять взрослым и делиться с ними своими переживаниями и проблемами. Стараться не распространять личную и конфиденциальную информацию о себе в социальных сетях. Не поддаваться нападкам и провокациям преследователя.

Родителям рекомендуется интересоваться настроением, психологическим состоянием и проблемами своего ребенка. Необходимо предупредить своего ребенка о существовании такого вида травли, рассказать ему о том, что стоит делать при различных видах кибербуллинга и как правильно нужно реагировать на действия со стороны агрессора. Необходимо выстроить доверительные отношения со своим ребенком, ведь только в случае абсолютного доверия он сможет делиться своими проблемами и переживаниями и рассказывать о том, что происходит у него в жизни. Не стоит без спроса проверять сообщения, фотографии, комментарии, ведь это может полностью разрушить доверие между вами и вашим ребенком.

Для педагогов также существуют определенные советы и рекомендации. В случае обнаружения ученика, который занимается кибербуллингом и является агрессором, необходимо незамедлительно связаться с его родителями и сообщить им о поведении их ребенка. Рекомендуется проводить информационные занятия по теме кибербуллинга и на них рассказывать учащимся о том, какие виды кибербуллинга существуют, как с ним бороться и правильно реагировать, что делать, чтобы его не допустить. Также самим преподавателям необходимо постоянно совершенствовать свои знания в области информационных технологий и медиакомпетенций.

Если затрагивать аспект практических рекомендаций, то следует отметить, что данная проблема имеет только комплексное решение. Для борьбы с данным явлением необходимо использо-

вать действия не только на уровне ребенка, а еще и на уровне родителей, школы, педагогов, всего общества и государства в целом. Однако следует отметить, что сейчас не каждый родитель или педагог в достаточной степени разбирается в информационных технологиях. Поэтому, именно «конфликт поколений» здесь заметен и влияет на то, как старшее поколение будет бороться с кибербуллингом. Родителям и педагогам следует стараться идти в ногу со временем и постоянно совершенствовать свои знания в области информационных технологий, медиакомпетенций, быть рядом со своим ребенком, помогать ему, интересоваться его состоянием, но при всем этом не нарушать его личное пространство, ведь это может привести к тому, что ребенок потеряет к вам всякое доверие, и, следовательно, желание делиться с вами своими проблемами.

Заключение. Таким образом, на сегодняшний день проблема кибербуллинга имеет огромное значение в современном обществе и является серьезной угрозой для благоприятного социального самочувствия и психологического здоровья детей и подростков. Существуют различные практические рекомендации как для родителей, так и для педагогов, однако они оказываются не все и не в полной мере осведомленными в данном направлении. Поэтому необходимо популяризовать данную тему и рассказывать обществу о данной проблеме, учить с ней бороться. Однако, стоит учесть, что некоторые рекомендации могут потерять свою актуальность спустя некоторое время, поэтому необходимо постоянно следить за развитием информационных технологий и для этого развития, соответственно, вырабатывать различные практические рекомендации и методики для борьбы с данным явлением.

Список цитированных источников:

1. Belsey, B. Cyberbullying: An Emerging Threat to the «Always On» Generation. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf. – Дата доступа: 09.02.2022.
2. Баранов, А.А. Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskii-analiz-prichin-podrostkovogo-kiberbullinga>. – Дата доступа: 09.02.2022.
3. Козонина, А. Кибербуллинг: как устроена травля в интернете и почему с ней надо бороться [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.furfur.me/furfur/changes/changes/218033-bul>. – Дата доступа: 09.02.2022.
4. 10 форм кибербуллинга от kids.kaspersky.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://stop-ugroza.ru/life/10-form-kiberbullinga-ot-kids-kaspersky-ru/>. – Дата доступа: 09.02.2022.
5. Таранова, Т.Н. Психолого-педагогическая характеристика буллинга в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXVI междунар. студ. науч.-практ. конф. – № 11(25). – Режим доступа: [http://sibac.info/archive/guman/11\(26\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/11(26).pdf). – Дата доступа: 09.02.2022.
6. Макарова, Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления / Е.А. Макарова // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 3. – С. 293-311.
7. Горбунова, А. Кибербуллинг: чем он опасен и как защищаться от интернет-травли? [Электронный ресурс] / А. Горбунова. – Режим доступа: <https://informburo.kz/stati/kiberbulling-chem-on-opaseni-kak-zashchishchatsya-ot-internet-travli.html>. – Дата доступа: 09.02.2022.
8. Чухно, И. Скажи «нет» кибербуллингу. Как бороться с интернет-травлей [Электронный ресурс] / И. Чухно. – Режим доступа: http://www.aif.ru/society/web/skazhi_net_kiberbullingu_kak_borotsya_s_internet-travley. – Дата доступа: 09.02.2022.

Ю.И. ДЖЕМБЕК

Российская Федерация, Лесосибирск, ЛПИ – филиал СФУ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ СКЛОННОСТИ К ЭКСТРЕМИЗМУ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Введение. В последние несколько лет в СНГ произошел ряд событий, которые характеризуются как проявления экстремизма и терроризма. Среди них особенно выделяются случаи вооруженных нападений на школы и другие учебные заведения одним или несколькими обучающимися. В связи с этим сейчас говорят о признаках экстремизма среди школьников и студентов, исследование которых может способствовать предотвращению экстремистского пове-

дения. **Целью** нашего исследования является изучение психологических признаков экстремизма и терроризма среди студентов педагогических вузов.

В.В. Константинов и Р.В. Осин рассматривают экстремизм как отрицание существующих политических и правовых норм, ценностей, процедур, основополагающих принципов организации политических систем, стремление к подрыву политической стабильности, низвержению существующей власти и действующих порядков. Кроме того, под экстремизмом понимается система взглядов и идей, представляющих насильственные и иные противоправные действия как основное средство разрешения социальных, расовых, национальных, религиозных и политических конфликтов. Для понимания сути экстремизма, по мнению авторов, важно также понимание радикализма как использования радикальных методов при решении каких-либо вопросов, решительный образ действия [1, с. 9]. Мухаметгалиев предлагает выделять политический, националистический и религиозный экстремизм. Однако, по мнению автора, крайне редко можно встретить ту или иную разновидность экстремистской и террористической деятельности в чистом виде [2, с. 55].

Бакировым, Грузковой и Камалеевой выделяются следующие особенности экстремизма:

1) Экстремизм формируется преимущественно в маргинальной среде. Он постоянно «подпитывается» неопределенностью положения человека и его неустановившимися взглядами на происходящее;

2) Экстремизм чаще всего проявляется в системах и ситуациях, характерных отсутствием действующих нормативов, установок, ориентирующих на законопослушность;

3) Экстремизм проявляется чаще в тех обществах, где проявляется низкий уровень самоуважения или же происходит игнорирование прав личности;

4) Экстремизм соответствует обществам и группам, принявшим идеологию насилия и проповедующим нравственную неразборчивость, особенно в средствах достижения целей [3, с. 14].

Одной из основных предпосылок формирования склонности к экстремистскому поведению человека по мнению ряда авторов (З.Ю. Ашурбековой, М.В. Измайлова, Г.Ш. Тажутдиновой и М.А. Эминовой) является девиантное поведение. Девиация предполагает отклонение от нормы; отклонение от норм закона переходит в делинквентное (т.е. преступное) поведение. Делинквентная молодежь является благоприятной почвой для насаждения и развития экстремизма и терроризма.

З.Ю. Ашурбекова, М.В. Измайлов в качестве еще одной причины возможного формирования экстремистского поведения называют чувство протеста, присущее молодым людям, а также стремление молодежи к совершению подвигов и удовлетворению собственной потребности в справедливости. Этим могут пользоваться экстремистские группы и организации, так как людей, настроенных таким образом легко убедить в приемлемости каких-либо методов, даже если они не являются законными (цель оправдывает средства) [4, с. 76].

Подводя итог, мы можем утверждать, что молодёжь подвержена экстремизму и терроризму в силу возрастных свойств, таких как протестность, радикализм. Особенно склонны к экстремистскому поведению молодые люди с делинквентным поведением и подростки, чье критическое мышление не до конца сформировано.

В связи с актуальностью проблемы, осенью 2021 года нами проводилось исследование, направленное на диагностику комплекса воина и некоммуникативности у студентов. Выборка представлена 30 студентами Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального института от 17 до 24 лет. В качестве диагностического инструментария нами были использованы методики «Некоммуникативность» (НКТ) и «Комплекс воина» (КВ), с помощью которых выявляются состояния субъектов с агрессивным личностным настроем, являющимся одним из проявлений экстремизма. Авторы методики: В.А. Маренко, Т.П. Мильчарек и Н.А. Мильчарек.

Анализируя результаты исследования по методике «Некоммуникативность», мы отмечаем, что у 33% опрошенных выявлена невысокая выраженность некоммуникативности. Это свидетельствует о наличии у испытуемых проблем с идентичностью (нежелание отстаивать свое мнение, бороться за свои права, отсутствие доверия к государственным институтам). Кроме того, испытуемые характеризуются нежеланием и неумением использовать диалог, как средство решения конфликтных ситуаций. У 57% опрошенных наблюдается средне-невысокая выраженность некоммуникативности, у 10% – средняя выраженность. Эти респонденты ха-

рактируются неприязнью и страхом ко всему новому, категоричностью в суждениях. Следует отметить, что все респонденты находятся в группе риска.

Проанализировав результаты исследования по методике «Комплекс воина», мы пришли к следующим выводам: 40% студентов имеют слабую выраженность комплекса воина, и относятся к предрисковой группе. 54% опрошенных имеют невысокую выраженность комплекса воина, и по 3% имеют средне-невысокую и среднюю выраженность комплекса воина, что свидетельствует о высоком значении для испытуемых возможности применять силу, подчинять, причинять боль, а также важности претерпевания боли и готовности пожертвовать своей жизнью. 60% опрошенных относятся к группе риска склонности к экстремизму и терроризму.

Заключение. Сопоставив результаты двух опросов, мы пришли к выводу, что преобладающее большинство опрошенных студентов имеют среднюю выраженность предикторов экстремизма и терроризма. Однако, все опрошенные нами студенты находятся в группе риска развития склонности к экстремистской деятельности. Это свидетельствует о том, что проблема экстремизма и терроризма является актуальной среди студентов и требует проведения профилактических мероприятий.

Список цитированных источников:

1. Константинов, В.В. Психология экстремизма: Учебное пособие для студентов направления подготовки 37.03.01 «Психология» / В.В. Константинов, Р.В. Осин. – М.: Изд-во «Перо», 2019. – 255 с.
2. Мухаметгалиев, И.Г. Особенности терроризма и экстремизма XXI века / И.Г. Мухаметгалиев // Молодой ученый. – 2014. – № 17-1-1. – С. 54–55.
3. Бакиров, Р.Т. Особенности профилактики и борьбы с проявлениями экстремизма и терроризма в молодежной среде / Р.Т. Бакиров, С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. – 2015. – № 1. – С. 13–16.
4. Ашурбекова, З.Ю. Молодежный радикализм как фактор девиантного поведения / З.Ю. Ашурбекова, М.В. Измайлов // Студенческая наука Подмосквю: материалы Междунар. науч. конф. молодых ученых, Орехово-Зуево, 25–26 апр. 2017 г. – Орехово-Зуево: Гос. гуманитар.-техн. ун-т, 2017. – С. 75–78.
5. Тажутдинова, Г.Ш. Делинкветное поведение как основа становления экстремизма / Г.Ш. Тажутдинова, М.А. Эминова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 4(21). – С. 421–423.

А.Р. ДИКАЯ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Введение. Проблема влияния образовательной среды на развитие личности занимает одно из приоритетных мест в педагогическом процессе. Обеспечение условий для развития физической, психической, социальной и духовной сфер обучающихся является основной целью создания образовательной среды.

Среда, оказывая влияние на развитие и формирование личности, тоже изменяется под воздействием деятельности личности. Взаимодействие личности со средой предстает как соотношение потребностей личности и возможностей среды. Потребности ищут возможности для их удовлетворения. Возможности, в свою очередь, способны актуализировать потребности. Образовательная среда университета соединяет профессиональное становление личности и процесс интериоризации ею общечеловеческих ценностей. В структуре образовательной среды важное место занимает оздоровительная среда, которая выступает важным условием здоровьесберегающего пространства.

Цель работы – выявить существенные характеристики оздоровительной среды университета как фактора развития личности студента.

Понятие «образовательная среда» выступает в качестве родового для понятия «оздоровительная среда». Под образовательной средой понимается система условий и влияний формирования личности, в результате взаимодействия которых с личностью происходит ее становле-

ние, развитие и саморазвитие. [1]. Имеются другие подходы к определению образовательной среды: «... совокупность условий и ресурсов, обеспечивающих определенный эффект качества образования. Образовательная среда как объект качества показывает, как образовательное учреждение добивается образовательных результатов, что для этого делается, с помощью каких механизмов и средств» [2]. Данное определение важно тем, что оно устанавливает связь между образовательной средой и качеством образования.

Понятие «образовательная среда», согласно утверждения Д.А. Иванова, включает в себя понятие «развивающая среда». Ученый подчеркивает, что среда становится для человека образовательной, а, значит и развивающей, лишь в том случае, если она способствует его образованию.

В широком смысле под образовательной средой можно понимать любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. Мы опираемся на подход В.А. Ясвина, который рассматривает образовательную среду как «систему условий и влияний формирования личности по заданному образцу...» [1]. Отсюда, оздоровительная среда университета рассматривается нами как система условий, влияний, возможностей для развития личности студента.

Важным является вопрос о структуре среды. Нет единства мнений относительно структуры образовательной среды. На основе подходов разных ученых в ее структуру включены: субъекты образовательного процесса, пространственно-предметный, социальный, психодидактический компоненты.

Мы рассматриваем компоненты оздоровительной среды, следуя научному обоснованию образовательной среды В.А. Ясвиным. Ее структура может быть представлена следующим образом:

- *пространственно-предметный компонент*, включающий условия и возможности осуществления обучения, воспитания и физического развития обучающихся (наличие спортивных объектов, залов, стадионов, музеев спортивной славы);
- *социальный*, характеризующийся характером гуманных взаимоотношений субъектов образовательной деятельности (студентов, преподавателей, руководителей учреждения образования);
- *технологический*, который включает содержание, формы, методы и здоровьесберегающие технологии обучения и оздоровления, обусловленные целями образования; осваиваемые обучающимися способы оздоровительной деятельности; организация спортивных занятий;
- *человеческий фактор*, представленный личностными особенностями субъектов образовательного процесса, достижениями обучающихся, их спортивными результатами, достижениями мастеров спорта, чемпионов спортивных побед.

Важным элементом образовательной среды являются *психологические факторы*, детерминирующие ее состояние и процесс развития. Эти же факторы являются определяющими для оздоровительной среды. Среди них можно выделить:

- эмоционально-психологический климат, отражающий степень психологического комфорта субъектов образовательного процесса;
- удовлетворенность, отражающая степень удовлетворенности учреждением образования и его средой, его значимостью и ролью в системе ценностей субъектов образовательного процесса;
- демократичность, указывающая на то, что содержание данного фактора связано с проявлением демократичности руководителей учреждения образования и факультетов, возможности принимать позитивные решения;
- удовлетворенность качеством образовательных и оздоровительных услуг, отражающая степень уверенности субъектов образовательного процесса в достаточности образовательных и оздоровительных услуг для развития личности.

Оздоровительная среда реализует следующие *функции* (согласно исследований А.И. Артюхиной):

- адаптивная, что обеспечивает вхождение субъектов в образовательный процесс и способствует усвоению ими норм, ценностей образовательной и оздоровительной среды;
- социокультурная характеризует трансляцию и усвоение социальных и культурных ценностей в контексте преемственности поколений;
- деятельностная, базирующаяся на освоении и усвоении обучающимися знаний и опыта по формированию здорового образа жизни, ценности здоровья своего и окружающих людей;

- созидательная, представленная умениями конструировать образцы культуры;
- компетентностная, позволяющая конструировать новый опыт отношений к своему здоровью и здоровью других на основе обобщенных знаний и умений [3].

Обучающийся как субъект образовательного процесса при взаимодействии с оздоровительной средой занимает в ней активную, творческую позицию и использует предоставляемые ему возможности для развития.

Заключение. Таким образом, оздоровительная среда университета, представляя системное образование в единстве компонентов и отношений между ними, обеспечивает профессионально-личностное становление студентов, выражающееся в усвоении знаний, формировании опыта, компетенций, опыта здорового образа жизни, ценностного отношения к своему здоровью и здоровью других.

Список цитированных источников:

1. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.
2. Певзнер, М.Н. Педагогическая профессия в 21 веке; взгляд в историю и перспективы развития: монография / М.Н. Певзнер. – Великий Новгород: НовГУ имени Я. Мудрого, 2009. – 326 с.
2. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен / А.И. Артюхина. – Волгоград: Волгогр. гос. пед. у-нт, 2007. – 40 с.

О.В. ДРОКИНА

Российская Федерация, Москва, Московский психолого-социальный университет

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Введение. Основной психологической характеристикой старшего школьного возраста является направленность в будущее. Профессиональное самоопределение безусловно является важным этапом жизни старшеклассников. Образовательная организация помогает выпускникам определиться с будущей профессией, проводя специализированную профориентационную работу.

Цель данной статьи: выявление эффективности профориентационной работы, направленной на изменение мотивов выбора будущей профессии старшеклассников.

Исследование проводилось на базе школ г. Москвы и г. Балашихи. В исследовании приняли участие 50 учащихся 10-х классов (30 – девушек, 20 – юношей). Исследование проводилось в 3 этапа: 1 этап – диагностический, до проведения профориентационной работы; 2 этап – коррекционный; 3 этап – диагностический, после проведения профориентационной работы.

На 1 и 3 этапах использовались две методики:

1. Опросник выявления мотивов профессионального выбора. Целью методики является определение факторов, которые влияют на выбор будущей профессии школьниками. Последний фактор, «социальные сети» был добавлен произвольно в связи с его актуальностью в настоящее время.

2. Методика Е.А. Климова «Определение типа будущей профессии». Методика позволяет установить преимущественные области выбора будущей профессии. На 2 этапе проводилась профориентационная работа, которая включала в себя: анализ оптимального сочетания особенностей психики, способностей учащихся с их склонностями и интересами; информированность о профессиях; расширение представлений о будущих профессиях; знакомство с востребованностью профессий; ориентация учащихся на свободный выбор, направленный на принятие самостоятельных зрелых решений.

Результаты эмпирического исследования по методике выявления мотивов профессионального выбора до и после профориентационной работы оказались следующими. Преобладающий выбор обучающихся 11-х классов до проведения профориентационной работы:

1. Родительский сценарий – 22%
2. Династический выбор – 4%
3. Родительское завещание – 2%

4. Консультационный выбор – 6%
5. Компенсаторный выбор – 2%
6. Стадный выбор – 4%
7. Социально-инфраструктурный выбор – 4%
8. Ситуационно-прагматический выбор – 10%
9. Предметный выбор – 14%
10. Инфантильный выбор – 6%
11. Антипрофессия – 0%
12. Свободный выбор – 4%
13. Телевизионный фактор – 2%
14. Книжный фактор – 2%
15. Социальные сети – 18%

После проведения профориентационной работы, преобладающий выбор обучающихся 11-х классов оказался следующим:

1. Родительский сценарий – 18%
2. Династический выбор – 2%
3. Родительское завещание – 2%
4. Консультационный выбор – 6%
5. Компенсаторный выбор – 2%
6. Стадный выбор – 0%
7. Социально-инфраструктурный выбор – 6%
8. Ситуационно-прагматический выбор – 18%
9. Предметный выбор – 10%
10. Инфантильный выбор – 0%
11. Антипрофессия – 0%
12. Свободный выбор – 24%
13. Телевизионный фактор – 2%
14. Книжный фактор – 2%
15. Социальные сети – 8%

Преимущественные области выбора будущей предполагаемой профессии до и после профориентационной работы оказались следующими. Преобладающий выбор областей профес- сий обучающихся 10-х классов до проведения профориентационной работы:

1. «Человек-природа» (П) – 16%
2. «Человек-техника» (Т) – 22%
3. «Человек-знаковая система» (З) – 16%
4. «Человек-искусство» (Х) – 18%
5. «Человек-человек» (Ч) – 28%

После проведения профориентационной работы, преобладающий выбор областей профес- сий обучающихся 10-х классов оказался следующим:

1. «Человек-природа» (П) – 16%
2. «Человек-техника» (Т) – 20%
3. «Человек-знаковая система» (З) – 16%
4. «Человек-искусство» (Х) – 18%
5. «Человек-человек» (Ч) – 30%

Анализ результатов показал, что до профориентационной работы на выбор профессии обучающихся 10 класса большее влияние оказывали родители и родственники – 22%, соци- альные сети – 18%, многие обучающиеся выбирают профессию, опираясь на интересы к опре- деленному предмету – 14%, престижную и востребованную профессию выбирают 10% опро- шенных.

Анализ результатов после профориентационной работы показал, что по-прежнему боль- шое значение имеет мнение родителей и родственников – 18%, столько же опрошенных выби- рают себе более престижную и востребованную профессию – 18%. Социальные сети уже ока- зывают меньше влияния – 8%. Свободный выбор оказался самым высоким 24% старшекласс- ников выбирают профессию обдуманно, по собственному желанию,

Преимущественные области выбора будущей предполагаемой профессии до и после профориентационной работы практически не изменились. Самой популярной среди 10-классников оказалась сфера «Человек – человек». На ней остановили свой выбор 28% школьников до профориентационной работы и 30% – после профориентационной работы. Далее выбор пал на сферу «Человек-техника» – 22% и 20% соответственно. «Человек-искусство» выбрали 18% обучающихся «Человек-знаковая система» – 16% «Человек-природа» – 16%.

Заключение. Таким образом, можно сделать общее заключение: профориентационная работа, направленная на изменение мотивов выбора будущей профессии обучающихся оказалась эффективной. Свободный выбор после профориентационной работы оказался самым высоким.

А.В. ЕФРЕМОВА

Российская Федерация, Лесосибирск, ЛПИ – филиал СФУ

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О МАКИАВЕЛЛИЗМЕ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Введение. Статья посвящена теоретическому обзору сложного и неоднозначного феномена макиавеллизма в зарубежной психологии. **Цель** исследования – изучить различные взгляды на феномен макиавеллизма с позиции зарубежных психологов. Для достижения поставленной цели, мы провели анализ зарубежной литературы, касающейся феномена макиавеллизма и манипуляции.

В истории европейской культуры категория «манипуляция» неразрывно связана с понятием «макиавеллизм». В наше время термин «макиавеллизм» нередко можно встретить в различных гуманитарных науках. Макиавеллизм как научное явление широко распространен в зарубежных психологических исследованиях, но мало используется в отечественной психологии [4].

Западные психологи R. Geis и F. Christie провели анализ трактата Н. Макиавелли «Государь» и на его основе создали основной инструмент изучения макиавеллизма личности – опросник «Мак-шкала». В своей работе они определяют макиавеллизм как психологический синдром, основанный на сочетании взаимосвязанных когнитивных, мотивационных и поведенческих характеристик [1]. По мнению других авторов, макиавеллизм – это стратегия социального поведения, включающая манипуляцию другими в личных целях, зачастую противоречащую их собственным интересам. Макиавеллизм следует рассматривать как количественную характеристику. Манипулятивное поведение свойственно каждому, только проявляется оно у всех в разной степени, некоторые люди более склонны и способны к нем, чем другие [3]. Американские ученые M. Ames и A. Kidd рассматривали макиавеллизм как склонность человека в процессе межличностного общения манипулировать другими тонкими, едва уловимыми или не физически агрессивными способами, такими, как лесть, обман, подкуп или запугивание [2].

В большинстве определений феномена «макиавеллизм» подчеркивается осознаваемый и целенаправленный характер воздействия макиавеллиста на жертву. Макиавеллист способен эффективно воздействовать на людей, скрывая свои подлинные намерения; вместе с тем с помощью ложных отвлекающих маневров он добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели.

R. Geis и F. Christie в своем исследовании показали, что макиавеллистов часто описывают как амбициозных, умных, смелых, настойчивых, более коммуникабельных и убедительных независимо от того, говорят они собеседнику правду или лгут [1]. Люди с высоким уровнем макиавеллизма прагматичны, эмоционально дистанцированы и способны самостоятельно принимать решения. Макиавеллизм рассматривался как фактор лидерского поведения. Неманипулятивное поведение оценивается как слабость, трусость, социальная некомпетентность, неумение добиться своего [5].

Заключение. В течение длительного времени в позициях исследователей преобладала известная идеализация макиавеллизма как наиболее эффективной стратегии быстрого социального роста, чему способствовали спекуляции о биологических предпосылках жестокости и борьбы за выживание.

Исследованием макиавеллизма занималось множество зарубежных ученых. Среди них R. Christie и F. Geis – создатели МАК-шкалы, M. Ames и A. Kidd, D. Wilson и многие другие, оставившие заметный след в истории развития и изучения этого интереснейшего феномена. Мы заключаем, что в одних исследованиях феномен «макиавеллизм» рассматривается как позитивное явление, которое оказывает положительное влияние на развитие личности в различных сферах жизни, а в других – как негативное, приводящее к личностным и социальным дисфункциям.

Список цитированных источников:

1. Christie, R. Studies in Machiavellianism / R Christie, F.L Geis. – New York: Academic Press, 1970. – 420 p.
2. Ames, M. Machiavellianism and women's grade point averages / Psychological Reports, 1979. – С. 223–228.
3. Wilson, D.S. Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures / D.S. Wilson, D. Near, R.R Miller. – New York: Academic Press, 1996. – 299 p.
4. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
5. Carlin, F. The art of influence / F. Carlin // Psychology Today. – 2011. – № 44(5). – P. 64–69.

А.В. ЗАЙКИН

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ДИАЛЕКТИКА СКАЗОЧНО-МИФОЛОГИЧЕСКОГО И РЕАЛИСТИЧЕСКОГО МИРОВ В ПОВЕСТИ «БЕЛЫЙ ПАРОХОД» Ч. АЙТМАТОВА

Введение. В мировой литературе весьма плодотворно развивается межжанровое художественное направление, презентующее специфический хронотоп на границе реалистического и фольклорно-мифологического миров. Известно, что у каждой из этих двух подсистем свои задачи. Так, например, благодаря авторской мифологической системе в таком произведении успешно акцентируется внимание на национальном своеобразии отдельного народа. Кроме этого, мифологизм выступает средством расширения семантики описанных событий, он подобно метафоре, актуализирующей проблемы сегодняшнего дня через призму накапливаемой веками мудрости. Ярким примером такого прозаического образца выступает повесть «Белый пароход» Чингиза Айтматова.

Цель статьи: раскрыть специфику корреляции сказочно-мифологических и реалистических составляющих синтетического художественного мира указанного произведения киргизского классика. Данное исследование проводилось с использованием приёмов конкретно-исторического, структурно-типологического, дескриптивного методов.

Ещё с конца XX ст. творчество Ч. Айтматова изучали многие известные литературоведы (В. Бирюкова, Г. Гачев, И. Гучке, Е. Мироненко, М. Мискина и др.), однако с учётом идейной многоаспектности и художественной многоуровневости прозы научный анализ его произведений не может быть признан исчерпывающим.

Художественный мир неназванного в повести маленького героя складывается из материально-бытового представления о действительности и сказочно-мифологического (или идеально-одухотворённого) восприятия окружающей среды. По ходу повествования эти миры сосуществуют и гармонично чередуют друг друга. Их симбиоз, когерентное и синхронное, единовременное существование соответствуют художественному пространству фольклорной сказки, где миф уживается в известной нам действительности.

Согласно исследованию М. Мискиной, Айтматов в своей повести воссоздал «модель мира, во многом соответствующую пространственно-временному миропониманию тюрков» [1, с. 101]. Это подтверждается взаимодействием художественных пространств в произведении, выражающееся в контакте и противопоставлении реального и фольклорно-мифологического начал. Центральной частью тюркской мифологической картины мира, как и в произведении Айтматова, является озеро. С озером переплетены многие киргизские легенды о несчастной любви и смерти.

У Айтматова Иссык-Куль выступает в качестве границы между разными художественными пространствами в произведении. Образ белого парохода на озере, олицетворяющий мечты мальчика о встрече с отцом, которому он не безразличен, представляется эфемерным и слишком далёким. Поэтому надежды, которые возлагает мальчик на корабль, кажутся противоречивыми и несбыточными. Художественный мир в повести Айтматова построен на столкновении настоящего и сказочно-мифологического пространства, что роднит авторскую мироопределяющую концепцию, например, с произведениями Гоголя.

В повести идейный переход из одного мира в другой демонстрируется сменой событийных «площадок». Некоторые герои произведения способны перемещаться между пространствами художественного мира. Действительность безжалостна и бесчеловечна, а фольклорно-сказочное пространство представляет образ идеалистического мира в глазах мальчика. Большая трагедия в жизни героя случается, когда нравственными ориентирами мальчика сталкиваются с жестокой действительностью, которая не оставляет надежды на исполнение его желаний. Близкие ему ценности и взгляды непригодны для безнравственного мира, олицетворением которого в повести выступает образ Орозкула. Эгоистичный и властный, он живёт на кордоне и ненавидит этот мир.

Дед Момун выступает образом-проводником между художественными пространствами, именно он открывает для центрального героя фольклорно-мифологическое пространство посредством удивительных сказок, самая важная из которых сказка о Рогатой матери-оленихе. Что важно, мифологизм Айтматова всегда соотносён с действительностью. Так, когда Момун рассказывает внуку сказку, появляются настоящие маралы, которые считались истребленным видом, это укрепляет веру мальчика в достоверность сказки, заставляет поверить его в её правдивость.

Характеризуя мальчика, автор отмечает следующее: «У него были две сказки. Одна своя, о которой никто не знал. Другая та, которую рассказывал дед. Потом не осталось ни одной» [2, с. 47]. Здесь речь идёт как о вере мальчика в универсальный чудесный мир, так и о собственных сказочных способностях, в том числе и о способности превратиться в рыбу и уплыть навстречу мечтам. Рыба является символом, известным человечеству с древних времен. Она одно из воплощений водной стихии. Кроме этого, вода символизирует бездну бессознательного и тайны неизвестного, она тесно связана с представлениями о жизни и рождении. Напомним, что метафора рыбы как нового рождения легла в основу и раннехристианских представлений.

Рецепция героем себя как рыбы коррелирует с фольклорно-мифологическим мотивом оборотничества, который выступает путём духовного спасения персонажа. С учётом этого иначе видится и трагический финал повести. Гибель мальчика в действительности ведёт к его некому перерождению и возможному спасению в высшей мифической сфере.

Заключение. Таким образом, художественный мир повести состоит из двух пространств: фольклорно-мифологического и бытийного. Главный герой осознаёт, что в реальном мире его желаниям не суждено сбыться, и переходит границы действительности в мифический мир. При этом диалектика добра и зла в повести заканчивается трагично, что является авторским сюжетным приёмом и выходит за рамки традиционных фольклорных конструкций.

Ч. Айтматов успешно вводит в прозу концепты культурного наследия прошлого, используя сюжетно-мотивационное конструирование художественного пространства произведения по лекалам мифологического стереотипа, в которых герои мифа и соответствующие мотивы раскрывают символизм ситуаций. Постигание актуальной окружающей действительности посредством художественных образов прошлого всегда зависело от наиболее острых жизненных переживаний той эпохи, на которую проецировался миф. «Мифологическая картина мира приспособлялась к актуальным паттернам мышления. Однако, и здесь всегда сохранялась преемственность исторической памяти. Поэтому Айтматов считает, что людям нельзя вычёркивать из памяти уроки прошлого, наоборот, необходимо скорректировать общественное сознание в соответствии с извлечённым опытом» [3, с. 192].

Список цитированных источников:

- 1 Мискина, М.С. Фольклорно-мифологические мотивы в прозе Айтматова / М.С. Мискина. – Томск: Наука, 2003. – 206 с.

- 2 Айтматов, Ч. Собрание сочинений: В 3 т. Т. 2.: Повести. Роман / Ч. Айтматов. – М.: Молодая гвардия, 1983. – 495 с.
- 3 Жиеналина, Б.Т. Тема памяти в романе Ч. Айтматова «И дольше века длится день» / Б.Т. Жиеналина // Слово – образ – речь: грани филологического анализа литературного произведения / Сост. и науч. ред. Минералова И.Г., Нургали К.Р. – Ярославль, 2017. – С. 186–193.

И.И. ЗАЙЦЕВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

АВАТАР КАК СПОСОБ ОПОСРЕДОВАННОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ У ПОДРОСТКОВ

Введение. Социальные сети являются неотъемлемой частью жизни человечества уже не первое десятилетие. Интернет открывает перед нами новые возможности: упрощает поиск материалов для учебы и работы, помогает связаться с родственниками и друзьями, проживающими в других городах или за границей, предлагает множество видов развлечений (фильмы, сериалы, книги, игры и т.д.).

Современному подростку трудно представить свою жизнь без социальных сетей, ведь они сопровождают его каждодневно. Становление сегодняшнего школьника как личности невозможно без интернета. Если несовершеннолетний не является активным пользователем сети, то он может подвергнуться насмешкам и издевательствам со стороны сверстников.

Интернет настолько прочно вошел в нашу жизнь, что внедрил новые нормы общения и взаимодействия, а вместе с этим изменил процесс социализации личности. Согласно определению, данному в Социологическом словаре, социализация – это процесс становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной группе [1, с. 430].

Умение общаться в интернете помогает подросткам проявлять себя в различных направлениях: искусство, наука, технологии, литература, рукоделие. Однако не все готовы предстать перед другими пользователями интернета самим собой.

На каждом интернет-форуме, ресурсе, в мессенджерах есть обязательные графы для заполнения и одни из них – это «имя» и «фото».

Аватар, аватарка (также известен как юзерпик) – переводится с английского как «картинка пользователя» – это графическое изображение, используемое пользователем социальной сети в качестве самоопределения [2].

Строгих правил для установления аватара нет, поэтому можно часто встретить пользователей, у которых вместо своей фотографии изображены персонажи из фильмов или компьютерных игр, картины, некие концептуальные фото или вовсе отсутствует юзерпик.

Некоторые психологи утверждают, что по профилю в социальной сети возможно воссоздать психологический портрет человека.

На просторах интернета довольно часто встречаются развлекательные статьи о типах аватарок, но можно найти и научно-популярные разборы страничек в социальных сетях. Так, довольно популярным было следующее разделение: животные, герои мультфильмов, знаменитости, злодеи, эксклюзив, реальное лицо, натурная аватарка, «силовой» герой и соблазнительница.

Согласно классификации белорусского психолога Екатерины Холод, существует 12 групп-аватарок: классический портрет, животные, пейзаж или урбанистика, предмет, дети, мем, известный человек, вымышленный персонаж, страшные картинки, странные пугающие мутации тела и постоянная смена аватарки [3].

На данный момент многие исследователи занимаются изучением особенностей ведения социальных сетей у молодежи. Существует множество классификаций аватаров, но нет единого мнения о том, насколько они отражают внутреннее состояние человека и как влияют на его повседневную жизнь.

Цель исследования: выяснить, как современные подростки относятся к фотографиям в социальных сетях и считают ли они, что аватарки отражают внутреннее состояние личности.

Материалом исследования послужили результаты онлайн-анкетирования с использованием технологии GoogleForm и последующий анализ полученных данных.

Базой исследования выбрано ГУО «Средняя школа №40 г. Витебска имени М.М. Громова». Общее количество испытуемых составило 37 человек в возрасте от 12 до 16 лет. В опросе поучаствовало 15 парней и 22 девушки. Большая часть опрошенных достигла 15-летнего возраста (35,3%).

Анкета включает в себя десять вопросов закрытого и полужакрытого типа. При проведении анкетирования были получены следующие данные.

На первый вопрос «Во всех ли Ваших социальных сетях на главной стоит Ваша фотография?» большая часть опрошиваемых ответила утвердительно (64,7%) (Рис. 1).

1. Во всех ли Ваших социальных сетях на главной стоит Ваша фотография?



Рисунок 1 – Наличие собственной фотографии в социальных сетях

На второй вопрос «Почему Вы решили использовать свое фото?» 47,1% опрошиваемых ответили, что считают нужным размещать на собственной странице свои фотографии. Некоторых респондентов просят публиковать фото близкие (11,8%) или учителя (5,9%).

Респонденты, которые не выкладывают свои фотографии, чаще отвечали, что «выкладывают фотографии или картинки, которые считают красивыми, вне зависимости от того, что на них изображено» (29,4%).

На вопрос «Много ли Ваших знакомых используют свои фотографии в социальных сетях?» 64,7% опрошенных ответили утвердительно, 23,5% выбрали ответ «Только некоторые», 5,9% – «Да, все» или «Нет, никто».

На пятый вопрос «Считаете ли Вы, что люди, которые не выкладывают свои фотографии, имеют проблемы с самооценкой?» были получены наиболее разнообразные ответы. Большая часть респондентов не уверена в том, что фотографии и низкая самооценка связаны (58,8%) (Рис. 2).

5. Считаете ли Вы, что люди, которые не выкладывают свои фотографии, имеют проблемы с самооценкой?



Рисунок 2 – Самооценка людей, не выкладывающих свои фотографии

Для 88,3% респондентов не важно, есть ли на странице собеседника фотографии. И лишь 11,7% переживают, если не видят лица того, с кем поддерживают диалог.

На вопрос «Как Вы считаете, можно ли определить эмоциональное состояние человека через его фотографии в социальных сетях?» респонденты отвечали: «Иногда это возможно» (52,9%), «Нет» (29,4%), «Да» (17,6%).

На восьмой вопрос «Переживаете ли Вы за то, как ваши друзья/подписчики оценят Ваше фото?» 41,2% испытуемых ответили «Да, постоянно», 29,4% – «Достаточно часто», 17,6% – «Нет, не переживаю», 11,8% – «Редко» (Рис. 3).

8. Переживаете ли Вы за то, как ваши друзья/подписчики оценят Ваше фото?



Рисунок 3 – Тревожность из-за оценки фотографий

В девятом пункте респондентам требовалось указать, изображения какого типа являются их аватарками в социальных сетях, опираясь на классификацию Е. Холод. 64,7% используют собственные фото, 47,1% – «Известный человек», 35,3% – «Смешной рисунок или фотография», 23,5% – «Пейзаж и урбанистика» или «Вымышленный персонаж», 17,6% – «Животные», 11,8% – «Странные мутации тела» или «Картинки, которые могут пугать», 5,9% – «Какой-либо предмет». И еще 11,8% респондентов выбрали ответ «Нет фотографий».

И на заключительный вопрос анкеты «Как Вы считаете, какая у Вас самооценка?» 47,1% ответили «Адекватная», 23,5% – низкая или высокая, 5,9% – завышенная. Вариант «Заниженная» не выбрал ни один респондент. (Рис. 4).

10. Как Вы считаете, какая у Вас самооценка?



Рисунок 4 – Самооценка респондентов

Индивидуальный анализ результатов по каждому респонденту показал, что уровень самооценки довольно часто зависит от того, готов ли человек раскрыть самого себя в социальных сетях. Те, кто не выкладывал фотографий вообще и те, кто размещал в сети пугающие изображения, чаще других отвечали, что у них низкая самооценка.

Респонденты, которые используют собственные фотографии в интернете, чаще других, отвечая на десятый вопрос, утверждали, что у них высокая или завышенная самооценка.

Тем не менее, большая часть участников опроса не считает, что между аватаром в социальных сетях и самооценкой есть связь.

Заключение. Влияние социальных сетей на жизнедеятельность, поведение, увлечения, ценности и нормы поведения, не изучен до конца. Многие исследователи занимаются этим во-

просом. Постоянно появляются новые темы для рассмотрения и изучения, и использование аватара является одной из них.

Несмотря на то, что молодежь отрицает попытку передать собственные эмоции и чувства через фотографии в сети, результаты исследования показывают обратное. Подросткам важно принятие сверстников, поэтому многие переживают за то, как сверстники отреагируют на новую фотографию в профиле.

Учитывая множество попыток классифицировать виды аватарок, можно сказать о том, что юзерпик помогает немного узнать о человеке. С помощью аватара порой можно понять, чем увлекается человек, в каком состоянии он сейчас находится, попытаться определить, какой у него тип личности и т.д. Фотография способна привлечь внимание, заинтриговать пользователя, подтолкнуть к общению.

Современные школьники используют фотографии как способ виртуальной самоидентификации, передавая через аватарки свое уникальное послание для семьи, близких друзей, одноклассников и незнакомцев.

Список использованных источников

1. Социологический словарь / Ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – М.: Норма, 2008. – 608 с.
2. Что значит юзерпик в интернет-сленге? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://proslang.ru/internet-sleng/chto-znachit-yuzerpik.html>. – Дата доступа: 12.01.2022.
3. Что в аватарке тебе моей? Психолог объясняет, как понять душу человека по его фотографиям в соцсетях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mag.103.by/topic/52603-chto-v-avatarke-tebe-mojej-psiholog-obyasnyajet-kak-ponyaty-dushu-loveka-po-fotografijam-kotoryje-on-vykladyvajet-v-socseti/>. – Дата доступа: 12.01.2022.

М.А. ЗАРАКОВСКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИНТЕРНЕТ-ТРАВЛЯ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ?

Введение. Интернет в жизни современного человека занимает достаточно важное место, если не сказать больше. В сети можно найти абсолютно любую информацию, поделиться впечатлениями по любому поводу, попросить совета в любой ситуации, отыскать единомышленников в увлечениях, встретить потерявшихся друзей, а также наткнуться на хейтеров. В последнее десятилетие проблема борьбы с виртуальной агрессией любого вида признается всем обществом. Это и обусловило актуальность проведенного нами исследования. **Цель** данной статьи – анализ феномена интернет-травли, или кибербуллинга, на современном этапе развития общества.

Интернет-травля – намеренные оскорбления, угрозы, диффамации и сообщение другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации, как правило, в течение продолжительного периода времени. Для обозначения явления также используются такие термины, как кибермоббинг, интернет-моббинг, кибербуллинг, троллинг, флейм. Международный день борьбы с кибербуллингом отмечается 11 ноября. Причин повышенного внимания общества к данной проблеме много: пандемия коронавируса, недопонимание причин международных кризисов, тотальное нездоровое погружение молодежи в виртуальную реальность, нежелание принимать окружающую действительность и многое другое. Все это привело к неуклонно нарастающей тревожности, страху в обществе, которые с легкостью перерастают в агрессию. В этом неконструктивном процессе особую роль стала играть клевета: безнаказанность или слабая доказуемость в сети превратила ее в угрозу в масштабах государства.

