

Министерство образования Республики Беларусь

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ»

ЭВРИКА-2010

Сборник научных работ

Гродно
ГрГУ им. Янки Купалы
2010

УДК 082
ББК 74.58 (4Бел)
Э16

Редакционная коллегия:

В.П. Тарантей (отв. редактор);
Е.П. Пустошило (зам. отв. редактора);
Н.В. Михалкович;
И.Н. Кавинкина;
О.М. Дорошко;
Т.М. Гимпель;
С.А. Сергейко.

Рецензенты:

Салтыкова-Волкович М.В., кандидат педагогических наук, доцент;

Кострица С.Я., кандидат филологических наук, доцент, ректор ГУО
«Гродненский областной институт развития образования».

Рекомендовано Советом педагогического факультета
ГрГУ им. Я. Купалы (протокол № 11 от 03.06.2010 г.)

Эврика-2010 : сб. науч. работ / ГрГУ им. Я.Купалы ; редкол.:
В.П. Тарантей (отв. ред.) [и др.]. Гродно : ГрГУ, 2010. – 441 с.

В сборнике помещены работы, студентов, магистрантов и аспирантов кафедр педагогического факультета Учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Освещаются современное положение, проблемы развития педагогической и психологической наук. Наряду с аналитическим, экспериментальным материалом представлен и педагогический опыт. Сборник адресуется научным сотрудникам, преподавателям средних и высших учебных заведений, аспирантам, магистрантам и студентам.

УДК 082
ББК 74.58(4Бел)

© Учреждение образования
«Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы», 2010

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.1.02

В.Н. Дедолко,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Е. И. Белокоз, кандидат педагогических наук, доцент)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ВИТАГЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена раскрытию сущности технологии витагенного образования, доказывається важность ее применения в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью.

Организованное в стране специальное обучение предполагает коррекцию недостатков психофизического развития ребенка, сообщение ему определенного круга знаний, выработку практических умений, воспитание положительных черт личности и открывает перспективу самостоятельной трудовой жизни и интеграции в общество.

Построить и организовать процесс образования так, чтобы решить поставленные задачи, сложно. Это обусловлено специфическими особенностями психофизического развития детей, которое характеризуется стойкими нарушениями и недоразвитием всех психических процессов, отчетливо обнаруживается в сфере познавательной деятельности (особенно в плане словесно-логического мышления) и личностной сфере. При этом проявляется не просто отставание от нормы, но и глубокое своеобразие развития. Неполноценность учеников специальной школы обнаруживается не только в интеллектуальной недостаточности, но и в недоразвитии личности как сложной совокупности психических свойств, в частности, в их отношении к учебной деятельности

Поэтому обучение во вспомогательной школе должно быть организовано так, чтобы оказывало решающее влияние на ход развития ребенка с особенностями психофизического развития, положительно изменяя структуру его личности и познавательные процессы, повышая активность и целенаправленность деятельности.

В связи с этим актуальной стала проблема поиска образовательных моделей и форм организации педагогического процесса. В связи с этим представляет интерес идея витагенного обучения, выдвинутая А.С. Белкиным, в основе которой – построение образовательного процесса с опорой на жизненный опыт учащихся. Под *жизненным (витагенным) опытом*, согласно А.С. Белкину, необходимо понимать витагенную информацию, ставшую достоянием личности, отложенную в резервах долговременной памяти и находящуюся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Это своеобразный сплав мыслей, знаний, эмоций, поступков, прожитых индивидом и имеющих для него определенную (чаще всего весьма значимую) ценность. Эта информация связана с памятью разума, чувств, поведения, т.е. это то, что прожито человеком [1, с. 73].

В качестве еще одной категории, ученый предлагает рассмотреть «опыт жизни». *Опыт жизни* – это витагенная информация, не прожитая человеком, связанная лишь с его осведомленностью о тех или иных сторонах жизни и деятельности, но не имеющая для него достаточной ценности. Таким образом, *витагенный опыт* – результат процесса накопления жизненного опыта, который стал личностно значимым для человека, часто актуализируется в адекватных ситуациях. Витагенный опыт имеет, кроме этого, социальную значимость, позволяет прогнозировать и конструировать будущее, при этом имеет место ценностное отношение индивида к своему опыту. Процесс накопления витагенного опыта идет непрерывно на протяжении всей жизни человека [1, с. 73].

Жизненный опыт отдельного ученика сам по себе в витагенном обучении не самоценен. Он приобретает образовательную значимость лишь в соотношении с жизненным опытом других, когда находятся наиболее значимые точки соприкосновения. Иными словами, то, что прожито самим человеком, обязательно соотносится с опытом других людей. Это дает возможность осознать источники собственных успехов или неудач. Поэтому необходимо учитывать и *косвенный жизненный опыт*, который оказывает влияние на уровень ожиданий личности и пути достижения успеха [1, с. 75].

Детей с особенностями психофизического развития отличает бедный опыт жизни и жизненный опыт. У них отмечаются затруднения в актуализации витагенной информации в адекватной ситуации, данный опыт не представляет для них большого значения. Они не являются носителями значимого витагенного опыта. Поэтому важным является преобразование элементарной жизненной информации, которая имеется у детей, в витагенный опыт, что будет способствовать процессу

оптимизации обучения. Для этого необходимо становление и укрепление педагогического сотрудничества между учителем и учащимися, основных личностных установок, постоянный личностный рост. Личностно-ориентированный подход в образовании признает уникальность сущности каждого ребенка и индивидуальность его образовательной траектории, что положено в основу витагенного образования.

Создавая адекватное образовательное сотрудничество, педагог вспомогательной школы способствует преодолению либо компенсации нарушенных психических функций, стимулирует дальнейшее психическое развитие, помогает становиться полноценными членами семьи и общества. Пониманию педагогом-дефектологом внутреннего мира ребенка, знание и принятие его стремлений и реальных возможностей помогут такие установки, как:

– «открытость» – открытость учителя и ученика своим собственным мыслям и переживаниям, способность открыто их выразить и транслировать в межличностном общении;

– «принятие» – внутренняя уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося;

– «эмпатическое понимание» – видение учителем поведения каждого учащегося с его внутренней позиции.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого заключалась в получении сведений об организации педагогического взаимодействия между учителем и учащимися вспомогательной школы и степени ориентации и влияния педагога на личность ученика. Гипотеза эксперимента: процесс обучения во вспомогательной школе будет более эффективен, если педагоги при построении образовательного процесса будут опираться на технологию витагенного образования. С целью проверки гипотезы исследования констатирующий эксперимент был проведен на базе Начальной вспомогательной школы № 2. В эксперименте приняли участие 27 человек педагогов и малая группа учащихся (7 человек). В своем исследовании мы опирались на следующие общенаучные методологические подходы: гуманистический, личностно-ориентированный, основная идея которых состоит в предоставлении участникам эксперимента субъектной позиции, рассмотрении их как стратегов в своей педагогической деятельности. Была проведена методика «Диагностика ориентированности учителя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися» (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов) с целью диагностики степени ориентации педагога на личности ребенка среди студентов и учителей [2, с. 128].



Рисунок 1 – Результаты исследования степени ориентированности педагога на личности ребенка

Результаты исследования (см. рис. 1) свидетельствуют о том, что независимо от возраста и стажа работы педагогов-дефектологов наблюдается в основном выраженная ориентация на личность ребенка.

Для того, чтобы определить как влияет ориентация педагога на личности ребенка была проведена методика «Диагностика типических особенностей взаимодействия на детей дошкольного и младшего школьного возраста» (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов) [2, с. 140]. Результаты данной методики позволяют констатировать, что дети в классе дружелюбно-общительные, что свидетельствует о позитивном значении выраженной ориентации на личность ребенка.

Таким образом, в результате исследования было определено, что выраженная личностная ориентация со стороны учителя-дефектолога на учащихся имеет положительное значение. Это очень важно для создания педагогического взаимодействия и сотрудничества между учителем и

учащимися, так как такие отношения позволяют достигнуть положительных результатов в обучении детей с особенностями психофизического развития, и такие отношения являются важным условием организации специального коррекционного обучения. В силу того, что дети имеют нарушения в психофизическом развитии, эмоционально-волевой и личностной сфере, что оказывает влияние на трудности установления сотрудничества, социализацию детей в общество, жизненная информация элементарная и бедная. Это доказывает тот факт, что технологию витагенного образования необходимо обязательно реализовывать на практике. На наш взгляд, витагенный подход – один из путей решения данной проблемы. Организовать учебный процесс так, чтобы этот опыт не только использовался как опора для новых, научных знаний, но и расширялся, приобретал новые качества – задача дальнейших исследований. Каждый учитель, работающий творчески, вероятно, знает и использует свои приемы, формы и средства, которые позволяют ему проанализировать витагенный (жизненный) опыт учащихся и соответственно ему строить свою педагогическую стратегию. Мы будем считать свою задачу выполненной, если педагоги, прочитавшие данный материал, заинтересуются проблемой востребования и применения витагенной информации школьников для их воспитания и образования.

This article is devoted to the disclosing of the contents of technology of vital education. Importance of its application is proved in the instruction for children with intellectual insufficiency.

Список литературы

1. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
2. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов; под ред. В.А. Сластелина. – М., 2000. – 216 с.

УДК 376

И.С. Казеннова,

магистрант педагогического факультета

(научный руководитель – А.А. Кардабнев, кандидат педагогических наук, доцент)

ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Данная статья посвящена изучению особенностей ролевого поведения в игровой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данные, изложенные в статье, свидетельствуют о специфических особенностях игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи, которые выражаются в несформированности их ролевого поведения вследствие нарушения речевого развития.

Ведущая деятельность дошкольного возраста – сюжетно-ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, моделирующая жизнь взрослых. Преимущественно все ролевые игры детей данного возраста наполнены социальным содержанием и служат средством вживания во всю полноту человеческих отношений. Этому также способствует общение детей со сверстниками, взрослыми, с окружающим миром в целом [1, с. 87].

Общение является фактором, благодаря которому осуществляется познание, развитие, воспитание, обучение. Становление процесса общения детерминировано ведущей деятельностью. Эмоционально-личностное общение, совместная со взрослым деятельность являются основным, но не единственным условием полноценного развития ребенка. На определенном этапе к исходной социально-психологической подсистеме «взрослый-ребенок» подключается подсистема «ребенок-ребенок». Вербальные контакты детей ярко проявляются в ведущем виде деятельности дошкольников – игре [2, с. 48].

Связь общения и игровой деятельностью носит двусторонний характер: общение обеспечивает успешное протекание игрового процесса, предполагает согласование действий и усилий двух или более партнеров, которое невозможно без общения. С другой стороны, сам характер взаимодействия определяет интенсивность общения. Игровое взаимодействие детерминирует мотивы общения, и вербальная

коммуникация становится необходимой составляющей игрового процесса [2, с. 48].

Многочисленные психолого-педагогические исследования (О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова и др.) показали, что для всех категорий дошкольников с особенностями психофизического развития характерным является недоразвитие ведущего вида деятельности. Это связано с особенностями развития как высших психических функций, так и ведущей деятельности.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на исследование игровой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи и их нормально развивающихся сверстников.

Для исследования особенностей игровой деятельности были сформированы две экспериментальные группы. Первую группу (6 человек) составили дети 5-6 лет с общим недоразвитием речи, посещающие ГУО ДЦРР № 2 г. Дятлово. Вторую (6 человек) – дети 5-6 лет, посещающие ГУО ДЦРР № 2 г. Дятлово, развитие которых соответствует возрасту.

В процессе проведения констатирующего эксперимента осуществлялось наблюдение за самостоятельной игровой деятельностью детей с общим недоразвитием речи по схеме, предложенной О.П. Гаврилушкиной. Детям в течение 30 минут в знакомом помещении предоставлялась возможность выбрать игрушки и действовать с ними. Данная схема была нами тщательно проработана и адаптирована для изучения особенностей игровой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Во время обследования изучались следующие характеристики игровой деятельности: время игры (фиксировалось в минутах); характер игры (манипуляции, процессуальные действия, сюжетно-ролевая игра); характер использования речи (оречевляет ли свои действия: простые распространённые предложения, сложные конструкции); использование невербальных средств общения (жесты, мимика, пантомимика; обращалось внимание на наличие навязчивых движений); способность самостоятельно начать игру и подключить к ней сверстников (придумать сюжет, распределить роли; умение ребенка вступать в контакт); использование ролей (самостоятельно; с помощью сверстников, взрослого); связаны ли роли между собой; контроль за выполнением роли (своим и другого ребенка); использование многоперсонажных сюжетов;

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у детей первой экспериментальной группы интерес к игрушкам носит игровой характер. Только половина детей первой экспериментальной

группы (50 %) могла самостоятельно начать игру, остальные 50 % – только с помощью взрослого либо сверстников. Дети второй экспериментальной группы, также не все могут самостоятельно начать игру, а только 83 %. Остальные 17 % – с помощью взрослого либо сверстников. Все дети первой и второй экспериментальных групп играли все 30 минут (100 %) в различные сюжетно-ролевые игры, организованные самими детьми либо взрослым.

Дошкольники с развитием, соответствующим возрасту, свободно вступали в контакт друг с другом, объединялись для проведения совместной игры. Прослеживался определенный сюжет, отмечались ролевые обозначения: «я – мама», «я – шофер», «я – врач». Так, почти все дети (83 %) охотно брали на себя роли, остальные 17 % – только с помощью сверстников либо взрослого. Каждая роль имела определенную направленность, смысл действий с предметами.

У всех дошкольников с развитием, соответствующим возрасту, имела место сюжетно-ролевая игра. Разыгрывая роль, дети использовали игрушки, реальные предметы (ложка, тазик для купания куклы), а также предметы-заместители (карандаш или палочка). Это говорит о подлинном замещении, что станет одним из существенных составляющих мышления и речи. В то время как только половина детей с общим недоразвитием речи самостоятельно могла использовать роли (50 %). Все роли были связаны между собой (100 %) в первой и второй экспериментальных группах, независимо от того, сами дети их определяли или взрослый.

У детей второй экспериментальной группы все игры представляли собой многоперсонажный сюжет: 2 роли и более (100 %). Например, дети данной группы все вместе развернули игру «Больница», в которой присутствовали роли: хирург, медицинская сестра, главврач, больной, санитарка. В первой экспериментальной группе также все дети (100 %) могли развернуть многоперсонажный сюжет, но только с помощью взрослого (помогал ввести новую роль, связанную с остальными ролями). Так, Настя Ш. и Настя В. развернув игру «Дочки-матери», распределили роли: Настя Ш. – «я буду мамой», Настя В. – «я буду бабушкой»; играли вдвоем, не обращая внимание на Дениса П., который рядом с ними играл с машинкой. Настя В. сказала ему: «Денис, ты будешь папой», но Денис П. продолжал играть с машинкой, не принимая на себя роль папы. Тогда экспериментатор пояснил Денису роль «папы», тем самым введя новый персонаж в игру.

Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывали трудности в вербальном взаимодействии. Инициативные высказывания детей носили характер побуждений, вопросов, сообщений, имели место

аграмматизмы. Фонетико-фонематический компонент представлен нарушениями звукопроизношения полиморфного характера, что заметно нарушает понимание реплик в ролевом диалоге. Свободная речь (100 %) дошкольников первой экспериментальной группы представлена простыми распространенными предложениями. Сложные конструкции не встречались.

В то время как дошкольники второй экспериментальной группы (100 %) использовали в свободной диалогической речи сложные конструкции. Для детей второй экспериментальной группы использование речи в процессе реализации ролевого поведения являлось средством взаимодействия. В играх прослеживались ролевые диалоги. Дети планировали свое поведение, раскрывая образ выбранной ими роли. Возникали даже ссоры детей из-за неправильного ролевого поведения в игровой ситуации. Это говорит о высокой степени контроля за выполнением роли как своей, так и своего партнера. 63 % дошкольников, развитие которых соответствует возрасту, осуществляли контроль за выполнением роли.

Дошкольники с общим недоразвитием речи практически не обращали внимание на «неправильное» игровое поведение одного из игроков (63 %). Только двое из данной экспериментальной группы контролировали ролевое поведение своих партнеров (33 %).

Все дошкольники двух экспериментальных групп (100 %) использовали в процессе осуществления ролевого поведения невербальные средства общения: мимику, жесты. Но функциональная направленность у двух групп разная. Дошкольники второй экспериментальной группы использовали невербальные средства общения для насыщения и обогащения вербального взаимодействия в игре. А дошкольники первой экспериментальной группы использовали невербальные средства общения как форму ответа в ролевом диалоге (взмах руки, качание головой, зажмуривание и т.п.).