Интернет-травля – это, к сожалению, не выдумка, а реальная часть общения в социальных сетях. У всех людей свои взгляды на жизнь, разные вкусы, мнения, и это совершенно нормально. Но некоторые люди считают, что абсолютно все должны знать об их позиции и принимать ее за истину. Любое несогласие, отклонение от того, что они считают нормой, становится поводом, чтобы начать спор, который может быстро перерасти во вражду и даже открытую травлю.

Травить могут в комментариях к постам, которые ты размещаешь на своих страничках, могут писать гадости в личных сообщениях. Часто к одному хейтеру присоединяются его друзья и травят из чувства солидарности или просто так, и тогда травля разрастается, как снежный

ком, и становится реальной проблемой для жертвы. Справиться с одним врагом или просто проигнорировать можно, но когда их целая стая?

Сеть интернета не имеет границ, ею трудно управлять и тем более контролировать, потому что обитатели сети безлики, или, вернее, многолики, т.к. могут выбрать себе любое лицо, а проверить подлинность очень трудно. Это порождает чувство вседозволенности и безнаказанности: люди считают, что, если их лица скрыты за аватарами, то и их злые действия анонимны, их не смогут пресечь, их проделки останутся на собственных страницах в социальных сетях.

Тема буллинга и его жертв в наши дни как никогда актуальна, поэтому такое поведение и подобные действия реально могут и должны получать правовую оценку, а не оставаться на уровне воспитательных бесед родителей жертвы или учителей с обидчиком, как это чаще всего бывает, да и то, в лучшем случае. Бывает, что жертва остается наедине с проблемой, не может поделиться ни с кем, ни с друзьями, ни с родителями, ни с учителями, боясь, что не поймут или посчитают слабым. И вот тогда проблема может стать настоящей бедой.

Когда человека травят в сети, у него создается устойчивое ощущение, что он находится в опасности постоянно и в любом месте, даже когда он находится у себя дома. Ему кажется, что скрыться от обидчиков невозможно. Такое состояние может привести к серьезным проблемам в будущем:

- психологическим – человек тоскует, испытывает неловкость, неуверенность в себе, кажется самому себе неумным и от этого постоянно раздражен или даже злится;
- эмоциональным – человек начинает испытывать стыд от своих увлечений или вовсе теряет к ним интерес;
- физиологическим – постоянная усталость, вялость, проблемы со сном (бессонница или постоянная сонливость) или такие неприятные симптомы, как тошнота, боли в животе, груди и изматывающие головные боли [1].

Последствия и способы борьбы с кибербуллингом и клеветой в сети зависят от их разновидностей:

– фейки, т.е. слухи, мифы, ошибочные интерпретации фактов и заведомая клевета практически всегда приводят к травле, психологическому и даже физическому насилию. Также последствием таких информационных «вбросов» становится распространение паники и истерии в обществе. Она чаще сего перерастает в неконтролируемые процессы, жертвами которых становятся совершенно невинные люди. Этот вид виртуальной травли признан международными экспертами как значимый признак информационной войны, которая серьезно затрудняет работы медицинской, правоохранительной систем, вмешательство в работу которых может стоить чьей-либо жизни;

– травля, которая особенно остро затрагивает детей, ведь еще в 2016 году Всемирная организация здравоохранения признала Россию лидером Европы по жалобам школьников на травлю в сети. С тех пор количество зафиксированных эпизодов травли в сети стало в три раза больше. Больше половины опрошенных подростков считают интернет безопасной средой, что демонстрирует особую опасность ложной интернетной информации, ведь она практически никогда не проверяется. Можно отметить также тенденцию к неразличению травли и невинного спора в сети, когда под спором понимают явный буллинг одного и группы беззащитных людей, которые не могут защититься. Кроме того, большинство участников или виртуальных свидетелей спора либо не знают, как помочь жертве, либо считают это бессмысленным. Психологи называют это состояние «синдромом выученной беспомощности», который вызван незнанием правовых инструментов для эффективной помощи жертве травли, клеветы, распространения фейков. Тогда пользователи стараются просто игнорировать происходящее, чтобы избежать лишнего стресса. Понятно, что случаи безнаказанного кибербуллинга только учащаются;

– угрозы, часть из которых воплощаются в реальные действия. Данный вид кибербуллинга, связан, в основном, с профессиональной деятельностью жертв. Обычно это представители масс-медиа, которые зачастую вынуждены нанимать частных телохранителей. Можно отметить, что наблюдается небывалый всплеск виртуальных угроз убийством, при этом жертвами становятся члены семей: супруги, родители, дети;

– шантаж, т.е. размещение клеветнической информации с целью получения вознаграждения за ее удаление. Несмотря на возможность уголовного преследования за такие способ зарабатывания денег, прекратить вымогательство довольно сложно, т.к. в такую преступную деятельность включены мессенджеры, социальные сети, «зеркальные» сайты и даже зарубежные информационные источники.

Несмотря на разнообразие видов интернет-травли, основа для борьбы с ними одна: единственным способом эффективно предотвратить последствия кибербуллинга может стать криминализация травли и оскорбления в сети, чтобы уравнивать виртуальное пространство с реальным.

Что можно сделать в первую очередь? Если вы столкнулись с травлей в социальных сетях, лучше заблокировать преследователя и отправить на него жалобу администраторам социальной сети. Как утверждают представители Facebook, Instagram, Twitter и других социальных сетей, они располагают целым арсеналом борьбы с хейтерами: упрощена процедура подачи жалобы на любые виды травли и запугивания, может быть удалена вся информация, содержание которой является оскорбительным или запугивающим, а конфиденциальность этих жалоб всегда сохраняется. Кроме того, разработан целый инструментарий, при помощи которого пользователь может сам регулировать поступление и характер информации, поступающей на его аккаунт, причем незаметно для других. Следует обязательно изучить настройки конфиденциальности вашей сети и воспользоваться ими, научить этому друзей и постараться прийти на помощь другим пользователям, если вы стали свидетелями кибербуллинга.

Мы должны помнить, что недобрые люди и их злые дела обязательно влияют на повседневную жизнь окружающих. Если человек проявляет неуважение к чужому мнению, ведет себя бестактно, не соблюдает моральную дистанцию, нарушает личное пространство, он непременно нанесет другому серьезную моральную травму, унизит, оскорбит, сделает по-настоящему больно. Для хейтера его унижительные комментарии и оскорбительные сообщения останутся за экраном гаджета, будут всего лишь игрой, все как бы не по-настоящему, а для его жертвы это может стать трагедией. Слабая, ранимая психика может не выдержать, и человек замкнется в себе, в бытовом и медицинском смысле уйдет в депрессию, потеряет смысл жизни или даже может совершить попытку суицида.

Буллер чувствует свою безнаказанность, ищет в буллинге способ самоутвердиться, повысить самооценку и заработать авторитет у сверстников, практически не рискуя ничем: ни моральным состоянием, ни физическим здоровьем. В большинстве случаев он даже и представить себе не может, какие последствия могут иметь его необдуманные действия.

На самом же деле, это настоящая подлость – как выстрел в спину, удар исподтишка! Нужно помнить, что есть закон бумеранга и в следующий раз жертвой вполне можешь стать ты сам, и еще неизвестно, сможешь ли справиться с этим.

Заключение. Нужно уважать любого собеседника, желанного или наоборот, даже неприятного, и в этом случае, в отличие от живого общения, интернет дает тебе возможность, ничего не объясняя, просто проигнорировать или закрыть доступ на свою страницу.

Справедливости ради, можно заметить, что в последнее время люди стали более терпимыми к чужому мнению, понимающими, толерантными, добрыми, стали внимательными к состоянию других, способными вовремя остановиться и извиниться. Или нам просто хочется в это верить?

Список цитированных источников

1. Интернет-травля и ее влияние на взрослых и детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vc.ru/social/247971-internet-travlya-i-ee-vliyanie-na-vzroslyh-i-detey>. – Дата доступа: 12.02.2022.

А.А. ИВАНОВА

Российская Федерация, Псков, Псковский государственный университет

РОЛЬ ИГРОПРАКТИКИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Введение. Одним из показательных критериев квалификации выпускника педагогического вуза является уровень его профессиональной методической подготовки. Однако в настоящее время многие исследователи методической подготовки студентов отмечают ее чрезмерную теоретизацию и ограниченные возможности для развития творческого методического мышления.

Цель исследования – определить роль игропрактики в методической подготовке будущих учителей, выявить наиболее популярные и часто используемые педагогами виды игр.

Исследованием организации методической подготовки студентов высших учебных заведений занимались Беленок И.Л., Царёва С.Е. и другие.

По мнению Царёвой С.Е., в методической подготовке «сама методика исполняет роль цеха, позволяющего собрать воедино все общекультурные, общепрофессиональные психолого-педагогические, языковые, математические знания и умения, полученные студентами, в конкретные профессиональные знания, умения, в педагогические действия, которые будут обеспечивать успешность ребенка в процессе обучения» [3, с. 68].

Под методической подготовкой будущих бакалавров педагогического образования мы будем понимать освоение ими профессиональных знаний в области методики педагогического образования, овладение студентами методической деятельностью, ее планированием, конструированием, а также выбором и применением средств при обучении какому-либо предмету.

Основополагающий компонент методической подготовки – мотивационный, подразумевающий необходимость развития у будущих педагогов ценностных ориентаций, положительной мотивации к будущей профессионально-педагогической деятельности, а также включающий участие студентов в деятельности по профессиональному самосовершенствованию.

В ходе нашего исследования мы подробно изучили сущность мотивационного компонента и считаем данный компонент системообразующим, поскольку от отношения будущих учителей к своей профессионально-педагогической деятельности зависит успех всех остальных компонентов методической подготовки.

В последние годы большинство ученых, занимающихся исследованием педагогических проблем вузов (Гусев И.Е., Князев А.М., Олейник Ю.П.), одним из средств повышения качества образования и, в частности, методической подготовки считают активное обучение, игропрактику.

Вслед за исследователями игрофикации процесса обучения (Караваев Н.Л., Копылова В.В., Лахтин Д.С.) под игропрактикой в образовании мы понимаем использование игр в различных сферах образования. В связи с этим игра может представлять собой метод обучения и воспитания, форму воспитательной работы или же средство организации целостного образовательного процесса.

Использование игропрактики позволяет приблизить процесс обучения в университете к будущей профессиональной деятельности студентов.

Наиболее популярными и часто используемыми педагогами во время проведения занятия с использованием игропрактики являются ролевые и деловые игры. Также большую популярность среди педагогов начинают приобретать организационно-деятельностные и инновационные игры. [2]

Организационно-деятельностные (проблемно-деловые) игры являются формой активного обучения, направленного на коллективное разрешение теоретической или практической проблемной ситуации с помощью моделирования определенной исследовательской ситуации, а также организации профессиональной деятельности.

Инновационные игры, в свою очередь, представляют собой совокупность мероприятий, ориентированных на совместную выработку участниками игры инновационных (новых) решений проблем, на обучение новым способам деятельности (групповой работе, постановке проблем, системному анализу ситуаций и т.д.), нестандартному мышлению, а также методам и приемам, позволяющим ориентироваться в нестандартных ситуациях. Увлекательность игровой реальности эмоционально окрашивает деятельность по пониманию, запоминанию и усвоению информации.

Копылова В.В. [1] в своей статье, посвященной проблеме использования игропрактики в обучении студентов, говорит, что использование игр в процессе методической подготовки студентов при изучении методик отдельных предметов способствует использованию знаний в новой иной ситуации. Что позволяет говорить о том, что использование игровых практик при методической подготовке носит своеобразный практический характер, привнося интерес и разнообразие в обучение.

Внедрение игропрактики в процесс изучения методических дисциплин в вузе будет особенно эффективно, если соблюдать следующие условия:

- наличие определенной цели у каждой игры;
- соответствие разрабатываемой игровой деятельности уровню подготовки студентов, а также видам профессиональной педагогической деятельности;
- направленность игровых практик на развитие у студентов комплекса методических умений;
- возможность рефлексии и обсуждения, «возврата ситуации» формирует иное отношение студентов к ошибке;

- фиксирование успехов с помощью индикаторов прогресса;
- вознаграждение влияет на личный рейтинг каждого студента, а также на общий рейтинг всей группы;

Мы считаем необходимым для реализации сформулированных выше условий использовать в методической подготовке студентов инновационные игры. Использование таких игр направлено, прежде всего, на обучение студентов – будущих учителей нестандартному, творческому мышлению, специальным методам и приемам ориентирования в нестандартных ситуациях.

Назовем некоторые особенности инновационных игр, которые могут положительно повлиять на формирование мотивационного компонента методической подготовки будущего учителя.

1) Перед обучающимися стоит «размытая», а не структурированная задача с жестко определенным условием и алгоритмом решения.

2) В основе инновационных игр лежит групповая работа обучающихся, целью которой является интеллектуальный непредсказуемый продукт.

3) В группах постоянно формируется установка на инновационное поведение, возникает феномен сплоченности, ориентация на совместные ценности.

4) В ходе работы над проектом в ходе инновационной игры растет интерес студентов к решению возникающих методических проблемам, возникает потребность в деловом и межличностном общении.

Заключение. Таким образом, можно говорить об игропрактике как о новом средстве организации обучения, повышающем мотивацию студентов.

Список цитированных источников:

1. Копылова, В.В. Геймификация как средство мотивации к онлайн обучению студентов вуза / В.В. Копылова // Неделя науки СПбПУ: материалы научной конференции с международным участием, 18–23 ноября 2019 г. Гуманитарный институт. В 3 частях. Ч. 1. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020. – С. 149-152.
2. Ушатикова, И.И. Игропедагогика: учебное пособие / И.И. Ушатикова. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. – 144 с.
3. Царёва, С.Е. Роль и место методической составляющей в профессиональной подготовке учителя к обучению математике учащихся начальных классов / С.Е. Царёва // Вестник педагогических инноваций. – 2006. – № 3 (7). – С. 67–76.

А.Ю. КОНЦЕВАЯ

Республика Беларусь, Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

РОЛЬ ТВОРЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ

Введение. В свободное время каждый подросток имеет возможность заниматься разнообразной деятельностью по своему выбору. Деятельность учащихся может быть разной: отдых, развлечения, праздники, самообразование, творчество. Активный отдых разнообразен: занятия разными видами спорта, туризм, увлечение литературой, слушание музыки, просмотр кинофильмов, посещение концертов, музеев, экскурсии, путешествия. Он обеспечивает молодому человеку смену впечатлений, дает ощущение эмоционального подъема, приобщает молодых людей к ценностям культуры и сочетает в себе приобретение знаний с развлечениями [1, с. 17].

Досуг подростков осуществляется, прежде всего, в семье, а также в специальных учреждениях (фитнес – клубы, библиотеки, выставочные галереи, музеи, дома творчества, спортивные секции, любительские объединения по интересам).

Сфера свободного времени и досуга всегда являлась объектом научного интереса. Большой вклад в осмысление сущности досуга внесли Д.М. Генкин, В. Д. Патрушев, Ю.А. Стрельцов, А.Ф. Воловик, А.Д. Жарков, Л.Е. Романенко, И.Л. Смаргович и др.).

На сегодняшний день проблема организации свободного времени подростков стоит очень остро, является актуальной и социально значимой. Фактором, во многом определяющим образ и стиль жизни молодых людей, становится криминализация их досуга. Приобретает всё более

актуальный характер проблема личной безопасности молодых людей (алкоголизм, наркомания) [2, с. 45].

Цель данной работы – изучить влияние позиции творческих объединений на формирование свободного времени учащихся колледжа, а также научить ребят делать свой досуг содержательным и интересным.

В процессе исследования использовались методы: теоретический анализ проблемы, изучение специальной литературы, беседа, анкетирование.

Организация свободного времени является одной из важнейших сфер жизнедеятельности молодежи. В наше время повысились духовные потребности молодых, вырос уровень их образования, культуры, но и появились определенные аспекты, которые вызывают тревогу. Ребята, которые не знают, как организовать свое свободное время, подвержены негативным тенденциям. И нас беспокоит данный аспект.

При всем многообразии досуговых форм любой досуг способен выполнять четыре главные функции: отдых, развлечение, общение, саморазвитие. Очень хочется, чтобы свободное время подростков было грамотно организовано, и чтобы у молодых людей были правильные жизненные ориентиры.

Для решения данной проблемы в нашем учреждении образования были созданы объединения по интересам, которыми руководят талантливые и креативные педагоги. Своим личным примером они показывают значимость данной деятельности и тем самым дают возможность подросткам реализовать свой творческий потенциал.

Правильная организация свободного времени дает возможность современному молодому человеку развивать многие стороны своей личности. Для этого необходимо, чтобы к досугу он подходил с позиций своей жизненной задачи, своего призвания – всесторонне развивать собственные способности, сознательно формировать себя. Казалось бы, сейчас возможности заполнения свободного времени неисчерпаемы. Все доступно современному молодому человеку: самообразование, средства массовой информации, новейшие компьютерные технологии, позволяющие плодотворно работать, а также занятия спортом, содержательное общение с друзьями, природой. Но это в теории, на практике же не все так просто.

Поэтому, организация досуговой деятельности молодежи должна быть культурной и это одна из важнейших задач современного общества.

Следует отметить, что набирает силу самый серьезный способ проведения свободного времени, рассчитанный непосредственно не на потребление, а на созидание культурных ценностей – творчество. Элемент творчества заключают в себе многие формы молодежного досуга, причем возможности творить открываются всем без исключения. Но если иметь в виду собственно творческие формы досуга, то их суть состоит в том, что свое свободное время человек посвящает созданию чего-то нового.

В Оршанском колледже ВГУ имени П.М. Машерова работают объединения по интересам: «Мастерская рукодельницы», «Народные ремесла», «Мастак», «Музыкальный вернисаж», «Рулада», «Живой звук» (творческое направление), а также объединения спортивного характера – «Рукопашный бой», «Фитнес – клуб», где ребята в полной мере могут реализовать свои способности.

Для того чтобы заинтересовать и вовлечь учащихся I курса в активную досуговую деятельность, руководители и участники творческих объединений организовали ряд мероприятий: «Музыкальная гостиная собирает друзей», ярмарка – выставка творческих работ учащихся «Мастерской рукодельницы», «Народные ремесла», «Мастак», которые работают в общем творческом проекте «Ганаруса табой, Беларусь». С большим интересом ребята окунулись в атмосферу творчества.

Для выявления роли творческих объединений в формировании культуры молодежи нами было проведено анкетирование среди учащихся колледжа. Для того, чтобы определить направление деятельности и степень удовлетворенности организацией досуга подростков в нашем колледже нами была разработана анкета «Мой досуг», которая включала 15 вопросов.

В исследовании участвовали учащиеся I курса (117 человек) специальностей «Начальное образование» (25), «Дошкольное образование» (30), «Физическая культура» (25 человек), «Иностранный язык (английский)» (25), а также преподаватели – кураторы данных учебных групп (4) и руководители объединений по интересам (8).

В результате анализа и обобщения полученных данных нами было установлено:

- 80% респондентов подтверждают факт влияния творческих объединений на формирование досуговой культуры молодежи;
- 12% – руководствовались мнением референтной для них группы (педагоги);
- 8% – подверглись влиянию со стороны друзей и товарищей.

Таким образом, результаты проведенного исследования, указывают, что участие в работе творческих объединений – важный и достаточно сложный процесс, дающий подросткам возможность проявить себя, достигнуть успеха. Если внимательно присмотреться к тому, как входит творчество в жизнь нашей молодежи, то мы заметим и многообразие путей, форм. Развивать у молодежи эстетический вкус – это, прежде всего, помогать ей расширять свои представления о мире, учить ее распознавать прекрасное и красивое, что она сама, по незрелости чувств и мыслей, иногда еще и не заметит или не сумеет оценить. Данный вид деятельности основан на добровольности при выборе рода занятий и степени активности; предполагает не регламентированную, а свободную творческую деятельность; формирует и развивает личность; способствует самовыражению, самоутверждению и саморазвитию личности через свободно выбранные действия; стимулирует творческую инициативу; способствует формированию ценностных ориентаций.

Учить постигать прекрасное – это значит раскрывать перед молодежью величие и красоту, кроющуюся в созвучиях творчества. На занятиях творческих объединений происходит знакомство с фольклорными традициями, народными обычаями, обрядами – это родник, вечный источник, из которого черпаем мы силы, сверяем свою самобытность, национальные особенности. Главное, постараться не растворить себя в массовой культуре, превратить в роботов, не помнящих своей истории.

Заключение. На основе вышеизложенного можно сделать следующий вывод: посещение занятий творческих объединений влияют на распределение свободного времени учащихся, формируют досуг, а также обогащают подростков новыми знаниями, играют огромную роль в расширении творческого кругозора и в формировании вкуса.

Список цитированных источников:

1. Аванесова, Г.А. Культурно – досуговая деятельность: Теория и практика организации: учеб. пособие для студентов вузов / Г.А. Аванесова – М.: Аспект Пресс, 2006 – 236 с.
2. Гимазетдинова, О.В. Научно-педагогические основы организации досуга детей и подростков: Теория, методика и организация культурно-просветительской деятельности: монография / О.В. Гимазетдинова, В.К. Крючек – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003 – 218 с.
3. Махов, Ф.С. Подросток и свободное время / Ф.С. Махов – Л., 1982 – 180 с.

Э.Ф. КОНЬШЕВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Введение. В современных условиях развития информационного общества принципиально важное значение приобретает создание условий для построения таких образовательных маршрутов, которые бы обеспечивали максимально комфортное протекание процессов обучения, воспитания, соответствовали индивидуальным потребностям обучающегося, необходимому темпу, ритму процесса обучения, а также психологически комфортной, терапевтической образовательной среды. Создание такой благоприятной образовательной среды предполагает обеспечение успешной социализации ребенка, предотвращение случаев его дезадаптации, нарушения баланса процессов адаптации-обособления. Одним из проявлений дезадаптации подростка является формирование у него склонности к саморазрушающему поведению. Поэтому необходимо своевременно выявлять те социальные ситуации в развитии, которые с большой долей вероятности будут нарушать естественный процесс социализации и приводить к формированию дезадаптации, в том числе склонности к суицидальному поведению. Подростки, переживая возрастные кризисы, осваивая роль взрослого, пытаясь справиться с предъявляемыми к ним требованиями со стороны родителей, школы, общества, сверстников нуждаются в понимании, психологическая и социально-педагогическая помощи

и поддержки. Оказание такой помощи подростку, который находится в сложной жизненной ситуации, в ряде случаев может предотвратить трагедию.

Ученые отмечают: «Суициды и суицидальные попытки причиняет как обществу в целом, так и отдельным гражданам огромный материальный и нравственный ущерб. Печальная статистика ВОЗ отмечает, что в окружении каждого человека, покончившего с собой, в среднем остается 6 человек, для которых его самоубийство является тяжелой душевной травмой» [1, с. 5].

А.Г. Амбрумова утверждает, что школа должна быть ориентирована на помощь подросткам в осуществлении ими экзистенциального выбора, т.е. выбора жизни против саморазрушения [2].

Создание психолого-педагогических условий для реализации такого выбора возможно, только если педагоги, психологи и сотрудники всех органов и служб, работающих с подростками, осознают личную ответственность за жизнь ребенка и включатся в психопрофилактическую работу по выявлению, купированию и торможению суицидальной активности несовершеннолетних. Вышесказанное обуславливает актуальность темы нашего исследования: «Организация профилактики суицидального поведения в общеобразовательной школе».

Цель исследования: изучить организацию профилактики суицидального поведения в ГУО «Средняя школа № 2 г. Сенно имени А.К. Касинцева».

Теоретические методы исследования: общенаучные (анализ и синтез, сравнение и обобщение). Методы изучения педагогического опыта: беседа со специалистами, изучение педагогической документации.

Социальная профилактика суицидального поведения среди несовершеннолетних в ГУО «Средняя школа № 2 г. Сенно имени А.К. Касинцева» организована по трем направлениям. И включает: первичную (общую), вторичную и третичную профилактику суицидального поведения среди несовершеннолетних.

Первичная (общая) профилактика в ГУО «Средняя школа № 2 г. Сенно имени А.К. Касинцева» проводится на протяжении всего учебного года и предназначена для всех несовершеннолетних лиц. Она направлена на воспитание позитивно ориентированной личности, формирование культуры здорового образа жизни, ценностных ориентаций, укрепление психического здоровья несовершеннолетних, формирование у них навыков конструктивного взаимодействия с окружающими, развитие коммуникативных способностей.

Для проведения мероприятий в ГУО «Средняя школа № 2 г. Сенно имени А.К. Касинцева» администрацией и педагогами избирается тематика позитивной направленности и жизнеутверждающей позиции. При подготовке и проведении мероприятий в ГУО «Средняя школа № 2 г. Сенно имени А.К. Касинцева», направленных на формирование здорового образа жизни, семейных и духовных ценностей, направленных на недопущение вовлечения несовершеннолетних лиц в активные сообщества, используются мероприятия, викторины, конкурсы, игры, имеющие антисуицидальный контент.

Кроме этого, в ГУО «Средняя школа № 2 г. Сенно имени А.К. Касинцева» при организации профилактики суицидального поведения среди несовершеннолетних привлекают специалистов различных сфер деятельности:

- *врачи УЗ «Сенненская центральная районная больница»;*
- *сотрудники РОВД по Сенненскому району.*

Вторичная профилактика суицидального поведения среди несовершеннолетних в ГУО проводится в начале учебного года. А также при поступлении информации о каждом несовершеннолетнем, склонном к суицидальному поведению, совершившим суицидальную попытку, вовлеченном в деструктивные Интернет-сообщества.

Третичная профилактика суицидального поведения среди несовершеннолетних в ГУО направлена на снижение последствий и уменьшение вероятности парасуицида, включает в себя социально-педагогическую поддержку и психологическую помощь суициденту и его социальному окружению.

С согласия законных представителей несовершеннолетнего УЗ «Сенненская центральная районная больница» совместно с ГУО «Средняя школа № 2 г. Сенно имени А.К. Касинцева» оказывают специализированную медицинскую и психологическую помощь несовершеннолетним, в отношении которых имеются достоверные данные о наличии суицидоопасного поведения.

Интегративным результатом реализации модели профилактики суицидального поведения в школе является создание комфортной развивающей образовательной среды, обеспечивающей высокое качество образования в учреждении, духовно-нравственное развитие и воспитание несовершеннолетних лиц, гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся лиц.

При планировании деятельности по формированию ценностного отношения к жизни и профилактике суицидоопасного поведения среди несовершеннолетних лиц ГУО руководствуются нормативными правовыми актами Республики Беларусь:

- Кодекс Республики Беларусь об образовании,
- Закон Республики Беларусь № 153-З от 01.07.2010 «Об оказании психологической помощи»,
- Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность» Республики Беларусь на 2021–2025 годы,
- постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь, Министерства образования Республики Беларусь и Министерства внутренних дел Республики Беларусь 15 января 2019 г. № 7/5/13 «Об утверждении Инструкции о порядке действий работников учреждений образования, здравоохранения и сотрудников органов внутренних дел при выявлении факторов риска суицидальных действий у несовершеннолетних» и др.

В ГУО «Средняя школа № 2 г. Сенно имени А.К. Касинцева» создана система комплексного, скоординированного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Процесса, направленного на профилактику суицидального поведения несовершеннолетних лиц и на недопущение вовлечения детей и подростков в активные деструктивные сообщества и игры. Отвечают за создание такой системы на базе школы, в первую очередь, руководитель учреждения образования и его заместитель по воспитательной работе.

Важную роль в ее формировании и успешном функционировании играют все педагогические работники учреждения образования, в первую очередь, специалисты социально-педагогической и психологической службы (далее – СППС), классные руководители. СППС ГУО сформирована профессионалами своего дела. В СППС учреждения образования входят завуч по воспитательной работе, заместитель директора, педагог-психолог, педагог социальный.

Основные направления деятельности субъектов образовательных отношений в школе по профилактике суицидоопасного поведения и вовлечения несовершеннолетних лиц в активные деструктивные сообщества и игры:

I. Создание эффективной системы взаимодействия педагогических работников: классных руководителей, учителей-предметников, специалистов СППС, с сотрудниками органов внутренних дел и специалистами организаций здравоохранения.

При получении информации от педагогических работников, сотрудников органов внутренних дел, специалистов учреждений здравоохранения, иных заинтересованных субъектов профилактики о несовершеннолетних, вовлеченных в активные сообщества и игры, имеющие суицидальный контент, на базе учреждения образования ведется «Журнал учета информации о несовершеннолетних, вовлеченных в активные сообщества и игры, имеющие суицидальный контент».

II. Своевременное выявление несовершеннолетних лиц с изменениями психоэмоционального состояния, склонных к суицидоопасному поведению.

III. Коррекционно-развивающая работа. Педагог-психолог учреждения образования (согласно ст.15 Закона «Об оказании психологической помощи») информирует законных представителей несовершеннолетнего о выявленных у него психологических проблемах, при которых существует вероятность совершения суицидальных действий.

При организации информационно-просветительской работы с законными представителями, специалистами СППС учреждения образования уделяется внимание вопросам психологического здоровья детей, раскрываются особенности психоэмоционального состояния несовершеннолетних и др. Для разработки материалов и действенного алгоритма профилактических мер специалисты СППС школы используют учебно-методические пособия и издания, рекомендованные Министерством образования Республики Беларусь, например:

1. Профилактика юношеского суицида: / Г.А. Бутрим [и др.]. – Минск: Пачатковая школа, 2013. – 400 с.

2. Мы – сами: учебная программа факультативных занятий по формированию у учащихся навыков ответственного и безопасного поведения для V-VIII классов учреждений общего среднего образования. Авторы – Данилова Е.Л., Касьян О.А., Кирпиченко А.А., Крутовцова Н.А., Мартынова, Е.В., Слепцова Л.Ю., Якушкин Н.В.

3. Будущее – это мы. Учебная программа факультативных занятий для 3 (4) классов учреждений общего среднего образования. Автор – Кобачевская С.М.

4. Учимся жить в мире и согласии. Учебная программа факультативных занятий для 5-8-х классов учреждений общего среднего образования. Автор – Чернявская А.С.

V. Передача сведений о несовершеннолетних лицах, совершивших суицид или парасуицид. При получении информации о факте парасуицида (суицида) руководитель учреждения образования незамедлительно сообщает о несчастном случае в Отдел по образованию Сенненского райисполкома по Витебской области, который в свою очередь информирует Управление образования облисполкома, Комитет по образованию горисполкома. Управление образования облисполкома, Комитет по образованию горисполкома в течение рабочего дня с момента получения сообщения направляет в Министерство образования Республики Беларусь информацию о парасуициде (суициде), совершенном несовершеннолетним в Витебской области (г. Сенно).

Всем учащимся, склонным к суицидальному поведению, оказывается индивидуальная психологическая помощь. Часть подростков направляется в УЗ «Сенненская центральная районная больница», где с ними проводится профилактическая работа под руководством врача.

Заключение. Проанализировав опыт ГУО «Средняя школа № 2 г. Сенно имени А.К. Касинцева» по организации профилактики суицидального поведения среди несовершеннолетних мы констатировали, что работа, проводимая учреждением образования, комплексная и организована по направлениям первичной, вторичной и третичной профилактики. В организацию профилактической работы включены не педагоги, психологи, учителя-предметники учреждения образования, но и врачи УЗ «Сенненская центральная районная больница», сотрудники РОВД по Сенненскому району. В настоящее время в школе реализуется Программа профилактики суицидального поведения среди несовершеннолетних, направлена на развитие стрессоустойчивости, сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся, оптимизацию детско-родительских взаимоотношений и межличностных отношений. Программа включает использование интерактивных форм работы, повышающих эффективность профилактики и соответствующих возрастным особенностям подростков.

Список цитированных источников:

1. Профилактика юношеского суицида: / Г.А. Бутрим [и др.]. – Минск: Пачатковая школа, 2013. – 400 с.
2. Амбрумовой, А.Г. Теория суицидального поведения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zakon.today/psihiatriya-psihologiya_915/kontseptsiya-suicidalnogo-povedeniya-141517. – Дата доступа: 15.09.2021.

В.И. КОРОБОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ТУРИЗМ И ЭКСКУРСИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ С ГРАЖДАНАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Введение. Туризм и экскурсионная деятельность имеют важное значение в жизни общества, в развитии как отдельной личности, так и государства в целом. С момента ухода человека на пенсию меняется его образ жизни, меняется окружение, общение, происходит выбор между социальной и индивидуальной жизнью.

Ряд факторов позволяет рассматривать туризм и экскурсионную деятельность как средства адаптации и реабилитации пожилых людей:

– туризм и экскурсионная деятельность – это двигательная активность, а значит средство терапии и профилактики психосоматических заболеваний, поддержания физической формы и здоровья;

- туризм и экскурсионная деятельность устраняют чувство потери достоинства, неполноценности, интегрируют пожилых людей в общество, создают среду полноценного общения, в которой человек с проблемами взаимодействует с разными людьми;
- туризм и экскурсионная деятельность позволяют восстановить как физические силы, так и психологические ресурсы пожилого человека за счет активного отдыха, включающего в себя разнообразные развлечения;
- экологичность туризма и экскурсий как видов деятельности способствует положительному психоэмоциональному настрою;
- туризм и экскурсионная деятельность предоставляют возможности для развития личности [1].

Туризм и экскурсионная деятельность в различных его формах (групповой, семейный, организованный) предоставляет пожилому человеку огромные возможности для общения. Это очень важно для пожилых людей, имеющих трудности с передвижением и другие нарушения здоровья, которые сужают круг общения, делают его однообразным и недостаточным, что негативно сказывается на внутреннем душевном состоянии человека [2].

Цель исследования: на основе изучения индекса жизненной удовлетворенности пожилых людей определить содержание экскурсионной деятельности в работе с данной категорией лиц в условиях территориального центра социального обслуживания населения.

Для изучения отношения к экскурсиям, а так же для разработки экскурсионной программы для граждан пожилого возраста были использованы следующие методы: анализ педагогической и психологической литературы, анкетирование с гражданами пожилого возраста, проведение тестирования «Индекс жизненной удовлетворенности» (адаптация Н.В. Паниной), изучение и обобщение опыта специалистов по социальной работе ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска», применяющих экскурсионный метод в работе, статистическая обработка результатов.

ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска» занимается проведением экскурсий в направлении «Событийный туризм».

Событийный туризм – это экскурсии, которые приурочены к каким-либо событиям. Во всем мире количество участников событийного туризма увеличивается.

Для качественной разработки экскурсионной программы было проведено тестирование «Индекс жизненной удовлетворенности» (адаптация Н.В. Паниной) с гражданами пожилого возраста.

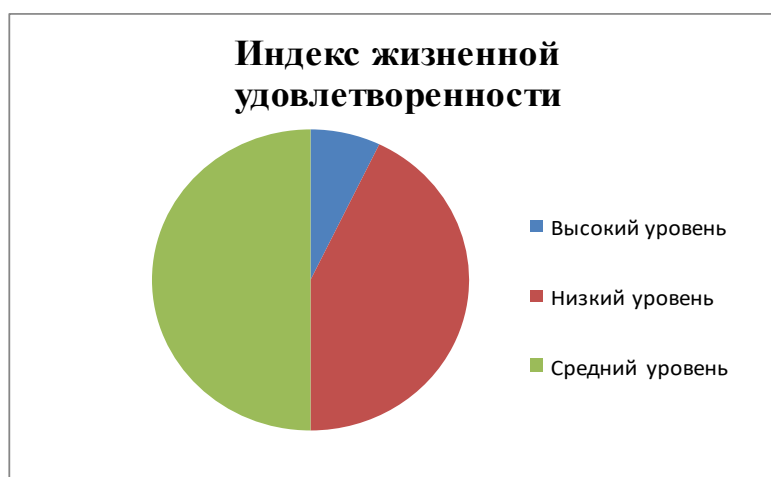


Рисунок 1 – Индекс жизненной удовлетворенности

В тестировании принимали участие 14 человек в возрасте от 60 до 84 лет. Исходя из данных исследования получились следующие результаты: у 6 человек (42,86%) низкий уровень жизненной удовлетворенности (менее 25 баллов), 7 человек (50%) имеют средний уровень (25 – 30 баллов) и 1 человек (7,14%) имеет высокий уровень жизненной удовлетворенности (более 30 баллов) (Рис. 1).

Данное тестирование, в качестве дополнительной информации, предоставляет возможность узнать, какие конкретные сферы жизни приносят удовлетворение или недовольство.

1. *Интерес к жизни.* Данная шкала отражает степень энтузиазма, увлечённого отношения к обычной повседневной жизни. 57,14% респондентов имеют среднюю степень выраженности интереса к жизни, и 42,86% имеют высокую степень выраженности интереса к жизни (Рис. 2).

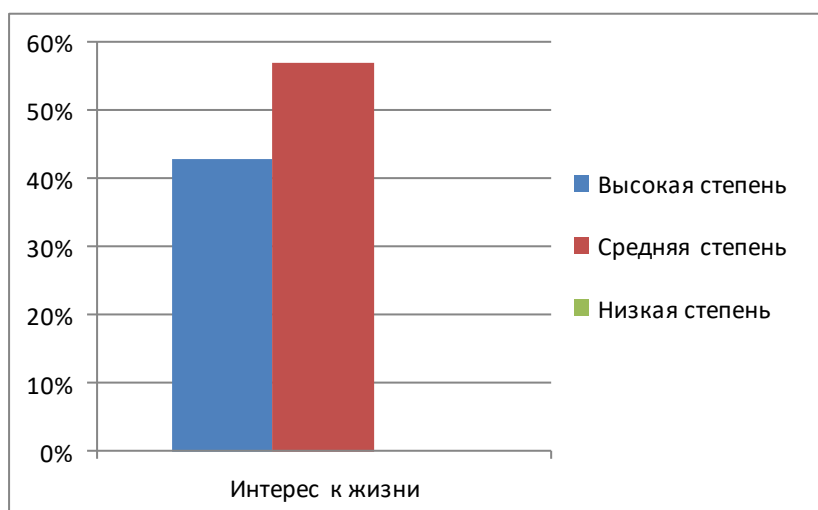


Рисунок 2 – Интерес к жизни

2. *Последовательность в достижении целей.* У 8 человек (57,14%) высокие показатели по данной шкале, они отражают такие особенности отношения к жизни, как решительность, стойкость, направленные на достижение целей. Два человека (14,29%) имеют низкую оценку по этой шкале, что отражает пассивное примирение с жизненными неудачами, покорное принятие всего, что приносит жизнь, и 4 человека (28,57%) имеют средний уровень по данной шкале (Рис. 3).

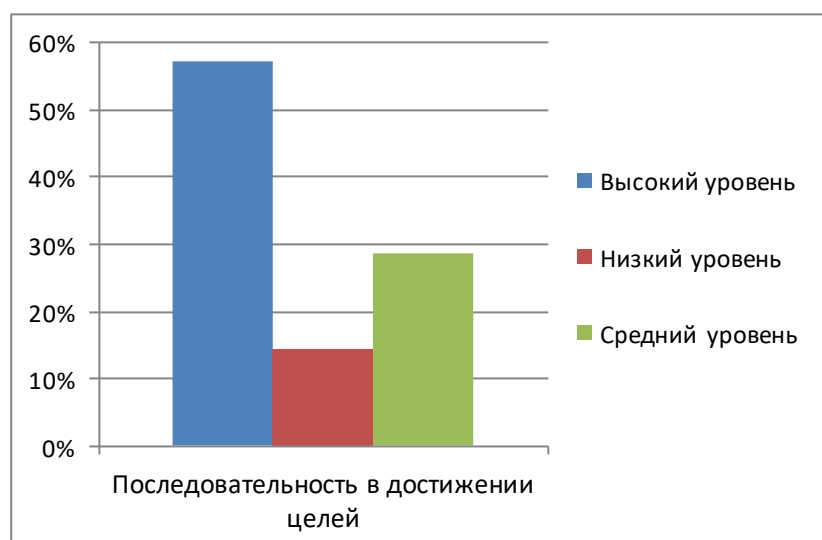


Рисунок 3 – Последовательность в достижении целей

3. *Согласованность между поставленными и достигнутыми целями.* У 85,71% опрошенных высокие показатели, которые отражают убежденность человека в том, что он достиг или способен достичь тех целей, которые считает для себя важными. У 14,29% опрошенных данный показатель на среднем и низком уровнях (Рис. 4).

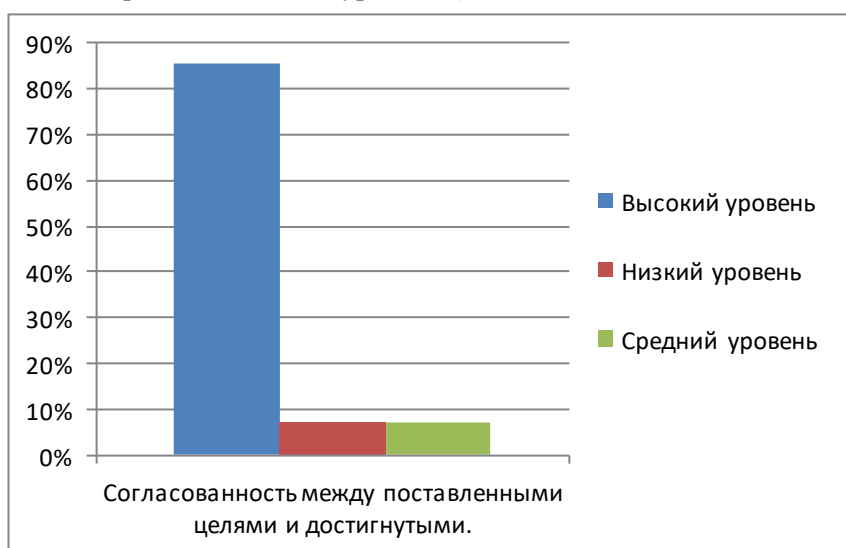


Рисунок 4 – Согласованность между поставленными целями и достигнутыми

4. *Положительная оценка себя и собственных поступков.* Сюда относится оценка человеком своих внешних и внутренних качеств. У 57,14% опрошенных (8 человек) самооценка является высокой. У 1 человека (7,14%) самооценка является низкой и 35,71% (5 человек) имеют среднюю самооценку (Рис. 5).