Нами также обращалось внимание на наличие у дошкольников навязчивых движений (постоянно сжатые кулаки, боязнь посмотреть в глаза собеседнику), что могло бы говорить о повышенном напряжении, тревожности. Но данных особенностей поведения, ни у одного дошкольника обеих экспериментальных групп не было отмечено. Это говорит о том, что трудности вербального взаимодействия в игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи связаны с нарушением всех уровней языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического и связной речи. Данные речевые нарушения приводят к искажению игровой информации, направленной на ролевого партнера, вследствие чего

инициативное высказывание не влечет за собой ответную речевую реакцию.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что вербальное взаимодействие в игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи значительно отличается от вербального взаимодействия дошкольников, развитие которых соответствует возрасту. У дошкольников с общим недоразвитием речи игровая информация не доходит до собеседника. В ролевых диалогах преобладают вопросы общего типа. Это приводит к неправильному выполнению роли, либо к трудностям в ее осуществлении, соответственно ролевое поведение не является полноценным элементом игры. А сама игровая деятельность не достигает необходимого уровня развития.

Таким образом, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи был выявлен низкий уровень вербального взаимодействия в процессе осуществления ролевого поведения в игровой деятельности. Полученные данные позволяют говорить о необходимости проведения соответствующей коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, так как игровая деятельность может не достигнуть необходимого уровня развития. Коррекционная работа должна проводиться по основным направлениям: развитие высших психических функций; устранение нарушений звукопроизношения, аграмматизмов; развитие диалогического общения и связной речи в целом.

Given article is devoted to the studying of features of role behaviors in game activity of the senior preschool children with the general undevelopment of speech. The data stated in article has shown the specific features of game activity of preschool children with the general undevelopment of speech which are expressed in unforming of their role behaviour owing to infringement of speech development.

Список литературы

1. Панько, Е.А. Детская психология / Е.А. Панько: под ред. Я.Л. Коломинского. – М.: Просвещение, 1988. – 287 с.
2. Леонтьев, А.Н. Потребности и мотивы деятельности / А.Н. Леонтьев // Психология. – 1982. – № 2. – С. 47 – 54.

Е.Ю. Лях,

студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – О.М. Дорошко, кандидат педагогических наук,
доцент)

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В данной статье с помощью рисуночного метода проанализировано личностное пространство детей-сирот и сделаны выводы об особенностях восприятия ими окружающей среды. В заключение исследования предложены рекомендации по улучшению учебно-воспитательного процесса по средствам обогащения личностного пространства сирот.

В последние годы проблема сиротства в Беларуси стала чрезвычайно актуальной: происходит неуклонный рост числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения.

Дети-сироты – особые дети. Забор детского дома или интерната стал для этих ребят забором, отгородившим их от социума. Он не исчезал, даже если ребенок убежал, и он остался, когда за него вышли, вступив во взрослую жизнь. Потому что этот забор создавал чувство изгоя, делил мир на «Мы» и «Они» [1, с. 22].

Долгое нахождение в узкой социальной среде приводит к депривации. Словом «депривация» обозначается психическое состояние, вызванное недополучением необходимого внимания, заботы, любви. Депривация означает лишение или ограничение возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей, что имеет пагубные последствия для развития личности. Сенсорная депривация может возникать тогда, когда по тем или иным причинам человек испытывает так называемый сенсорный голод, не получает достаточного количества стимулов – зрительных, слуховых, осязательных и прочих. Для описания подобных жизненных условий психологи обычно пользуются понятием «обедненная среда». В нее часто попадает ребенок, оказавшись в детском доме, больнице, интернате или другом учреждении закрытого типа. Такая среда особенно губительна для ребенка [2, с. 16].

Для совершенствования учебно-воспитательного процесса мы проанализировали личностную среду детей-сирот, проживающих в детском доме с целью понять, как влияют те или иные составляющие среды учреждения образования на формирование личности

воспитанника, каким образом оптимизировать среду обитания детей-сирот.

В проведенном нами исследовании использовались рисуночные методы. Респондентами были дети-сироты, проживающие в детском доме Октябрьского района г. Гродно. Всего приняло участие 35 детей младшего школьного возраста.

Рисуночные методы позволяют исследуемому раскрепоститься и проявить свои особенности в полной мере, так как в процессе рисования контроль так называемого «цензора» (сознания) ослабевает, что позволяет раскрыться бессознательному. Выполняя рисунки, ученик не знает ожидаемый «правильный», «достоверный» ответ, который бы понравился учителю, не знает, что обозначает тот или иной цвет, расположение объектов и тому подобное и поэтому рисует то, что хочет сам.

Детям было предложено нарисовать четыре рисунка на темы: «Мое хорошее настроение», «Мое плохое настроение», «Моя жизнь в школе» и «Мой дом».

Работы на темы «Мое хорошее настроение» и «Мое плохое настроение» анализировались вместе. Это позволило представить личностную среду ребенка наиболее полно, увидеть зависимость значимости для ребенка различных субъектов и предметов в разном настроении: в хорошем настроении ребенок обращает внимание на определенные предметы, субъекты и явления, а в плохом настроении он их не замечает и наоборот. Нас интересовали цвета, наличие на рисунке самого ребенка, присутствие определенных предметов, их расположение и соотношение.

Рисунки на тему «Моя жизнь в школе» также дают нам сведения о среде ребенка, позволяют изучить, как школа расширяет личностную среду ребенка-сироты, с какими новыми людьми он общается, с какими предметами взаимодействует, выделяет ли «Я» среди других школьников. Это очень важно, т.к. школа обогащает среду детей-сирот, которая представлена лишь зданием интерната и окружающей его территорией.

Тема для рисования «Мой дом» дает нам возможность увидеть, чем представлена среда ребенка дома, что он считает своим домом, какие субъекты и предметы ассоциируются у него с этим словом, выделяет ли он свое «Я» среди домочадцев, как расширяется личностная среда ребенка и как влияет на ребенка окружающая его микросреда.

Обобщая информацию, полученную при анализе рисунков «Мое хорошее настроение», необходимо отметить, что рисунки детей не отличаются большим разнообразием среды: только один ребенок

изобразил другого человека; 11 человек (31,4 %) нарисовали природу (солнце, деревья, цветы, траву); лишь один человек изобразил один предмет (воздушный шарик), что свидетельствует о бедности личностно значимых интересов и увлечений; большинство детей, а именно 3/4, рисовали только себя. Были рисунки, на которых дети, изображали себя не в реальном образе, а использовали вымышленное «Я», причем не всегда в лучшую сторону (панк).

На рисунках не было отражено никаких оценочных суждений, отметок, подписей. Лишь одна девочка большими цифрами подписала свой возраст и один мальчик сделал надпись «радость».

Для того чтобы получить полное представление о личностной среде детей-сирот, мы проанализировали и рисунки на тему «Мое плохое настроение».

Результаты, полученные при анализе рисунков на эту тему, не отличаются большим разнообразием среды, как и рисунки на тему «Мое хорошее настроение»: только 1/5 детей изобразили других людей; 9 человек (25,7 %) нарисовали природу: тучи, дождь и молнию; никто не изобразил ни одного предмета, что свидетельствует о бедности личностно значимых интересов и увлечений; лишь один человек нарисовал здание своего дома; абсолютное большинство детей нарисовали только себя.

На рисунках не было отражено никаких оценочных суждений, отметок, подписей. Только один мальчик сделал надпись «грусть». Ненормальным является изображение детьми цветов ярких тонов, так как это не соответствует теме рисунка «Мое плохое настроение».

Анализируя рисунки на тему «Моя жизнь в школе», видим, как по сравнению с предыдущими изображениями, расширяется среда ребенка-сироты, хотя нельзя сказать, что она достаточно разнообразна: около половины детей (15 из 35) изобразили других субъектов: учителя, одноклассников, друзей; лишь 1/7 ребят нарисовали природу: солнце, деревья, цветы, траву, бабочки; почти половина исследуемых изобразили какие-либо предметы: школьные принадлежности (тетради, книги, карандаши и ручки), парты, школьную доску, стулья, табличку «школа», турник; 1/3 детей нарисовали здание школы.

На этот раз рисунков, где присутствует только сам ребенок, не было. Встречались рисунки, на которых дети, изображали себя не в реальном образе, а использовали вымышленное «Я», причем не всегда в лучшую сторону (боксер, клоун).

Один ребенок нарисовал на доске сердечки, что свидетельствует о положительном отношении к жизни в школе. Больше половины детей (17 человек) сделали надписи: «В школе», «Клас», «Книга»,

«Литература», «Матем 3Г». Также несколько детей изобразили номер кабинета, в котором учатся, число и месяц на доске, решение примеров и задач.

Обобщая информацию, полученную при анализе рисунков на тему «Мой дом», нужно отметить, что рисунки детей отличаются ограниченностью, узостью, однообразием среды: никто из детей не изобразил другого человека; чуть меньше половины детей нарисовали природу: солнце, деревья, цветы, траву; только один ребенок изобразил животное (кошку) и три ребенка нарисовали бабочек; 1/5 детей изобразили предметы: кровати и тумбочку, подушки и покрывала, забор, занавески, антенну; все дети нарисовали здание: интернат или свой родной дом.

На этот раз рисунков, где присутствует только сам ребенок, также не было. На рисунках не было отражено никаких оценочных суждений, отметок. Встречались лишь надписи (у 7 человек): «Домик 24», «Вход», «дом», «магазин». На двух рисунках присутствовал номер дома и цифры домофона.

Отличительной чертой рисунков на тему «Мой дом» явилось отсутствие на изображениях самих детей, не выделение детьми своего «Я» в интернате или своем доме. Это объясняется отсутствием или небольшим опытом жизни в семье или позицией «Мы» вместо «Я» в детском доме.

Таким образом, подтверждается теоретический вывод об ограниченности, бедности, суженности среды, в которой растут и воспитываются дети-сироты (рисунок 1).

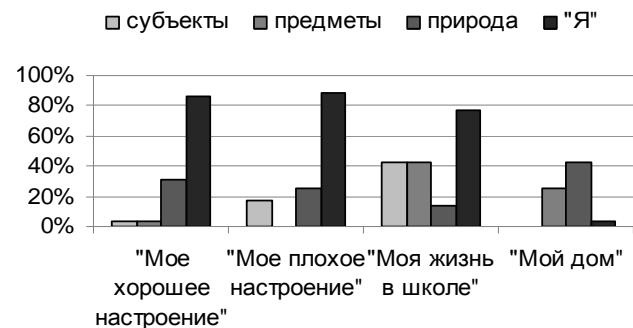


Рисунок 1 – Субъекты, предметы и явления, изображаемые детьми на рисунках

Все эти показатели подтверждают вывод о бедности, ограниченности и узости среды, в которой растут и воспитываются дети-сироты. Требуется работа по обогащению среды ребенка-сироты: включение в нее большего и разнообразного количества предметов; увеличение численности людей, с которыми они могли бы взаимодействовать; организация различных поездок и экскурсий, на которых дети шире познакомились бы с историей и географией своего родного города, Беларуси и других стран, с разнообразными профессиями, с традициями белорусского и других народов и т.п.; организация и совместное проведение различных праздников; посещение кинотеатров, драмтеатров и других культурно-массовых заведений и т.п. Полученные данные указывают на необходимость расширения среды детей-сирот, ее обогащения и разнообразия.

An orphan's personal area is analyzed using the picture method in this article. Their peculiarities of environment perception are given in the conclusion. There are recommendations about education improvement by means of enriches of the orphan's personal area.

Список литературы

1. Макаренко, С.А. Скрытое социальное сиротство / С.А. Макаренко // Воспитание школьников. – 2006. – № 7. – С. 22 – 25.
2. Простак, Г.Д. Особенности социальной ситуации развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г.Д. Простак // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2006. – № 4. – С. 15 – 22.

УДК 37.018.1

О.М. Мицкевич,

студентка 4 курса педагогического факультета

(научный руководитель – Т.В. Лантух, кандидат педагогических наук, доцент)

ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА ПО ЗАЩИТЕ ПРАВ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Брак, семья, материнство, отцовство и детство находятся под защитой государства. Построение четкой системы защиты прав и законных интересов детей в неблагополучных семьях и обеспечение взыскания расходов по

содержанию детей с нерадивых родителей – приоритетная задача государства, определенная Президентом Республики Беларусь. Государственная политика по решению проблем социального сиротства выражается в усилении ответственности родителей за воспитание детей, осознании ими значимости роли семьи в жизни каждого человека.

В настоящее время все мировое сообщество охватил кризис, характеризующийся такими общими чертами, как быстрое изменение социальных стереотипов, трансформация моральных ценностей, усиление кризисных явлений в семье и др. Это приводит к росту преступности, проституции, наркомании, алкоголизма и других негативных явлений. Все более ощутимым становится разрушение института семьи, некоторые семьи не проявляют достаточной заботы о своих детях, не выполняют родительских обязанностей, нередко сами создают условия, опасные для жизни и развития детей [1, с. 17].

Как свидетельствует наше исследование, проблема неблагополучной семьи в Республике Беларусь является одной из наиболее значимых и актуальных. Так, в 2001 году лишено родительских прав 4966, в 2002 – 5520, в 2003 – 6825, в 2004 – 6147, в 2005 – 4042, в в 2006 – 3712 [2, с. 61]. К сожалению, современная официальная статистика не может отразить реально существующее число детей, которые хотя и живут дома, но, по сути, предоставлены сами себе, лишены родительской заботы и внимания. В таких семьях нарушены детско-родительские отношения, остро ощущается недостаток внимания, любви и уважения к личности ребенка со стороны взрослого [1, с. 17].

Государственная политика Республики Беларусь направлена на защиту ребенка от всех форм физического и психического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения или эксплуатации со стороны родителей или другого лица, воспитывающего ребенка [3, с. 25], социальную помощь и поддержку семье. Основные законодательные акты в Республике Беларусь разрабатываются с учетом мирового опыта, в частности на основе Декларации прав ребенка (1959 г.), Конвенции Организации Объединенных Наций о правах ребенка (1989 г.), Всемирной декларации об обеспечении выживания [4, с.11] и др.

С 1993 г. в Республике Беларусь издано ряд законов и постановлений, направленных на защиту прав детей из неблагополучных семей. Правовую основу регулирования прав ребенка составляют Закон Республики Беларусь «О правах ребенка», Конституция Республики Беларусь (таблица 1).

Таблица 1 – Законодательные акты, составляющие основу регулирования прав ребенка

№	Название документов	Дата принятия	Краткое содержание
1	2	3	4
1	Закон Республики Беларусь «О правах ребенка»	19 ноября 1993г.	Определяет правовой статус ребенка как самостоятельного субъекта и направлен на обеспечение его физического, нравственного и духовного здоровья, формирование национального самосознания на основе общечеловеческих ценностей мировой цивилизации
2.	Конституция Республики Беларусь Кодекс о браке и семье	15 марта 1994 г.	В кодексе закреплено право каждого ребенка на такое материальное обеспечение со стороны семьи и государства, которое необходимо для его полноценного физического и умственного развития, реализации природных наклонностей и талантов, получения образования в соответствии с его способностями в целях содействия гармоничному развитию личности

Однако не все проблемные вопросы, с которыми сталкиваются неблагополучные семьи, воспитывающие детей, получили достаточную регламентацию в законодательстве. Основным законодательным актом, регламентирующим данные вопросы, является Декрет Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях», а также дополнения и изменения данного Декрета (таблица 2), которые детально урегулировали проблемы, касающиеся защиты детей в неблагополучных семьях, и вопросы, связанные с обязанностью родителей содержать своих детей [3, с. 25].

Таблица 2 – Основные аспекты Декрета Президента Республики Беларусь «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях», а также дополнения и изменения данного Декрета

Название документов	Дата принятия	Краткое содержание
1	2	3
Декрет Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006г. №18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»	24 ноября 2006 г.	Все нормы Декрета № 18 в первую очередь направлены на защиту конституционных прав детей из неблагополучных семей, создание четкой системы защиты их законных интересов, а также на обеспечение взыскание расходов по содержанию детей с родителей, уклоняющихся от их воспитания и содержания
Во исполнение Декрета № 18 принят Закон Республики Беларусь «О внесении дополнений и изменений в некоторые законы Республики Беларусь по вопросам государственной защиты детей в неблагополучных семьях»	5 января 2008 г.	Решение проблемы социального сиротства следует консолидировать усилия заинтересованных министерств, органов местной власти, создать четкую правовую базу, которая позволила бы в полной мере выполнить превентивно-предупредительную функцию и стабилизировать положение в сфере семейно- брачных и детско-родительских отношений
Проект Декрета Президента Республики Беларусь «О внесении дополнений и изменений в Декрет Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г.»	10 июня 2008 г.	Направлен на совершенствование правового регулирования вопросов защиты детей в неблагополучных семьях, повышения ответственности родителей, не выполняющих родительские обязанности

Декрет Президента Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в Декрет Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г.	5 мая 2009 г.	Корректировка и дополнение ряда положений необходимых для практической реализации нормативных предписаний Декрета № 18. Одним из важнейших дополнений является возложение обязанностей на органы, налагающие административное взыскание, производить отобрание ребенка не позднее дня, следующего за днем вынесения решения о его отобрании, что позволит оградить ребенка, оказавшегося в социально опасном положении, от негативного влияния родителей
---	---------------	--

Подводя итог выше изложенного, государственная политика Республики Беларусь направлена на защиту прав детей из неблагополучных семей, социальную помощь и поддержку таким семьям. Проблема прав ребенка находится под строгим контролем государства, а также под личным контролем Президента Республики Беларусь.