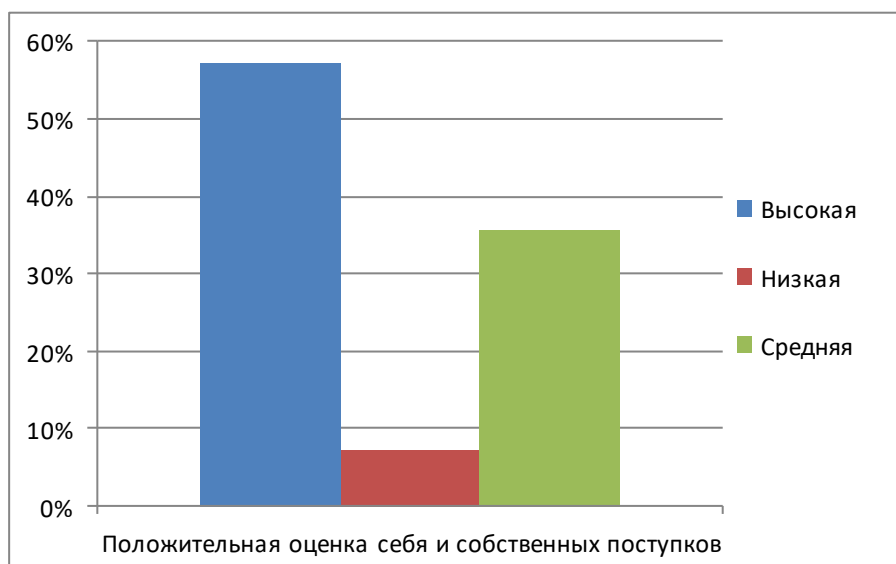


Рисунок 5 – Положительная оценка себя и собственных поступков

5. *Общий фон настроения.* Данная шкала показывает степень оптимизма, удовольствия от жизни. У 50% опрошенных (7 человек) высокая степень оптимизма, 21,42% опрошенных (3 человека) имеют среднюю степень, и 28,57% (4 человека) имеют низкую степень оптимизма (Рис. 6).

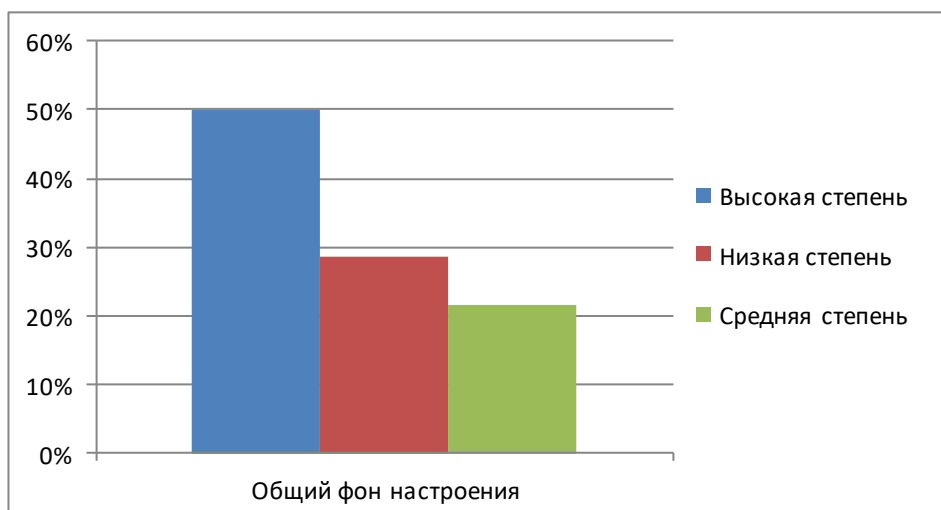


Рисунок 6 – Общий фон настроения

Заключение. Таким образом, у значительной части опрошенных пожилых людей наблюдается низкий уровень жизненной удовлетворенности. Несмотря на наличие средней и высокой степеней выраженности интереса к жизни, у части респондентов наблюдается пассивное примирение с жизненными неудачами, несогласованность в достижении целей, низкая оценка себя и собственных поступков. В качестве средства решения выявленных проблем нами рассматривается включение пожилых людей в экскурсионную деятельность, туризм, которые помогают организовать общение данной категории лиц, преодолеть монотонность повседневной жизни, наполнить дни событийностью.

Список цитированных источников:

1. Григорьева, Е.И. Особенности развития туристических программ для пожилых людей / Е.И. Григорьева, Е.С. Трифонов. – Тамбов: Вестник ТГУ, выпуск 12, 2011. – 631 с.
2. Гуляев, В.Г. Организация туристской деятельности / В.Г. Гуляев – М.: Нолидж, 1996. – 64 с.

Е.Н. КУКСА, А.Р. ПОЛОСУХИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

БУЛЛИНГ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Введение. Одним из актуальных вопросов в современном обществе является школьная травля, или буллинг. В большей степени каждый человек чувствовал, что его обсуждают, смеются по поводу внешнего вида, привычек, национальности, вследствие чего страдает самооценка обиженного. Сам обидчик может во время буллинга по-разному реагировать: вести себя отстраненно или примерять на себя разные маски, но зачастую смена этих масок ведет к нервным расстройствам и срывам.

Термин «буллинг» (от англ. bullying, что в переводе означает травить, оскорблять, запугивать и т.д.) – это систематический физический или психологический прессинг человека, которое осуществляется одним агрессором или группой людей, и происходит в рамках замкнутой общественной группы. Причем в настоящее время к травле и оскорблениям относятся не только словесные оскорбления и физическое насилие, но также распространение слухов, бойкоты и травля в социальных сетях и во всемирной сети Интернет [1].

Каждый второй подросток в странах СНГ сталкивался с травлей в школе. По статистическим данным, в которых принимали участие респонденты от 10 до 18 лет [2], 52% подвергались буллингу, из них 32% несовершеннолетних – психологической агрессии со стороны сверстников и 26,6% – физическому насилию, которое проявлялось в толчках, побоях. Среди причин травли в последние годы лидером выступает внешний вид ребенка, затем – национальность или этническая группа, к которой принадлежит жертва буллинга, следующей причиной является

материальное благосостояние семьи (как правило, недостаточное). В странах СНГ школьники больше всех испытывают стресс из-за оценок, что тоже является причиной травли.

Если рассматривать все возможные случаи буллинга, то не следует забывать о случаях агрессии со стороны учителя, в этом случае каждый пятый учащийся сталкивался с этим. При этом 65% подростков считают атмосферу в своей школе вполне дружелюбной. Столкнувшись с агрессией в школе, 63% подростков расскажут об этом родителям, 29,9% – друзьям, 19,2% – учителю, а 15,2% предпочтут не говорить о произошедшем. В полицию обратятся только 0,5% школьников. В свою очередь, школьники посоветуют тому, кто стал жертвой травли, рассказать об этом родителям (56,3%), обратиться за помощью к друзьям (23,6%) или учителям (20,2%), проявить агрессию в ответ (17,1%) или вообще никак не реагировать (24,8%) [2].

В данной проблеме необходимо понимать, что есть определенная структура, по которой строится процесс буллинга. В классическом варианте достаточно 3 стороны:

- 1) буллеры (возглавляющие процесс травли – агрессоры);
- 2) наблюдатели (находящиеся в стороне от конфликта, но главные зрители для буллеров, который либо осуждают, либо одобряют агрессоров);
- 3) жертва (подвергающийся буллингу, не могущий за себя постоять) [3].

Такая структура характерна для школьного буллинга, причем в большей степени для начальной и средней школы. К старшим классам на фоне становления взросления личности, развития ее саморегуляции данное явление исчезает.

И. Погодин отмечает, что буллинг производит отрицательное влияние на всех его участников без исключения: пассивное наблюдение за травлей со стороны формирует у наблюдателя чувство беспомощности вследствие снижения его самооценки, что повлияет на дальнейшую судьбу человека [4]. Порой наблюдатели получают не меньшую, а в особых случаях и большую травматизацию. В психологии даже есть термин «травма наблюдателя». Часто ребёнок не может самостоятельно справиться с опытом наблюдения за продолжающимся насилием. Буллинг причиняет ущерб психическому здоровью не только жертвы, но и детей, которые находятся в позиции безмолвных свидетелей. Во многих случаях родители первые замечают некоторые особенности в поведении ребенка, которые не характерны для его обычной жизнедеятельности, но и есть и случаи, когда ребенок скрывает и не говорит о проблеме с родителями.

Если ребенок стал жертвой буллинга, но не делится проблемой напрямую, то о травле можно догадаться по следующим признакам:

- беспричинные боли в животе и груди;
- нежелание идти в школу и плохая успеваемость;
- нервный тик, энурез;
- печальный вид, беспокойство, тревожность;
- нарушенный сон, кошмары;
- длительное подавленное состояние;
- участившиеся простуды и другие заболевания;
- склонность к уединению, нежелание общаться;
- проблемы с аппетитом;
- излишняя уступчивость и осторожность [4].

Школьный буллинг влечет за собой самые неприятные последствия, которые требуют вмешательства различных специалистов. Дети-агрессоры испытывают проблемы с успеваемостью. Наблюдатели испытывают страх оказаться на месте жертвы, вследствие чего могут поддерживать буллера, также могут испытывать чувство вины за своё невмешательство. Дети, которые стали жертвами, часто пребывают в депрессии и склонны к развитию различных психических расстройств, включая конечные точки – попытки самоубийства и суицид.

Самоубийство, или суицид (лат. *suī* – себя, *caedere* – убивать), – это осознанное лишение себя жизни. Суицидальное поведение – понятие более широкое, которое помимо суицида включает в себя суицидальные покушения, попытки и проявления. К покушениям относят все суицидальные акты, не завершившиеся летально по причине, не зависящей от суицидента (например, своевременная реанимация).

Суицидальными попытками считаются демонстративно-установочные действия, при которых суицидент чаще всего знает о безопасности применяемых им средств самоубийства. Однако вышеизложенное не снижает потенциальной опасности подобных действий [5].

Возможными причинами подросткового суицида сгруппированы в три основных фактора:

- 1) взаимоотношение ребенка с родителями и близкими. В основном это непонимание со стороны родителей и проблема поколений;
- 2) взаимоотношение ребенка в государственных учреждениях, где он проявляет себя как активный объект (школа). Наиболее распространенная причина среди подростков, так как 70% подростков находится среди сверстников;
- 3) взаимоотношение со сверстниками, кругом друзей, а также с противоположным полом вне стен школы [5].

Люди, совершающие суицид, обычно страдают от сильной душевной боли и находятся в состоянии стресса, а также чувствуют невозможность справиться со своими проблемами. Они часто страдают психическими болезнями, особенно глубокой депрессией, и смотрят в будущее без надежды. Многих людей иногда преследует мысль о том, что жизнь бессмысленна и в ней нет никакой перспективы. Подросток не имеет достаточно четкого представления о жизни и смерти. Сознание подростка нередко остается инфантильным. Отсюда и глупая угроза, которая может не произноситься вслух, но всегда подразумевается: вот умру, тогда узнаете, как без меня плохо. В детском и подростковом возрасте суицидальное поведение носит характер ситуационно-личностных реакций – реакций личности на какую-нибудь ситуацию. Это связано со стремлением избежать стрессовых ситуаций или наказания.

Но даже такое явление, как суицид, можно предотвратить. Большинство подростков, которые пытаются покончить с собой, почти всегда предупреждают о своем намерении: говорят либо делают что-то такое, что служит намеком, предупреждением о том, что они оказались в безвыходной ситуации и думают о смерти. О своих планах расстаться с жизнью не делятся с окружающими лишь немногие.

Индикатором приближающегося суицида можно считать эмоциональные нарушения у подростка и, как следствие, изменения в его поведении: шутки на тему самоубийства; нездоровая заинтересованность вопросами смерти; необычно пренебрежительное отношение к своему внешнему виду; постоянное чувство одиночества, бесполезности, вины или грусти; уход от контактов, изоляция от друзей и семьи, превращение в человека-одиночку; погруженность в размышления о смерти, о смысле жизни [6].

Более всего подвержены суициду подростки, у которых:

- 1) суициды в семье. Потенциальные самоубийцы часто имеют покончивших собой родственников или предков, т.е. у них перед глазами стоит пример такого решения вопроса;
- 2) алкоголизм. Подростки, ведущие сексуальную жизнь и употребляющие алкоголь, подвергаются большему риску самоубийства, чем те, кто от этого воздерживается, потому что под их влиянием повышается вероятность внезапных импульсов, неконтролируемых поступков. Риск суицидов очень высок у больных, употребляющих алкоголь, потому что длительное злоупотребление алкоголем способствует усилению депрессии, чувства вины и психической боли, которые часто предшествуют суициду;
- 3) хроническое употребление наркотиков и токсических препаратов. Наркотики и алкоголь ослабляют самоконтроль над поведением человека, обостряют депрессию или даже вызывают психозы;
- 4) аффективные расстройства, особенно тяжелые депрессии;
- 5) тяжелые утраты, например, смерть родителя, особенно в течение первого года после потери;
- 6) семейные проблемы: уход из семьи или развод;
- 7) дефицит внимания со стороны родителей. Как правило, это дети из неблагополучных семей [6].

Заключение. Таким образом, стать жертвой буллинга может любой ребенок, вне зависимости от физических, интеллектуальных способностей или материального положения. Психологическую травму получают не только участники травли, но и её свидетели. В решении данной проблемы используется комплексный метод, который включает активное сотрудничество родителей, специалистов и самой жертвы. Подростки, которые стали жертвами суицида, приобретают множество психических расстройств и склонны к суицидальному поведению, проявляющемся в измененном отношении к окружающим (уход от контактов, изоляция от друзей и семьи, превращение в человека-одиночку, погруженность в размышления о смерти, о смысле жизни).

Список цитированных источников:

1. Буллинг: понятие, причины и способы борьбы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://razvivaysebya.ru/samorazvitiie/bulling-ponyatie-prichiny-i-sposoby-borby>. – Дата доступа: 09.02.2022 г.
2. Статистика дня: 52% подростков сталкиваются с травлей в школах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.rambler.ru/sociology/43085636-statistika-dnya-52-podrostkov-stalkivayutsya-s-travley-v-shkolah/>. – Дата доступа: 09.02.2022 г.
3. Проблема буллинга глазами подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://teenergizer.org/2019/03/problema-bullinga-glazami-podrostkov/>. – Дата доступа: 09.02.2022.
4. Школьный буллинг: почему одни дети травят других и как защитить своего ребёнка от насилия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/shkolnyu-bulling> – Дата доступа: 09.02.2022.
5. Погодин, И.К. Суицидальное поведение: психические аспекты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://itexts.net/avtor-igor-pogodin/158203-suicidalnoe-povedenie-psiologicheskie-aspekty-igor-pogodin/read/page-1.html>. – Дата доступа: 09.02.2022.
6. Суицидальное поведение: профилактика и коррекция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spc-volkovysk.schools.by/>. – Дата доступа: 09.02.2022.

З.С. ЛЕВЧУК, А.Н. ШПАКОВСКАЯ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФЕНОМЕН «СОВРЕМЕННОЕ ДЕТСТВО»: ЦЕННОСТИ, ПРОБЛЕМЫ

Введение. Будущее общества будут определять сегодняшние дети, поэтому важным является то, какие нормы, правила и ценности усвоит подрастающее поколение. В современном социуме дети входят в демографическую структуру, и являются сообществом, активно участвующим в социальной жизни. Для определения стратегии развития общества возникает необходимость понимания специфики функционирования современного детства, определения его феномена в контексте тех изменений, которые происходят в мире. Это подводит к пониманию феномена детства с учетом оценки реальной исторической ситуации, социокультурной среды и знания психических особенностей развития ребенка.

Цель работы – проанализировать существенные особенности, ценности и проблемы современного детства.

Согласно подходу Д.И. Фельдштейна детство – это особое целостно представленное социальное явление, имеющее временные рамки, определенное содержание процесса взросления человека. Детство представлено важными характеристиками: оно исторично, функционально, содержательно и сущностно. Исторический характер детства отмечается разной его «организацией» на разных исторических этапах. Функциональность детства выражена в его динамике, в состоянии процесса взросления подрастающего поколения и подготовки к воспроизводству культуры и опыта будущего общества. В содержательном определении детство – это процесс постоянного физического роста, приобретения психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии на отношения в этом пространстве, собственной самоорганизации [1].

Изменения человека в развитии потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер наиболее выражено проявляются в детстве, когда происходят сложные возрастные психические и социальные изменения в развитии человека, активно осуществляется процесс социализации, осваиваются нормы поведения в обществе, нормы отношений личности. Наблюдаются такие проявления детства как адопция, что означает отрыв части детей от культурных процессов, и девиация, или отклоняющееся поведение от принятых норм.

Сущностную характеристику детства необходимо рассматривать как особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, проявляют свое действие в социальном развитии. Изменения растущего человека происходят в различных видах деятельности: учебной, игровой, трудовой, художественной, общественной, экологической, патриотической. Важнейшей характеристикой детства является система взаимодействий с миром взрослых, которая выражается в том, что детство воспринимается взрослыми как объект, осваивающий, присваивающий воздействия взрослого сообщества, рефлексирующий на них.

Развивающееся детство влияет на мир взрослых и стимулирует их развитие. Такое влияние связано с 1) реальной позицией растущей личности по отношению к взрослому миру, который осваивается ребенком; 2) новым современным уровнем саморазвития ребенка, стремящегося к собственному поиску решения встающих перед ним задач; 3) появлением новых закономерностей в развитии детства; 4) отношением к взрослым со стороны детей как к посредникам, которые открывают детям будущее и выступают как соучастники их деятельности.

Ценность детства рассматривается в двух позициях по отношению к нему. Первая состоит в понимании детства как подготовке к будущей взрослой жизни, что означает, что будущая взрослая жизнь признается более ценной. К ней ребенок готовится, поэтому часто имитирует, представляет себя взрослым. Вторая позиция рассматривает детство как самоценность, наличие возможностей, которые оно дает для полноценного проживания периода детства, насыщенного богатыми событиями и впечатлениями. С этой точки зрения детство – это ресурс для личности, для ее развития в период взрослого человека. Поэтому не следует искусственно ускорять развитие ребенка, а использовать те возможности, которые присущи детскому возрасту.

В сфере взаимодействия взрослых и детей произошли изменения, которые определяют специфику развития современного детства. Так, сегодня наблюдается некоторое отстранение взрослого мира от детей. Дети практически вышли из системы постоянного взаимодействия со взрослыми. Актуализируя опыт развития ребенка в недавнем прошлом в условиях малого социума – семьи, классного сообщества, дворовых компаний, общественной организации, всегда был виден конкретный взрослый субъект рядом с детьми. Сегодня ребенок поставлен в новую ситуацию, когда с дошкольного, младшего школьного возраста он находится в огромном социальном и познавательном пространстве. На его сознание влияет нескончаемый поток информации, иногда не имеющей структурно-содержательной логической связи, подаваемой беспрестанно, которая порой перекрывает истинные знания.

Такое положение подводит к следующим проблемам изменившегося детства. В современных условиях развития ребенка наблюдается явление, что взросление, самостоятельность, общественная ценность растущей личности фиксируются недостаточно. Это приводит к тому, что в среде взрослого сообщества не выработано отношение к детству как субъекту взаимоотношений. Для менталитета современных взрослых типичны проявления, являющиеся препятствием для реализации ценностного отношения к детству, среди которых – когнитивный консерватизм как устойчивость к познавательным изменениям, принятие ответственности лишь за желательные результаты деятельности при отказе от ответственности за нежелательные результаты.

Партнерство с ребенком как личностью вытесняется потребностью в главенстве над ним, что придает взрослому чувство собственной значимости. Преобладающими средствами воспитания выступают вербальные. Их использование основано на недостаточной рефлексии, что проявляется в неумении отдавать отчет о собственных действиях. Поэтому в детской среде усиливаются горизонтальные связи подростков между собой, порождающие различного рода объединения, иногда антисоциальной направленности, усиливается влияние молодежных субкультур.

Исследования ученых (И.Е. Валитова) свидетельствуют, что уходит из жизни ребенка, утрачивает свою сущность и значение игра. Такое состояние проблемы зачастую создают взрослые, которые относятся к игре как к не очень важному делу, бесполезному развлечению, хотя игра обладает широкими возможностями для социализации ребенка. Взрослые часто заменяют ее продуктивными видами деятельности, организуют занятия учебного типа. Современная игра детей становится однообразной, индивидуальной по форме осуществления [2].

Выделяется проблема изучения перехода ребенка от одного возраста к другому, содержания, механизмов перехода. В детском возрасте происходят изменения в развитии сознания, самосознания, приобретаются новообразования в таких сферах личности, как когнитивная, мотивационная, эмоциональная, духовная, что также необходимо учитывать при изучении растущей личности.

Важным является формирование системы ценностей растущих людей, их нравственных установок и ориентаций, интеграции в мир духовной культуры, формирующей уважение человека и его важнейших качеств. Наблюдается изменение ценностных ориентаций детей: важным для многих является презентабельная внешность, наличие престижных средств информации. Поэтому деятельность взрослых, педагогов направляется на укрепление эмоционально-волевой стабильности растущей личности, устойчивости у нее к возникающим трудностям, преодоление разных форм тревожности, жестокости, агрессивности, химических, игровых и экранных зависимостей.

Огромным полем педагогической деятельности является интернет-ресурс, использование информации которого возможно с учетом корректировки с программным содержанием образования. У современных детей приоритет получает интеллектуальное развитие в ущерб социальному и нравственному. Возникла необходимость противостоять негативным информационным влияниям, раскрывать пути выработки у школьников избирательного отношения к информации, научить их умениям ранжировать информацию в процессе самостоятельного освоения знаний.

Особую значимость приобретает проблема отношений детей: отношений их к себе, к миру, к другому человеку, понимания, проявления эмпатии. Здесь проявляется не только толерантность, а отношение к людям, ответственность за дела и поступки людей, повышенная ответственность и за себя, что проявляется в гражданственности и патриотизме.

Заключение. Таким образом, детство как важнейший период жизни человека, имеет исключительное значение для его становления и развития. В этот период для ребенка нужны помощь, сопровождение взрослых. Взрослые несут ответственность за детей, поэтому важно понимать и воспринимать детство с позиций самооценности, уникальности детского возраста, который дает возможность растущей личности ощутить себя как ценность и увидеть ценность других людей, ценность мира.

Список цитированных источников:

1. Фельдштейн, Д.И. Современное детство и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д.И. Фельдштейн. – М.: МОДЭК, 2009. – 116 с.
2. Валитова, И.Е. Ценностные аспекты современного детства / И.Е. Валитова // Проблемы выхаваня. – 2008. – С. 5–8.

А.А. ЛИСОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ ГЛАСНЫХ ЗВУКОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Введение. Как свидетельствует ряд исследований в области методики преподавания иностранных языков, наличие музыкальных способностей тесно связано с развитием слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков. В этой связи использование песен на уроках иностранного языка помогают научить школьников правильному произношению не только отдельных звуков и слов, но и сформировать навыки ударения, ритма, мелодики, паузации и т.д.

Цель статьи – проанализировать особенности формирования произносительных навыков гласных звуков в процессе изучения английского языка на основе песенного материала.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Т.Р. Архангельской, М.К. Колковой, З.Н. Никитенко, Е.Н. Солововой и др.), наблюдение за организацией учебного процесса в гимназии № 2 г. Витебска, беседы с учителями ряда школ.

Произношение – это базовая характеристика речи, основа для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения, так как нарушение фонематической правильности речи, неправильное интонационное оформление её говорящим ведет к коммуникативным ошибкам [1, с. 120–123].

Произношение учащимися английских гласных может вызывать ряд трудностей. Как показали наши наблюдения за учебным процессом в гимназии № 2 г. Витебска, даже если учащийся старательно выполняет указания учителя (положение губ, языка, соблюдение долготы и др.), ему не всегда удается правильно произнести английский гласный звук. Особую трудность вызывает фонемная длительность английских гласных.

Для того чтобы обучить школьников правильной артикуляции гласных звуков, ряд методистов рекомендуют учащимся представить их образно, используя ассоциации. Следует придумать ряд особенностей и характеристик, с которыми ассоциируется данный звук. Звук необходимо воспринимать в качестве одушевленного предмета. Характеристика звука может носить описательный или сравнительный характер: «задумчивый», «теплый», «печальный», «серьезный», «скучный», «зеленый», «оранжевый», или «как белка», «как улитка» и т.д.

Например, тренировка гласного звука может производиться следующим образом: звук [ɑ:] – «напряженный», «глубокий», «важный». При произнесении [ɑ:] учащемуся следует предоставить, что он пришел на прием к лор-врачу, но, широко открывая рот, язык не высовывает. Для тренировки данного звука можно исполнить следующую песенку:

*I can see a car,
You can see a star,
The car is large,
The star is far.*

«Характер» каждого гласного звука ярко проявляется в сравнении похожих пар (например, [i] – [i:], [ʌ] – [ɑ:], [ɔ] – [ɔ:], [u] – [u:]), отличающихся степенью долготы при произнесении. При произнесении данных гласных звуков необходимо обратить внимание не только на длительность звучания, но и на те ассоциации, которые они вызывают у учащегося. Например, при отработке краткого гласного [i] можно выделить его «стремительность», а при отработке долгого гласного [i:] следует отметить такие качества, как «напряженность», «настойчивость».

Разучивание песни с учащимися осуществляется по следующей схеме:

- 1) Текст песни предъявляется учащимся на доске или карточке с подстрочным переводом в случае необходимости.
- 2) Учитель читает выразительно текст песни на английском языке с паузами, в которых учащиеся повторяют каждую строчку несколько раз. Затем песня прочитывается целиком каждым учеником с соблюдением фонетических норм.
- 3) Далее школьники прослушивают песню в музыкальном сопровождении.
- 4) Песня разучивается с помощью паузированной записи.
- 5) Песня исполняется учителем и учениками.
- 6) Если позволяет содержание, песня исполняется ребятами по ролям, инсценируется.

Критерии отбора песен

Использование песен в обучении иностранному языку включает в себя много преимуществ, но учебно-методические комплексы не содержат достаточно необходимого количество материала. В этой связи песенный материал необходимо отбирать, чтобы он соответствовал практическим целям определенного этапа обучения и возрастным особенностям учащихся.

Следует соблюдать ряд требований при работе над песенным материалом. Песня должна быть доступна по содержанию, чтобы она удовлетворяла учебные цели. Языковой материал данных произведений обязан отвечать программным требованиям. Песни должны быть гармоничной частью общего сценария занятия, соотноситься с темами и ситуациями общения на уроке.

В отечественной и зарубежной методике выделяют следующие критерии отбора песенного материала:

- 1) доступность, т.е. соответствие возрасту, степени обученности, языковому опыту учащихся;
- 2) языковая ценность и частотность употребления языкового материала в речи;
- 3) практическая значимость;
- 4) соответствие программным требованиям;
- 5) отражение страноведческой специфики;
- 6) способность песни обеспечить мотивацию и интерес к изучению иностранного языка;
- 7) четкая дикция исполнителя песни;
- 8) песня должна быть приятной, ритмичной, не слишком длинной, иметь припев [2, с. 46].

Аспект доступности подразумевает создание учебного процесса отталкиваясь от реальных способностей обучающихся. Доступность обеспечивается как самим материалом, его организацией, так и методикой работы с ним. Выбор песен и предлагаемые к ним задания обязаны быть составлены с учетом продвижения отдельных групп, обучающихся (сильных, средних, слабых). Это сможет помочь принимать во внимание возможности каждого и таким способом осуществлять развивающую цель преподавания иностранному языку.

Критерий частотности языкового материала требует, чтобы песенный текст подбирался так, чтобы в нем содержались общеупотребительные слова и грамматические структуры по определенной тематике в соответствии с программным материалом.

Песни должны иметь практическую значимость. Но и здесь следует обратить внимание на то, что песня остается со слушателями надолго, напоминая им о мелодии, если даже она не значит многое. С другой стороны, слова песни могут остаться в памяти слушающих как мате-

риал не только помогающий овладеть фонетическими нормами языка, но и для будущего использования языка в речи.

При работе с этим своеобразным лингвострановедческим материалом создается хорошая предпосылка для всестороннего развития личности учащегося, ибо специально отобранные песни стимулируют образное мышление и формируют хороший вкус. Этому способствует, в частности, и достаточно высокий врожденный уровень музыкальных способностей детей данного возраста. Так, например, у 81,2% исследуемых детей в возрасте 6–7 лет развит не только звуковысотный слух, но и музыкальный слух в целом, который позже тормозится у детей, оставшихся вне музыкальной деятельности [3, с. 36].

Жанр песни как один из важных жанров музыкального творчества благодаря наличию вербального текста способен точно и образно отражать различные аспекты общественной жизни страны изучаемого языка. Использование песен на уроках английского языка дает учащимся знания страноведческого характера, позволяет узнать о культуре страны, язык которой изучается. Развитие деловых и личных контактов, расширение и укрепление экономических и культурных связей между народами ставят перед школой в области преподавания иностранных языков на первый план задачу воспитания человека, главным преимуществом которого является общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности. Эта задача напрямую связана с проблемой взаимопонимания людей, их духовной связи и установления общих путей осуществления прогресса.

Одним из путей решения этой проблемы может стать гуманизация образования, т.е. ознакомление учащихся с культурным наследием и духовными ценностями своего народа и других народов мира. Особая роль в этом принадлежит иностранному языку, с помощью которого осуществляется непосредственный и опосредованный диалог культур, ставший одним из главных положений современной концепции образования. Гуманизация содержания образования требует пересмотра целей, содержания и технологии преподавания иностранного языка как нового средства коммуникации, нового способа межкультурного общения и межкультурного взаимопонимания.

Не только получение знаний, формирование у учащихся навыков являются целью обучения иностранному языку, но и изучение страноведческого, лингвострановедческого и культурно-эстетического характера, понимание ценностей иной культуры, поэтому при определении содержания также рассматривается вопрос о культурном компоненте.

Многие учащиеся значительную часть своего свободного времени уделяют прослушиванию современной английской песни. У молодых людей имеется естественная тяга понять содержание песни, правильно произносить слова. Используя на уроке английского языка песню, мы тем самым способствуем тому, что учащиеся будут с удовольствием заниматься на занятии тем, чем бы они занимались в обыденной жизни, стимулируем их интерес к изучаемому иностранному языку.

Заключение. Таким образом, значение песни на уроке иностранного языка трудно переоценить. Чем чаще учитель будет прибегать к песне как к способу работы на уроке, тем интереснее и эффективнее станет процесс обучения. Однако следует помнить о том, что музыка – не самоцель и не развлечение на уроке иностранного языка. Она должна естественным образом вплетаться в сценарий урока, благоприятно воздействовать на мотивационную сферу обучаемых, способствовать формированию коммуникативной компетенции учащихся – способности изучающего язык осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связанные высказывания.

Список цитированных источников:

1. Колкова, М.К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / М.К. Колкова. – СПб.: Каро, 2007. – 288 с.
2. Карпиченкова, Е.П. Роль музыки и песен в изучении английского языка / Е.П. Карпиченкова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 5. – С. 45–48.
3. Науменко, С.И. Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательных школ. – М.: Просвещение, 1982. – 310 с.

МАРАЛЬНА-ДУХОЎНАЯ СКІРАВАНАСЦЬ ДЗІЦЯЧАГА СВЕТУ Ў СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ ПАЭЗІІ

Уводзіны. Сучасная паэзія, як і любое мастацтва наогул, з'яўляецца ў пэўным сэнсе адлюстраваннем таго, як грамадства бачыць тая ці іншыя з'явы рэчаіснасці і перспектывы свайго творчага развіцця. Асабліва цікава ў гэтых адносінах апеляваць да вершаў з цэнтральнымі «дзіцячымі» вобразамі, бо праз іх мастацкае ўвасабленне чытач бачыць, як дарослыя ўспрымаюць «маленькі» свет, як ставяцца да дзяцей. Грунтоўны аналіз найноўшай «дзіцячай» вершатворчасці яшчэ чакаецца ў будучым, а пакуль справа абмяжоўваецца толькі аглядавымі даследаваннямі (напр., А. Макарэвіча, М. Яфімавай і інш.) у адпаведных навукова-метадычных дапаможніках, альбо водгукамі ці рэцэнзіямі на асобныя творы.

Мэта дадзенага артыкула – выявіць асаблівасці адлюстравання дзіцячага свету ў сучаснай беларускай паэзіі, раскрыць значнасць маральна-духоўнага вектара ў ёй. Наша даследаванне праводзілася з выкарыстаннем прыёмаў канкрэтна-гістарычнага, структурна-тыпалагічнага метадаў.

У выніку аналізу зборнікаў М. Мартысевіч, А. Хадановіча, С. Прылуцкага, К. Бандурынай і іншых паэтаў можна зрабіць вывад, што сучасная «дарослая» паэзія мае два асноўныя (сутнасна палярныя) падыходы да адлюстравання свету дзяцей: так бы мовіць, «звужэнне опыкі» лірычнага героя да стану дзіця і яе «пашырэнне», калі лірычным героям-дзецям «прыпісваюцца» развагі і светаўспрыманне ўжо дарослага чалавека.

Першы з адзначаных падыходаў прасочваецца ў творах Марыі Мартысевіч. Так яе зборнік «Як пазбыцца Маматута» мае ўзроставы цэнз 18+ і падназву «дзіцячыя вершы для дарослых». Там паэтка апісвае будзённыя для сямейнага жыцця рэчы з пазіцыі дзіцяці, што ні ў чым не ведае страху, а ўсё наіўна ўспрымае як прыгоды, мае багатую фантазію (верш «Калыханка для пілота» [1, с. 62] з прысвячэннем «Дэвіду Боўі, калі ён быў маленькім» і інтэртэкстуальнымі спасылкамі на яго песню «Space Oddity»). Пры гэтым маленькая гераіня нязгодная са стаўленнем да сябе як да дзіцяці, таму скептычна ўспрымае ласкавыя звароты накіраваныя «коціку», «ваўчочку», «парсючочку»: «Зірну горда з-пад павек: / – Гэй, бацькі, я – ЧАЛАВЕК!» [1, с. 11].

У вершы Мартысевіч «Слава – Ісусу Хрысту» [2, с. 10] лірычны герой крыху старэйшы і ўжо ходзіць у школу. Сам твор напісаны ў выглядзе ліста да Бога, які герою прапануе напісаць святар. Мастацкі прыём «звужэння опыкі» тут праяўляецца ў моўнай стылізацыі пад манеру яшчэ не зусім пісьменнага дзіцяці («У мяне ўсё добра, хоць з сенцябра / я жыву ў дзярэўне, / трохі сумую за пацанамі з двара») [2, с. 10]. Лірычны герой мае толькі частковае ўяўленне пра Бога: «Баба Стэфа гавора, што Ты памёр і ўваскрос, / і Ты ўсё можаш, / і што Ты нават лепей, чым Дзед Мароз, / бо Ты Сын Божы») [2, с. 10]. Разам з тым у гэтым творы закранаюцца праблемы, якія хвалююць дзіця: «Так зрабі, каб маму не пазбаўлялі бацькоўскіх праў / (каб не было падставы). / Прабач, калі адарваў ад сур'ёзных спраў. / Твой раб Станіслаў» [2, с. 10].

Большасці вершаў такога плана ўласціва пэўная ступень іроніі, але нягледзячы на гэта аўтары нярэдка ўздываюць сапраўды важныя пытанні, з якімі сутыкаецца дзіця, і асэнсоўваюць адметнасці іх рэцэпцыі. Так у вершы «Шануй бацькоў сваіх» Крысціна Бандурына таксама «звужае опыку» лірычнага героя да стану, калі ён, як маленькі, бачыць усе з'явы толькі чорнымі ці белымі:

«маці была белай
і яе лёгка было любіць
а бацька быў чорным
яго любіць не выпадала» [3, с. 10].

Думаецца, у педагагічнай дзейнасці такія вершы могуць дапамагчы ў псіхалагічнай працы са складаным вучнем, простымі словамі патлумачыць іх супярэчлівыя эмоцыі і ўчынкі.

Другі з асноўных мастацкіх спосабаў выяўлення дзіцячага свету ў творах сучаснай паэзіі – гэта «пашырэнне опыкі», пры якім вобразу дзіцяці надаюцца неўласцівыя для яго думкі і развагі. Добры прыклад такога лірычнага героя можна назіраць у вершы Сяргея Прылуцкага «Калі кубікі былі маладыя» [4, с. 108]. Як і многім іншым адпаведным творам, яму характэрна

пэўная рэтраспектыўнасць, успаміннасць, якая і праяўляецца тут праз дарослыя крытычныя заўвагі кшталту «ведама я меў там купу забавак / гумовыя танчыкі лялькі наборы скакалак / і з гэтаю найўнаю бутафорыяй / было хоць і адносна але ўсё-ткі весела» [4, с. 108].

Асаблівая каштоўнасць такіх вершаў у тым, што яны з дарослага пункту гледжання апісваюць і ненавязліва тлумачаць дзіцячыя пачуцці. Так у вершы Андрэя Хадановіча «Лета: вясквы раманс» [5, с. 10–11] раскрываецца каханне лірычнага героя-школьніка да суседскай дзяўчыны. З аднаго боку, сябры тлумачаць герою, што «кахаюць прыдуркі, а ты лепей жабу закінь ёй у станік. / Рамантыка – гэта не соплі і буські. (За вуснамі – іклы) » [5, с. 10–11], але, з іншага боку, ён закахана адчувае, як «ад ейнага спеву закладвала вушы салодкаю ватай» [5, с. 10–11].

Заклучэнне. Такім чынам мы выявілі, што ў сучаснай айчынным паэзіі дамінуюць два мастацкія спосабы раскрыцця дзіцячага свету: непасрэдна ў суб'ектыўнай (нібыта ўласна дзіцячай) форме аўтарэфексіі і ў форме аб'ектыўных, аналітычных разваг-успамінаў пра маленства. Гэтыя спосабы дазваляюць аўтарам з розных бакоў падыходзіць да адлюстравання дзіцячых эмоцый і іх маральна-этычнай аксіялогіі, што робіць творы каштоўным матэрыялам у выхаваўчым працэсе новай генерацыі.

Спіс цытаваных крыніц:

- 1 Мартысевіч, М. Як пазбыцца Мамагута / М. Мартысевіч. – М.: Выдавец Н. Кандрусевіч, 2020. – 64 с.
- 2 Мартысевіч, М. Амбулада: вершы свае і чужыя / М. Мартысевіч. – М.: Кнігазбор, 2011. – 120 с.
- 3 Бандурына, К. Номо: вершы / К. Бандурына. – Мінск: Галіяфы, 2019. – 72 с.
- 4 Прылуцкі, С. Герой эпохі стабільнасці / С. Прылуцкі. – М.: Логвінаў, 2013. – 136 с.
- 5 Хадановіч, А. Школа травы: кніга вершаў / А. Хадановіч. – М.: Кнігазбор, 2019. – 84 с.

А.М. МАЛАХОВСКАЯ

Российская Федерация, Красноярск, Сибирский федеральный университет

ОБРАЗ БУДУЩЕГО СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ИХ СОБЫТИЙНОГО МИРА

Введение. Проблема самоопределения рассматривалась множеством исследователей. Л.С. Рубинштейн раскрывает самоопределение в контексте детерминации – зависимости процессов от порождающих их факторов. Он говорит о важности собственной активности индивида и осознанного стремления занять определенную позицию [1, с. 42].

Т.Н. Сапожникова определяет жизненное самоопределение как «свободный выбор человеком смысла собственной жизни и ее перспектив на основе рефлексивно-ценностного осмысления прошлого и настоящего в момент узловых жизненных событий» [2, с. 17].

У зарубежных авторов используется близкое понятие «психосоциальная идентичность». Э. Эриксон рассматривает процесс взросления через призму понятия «идентичность» – целостность личности. Формирование идентичности – это идентификация ребенка со взрослым. Подростку же необходимо выработать картину мира, синтезируя все ценности, оценки и переживания детства [3, с. 63].

Цифровизация жизни, ее повышающаяся мобильность усложняют процесс самоопределения личности, в то время как общеобразовательная система требует, чтобы подросток совершал выбор, значительно влияющий на его дальнейшую жизнь в момент, когда у старшеклассников психологическая готовность к выбору еще не сформирована.

Одним из условий жизненного самоопределения является способность построения своего жизненного пути исходя из опыта прошлого. Актуальное представление человека о своем прошлом и будущем, по К. Левину, – это временная транспектива. Проблему временной транспективы он рассматривал в рамках разработанной им концепции «психологического поля в данный момент времени», согласно которой прошлое и будущее объединяются в психологическом настоящем [4, с. 84].

По мнению Л.С. Выготского, понимание человеческой личности в полной мере невозможно, если рассматривать ее без связи с прошлым и будущим, превращающих «историю жизни человека из ряда бессвязных и разрозненных эпизодов в связный, единый биографиче-

ский процесс» [5, с. 72]. С.Л Рубинштейн указывал на важность рассмотрения событий во временной перспективе: «В ходе этой индивидуальной истории (истории жизни) бывают и свои «события» – узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» [1, с. 324].

Таким образом, самоопределение в подростковом возрасте связано с образом будущего старшеклассников, к которому относятся события прошлого, настоящего и представления человека о событиях будущего.

Целью нашего исследования было изучение наиболее значимых событий для современных подростков.

Методом анкетирования было опрошено 100 школьников (50 из сельских школ и 50 – из городских), в выборочную совокупность входили обучающиеся в возрасте 14 – 15 лет.

В среднем подростки городских школ просчитывают значимые для себя события на 12 лет вперед, сельские – на 13.

Таблица 1 – Среднее количество лет в будущем

Место расположения школы	Среднее количество лет в будущем
Городская школа	12
Сельская школа	13

Подростки считают себя главным участником, действующим лицом или виновником произошедших с ними событий. Так, 70,3% городских учеников виновниками всех событий (отрицательных, положительных, нейтральных) считают себя, 4,5% уверены, что в основном это дело случая и 25,2% винят других людей. Распределение ответов сельских подростков схожее. 69,7% считают, что они сами управляют ходом жизненных событий, 3,9% считают, что все решает случай, и 26,4% винят других людей.

Таблица 2 – Связь жизненных событий с их первопричиной (виновником случившегося), %

Школа	Случай	Я	Другие люди
Городская	4,5	70,3	25,2
Сельская	3,9	69,7	26,4

Психологический возраст городских подростков (сумма событий во времени) 15 лет, сельских – 17 лет.