Marriage, family, motherhood, and childhood are found under the protection of state. Construction of the clear system of the protection of rights and legitimate interests of children in the unhappy families and the guarantee of a penalty of maintenance costs of children from the negligent parents - priority task of state, determined by the President of the republic of Belarus'. State policy on the solution of the problems of social orphanhood is expressed in strengthening of the responsibility of parents for training of children, in their realization the significance of the role of family in the life of each person.

Список литературы

1. Юсупова, Х.Г. Семья как важнейший социальный институт / Х.Г. Юсупова // Начальная школа. – 2009. – № 7. – С. 17 – 19.
2. Лесун, Л.И. Диагностика воспитательного потенциала неблагополучной семьи / Л.И. Лесун // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2008. – № 8 – С. 61 – 64.
3. Интересы детей превыше всего / О. Лебедева [и др.] // Юстиция Беларуси. – 2009. – № 6. – С.25 – 29.

4. Права человека: учебная программа для высших учебных заведений / А.Д. Гусев [и др.]; под ред. А.Д. Гусев. – Минск: Изд-во БГУ, 2000. – 24 с.

5. Иванова, Н. Неблагополучие семьи как причина трудной жизненной ситуации детей / Н. Иванова // Социальная педагогика. – 2008. – № 2. – С. 25 – 33.

6. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье. – Минск: Амалфея. – 2004. – 110 с.

7. Декрет Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г. «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» № 18 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2006. – № 198. – С. 4 – 11.

УДК 37.016:821.61.1

Т.И. Мотыль,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – В.П.Тарантей, доктор педагогических наук, профессор)

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ

В данной статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем современного мира – проблема детского и подросткового чтения, а также факторы, влияющие на формирование читательских интересов, механизмы развития читательских интересов и чтения учащихся 5-7 классов средней школы.

Литературное образование все больше подвержено влиянию разрушительных внешних факторов, которые особенно активно проявили себя в последние десятилетие. В связи с развитием компьютерных и других информационных технологий происходит падение интереса к литературе вообще. Дети перестали читать, а значит, страдают грамотность, интеллект, эмоциональное и нравственное воспитание, и многие составляющие гармоничного развития личности ребенка. Среди причин падения интереса к литературе можно назвать и другие – недостаточное внимание к читательским вкусам и интересам учащихся, направленность процесса изучения художественного произведения на его познавательно-дидактическую функцию,

минимальный учет возрастных особенностей и жизненного опыта школьников. Все это свидетельствует о том, что в настоящее время особенно остро встает вопрос о формировании читательских интересов учащихся и воспитании культуры чтения.

Сокращение свободного времени, доступ к электронным источникам информации, преобладание в культуре зрелищных форм и жанров ведет к снижению читательской активности подростков. Чтение сегодня перестает быть досуговым занятием и носит прикладной характер. Подростки читают то, что задано учителем, хотя даже для изучения программных текстов большинство учащихся ограничивается книгой типа «Все произведения школьной программы в кратком изложении». Наличие в продаже и в Интернете подобной литературы, как и готовых вариантов домашних заданий по всем предметам, способствует вытеснению из круга чтения научной и художественной литературы. К этому следует добавить вхождение в повседневную практику, в том числе и сферу школьного образования, новых информационных технологий – электронных публикаций, электронной почты, интернет-проектов. Книга сегодня является лишь одной из форм информационного взаимодействия [1].

Согласно исследованиям Т.Ф. Курдюмовой, жанровые предпочтения современных подростков включают книги следующих жанров: приключения, детективы, произведения с семейно-бытовой проблематикой, реалистические повести и рассказы, фантастика, любовные романы. Наблюдаются вполне объяснимые гендерные различия, ибо девушки больше читают любовные романы, произведения с семейно-бытовой проблематикой, романы о любви, а юноши отдают предпочтение приключениям, детективам, фантастике [4].

Стоит обратить внимание на то, что часто выбор литературы для чтения у подростков происходит под влиянием читательской моды, как следствие широкой рекламы или на волне интереса к видеопродукции. Исследователи считают, что приобщение к книге скорее носит иллюзорный характер. Подростка волнует не сама книга и ее осмысление, а то, какое впечатление произведет на окружающих сам факт знакомства с ней. Присущий подростковому возрасту конформизм обуславливает свободный личностный выбор книг для чтения [3].

Характер чтения подростков во многом зависит от влияния различных факторов, таких как возраст, особенности восприятия произведений искусства слова, влияние психолого-педагогической и семейной среды, засилье информационного поля школьников различными видами современной технологии, в особенности – телевидением и компьютеризацией.

Основными задачами развития читательских интересов и чтения учащихся 5-7 классов являются [2]:

- воспитание любви к чтению и изучению литературы;
- формирование потребности читать настоящую литературу;
- воспитание литературного вкуса;
- развитие творческих способностей детей;
- создание единого читательского пространства во взаимодействии школы, библиотеки и семьи.

В целях изучения читательских интересов подростков нами было проведено исследование на базе Гродненской городской гимназии № 1, а также на базе гродненской детской библиотеки № 11, в котором основной эмпирический материал опирается на данные проведенного опроса. Среди показателей читательских интересов были избраны:

- освоение школьной программы по литературе;
- сформированность способностей адекватного восприятия литературного текста;
- место литературы в структуре досуга подростка;
- мотивация чтения художественной литературы;
- жанровые предпочтения.

Для исследования места литературы в структуре досуга подростков мы использовали два индикатора: «привлекательность» литературы относительно других видов искусства и «интенсивность» чтения художественных произведений. Респондентам были заданы вопросы: «Какой вид искусства привлекает Вас более других?» и «Назови число прочитанных книг в месяц». Определяя место литературы в структуре досуга подростков при ответе на вопрос: «Какой вид искусства привлекает Вас более других?», литературу назвали лишь 7,3 % школьников. Причем эта доля практически одинакова во всех возрастных параллелях (Рисунок 1).

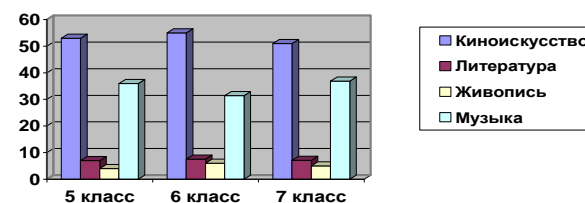


Рисунок 1 – Ответы на вопрос: «Какой вид искусства привлекает Вас более других?»

Если же обратиться ко второму индикатору («интенсивности» чтения), то и здесь результаты оказываются очень низкими. Сегодня девочки в среднем прочитывают в месяц 1 книгу, а мальчики – 0,7 книги.

Для выявления особенностей мотивации чтения учащимся задавалось два вопроса. В первом их просили назвать три своих любимых литературных произведения. Второй же был непосредственно направлен на выявление мотивации: «Что побудило читать именно эти произведения?» Результаты исследования мотивов чтения художественной литературы подростками позволяют выделить два характерных момента:

1. Доминирующим мотивом является привлекательность героев художественного произведения (49,0 %). Второй по значимости является мотивация, связанная с теми эмоциональными переживаниями, которые возникают в процессе чтения (35,0 %). Существенную роль играют и мотивы, указывающие на идентификацию с героем («поведение героев может служить для меня примером», «в поведении героев узнаю многие свои черты» – суммарно 26,5 %). Наряду с этим явно выделяется группа мотивов, имеющих низкую значимость: популярность произведений среди друзей (4,1 %), рекомендации родителей (4,8 %), включённость произведения в школьную программу (7,1 %). Нетрудно заметить, что это внешние мотивы, не связанные непосредственно с особенностями самого художественного произведения.

2. Выделяется группа мотивов, значимость которых изменяется с возрастом. Так, с одной стороны, последовательно увеличивается значимость следующих мотивов: возможность получить эмоциональные переживания (22,7 % в 5-ом классе и 40,5 % – в 7-м), актуальность темы (21,3 % в 5-ом классе, 31,4 % – в 7-м), проблематика художественного произведения (6,7 % в 5-ом классе, 20,1 % – в 7-ом). С другой стороны, явно выделяются те мотивы, значимость которых с возрастом снижается: привлекательность героев (60,2 % в 5-ом классе и 41,3 % – в 7-ом), рекомендации родителей (7,1 % в 5-ом классе и 2,7 % – в 7-ом).

Для выявления жанровых предпочтений подростков задавался вопрос «Художественную литературу какого жанра Вы предпочитаете?» Наиболее предпочитаемыми в подростковой среде являются следующие три жанра: «фантастика» (41,2 %), «приключения» (34,0 %) и «мистика» (32,3 %). Характерно, что популярность именно этих жанров с возрастом значительно снижается. Так, если в 5-ом классе фантастику предпочитают 54,2 %, то в 7-ом – 34,0 %; «приключения»,

соответственно: 38,6 % и 29,7 %; «мистику, ужасы»: 39,8 % и 25,0 %. Параллельно с возрастом увеличивается популярность таких жанров, как философский, исторический, психологический роман и трагедия.

Проведенное нами исследование показывает, что ситуация с литературным развитием учащихся в настоящий момент является весьма сложной. И дело не только в том, что изменился статус чтения художественной литературы в структуре досуга современного подростка. Данные показывают снижение качества литературного образования в современной школе. Важно, на наш взгляд, выделить тот основной ресурс, который позволит обеспечить полноценное литературное развитие современного подростка. Несмотря на весьма значимое влияние социально-стратификационных факторов, именно школа сегодня является тем базовым институтом, который обеспечивает полноценное приобщение подростка к художественной литературе. Данные, полученные в ходе исследования, позволяют выделить те культуросообразные ориентиры в организации самого образовательного процесса, которые имеют развивающий эффект. К ним в первую очередь следует отнести особую организацию отношений между учителем и учеником, а также ценностную ориентацию учебной деятельности на развитие читательских интересов учащихся.

Эффективность формирования читательских интересов подростков в процессе ознакомления с литературой определяется не только школьной программой, но и организацией педагогического процесса при соблюдении следующих условий: целесообразном отборе произведений; планомерной и систематической работе по ознакомлению с различными жанрами литературы; использовании разнообразных форм и методов работы учителя с подростками.

On of the most actual problem of the modern world is examined in this article. This is the problem of nursery and teenager reading, and also factors influencing upon shaping reader's interests, the mechanisms of the development of reader's interests and 5-7 classes pupils' reading at the secondary school.

Список литературы

1. Активные формы преподавания литературы: Лекции и семинары на уроках в ст. классах / сост. Р.И. Альбеткова. – М.: Академия, 1991. – 284 с.
2. Проблемы преподавания литературы в средней школе / под ред. Т.Ф. Курдюмовой. – М.: Просвещение, 1985. – 205 с.
3. Никифорова, О.И. Восприятие художественной литературы школьниками / О.И. Никифорова. – М.: Наука, 2001. – 206 с.

4. Майман, Р.Р. Практикум по методике преподавания литературы / Р.Р. Майман. – М.: Просвещение, 1985. – 205 с.

УДК 371.8 + 37.015.31 : 574

Е.Н. Прохорова,

магистр педагогических наук, член НИЛЭО
(научный руководитель – О.М. Дорошко, кандидат педагогических наук, доцент)

ЗНАЧЕНИЕ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается возможность формирования экологической культуры, которая обеспечивает социально-педагогическую реабилитацию учащихся, способствует восстановлению и укреплению психологического и физического здоровья подрастающего поколения, при проведении кружковой работы.

В результате анализа литературы и проведенных исследований очевидна необходимость социально-педагогической реабилитации учащихся, и одним из средств данной реабилитации является экологическая культура.

Под экологической культурой мы понимаем «культуру взаимодействия человека с окружающей средой, характер его отношения к природе, себе и другим людям, и как следствие, характер его деятельности при изучении, использовании и преобразовании окружающей действительности» [1, с. 10].

Что касается определения социально-педагогической реабилитации, изучив существующие определения, мы рассматриваем ее как комплекс мер, направленных на восстановление и укрепление психологического и физического здоровья подрастающего поколения посредством формирования культуры жизнедеятельности, определяющей отношения человека к окружающей его действительности. При этом окружающая действительность рассматривается нами как все то, что окружает личность (природа, экологические условия, люди, с которыми он общается) и место человека в этом окружении. А отношения к действительности

опираются на уверенность в собственных силах, способность преодолевать трудные жизненные ситуации.

Одним из средств формирования экологической культуры, которая в свою очередь обеспечивает социально-педагогическую реабилитацию учащихся, является внеклассная работа.

Внеклассная работа – это работа, происходящая вне классных занятий в школе. В отличие от урочной системы она имеет свои особенности и преимущества. А именно: часто носит занимательный характер, что позволяет быстрее вовлечь ребят в природоохранную деятельность; добровольное участие школьников во внеклассных мероприятиях воспитывает ответственность за порученное дело и т.п. [3, с. 46].

И поскольку на уроках в рамках учебного плана невозможно в полной мере охватить изучение всех тем, важно организовывать в школах специализированные кружки, которые позволят во внеурочное время более глубоко и детально рассмотреть, обсудить и исследовать все то, что необходимо детям для повышения уровня их экологической культуры.

Кружок – это постоянная группа детей (10-15 человек), основанная на принципе добровольности и работающая по определенной программе под руководством учителя. Занятия кружка проводятся 2 или 4 раза в месяц, и в зависимости от возрастных особенностей учащихся и уровня их подготовленности продолжительность их составляет не более 1,5-2 часов. Так, для детей дошкольного возраста занятия в кружках проводятся по 35 минут, не более двух академических часов; для детей младшего школьного возраста (6-10 лет) – в пределах четырех академических часов в неделю; среднего школьного возраста (11-13 лет) – шести академических часов в неделю, старшего возраста – 10-12 часов в неделю [2, с. 25].

Положительной стороной кружковой работы является то, что она позволяет объединить различные дисциплины, проводится во внеурочное время и позволяет использовать различные формы деятельности: экскурсии, игры, конкурсы, тренинги, дискуссии, создание проектов, просмотр видеофильмов и т.д. Кроме того, кружковая работа имеет и большую социальную значимость, поскольку позволяет формировать культуру общения детей в процессе коллективной деятельности, развивает такие нравственные качества как дружба, взаимопомощь, милосердие, доброта, уважение к другим людям и к себе, а значит, способствует формированию экологической культуры личности.

Основные формы и методы учебно-воспитательной работы кружка условно разделяют на 4 группы:

1. **Словесные** (рассказ, беседа, лекция, открытые диалоги, рефераты, разговоры за круглым столом, встречи с деловыми людьми, ведущими специалистами и т.д.);

2. **Наглядные** (демонстрация учебно-наглядных пособий, моделей, образцов изделий, выставки, вернисажи, панорамы, демонстрация приемов работы, отдельных упражнений, технологических особенностей).

3. **Практические** (практическая работа по отработке приемов, упражнений, изготовление изделий, оформление наглядных пособий, карточек и т.д., работа со специальной литературой, справочниками, опытно-исследовательская работа).

4. **Массовые** (праздники, дни открытых дверей, слеты, концертные программы, спектакли и т.д.) [4, с. 40].

План кружка включает следующие структурные элементы: тема, цель и задачи занятия, оборудование и материалы, место проведения и содержание занятия. При составлении учебно-тематического плана кружка на год необходимо указывать темы занятий и количество часов, с разбивкой на теоретические и практические.

Для успешной реализации цели кружка Г.В. Горбодей и Т.А. Дробыш [4, с. 40-41] предлагают соблюдать общепедагогические требования к занятиям. К ним относятся:

- конкретная учебная и воспитательная цель;
- правильный подбор учебного материала с учетом содержания темы, поставленных задач или возрастных особенностей учащихся;
- разнообразие форм и методов проведения занятий с учетом темы, уровня подготовки учащихся, материальной базы и опыта руководителя, что способствует повышению интереса к занятиям, приобретению и закреплению знаний, умений и навыков;
- сочетание индивидуальной и коллективной, практической и теоретической форм работы с работой по специальной литературе по профилю кружка;
- общественно-полезная деятельность кружка: изготовление наглядных пособий, образцов изделий, сувениров и т.п., проведение массовых мероприятий, оформление помещений и т.д.;
- организованность, эффективное использование времени, для чего руководителю кружка необходимо старательно готовиться самому, а также подготовить необходимый материал, инвентарь, инструменты, наглядные пособия, приспособления, схемы, оборудование, рабочее место и т.д.