Таблица 3 – Психологический возраст

Место расположения школы	Психологический возраст
Городская школа	15
Сельская школа	17

События будущего в основном имеют положительную эмоциональную оценку как у учащихся городских школ (69,8%), так и у учащихся сельских школ (72,2%). Это означает, что образ будущего у подростков в целом достаточно позитивный, т.е. у них отсутствует страх и беспокойство за свою дальнейшую жизнь. По содержанию сами события часто связываются с новыми знакомствами, видами деятельности или же с началом нового жизненного этапа. Например: «найду работу», «выйду замуж», «перееду от родителей», «пойду служить в армию».

Таблица 4 – Количество отрицательных и положительных событий в будущем, %

Школа	Количество отрицательных событий в будущем	Количество нейтральных событий в будущем	Количество положительных событий в будущем
Городская	24,6	5,6	69,8
Сельская	23,1	4,7	72,2

Больше половины опрошенных городских школьников (53,2%) связывают события будущего с личной жизнью. По сравнению с сельскими школьниками их сильнее волнуют события, связанные с учебой (9,1%) и дальнейшей карьерой (14,3%). Сельские школьники, в свою очередь, в большей степени ориентированы на создание своей семьи (30,3%) и меньше связывают жизнь с образованием (5,6%) и работой (7,4%).

Таблица 5 – Связь событий будущего со сферами жизни, %

Школа	Семья	Личная жизнь	Учеба	Работа
Городская	23,4	53,2	9,1	14,3
Сельская	30,3	56,7	5,6	7,4

Заключение. Таким образом, у подростков городских и сельских школ сформирован достаточно позитивный образ будущего, они считают себя ответственными за все происходящее в их собственной жизни. Школьники строят планы в среднем на 12-13 лет вперед, при этом сельские подростки большее внимание уделяют будущей семье, а городские – учебе и работе.

Список цитированных источников:

1. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
2. Сапожникова, Т.Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Н. Сапожникова. – Ярославль, 2010. – 32 с.
3. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ./ общ. ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
4. Левин, К. Теория поля в социальных науках / пер. Е. Сурпина. – СПб.: Речь, 2000. – 316 с.
5. Выготский, Л.С. / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

Е.А. МАЛИНОВСКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОБЛЕМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Введение. В настоящее время происходит увеличение масштабов распространения аддиктивного поведения, наблюдается тенденция к омоложению контингента аддиктов, появляются новые формы зависимостей.

Мы разделяем позицию Н.А. Александровой и Е.Ю. Шкитырь в том, что аддиктивное поведение – это не просто девиантное или отклоняющееся поведение, а это аутодеструкция. Парадокс в том, что человек разрушает себя сам и избавиться от этой зависимости ему чрезвычайно сложно [1].

При всех вариациях аддиктивного поведения (злоупотребление ПАВ, виртуализация поведения, когда реальная действительность подменяется виртуальной и др.) все они взаимосвязаны. Если подросток приобщается к одному из видов аутодеструктивного поведения, его вовлеченность в другой вид чрезвычайно высока.

У несовершеннолетних, склонных к аддиктивным формам поведения, основной мотив проявляется в изменении психического состояния. Прежнее их не удовлетворяет, поскольку оно «не интересное», «безликое». Реальная жизнь не подсказывает выход таким индивидам, ничто в ней не способно их надолго увлечь, поменять краски, вызвать эмоциональную реакцию. Для таких социально незрелых индивидов не существует обязательств по отношению к родителям, нуждающимся. Они весь свой жизненный уклад подчиняют двум глаголам «хочу», «нравится».

Исходя из принятой стратегии, они демонстрируют злокачественную пассивность, аморфность, инфантильность в обыденной жизни и активность и энергетический подъем в тех ее сферах, которые приносят им гедонистические установки, невзирая на безнравственность, опасность, возможную противоположность [2].

Можно говорить о том, что на сегодняшний день непреложным фактом стало утверждение о том, что аддикции и аддиктивное поведение могут формироваться не только вследствие

потребления психоактивных веществ, но и в силу существования у людей широкого круга зависимостей иного, нехимического ряда.

О существовании признаков социальной дезадаптации у подростков можно, в частности, судить по тем социально-поведенческим ролям, которые они для себя избирают. Г.А. Костенко указывает, что дети, чтобы выжить в неблагоприятных условиях, неизбежно усваивают дезадаптивные формы поведения [3].

Таким образом, нахождение подростков в неблагоприятных условиях способно провоцировать у них комплексную социально-психологическую, социально-поведенческую, социально-мировоззренческую дезадаптацию, приводить к аддиктивному и девиантному поведению, искажению, а в тяжелых случаях – и тяжелой деградации личности.

Цель статьи: изучение проблемы аддиктивного поведения среди несовершеннолетних.

В исследовании приняли участие 90 учащихся 8–9 классов в возрасте 14–15 лет (47 мальчиков, 43 девочки).

В качестве метода исследования нами использовалась самостоятельно разработанная анкета. В анкету были включены вопросы, направленные на выявление склонности подростков к употреблению ПАВ.

Также применялась методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП). Автор – А.Н. Орел. Методика состоит из двух вариантов – мужского (97 вопросов) и женского (107 вопросов) опросников. Методика имеет 8 шкал. Шкалы делятся на восемь содержательных и одну служебную. Содержательные шкалы направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм осложненного поведения, то есть социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями. Одной из шкал методики является шкала склонности к аддиктивному поведению. Степень склонности к отклоняющемуся поведению может быть: низкой, средней, высокой.

По результатам анкетирования мы выявили, что 54% респондентов на вопрос, как часто они посещают вечеринки, где употребляются спиртные напитки, ответили «не посещаю совсем», 6% опрошенных дали прямо противоположный ответ – «часто» (этот ответ дал юноша 14 лет), 20% выбрали ответ «посещаю, но не употребляю спиртные напитки, и 20% ответили, что посещают такие мероприятия время от времени.

Около 20% молодых людей из 90 опрошенных на вечеринках употребляют спиртные напитки. В этой связи актуальным представляется решение вопроса о строгом соблюдении запрета о продаже спиртных напитков несовершеннолетним во всех развлекательных заведениях и магазинах.

На вопрос «Насколько подростки согласны с мнением, что «если человек в меру употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества – это вполне нормально», большинство, а именно 63% респондентов, ответили отрицательно. Однако 10% опрошенных согласились с высказанным мнением, что свидетельствует либо о низком уровне их знаний по данной проблеме, либо об отрицательном настрое по отношению к здоровому образу жизни.

При помощи следующего вопроса мы выяснили мнение молодых людей о том, имеет ли право человек употреблять спиртные напитки, сколько он хочет и где хочет. Большинство старшеклассников – 63%, оказались не согласны с такой постановкой вопроса. Однако 16% одобряют подобное поведение, а 21% затруднились ответить на этот вопрос.

На вопрос, как подростки относятся к табакокурению, голоса опрашиваемых распределились следующим образом: более $\frac{3}{4}$ подростков относятся к курению отрицательно, является положительным фактом, однако в тех 24 %, которые выбрали другие варианты ответов, встречаются даже 13-летние подростки. Этот факт нельзя оставить без внимания ни учителям, ни родителям.

Результатам анализа ответов на вопрос «Пробовали ли Вы когда-нибудь наркотические препараты» показал – 97% опрошенных старшеклассников ответили, что никогда не пробовали наркотических препаратов, а 3% респондентов пробовали один раз.

Далее мы выяснили, насколько подростки склонны к проявлению агрессии. На вопрос «Посещает ли Вас временами желание причинить вред другим людям», 70% подростков ответили отрицательно, 25% – утвердительно, и 5% не смогли ответить на поставленный вопрос. Можно сделать вывод, что несмотря на то, что подростковый возраст достаточно сложный в плане эмоциональной устойчивости, более чем $\frac{3}{4}$ к агрессии не склонны. Очень похожий результат получился и при выявлении у подростков склонности к рискам. Так, 73% респондентов

не согласились бы «попробовать в жизни все» в то время, как остальные 27% респондентов согласились бы на любой риск.

Таким образом, можно сделать вывод, что неорганизованность досуга старшекласников, наличие «лишнего» свободного времени приводят к тому, что учащиеся находят деструктивные способы организации своего свободного времени: посещают сомнительные вечеринки, постоянно находятся в компании друзей, которые могут склонить их к употреблению психоактивных веществ и т.д. Поэтому необходимо организовать социально-педагогическую работу по организации досуга старшекласников, развитию их познавательных интересов.

Согласно результатам, полученным в результате использования методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел), часть опрошенных учащихся склонна к различным формам отклоняющегося поведения. Наиболее ярко выраженными формами отклоняющегося поведения среди опрошенных подростков является агрессивное поведение, аддиктивное поведение, делинквентное поведение, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (Рис. 1).

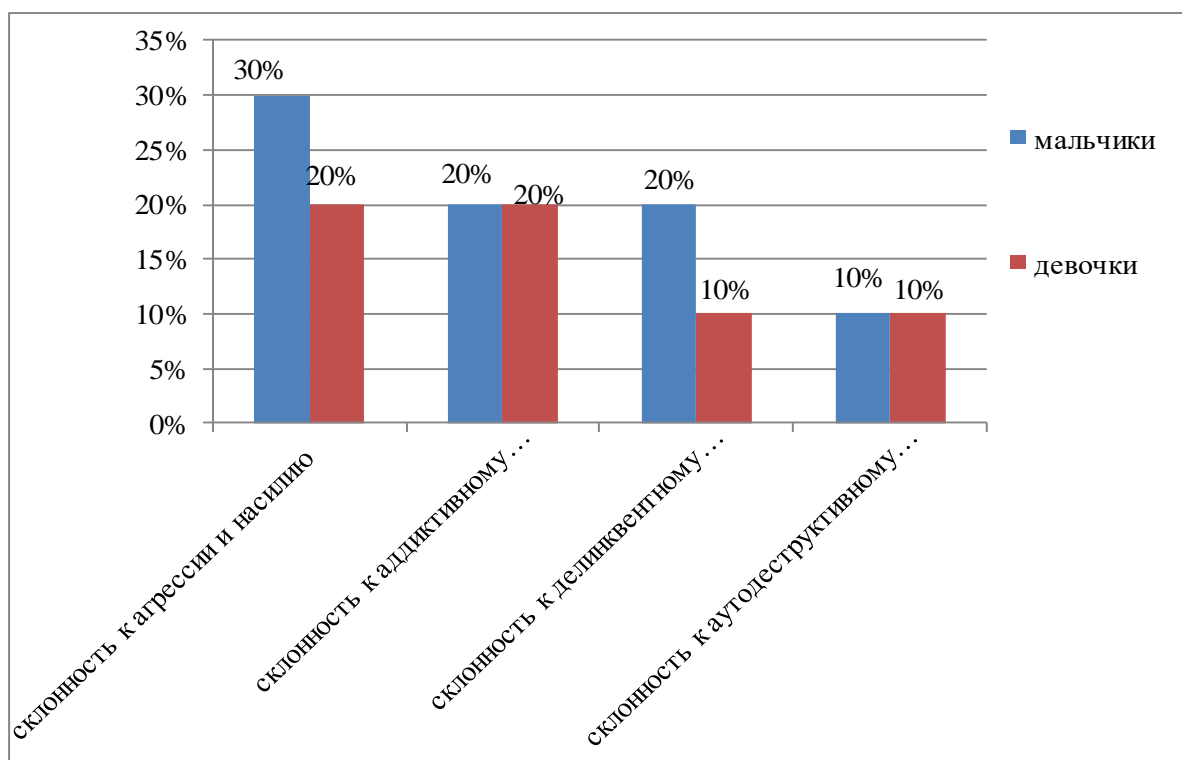


Рисунок 1 – Наиболее выраженные формы отклоняющегося поведения среди учащихся

Из данных рисунка 1 мы можем видеть, что у большинства подростков присутствует склонность к агрессии и насилию (50%), что свидетельствует об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки. Эта форма отклоняющегося поведения присуща 30% мальчиков и 20% девочек.

У 40% учащихся (20% мальчиков и 20% девочек) выявлена тенденция к аддиктивному поведению, что говорит о предрасположенности испытуемого к уходу от реальности за счет изменения своего психического состояния.

Также у многих испытуемых (30%) была обнаружена склонность к делинквентному поведению, что может свидетельствовать о низком уровне социального контроля. Данная форма отклоняющегося поведения характерна для 20% мальчиков и 10% девочек.

У небольшого количества подростков выявлены склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (10%). Данная форма отклоняющегося поведения характерна для 5% мальчиков и 5% девочек. Для таких подростков характерна низкая ценность собствен-

ной жизни, склонность к риску, выраженная потребность в острых ощущениях, склонность к самообвинению.

Закключение. Аддикция представляет собой серьезную угрозу социальному благополучию человека. Значительный ущерб наносится межличностным отношениям. Кроме того, в целом ряде случаев аддикции опасны для здоровья (физического и психического), причем как самих аддиктов, так и тех, кто их окружает. Также аддикции, хоть и имеют глубоко личностные корни, тем не менее «расцветают», как правило, на фоне определенного социального неблагополучия.

Проведенное нами исследование показало, что среди учащихся 8-9 классов имеются склонные к различным формам отклоняющегося поведения. Наиболее ярко выраженными формами отклоняющегося поведения среди подростков нашей выборки является агрессивное поведение, аддиктивное поведение, делинквентное поведение, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Причем как мальчики, так и девочки имеют склонность к отклоняющемуся поведению практически в одинаковой степени. Аддиктивное поведение находится на втором месте среди выявленных форм отклоняющегося поведения.

Список цитированных источников:

1. Александрова, Н.А. Аддиктивное поведение у несовершеннолетних как фактор риска совершения суицида / Н.А. Александрова, Е.Ю. Шкитырь // Наркология. – 2018. – Т. 17. – № 12. – С. 84–91.
2. Бакулина, Ю.В. Особенности аддиктивного поведения современных подростков / Ю.В. Бакулина // Профилактическая и коррекционная работа с детьми «группы риска»: опыт, проблемы и перспективы. Материалы всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием / Ред.: Т.Т. Щелина, Т.В. Калинина – Арзамас: Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, 2016. – С. 276–281.
3. Костенко, Г.А. Аддиктивное поведение как аспект девиации поведения / Г.А. Костенко // Чрезвычайные ситуации: промышленная и экологическая безопасность. – 2015. – № 1. – С. 133–137.

Н.Е. МАРТИНОВИЧ, К.В. РУЖИНСКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ДОСТИЖЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА

Введение. Современное общество предъявляет все больше требований не только к профессионализму молодых специалистов, но и к тому, какие ценности и приоритеты присутствуют в их жизни. Именно поэтому **целью** данной работы стало изучение ценностных ориентаций, а также проведение научно-психологического исследования между двумя группами испытуемых. Первая группа – респонденты, добившиеся успеха в определенной сфере деятельности и респонденты, которые не так давно начали свой профессиональный путь и не имеют еще высоких достижений.

По мнению многих выдающихся психологов, таких как А. Маслоу, Г. Лотце, А. Лэнгле, А.Г. Асмолова, В.Г. Асеева, М.И. Бобнева, Б.С. Братусь, Б.И. Додонов, Е.М. Дубовская и др., именно ценности являются основой в жизни каждого человека. Они определяют, как направленность поведения, так и значимость поступков людей. Именно поэтому категория «ценность» в различных психологических исследованиях достаточно часто определяется именно через ценностные ориентации, нормы, идеалы, установки и т.д.

М. Рокич определил понятие ценностей, как «устойчивых убеждений в том, что определенный способ поведения предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный способ поведения». Он разделяет ценности на два класса:

- Терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- Инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации [1, с. 1].

Ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности, именно в них аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии, и отражаются все следы внешних воздействий со стороны природы и общества.

А.С. Лебедев и В.И. Горбенко в своих работах представляют понятие «ценностные ориентации» в виде «структурированной системы обобщенных ценностных представлений, которая выражает субъективное отношение личности к объективным условиям жизни» [2, с.3].

Ш. Шварцем были выделены следующие типы ценностей: власть-богатство, достижения, гедонизм, риск-новизна, самостоятельность, универсализм, благожелательность, традиция, конформность, безопасность.

Для выявления ценностных ориентаций нами была использована методика, разработанная В.Ф. Соповым и Л.В. Карпушиной – «Морфологический тест жизненных ценностей», основным диагностическим конструктом которой являются терминальные ценности (категоричное требование к себе и к миру, позволяющее определить онтологическую позицию человека, «кто я? зачем я?») и характер его ведущей деятельности, «как я должен или не должен жить»).

Для проведения исследования были подготовлены тестовые бланки, состоящие из 22 вопросов и 5-ти вариантов ответа. Подбор респондентов осуществлялся исходя из их достижений, а также занимаемого положения в обществе. В исследовании приняли участие две группы людей. Первая – респонденты, добившиеся определённого успеха в выбранной ими сфере деятельности – это бизнесмены, актеры, певцы и политики, проживающие не только на территории Беларуси, но и в странах ближнего зарубежья (в количестве 19 человек). Вторая – студенты заочной формы получения образования Витебского Государственного Университета имени П.М. Машерова, которые не так давно начали свой профессиональный путь и еще не имеют высоких достижений. Общее количество респондентов составило 38 человек.

Для опроса респондентов, проживающих в странах ближнего зарубежья, и не имеющих возможности ответить на вопросы теста в оффлайн формате, были предоставлены тестовые задания на платформе «Google формы».

На вопрос о важности совпадения интересов с людьми, находящимися в близком кругу общения, мы получили следующий результат: 52,7% респондентов второй группы отметили, что очень важно, чтобы те люди, с которыми они проводят время, имели схожие увлечения и интересы. Мнения респондентов первой группы по этому вопросу разделились. 10,5% опрошенных имеют такую же точку зрения, как и студенты, поясняя, что в кругу общения должно быть интересно и комфортно; 47,4% респондентов полагают, что увлечения тех, с кем они проводят время, не имеют столь важного значения. Напротив, именно благодаря разным увлечениям можно расширить свой кругозор.

Также, респонденты первой группы отмечают, что важно не только любить свою профессию, но и создавать что-то новое в изучаемой области знаний. 26,3% респондентов второй группы с этим утверждением полностью согласились. Более того, 47,2% респондентов первой группы считают, что их увлечение должно не только приносить радость, но и укреплять их материальное положение, а также подчеркивать их индивидуальность. Конечно, среди респондентов первой группы есть и те, кто считает, что увлечение не обязательно должно подчеркивать их индивидуальность. Их процент составил 21,1%.

Для респондентов первой группы также очень важен уровень их знаний. В отличие от респондентов второй группы, они считают, что уровень их образованности должен позволять чувствовать себя уверенно в общении с самыми разными людьми. Именно поэтому люди, добившиеся определённого успеха в выбранной ими сфере деятельности, предпочитают чтение профессиональной литературы просмотру видеозаписей и фильмов в соцсетях. При этом 50,1% респондентов второй группы отметили, что для них важно получить высшее образование, в то время как респонденты первой группы стремятся повышать свою профессиональную квалификацию.

Заключение. Таким образом, на основании проведенного исследования нами было выявлено, что профессиональный успех современного человека зависит от его ценностных ориентаций, которые формируются в процессе его учебной, творческой и профессиональной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Гребень, Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. шк., 2007. – 496 с.
2. Мамедова, Ж.С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы личности (на примере делинквентных подростков): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ж.С. Мамедова; Томский гос. универ. – М., 2007. – 28 с.

МИР ДЕТСТВА И МИР ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ С. ФРЕНЕ

Введение. Современный мир пронизан постоянной технической, культурной и социальной изменчивостью, которая и влияет на взаимоотношение между так называемыми «мирами» взрослых и детей. За последнее время возросла необходимость в глубоком понимании процессов взаимодействия взрослых и детей, описания «мира взрослых» и «мира детей», взаимодействия этих «миров». Актуальность изучения этого вопроса обусловлена публикациями известных авторов Ш.А. Амонашвили, Л. Демоза, А.Н. Евсеевой, А.В. Запорожца, Е.И. Исаева, Я. Корчака, А.С. Макаренко, М. Монтессори, М. Мид, Д.Б. Эльконина, И.С. Кона и С. Френе. Все вышеперечисленные авторы задаются вопросом о влиянии социальных отношений на принципы взаимодействия взрослых и детей. В процессе анализа литературы нами было уделено особое внимание работам выдающегося педагога из Франции – Селестена Френе. Мы поставили перед собой **цель** не только изучить особенности взаимодействия «мира взрослых» и «мира детей», описанные в работах С. Френе, но и разобраться с опытом самого автора.

Селестен Френе – виднейший французский педагог прошлого столетия. Глубокое внимание к особенностям психологии ребенка, оригинальное решение проблем организации школьной жизни, разнообразные эксперименты по активизации учебного процесса и преодолению пороков книжно-вербального обучения, интенсивные поиски новых методов воспитательной деятельности школы – все это обусловило его широкую известность не только во Франции, но и в ряде других стран [1, с. 5].

Френе часто повторял, что основой его идей является личный опыт: «Наши методы базируются исключительно на опыте, который мы получали осязательно, в ходе непосредственной работы с детьми» [1, с. 7]. Он задавался вопросами факторов, влияющих на формирование личности, он ставил собственный опыт ребенка выше остальных факторов. Френе считал, что опыт не относящийся к опыту, приобретенному в семье, школе, в общении со сверстниками, записывался в пассив педагогического баланса; «в каждом ребенке есть больше правды, чем во всех учебниках; ребенок сам создает свою личность, а задача педагога состоит в том, чтобы поспособствовать обнаружению ребёнка себя и развить то, что ребёнку органически необходимо» [1, с. 8].

Мы можем сказать, что среди факторов развития личности ребёнка на первый план выходит фактор активности самой личности, но мы не должны забывать о значении специально-организованной развивающей среды и то, что воспитание занимает значительное место в иерархии факторов. В школах, функционирующих по методам Френе, формируется «школьный кооператив».

Главным в кооперативе является совет, в составе которого некоторое количество учащихся и преподаватель. Экономическая часть быта школы находится под бдительным присмотром совета. Ученики производят различные предметы для нужд школы и на продажу. Полученные таким способом деньги направляются на покупку пособий и оборудования, на организацию экскурсий и т. п. Совет школьного кооператива составляет сметы и контролирует их соблюдение. Кроме того, совет управляет деятельностью по самообслуживанию. Вдобавок он является дисциплинарной ступенью, совет рассматривает случаи нарушения дисциплины в школе, заслушивает виновных учеников, разбирается в конфликтах между ними, решает вопросы о наказании для провинившихся [2, с. 23].

Здесь мы видим реализацию идей самоуправления и воспитания в коллективе и через детско-взрослый коллектив. Таким видит мир детства С. Френе, но что насчёт взрослых? Какое обращение к родителям сделал сам С. Френе? «Если вы захотите построить удобный и красивый дом, вы начнете с поиска подрядчика. Если вы решили посадить персиковый сад или виноградник... Вам потребуется работник, который умеет это делать. И вы не постоите за ценой: от этого зависит судьба и будущее вашего сада. Когда у вас в дороге оказывается неисправным автомобиль, вы не стучитесь в первую попавшуюся дверь, а непременно отыскиваете настоящего механика. Но если речь идет о вашем ребенке, который, между прочим, дороже для вас, чем дом, персиковый сад или автомобиль, вы полагаетесь на волю случая. Вы приводите его к дверям школы и даже не интересуетесь, какие возможности для образования и воспитания

он там получит, будет ли его обучать опытный педагог или начинающий?». Тот аспект его концепции, который касается взрослых, говорит нам об определении точной картины, которую хотят наблюдать взрослые (родители), как результат целенаправленного воспитания.

Заключение. Таким образом, мы можем делать вывод о том, что Селестен Френе не только формулирует проблему взаимодействия взрослых и детей, но и на основе своего опыта предлагает решения, которые были апробированы не только самим Селестеном Френе, но и его последователями, которые по сей день корректируют концепцию Френе с учётом постоянных изменений, происходящих в «мире взрослых» и «мире детей». На наш взгляд поддержка со стороны взрослых детей в освоении мира через личный опыт – является основной особенностью взаимодействия «мира взрослых» и «мира детей» по Френе.

Список цитированных источников:

1. Френе, С. Избранные педагогические сочинения: пер. с фр. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

П.А. МОТОРИНА

Российская Федерация, Лесосибирск, ЛПИ – филиал СФУ

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СРЕДИ КАЗАХСКОЙ И РУССКОЙ МОЛОДЕЖИ

Введение. Проблема формирования и трансформации этнической идентичности в условиях межэтнического взаимодействия является значимой для современной науки, о чем свидетельствует неослабевающий интерес отечественных и зарубежных исследователей к данной теме. Среди них – Лебедева Н.М., Солдатова Г.У., Стефаненко Т.Г., Хотинцев В.Ю., Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Андерсон Б., Хобсбаум Э., Геллнер Э. и другие.

В связи с актуальностью проблемы, **цель** нашего исследования – исследование особенностей этнической идентичности среди казахской и русской молодежи.

В различных теоретических источниках национальная самоидентификация рассматривается с двух позиций: с одной стороны, это маркер, указывающий на принадлежность человека к определенной национальной группе, с другой, – процесс отождествления себя с этой группой. Национальная идентичность включает в себя весь набор представлений человека о своей нации, а также чувства и намерения, связанные с этими представлениями. Национальная самоидентификация входит в национальную идентичность и является ее ядром.

«Идентичность» в рамках психологической концепции рассматривалось прежде всего З. Фрейдом. Следует отметить, что одним из значимых исследований об этничности и этнической идентичности является труд З. Фрейда «Групповая психология и анализ Эго». Ученый впервые вводит понятие «идентичность» и рассматривает идентификацию как «бессознательную эмоциональную связь ребенка с родителями», как «механизм восприятия между индивидуумом и социальной группой» [1, с. 109].

Как отмечает В.Н. Павленко, этническая идентичность – это не только осознание, но и восприятие, оценивание, переживание своей принадлежности к этнической общности [2, с. 53].

Этническая идентичность приобретает не путем каких-то личных усилий, а с рождения или через воспитание с раннего детства в определенной этнической среде. Состояние этнокультурной идентичности достигается через созданную народом социокультурную сферу, через осознание уникальности и неповторимости своего этноса, его культуры.

Тенденции глобализации оказывают явное влияние на формирование этнической идентичности и этнического самосознания, и как следствие, на характер межэтнических взаимоотношений. Этническая идентичность является динамичным образованием и может подвергаться трансформации [3, с. 192].

Молодежь – наиболее активная, мобильная и динамичная социальная группа, в то же время является наиболее уязвимой перед теми или иными тенденциями социальной жизни. Этническое самосознание молодежи подвержено трансформации в зависимости от социально-политических, экономических и культурных условий жизнедеятельности этноса.

В процессе социализации происходит раскрытие личностного потенциала, обретение тех качеств и свойств личности, которые необходимы для установления новых контактов в обществе: человек становится востребованным и толерантным, что способствует поиску собственного «Я» в коллективе, идентификация других за счет оценочного компонента, на фоне чего происходит формирование этнической идентичности личности.

Заключение. Таким образом, этническая идентичность складывается в процессе развития человека и социализации в обществе. Этническая идентичность современной молодёжи формируется в условиях этнического и культурного разнообразия. Знакомясь с новым культурологическим, этническим материалом, молодые люди осознают, что необходимы поиски себя среди других людей, своей уникальности, непохожести.

Список цитированных источников:

1. Адорно, Т.В. Проблемы философии морали / Т.В. Адорно. – М.: Республика, 2010. – 238 с.
2. Павленко, В.Н. Общая и прикладная этнопсихология: Учебное пособие / В.Н. Павленко, С.А. Таглин. – М.: Товарищество науч. изд. КМК, 2005. – 483 с.
3. Михайлова, М.А. Этнокультурная идентичность в условиях культурной глобализации // Вестник БГУ. 2013. – № 14. – С. 191–196.

И.А. МУЖЕЙКО

Республика Беларусь, Витебск, Витебский филиал Международного университета «МИТСО»

АДЪЕКТИВНЫЕ УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ СО ЗНАЧЕНИЕМ «ГРЯЗНЫЙ» В РУССКОМ И БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКАХ

Введение. Фразеология во всех языках является самобытнейшим пластом, но, к сожалению, в школьном курсе ей отводится не так много часов в программах по русскому и белорусскому языкам шестиклассников. Как известно, фразеологизмы являются «банком» национальной культуры, истории, традиций, верований, уклада жизни того или иного народа [1, с. 214]. Они хранят в себе отпечатки мировидения людей, живших в различные времена, благодаря чему осуществляется межпоколенная связь, а все это – основа менталитета любого этноса.

В данной статье мы обратились к определенному типу фразеологизмов – устойчивым сравнениям (УС), нашедшим свое место в любом языке. Сравнение издавна является объектом исследования целого ряда наук, не исключая лингвистику. Оно считается предшественником счета и одним из древнейших способов восприятия и познания мира. В свою очередь, устойчивые сравнения интересны не столько как хранители когнитивных процессов, сколько выразители морали, ценностей и норм, принятых в том или ином обществе [2, с. 44]. Иными словами, данные фразеологические единицы дают оценку, в первую очередь, человеку, поскольку они антропоцентричны. Более тщательное изучение УС в школе может благоприятно сказаться на воспитании морального облика детей, так как эти фразеологизмы дают представление о том, что такое хорошо и что такое плохо.

Объектом данного исследования выступают адъективные устойчивые сравнения (АУС) русского и белорусского языков, полученные методом сплошной выборки из сопоставимых лексикографических источников.

Цель статьи нам видится в популяризации устойчивых сравнений, а также привлечении внимания методистов к огромному объему фразеологических единиц, присущих всем языкам вследствие универсальности процессов мышления людей вне их национальной или этнической принадлежности.

В качестве примера рассмотрим адъективные устойчивые сравнения, описывающие грязного человека, что, безусловно, является его негативной характеристикой. Общими образными основами (эталоны, вторыми компонентами) АУС выступают наименования артефактов, сверхъестественных существ, людей, животных, а в белорусском – еще и явление природы.

В русском и белорусском языках выявлены общие сравнения *грязный как свинья* и *брудны як свіння*. Выбора эталона в данных примерах очевиден – свиньи славятся пристрастием полежать в луже грязи, но, как говорят ученые, это необходимая процедура для терморегуля-

ции организма, поскольку у этих животных очень мало потовых желез для нормализации температуры тела. Кроме того, в русском языке встречается АУС с образной основой поросенок (*грязный как поросенок*), применяемое преимущественно к детям, так как поросенок – детеныш свиньи и обладает всеми повадками взрослого животного.

В качестве эталонов довольно широко представлены наименования людей по роду деятельности и цвету кожи. Общей для русских и белорусов выступает образная основа трубочист: *черный, грязный, вымазанный как трубочист* и *чорны, мурзаты як каміняр (камінальнік)*. Данная профессия получила официальное признание 11 февраля 1778 года в Дании, хотя очисткой дымоходов занимались со времен появления печей, котлов и так далее. Накапливающаяся в печных трубах сажа нередко приводила к пожарам, поэтому работы по ее удалению были жизненно необходимы. В связи с узкими проходами дымоходов обычно эту грязную и опасную работу выполняли мальки начиная с 4-6-летнего возраста. Очень часто впоследствии у них возникал рак, вызванный непосредственным контактом с канцерогенной сажей, который приводил к мучительной смерти. Из-за этого с 1788 года в Британии был запрещен труд трубочистами, выполняемый мальчиками младше 8 лет, однако, проблему с заболеванием данный закон не решил. Кроме того, чистить дымоходы не было престижно, скорее, наоборот, отчего работы выполнялись ночью или рано утром – не на глазах обычной публики. В то же время существует поверье, что встреча с грязным трубочистом сулит удачу. Возможно, это связано с тем, что, если его опасная работа на высоте с огнеопасной сажей не привела к гибели, значит, ему улыбается фортуна.

Нам также видится очевидным выбор эталонов в следующих АУС: русск. *черный, вымазанный, выпачканный как кочегар* и бел. *чорны як катляр*. Для понимания русского фразеологизма *черный как чумичка* требуется экстралингвистический комментарий, поясняющий значение второго компонента: просторечное устаревшее слово *чумичка* означает служанку, выполняющую черную работу по дому.

Помимо очевидных ассоциаций с внешне вымазанным, испачканным человеком прослеживается аналогия чего-либо грязного с тяжелым, низким трудом. Мы рассматриваем воспитывающий потенциал данных АУС в современных реалиях, связанный с мотивацией к получению достойного образования и впоследствии квалифицированной работы. В противном случае можно выглядеть так, как указывает белорусское сравнение *грязны як той бархамотнік*.

Сравнения грязного человека с людьми темного цвета кожи от природы нашли отражение в славянских языках, так как эти государства не вели колониальную политику в отличие от стран Западной Европы. По этой причине темнокожие считались диковинкой, хотя и встречались в качестве слуг у состоятельных господ и вельмож (см. известный исторический роман А.С. Пушкина «Арап Петра Великого», повествующий о жизни Ибрагима Ганнибала, прототипом которого был прадед автора по материнской линии). В качестве примера приведем следующие фразеологические единицы с эталонами арап (русск. *черный как арап* – бел. *чорны як арап*), негр (русск. *черный как негр* – бел. *чорны як нігер* и *чорны як мурын*) и эфиоп (русск. *черный как эфиоп*). АУС со вторым компонентом *арап* и *эфиоп* сохранили свои устаревшие значения негр или мавр, использовавшиеся в XVII-XVIII веках в России по отношению к чернокожим выходцам из Африки. Очевидно, вышеупомянутые фразеологизмы были образованы в ту эпоху и остаются живы и по нынешний день.

Названия различных артефактов также закрепились в образных основах русских и белорусских АУС. Так, были выявлены общие для обоих языков эталоны *сажа* (русск. *черный как сажа*; *черный, грязный как сажей вымазанный* – бел. *чорны як сажа, чорны як сопуха*), *голенница* (русск. *черный, темный как (сапожное) голенище* – бел. *чорны як халява*), *головешка* (русск. *черный как головешка* – бел. *чорны як галавешка; чорны як смаголь*). В белорусском языке отмечены национально-специфические сравнения: *чорны як засланка, чорны як комін, чорны як подмазка*. Почти во всех случаях чернота приобретена естественным образом в результате воздействия пламени на тот или иной объект, а в случае с *подмазкой* – в результате воздействия высокой температуры.

Заключение. Таким образом, при детальном рассмотрении АУС со значением *грязный* мы приходим к выводу о том, что большинство эталонов фразеологических единиц совпадают по причине сходства быта русского и белорусского народов. Единство в восприятии жизненных реалий отразилось в образных основах, называющих домашних животных, род деятельности человека, темнокожих людей, артефактов. Значение специфических АУС понятно носите-

лям иной лингвокультуры в силу выводимости его из буквального значения. Также наличие устаревшей лексики способствует расширению словарного запаса школьников. АУС со значением *грязный*, надеемся, могут мотивировать учащихся следить за своим внешним видом и стремиться к получению достойного образования и квалифицированной работы.

Список цитированных источников:

1. Телия, В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Шк. «Яз. рус. культуры», 1996. – 285 с.
2. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие / В.А. Маслова. – М.: Academia, 2001. – 202 с.

Д.С. НИКИФОРОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

БЕСПЕРЕВОДНЫЕ СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение. Результативное развитие умений читать, говорить и понимать иноязычную речь на слух не представляется возможным без владения основательными знаниями и навыками в области лексики, потому что именно с её помощью осуществляется приём и передача информации. Таким образом, при обучении иностранному языку большое внимание должно быть уделено работе над лексикой.

Учителя часто сталкиваются с различного рода трудностями в процессе объяснения лексики, а также тренировки обучающихся в употреблении лексических единиц, в большей мере в тех случаях, когда фактически нет возможности наглядно продемонстрировать конкретный предмет или явление.

Лексика является ключевым компонентом в системе языковых средств общения. Наряду с этим первичный этап усвоения изучаемой лексики, который напрямую связан с семантизацией, является основой для надёжного усвоения лексических единиц, а также дальнейшего их использования в различных видах речевой деятельности.

Целью исследования – изучить эффективность беспереводных способов семантизации, имеющих важное методическое значение для последующего формирования активных лексических навыков и их активизации в иноязычной речи.

Для обоснования данной идеи мы использовали следующие методы: описательный, сравнительный и интерпретационный методы.

Общеизвестно, что при осуществлении устной и письменной коммуникации необходимо иметь определённые знания, навыки и умения, а именно: репродуктивные (говорение и письмо); рецептивные (аудирование, чтение); социокультурные знания и умения в рамках словарного запаса [1, с. 288].

В качестве примера рассмотрим особенности слов *“moist”*, *“damp”* и *“wet”*. Все они могут быть переведены на русский язык как «мокрый», но одно из них имеет нейтральное значение, другое – ярко выраженную положительную коннотацию, а третье – отрицательную. Вы можете сказать *“pleasantly moist”*, но *“pleasantly damp”* звучит абсурдно.

Говоря об употреблении слова, мы имеем в виду не только его коннотацию, но и управление в предложении. Например, *“to like”* может употребляться как с инфинитивными конструкциями *“to like to do something”*, так и с герундием *“to like doing something”*, тогда как его синоним *“to enjoy”* употребляется исключительно с герундием.

Владение словом является существенной предпосылкой иноязычной коммуникации, но не менее важное значение имеет знание особенностей комбинирования слов на основе законов их словосочетания.

В методике преподавания иностранных языков принято выделять два основных способа семантизации иноязычной лексики: переводной и беспереводной. Каждый способ имеет как свои преимущества, так и недостатки.

Предпочтение того или иного способа семантизации исходит из ряда определённых критериев: 1) качественная характеристика слова; 2) принадлежность слова к активному или пассивному лексическому минимуму; 3) этап обучения; 4) уровень знаний обучающихся.

Беспереводные способы семантизации представляют собой такие способы, которые не требуют употребления родного языка в речи. Эти способы подразделяются на 2 группы: экстралингвистические и лингвистические.

Под экстралингвистическими способами семантизации понимается истолкование значения слов на основе предметной, беспредметной и иллюстративной наглядности.

К экстралингвистическим способам семантизации относятся следующие:

1. Семантизация существительных посредством демонстрации предметов или их изображений.

Данному способу семантизации следует уделить особое внимание, так как зачастую обучающиеся воспринимают показ изображений конкретных предметов и явлений в качестве передачи общих понятий (“trout” как “fish”, “cowberry” как “berry” и т.д.), и наоборот, замена общего понятия частным (“chamomile” как “flower”, “hammer” как “instrument” и т.д.). В связи с этим, следует учитывать адекватность используемых изображений и последующую проверку правильности понимания обучающимся новых слов.

2. Семантизация глаголов путём иллюстративной наглядности (мимика, пантомима), изображения действий с помощью рисунка на доске или на экране, а также с помощью видеоматериалов.

3. Семантизация прилагательных с помощью демонстрации предметов или их изображений, посредством цветных карточек.

Используя данный способ семантизации, следует акцентировать внимание учащихся на противопоставлении цветов предметов (“This table is brown, and that table is white”), так как во многих случаях у обучающихся возникают двойственные ассоциации (“the sea can be azure, blue, deep blue, emerald, turquoise”).

4. Семантизация числительных с использованием изображения числа предметов или самих предметов, календаря, расписания и т.д.

5. Семантизация наречий с использованием указателей (“far/close”, “early/late”), изображений или видеоматериалов.

6. Семантизация местоимений путём использования положения различных предметов в помещении или на картинках.

7. Введение предлогов с использованием размещения предметов в помещении, специальных изображений, на которых предметы расположены по-разному.

8. Введение междометий (“Oh!”, “Hurrah!”, “Pff!”) посредством проигрываемых в видеофрагментах или изображенных на картинках ситуаций. При этом сделать упор на различия в произношении междометий иностранного языка, независимо от внешней схожести с междометиями родного.

Под демонстрацией иллюстраций принято понимать применение рисунков, фотографий, схем, таблиц. Этот способ используется для толкования слов, которые обозначают реальные предметы в конкретных ситуациях.

Мимика и пантомима используются в качестве дополнительного толкования значения (объясняя значения слов “to laugh”, “to dance”, “to hide”, преподаватель может использовать мимику и жесты).

Экстралингвистические способы получили наибольшее распространение на младшей ступени обучения. На среднем и старшем этапах более эффективными являются лингвистические способы семантизации неизученной лексики.

Лингвистические способы семантизации слов представляют собой толкование значения слова, используя средства изучаемого языка. Выделяют следующие лингвистические способы семантизации:

1. Определение – описание значения слова при помощи других слов изучаемого языка (“outstanding – marked by superiority or distinction; excellent”).

Существуют такие ситуации, когда одной дефиниции недостаточно для полного толкования слова. В данном случае слово должно быть показано в контексте, например, “to break out” в предложении “The storm broke out at 9 o’clock” означает “to begin”, но, если вырвать его

из контекста, то оно может быть неправильно использовано обучающимися в предложении “*A strike broke out in the docks*”. К тому же, все слова в дефиниции, за исключением нового, должны быть заранее изучены и проработаны.

2. Перечисление – введение обобщающего слова при помощи уже известных обучающимся слов с более узким значением: “*Begonia, pipal, cactus, crassula are pot flowers*” (семантизация слова “*pot*”).

3. Употребление синонимов и антонимов используется в тех случаях, когда подготовка обучающихся не позволяет использовать сложные определения. К примеру, на первичном этапе можно прибегнуть к объяснению слова “*furious*” как “*very angry*”.

Следует отметить тот факт, что обучающиеся по собственной инициативе достаточно часто используют способ противопоставления, так как новое слово “*bitter*” без затруднения можно заменить противоположным по значению словом “*sweet*”.

Необходимо подобрать такие контексты, в которых противопоставления будут ярко выражены, например, “*melon is sweet and grapefruit is bitter, but the opposite of sweet champagne isn't bitter champagne, and the opposite of sweet tea isn't bitter tea*”.

4. Применение шкал подразумевает знание схожих по значению или же противоположных понятий, которые отражают степень какого-либо качества, что позволяет без затруднений ввести другие понятия (если обучающиеся знают слова “*hot*” и “*cold*”, то можно ввести слова “*warm*”, “*cool*”, а позднее “*freezing*”, “*boiling*”).

5. Использование аналогии с родным языком: “*doctor*” – доктор, врач; “*administrator*” – администратор.