Однако следует отметить, что в университетах не уделяют должного внимания вопросам подготовки будущих учителей к организации и проведению кружковой работы, нет курсов по обучению студентов составлению программы кружка и содержания занятий. А ведь молодые специалисты должны знать особенности кружковой работы и уметь использовать их в процессе своей педагогической деятельности. Это необходимо потому, что кружковая работа помогает ребенку реализовать себя, использовать свои задатки и способности. Кроме того, кружок помогает актуализировать и развивать экологические знания учащихся, развивает умение учащихся самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации с использованием различных источников, формирует навыки самостоятельного анализа и оценки предлагаемой информации, воспитывает жизненную позицию, бережное отношение к природе, а также помогает формировать чувство ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья. А значит, позволяет сформировать отношение учащихся к окружающей среде, к другим людям и к самому себе, которые являются основными компонентами экологической культуры человека.

Примером такой работы может быть разработанная и экспериментально апробированная нами программа кружка «Экошанс» [5], результаты проведения которой указывают на повышение уровня экологической культуры учащихся.

The formation of the ecological culture which protects a social-pedagogical rehabilitation of pupils and promotes reconstruction and strengthening of mental and physical health of growing generation is possible when the circle's work is held in given in this article.

Список литературы

1. Дорошко, О.М. Экологическая педагогика: пособие / О.М. Дорошко. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 176 с.
2. Головачева, Е.А. Планирование и учет работы кружка. Методические рекомендации. / Е.А. Головачева, Л.В. Мытник. // Пазашкольнае выхаванне. Серыя «У дапамогу педагогу». – 2008. – № 7. – С. 24 – 27.
3. Серебренникова, Г.А. Программа экологического кружка для V – VII классов. / Г.А. Серебренникова. // География в школе. – 2005. – № 3. – С. 46 – 47.

4. Горбодей, Г.В. Основные методы и формы кружковой работы (методические советы руководителю кружка). / Г.В. Горбодей, Г.А. Дробыш. // Пазашкольнае выхаванне. – 2003. – № 6. – С. 40 – 43.

5. Прохорова, Е.Н. Особенности работы кружка «Экошанс» в системе социально-педагогической реабилитации детей, проживающих на загрязненных территориях / Е.Н. Прохорова // Сахаровские чтения 2009 года: экологические проблемы XXI века: материалы 9-й междунар. науч. конф., 21-22 мая 2009 г., г. Минск, Республика Беларусь / под ред. С.П. Кундаса, С.Б. Мельнова, С.С. Позняка. – Минск: МГЭУ им. А.Д. Сахарова, 2009. – С. 350 – 351.

УДК 572.5:373.5

Д.Л. Радиевский,

студент 6 курса заочного отделения факультета биологии и экологии

(научный руководитель – Г.И. Индушко, кандидат биологических наук, доцент)

ХАРАКТЕРИСТИКА СОМАТОТИПОВ, ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА И СВЯЗЕЙ МЕЖДУ НИМИ У ШКОЛЬНИКОВ ГРОДНЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

У школьников 16 лет исследовали тип телосложения и тип темперамента с целью анализа соматопсихических связей. Установили наличие таких связей в отдельных случаях.

В современной экологической ситуации в центре внимания биомедицинских научных направлений находится здоровье будущих поколений, т.е. нынешних детей и подростков. Для антропологической науки при изучении человека, его физического и психологического развития как показателя резервов здоровья, характерны комплексные подходы и все большую роль играет соматопсихологическое направление, рассматривающее связи особенностей телосложения и психики, в частности, соматотипа и темперамента [1, с. 161].

Можно выделить две группы гипотез по решению вопроса о связи психических особенностей человека с морфологическими. Одни исследователи доказывают существование этой связи, а другие высказывают противоположное мнение. То есть, проблема возможной

связи между соматическими и психологическими особенностями личности остается актуальной и на сегодняшний день [2, с. 344].

Целью настоящей работы было определение следующих частных конституций человека: соматотипа, т.е. частной анатомической конституции и типа темперамента, т.е. частной нейродинамической конституции у школьников и анализ связи соматотипа и темперамента школьников.

Исследования проводились у учащихся 11 классов гимназии № 1 г. Дятлова Гродненской области. Изучаемые показатели отдельно исследовались у девушек и юношей. Возраст исследуемых – 16 лет. Всего было исследовано 40 человек, из них 20 юношей и 20 девушек.

Соматотип определили по методу L. Rees – Н.И. Eisenk [1, с. 146]. Для определения типа темперамента использовали тест-опросник Г.Ю. Айзенка [3].

Статистическую обработку данных проводили по стандартным методам хи-квадрат и корреляционного анализа.

Установлено, что в группе девушек 60 % было астеников и 40 % нормостеников. Пикнический соматотип у девушек не обнаружен. В группе юношей 30 % исследуемых имели астенический соматотип, 50 % – нормостенический и 20 % - пикнический (рисунок 1). Различия в соотношении типов телосложения девушек и юношей достоверны. У девушек, таким образом, преобладает астенический соматотип, а у юношей – нормостенический. Следовательно, у девушек чаще встречается худощавое телосложение, а у юношей – спортивное.

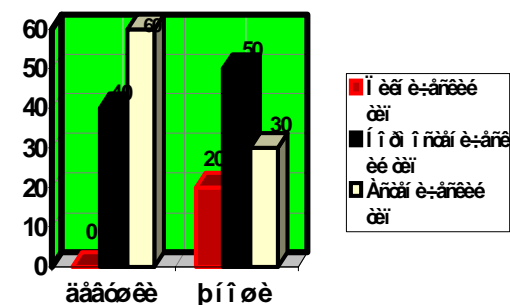


Рисунок 1 – Сравнительная характеристика соотношения соматотипов девушек и юношей (в % к общему количеству)

Типы темперамента в группе девушек распределились следующим образом: сангвинический – 20 %, холерический – 70 %,

флегматический и меланхолический – по 5 %, а в группе юношей сангвиников было 60 %, холериков – 35 %, флегматиков – 5 %, меланхолики отсутствовали (рисунок 2). То есть, частота встречаемости холериков значительно преобладает в группе девушек, а сангвиников – в группе юношей (различия достоверны). Значит, большинству юношей и девушек в исследуемых группах характерны активность, высокая реактивность, гибкость ума, находчивость, быстрое включение в новую деятельность – все то, что свойственно и холерикам, и сангвиникам. Только у сангвиников активность и реактивность уравновешены, а у холериков активность преобладает над реактивностью и поэтому они нетерпеливы, вспыльчивы, несдержаны.

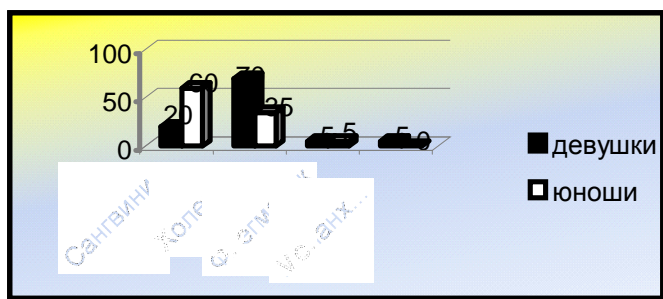


Рисунок 2 – Сравнительная характеристика соотношений темперамента в группах юношей и девушек (в % к общему количеству)

В таблице 1 представлена сравнительная характеристика соотношения соматотипа и типа темперамента в исследуемых группах.

Таблица 1 – Характеристика соотношения соматотипа и типа темперамента девушек и юношей (в % к общему количеству)

Соматотип	Темперамент			
	Сангвиник	Холерик	Флегматик	Меланхолик
<i>Девушки</i>				
Астенический	15	35	5	5
Нормостенический	5	35	0	0
Пикнический	0	0	0	0
<i>Юноши</i>				
Астенический	30	0	0	0
Нормостенический	20	25	5	0
Пикнический	10	10	0	0

Корреляционный анализ выявил в группе девушек тесную связь (коэффициент корреляции 0,9) астенического соматотипа с холерическим и очень высокую связь (коэффициент корреляции 0,96) с сангвиническим типами темперамента. В группе юношей прослеживается умеренная связь (коэффициент корреляции 0,36) между нормостеническим соматотипом и холерическим темпераментом. Остальные коэффициенты корреляции близки к нулю или наблюдается обратная связь.

Установленное нами наличие взаимосвязи между телосложением и типом темперамента свидетельствует о необходимости продолжить данные исследования на более глубоком уровне. Учитывая, что существует попытка [1, с. 161] обосновать «визуальную психодиагностику», т.е. определение психических качеств человека по чертам его общей и частных конституций, представляется, что в современных условиях усиления воздействия на организм человека экологического стресса, полученные нами результаты могут иметь практическое значение при организации учебного и воспитательного процесса, в частности, в школе.