6. Семантизация неизученных конвертированных слов представляет значительные трудности для обучающихся, например: “*a point – to point*”, “*a number – to number*” и др. Однако эти трудности преодолимы, если объяснить учащимся особенности конверсии.

7. Словообразование как способ раскрытия значения слова, благодаря которому можно ввести слово в определённый тип отношений, что, в свою очередь, помогает установить тесные парадигматические связи, а также повторить уже изученные слова, которые относятся к данной категории.

Понять значения новых слов может помочь суффиксально-префиксальный способ словообразования, который образует новые слова посредством уже изученных суффиксов и приставок (которые в свою очередь также имеют собственные значения). Например: *-ly* – суффикс наречий: “*fluently*” (бегло); *-y, -able, -ful, -less* – суффиксы прилагательных: “*unable*” (неспособный), “*adorable*” (прелестный), “*useful*” (полезный), “*hopeless*” (безнадёжный); *re* – повторное действие глагола: “*redo*” (переделывать), “*replace*” (заменить); *im-, ir-, un-, dis-* – противоположное (отрицательное) значение: “*impolite*” (невежливый), “*irregular*” (неравномерный), “*uncountable*” (бесчисленный), “*disability*” (нетрудоспособность, инвалидность).

Ещё одной разновидностью словообразования является словосложение (“*blackboard*” (классная доска), “*spaceship*” (космический корабль), “*sunrise*” (рассвет), “*mother-of-pearl*” (перламутр), “*honeymoon*” (медовый месяц)).

В связи с тем, что семантизация слов создаётся на возникающих аналогиях, преподавателю необходимо предвидеть всевозможные ошибки обучающихся при переводе сложных слов. Например, обучающимся хорошо знакомы элементы таких сложных слов, как “*mother-in-law*” (мать и закон), “*baby-moon*” (ребёнок и луна), “*sunspot*” (солнце и пятно), “*moon-blind*” (луна и слепой), “*aircraft*” (воздух и судно), “*watercolor*” (вода и цвет) и т.д. Очевидно, что при переводе данных слов на русский язык прямой перевод будет являться ошибкой, можно сравнить соответственно: тёща, искусственный спутник Земли, веснушка, страдающий куриной слепотой, самолёт, акварель.

Бленды как разновидность словообразования представляют собой слова, которые образованы с помощью соединения частей морфем, а не посредством уже имеющихся морфем в языке, “*brunch*” (“*br(eakfast)*” и “*(l)unch*”), “*crocodile*” (“*croco(dile)*” и “*(all)igator*”), “*twilight*” (“*twi(light)*” и “*night*”), “*windoor*” (“*win(dow)*” и “*door*”).

8. Использование ситуаций и контекста.

Принято считать, что новая лексика легче и лучше запоминается, тесно переплетаясь в ассоциативных связях с уже знакомыми обучающимся словами. Например, “*Columbus discovered America in 1492*” (Христофор Колумб **открыл** Америку в 1492 г.).

Заключение. Таким образом, работа над новой лексикой состоит из нескольких этапов: ознакомление со значением нового слова, его тренировка и активизация в речи. Огромное значение имеет достоверный выбор способа семантизации, который учитывает характерные свойства изучаемой лексической единицы (качественная характеристика слова и принадлежность к активному или пассивному словарю), уровень знаний обучающихся и место проведения процесса обучения.

Список цитированных источников:

1. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

С.Г. ПЕТРАШКЕВИЧ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Введение. Проблема культуры здорового образа жизни среди подростков является весьма важной, одной из ключевых социальных проблем современного общества.

По определению специалистов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов.

Формирование отношения к здоровому образу жизни закладывается в семье и закрепляется на всю жизнь. Навыки здорового образа жизни, которые приобретены в раннем возрасте, становятся основой жизнедеятельности человека и превращаются в привычку. Рассматривая работы таких учёных как В.А. Сухомлинский, Н.М. Амосов, В.П. Казначеев, В.И. Дубовский и др. можно сказать, что здоровье это важнейшее составляющее нашего организма. В.А. Сухомлинский писал о том, что здоровье ребёнка – это важнейший труд воспитателя [9, с. 35].

Цель статьи: изучение проблемы формирования культуры здорового образа жизни учащихся 1 курса системы профессионально-технического образования.

Материалы и метод. В исследовании приняли участие 50 учащихся 1 курса УО «Жохановский государственный профессиональный лицей сельскохозяйственного производства» в возрасте 15–16 лет (50 юношей).

В качестве метода исследования использовалась методика диагностики уровня знания о здоровом образе жизни «Что вы знаете о здоровом образе жизни?» (автор – Литвиненко Н.В.).

По утверждению профессоров В.П. Петленко и Д.Н. Давиденко, на сегодняшний день известно около ста определений понятия «здоровья». Обобщив их, учёные сделали вывод, что здоровье человека представляет собой качество приспособления организма к условиям внешней среды и итог процесса взаимодействия человека со средой обитания [7].

Понятие «здоровый образ жизни» появилось и стало использоваться в 1989 году. Автором данного термина является профессор-фармаколог И.И. Берхман. Он первым выдвинул концепцию здорового образа жизни [7].

В настоящее время понятие здоровья соотносят с психическим состоянием человека, его образом жизни, а также уровнем духовного развития. В современном мире сохранению здоровья уделяется особое значение.

Культура здорового образа жизни – это культура жизни человека, направленная на профилактику болезней и укрепление здоровья. В основе понятия «культуры здорового образа жизни» лежит понятие «здоровый образ жизни». Здоровый образ жизни – это оптимальная система повседневного поведения, позволяющая человеку максимально полно реализовать свои духовные и физические качества для достижения душевного, физического и социального благополучия. В Концепцию непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи Республики Беларусь заложена цель воспитания: формирование разносторонне развитой, нравственно зре-

лой, творческой личности обучающегося. Одной из задач достижения цели является овладение знаниями, ценностями и навыками здорового образа жизни.

По данным различных исследовательских и научных работ, здоровье человека зависит на 50% от его образа жизни. Как утверждал Э.Н. Вайнер, структура здорового образа жизни должна включать следующие факторы: оптимальный двигательный режим, рациональное питание, рациональный режим жизни, психофизиологическую регуляцию, психосексуальную и половую культуру, тренировку иммунитета и закаливание, отсутствие вредных привычек и валеологическое образование [6]. Ю.П. Лисицын отмечает, что здоровый образ жизни – это прежде всего деятельность, активность личности, группы людей, общества, использующих материальные и духовные условия и возможности в интересах здоровья, гармонического физического и духовного развития человека [1]. Б.Н. Чумаков отмечает, что здоровый образ жизни включает типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности людей, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма [9, с. 21]. В то же время, понятие здорового образа жизни гораздо шире, чем режим труда и отдыха, система питания, различные закаливающие и развивающие упражнения, в него также входит система отношений к себе, к другому человеку, к жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели и ценности.

Для диагностики уровня знаний о здоровом образе жизни была использована методика «Что вы знаете о здоровом образе жизни?» (автор – Литвиненко Н.В.). Методика состоит из 10 вопросов, целью данного метода является выявление и определение уровня знаний о здоровом образе жизни обучающихся. Автором выделены следующие уровни знаний о здоровом образе жизни:

1. Высокий уровень – 51–60 баллов. Вы очень умны в данном вопросе. Стараетесь следовать основным принципам здорового образа жизни и следите за новыми научными открытиями в этой области.

2. Средний уровень – 38–50 баллов. У вас довольно противоречивые знания по данному вопросу. В чем-то вы сторонник здорового образа жизни, а в чем-то – воинствующий противник.

3. Низкий уровень – 0–37 баллов. Вы – большой скептик, не верящий в здоровый образ жизни и не желающий знать о нем больше. Вам кажется, что лекарства, новейшие медицинские технологии и диеты могут помочь в любых ситуациях. К сожалению, это не всегда так. Постарайтесь отнестись к здоровому образу жизни, как к профилактике заболеваний, и результат не заставит себя ждать. Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица – Знания о здоровом образе жизни учащихся лица

Вопрос	Количество ответов / % учащихся/баллы		
	А	Б	В
1. Как расшифровывается аббревиатура «ЗОЖ»?			
А) Затрудняюсь ответить, но что-то связанное со здоровьем человека.	0		
Б) Здоровый образ жизни		50/100/300	
В) Название какой-то болезни			0
2. Какие вредные привычки, на ваш взгляд, не сочетаются со здоровым образом жизни?			
А) Курение и алкоголь.	16/32/64		
Б) Алкоголь, курение, наркотики, переедание.		24/48/144	
В) Наркотики.			10/20/20
3. С какого возраста важно соблюдать личную гигиену?			
А) Со школьного возраста.	12/24/48		
Б) Это надо прививать еще маленьким детям.		24/48/144	
В) Пожилым людям это особенно необходимо.			14/28/28
4. Что включает в себя понятие «здоровое питание»?			
А) Без чипсов и визитов в «Макдональдс».	8/16/32		
Б) Сбалансированное, из натуральных продуктов, с учетом индивидуальности организма.		30/60/180	
В) Любая еда, съеденная с удовольствием, идет на пользу здоровью.			12/24/24

5. Влияет ли неблагоприятная внешняя среда на здоровый образ жизни?			
А) Частично влияет, например, выхлопные газы от машин.	20/40/80		
Б) Конечно, ведь все взаимосвязано: воздух, которым дышим, воду, которую пьем и т.д.		14/28/84	
В) При современном уровне развития защитных средств – не влияет.			16/32/32
6. Какое значение для здорового образа жизни играет физическая активность?		24/144	
А) Как минимум, зарядка по утрам для этого нужна.	20/40/80		
Б) Это одна из его составляющих, ведь движение – это жизнь.		24/48/144	
В) Никакого. Гораздо важнее до старости сохранять умственную активность.			6/12/12
7. Необходимо ли для здорового образа жизни соблюдение режима труда и отдыха?			
А) В зависимости от того, кто вы по профессии.	8/16/32		
Б) Безусловно, нельзя допускать хронического переутомления.		30/60/180	
В) Необязательно, если уметь отдыхать «на полную катушку».			12/24/24
8. Совместимо ли вегетарианство (или сыроедение) с понятием «здоровый образ жизни»?			
А) Разве что иногда, в качестве «разгрузочных дней».	12/24/48		
Б) А разве их не считают отклонением от нормы?		14/28/84	
В) Вполне совместимо, но я не пробовала.			24/48/48
9. Из каких источников вы предпочитаете черпать информацию о сути здорового образа жизни?			
А) Из СМИ.	28/56/112		
Б) Из научных работ в этой области.		6/12/36	
В) От «продвинутых» знакомых.			16/32/32
10. Является ли здоровый образ жизни залогом долголетия и сохранения молодости?			
А) Отчасти, да.	30/60/120		
Б) Нет, это только один из способствующих факторов, но все индивидуально.		12/24/72	
В) Скорее, наоборот: насилие над организмом может укоротить жизнь.			8/16/16

Анализируя результаты, можно сделать следующие выводы: высокий уровень знаний о ЗОЖ – у 30 обучающихся (60%), средний уровень – у 12 обучающихся (24%); низкий уровень – 8 обучающихся, т.е. 16%;

– 10 респондентов (20%) считают вредными привычками, не сочетающимися со здоровым образом жизни, только наркотики;

– 14 обучающихся (28%) отдают свой голос за необходимость соблюдения личной гигиены начиная с пожилого возраста;

– 30 человек (60%) понимают смысл понятия «здоровое питание»;

– только 14 обучающихся, 28% из выборки понимают влияние неблагоприятной внешней среды на здоровый образ жизни;

– умственной активности в ущерб физической отдают свой голос 6 обучающихся (12%);

– необходимость соблюдения режима труда и отдыха понимают 30 обучающихся (60%);

– 14 обучающихся (28%) считают вегетарианство отклонением от нормы;

– черпают свои знания о ЗОЖ из СМИ – 28 обучающихся (56%); от «продвинутых» знакомых – 16, 32%;

– 8 обучающихся (16%) считают ЗОЖ насилием над организмом.

Исходя из анализа можно сделать вывод о том, по каким направлениям необходимо строить работу по формированию здорового образа жизни с данной группой обучающихся:

- углубление знаний, обучающихся о ЗОЖ (о вреде курения, алкоголя, наркотиков);
- расширение знаний о правильном питании, устранение пробелов в вопросах вегетарианства, «плюсов» и «минусов» диет и разгрузочных дней;
- повышение интереса к спорту и активному образу жизни;
- использование в работе обучающихся возможности стратегии «Цели устойчивого развития»;
- обязательное включение занятий по формированию ценностного отношения к здоровью.

Последовательное и системное приобретение обучающимися знаний по формированию здорового образа жизни позволит акцентировать их внимание на том, что здоровый образ жизни – это не только специальная деятельность, направленная на осознание необходимости сохранения и совершенствования его здоровья, но и организующее начало для формирования жизненных ценностей на различных этапах развития.

Для формирования здорового образа жизни очень важно, чтобы каждый обучающийся усвоил, что критериями оценки здоровья являются в том числе: уровень физической и умственной работоспособности; отсутствие хронических заболеваний, физических дефектов, ограничивающих социальную дееспособность; социальное благополучие, возможность приспособляться к меняющимся условиям жизни и сохранение определенной устойчивости к воздействию неблагоприятных факторов внешней среды.

Заключение. Таким образом, проведя исследование можно сказать, что у обучающихся 1 курса заложены основы здорового образа жизни. Наша задача сделать так, чтобы для них, обучающихся 1 курса, впоследствии здоровый образ жизни стал стилем жизни. Это возможно путем включения в их повседневную жизнь новых здоровых форм поведения, которые должны стать привычками. На сегодняшний день лицей является той структурой, которая позволяет осуществлять проведение массовых профилактических мероприятий по формированию культуры здорового образа жизни. И успех всего воспитательного процесса и формирования здорового образа жизни, в частности, зависит от тесного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Список цитированных источников:

1. Каратаев, А.С. Культура здорового образа жизни / С.А. Каратаев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013008131>. – Дата доступа: 08.02.2022.
2. Попова, О.С. Организация воспитательно-профилактической работы с учащимися учреждений, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего образования: Сборник методических материалов / О.С. Попова, Т.А. Сезень. – Минск: РИПО, 2007. – 178 с.
3. Попова, О.С. Организация работы по формированию здорового образа жизни учащихся учреждений, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования: сборник методических материалов / О.С. Попова, Т.А. Сезень. – Минск: РИПО, 2006. – 163 с.
4. Попова, О.С. Планирование и организация изучения качества воспитательного процесса в учреждениях профессионально-технического и среднего специального образования: методические рекомендации / О.С. Попова, С.Р. Бутрим – Минск: РИПО, 2011. – 257 с.
5. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
6. Факторы, влияющие на здоровье человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://68.rospotrebnadzor.ru/content/538/20653/>. – Дата доступа: 08.02.2022.
7. Фомина, Т.А. Формирование культуры здоровья и безопасного образа жизни / Т.А. Фомина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/119/32968/>. – Дата доступа: 08.02.2022.
8. Болтянова, Н.А. Формирование ценностного отношения к жизни у обучающихся учреждений профессионального образования: методическое пособие / Н.А. Болтянова. – Минск: РИПО, 2016. – 138 с.
9. Чумаков, Б.Н. Валеология: учеб. пособие. – 2-е изд. испр. и доп. / Б.Н. Чумаков. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 407 с.

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ КОММЕРЧЕСКИХ ЭРГОНИМОВ

Введение. Появление иностранных продуктов на китайском рынке привело к проблеме перевода названий торговых марок товаров. Иностранные бренды, независимо от того, насколько они популярны в мире, могут быть отвергнуты на китайском рынке, если они не имеют адаптированного перевода и положительного смысла, привлекательного для потребителя [1; 3]. Так как письменность китайского языка не буквенная, а иероглифическая, кроме того, его фонетический строй и фонемный состав коренным образом отличаются от индоевропейских языков, то возникает немало проблем по переводу имени бренда с помощью иероглифов.

Для обозначения собственных имен всех предметов и продуктов труда, созданных человеком, а также собственного имени организации, корпорации или предприятия в ономастике используется термин эргоним. Для названий торговых марок применяется более узкий термин – коммерческий эргоним.

Актуальными становятся исследования, связанные с анализом наименований брендов, активно используемых иностранными производителями, для экспликации имени бренда системой языка другого типологического строя и другой системой письма. В настоящее время в работах многих исследователей [2; 6; 7] активно обсуждается вопрос о целесообразности использования отдельных лексических приемов для перевода на русский язык имен собственных с различных европейских языков. Однако вопрос о переводе имен собственных на китайский язык изучен недостаточно полно [8].

В научной литературе отсутствуют материалы, позволяющие описать теорию и практику перевода мировых брендов на китайский язык. Кроме того, перевод оригинального названия бренда выступает в качестве посредника между различными языками, является способом обмена культурными традициями, повышает взаимопонимание между странами и нациями. Таким образом, переводу западных брендов на китайский язык необходимо уделять значительное внимание.

Цель статьи – анализ способов перевода оригинальных названий брендов на китайский язык, выявление структурного и семантического значения китайских коммерческих эргонимов на основе выборки самых часто используемых торговых брендов.

Материалом исследования послужили наименования самых распространенных брендовых названий торговых марок (по версии Google Trends). Также фактический исследовательский материал был получен методом сплошной выборки из современной китайской прессы, в результате чего было изучено более 150 лексических единиц, представляющих как переводы мировых брендов, так и собственные китайские бренды. В ходе нашего исследования проводилась систематизация и анализ названий брендов, использовались статистические методы обработки данных.

Проведенное исследование включало три этапа: 1) анализ особенностей перевода мировых брендов на китайский язык; 2) выявление наиболее предпочтительных иероглифов для китайского перевода оригинальных названий; 3) изучение частоты использования числительных в названиях китайских эргонимов.

Мы проанализировали 150 наиболее популярных в Китае мировых товарных брендов и их переводы на китайский язык. Значительное место среди них занимают бренды высокотехнологичной продукции, что, на наш взгляд, связано со спецификой китайского потребительского рынка. Сопоставительный анализ данных наименований позволяет говорить о том, что единые правила перевода иностранных брендов на китайский язык окончательно не сложились.

В современном переводоведении выделяют несколько видов переводческих трансформаций, повсеместно используемых для перевода эргонимов на иностранный язык: транслитерация, транскрипция, калькирование и целостное преобразование. Транслитерация и транскрипция относятся к фонетико-графическим транслятологическим преобразованиям, транскрипция – к семантическим (смысловым) видам перевода, целостное преобразование представляет собой лингвострановедческую адаптацию, то есть новую номинацию в языке-реципиенте.

На *первом этапе* анализ нашего фактического исследовательского материала показал, что все вышеописанные способы используются при переводе названий англоязычных торговых марок на китайский язык [4].

Статистический анализ перевода всех выбранных нами эргонимов выявил, что доминирующим способом их перевода на китайский язык является фонетическое преобразование, то есть транскрипция (61%). Чаще всего идет речь о названиях имен собственных (Renault 雷诺 [léinuò]) и аббревиатурах (Audi 奥迪 [àodí]). В 23% случаев номинация англоязычной торговой марки переводится на китайский язык как калька (Сникерс 士力架 [shìlìjià], Nestle 雀巢 [quècháo]). В 16% случаях нами были обнаружены ранее не встречавшиеся эргонимы, которые представляли собой новые лингвострановедческие реалии (Heineken 喜力 [xǐ lì]).

Типичным примером использования приема адаптации для перевода мировых брендов на китайский язык является название марки процессоров «Pentium». Она представлена под именем «奔腾» [Bēnténg], в котором первый иероглиф означает «бежать, мчаться», а второй – «подниматься, парить».

Таким образом, анализ фактического исследовательского материала показывает, что перевод эргонимов представляется важной проблемой современного переводоведения. Хотя фонетический способ перевода названий торговых марок на иностранный язык и является самым распространенным, так как позволяет сохранить аутентичность бренда, но не всегда может быть использован в практике переводческой деятельности. Часто особенности языка требуют от специалистов использования других переводческих трансформаций, например, калькирования, которое дает возможность сохранить семантику номинации.

Наиболее интересным, с нашей точки зрения, является прием целостного преобразования. В этом случае возникает новая для носителей языка-реципиента лингвострановедческая реалья. При этом функционально новая номинация должна выработать в языковом сознании личности такую же ассоциативно-когнитивную связь с определенным брендом, что и у носителей языка-донора.

На *втором этапе исследования* мы определили предпочтительные иероглифы для перевода оригинальных названий на китайский язык. Для китайцев смысл, заложенный в такой бренд, очень важен, он может повысить социальный статус человека, внушить ему, что он пользуется брендом, который действительно несет тот смысл и заряд, который был вложен в его перевод.

Нами выделены следующие 14 предпочтительных иероглифов для перевода исходных названий на китайский язык: 乐[lè] – радость, веселье (8%, 12единиц); 吉[jí] – удача, везение (7,3%, 11 единиц); 雅[yǎ] – изящный, изысканный (6,7%, 10 единиц); 富[shì] – дело (4,0%, 6 единиц), 喜[xǐ] – радостный, веселый (3,3%, 5 единиц); 奔[bēn] – быстрый (2,7%, 4 единицы); 佳[jiā] – красивый (2,7%, 4 единицы) и т.д. [5].

Отметим, что наиболее частотными являются лексические единицы, имеющие семантику, которая связана с положительными эмоциями у человека, высоким социальным статусом, успешной финансовой деятельностью.

Для китайцев очень важен смысл, вложенный в такой бренд, он может поднять социальный статус человека, внушить ему, что он пользуется маркой, которая реально несет в себе то значение и положительный заряд, которые были вложены в ее перевод.

Кроме того, при разработке названия китайского бренда важно помнить о культурных особенностях и традициях страны. В частности, о смысловом месте чисел в китайской культуре. К нумерологии в Китае относятся очень серьезно. Основные значения цифр в Китае следующие: 0 – «ты», 1 – «хочу», 2 – «люблю», 3 – «лишнее», 4 – «умер», 5 – «я», 6 – «карьера, зарплата», 7 – «есть», 8 – «стать богатым», 9 – «долгое время». Среди них у китайцев есть счастливые и несчастливые числа.

Удачливость числа определяется его созвучием со словом. Шесть, восемь и девять, которые имеют значения удачи, богатства и долголетия, считаются самыми успешными и любимыми числами у китайцев.

Возглавляет список счастливых чисел в Китае число восемь, которое является символом богатства и процветания. Причина в том, что произношение числа 8 похоже на произношение слова, которое вместе со словом «богатство» означает «разбогатеть».

Другим «благоприятным» числом является 6, которое переводится как «зарплата, желанье карьерного роста». 9 – омофон слова «долгий, вечный», поэтому считается хорошим символом, который можно использовать при проведении деловых переговорах.

Приведем некоторые примеры удачного использования числительных в логотипах китайских брендов. Первая автомобильная корпорация Китая имеет аббревиатуру First Automobile Work. В соответствии с концепцией владельцев, логотип должен олицетворять корпорацию, которая подобно орлу, расправившему крылья и покоряющему пространство. В результате на эмблеме изображена схематично нарисованная единица с крыльями и название бренда. Логотип баров в городе Ухань основан на игре слов и цифр. Слово «бар» и число 98 произносятся одинаково – как jiǔbā.

Цифру 4 наоборот избегают использовать, потому что иероглиф 四[sì] – «четыре» созвучен иероглифу [sǐ] 死 – «смерть» и отличается от него только иероглифическим тоном. И, соответственно, реклама, слоган или бренд, содержащие в своем названии цифру четыре, выстраивают с точки зрения китайцев негативный семантический ряд, делая продукт непривлекательным для потребителя.

Из рассмотренного массива логотипов китайских брендов цифра четыре не встретилась ни разу.

Заключение. Таким образом, в настоящее время наблюдается переход от традиционно используемых приемов калькирования к транслитерации и адаптации имен мировых брендов средствами китайского языка, что связано с актуализацией прагматической функции языка для имен брендов.

Для перевода на китайский язык используется положительно маркированная лексика, близкая по звучанию исходному языку. Таким образом происходит семантико-фонетическая адаптация безэквивалентной лексики в китайском языке. Происходит постепенное формирование китайской брендовой культуры, которая отвечает требованиям системы китайского языка и обеспечивает номинативные и коммуникативные потребности.

Использование в китайских названиях эргонимов иероглифов и цифр, вызывающих положительные эмоции у потребителя и связанные с ними ассоциации, обеспечивает также тесную связь с национальными традициями, что очень важно для этой страны. Однако и у этого приема есть свои недостатки, а именно однообразие и стереотипность. Существует множество логотипов с вышеупомянутыми символами и цифрами, а это значит, что потребитель, который будет стоять перед выбором товара, скорее всего, выберет что-то отличающее от общей массы, чем будет пытаться выбрать из брендов с почти одинаковыми названиями. Следовательно, используя эти символы в наименовании коммерческого эргонима, компания может как извлечь из этого выгоду, так и затеряться среди брендов с похожими названиями.

Список цитированных источников:

1. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические проблемы) / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
2. Мазилкина, Е.А. Брендинг: учеб.-практ. пособие / Е.А. Мазилкина. – М.: ИТК «Дашков и К», 2008. – 224 с.
3. Мамлеева, Л.А. Анатомия бренда / Л.А. Мамлеева, В.М. Перция. – М.: Вершина, 2007. – 288 с.
4. Прищепа, М.М. Особенности перевода коммерческих эргонимов на китайский язык / М.М. Прищепа // XV Машеровские чтения. Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Витебск, 22 октября, 2021. – С. 217–219.
5. Pryshchepa, M.M. World brands in Chinese language / M.M. Prishchepa // The Youth of the 21st century: Education, Science, Innovations. Proceedings of VIII International Conference for Students, Postgraduates and Young Scientists. – Vitebsk, December 10, 2021. – P. 119–121.
6. Рожков, И.Я. От брендинга к бренд-билдингу / И.Я. Рожков, В.Г. Кисмерешкин. – М.: Гелла-принт, 2004. – 320 с.
7. Чернатони Л., МакДональд М. Брендинг. Как создать мощный бренд: Учебник. – М.: Юнити, 2006. 559 с.
8. Yang, MingBo. The Conveying of Semantic Content while Translating Proper Names from Russian into Chinese / MingBo Yang // Журнал Сиб. федеральн. ун-та. Гуманит. науки. – 2010. – № 3(2). – С. 277–284.

ЖИЗНЕННО ВАЖНЫЕ ЦЕННОСТИ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ГУ «ТЦСОН ОРШАНСКОГО РАЙОНА»)

Введение. Проблемы семьи как базовой ячейки общества и семейно-брачных отношений всегда находились в сфере интересов социальных наук. В процессе исторического развития отношения семьи и общества, семьи и личности постоянно изменялись под воздействием господствующего в данном обществе способа производства, образа жизни, общественных отношений, системы ценностей, а семейные ценности были направлены на удовлетворение потребностей государства, развитие и совершенствование общественных отношений. Семейные ценности посредством традиций передаются новым поколениям как модель поведения в семье и обществе [1, с. 110].

Семья, по признанию многих ученых – это одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка. От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Семейные ценности представляют собой положительные и отрицательные показатели значимости объектов, относящихся к основанной на единой совместной деятельности общности людей, связанных узами супружества – родительства – родства, в связи с вовлеченностью этих объектов в сферу человеческой жизнедеятельности, человеческими интересами, потребностями, социальными отношениями [4, с. 40].

Особый интерес в формировании социально значимых ценностей, отводится многодетным семьям. В настоящее время в Республике Беларусь в отношении многодетных семей осуществляется действенная социальная политика, которая в своей основе имеет льготное кредитование на строительство жилья, выдача льготных кредитов на приобретение предметов быта, обеспечение льготами и пособиями и пр., что вызывает рост данной категории семей. На 1 декабря 2021 г. в Республике Беларусь (по данным Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь) насчитывалось 108 тыс. многодетных семей; больше всего их насчитывается в Брестской области. Из статистики известно, что в многодетных семьях воспитывается около 20% всех детей в стране, поэтому очень важно осмыслить как нынешнее положение многодетной семьи, так и пути улучшения ее положения, повышения социально значимых ценностей. Также важна материальная и моральная поддержка многодетной семьи, создание нормальных условий жизни в ней родителей и детей помогут решению демографической проблемы в нашей стране. Многодетные семьи представляют собой главный ресурс демографии.

Независимо от того, что сегодня наблюдается рост многодетных семей, они все равно испытывают некоторые трудности. Многодетную семью многие специалисты психолого-педагогической сферы относят к семье «группы риска»: иногда эти семьи являются экономически неблагополучными, особенно в тех случаях, когда родители (один или оба) нетрудоспособные или безработные, отсутствует один из родителей, низкая заработная плата родителей, в семье физически или психически больные дети, лечение которых требует финансовых затрат. В настоящее время проблемы многодетных семей (низкий материальный доход, отсутствие жилья и пр.) волнуют не только правительство, но и педагогов, психологов, специалистов сферы культуры. В их компетенцию входит разрешение материальных, социально - психологических проблем таких семей, оказание помощи в воспитании детей, повышении культуры родителей.

Развитие творческих способностей личности так же является проблемой многодетной семьи. Особенно эта проблема обостряется в сложные критические периоды жизни общества, когда наиболее остро ощущается необходимость в творческих личностях, способных самостоятельно, по-новому разрешать возникшие трудности.

Все вышеуказанное обусловило актуальность цели исследования – изучить сущность социальной работы по укреплению социально значимых ценностей многодетных семей в условиях ГУ «ТЦСОН Оршанского района». Выборка: 50 представителей многодетных семей. Из них: 40 женщин, 10 мужчин. Возраст респондентов – 30–58 лет.

Цель исследования – выявить приоритетные социально значимые ценности многодетных семей. Методы исследования: анализ теоретический; обобщение; систематизация; методика М. Рокича «Ценностные ориентации»; методике «Иерархия жизненных ценностей»; анкетирование (авторская разработка); математическая обработка данных.

Проведенное исследование по выбранным тестам и анкете позволило диагностировать наиболее значимые и преобладающие жизненные ценности у членов многодетных семей.

Тестирование по методике «Ценностные ориентации» позволило получить результаты, представленные ниже. Было установлено преобладающее наличие следующих жизненных ценностей в многодетных семьях: саморазвитие личности – (4%); уважение и помощь людям, отзывчивость – (8%); физическая привлекательность, внешность – (4%); теплые, заботливые отношения в семье, благополучие – (60%); высокое социальное положение – (12%); творчество – (4%); беззаботная жизнь – (8%). Данные, полученные на основании исследования по методике «Ценностные ориентации» представлены на рисунке 1.

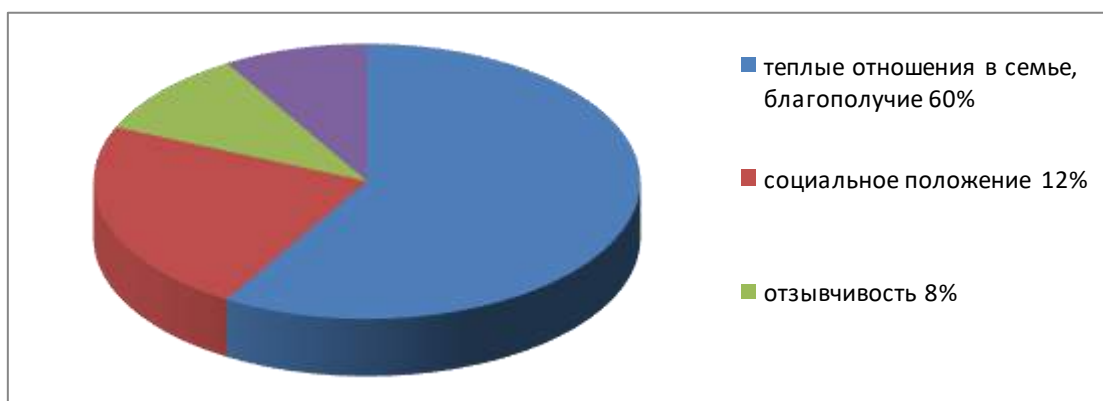


Рисунок 1 – Сведения о преобладающих ценностях членов многодетных семей по методике М. Рокича

Анкетирование показало так же определенные результаты, характеризующие жизненно важные ценности членов многодетных семей. Так, оказалось, что в многодетных семьях для родителей наиболее значимыми являются следующие ценности: сексуальные отношения – (8%); общение – (4%); супруг (супруга) как спутник по отдыху – (12%); финансовая поддержка – (8%); искренность и открытость – (4%); посвященность семье – (60%); одобрение – (4%). Таким образом, преобладающими семейными ценностями в многодетных семьях являются посвященность семье, финансовая поддержка, видимость супруга (и) как спутника по отдыху.

Диагностика по методике «Иерархия жизненных ценностей» показала следующие результаты, которые отражены на рисунке 2.

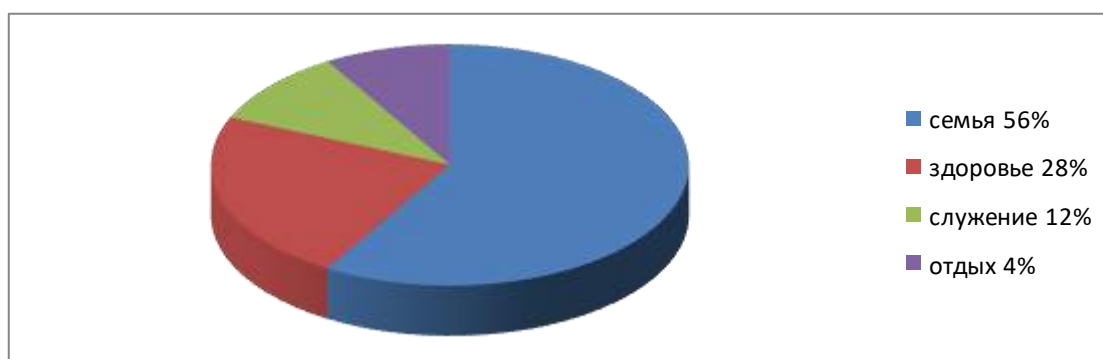


Рисунок 2 – Сведения о преобладающих ценностях членов многодетных семей по методике «Иерархия жизненных ценностей»

Нами было установлено, что в многодетных семьях у родителей преобладают следующие жизненные ценности: здоровье – (28%); семья – (56%); служение – (12%); отдых – (4%). Соответственно, прерогативной ценностью среди членов многодетных семей является семья и здоровье.

Заключение. Таким образом, результаты тестирования и анкетирования показали, что для многодетных родителей наиболее высоким уровнем значимости обладают такие жизненные ценности как благополучие семьи у 60% опрошенных и социальное положение – у 12% опрошенных. В многодетных семьях для родителей наиболее значимыми являются посвященность семье и супруг (супруга) как спутник по отдыху. Преобладающими жизненными ценностями для многодетных родителей являются семья и здоровье.

Список использованных источников:

1. Алексеенко, Я.И. Структура ценностных ориентаций современной молодежи / Я.И. Алексеенко // Веснік ВДУ. – 2016. – № 6. – С. 108 – 113.
2. Артамонова, Е.И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е.И. Артамонова / Под ред. Е.Г. Силаевой. – М.: Академия, 2010. – 322 с.
3. Ахмерова-Ильина, Л.В. Ценностные ориентации личности учащихся и их роль в организации образования в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. социолог. наук / Л.В. Ахмерова-Ильина: 22.00.06. – М., 2016. – 18 с.
4. Батура, И.Н. Воспитание будущего семьянина / И.Н. Батура // Проблемы выхавання. – 2016. – № 2. – С. 39-41.
5. Безопасное и ответственное поведение: цикл бесед, практических и тренинговых занятий с учащимися I-XI классов о ВИЧ-инфекции и наркотической зависимости, о семье и семейной жизни: пособие для воспитателей, психологов и социальных педагогов. В 3 ч. / А.Н. Сизанов [и др.]; под ред. А.Н. Сизанова. – М.: Тесей, 2010. – Ч. III. Примерное содержание работы по программе. – 176 с.
6. Белова, И.А. Основные направления совершенствования правового регулирования государственной адресной социальной помощи в Республике Беларусь / И.А. Белова // Сацыяльна-эканамічныя і прававыя даследаванні. – 2017. – № 3. – С. 120- 126.

У.А. РЫМША

Рэспубліка Беларусь, Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава

**ТЫПАЛАГІЧНЫЯ ПАРАЛЕЛІ ВОБРАЗНАЙ СІСТЭМЫ
АПОВЕСЦІ «ЦЫГАНСКІ КАРОЛЬ» У. КАРАТКЕВІЧА
З СУСВЕТНЫМ ГІСТОРЫКА-КУЛЬТУРНЫМ КАНТЭКСТАМ**

Уводзіны. Думаецца, усімі аматарамі беларускага мастацкага слова прызнаецца той факт, што Уладзімір Караткевіч – носьбіт шматграннага таленту, непераўздыдзены па самабытнасці і творчай дасканаласці пісьменнік. Любы гістарычны час і сістэма вобразаў у яго мастацкай прасторы раскрываліся шматгузроўнева, фактычна «ажывалі». І дзеля паглыблення ў іншую эпоху аўтар не проста з энцыклапедычнай скрупулёзнасцю апісваў адпаведныя факты, а праз каларытны архаічны базіс пераканальна раскрываў яркіх персанажаў далёкай ад чытача эпохі. Пры гэтым пісьменніка цікавіла многае: стаўленне продкаў да навакольнага свету, імператываў жыцця і смерці, сацыяльная іерархія, побытавыя дэталі, культурныя вектары, у тым ліку і народныя смехавыя традыцыі (так званыя праявы народнай карнавальнасці). І гэта разам прыводзіла да дасканалыма мастацкага паказу. Як слухна адзначаў вядомы бедарускі літаратурны крытык, літаратуразнавец Анатоль Верабей: «Уладзіміру Караткевічу ўласціва рамантычнае, фальклорна-міфалагічнае і адначасова канкрэтна гістарычнае, па-мастацку дакладнае і дасканалы асэнсаванне мінуўшчыны» [1, с. 76].

Мастацкая сістэма Караткевіча ўключае і камічны складнік. Так, у аповесці «Цыганскі кароль» аўтар не проста перадае гістарычны факт існавання цыганскага «каралеўства», а насычае твор арганічнымі часу гумарыстычнымі і сатырычнымі апісаннямі. Пісьменнік выкарыстоўваў прыёмы гратэскавага рэалізму, даючы з’едлівыя характарыстыкі каралю і яго падданым. Пры гэтым важна ўлічваць і некаторае падабенства герояў аповесці з рэальнымі гістарычнымі асобамі. Адзначаныя стылявыя адметнасці твора заўважаліся некаторымі

даследчыкамі (А. Вераб'ём, Е. Лявонавай, В. Шынкарэнка і інш.), але цэласнае асэнсаванне такой дыскурснай з'явы яшчэ бачыцца толькі перспектыўным праектам.

Мэта артыкула – вызначыць істотнасць ідэйна-мастацкага ўплыву вобразаў сусветнай гісторыі і літаратуры на сістэму персанажаў аповесці «Цыганскі кароль» У. Караткевіча. Дадзенае даследаванне праводзілася з выкарыстаннем прыёмаў канкрэтна-гістарычнага, структура-тыпалагічнага метадаў.

Адным з галоўных герояў твора з'яўляецца Якуб Знамяроўскі, так званы цыганскі «кароль». Ён вельмі ўдала апісваецца ў эпізодзе першага спаткання з ім галоўнага героя: «За гэтым відовішчам Міхал не заўважыў, што ў дзвях ужо стаяў сам кароль, заспаны, азызлы, і моцна соп носам. На ім была кашуля да пуца, і на галаве срэбны абруч. Якуб нагадваў Апалона, калі богу было пад сорок год і ён густа зарос драмучымі валасамі» [2, с. 165].

Старажытнагрэчаскі бог Апалон вядомы ўсім як бог святла, натхнення, правадыр муз. У шырокім значэнні Апалонам называюць добраскладзенага прыгожага мужчыну. Уладзімір Караткевіч у сваім творы выкарыстоўваў такое камічнае партрэтаванне Знамяроўскага, каб яскрава паказаць яго вобраз чытачу і камічна падкрэсліць недарэчнасць, парадыйнасць гэтага «караля».

Далей аўтар прыпадабняе Якуба да не менш велічнага вобраза Нерона: «Дзікімі вачыма глядзеў на гэтае спусташэнне Яноўскі. Гэта была галечка. Уварваліся, як дзікія гуны, і знішчылі ўвесь дабрабыт. А на ганку, асветлены зарывам, стаяў кароль Якуб і, абапіраючыся на шаблю, глядзеў на агонь, як Нерон на пажар вечнага горада» [2, с. 200].

Нагадаем, што Нерон – рымскі імператар, вядомы сваёй жорсткасцю і прагай да ўлады. Лічылася, што Нерон падпаліў Рым, каб любаватца відовішчам палаючага вялікага горада.

Але тут беларускі пісьменнік камічна гіпербалізуе вобраз Якуба Знамяроўскага, параўноўваючы яго з жорсткім імператарам. Таму, на фоне Нерона, цыганскі «кароль» прадстае чытачу не такім уж небяспечным, страшэнным чалавекам, а выклікае нават спахуванне. Таксама прыведзенае апісанне галоўнага героя набывае камічную кантрастнасць, бо праз яго выяўляецца памылковае ўнутранае стаўленне Знамяроўскага да сябе, як да бяспрашнага магутнага уладара, якога ўсе баяцца.

Вартым увагі з'яўляецца і параўнанне вобраза манаха з яшчэ адным вядомым персанажам: «Гайдукі падхапілі манаха і пацягнулі, але ён яшчэ некаторы час упіраўся, напінаўся і пры гэтым роў, пляваўся і вытвараў усякія іншыя дзеянні, як Гарганцюа» [2, с. 165]. Гарганцюа – герой сатырычнага рамана Франсуа Рабле «Гарганцюа і Пантагруэль». Гэты вобраз – адзін з сімвалаў Рэнесансу, увасабленне адмовы ад традыцыйных жыццёвых правіл Сярэднявечча, цікавасці да свецкага напрамку ў мастацтве, спробаў рацыянальнага, матэрыялістычнага спазнання свету, вольнасці ў паводзінах і г.д. Таму ў аповесці «Цыганскі кароль» аўтар, жадаючы паказаць пародыю на існага манаха, дэманструе неахайнага, дурнога, ласага да «зямных» асалодаў персанажа, тыпалагічна блізкага да аднаго з вечных вобразаў Рабле.

Заклучэнне. Такім чынам, у прааналізаванай камічнай аповесці Уладзіміра Караткевіча часта практыкуецца аўтарам мастацкі прыём характарыстыкі пэўнага персанажа праз трапінае параўнанне яго з агульнавядомым героем з сусветнай літаратуры. Гэта дазваляла пісьменніку не толькі лаканічна і адначасна запамінальна абмалёўваць вобразы, але і спрыяла арганічнаму пашырэнню сусветнай камічнай традыцыі.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Верабей, А. Уладзімір Караткевіч: жыццё і творчасць / А. Верабей. – М.: Бел.навука, 2005. – 271 с.
2. Караткевіч, У. Сівая легенда. Ладдзя Роспачы. Цыганскі кароль / У. Караткевіч. – М.: Папуры, 2018. – 240 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Введение. На сегодняшний день в высшем учебном заведении в процессе обучения применяются дистанционные образовательные технологии, которые являются одними из новых форм организации обучения и основываются на телекоммуникационных технологиях, в том числе и интернет-ресурсах. Сетевые образовательные ресурсы дают возможность разнообразить используемые учебные материалы, организовать учебную деятельность студентов с учетом их индивидуальных особенностей. В основе реализации технологий дистанционного обучения лежит идея эффективной организации самостоятельной деятельности студентов.

Целью статьи является исследование возможностей использования технологий дистанционного обучения при организации самостоятельной работы студентов при изучении учебных дисциплин и ее постоянного эффективного контроля в высших учебных заведениях.

Самостоятельная работа студентов является одним из эффективных средств развития и активизации их учебной деятельности. Она выступает в роли главного резерва повышения качества подготовки специалистов. Проблема эффективности и значимости самостоятельной работы исследуется многими учёными (Л.В. Жарова, В.И. Дрозина, П.И. Пидкасистый, С.В. Митрохина, В.А. Романов, А.И. Хамитова и др.), но единого определения и толкования понятия «самостоятельная работа» не выявлено.

П.И. Пидкасистый под самостоятельной работой понимает «специфический вид деятельности учения, главной целью которого является формирование самостоятельности учащегося, а формирование его умений, знаний и навыков осуществляется опосредованно через содержание и методы всех видов учебных занятий». [1, с. 67]

В.В. Усманов утверждает, что «самостоятельная работа – это процесс выполнения заданий учащимися без всякой помощи, но под наблюдением учителя» [2, с. 136].

Е.С. Полат трактует это определение как «...система обучения, основанная на взаимодействии учителя и учащихся, учащихся между собой на расстоянии, отражающая все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, организационные формы, средства обучения) специфичными средствами ИКТ и Интернет-технологий» [3, с. 89]

Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, которая выполняется по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Данный вид работы предназначен для овладения каждой дисциплиной, формирования навыков самостоятельной работы в учебной, научной, профессиональной деятельности. Целью самостоятельной работы является формирование у студентов знаний и навыков в качестве основных профессиональных компетенций, направленных на самостоятельное творческое решение технических и научных проблем, возникающих в практике будущего специалиста.

В современном процессе обучения студент выступает не просто потребителем информации, но и творческим соискателем знаний. В связи с этим, задачей преподавателя является передача информации студентам не только в готовом виде, но и побуждение к самостоятельной познавательной активности, в формировании у него навыков самостоятельности при получении знаний. Использование дистанционных технологий в организации обучения требуют существенного переосмысления и корректировки традиционных форм обучения.

Возможности организации самостоятельной работы студентов в системе дистанционного обучения расширяются. Преимущества использования компьютерных технологий: индивидуализация и дифференциация обучения, расширенный доступ к различным ресурсам, что стимулирует активность и мотивацию студентов в процессе выполнения заданий, удобство и ясность изложения полученного материала.

Организовать самостоятельную работу студентов вуза можно в дистанционном курсе, например, на основе модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды Moodle, которая открывает широкие возможности внедрения элементов дистанционного обучения в образовательный процесс вуза.

Теоретический материал в дистанционном курсе можно представить в виде электронной книги. Навигация осуществляется с помощью гиперссылок на отдельные разделы или параграфы, термины и их толкование в словаре, биографические данные ученых, имена которых встречаются в тексте и т. д. Кроме того, теоретический материал возможно представить в виде яркой презентабельной Интернет-страницы или презентации с использованием звукового сопровождения, с демонстрацией учебных видеоматериалов.

Реализация полученных знаний и умений осуществляется на практических, семинарских, лабораторных занятиях. Дистанционные технологии также позволяют осуществить данные виды работы, но обычно в присущей им форме: задание, которое студент должен выполнить самостоятельно, с подсказками преподавателя или без них; видеоурок в on-line режиме, когда задействованы все участники курса и учитель или запись урока, когда каждый студент самостоятельно выбирает удобное время для изучения материала. Семинарское занятие можно организовать в виде чата, семинара, вебинара или видеоконференции, предоставляя возможность участникам оценивать ответы и результаты работы друг друга.

После завершения изучения содержательного модуля преподаватель осуществляет итоговый контроль и оценку результатов деятельности студентов в форме собеседования, проверки конспектов, письменных работ и индивидуальных заданий, защиты рефератов, проектов и презентаций, комплексного тестирования, контрольной работы и т. п. Эти формы работы актуальны как в традиционном, так и в дистанционном обучении.

Заключение. Проанализировав возможности организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений в формате дистанционного обучения, можно сделать вывод о том, что данный формат способствует более удобному и эффективному поиску информации, необходимой для выполнения различных видов заданий; позволяет получать консультацию преподавателей в режиме on-line с помощью различных платформ, например: Zoom, Google Meet, Skype, мессенджеров в социальных сетях: What's, Viber, VKontakte и т.п.; дает возможность объективного оценивания результативности работы студентов в вузе.

Список цитированных источников:

1. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 141 с.
2. Усманов, В.В. Самостоятельная работа студентов: организация и управление в процессе профессионального обучения: монография / В.В. Усманов. – Ульяновск: УлГГУ, 2006. – 275 с.
3. Полат, Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат. – М.: Юрайт, 2020. – 392 с.

Д.А. СИДОРЕНКО

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение. Личностно ориентированное образование рассматривает личность как сложную, индивидуальную цельность, неповторимость и высшую ценность, которая обладает потребностью в самоактуализации – реализации своих возможностей. Данный тип образования проявляет новый взгляд на личность, представляя следующие позиции: личность является субъектом, а не объектом в образовательном процессе; личность – цель образовательного процесса, а не средство для достижения цели. На современном этапе проблему личностно ориентированного образования исследуют: Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская. Названные ученые подчеркивают необходимость и важность индивидуального подхода в образовании, а также педагогическое обеспечение развития образования.

Цель работы – выявить сущностные характеристики педагогического обеспечения личностно ориентированного образования как фактора развития личности обучающегося.

Личностно ориентированное образование – образование, обеспечивающее развитие и саморазвитие личностного и индивидуально-творческого потенциала обучающегося. Ценностями-целями данного типа образования являются: а) личностные смыслы ученика, когда знания

становятся предметом его сознания, когда они «перерабатываются» сознанием (но не формальные знания); б) индивидуальные способности, самостоятельность и жизненный опыт личности (но не отдельные умения и навыки); в) педагогическая поддержка становления индивидуальности ученика, сотрудничество и диалог учителя и учащихся (а не педагогические требования); г) целостное развитие, саморазвитие индивидуально-творческого потенциала ученика (но не объем знаний, не количество усвоенной информации).

Важнейшей особенностью личностно ориентированного образования является «признание ученика главной действующей фигурой образовательного процесса» [1], субъектом своей жизнедеятельности. Целью выступает развитие и саморазвитие индивидуальности, что основывается на принципе субъектности обучающегося. Это означает, что учитель создает условия, структурирует педагогическое обеспечение образовательного процесса. В соответствии с этим ученику предоставляется возможность выбора содержания учебного материала, отвечающего его субъектности (целям, интересам, способностям). Упор делается не на запоминание, а на развитие самостоятельного мышления, интеллектуальной сферы.

При организации образовательного процесса исходим из признания двух равноправных компонентов деятельности: обучения и учения. Учение как деятельность обучающегося является самостоятельным, личностно значимым, а потому очень действенным источником развития личности. Личностно ориентированное образование предполагает специальное конструирование дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Поэтому наличие дидактического обеспечения, которое реализует принцип субъектности образования, является важным условием реализации личностно-ориентированного образования. Основными требованиями к разработке дидактического обеспечения личностно ориентированного образовательного процесса необходимо выделить следующие:

- выявление субъектного опыта ученика через содержание учебного материала, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний требует расширения их объема, и направленности на постоянное преобразование наличного субъектного опыта каждого ученика;
- осуществление постоянного согласования субъектного опыта ученика с научным содержанием предлагаемых знаний для усвоения;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой обеспечивают ему возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- конструирование и организация учебного материала, предоставляющих ученику возможность выбирать его содержание, вид и форму при выполнении заданий;
- выявление и оценка способов познавательной деятельности, которыми пользуется ученик самостоятельно, устойчиво, продуктивно. Возможность выбора способа заложена в самом задании. Необходимо средствами учебного пособия (педагога) стимулировать учащихся к выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки и освоения учебного материала;
- при использовании метазнаний, т.е. знаний о приемах выполнения учебных действий, выделять общелогические и специфические предметные способы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии; обеспечение контроля и оценки как результата, так и процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые демонстрирует обучающийся, усваивая содержание учебного материала.

С целью развития индивидуальности и субъектности ученика создаются условия для работы мыслительных операций. Такими операциями являются: 1) интеракция – взаимодействие, основанное на личном опыте каждого; создание нового опыта посредством индивидуального и группового смыслов творчества, групповой коммуникации (полилога, полемики, дискуссии); например, знания как элемент личного опыта дополняются новыми, происходит их приращение; 2) диалог – взаимодействие участников как субъектов; умение слушать и слышать друг друга, диалог с самим собой, с педагогом; 3) полилог – право каждого участника на свою точку зрения, на своё выражение; 4) смысловое творчество – создание собственного понимания, собственного смысла об изучаемом содержательном элементе с позиции личного опыта; сравнение

собственного смысла с научным; достраивание собственного смысла; 5) мыследеятельность – актуализация развития мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), освоение процедур, техник мыследеятельности (моделирование, проектирование, генерирование идей, мысленное экспериментирование, рефлексия); 6) рефлексия как самоанализ, переосмысление состоявшегося взаимодействия, процедуры и результатов деятельности с целью коррекции; рефлексия интеллектуальной и эмоциональной сферы [2].

Заключение. Таким образом, осуществление данного типа образования нацелено на развитие личности обучающегося, на проявление внимания к его внутреннему миру, на учёте субъектного опыта ученика.

Список цитированных источников:

1. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
2. Хуторской, А.В. Личностная ориентация образования как педагогическая инновация / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 3–12.

Н.С. СПЕРАНСКАЯ

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВИРТУАЛЬНОЙ АДДИКЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Введение. В современной науке уделяется достаточно много внимания поиску оптимальных форм и методов социально-педагогической работы по профилактике виртуальной аддикции старшеклассников.

В работах В.А. Фролова виртуальная аддикция старших школьников рассмотрена как реальная педагогическая проблема, решение которой требует компетентной, научно обоснованной, ориентированной на практическое применение подготовки педагогических кадров [1, с. 9]. Психологическая профилактика виртуальной зависимости, по мнению В.Л. Малыгина, это «комплексный процесс развития психологических характеристик личности, обеспечивающих ее устойчивость к зависимому поведению с формированием навыков здорового образа жизни для предупреждения развития и прогрессирования зависимости» [2, с. 171].

А.Л. Рассказова полагает, что в процессе организации профилактической работы следует доносить до ребенка то, что компьютер – это лишь часть жизни, а не главная её часть. В модели профилактики компьютерной аддикции выделяют следующие методы работы:

- информационный (обеспечение необходимой информацией по проблемам зависимостей от компьютерных и азартных игр);
- метод поведенческих навыков (анализ и проигрывание конкретных жизненных ситуаций, способствующих расширению знаний путём обсуждения и анализа проблем, связанных с компьютерной зависимостью);
- конструктивно-позитивный метод (организация и проведение тренингов и игр, направленных на повышение психологической устойчивости, снятие напряжения, снижение уровня тревожности, повышение уверенности и т.п.) [3, с. 135].

Цель исследования: выявить особенности социально-педагогической профилактики виртуальной аддикции старших школьников.

Для анализа опыта работы по социально-педагогической профилактике виртуальной аддикции старших школьников было проведено анкетирование педагогического персонала УО «Полоцкая государственная гимназия № 1 имени Ф. Скорины». Нами была разработана анкета «Профилактика виртуальной аддикции», которая содержала 15 вопросов. Часть из них была направлена на определение отношения к данной проблеме со стороны участников исследования, оценку частоты пользования Интернетом самостоятельно, осведомленность в причинах виртуальной аддикции и способах ее профилактики; готовность к работе со школьниками в данном направлении.

В анкетировании приняло участие 46 педагогических работников, взаимодействующих со старшеклассниками. Из них: педагог-организатор – 1 человек; педагог-психолог – 2 человека; социальный педагог – 1 человек; учитель-предметник – 41 человек; заместитель директора по воспитательной работе 1 человек.

На основании анализа данных был сделан вывод о том, что большинство участников исследования имеют опыт работы в должности более 16 лет (50%, что составляет 23 респондента). У 35% педагогов опыт работы от 5 до 15 лет (16 человек). Только 11%, что составляет 5 участников исследования стаж в данной должности от года до 5 лет. И у двух специалистов (5%) опыт работы менее года.

На следующем этапе была осуществлена оценка времени, которое проводят в интернете педагогические работники с позиции того, на развлечения оно тратится или на работу (поиск информации для подготовки к занятиям и др.). Из полученных данных можно сделать вывод о том, что в среднем большинство педагогических работников тратят 3,03 часа в день на использование интернета для работы. Используется он для заполнения электронных дневников, поиск интересных методов обучения и материалов для занятий, самообразование. На развлечения и отдых уходит примерно 1,17 часа. Полученные данные свидетельствуют о том, что для взрослых людей Интернет играет довольно значимую роль, так как с ним связана их профессиональная деятельность. С одной стороны, он облегчает поиск информации, с другой – есть риск потратить слишком много времени на развлекательный контент.

Было проанализировано то, как изменится поведение респондента, в случае если будет отключен интернет на некоторое время. У педагогов была возможность выбрать несколько вариантов ответов. Можно сделать вывод о том, что в случае отключения интернета большинство (32,6%) педагогических работников найдет себе другой вид занятий или их поведение никак не изменится (23,91%). Это является одним из показателей того, что у испытуемых нет зависимости от интернета. При этом 6,5% будут испытывать тревогу и еще 4,34% – злость, что является предпосылкой к развитию виртуальной аддикции. Таким образом, большинство участников исследования не подвержены риску виртуальной аддикции. Они осознают последствия длительного проведения времени в сети.

Далее была осуществлена оценка того, имеют ли учителя представление о том, какое негативное воздействие может оказать увлеченность Интернетом на физическое и психическое здоровье ребенка. Полученные результаты показывают, что 98% учителей знают о том, какое негативное воздействие может оказать увлеченность Интернетом на физическое и психическое здоровье ребенка. Только 2% не видят в этом существенной проблемы.

Важно исследовать причины, в представлениях педагогов, которые могут способствовать развитию виртуальной аддикции у старшеклассников. Понимание их позволит более осознанно относиться к вопросам профилактики и предупреждения ее развития в процессе реализации образовательного процесса и воспитательной деятельности. У испытуемых была возможность выбрать несколько вариантов ответов. Таким образом, среди основных причин виртуальной аддикции педагоги выделили отсутствие контроля со стороны родителей. Это отметили 60,9% участников исследования. На втором месте стоит такая причина, как незнание старшеклассниками правил пользования компьютером или телефоном без вреда для здоровья, а также непонимания последствий от длительного «сидения» в Интернете.

На третьем месте стоит такая причина как замкнутость ребенка, его непринятие сверстниками, ее отметили 39,1% участников исследования. Это может быть связано с тем, что если школьник не может наладить контакт с одноклассниками, чувствует себя неуверенно, то ему проще общаться посредством интернета, где есть возможность создать такой образ, какой хочется видеть. На низкую самооценку как фактор виртуальной аддикции указали только 15,2% педагогов.

Далее испытуемым было необходимо описать признаки виртуальной аддикции. Среди них были выделены следующие: частая смена настроения; замкнутость, необщительность, уход в себя; заторможенность, нарушение в эмоциональной сфере; нервозность, сонливость, раздражительность, агрессивность, враждебность к учителям и сверстникам, тревожность; потеря интереса к реальности; частое пользование гаджетами, неумение занять себя другими делами самостоятельно; не следит за внешним видом, пренебрегает гигиеной; дефицит времени на активный отдых; трудности в фокусировании внимания.

Таким образом, большинство педагогов имеют достаточно хорошую осведомленность о признаках виртуальной аддикции, соответственно, могут на основании наблюдений выявить детей, которые входят в группу риска.

Среди участников исследования 78,2% отметили, что в условиях школы уделяется внимание вопросам профилактики виртуальной аддикции; 8,69% не обращали на это внимания. Не сумели ответить на данный вопрос 10,9%, что может быть обусловлено непониманием того, как обстоят дела в учреждении образования. Только 2,17% полагают, что работа по профилактике не ведется.

Проблема профилактики занимает значимое место в предупреждении развития виртуальной аддикции. В соответствии с этим были проанализированы ответы на вопрос, который предусматривает оценку готовности педагогов к работе в данном направлении. Среди педагогов только 30% готовы проводить работу по профилактике виртуальной аддикции у старшеклассников; отрицательно ответили 7%. Сомневаются в себе большинство участников исследования – 63%, основная причина – недостаток знаний по данной теме.

Анализ ответов на следующий вопрос показал, что проводят профилактическую работу только 12 человек, что составляет 26,1%. В этой деятельности заняты два педагога-психолога, социальный педагог, заместитель директора по воспитательной работе и некоторые учителя, которые в процессе классных часов проводят просветительские мероприятия.

Далее были изучены представления педагогических работников о том, на что тратится время старшеклассников в интернете по их наблюдениям. Исходя из полученных данных, большинство старшеклассников используют интернет для онлайн игр. Их указали 73,9% участников исследования. Это показывает интерес к развлекательному контенту со стороны детей.

На втором месте стоит общение в социальных сетях – 65,2%. Это может быть связано с тем, что в данный возрастной период ведущим видом деятельности является личностно-ориентированное общение, а возможности интернета делают его более доступным для школьников. Посредством него дети пытаются уйти от одиночества, которое свойственно для данного возрастного периода.

Только 8,7% тратят время для просмотра фильмов онлайн и еще 6,5% используют его для поиска информации. Среди других ответов отметили развлекательный контент.

Немаловажную роль в профилактической деятельности занимают мероприятия, направленные на то, чтобы расширить представления старших школьников о том, какую угрозу может нести долговременное пребывание в сети, насколько данное информационное пространство может быть небезопасно. Соответственно, проанализированы ответы педагогических работников на вопрос о том, кто должен организовывать мероприятия с обучающимися по основам культуры работы и информационной безопасности в сети Интернет? Следует отметить, что у респондентов была возможность выбрать одновременно несколько вариантов ответов.

Итак, по мнению участников исследования, организовывать мероприятия с обучающимися по основам культуры работы и информационной безопасности в сети Интернет должны компетентные специалисты из соответствующих организаций (63%). Это обуславливали тем, что у них больше подготовки в данной области. В условиях школы ответственность за просветительскую работу может быть возложена на заместителя директора по воспитательной работе – 43,5%. Только 21,7% участников исследования указали, что это могут делать учителя информатики и 6,5% отметили учителей-предметников. Некоторые указывали на важность просветительской работы со стороны родителей старшеклассников.

Таким образом, учителя-предметники полагают, что предупреждение развития виртуальной зависимости не входит в их профессиональную деятельность.

Эффективность профилактических мер в области предупреждения развития виртуальной аддикции во многом зависит от того, какие методы и приемы используются для их реализации. В соответствии с этим была осуществлена оценка ответов педагогических работников на вопрос, в котором представлены различные способы работы со старшеклассниками. Как и в некоторых предыдущих занятиях, у испытуемых была возможность выбрать несколько вариантов ответов. Таким образом, наиболее оптимальным способом профилактики виртуальной аддикции у старшеклассников, по мнению учителей, является работа психолога. Это указали 67,3% участников исследования.

На втором месте стоит организация тематических классных часов – 60,9%. На третьем месте – родительское собрание (58,7%). Посредством них проводится работа с семьями стар-

шекласников. Данный фактор обусловлен тем, что увлеченность гаджетами бывает в семьях, где родители не контролируют этот процесс, заняты своими делами и работой, подают сами такой пример школьникам.

Не менее эффективным является проведение групповых дискуссий с детьми по выбранной теме – 45,6%. На таких мероприятиях посредством рассуждения ведущий или педагог подводит старшеклассников к пониманию негативного воздействия виртуальной аддикции на психическое и физическое здоровье. Параллельно ведется работа по развитию коммуникативных навыков.

Менее эффективным способом является разработка буклетов для школьников. Эту форму работы отметили только 19,6% испытуемых. Можно обусловить это тем, что буклеты – это пассивный вариант профилактики, который носит только информационный характер и не может убедить старшеклассников во вреде виртуальной аддикции.

Далее была проведена оценка того, кого из специалистов включать в процесс профилактики виртуальной аддикции у старшеклассников. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что максимально эффективно будет проходить профилактика виртуальной аддикции у старшеклассников, если будут задействованы семьи воспитанников 52,2%. При этом, 29,1% участников исследования полагают, что достаточно работать только с самим школьником. И 8,7% считают, что нужно воздействовать через классного руководителя. Достаточно много испытуемых – 43,5% – указали, что нужно задействовать и семью, и самого ребенка, и классных руководителей.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало, что со стороны педагогов имеется заинтересованность в профилактике виртуальной аддикции. Они понимают, какие причины ее вызывают и как она проявляется. Имеют представления о том, какие методы и приемы являются эффективными в работе со старшеклассниками. При этом отмечается отсутствие готовности по работе в данном направлении из-за сомнений в своей компетенции. В целом, анализ деятельности УО «Полоцкая государственная гимназия №1 имени Ф. Скорины» позволяет сделать вывод о том, что данная проблема решается силами социально-педагогической и психологической службы учреждения. Проводятся различного рода мероприятия (тренинги, лекции, беседы, тематические классные часы). Много внимания уделяется задействованию старших школьников в активной досуговой и спортивной деятельности, повышению уровня их коммуникативной компетенции.

Список цитированных источников

1. Фролов, В.А. Педагогические условия профилактики виртуальной аддикции старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Фролов; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2010. – 33 с.
2. Малыгин, В.Л. К проблеме диагностических критериев интернет-зависимого поведения / В.Л. Малыгин // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий: материалы межвед. науч.-практ. конф. (24–25 февр. 2011 г., г. Москва) / под ред. Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. – М.: МГППУ, 2011. – Т. 24. – С. 171–172.
3. Рассказова, А.Л. Психолого-педагогические аспекты негативного влияния компьютерной зависимости на социализацию подростков / А.Л. Рассказова // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 4(45). – С. 135–144.

А.О. ТАРАСОВА

Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова

КЛАССИФИКАЦИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ

Введение. В современной лингвистике наблюдается огромный интерес к малым литературным жанрам. Особое место среди них занимают пословицы и поговорки. Несмотря на их кажущуюся простоту, они представляют собой очень интересные и сложные лингвистические явления.

Данная тематика представляет интерес по нескольким причинам. В настоящее время нет ни одного исследования, в полной мере отражающего алгоритм работы и классификацию пословиц и поговорок. Актуальность исследования состоит в том, что в начальной школе перед учителем стоит ряд задач, направленных на воспитание полноценной личности, формирование

системы ценностей у младших школьников. В пословицах и поговорках хранится весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социально-эстетические, художественные и воспитательные идеалы, поэтому естественным является стремление учителей начальных классов, как можно шире использовать пословицы в обучении на этапе, когда процесс становления и развития личности ребенка особенно активен.

Вышесказанное определило проблему исследования: выявление педагогических условий для успешного обучения младших школьников малым паремическим формам. Решение выдвинутой проблемы составляет одну из **целей** исследования: изучить классификацию пословиц и поговорок.

Каждый, кто имел дело со сборником пословиц и поговорок, знает, какие трудности вызывает поиск нужного изречения. При существующей практике издания одна и та же пословица в разных сборниках попадает в совершенно различные разделы [2]. Все дело – в отсутствии единой и сколько-нибудь удовлетворительной классификации паремий. Ценность пословиц и поговорок состоит в том, что их можно использовать на любом этапе урока: при изучении нового материала, закреплении, контроле и коррекции.

Вопрос о научной классификации пословиц и поговорок коренной вопрос современной паремиологии, без решения которого не может развиваться сама эта наука. Мы определились со следующей классификацией пословичных изречений. Остановимся на важнейших из них.

1. Алфавитная классификация. Такая классификация требует размещения пословиц в алфавитном порядке в зависимости от начальных букв первого слова. Её можно наблюдать в большинстве старинных русских сборников и во многих современных изданиях. Преимуществом алфавитной системы является ее простота. Впрочем, при таком способе размещения, варианты одной и той же пословицы, которые начинаются с разных букв, попадают в разные места. Для переводных пословиц такой способ особенно неудобен, ибо любое изречение можно перевести так, что оно будет начинаться с какой угодно буквы.

2. Классификация по опорным словам (она же лексическая или энциклопедическая), подразумевает распределение пословиц по тем ключевым словам, из которых данное изречение состоит. Так, пословицу «*Куй железо, пока горячо*» можно отнести в группу, объединяющую все изречения о кузнецах и ковке, а также в группу, которая говорит о железе (или других металлах), и в группу, посвященную всему горячему. Такое распределение материала свойственно паремиологу А. Жигулеву и многим зарубежным, в частности немецким, исследователям.

3. Монографическая классификация базируется на сортировке пословиц по месту или по времени их собирания и по собирателю. Именно так составлена книга «Пословицы, поговорки, загадки в рукописных сборниках XVIII—XX веков», выпущенная издательством АН СССР в 1961 г. Данный способ систематизации и публикации пословиц очень удобен для изучения истории вопроса, но, как и два предыдущих, он абсолютно не даёт гарантии от многочисленных повторов и внутренней неупорядоченности.

4. Генетическая классификация разделяет материал по признаку происхождения, в частности по языкам и народам, его породившим. Генетическая система повторяет специфику монографической, в том числе и её главный недостаток – бесконечное повторение однотипных текстов.

5. Тематическая классификация предполагает упорядочивание пословичных изречений по темам высказывания, то есть по их содержанию. Так, пословицу «*Сапожник – без сапог*», согласно данной классификации, можно отнести в группу о жизни (труде) сапожников, шире – ремесленников, еще шире – трудящихся вообще. Такова система классификации В.И. Даля и подавляющего большинства советских паремиологов. Тематическая классификация позволяет избежать многие необязательные компоненты изречений и обратить внимание на более значимое в них. Но и эта система не лишена ряда основательных недостатков. Во-первых, большинство пословичных изречений употребляются в переносном смысле, т. е. отличаются многотемностью, и потому не могут быть втиснуты в рамки одной узкой темы. Во-вторых, все предметно-тематические классы, предлагаемые паремиологами, взаимно перекрещиваются и потому не дают однозначного решения. В самом деле, куда следует поместить пословицу о «жадности богачей», если в сборнике есть отдельный раздел о жадности и отдельный – о богачах? И в-третьих, деление на тематические группы условно и каждый исследователь, составитель сборника решает по-своему [1].

Заключение. Таким образом, каждая из описанных систем обладает своими достоинствами и недостатками, и может применяться в отдельных случаях. Однако эти системы страдают одним общим пороком: все они ссылаются на случайные признаки, не связанные с природой самих изречений. Именно поэтому ни одна из существующих ныне систем классификации пословиц и поговорок не может служить фундаментом для создания объективной теории жанра.

Существуют и иные типологии пословиц и поговорок, которые научно не обоснованы. На просторах интернета можно встретить классификацию по следующим тематическим группам: пословицы о труде и мастерстве (*Землю солнце красит, а человека – труд*); пословицы и поговорки русского народа об учении, о знаниях (*Ученье – свет, а неученье – тьма*); пословицы о Родине (*Родина – мать, чужбина – мачеха*) и другие [2].

Работая над поиском системы классификации, мы пришли к выводу, что пословицы и поговорки определяют людей, явления, поступки, действия обязательно с оценочной точки зрения. Эмоционально-оценочная и изобразительная функция поговорок – главное их свойство. Пока нет единой системы классификации, каждый выбирает свое место и значение пословиц и поговорок, близкое к его пониманию. Однако, в младшем школьном возрасте у детей возникают трудности с пониманием смысла пословиц. То ли в силу отсутствия определенного опыта, то ли из-за понимания ими в прямом смысле. Использование малых фольклорных форм (пословиц и поговорок) на уроках русского языка и литературы актуально и перспективно.

Список цитированных источников:

1. Международный журнал экспериментального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013008193>. – Дата доступа: 23.03.2021.
2. Черногрудова, Е. П. Экспериментальное исследование навыков понимания пословиц выпускниками младших классов / Е.П. Черногрудова // Начальная школа. – 2011. – № 2. – С. 13-16.

В.С. ФЕДОСЕНКО

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Введение. Владение звуковым строем языка обеспечивает нормальное функционирование всех видов речевой деятельности. Слушающий может не понимать иностранную речь, если сам не владеет произносительными навыками. Высказыванию в письменной форме обязательно предшествует развернутое проговаривание во внутренней речи, а чтение про себя сопровождается внутренним озвучиванием зрительно воспринимаемого текста.

Таким образом, **цель** данной статьи – выявление наиболее эффективных средств для обучения учащихся ритмико-интонационным навыкам английского языка.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы В.А. Артемова, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.А. Зимней и др.), наблюдение за организацией учебного процесса в гимназиях № 1 и 2 г. Витебска, опытная проверка эффективности упражнений, направленных на развитие ритмико-интонационных навыков, во время педагогической практики в гимназии № 1 г. Витебска.

Под ритмико-интонационными навыками понимаются навыки интонационно и ритмически правильного оформления речи и, соответственно, понимания речи других. В основе ритмико-интонационных навыков лежит понятие «интонема» – изменение основного тона голоса для различения модального, коммуникативного и синтаксического типов предложения.

Операции интонирования предусматривают работу над:

- акцентуацией, включающей в себя постановку логического, фразового и эмфатического ударения;
- мелодикой;
- ритмом;
- темпом,
- паузацией.

При обучении интонации необходимо сформировать «эталонную зону» каждого интонационного компонента интонации изучаемого языка, добиться «уподобления движений рецепторных аппаратов особенностям воспринимаемого объекта, приводящего к снятию слепка, копии этого объекта, созданию своеобразной модели. Чем точнее и подробнее отражает эта модель особенности объекта, тем более адекватным и дифференцированным оказывается возникающий в результате восприятия образ предмета» [1, с. 40].

На начальном этапе обучения эталоном, моделью, с которой учащийся должен снять слепок, является речь учителя. Вполне понятно, что речь учителя должна отвечать необходимыми требованиями нормативности и четкости.

При недостаточном развитии интонационного слуха затруднено восприятие основных интонационных средств, поэтому необходимо с самого первого занятия развивать интонационный слух, чтобы школьники научились различать основные интонационные модели.

Упражнения для формирования интонационного слуха целесообразно строить по принципу сопоставления явлений как внутри изучаемого языка, так и между родным и изучаемым языками. Результаты проведенного нами опытного обучения позволили сделать вывод, что качество восприятия иноязычной интонации находится в непосредственной зависимости от двух факторов: 1) степени сходства и различия сравниваемых интонационных образцов; 2) степени развития интонационного слуха.

Следует заметить, что чем меньше различие между сравниваемыми образцами в русском и изучаемом языках, тем больше вероятность появления интерферирующего влияния интонационного образа родного языка на воспринимаемый интонационный образ иностранного языка. Для восприятия интонационных явлений, имеющих меньше сходства в сравниваемых языках, не требуется столь хорошо развитого интонационного слуха, так как имеющийся в коре головного мозга интонационный образ родного языка интерферирует значительно меньше или совсем не интерферирует с воспринимаемым образом иностранного языка.

Вслед за восприятием речи следует воспроизведение ее. От того, насколько точно воспринят интонационный образец, будет зависеть до определенной степени и точность его воспроизведения. При воспроизведении интонации основная роль принадлежит органам артикуляции и, соответственно, кинестетическим, моторным ощущениям, в то время как при восприятии – слуховым. Однако здесь не может быть четкого разграничения, так как слуховые и моторные кинестезии тесно связаны между собой. Воспроизведение невозможно без участия слухового анализатора, служащего в данном, случае для обеспечения обратной связи. При восприятии же, как известно, происходит внутреннее проговаривание, как бы внутреннее озвучивание, что тесно связано с речеслуховыми раздражителями, а слуховое и зрительное восприятие слов связано с речевой кинестезией.

Следует отметить, что зрительные ощущения играют особую роль как в процессе восприятия, так и в процессе воспроизведения. Рядом исследований доказано, что выработка сенсорной и моторной чувствительности происходит значительно быстрее и на более высоком уровне при участии зрительного анализатора, чем без него [2].

Воспроизведение английской интонации также имеет свои особенности и сложности. Факторами, оказывающими влияние на успешность воспроизведения, являются: 1) интерференция навыков владения русской речевой интонацией; 2) степень развития моторной чувствительности.

Весь языковой опыт, накопленный ребенком к началу изучения иностранного языка, содействовал формированию и укреплению умений и навыков, в частности интонирования родного языка. Вполне понятно, что при столкновении с иноязычной интонацией динамические стереотипы родного интонирования обнаруживают высокую устойчивость и влияют на формирование умений и навыков иноязычного интонирования. Преодоление интерференции на данном этапе должно представлять собой целенаправленный процесс, основанный на систематическом использовании специально подобранной системы упражнений, а именно:

- Упражнения на развитие темпа речи учащихся.
- Использование скороговорок, пословиц, поговорок, при этом важно добиваться того, чтоб учащиеся произносили их на одном дыхании, без пауз и необоснованных остановок, которые нарушают интонационный рисунок фразы.
- Переход от фразового к сверхфразовому уровню, когда на одном дыхании произносят коммуникативный отрезок в 2–4 фразы.

• Существенным способом улучшения интонационных навыков является выполнение упражнений в выразительном чтении. Полезно проводить такую работу на материале текстов диалогического характера со следующей последовательностью обучающих действий: 1) прослушивание образцового чтения; 2) фонетическая отработка диалога (звуки и отдельные слова); 3) интонационная отработка; 4) инсценирование диалога.

Заключение. Степень трудностей в усвоении иноязычного произношения находится в прямой зависимости от: 1) возраста учащихся; 2) индивидуальных особенностей их речевого слуха; 3) личной мотивации. Методически грамотно разработанный комплекс упражнений способствует предупреждению и устранению типичных и индивидуальных ошибок в речи учащихся.

Список цитируемых источников:

1. Запорожец, А.В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем дошкольном детстве / В.А. Запорожец // Сенсорное воспитание дошкольников: сб. науч. статей. – М.: Просвещение, 1963. – 98 с.
2. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Высшая школа, 1969. – 145 с.

А.В. ФОМИНА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ: ВЛИЯНИЕ ШУМА НА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Введение. Здоровый образ жизни – образ жизни человека, направленный на сохранение здоровья, профилактику болезней и укрепление человеческого организма в целом.

Состояние здоровья человека зависит от многих факторов: правильного питания, занятий спортом, соблюдения режима работы и отдыха, отказа от вредных привычек и др. Однако, не только эти аспекты влияют на наше здоровье. Немаловажную роль играют факторы, не зависящие от нас. Экология, состояние атмосферы и гидросферы, техногенные катастрофы – все это отрицательно влияет на наше здоровье. Также на состояние здоровья человека негативно влияет шум.

Благодаря техническому прогрессу, быстрому темпу жизни мы уже не замечаем, как много звуков окружает нас. Шумовая «симфония» города выступает для человека уже не только источником информации, но и источником различных заболеваний. Люди, живущие в городах, настолько привыкают к шуму, что, оказавшись за чертой города, чувствуют себя неуютно. Молодежь, посещая различные концерты и дискотеки, не задумывается над тем, что тем самым наносит вред своему здоровью.

О вредном влиянии шума на здоровье человека было известно давно. В средние века использовалось жесткое наказание звуками большого колокола. Массовые боевые крики во время военных действий, барабанный бой угнетающе действовали на противника. Во время Второй мировой войны сирены самолетов-штурмовиков наводили ужас, желание убежать, скрыться.

В XVI в. немецкий врач Парацельс высказал мнение, что шум вызывает глухоту и головную боль у шахтеров, мельников и чеканщиков. Теперь этим фактам найдено объяснение. Мощные звуки возбуждают человека, способствуют выбросу в кровь большого количества гормонов, прежде всего адреналина, вследствие чего возникают чувство опасности, страха, недомогание. Шумы оказывают вредное влияние на здоровье человека, снижают работоспособность, являются причиной заболеваний органов слуха, нервной, эндокринной, сердечно-сосудистой систем.

Проблемой современности становится бесконтрольное использование детьми и подростками наушников для прослушивания музыки.

Цель: исследовать влияние шума на работоспособность учащихся.

Исследование проведено на базе ГУО «Средняя школа № 9 г. Витебска». Опрошено 70 учащихся 7–11 классов, 18 учащихся 3–4 классов. Используются методы теоретического анализа литературы, синтеза, обобщения; анкетирование, эксперимент, математические методы.

Под термином шум «понимают любой неприятный или нежелательный звук либо их сочетание, которые мешают восприятию полезных сигналов, нарушают тишину, отрицательно влияют на организм человека, снижают его работоспособность» [1, с. 5]. В наши дни шум стал одним из наиболее опасных факторов, наносящих вред окружающей среде. В крупных городах свыше

60 % жителей жалуются на чрезмерный шум. По сравнению с прошлым веком уровень шума в современных городах возрос в 10 тысяч раз. Характер производственного шума зависит от видов источников: механический – в результате работы различных механизмов; ударный – ковка, клепка и др.; аэродинамический – при движении воздуха по трубам или вследствие стационарных либо нестационарных процессов в газе; взрывной – при работе двигателей внутреннего сгорания.

Интенсивность звука измеряется в децибелах (дБ). Порог чувствительности уха к звукам – 0 дБ, звуки интенсивностью свыше 130 дБ вызывают ощущение боли. Шум листвы и шелест морского прибоя соответствует примерно 20 дБ, телевизор, работающий с умеренной громкостью, дает около 70 дБ, концерт поп-музыки – 120 дБ, взлет реактивного самолета – 140 дБ.

Только в 1851 г. анатом Альфонс Корти открыл слуховой анализатор, которым мы и воспринимаем звук, так называемый кортиев орган, аппарат слухового нерва, который находится в улитке внутреннего уха. Слыша звук, мы улавливаем две его характеристики: высоту (частоту) и громкость (интенсивность). Нижняя воспринимаемая частота – 16 Гц, а верхняя зависит от возраста: в юности это частота 20 тыс. Гц, позже верхняя граница медленно опускается.

Ущерб, который причиняет слуху сильный шум, зависит от спектра звуковых колебаний и характера их изменения. В первую очередь человек начинает хуже слышать высокие звуки, а затем постепенно – и низкие. Воздействие сильного шума может не только отрицательно повлиять на слух, но и вызвать другие вредные последствия – звон в ушах, головокружение, головную боль, повышение усталости.

Источники шума: транспорт, механизмы, промышленные объекты, электронные устройства для приёма звука, скопления людей, а также шумы природного происхождения.

Ученые различают следующие градации действия шума:

1. Мешающее действие растет с увеличением громкости, не зависит от индивидуальной чувствительности и от конкретной ситуации. Мешающее действие шума может быть связано и с информацией, которую он несет. Как помеха, шум может восприниматься с уровня 25 дБ.

2. Активация – есть возбуждение центральной и вегетативной нервной системы, нарушение сна, способности расслабляться.

3. Влияние на работоспособность. Как правило, шум ухудшает ее.

4. Помехи для передачи информации и нарушение общей ориентации в звуковой среде.

5. Возникновение заболеваний. Шум и вибрация заметно воздействуют на центральную нервную систему, желудочно-кишечный тракт, кровяное давление, вызывают головокружение, онемение конечностей, заболевания суставов и сосудов, являются причиной заболеваний органов слуха (вплоть до полной глухоты).

Шум в 100 децибел (дБ) уже вызывает нервные расстройства, раздражительность. Если уровень шума превышает 100 дБ, то возможно возникновение шумового «опьянения», которое часто сопровождается вспышками беспричинной агрессии или, наоборот, общей депрессии. Шум в 120 дБ приводит к необратимым повреждениям нервных окончаний слухового анализатора, негативно сказывается на сердце, нервной системе, органах дыхания. Звуковое давление в 140 дБ вызывает нестерпимую физическую боль, а его продолжительное воздействие приводит к смерти.

Замеры показали, что шумы, которые генерируются радиоаппаратурой во время эстрадных концертов, могут достигать уровня 120-130 дБ. Медики установили, что после рок-концерта, когда в зале генерируется шум в 120 дБ в первых рядах и 100-110 дБ – в остальных, у 10% слушателей возникают необратимые повреждения внутреннего уха.

Шум в больших городах сокращает продолжительность жизни человека; например, по данным австрийских ученых, это сокращение колеблется в пределах 8-12 лет. Чрезмерный шум может стать причиной ряда заболеваний: от нервного истощения до расстройства эндокринной и сердечно-сосудистой системы.

Механизм действия шума на организм сложен и недостаточно изучен. Когда речь идет о влиянии шума, то обычно основное внимание уделяют состоянию органа слуха. Стойкие изменения слуха вследствие воздействия шума, как правило, развиваются медленно. Нередко им предшествует адаптация к шуму, которая характеризуется нестойким снижением слуха, возникающим непосредственно после его воздействия и исчезающим вскоре после прекращения его действия.

Рассмотрим отношение школьников к использованию различной гарнитуры для прослушивания музыки. Слушать музыку по дороге и даже на уроках стало не просто модно – это признак стильности и самостоятельности. С одной стороны, наушники помогают спрятаться от раздражающих звуков цивилизации, а с другой – вредят здоровью.

Детские врачи-отоларингологи уверены, что мода на наушники тормозит умственное развитие детей и грозит перерасти в серьезные проблемы со слухом. Если на ухо постоянно воздействует не просто громкая музыка, но максимально приближенная к уху, то нарушается способность определять по слуху место нахождения источника звука, становится труднее ориентироваться в пространстве. Это повышает риск попасть в опасную ситуацию. Постоянный звуковой штурм слуха провоцирует медленное отмирание волосковых клеток кортиева органа. В результате ребенку угрожает диагноз, аналогичный профессиональному заболеванию работников шумных производств – хроническая акустическая травма. Первый его симптом – шум и звон в ушах, который начинает мучить меломана задолго до снижения слуха. Игнорирование проблемы сделает шумы постоянными и практически не поддающимися лечению. Частое использование наушников становится причиной головных болей, нарушения внимательности, нервозности, перевозбужденного состояния и даже скачков давления. Со временем ухо ребенка перестает воспринимать высокие частоты, он их попросту перестает слышать. Хроническая акустическая травма приводит к снижению слуха. Вначале слух ухудшается только по субъективным ощущениям: сняв наушники после прослушивания музыки, в течение 10 – 20 минут ребенку кажется, что он плохо слышит. Потом слух снижается объективно, а это значит, что начали страдать волосковые клетки.

Еще одно отдаленное последствие хронической акустической травмы – расстройство вестибулярного аппарата, приводящее к постоянным головокружениям, нарушению равновесия, укачиванию в транспорте. Вернуть функцию вестибулярного аппарата в норму практически невозможно, хотя детям назначают иглоукалывание и специальные лекарства, которые, к сожалению, оказывают лишь временный эффект.

Медики указывают, что ежедневно прослушивание громкой музыки в течение 3-4 часов приведет к частичной потере слуха через 5 лет.

С целью выявления отношения к шуму и его влиянию на здоровье, нами было проведено анкетирование среди учащихся 7–11 классов. В результате проведенного опроса мы получили данные, свидетельствующие о том, что 70% старшеклассников мешает посторонний шум, но при этом только 16% выполняют домашнее задание в тишине. Остальные учащиеся указали, что занимаются подготовкой учебных заданий к школе с работающим телевизором – 37%, в присутствии других источников шума – 47%. Следовательно, присутствует практически постоянное (84%) шумовое загрязнение. При этом большинство старшеклассников не связывают состояние своего здоровья и работоспособность с шумом.

Ответы на вопрос: «Какой шум вызывает раздражение?» распределились следующим образом: шум в классе (33%), громкий разговор (14%), громкая музыка (10%), шум транспорта (4%). Не задумывались об этом 39% опрошенных. Мы получили данные, что 61% опрошенных указывают на эту проблему. Это говорит, что шум определённым негативным образом воздействует на школьников.

На вопрос «Вы пользуете для прослушивания музыки наушники?» 40% опрошенных ответили «да», 60% «нет». После длительного прослушивания громкой музыки 16% опрошенных учащихся чувствуют усталость, раздражение, 20% – чувствуют эмоциональный подъём, 64% – не ощущают изменений. Мы видим, что у старшеклассников начинаются проблемы, связанные с длительным шумовым воздействием. Следовательно, необходима разъяснительная работа, направленная на гигиену шумового воздействия.

Следующим шагом стало изучение влияния тихой и громкой музыки на внимание, сосредоточенность и работоспособность учащихся 3–4 классов.

Мы предложили детям выполнить ряд заданий в тишине (обычная обстановка), в сопровождении тихой спокойной музыки и громкой. Задания были подобраны совместно с учителями начальной школы (логическая задача, устный счет) и были хорошо знакомы детям. Работа выполнялась на трех занятиях. Каждое задание имело ограничение по времени – 1 минуту в первом случае и 5 минут во втором. По результатам можно сделать вывод, что даже тихая, спокойная музыка влияет на выполнение заданий. Выполнение заданий под тихую, спокойную музыку приводит к уменьшению концентрации внимания приблизительно на 20%, увеличению количеству допущенных ошибок. Громкая музыка стала мешающим фактором при выполнении заданий. Особенно трудно учащимся было выполнять логическое задание, так как оно требует большего внимания и усидчивости. Работоспособность снизилась примерно на 50% в сравнении с заданиями, которые выполнялись в тишине.

В рамках исследования учащимся 3–4 классов было предложено нарисовать рисунок на свободную тему при спокойной музыке и громкой.

В рисунках, которые дети подготовили при фоновой тихой музыке, преобладает натуральность, логическое построение композиции. При звучании громкой музыки на рисунках присутствуют большие детали, нестандартное изображение предметов, учителя характеризовали работы как «ярко-эмоциональные».

Таким образом, можно сделать выводы о том, что шум воздействует на человека, в частности, на обучающегося.

Согласно медицинским исследованиям, шум отрицательно влияет как на физическое, так и на эмоциональное состояние человека, ухудшается слух и состояние нервной системы.

Проведённое исследование о воздействии шума на обучающихся показало, что шум, как и ограничение времени, является стрессором для детей. Посторонний шум снижает внимание, сосредоточенность, а также работоспособность, что особенно важно для младших школьников. Не менее важна указанная проблема для учащихся 7–11 классов, особенно ввиду того, что они более самостоятельны, чем учащиеся 3–4 классов. Мы можем утверждать, что большинство учащихся не задумываются о влиянии шума на состояние своего здоровья.

Заключение. Исходя из сделанных выводов, мы предлагаем ряд рекомендаций, которые, с нашей точки зрения, помогут минимизировать негативное воздействие шума на человека в целом, обучающихся в частности. В рамках этой деятельности следует информировать обучающихся о воздействии шума на организм человека; нужно бороться с вредным влиянием шума путем контроля уровня шума, а также ограничения времени шумового воздействия; рекомендовать обучающимся заниматься учебной деятельностью в тишине (без музыкального сопровождения, при выключенных источниках звуковой информации); больше бывать на природе, наслаждаясь её звуками.

Список цитированных источников:

1. Семёнов, И. П. Гигиеническая оценка шума: учебно-методическое пособие / И.П. Семёнов, И.В. Скоробогатая. – М.: БГМУ, 2019 – 40 с.

А.К. ХАЛЛЫЕВА

Республика Туркменистан – Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДОВ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОЙ ПРОДУКЦИИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Введение. В современном коммуникационном пространстве роль переводческой деятельности необычайно важна. Ускорение обмена информацией во всех областях науки и культуры требует оперативности перевода при сохранении высокой степени качества работы. Как известно, задача переводчика – способствовать сближению наций, тесному соприкосновению культур, что позволит реципиентам определённого вида продукции с максимальной долей точности его воспринимать.

В XXI веке мультипликационная продукция для детей – важный сегмент современного телерынка. Цифровизация сферы досуга ребёнка привела к тому, что мультфильм не только остался важным средством обучения и воспитания, расширения кругозора детей, но также обрёл и новые функции. В связи с этим видится актуальной тема определения особенностей перевода мультипликационной продукции, адресованной детям, что обусловлено учётом в переводческой деятельности возраста зрительской аудитории, её формирующегося менталитета, языковых и культурных особенностей.

Цель статьи – на материале перевода мультипликационного сериала «Смешарики» выявить особенности трансляции русскоязычного текста на английский язык.

Особенности переводов анимационной продукции на другие языки изучали М.С. Габрусёнок и В.С. Значенок [1], И.В. Гладких, С.А. Старов рассмотрели создание мультипликационного сериала с точки зрения бизнес-технологии. Авторы указывают, что изначально мультфильм был ориентирован на детскую аудиторию от 4 до 9 лет [2, с. 150].

От художественных литературных произведений для детей мультипликационная продукция отличается, в первую очередь, наличием демонстрационных изображений. Анимация, как правило, учитывает особенности детской психологии, специфику детского восприятия. Невербальные средства общения продолжают занимать одну из ключевых позиций в дошкольном возрасте, наглядно-образное мышление ребёнка находит благодатный материал с помощью мультипликации.

Обратим внимание на языковые особенности мультипликационного сценария «Смешариков» (русский мультипликационный сериал создан в 2004–2012 годах, в 2020 году вышли очередные 105 серий). Бесспорно, что лексический уровень мультипликационного сценария предполагает наличие простых языковых единиц, лексика должна быть не перегружена сложными для понимания ребёнка словами, незнакомым, в силу возраста, понятийным аппаратом. Грамматический и синтаксический уровень включает простые для восприятия грамматические формы, использование слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, употребление простых предложений, не осложнённых дополнительными синтаксическими конструкциями. Фонетический уровень часто направлен на создание комического эффекта при звукоподражании либо при произвольном выборе звукового ряда. Жанр анимационного материала позволяет включение песен, поговорок, эпитетов, которые знакомы ребёнку из произведений фольклора.

Отметим, что на лексическом уровне при переводе мультфильма «Смешарики» на английский язык выявлено использование простых лексических единиц, однако важно помнить, что оригинальный текст достаточно усложнён с точки зрения лексики (например, используются такие слова и выражения как *вселенная, балласт, масштаб, потомки, параметр, мозги, смысл, бессмысленная жизнь, неоднозначный, незначай, вопросы планетарного масштаба и т.д.*).

Специфика мультипликационного сериала «Смешарики» заключается в адресованности более широкой аудитории зрителей. Можно говорить о том, что мультфильм одинаково интересен и детям, и взрослым, в котором последние умеют заметить ироничные замечания о жизни, юмор, обращение к серьёзной проблематике. Например, полны мудрых житейских наблюдений следующие фразы из сценария: *«Самый полезный опыт – это познать не свой характер, а характер своего друга, и вовремя сделать выводы», «мы совершаем подвиги для тех. Кому до нас нет совершенно никакого дела, а любят нас те, кому мы нужны и без всяких подвигов»* [3].

При переводе на английский язык не все языковые единицы переданы дословно, часто в англоязычном тексте теряется ироничность оригинала. Удачным, на наш взгляд, является перевод названия «Смешарики» как *GoGoRiki* или *Kikoriki*, что сохраняет комический эффект за счёт звуковой игры.

При передаче имён собственных со смысловой нагрузкой на английском языке, по нашему мнению, оправдано использование метода калькирования. На жанрово-стилистическом уровне нами отмечено использование разговорной лексики, игры слов, повторов.

Заключение. Таким образом, отметим следующие трансформации, выявленные нами при сопоставлении русского оригинала и англоязычного текста: упрощение, опущение лексических единиц, некоторые искажения в переводе. Серьёзных погрешностей при переводе анимационного сериала «Смешарики» на английский язык нами выявлено не было, что говорит о высоком профессиональном уровне перевода. Незначительные неточности не снизили общего воспитательного, развлекательного и культурного потенциала оригинального сценария, позволили сохранить уникальность стиля и образной системы мультфильма.

Список цитированных источников:

1. Габрусёнок, М.С. Особенности перевода мультипликационного фильма с английского языка на русский и с русского на английский / М.С. Габрусёнок // Актуальныя пытанні лінгвістыкі, лінгвістыкі і лінгвакультуралогіі: да 75-годдзя з дня нараджэння прафесара м. в. абабуркі, Могилев, 20 мая 2016 г. / Могилевский гос. ун.-т имени А.А. Кулешова ; редкол.: В. М. Шаршнёвай (гл.ред.). – Могилев, 2016. – С. 153-155
2. Значенок, В.С. // Гуманитарные технологии в образовании и социосфере : сб. науч. ст. / редкол.: О.И. Уланович (отв. ред.) [и др.]. – М.: Изд. центр БГУ, 2016. – С.133-139.
3. Гладких, И.В. Смешарики: герои мультфильма уходят в бизнес / И.В. Гладких, С.А. Старов // Вестник СПбГУ. Серия 8. – 2009. – Вып. 3. – С. 149-171.
4. Цитаты из мультфильма «Смешарики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://citbase.ru/cartoons/1-smeshariki>. – Дата доступа 11.02.2022.

**ТЕХНОЛОГИЯ «МИРОВОЕ КАФЕ» КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ
КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ**

Введение. В современном обществе за последние несколько лет произошли и продолжают происходить значимые для нашего государства изменения в сферах общественной жизнедеятельности: экономической, политической, социальной и духовной. Особое внимание здесь следует уделить современной молодежи, в том числе и студенческой, как особой социально-возрастной группе, отличающейся возрастными рамками и своим статусом в обществе. Именно на этой группе в большей степени видны отпечатки происходящих изменений, которые затрагивают все ее жизненное устройство, в том числе и культурно-досуговую деятельность.

Досуг традиционно считается одной из самых значительных сфер самореализации студенческой молодежи, тем самым влияя в первую очередь на личностное развитие молодых людей.

В Социологическом словаре понятие «досуг» рассматривается как часть нерабочего времени, которая остается у человека после исполнения непреложных непроектных обязанностей [1, с. 125].

Именно по тому, как используется свободное время молодежью, можно определить ее культурный уровень, круг духовных потребностей, интересы.

Культурно-досуговая деятельность – это социально-культурологический процесс, способствующий свободному духовному и физическому совершенствованию личности на основе самостоятельного творчества, освоения ценностей культуры, общественно значимого общения, разумного и полноценного отдыха [2, с. 26].

На сегодняшний день ценностные ориентации, установки и потребности современной молодежи претерпевают ряд значимых изменений. В связи с этим формируются новые социальные правила и нормы, которые трактует новое поколение, тем самым вынуждая культурно-досуговую деятельность переходить преимущественно на новый, креативный путь развития, так как традиционные формы ее организации уже во многом исчерпали себя и требуют многочисленных переработок или же уже и вовсе не актуальны, пребывая в состоянии невозможности удовлетворения всех потребностей, как духовных, так и физических, которые возникают у молодых людей, тем самым они уже не оправдывают их ожиданий, переходя в категорию «неэффективных».

Одной из инновационных форм, которые сейчас стоят на пике популярности, является технология «Мировое кафе» (The word cafe), которую можно охарактеризовать как форму группового обсуждения в непринужденной обстановке.

В настоящее время «Мировое кафе» – известная во всем мире технология, которая дает возможность совместить качественное усвоение информации и создать благоприятной психологический микроклимат в группе путем создания атмосферы уютной кофейни, тем самым делая обсуждение поставленных перед участниками вопросов комфортным, творческим и продуктивным.

Особенностью данной формы можно считать то, что преимущественно все решения, которые по итогу принимаются – имеют нестандартный, творческий вид, что во многом способствует личностному развитию каждого из участников обсуждения.

Главное же преимущество данного метода заключается в том, что вышеуказанные нестандартные, инновационные и в какой-то степени гениальные решения – это не результат больших затраченных материальных и моральных сил. Для проведения «Мирового кафе», как правило требуется минимум усилий: определение темы и вопросов для обсуждения. Из материалов потребуется только наличие достаточного пространства, несколько листов бумаги и письменные принадлежности.

Цель исследования: выявить роль технологии «Мировое кафе» как формы организации культурно-досуговой деятельности студенческой молодежи в формировании их профессионального самосознания.

В рамках данного исследования нами был организован цикл мероприятий в рамках культурно-досуговой деятельности с использованием технологии «Мировое кафе», целью которых являлось формирование профессионального самосознания студентов первого, второго и третьего курсов факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова.

Для студентов второго и третьего курса, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» данные мероприятия были организованы в рамках Международного дня социального педагога, который отмечается во всем мире 2 октября, для студентов первого, второго и третьего курса, обучающихся по специальности «Социальная работа» – 5 января, в рамках Дня работников социальной защиты Республики Беларусь.

Таким образом количество составило 63 человека (молодежь в возрасте от 18 до 22 лет).

Чтобы проследить изменения в ценностном отношении к будущей профессии студентов в нашем исследовании использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, которая позволила нам определить уровень сформированности ценностных ориентаций студенческой молодежи до и после проведения с ними цикла мероприятий, направленных на формирование их профессионального самосознания. Для реализации цели исследования был применен метод онлайн-анкетирования с использованием технологии Google-Form.

При проведении пилотного (до организации цикла мероприятий) анкетирования студентов были получены следующие данные.

78,9% респондентов на вопрос «Есть ли у Вас цель, которая является для Вас главной?» выбрали вариант ответа «Да» и 21,1% – нет (Рис. 1).

Есть ли у Вас цель, которая является для Вас главной?

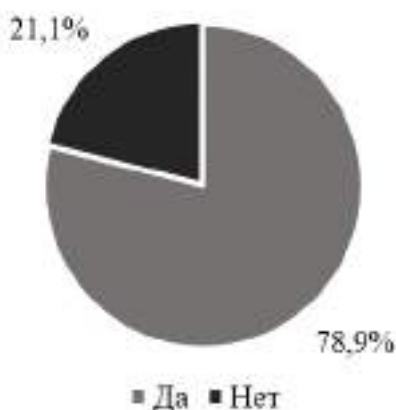


Рисунок 1 – Наличие/отсутствие главной жизненной цели у респондентов.

В чем эта цель заключается?

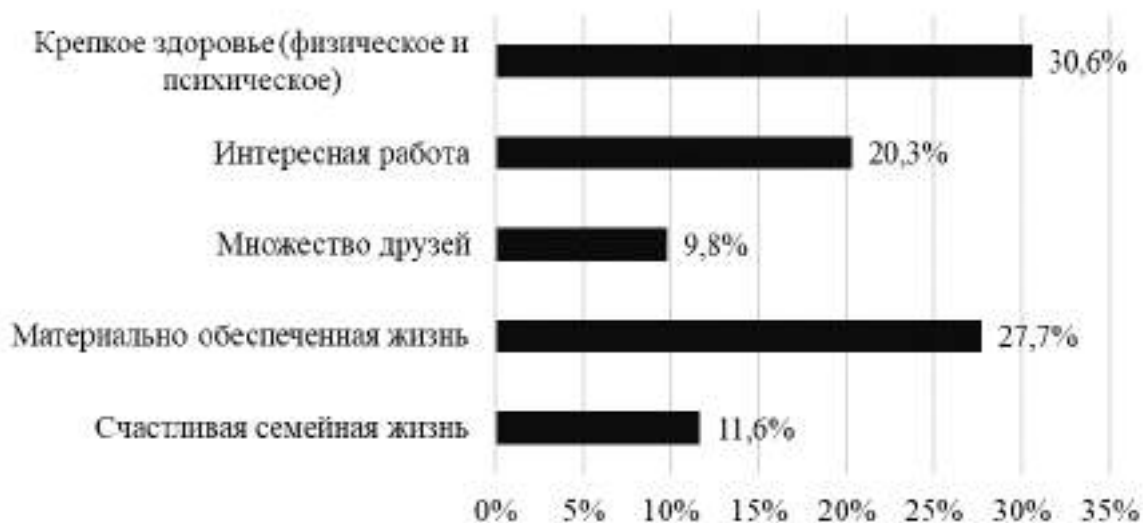


Рисунок 2 – Что для респондентов является самой важной ценностью

Для 30,6% респондентов таковой ценностью является крепкое здоровье, для 27,7% – материально обеспеченная жизнь, для 20,3% – интересная работа, для 11,6% – счастливая семейная жизнь, для 9,8% – множество друзей (Рис. 2).

В рамках данного исследования нас интересовала преимущественно графа «Интересная работа». До организации мероприятий в рамках культурно-досуговой деятельности данный показатель находился на своеобразном «пограничье» уступая показателю «материально обеспеченная жизнь».

Большинство (37,8%) респондентов, отвечая на вопрос «Что для Вас самое значимое в Вашей будущей работе?» выбрали вариант ответа «Получать большие деньги за нее», 28,4% – «Получать удовольствие от нее», 18,5% – «Быть популярным в коллективе», 15,3% – «Быть незаметным в коллективе» (Рис. 3).



Рисунок 3 – Самое значимое в будущей работе респондентов

Таким образом, на этом этапе можно сделать выводы о том, что работа по специальности не является для большинства студентов основополагающей ценностью, уступая их стремлению к тому, чтобы она скорее материально их удовлетворяла, нежели была источником личного и культурного развития.

После проведения пилотного анкетирования нами организован цикл мероприятий «Профессиональная самореализация личности», которые были посвящены ключевым аспектам самореализации личности в профессиональной сфере: чему нужно сейчас учиться будущему специалисту, имидж специалистов социально-педагогической сферы, какие компетенции развивать, что нужно делать, чтобы реализовать себя в трудовой деятельности и т.д.

Участники в живом диалоге искали ответы на следующие вопросы: Как заявить о себе и получать хорошие предложения в работе? Как стать успешным в своем деле? Как реализовать свои способности в работе? Планирование карьеры: каким оно должно быть?

После проведения мероприятий со студентами было организовано повторное анкетирование, целью которого было выявить наличие/отсутствие влияния данной формы работы на их ценностное отношение к своей будущей работе.

Если при проведении пилотного анкетирования процент студентов, у которых есть главная цель в жизни составил 78,9, то после организации цикла мероприятий «Профессиональная самореализация личности» данный процент составил 86,4 (данный показатель увеличился на 7,5%).

При повторном ответе на вопрос «Что для Вас является самой важной ценностью?» количество респондентов, выбравших вариант ответа «Интересная работа» теперь составило 35,8%, что на 15,5% больше, чем при проведении пилотного анкетирования.

На вопрос «Что для Вас самое значимое в будущей работе?» респондентами были даны следующие ответы: «Получать удовольствие от нее» – 35,4%, «Получать большие деньги за нее» – 31,5%, «Быть популярным в коллективе» – 23,8%, «Быть незаметным в коллективе» – 9,3%.

Заключение. На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что сегодняшняя молодежь более открыта в выражении собственного мнения, в связи с чем многие традиционные формы организации культурно-досуговой деятельности потеряли свою актуальность, особенно те, которые были направлены лишь на пассивное восприятие студентами информации.

В связи с этим задачей учреждений высшего образования, становится организация культурно-досуговой деятельности студентов в том направлении, которое бы позволило им высказать свою позицию, создать такие условия, которые будут способствовать их самореализации себя как личностей, так и будущих профессионалов каждой из своих профессиональных сфер деятельности.

И именно такие инновационные формы работы как «Мировое кафе» удовлетворяют их потребность в этом, что было успешно выявлено и обосновано нами в рамках данного исследования.

Полученные в процессе пилотного и повторного анкетирования студентов данные свидетельствуют о том, что при организации культурно-досуговой деятельности посредством использования технологии «Мировое кафе» интерес к будущей профессии и желание получать от нее удовлетворение возросли, а желание исключительно получать посредством нее материальный доход – понизилось.

Таким образом технология «Мировое кафе» является эффективной формой работы с такой возрастной группой, как студенческая молодежь, тем самым становясь одной из самых значимых форм работы, удовлетворяющей насущные потребности данной группы.

Список цитированных источников

1. Социологический словарь / Ред. Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – М.: Норма, 2008. – 608 с.
2. Педагогика досуга: терминологический словарь / Сост. О.Н. Хахлова. – Уфа: БГПУ, 2007. – 50 с.

А.И. ШАБАШЁВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Введение. На современном этапе становления общества, в связи с развитием информационных технологий, у подростков необходимо формировать информационную культуру личности. В том случае, если она не сформирована, возникает риск появления компьютерной аддикции.

Информационная культура личности – это интегративное личностное качество, представляющее собой совокупность информационных мотивов, знаний и умений информационной деятельности, связанных с потреблением и созданием информационных ресурсов для обеспечения творческой самореализации в учебе, повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности в условиях информационного общества [1, с. 453].

Компьютерная аддикция определяется, как невозможность совладать с желанием насытиться новой информацией. Данный тип зависимости сопровождается деформацией личности, утратой социального статуса и собственной «Я-концепции», ухудшение эмоционального самочувствия, агрессивностью и замкнутостью. Зависимость (аддикция) начинается там, где возникает замещение удовлетворения реальных потребностей новой сверхценной потребностью к доступу в виртуальное пространство, позволяющему в иллюзорно-виртуальном ключе избегать проблем, реализовать свои фантазии, компенсировать дефицит общения и так далее [2, с. 46].

Подростковый возраст в силу возрастных психолого-педагогических особенностей является наиболее подверженным компьютерной зависимости. Учреждения среднего образования – оптимальное место для осуществления профилактической работы, связанной с компьютерной зависимостью. Во-первых, именно в школе подростки проводят большую часть своего времени. Во-вторых, сам процесс обучения может иметь организующее и воспитательное значение. В-третьих, несовершеннолетние могут здесь получить навыки созидательной деятельности, эффективного, социального и межличностного взаимодействия [3, с. 65].

Цель исследования: изучение уровня информационной культуры личности у подростков.

На базе ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска имени И.Х. Баграмяна» нами было проведено исследование. Выборка состояла из 100 человек обоего пола в возрасте от 15 до 16 лет

(60 девочек и 40 мальчиков). При выборе исследовательского инструментария мы остановились на анкетах, являющихся наиболее экономичными и знакомыми для испытуемых. Опросу предшествовала установочная беседа, в ходе которой, помимо прочих, освещалась тема конфиденциальности. Время работы испытуемых с анкетами не было ограничено.

Нами были выдвинуты следующие основные критерии сформированности информационной культуры подростков:

1. Мотивационный компонент. Мотивы информационной деятельности (для получения дополнительных знаний; для организации досуга и личностного развития; для профессионального самоопределения и адаптации к жизни в информационном обществе).

2. Информационно-содержательный компонент. Теоретические знания (об информационной картине мира и информационно-поисковых системах; знания в области информационных технологий для организации досуга и личностного развития; знания возможностей применения информационных технологий в предполагаемой учебной деятельности).

3. Операционно-деятельностный компонент. Практические умения и навыки (поиска, отбора и обработки информации для получения дополнительных знаний; творческого использования информационных технологий для организации досуга и личностного развития; использования информационных технологий в предполагаемой учебной деятельности).

В результате проведенного исследования нами были получены следующие результаты:

На вопрос: «Как много времени в день Вы проводите за компьютером?», из общего числа испытуемых подростков – 48% проводят время за компьютером от 4 часов в день и больше, это может говорить о том, что у них не сформированы мотивы информационной деятельности в организации досуга и личного развития, от 3 до 4 часов проводят – 33% испытуемых, и всего лишь 19% опрошенных ответили, что от 1 до 2 часов в день проводят время за компьютером.

Большая часть опрошенных (51%) ответили, что играют в компьютерные игры каждый день, в течении нескольких часов, это может свидетельствовать о том, что подросток находится на стадии увлеченности компьютерными играми; 32% предпочитают играть несколько раз в неделю, следовательно, для них игра не является важным моментом в жизни. И только 17% играют крайне редко или не играют вообще. Так же, среди подростков выяснилось, что (35%) предпочитают играть в головоломки (логические игры, это могут быть такие игры как шашки-шахматы, пазлы и т.д.); в такую игру, как «стрелялки» или стратегии (где необходимо строить города, управлять армией, вести бизнес) играют (39%), и в образовательные или развивающие игры предпочитают играть (26%). Таким образом, исходя из полученных данных, можно сказать, что у половины опрошенных респондентов от общего числа, которые играют в игры каждый день, может наблюдаться низкий уровень практических умений и навыков знания о поиске и обработки информации для получения дополнительных знаний.

Следующий вопрос был задан респондентам с целью узнать, используют ли они компьютер для подготовки к урокам. Как оказалось, 44% опрошенных участников используют компьютер регулярно (2 раза в неделю) для подготовки к домашнему заданию; 34% пользуются компьютером время от времени (1 раз в неделю); и 22% респондентов предпочитают редко либо вообще не пользоваться компьютером для подготовки к урокам. Исходя из полученных данных, можно сказать, что наименьший процент опрошенных респондентов не обладает всеми теоретическими знаниями о возможностях применения информационных технологий в предполагаемой учебной деятельности.

На следующем этапе исследования мы выяснили, что предпочитают общаться с близкими друзьями через интернет 48% испытуемых, это может привести к утрате интереса к социальной жизни; 35% опрошенных ответили, что им больше нравится личное общение, чем общение через интернет; и всего лишь 17% общаются через интернет, если нет возможности встретиться лично.

46% респондентов ответили, что они регулярно (2 раза в неделю и чаще) пропускают прием пищи, потому что засиживаются за компьютером, не зависимо от того какую работу они выполняют: смотрят фильм, либо играют в игры, или слушают музыку, соответственно у них не сформированы мотивы организации досуга и личного развития; 34% ответили, что время от времени (1 раз в неделю) пропускают прием пищи; и редко или никогда не пропускают прием пищи всего лишь 20%.

Целью следующего вопроса было узнать, часто ли подростки проводят время за компьютером позже 23.00. Выяснилось, что 43% респондентов ответили, что они регулярно (2 раза в

неделю) не высыпаются, потому что засиживаются за компьютером позже 23.00, так как они не обладают достаточными знаниями в области информационных технологий для организации досуга и личностного развития; время от времени (1 раз в неделю) такое происходит у 32% опрошенных; и у 25% респондентов такое случается редко либо никогда не случается.

Заходят в социальные сети несколько раз в день, и проводят в них более 2-х часов 56% испытуемых, не зависимо от того, каким видом деятельности (учебная, трудовая либо развлекательная) они занимаются; 34% предпочитают общаться в социальных сетях каждый день, но не более часа; и только 10% респондентов не зарегистрированы или крайне редко их посещают. Таким образом, из общего числа испытуемых, половина из них не осознает, тот факт, что начинает втягиваться в виртуальный мир. Ведь в реальном мире куда интересней, чем в виртуальном.

На вопрос: «Как компьютер помогает Вам в организации досуга?» 38% ответили, что при помощи компьютера, они изучают литературу, смотрят развивающие передачи в сети интернет, соответственно у них сформированы практические умения и навыки поиска, отбора и обработки информации для получения дополнительных знаний; 34% с помощью компьютера смотрят художественные фильмы, либо сериалы; и общаются в социальных сетях, либо играют в игры всего 28% из общего числа испытуемых.

В ходе анализа результатов исследования выявлено, что 40% респондентов обладают низким уровнем информационной культуры, они не обладают в полной мере знаниями о поиске и использовании информации в сети Интернет. Таким образом, 48% испытуемых уделяют проведению за компьютером в день от 4 часов и больше, часто засиживаются за компьютером позже 23.00 часов, а так же часто играют в компьютерные игры, заходят в социальные сети проводят в них более 2-х часов в день, они очень редко либо никогда не играют в компьютерные игры, так же подростки не общаются в социальных сетях с друзьями.

Среди 37% испытуемых преобладает средний уровень информационной культуры, это говорит о том, что подростки недостаточно информированы о возможностях поиска и обработки информации в сети Интернет, поскольку 33% респондентов проводят от 3 до 4 часов в день за компьютером, не зависимо от того каким видом деятельности они занимаются, так же общаются в социальных сетях каждый день, но не более часа.

Высокий уровень информационной культуры выявлен у 23% респондентов, от общего числа, подростки активно разбираются в информационных технологиях и обладают достаточной информацией о пользовании Интернетом. Результаты свидетельствуют о том, что 19% испытуемых проводят за компьютером от 1 до 2 часов в день, так же они редко либо никогда не засиживаются за компьютером позже 23.00 часов, не зарегистрированы либо крайне редко посещают социальные сети.

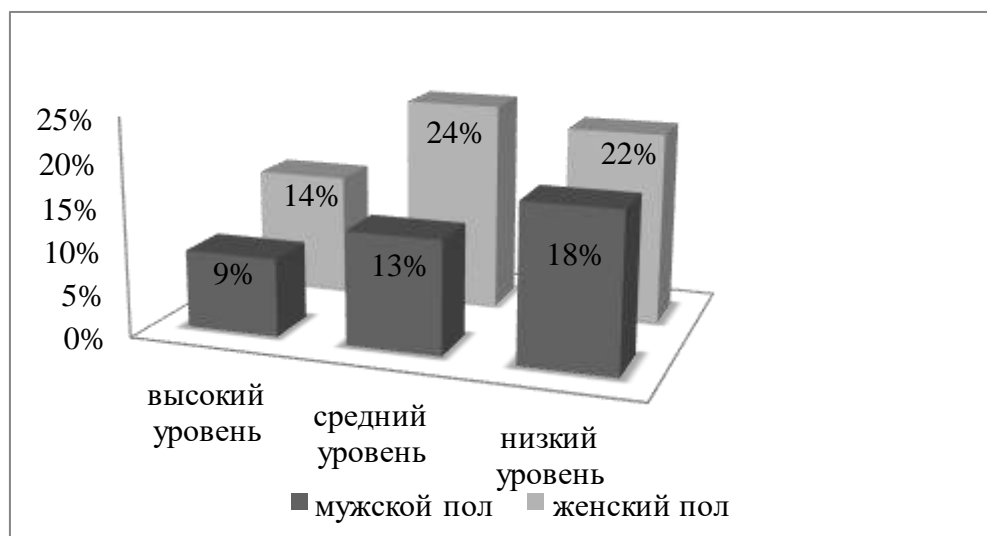


Рисунок 1 – Сравнительная характеристика информационной культуры личности среди лиц мужского и женского пола

Среди испытуемых женского пола показатели сформированности информационной культуры были следующие: у 14% испытуемых преобладает высокий уровень информационной культуры. Средний уровень информационной культуры, составляет 24%. И у 22% выявлен низкий уровень информационной культуры.

Показатели сформированности информационной культуры среди лиц мужского пола были следующие: у 9% выявлен высокий уровень информационной культуры. У 13% преобладает средний уровень информационной культуры. И низкий уровень информационной культуры, выявлен у 18 %.

Общий показатель сформированности информационной культуры среди испытуемых женского и мужского пола отражен на следующем рисунке (Рис. 1).

Заключение. Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что большая часть опрошенных респондентов имеют низкий и средний уровень информационной культуры личности. В целом проблема компьютерной зависимости приобретает масштабный характер, поскольку многие подростки, по результатам исследования, проводят более 4 часов в день за компьютером и не видят в этом ничего особенного. Они не понимают или не хотят понимать, что данная проблема может стать причиной их дальнейшего неблагополучия. На основании полученных результатов, существует необходимость в использовании разработанной нами социально-педагогической программы, для повышения уровня информационной культуры личности подростков.

Список цитированных источников

1. Собкина, В.С. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета / В.С. Собкина, Е.П. Белинская // Образование и информационная культура: Социологические аспекты. Труды по социологии образования. – Т. V.– Вып. VII. – М.: Центр социологии образования РАО. – 2000. – С. 431–460.
2. Бабаева, Ю.Д., Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – Т. 19, № 1. – 2008. – С. 89–100.
3. Шавамиш, В.В. Зависимое поведение школьников / В.В. Шавамиш. – СПб., 2001. – 90 с.

Л.И. ШЕВЦОВА, А.А. БОЛТИНОВА

Республика Беларусь, г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДОСУГОВОГО ЧТЕНИЯ

Введение. Развитие читательской культуры, культуры художественного мышления – задача гуманитарного, и, в частности, литературного образования. Полем развития такой важной составляющей культуры человека, как культура чтения художественного произведения, является досуговое чтение, чтение в свободное время, которое, если предпринять усилия к его организации в школьные годы, может стать внутренней потребностью каждого мыслящего человека. Старший подростковый возраст – это тот возраст, на который приходится так называемый «кризис тринадцати лет», когда возникает стремление к самостоятельному, осознанному выбору досугового времяпрепровождения. Современный подросток, к сожалению, чаще всего не выбирает чтение художественной литературы как предмет своего досуга.

Актуальность данного исследования, таким образом, заключается не только в попытке подобрать для досугового чтения старших подростков произведения художественной литературы, которые их заинтересуют, сделать это с учетом их запросов, то есть, с учетом возрастных психологических особенностей, но и определить при этом, какую область читательской культуры, культуры художественного мышления мы будем развивать.

Цель статьи – учитывая особенности психологического развития старших подростков, подобрать литературные произведения, которые будут способствовать формированию культуры их художественного мышления в условиях досугового чтения.

Данное исследование было проведено при помощи метода теоретического анализа. Материалом исследования стали психологические особенности старших подростков и отобранные книги для их досугового чтения.

Говоря о досуговом чтении, мы должны осознавать, что сущность этого явления напрямую зависит от смысла, вкладываемого человеком в понятие досуга. Если досуг – это часть нерабочего времени, оставшаяся у человека после выполнения им всех семейных, общественных, трудовых и прочих обязательств, то досуговое чтение мы понимаем как способ проведения свободного от работы времени. Однако для возникновения феномена досугового чтения мало наличия только свободного времени – важным условием является и наличие у человека возможности дистанцироваться, то есть возможности остаться с книгой наедине, провести границу личного пространства и времени [1].

Сущность досуга волновала еще философов Античности. В диалоге «Теэтет» Платон говорит о досуге как о свободе. В свою очередь его ученик Аристотель в «Никомаховой этике» определяет досуг как ключ к качеству и полноте жизни, самодостаточности и высказывает следующую мысль: «Самодостаточность человека – это наличие досуга. Полное счастье – это такое счастье, которое охватывает полную продолжительность нашей жизни, ибо при счастье не бывает ничего неполного» [2].

Таким образом, если мы понимаем досуг как свободное время, служащее для удовлетворения духовных запросов личности, то есть проведенное с пользой для самого человека, то досуговое чтение – это чтение, которое характеризуется такими параметрами, как наличие свободного времени и возможности дистанцироваться, свобода выбора предмета чтения, удовлетворение потребностей личности в духовном развитии.

При выборе учителем или родителями книг для досугового чтения старших подростков необходимо ориентироваться на психологические особенности возраста. Важно помнить, что подростковый возраст является сенситивным периодом для морального развития, а основные тенденции в развитии связаны с активным общением со сверстниками в группе, формированием формально-логического интеллекта и интенсивным эмоциональным развитием. В этот период формируется полоролевая идентичность, приобретаются навыки межличностного общения с представителями своего и противоположного полов, подростки стремятся к освобождению от родительской опеки. В этом возрасте активно развивается абстрактное и образное мышления, подросток вырабатывает свою жизненную философию и систему ценностей, ставит перед собой задачи в области образования и карьеры [3].

Однако в методике преподавания литературы данный возрастной период характеризуется снижением интереса к чтению. Происходит это именно в силу возникновения других интересов, обусловленных психологическими потребностями возраста. Это объективно и закономерно, но это и тормозит их дальнейшее литературное развитие. Ведь одними из важнейших составляющих данного развития являются «широта круга чтения, направленность читательских интересов, потребность в чтении, <...> уровень читательского восприятия» [4, с. 36].

Культура художественного мышления в данном возрасте должна формироваться на основе *развития эмоциональной рефлексии, художественного сопереживания* как важных составляющих эмоциональной картины мира личности и *понимания гармонии формы и содержания* произведения художественной литературы. Параллельно со школьным курсом литературы подросток имеет возможность в свободном досуговом чтении сопереживать трагическим, героическим, драматическим, идиллическим, комическим конфликтам. В этом возрасте также важно учиться видеть гармонию частей в рамках художественного текста, понимать, как он «красиво» устроен и написан.

В соответствии с психологическими потребностями учащихся 7-го и 8-го классов и с целью формирования культуры чтения, культуры их художественного восприятия для досугового чтения нами рекомендованы следующие книги: «Вам и не снилось» Г. Щербаковой, «Мальчик в полосатой пижаме» Д. Бойна, «Дикая собака Динго» Р. Фраермана, «Белый пароход» Ч. Айтматова, «Жутко громко и запредельно близко» Джонатана С. Фоеера, «Эсхил» И. Бунина, «Поселок» К. Булычёва, «Типа смотри короче» А. Жвалевского и Е. Пастернак, «Он не вернулся из боя» В. Высоцкого, «О счастье» В. Тушновой, древнегреческий миф «Амур и Психея».

При отборе произведений мы ориентировались на их способность взаимодействовать с эмоциональным миром старшего подростка, пробуждать и развивать эмоциональную отзывчивость. Конфликты в выбранных нами произведениях наилучшим образом транслируют широкий спектр чувств и эмоций: любовь, горе, надежду, отчаяние, радость, грусть и проч., формируют культуру чувств, тренируют восприятие подростка, воспитывают отношение к человеку и природе, заставляют решать сложные эмоциональные задачи, сопоставляя отношения ге-

роев со своими личными отношениями. Поскольку, как было указано ранее, старший подростковый возраст – это период интенсивного морального и эмоционального развития человека, то важным в этом возрасте представляется формирование нравственной культуры. Поэтому не последнюю роль играет и система ценностей, транслируемая читателю посредством произведения. В ранг ценностей в данных произведениях возводятся любовь, дружба, память, семья, личные границы, право на формирование собственного отношения к людям и ситуациям. Помимо прочего, в списке предложенных произведений присутствуют книги, главной ценностью в которых признается жизнь человека как такового, поднимается тема холокоста. Нам кажется важным познакомить подростка и с такими произведениями, поскольку они формируют одну из главных моральных установок человека – отношение к жизни, своей и чужой, транслируют недопустимость покушения на жизнь другого человека.

Обсудить данные книги можно как на внеклассном чтении, так и на классных часах, используя для этого различные формы и виды работ: читательские отзывы и презентации, защиту литературных дневников, создание лэпбуков, обсуждение одной книги и др. Учителю важно поставить перед учениками задачу делиться своими эмоциями и пониманием конфликта, в который вовлечен персонаж, мотивировать поступки персонажей, учитывая их социальное положение, психологическое состояние в разных ситуациях, причины их жизненного выбора.

Заключение. Таким образом, при составлении списка книг для досугового чтения подростков 7-х и 8-х классов следует учитывать не только психологические особенности их развития (появление Я-концепции, внимание к внутреннему миру, интеллектуализацию чувственного познания, развитие восприятия, памяти, активное включение воображения в процесс познания), но и то, что мы формируем особую область в культуре чтения, в культуре художественного восприятия – эмоциональную рефлексивность, эстетические потребности и эстетический вкус.

Список цитированных источников:

1. Гудова, М.Ю. Культурная практика досугового чтения в современной информационной культуре / М.Ю. Гудова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №12.
2. Баумейстер, А. Досуг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://youtu.be/Fgm7yA5aK-Y>. – Дата доступа: 23.02.2022.
3. Психология развития и возрастная психология / С.И. Самыгин [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2020. – 315 с.
4. Шевцова, Л.И. Методика преподавания русской литературы: учебное пособие / Л.И. Шевцова. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2017. – 224 с.

К.С. ШПАКОВА

Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГРАЖДАН СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ АКТИВНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ (НА ПРИМЕРЕ ГУ «ТЦСОН ПЕРВОМАЙСКОГО РАЙОНА г. ВИТЕБСКА»)

Введение. Старение населения неуклонно продолжается во всем мире, в том числе и в Республике Беларусь. В современном обществе сформировалась целая группа недостаточно востребованных им активных людей в возрасте 55–68 лет, обладающих большим профессиональным и житейским опытом и имеющих достаточное количество свободного времени. В последние годы в связи с актуализацией проблемы активного долголетия волонтерское движение (добровольческая деятельность) рассматривается как один из способов социальной деятельности людей пожилого возраста. Одной из эффективных форм работы государства с этой группой граждан является привлечение их в добровольческую деятельность – в «серебряное» волонтерство, как указывает на это специалист в области педагогики Е.С. Азарова [1, с. 68].

Добровольческая деятельность (зачастую в научной литературе ее называют «волонтерство») активно развивается в Республике Беларусь и во всем мире. Общество, принимающее участие в волонтерских проектах, имеет высокий уровень гражданского самосознания, ответственности и формирует гуманистические ценности в гуманистической среде. Волонтерское движение является инструментом снижения уровня асоциального и экстремистского поведения. Волонтерство способствует социальной активности населения, его включенности в жизнь

местных сообществ, ощущению причастности развития гражданского общества. Кроме экономического, социального эффекта для общества, волонтерство оказывает целый ряд положительных воздействий на конкретные категории граждан, в частности на пожилых людей (через удовлетворение социальных потребностей, улучшение психологического здоровья) [5, с. 17].

Волонтерство как социальное явление способствует удовлетворению социальных потребностей пожилых людей, расширению их возможностей участия в общественной жизни. Добровольческая деятельность лиц пожилого возраста играет важную роль в развитии гражданского общества в странах Запада и Республики Беларусь. «Серебряные» волонтеры участвуют в различных сферах: образование, культура, спорт, оказывают помощь нуждающимся в различной социальной поддержке.

В Республике Беларусь созданы организации по развитию волонтерской деятельности: «Лига добровольного труда молодежи», «Белорусское общество Красного Креста», «Надежда-Экспресс», организации в вузах, центры внешкольной работы. Функционирует «Белорусская ассоциация клубов ЮНЕСКО», которая организует обмен с европейскими волонтерскими организациями. Организация занимается экологическим и историко-культурным волонтерством. Функционирует в Республике Беларусь волонтерская программа «Шаг Навстречу!». Одной из активно внедряемых в настоящее время в социальной сфере нашего государства является волонтерская программа «Контактный друг», разработчик которой – Международное благотворительное общественное объединение «Мир без границ» (головной офис располагается в г. Стокгольме, в г. Минске – республиканский филиал).

Перед государством сегодня в настоящее время существует проблема необходимости разработки специальных программы и организации курсов по формированию информационной культуры добровольцев, созданию более широкого спектра информационных ресурсов для волонтеров. Одна из возможностей – это создание единого общедоступного ресурса, отражающего разные аспекты добровольческой деятельности. Важно сформировать комплексную информационную поддержку волонтеров. Руководители многих волонтерских отрядов нашей республики считают, что в Республике Беларусь необходимо принять закон о волонтерстве, т.к. признание государством ценности волонтерского движения и соответствующий законодательный акт помогут в решении существующих проблем движения.

Все вышеуказанное обусловило актуальность цели исследования – изучить сущность добровольческой деятельности граждан старшего поколения как одной из форм активного долголетия.

Выборка: 50 представителей пожилого возраста (58 – 75 лет). Из них: 40 женщин, 10 мужчин. **Цель** исследования – выявить мнение пожилых людей о добровольческих (волонтерских) организациях и о возможности их участия в добровольческой деятельности. Методы исследования: анализ теоретический; обобщение; систематизация; анкетирование (авторская разработка); математическая обработка данных.

На основании результатов исследования с использованием метода анкетирования мы выявили, что при ответе на вопрос «Кого, по Вашему мнению, можно назвать добровольцем?» 70% опрошенных склонны к мнению – человека, которому не безразлична жизнь других людей, 15% опрошенных указали вариант ответа «человека, периодически участвующего в проведении каких-либо акций, мероприятий», 25% выбрали вариант ответа «богатого человека, занимающегося благотворительностью». Соответственно большинство респондентов полагают, что доброволец – это человек, которому не безразлична жизнь других людей. Представим результаты данного вопроса на рисунке 1.

На основании опроса мы определили, что готовы стать добровольцами 63% опрошенных, тогда как 25% опрошенных уже участвуют в волонтерской деятельности, 12% респондентов не готовы осуществлять добровольческую деятельность. Соответственно большинство опрошенных расположены к участию в добровольческой (волонтерской) деятельности. Данные представлены на рисунке 2.

На рисунке 3 мы представим сведения о местах, где респонденты уже получили опыт волонтерской деятельности. Так, 25% опрошенных получили опыт добровольческой деятельности еще в годы обучения в учебном заведении, тогда как 66% респондентов получили данный опыт по месту работы, а 8% – по месту жительства.

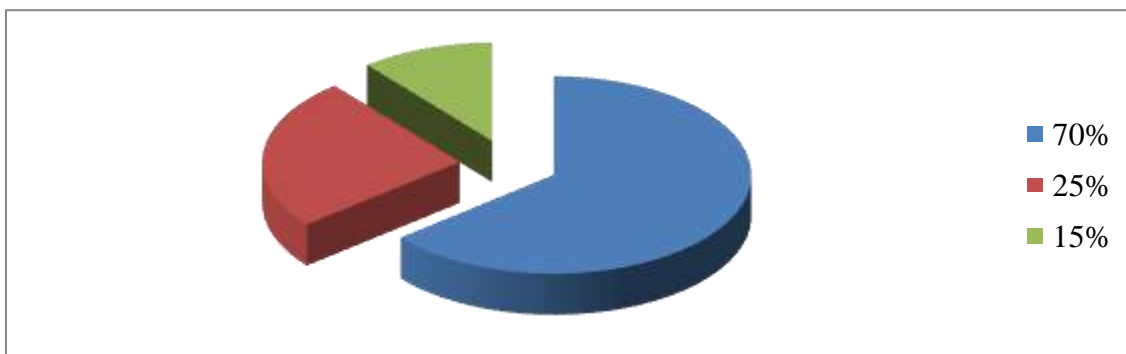


Рисунок 1 – Сведения респондентов о том, кто является волонтером

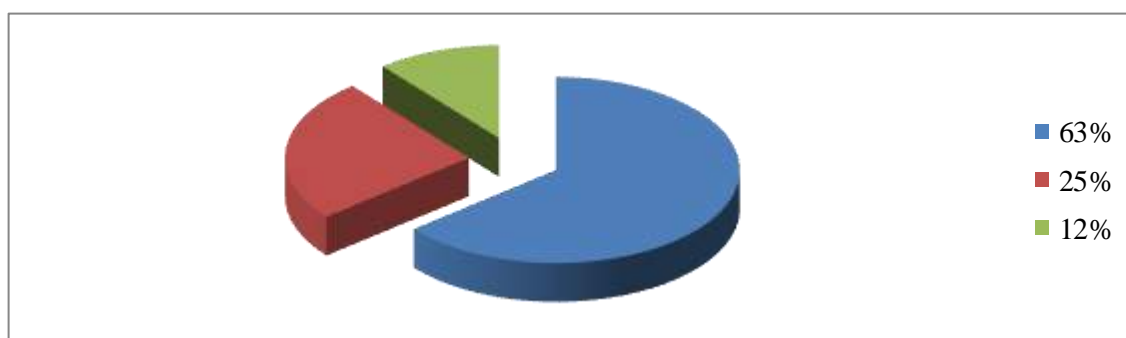


Рисунок 2 – Данные о готовности респондентов участвовать в волонтерской деятельности

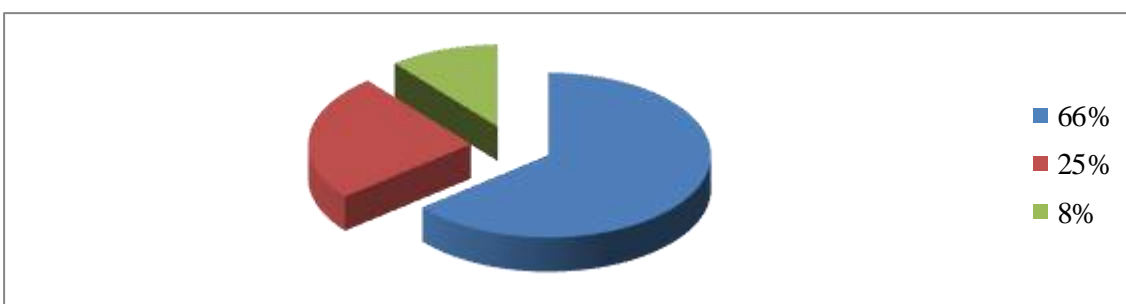


Рисунок 3 – Сведения о местах получения опыта добровольческой деятельности гражданами пожилого возраста

Добровольческая деятельность в условиях ГУ «ТЦСОН Первомайского района г. Витебска» является идеальным вариантом для вовлечения лиц пожилого возраста в так называемое активное долголетие. Она сочетает в себе как реализацию не востребуемых знаний и умений человека, стремление к социально активной жизни, так и его потребности в общении, образовании, восстановлении утерянных социальных связей и приобретению новых.

Кроме того, добровольческая деятельность как нельзя лучше может изменить положение пенсионеров, разбить стереотип восприятия пожилых людей как обузы, бесполезной для общества.

Одной из основных проблем в использовании добровольческой деятельности как средства для ресоциализации пожилых людей является то, что быть или не быть волонтером – это решение сугубо добровольное и, как правило, оно не появляется сразу. Более того, именно у тех людей, которые нуждаются в ресоциализации больше остальных, желание быть волонтером возникает очень медленно, либо вообще не возникает. Это может стать серьезным ограничением на пути применения данного метода ресоциализации.

В условиях ГУ «ТЦСОН Первомайского района г. Витебска» функционирует «Школа волонтеров», цель деятельности которой – привлечь лиц пожилого возраста к добровольческой

деятельности. формы занятий в «Школе волонтеров»: консультации, тренинги, беседы, семинары-практикумы.

Заключение. Таким образом, проанализировав результаты исследования, мы пришли к выводу о том, что добровольческая деятельность как способ ресоциализации требует затрат со стороны социальной службы, в первую очередь, на организацию обучения, во вторую очередь – на обеспечение условий для реализации волонтерской деятельности, как в существующих программах, так и в новых проектах. С точки зрения развития сферы социальных услуг уязвимым группам населения с использованием потенциала пенсионеров «Школа волонтеров» даёт возможность разрабатывать и внедрять в практику инновационные проекты, нацеленные на оказание социально-психологической помощи пожилым людям, оказывать помощь тем, кто остаётся вне сферы охвата социальных служб. Одновременно «Школа волонтеров» – проект, позволяющий пожилым людям ознакомиться с принципами волонтерской и социальной работы, где каждый из участников проекта имеет возможность на практике найти область применения своим силам, умениям и знаниям, и, таким образом, ощутить себя востребованным и полезным членом общества. Исследования в данной области не являются исчерпывающими, они могут и должны продолжаться и нуждаются в привлечении дополнительных методов и методик исследования.

Список цитированных источников:

1. Азарова, Е.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности / Е.С. Азарова, М.С. Яницкий // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 306. – С. 67–69.
2. Алтынцева, Е.Н. Волонтерская деятельность: самоопределение воспитанников детских интернатных учреждений / Е.Н. Алтынцева // Проблемы выхавання. – 2006. – № 3. – С. 18–22.
3. Арайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
4. Басанец, Л.П. На работу – за новыми впечатлениями: волонтеры и дикая природа / Л.П. Басанец // Экология и жизнь. – 2010. – № 3. – С. 52–57.
5. Бернат, Е.С. Спешите жить, желайте всем добра: (из опыта работы волонтерской группы колледжа) / Е.С. Бернат // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – № 3. – С. 16–19.

П.А. ЯЧНИК

Республика Беларусь, Витебск, Витебский филиал Международного университета «МИТСО»

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПОЛНОТЕ НА ПРИМЕРЕ АДЪЕКТИВНЫХ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ

Введение. Школа во все времена ставила перед собой задачи научить и воспитать юное поколение, и язык как никакой другой преподаваемый предмет объединяет их в себе. Однако владение орфоэпическими, лексическими, грамматическими и иными нормами не является достаточным основанием для утверждения того, что ребенок знает будь то родной или иностранный язык. Нередко такими белыми пятнами становятся фразеологические единицы – устойчивые словосочетания с полным или частично переосмысленным значением. В свою очередь, отсутствие идиом в речи делает ее бледной и невыразительной.

Программы по русскому и белорусскому языкам предусматривают часы (хотелось, чтобы их было больше) на изучение фразеологии, а при изучении иностранных языков, в частности, английского, ознакомление с идиомами не носит плановый характер, то есть на них обращают внимание, если фразеологические единицы встречаются в текстах и, в лучшем случае, на заключительных уроках по той или иной теме.

Целью данной статьи является выявление специфических адъективных устойчивых сравнений (АУС) русского, белорусского и английского языков, описывающих толстых и худых людей.

В качестве материала исследования выступают АУС русского, белорусского и английского языков, которые были получены в результате сплошной выборки из сопоставимых фразеологических словарей.

Устойчивые сравнения занимают особое положение в каждом языке мира, являясь лингвистической универсалией. Сравнения являются чувственно-наглядной формой отражения реальности в человеческом сознании. В результате сопоставления объектов, которые можно под-

вергнуть сравнению, иными словами, соотнести, возникает представление. Сравнение может быть особенно полезно тогда, когда необходимо назвать то, что сложно выразить.

В то же время следует отметить, что познавательная, или гносеологическая, функция языка не единственная, поскольку человек не только познает мир и себя в нем с помощью языка, но и выражает свои эмоции и оценки. Иными словами, сравнение есть способ познания действительности и ее оценки чувственно-наглядным способом.

В данной работе мы исследуем устойчивые сравнения в отличие от логических, так как первые являются образными по своей природе в силу разнородности сопоставляемых элементов: «Образность сравнения возникает благодаря тому, что в речи оно относится не к тому классу предметов, явлений и лиц, который обозначает его второй компонент, например, смелый как лев. Образность создается благодаря сравнению человека со львом, но если мы сравним, скажем, львицу со львом, то образность сравнения исчезает» [1, с. 80].

Рассмотрим подробнее образы толстых и тощих людей на конкретных примерах. Известно, что худоба была очень популярна последние годы, так как диктовалась «миром моды и рекламой, стандартами гламура, требованиями социальной успешности» [2, с. 68-69]. Но в истории были и другие времена, когда пышные формы приветствовались (см. картины Рубенса).

Сегодня движение бодипозитива, оправдывающее в том числе и чрезмерную полноту, набирает обороты, ставя своей целью принятие человеком себя в любом теле, избавление от анорексии и иных расстройств. Но у этой тенденции есть и отрицательная сторона: люди перестали считать себя полными, замечать существующую проблему лишнего веса, и как следствие, не прилагают усилий к ее устранению.

Несмотря на такую «турбулентность» в понимании стандартов и норм веса и внешнего вида, нам видятся вполне актуальными АУС, характеризующие человека с точки зрения его облика.

Эталоны полноты / худобы могут совпадать в некоторых сравнениях исследуемых языков: русск. *толстый как бочка* – бел. *тоўсты як бочка* – англ. *as round as a barrel*; русск. *толстый как боров* – бел. *тлусты як парсюк*; русск. *круглый как шар* – англ. *as round as a ball*; русск. *худой как щепка* – бел. *худы як шчэпачка* – англ. *as thin as a lath*; русск. *плоская как доска* – бел. *плоскі як дошка* – англ. *as flat as a board*; русск. *худой как шест* – бел. *тонкі як тычка*; русск. *тонкий как хлыст* – бел. *худы як бізун*; русск. *тощий как стручок* – бел. *худы як гарохавая лапатка*. И излишний вес, и излишняя худоба неблагоприятно сказываются на здоровье любого человека, поэтому указанные характеристики привлекли особое внимание и закрепились в языке. Очевиден выбор бочки в качестве образной основы, так как ее округлая форма ассоциируется с толстой фигурой. Кроме того, этот сосуд был весьма распространен в быту, так как в нем хранились и жидкости, и сыпучие вещества. О важности бочки свидетельствует факт одноименной меры жидкости на Руси, и в наши дни единицей измерения объема нефти на мировых фондовых рынках считается баррель.

Эталоны худобы, общие для языков исследования, также тесно связаны с бытом людей представленных национальностей. Образы, возникшие в результате ассоциаций, могли возникнуть независимо в силу схожих когнитивных процессов.

Заключение. Таким образом, вопрос нормального веса волнует человечество с давних времен, а примеры общих АУС русского, белорусского и английского языков указывают на тот факт, что как чересчур полные, так и чересчур худые люди вызывали негативные эмоции по отношению к себе, что свидетельствует о принятой норме веса как у славян, так и у англосаксов. Приведенные фразеологические единицы могли послужить мерилем и подтолкнуть человека к коррекции своего внешнего вида в лучшую сторону. Вероятно, именно поэтому они остаются актуальными и в наши дни.

Список цитированных источников:

1. Кунин, А.В. Устойчивые адъективные сравнения в русском и английском языках (опыт сопоставительного анализа) / А. В. Кунин // Рус. яз. за рубежом. – 1969. – № 3. – С. 80–86.
2. Сохань, И.В. Производство женской телесности в современном массовом обществе: культ худобы и тиранья стройности / И.В. Сохань // Женщина в российском обществе. – 2014. – № 2. – С. 68–77.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
<i>Шарапова И.А.</i> Инновационная среда как платформа профессионального становления педагога	4
Секция 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	
<i>Аладко К.О.</i> Использование словесных игр в процессе ознакомления детей среднего дошкольного возраста с природой	7
<i>Алиева С.М.</i> Цифровые инструменты как средство повышения качества образования в начальной школе	8
<i>Анисимова Т.М., Мальцева Е.В.</i> Развитие исследовательских компетенций и изобретательского мышления младших школьников средствами инструментов ТРИЗ	10
<i>Арланова Е.С.</i> Развитие геометрического мышления младших школьников с помощью логических игр	12
<i>Белянина Г.И.</i> Особенности формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся в начальной школе	14
<i>Бондарчук С.К., Арушанян К.А.</i> Поликультурное воспитание младших школьников во внеурочной деятельности	15
<i>Бумаженко А.И.</i> Взаимосвязь речевой культуры и культуры речи детей дошкольного возраста	17
<i>Варанецкая-Лосик Е.И., Вольнец О.В.</i> Использование ТИКО-конструктора для интеллектуального развития детей дошкольного возраста	20
<i>Варанецкая-Лосик Е.И., Шабуня Н.И.</i> Современные подходы к обучению детей старшего дошкольного возраста основам технического конструирования	22
<i>Василевская А.П., Кокошко А.Н.</i> Активизация познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка	24
<i>Ващёнок О.В.</i> Благополучие межличностных отношений со сверстниками детей старшего дошкольного возраста в современных социокультурных условиях	26
<i>Воржежинов И.А.</i> Развитие у младших школьников проектных умений на внеурочных занятиях	28
<i>Галюк А.А.</i> Опыт использования видеомоделирования для оценки образовательных результатов детей старшего дошкольного возраста	30
<i>Голуб К.А.</i> Патриотическое воспитание младших школьников в учебной деятельности .	32
<i>Демчук Т.С.</i> Формирование экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста	33
<i>Дружинина Я.В., Рублевская Е.А.</i> Особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о взаимодействии человека с окружающей средой	35
<i>Ермолович Е.А.</i> Учет гендерных особенностей детей дошкольного возраста в контексте воспитания будущего семьянина	37
<i>Жохова О.Д.</i> Влияние фольклора на развитие речи детей грудного возраста	38
<i>Зуева Д.А.</i> Игровые технологии на уроках русского языка в начальной школе как средство повышения познавательного интереса учащихся	40
<i>Зуева К.В., Майтова Д.С.</i> Формирование мотивации к учебной деятельности младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения	43
<i>Иванова-Загрекова Д.Е.</i> Развитие художественно-творческих способностей как психолого-педагогическая проблема	46
<i>Кабаева Т.Д., Попеленко Д.С.</i> Методы контроля на уроках русского языка и литературного чтения	49
<i>Карпенко Н.А., Копышко А.В., Хромова А.А.</i> Педагогический потенциал уроков трудового обучения в развитии наглядно-образного мышления детей младшего школьного возраста	52

<i>Карпученко И.П., Рублевская Е.А.</i> Организация тематических недель в учреждении дошкольного образования	56
<i>Касцюкавец А.У.</i> Развіццё звязнага маўлення выхаванцаў 2–4-х гадоў сродкамі мастацкіх твораў на беларускай мове	58
<i>Каштольянова А.А.</i> Применение Лего-технологии при изучении арифметического материала в первом и втором классах	60
<i>Кирпичёва С.И.</i> Компетентностно-ориентированные и ситуационные задачи как средство реализации практической направленности при обучении математике	62
<i>Колмыкова И.С.</i> Особенности формирования у младших школьников межпредметных понятий в процессе математического образования	63
<i>Кривец А.А.</i> Адаптация первоклассников к школе средствами ролевых игр	65
<i>Крицкая Н.В., Каспирович А.Г.</i> Развитие связной речи воспитанников старшей группы средствами медиаматериалов	68
<i>Кулешук Е.М.</i> Интерактивные дидактические материалы как средство формирования у младших школьников математической речи	71
<i>Кучинская Я.Н.</i> Способы управления самостоятельной работой учащихся по иностранному языку	73
<i>Кучук В.М.</i> Роля пераказаў ва ўзбагачэнні слоўнікавага запасу малодшых школьнікаў ...	76
<i>Ланевская В.М.</i> Специфичное содержание компетентностей воспитателя дошкольного образования	77
<i>Ланіцкая Д.В.</i> Праца з фразеалагізмамі як сродак узбагачэння маўлення малодшых школьнікаў	79
<i>Левчук З.К., Даевян К.И.</i> Моделирующая деятельность учащихся начальных классов в процессе работы над текстовыми задачами	81
<i>Лемеш Е.В., Квашевич Н.В.</i> Лего-конструирование как эффективное средство разно-стороннего развития детей дошкольного возраста	84
<i>Лемеш Е.В., Кляус Н.М.</i> Развитие основ инженерного мышления посредством технического конструирования в учреждении дошкольного образования	86
<i>Ли Вэнь Янь</i> Анализ отношения родителей из Республики Беларусь и Китайской Народной Республики к детям дошкольного возраста разного пола	87
<i>Лобацевич М.Ю., Яроценко А.А.</i> Проблемы воздействия телевидения на детей дошкольного возраста: опыт изучения	89
<i>Лычёва Д.В., Полещук М.В.</i> Развитие физических качеств детей дошкольного возраста .	92
<i>Майорова Ю.А.</i> Взаимосвязь трудностей овладения навыком письма с несформированностью слухоречевой памяти	95
<i>Макаренко В.С.</i> Электронное средство обучения как фактор повышения познавательного интереса младших школьников к изучению математики	96
<i>Макаренко Ю.С.</i> Система упражнений как практико-ориентированный подход к развитию речи младших школьников	98
<i>Макарчук О.В.</i> Влияние игровой деятельности на формирование звуковой культуры речи в младшем дошкольном возрасте	100
<i>Матына Ю.А.</i> Направления работы по формированию представлений о космосе у детей старшего дошкольного возраста	102
<i>Машкова С.А., Мальцева Е.В.</i> Организация сотрудничества учащихся при работе над задачами на движение в начальной школе	104
<i>Минчукова Е.П.</i> Особенности семейного воспитания младших школьников	105
<i>Михалёнок М.Н., Свириденко Е.А.</i> Дидактические игры с использованием кубиков LEGO на уроках русского языка на I ступени общего среднего образования	109
<i>Михневич Е.А.</i> Ознакомление детей с профессиями взрослых посредством предметной игровой среды	110
<i>Мукосей О.М.</i> Креативность как одна из составляющих формирования основ функциональной грамотности в дошкольном возрасте	112

<i>Паталашко Н.Р.</i> Исследование по изучению формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности	113
<i>Патрина А.Н.</i> Диагностика уровня сформированности представлений о животных у детей среднего дошкольного возраста	115
<i>Пекун Т.Н.</i> Формирование познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста	117
<i>Перевезенцева Д.В.</i> Детский дизайн как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста	119
<i>Писоренко М.В.</i> Развитие воображения младших школьников с помощью математических сказок	120
<i>Пищулёва Я.О.</i> Исследование уровня сформированности языкового анализа и синтеза у младших школьников	121
<i>Провалова П.Н.</i> Использование визуальных моделей в процессе решения текстовых задач в начальных классах	123
<i>Протас М.П.</i> Опыт работы по духовно-нравственному воспитанию младших школьников на православных традициях белорусского народа	125
<i>Сапего Д.А., Ковалёнок А.С., Иванова А.В.</i> YouTube Kids как безопасная платформа для развития детей дошкольного возраста	128
<i>Сіманюк К.А.</i> Развіццё вуснага звязнага маўлення малодшых школьнікаў на ўроках беларускай мовы праз працу з тэкстам	131
<i>Скачко К.С.</i> Специфика использования метода проектов в работе с детьми старшего дошкольного возраста	133
<i>Скибская Е.С.</i> Эстетическое воспитание дошкольников средствами изобразительной деятельности	135
<i>Скуратович Ю.И.</i> Организация музыкального уголка в первой младшей группе учреждения дошкольного образования	138
<i>Сорокина О.А.</i> Развитие творческих способностей младших школьников на уроках литературного чтения	139
<i>Стагит В.А.</i> Воспитательный потенциал сказки и практика ее использования в процессе формирования морально-нравственных ориентиров у детей дошкольного возраста ...	142
<i>Степанова А.В.</i> Развитие метапредметных умений младших школьников	146
<i>Тарасюк Ю.А.</i> Формирование математической культуры у младших школьников	147
<i>Урбан А.П., Соболев Е.И.</i> Комплекс заданий по формированию коммуникативных действий младших школьников на уроках литературного чтения	149
<i>Урбан Е.П., Дубакина Е.В.</i> Роль мнемотехники в обучении младших школьников русскому языку	152
<i>Фунтикова А.В., Януль О.В.</i> Развитие читательских умений младших школьников в процессе работы над фольклорными текстами (мифологические сказания)	155
<i>Хомич М.В.</i> Развитие социального познания детей третьего года жизни как условие их адаптации к учреждению дошкольного образования	158
<i>Чатырбок Ю.В.</i> Прыказкі і прымаўкі як сродак фарміравання лінгвакультуралагічнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў	160
<i>Шаблавнева Я.В.</i> Применение комбинаторных задач для развития дивергентного мышления младших школьников	161
<i>Шашок Т.У.</i> Удасканаленне маўленчай кампетэнцыі малодшых школьнікаў у працэсе аналізу вобразных сродкаў	163
<i>Шкиреева Я.С.</i> Воспитание сознательного отношения к здоровому образу жизни у старших дошкольников	164
<i>Шкутова Н.Ю.</i> Гендерное воспитание детей дошкольного возраста	166
<i>Якута Д.А.</i> Исследовательская работа патриотической направленности с учащимися младшего школьного возраста	169
<i>Яроценко А.А., Лобацевич М.Ю.</i> Компьютерные игры: особенности воздействия на детей дошкольного возраста	170

Секция 2. СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

<i>Акутёнок Ю.Ч., Дулебова К.Д., Швед М.В.</i> Адаптация текстовой информации на «ясном языке» как условие формирования основ безопасности жизнедеятельности у лиц с интеллектуальной недостаточностью	174
<i>Бадеева И.А.</i> Технологии игрового проектирования как средство формирования основ профессиональной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью	177
<i>Бумаженко Н.И., Швед М.В., Бумаженко А.И.</i> Девиантное поведение детей и подростков	180
<i>Вангул Д.Н., Хабарова С.П.</i> К проблеме формирования выразительности чтения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	184
<i>Вежик А.А.</i> Специфика организации образовательной среды для детей с нарушениями интеллекта с учетом инклюзивных подходов	187
<i>Голубева Ю.С.</i> Мультипликация как средство коррекции трудностей общения у детей дошкольного возраста	190
<i>Грабар И.С.</i> Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	194
<i>Ельцова Н.А.</i> Педагогические условия и особенности организации инклюзивного музыкального обучения	196
<i>Есауленко А.Ю.</i> К истории обучения слабовидящих детей музыкальному искусству: значение занятий музыкой для социализации и самодетерминации	199
<i>Зинкович А.Г.</i> Особенности сенсорного развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	202
<i>Карабанова А.В., Буланова Ю.С.</i> Роль музыки и хореографии в развитии детей с особенностями психофизического развития	204
<i>Кисель А.Д.</i> Особенности формирования речевой компетенции учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью	207
<i>Кисель В.А., Блохина А.И.</i> Специфика формирования образа Я у детей с интеллектуальной недостаточностью	210
<i>Коваленко А.И., Полякова М.А.</i> Сенсорная интеграция как методика реабилитации детей с особенностями психофизического развития	213
<i>Конюшко П.В., Муравицкая Д.В.</i> Театрализованная деятельность как средство нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью	216
<i>Кофанова Е.П., Вязова Н.В.</i> Оценка сформированности отношения родителей к совместному обучению детей с ОВЗ и нормотипичных детей в условиях инклюзивного образования	219
<i>Кривицкая Г.И.</i> Ценностные приоритеты современных педагогов в условиях инклюзивного образования	221
<i>Плестова Н.В., Савицкая Е.В.</i> Фонетическая ритмика как средство коррекции нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста	223
<i>Подвицкая Е.А., Кухаренко Т.С.</i> Особенности развития мелкой моторики у детей с интеллектуальной недостаточностью	226
<i>Прокопенко А.Г.</i> Изучение социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	229
<i>Романова Я.И., Кухаренко Т.С.</i> Теоретические основы проблемы восприятия учебного материала детьми с особенностями психофизического развития	230
<i>Тиханская К.А.</i> Подходы к формированию социально-бытовой компетентности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в учебно-воспитательном процессе	233
<i>Трусова Е.Ю.</i> Коммуникативный подход в развитии речи учащихся начальных классов вспомогательной школы	236
<i>Ховренкова А.П.</i> Методологические подходы и принципы коррекции речи детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью	239

<i>Хомичук А.И.</i> Формирование грамматических конструкций с пространственными отношениями у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	243
<i>Цаплина Е.Р., Кухаренко Т.С.</i> Особенности взаимодействия и общения учителя-дефектолога с детьми с ОПФР как субъектом образовательного процесса	245
<i>Чужайкина Т.В.</i> Психолого-педагогическая работа по освоению детьми образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»	248
<i>Шшиканова А.В.</i> Особенности формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью	250
<i>Яковлева Е.С., Кухаренко Т.С.</i> Научно-методические подходы к коррекционной работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью и ринолалией	253
<i>Ярмолюк К.П.</i> Формирование лексико-грамматической стороны языка у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	256
Секция 3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ	
<i>Chen Jingjing.</i> Studying emotional response to musical material as a condition for forming performing expression at folk dance lessons	258
<i>Feng Xiaying.</i> Perception of the chinese national musical instrument pipa by belarusian listeners	260
<i>Jiang Tao.</i> Features of the formation of vocal-performance abilities of students in the system of music education in China	263
<i>Leng Yuchen, Napolava Maryia.</i> Features of the formation of the singing culture of younger schoolers in extracurricular activities	266
<i>Li Qingbo.</i> Modern variety singing in Belarus and China	269
<i>Li Wanrong.</i> Didactic games as a way of musical and aesthetic education of younger students	272
<i>Liu Lei.</i> Collective music-making as a component of music education	275
<i>Sudnik Kseniya, Yue Lang.</i> Dance culture of the peoples of China	278
<i>Wu Jun.</i> Genesis of the development of the chinese symphony	281
<i>Wu Ruaoyu.</i> Musical and aesthetic education of younger schoolchildren by means of piano music	283
<i>Xie Xiaoyu.</i> Classification of chinese music genres	286
<i>Yan Dingwen.</i> The main areas of performing training in China according to the professional purposes of vocal music	289
<i>Yang Yang, Wu Jing.</i> Methods for the development of melodic ear of junior schoolchildren in music lessons	292
<i>Zang Jiaqi.</i> The features and application of music in sports dance teaching	295
<i>Zhang Yanan.</i> Formation of musical perception in the process of choral singing in music lessons	297
<i>Zhao Junliang, Mikhailouskaya Alena.</i> Modern practice of organizing extracurricular activities of a musical orientation in China	301
<i>Zou Shuang.</i> Structure and features of cognitive interest in musical activity in older pre-schoolers	304
<i>Бабарико В.А., Демидович А.А.</i> Street dance как одно из направлений в хореографическом искусстве	307
<i>Богданова В.Л.</i> Возможности г/п Оболь в формировании исторической памяти подрастающего поколения	310
<i>Ван Но.</i> Виды штриховой техники скрипача на начальном этапе обучения	313
<i>Владимиров Д.А., Лябиков Е.Д., Оруп Т.В.</i> История создания и особенности звучания домры	316
<i>Вольвачева Д.С.</i> Создание вокального коллектива в школе	319
<i>Гимро Н.Г., Колдуненко А.Ю.</i> Методика работы с детьми в подготовительном классе на уроке аккордеона в условиях дополнительного образования	322
<i>Го Мэньяо.</i> Становление и современное состояние музыкального образования в Китае	325
<i>Грубова Е.К., Климова В.В.</i> Влияние развития чувства ритма на самоорганизацию личности учащегося	328
<i>Доморацкий В.А., Кущина Е.А.</i> Студия эстрадной песни «Шанс»: опыт и перспективы ..	331

<i>Жукова Т.В., Данилюк Е.А.</i> Возможности использования потенциала советских детских песен в гражданско-патриотическом воспитании	333
<i>Захаренкова А.В., Бабарико В.А.</i> Развитие певческих навыков учащихся на уроках музыки в школе	336
<i>Колдуненко А.Ю., Наполова М.И., Михайловская Е.И.</i> Возможности использования аккордеона в музыкальном воспитании детей старшего дошкольного возраста	338
<i>Курдгелия Д.Г., Залеская Д.А.</i> Формирование учебной самостоятельности учащихся младшего школьного возраста в процессе обучения игре на фортепиано	341
<i>Кущина Я.Н., Малащенко А.О.</i> Теоретические основы развития интереса к музыке у учащихся старших классов	344
<i>Левченко С.П.</i> Разработка вокально-танцевального конкурса как одной из форм продвижения имиджа Псковского областного колледжа искусств имени Н.К. Римского-Корсакова	347
<i>Левчук М.О.</i> Оперная реформа Р. Вагнера. Вокальные особенности исполнения и формирование новых типов голосов в музыке	349
<i>Ли Мань, Мартинович Н.Е.</i> Роль игры в процессе обучения музыке младших школьников Китая и Беларуси	351
<i>Лулу, Денисова И.В.</i> Формирование представлений о жанре «концерт» на уроках музыки ..	354
<i>Лю Чжисхао, Мартинович Н.Е.</i> Возможности музыкального искусства в воспитании гражданственности учащихся	357
<i>Лябинов Е.Д., Владимиров Д.А.</i> Характеристика особенностей работы с учащимися на первоначальном этапе обучения игре на аккордеоне	361
<i>Малащенко А.О., Вольвачёва Д.С., Паскин П.А.</i> Особенности проведения урока музыки в начальных классах	364
<i>Морозова Е.В.</i> Музыка как средство гражданско-патриотического воспитания	367
<i>Оруп Т.В., Туровец А.М., Ла Цзяо.</i> Исторический обзор проблемы влияния хорового пения на здоровье	369
<i>Оруп Т.В., Туровец А.М., Цюань Чжан.</i> Урок как основная форма развития эстетического вкуса	372
<i>Полозова Ф.В.</i> Белорусский фольклор как составляющая эстетического воспитания младших школьников	375
<i>Посконная Д.Д., Жукова О.М.</i> Музыкальный слух и его развитие как актуальная педагогическая проблема	377
<i>У Хаотин, Жукова О.М.</i> Современные тенденции освоения учащимися музыкально-сценических жанров на уроках музыки	380
<i>Фэнь Янь, Жукова О.М.</i> Игровой метод как средство активизации творческой деятельности учащихся на уроке музыки	383
<i>Чжан Цзяюе.</i> У истоков китайской скрипичной педагогики	386
<i>Чжао Линьлин.</i> Создание национальной фортепианной школы в Китае	389
<i>Чуешов А.М., Бабарико В.А.</i> История развития хореографического направления джаз-модерн	390
<i>Шугай В.Н.</i> Нравственно-эстетическое воспитание учащихся на уроках музыки	393
<i>Ян Шуай.</i> Танец как средство пластического отражения мира в воспитании детей дошкольного возраста	396
Секция 4. АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Krishtafovich Alina.</i> Childhood memories in Elchin Safarli's book "I want to go home"	398
<i>Ugorenko Kseniya.</i> Communicative games as a new format of game technology in foreign language teaching	399
<i>Безрученко А.Б., Королькова Л.В.</i> Особенности формирования ответственного отношения к репродуктивному здоровью и поведению у современной молодежи	402
<i>Боб Д.С.</i> Воспитание ребенка-лидера как проблема современного общества	405

<i>Богданенков А.С.</i> Специфика употребления префикса <i>metá</i> в неологизме метаметафора	408
<i>Богданов И.В., Рычкова Н.А.</i> Роль эмоциональных состояний в физической подготовке	409
<i>Боровцова М.С.</i> Условия формирования грамматических навыков иноязычной речи	411
<i>Вырвич А.И.</i> Полифункциональность игры на уроке иностранного языка	413
<i>Гимро Р.В.</i> Особенности обучения студентов – граждан КНР в поликультурной среде	416
<i>Гиро А.Г.</i> Отношение и готовность старшеклассников к браку и семье (на примере ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска имени И.Х. Баграмяна»)	419
<i>Деревянко Е.Я.</i> Кибербуллинг как важная социальная проблема современного общества ...	420
<i>Джембек Ю.И.</i> Особенности проявления психологических признаков склонности к экстремизму у студентов педагогических вузов	423
<i>Дикая А.Р.</i> Оздоровительная среда университета как фактор развития личности	425
<i>Дрокина О.В.</i> Исследование мотивов профессионального выбора старшеклассников	427
<i>Ефремова А.В.</i> Представление о макиавеллизме в зарубежной психологии	429
<i>Заикин А.В.</i> Диалектика сказочно-мифологического и реалистического миров в повести «Белый пароход» Ч. Айтматова	430
<i>Зайцева И.И.</i> Аватар как способ опосредованной самопрезентации в социальных сетях у подростков	432
<i>Зараковская М.А.</i> Интернет-травля: миф или реальность в жизни современной молодежи? .	435
<i>Иванова А.А.</i> Роль игропрактики в методической подготовке будущих учителей	437
<i>Концевая А.Ю.</i> Роль творческих объединений в формировании культуры молодежи	439
<i>Коньшева Э.Ф.</i> Организация профилактики суицидального поведения в общеобразовательной школе	441
<i>Коробова В.И.</i> Туризм и экскурсионная деятельность в работе с гражданами пожилого возраста	444
<i>Кукса Е.Н., Полосухина А.Р.</i> Буллинг: предпосылки и последствия	448
<i>Левчук З.С., Шпаковская А.Н.</i> Феномен «современное детство»: ценности, проблемы ...	451
<i>Лисова А.А.</i> Использование песен при обучении произношению гласных звуков на английском языке	453
<i>Лонскі А.П.</i> Маральна-духоўная скіраванасць дзіцячага свету ў сучаснай беларускай паэзіі	456
<i>Малаховская А.М.</i> Образ будущего современных подростков на основе анализа их событийного мира	457
<i>Малиновская Е.А.</i> Проблема аддиктивного поведения среди несовершеннолетних	459
<i>Мартинович Н.Е., Ружинская К.В.</i> Роль ценностных ориентаций в достижении профессионального успеха	462
<i>Мосинцев Д.Д.</i> Мир детства и мир взрослых в контексте идей С. Френе	464
<i>Моторина П.А.</i> Особенности этнической идентичности среди казахской и русской молодежи	465
<i>Мужейко И.А.</i> Адъективные устойчивые сравнения со значением «грязный» в русском и белорусском языках	466
<i>Никифорова Д.С.</i> Беспереводные способы семантизации в обучении иностранному языку	468
<i>Петрашкевич С.Г.</i> Проблема формирования у обучающихся культуры здорового образа жизни	471
<i>Прищепя М.М.</i> Отличительные особенности китайских коммерческих эргонимов	475
<i>Резник А.Л.</i> Жизненно важные ценности многодетных семей (на примере ГУ «ТЦСОН Оршанского района»)	478
<i>Рымша У.А.</i> Тыпалагічныя паралелі вобразнай сістэмы аповесці “Цыганскі кароль” У. Караткевіча з сусветным гісторыка-культурным кантэкстам	480

<i>Романова Е.И.</i> Особенности организации самостоятельной работы студентов вуза в условиях дистанционного обучения	482
<i>Сидоренко Д.А.</i> Педагогическое обеспечение развития личностно ориентированного образования	483
<i>Сперанская Н.С.</i> Социально-педагогическая работа по профилактике виртуальной аддикции старшеклассников	485
<i>Тарасова А.О.</i> Классификация пословиц и поговорок и их педагогическая ценность	488
<i>Федосенко В.С.</i> Особенности формирования ритмико-интонационных навыков при обучении иностранному языку	490
<i>Фомина А.В.</i> Здоровый образ жизни: влияние шума на обучающихся	492
<i>Халлыева А.К.</i> Особенности переводов мультипликационной продукции на английский язык	495
<i>Цветкова Е.И.</i> Технология «Мировое кафе» как форма организации культурно-досуговой деятельности молодежи	497
<i>Шабайёва А.И.</i> Исследование уровня информационной культуры личности подростков ...	500
<i>Шевцова Л.И., Болтинова А.А.</i> Формирование читательской культуры старших подростков в условиях досугового чтения	503
<i>Шпакова К.С.</i> Добровольческая деятельность граждан старшего поколения как одна из форм активного долголетия (на примере ГУ «ТЦСОН Первомайского района г. Витебска»)	505
<i>Ячник П.А.</i> Представление о полноте на примере адъективных устойчивых сравнений ..	508

Научное издание

МИР ДЕТСТВА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

Выпуск 13

Технический редактор	<i>Г.В. Разбоева</i>
Компьютерный дизайн	<i>Л.Р. Жигунова</i>

Подписано в печать .2022. Формат 60x84 ¹/₈. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 60,22. Уч.-изд. л. 50,75. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.