В свете постоянно нарастающей нагрузки школьников и постоянно ухудшающегося уровня их здоровья очень важен поиск новых путей решения психоэмоциональной адаптивности детей и повышения уровня физического здоровья детей. Ведь на современном этапе развития актуальной задачей конституциологии и является изучение процессов адаптации, т.е. выявления преимущества тех или иных конституциональных типов в определенных условиях внешней среды.

Анализ полученных нами результатов позволяет сделать следующие выводы:

✓ распределение типов телосложения различно в группах шестнадцатилетних девушек и юношей;

✓ в группах шестнадцатилетних девушек и юношей значительно различаются соотношения типов темперамента: среди девушек больше холериков (70 %), среди юношей сангвиников (60 %);

✓ установлена тесная связь у исследуемых девушек астенического соматотипа с холерическим и очень высокая связь с сангвиническим типами темперамента, а у юношей – умеренная связь нормостенического типа телосложения с холерическим темпераментом.

The article shows the results carried out the purpose of identifying constitute and temperament of 16 year old school children. It is essential to stress somatopsychologicae ties which have been established in some cases.

1. Тегачо, Л.И. Основы антропологии: учебное пособие / Л.И. Тегачо, О.В. Марфина, И. Радзевич – Грэн. – Минск: Белорус. наука, 2008. – 381 с.
2. Паристова, А.В. Изучение связей между морфологическими признаками и психологическими особенностями у девушек-студенток МГУ / А.В. Паристова, М.А. Негашева, В.Е. Дерябина // Экологическая антропология. Ежегодник. Экология человека в постчернобыльский период: Материалы XI международной научно-практической конференции: Минск 3-5 ноября 2003 г. – Минск: Белорусский комитет «Дзеці Чарнобыля», 2004. – С. 343-347.
3. Тест-опросник Г.Ю. Айзенка [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.psychologytime.narod.ru. – Дата доступа: 24.09.2009.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 316.811.1

А.Б. Бабанакoва,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.Н. Куровская, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННЫЙ БРАК КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Проблемы семьи были и остаются актуальными во все времена. В ряд к официально зарегистрированным бракам становятся незарегистрированные, так называемые сожительства, что порождает свой ряд как преимуществ, так и недостатков. В статье выделены некоторые из основных проблем, с которыми могут столкнуться люди, решившие вступить в незарегистрированный брак.

С каждым годом увеличивается популярность незарегистрированных браков. Такие союзы часто называют «гражданским браком». Понятие «гражданский брак» определяется как брак, оформленный в соответствующих светских органах государственной власти [1]; это брачный союз, «сожительство, фактический, натуральный, или незарегистрированный брак – несколько названий одного и того же феномена – сожительства с признаками семейных отношений между партнерами – «супругами», не оформленных в установленном законом порядке» [2]. Незарегистрированный брак приобретает популярность, но вместе с тем несет и свои негативные черты: отсутствие юридической защиты, психологические проблемы, смена семейных традиций. Это и делает проблему актуальной на сегодняшний день.

В ряде западных стран сожительство в течение определенного времени (от 3 лет и более) приравнивается к юридически заключенному браку [3], но в Республике Беларусь правовые последствия порождает только юридический факт регистрации брака.

В свое время проблемами семьи и брака занимались П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.М. Минияров, Л.Б. Шнейдер.

Анализ литературы и опыт исследователей позволил выделить несколько основных проблем в *юридическом, социально-педагогическом, психологическом и моральном* планах.

Одной из главных черт фактического брака, привлекающей все больше молодых людей – *отсутствие юридической ответственности* и возможность попробовать себя в качестве семьянина. Такой вид брака называют пробным. Двое супругов живут вместе, ведут такую же жизнь, какую могут вести и все официально зарегистрированные семьи. Проведенные нами интервью и опросы пар, на данный момент состоящих в гражданском и незарегистрированных браках показали, что часто встречается ситуация, когда родители молодых людей сами советовали паре пожить вместе, посмотреть, справятся ли те с будущим ведением совместного хозяйства, либо сами молодые люди пытаются попробовать себя в роли семьянина. Однако поддержка и контроль молодой пары со стороны их родителей организуется как финишная прямая перед заключением официального брака [4].

В случае если у супружеской пары нет детей – каждый отвечает сам за себя, имущество остается за каждым из участников фактического брака. Долг одного из супругов считается только его долгом и не может быть долгом обоих, как это бывает в гражданском браке. Один человек не попадет в долги по вине другого, но и в некоторых случаях, не сможет выручить, например, с оформлением кредита и др. Дело в том, что имущество в фактическом браке – долевая собственность, а из этого следует, что если сожители расходятся, придется доказывать не только право на собственное имущество, но и пройти через долгую процедуру: «доказать факт и размер вложения в приобретение или изготовление вещи, доказать факт приобретения имущества на средства обоих супругов» [3].

Анализ литературы показал, что особое положение в незарегистрированном браке занимает женщина. На правах законной жены она ближе знакомится с родственниками мужа, получает право голоса в решении житейских ситуаций и проблем [3].

В случае если женщина расходится с мужчиной, с которым состоит в фактическом браке, если вела домашнее хозяйство, помогала мужу или воспитывала детей, она все равно не имеет прав на имущество, приобретенное фактическим супругом. Ребенку доля будет выделена, женщина же не получит ничего, если мужчина сам не выделит ей часть своего имущества. В случае смерти отца ребенка, оформить пенсию в связи с утратой кормильца семьи не удастся.

Социально-педагогическая сторона вопроса остро встает, когда в незарегистрированном браке рождается ребенок.

В ситуации развода родителей, ребенок получает долю имущества, и охраняем государством, но вот родитель, с которым он остался, защищен только гражданским правом. Эта же проблема незащищенности родителей остается и в том случае, если супружеская пара продолжает жить и воспитывать ребенка без официальной регистрации брака. Ребенок при этом будет иметь те же права, что и дети в семьях с родителями, состоящими в законном браке.

Прежде чем соглашаться на сожительство, рекомендуем всесторонне обдумать ситуацию. Ведь намерение официальной регистрации брака показывает, что молодые люди готовы взять на себя ответственность по содержанию семьи, а отсутствие этого намерения, не может быть гарантией заключения официального семейного союза, что повлечет за собой ряд различных проблем.

В незарегистрированном браке поднимаются вопросы психологического плана. Первый появляется уже на начальном этапе сожительства – молодые люди, настроенные на возможное расторжение отношений, отходят от реальной ответственности друг перед другом в качестве мужа и жены, что может повлечь за собой распад такой семьи. Когда люди действительно уважают, любят друг друга и готовы делиться всем, что у них есть (не только в материальном плане, но и эмоциональном), поддерживать друг друга не смотря ни на что – незарегистрированный брак не станет помехой отношениям. Но в случае, когда молодые люди не способны нести ответственности за свои поступки друг перед другом, союз не будет долгим.

Второй вопрос касается психологических проблем женщины, которая растит ребенка после распада незарегистрированных отношений. Женщина нуждается в моральной и материальной поддержке, которую должны оказывать ей не только родители и родственники, но и отец ребенка. При распаде семьи во время беременности девушки возможны негативные последствия. По мнению современных медиков, сильный стресс влияет на развитие нервной системы плода. «Результатом такого воздействия могут стать нарушения интеллекта и социальной адаптации ребенка» [5]. В случае, когда девушка не уверена в том, что не останется одна с ребенком на руках, появляется еще одна причина для ее волнения.

Третий вопрос – возможное появление конфликтов с родственниками каждого из молодой пары. Существуют различные точки зрения на сожительство: непринятие незарегистрированного брака или принятие и помощь людям, решившим вступить в сожительство. Родственники и знакомые не всегда понимают ситуации сожительства и

все его особенности, что может перерасти в конфликты как между семьями и внутри одной семьи, так и с другими людьми.

Чтобы избежать проблем психологического плана, мы считаем, что паре будущих сожителей необходимо узнать, как отнесутся к их незарегистрированному браку родственники, объяснить основные аспекты сожительства. К возможным проблемам и их решению нужно быть готовым, а не бояться их.

По нашему мнению, кроме юридической, психологической и социально-педагогической сторон, существует *проблема морального плана*: церемония вступления в брак – это традиция, устоявшаяся в веках, появление незарегистрированных браков, конечно, не служит показателем морального упадка современного общества, но, возможно, является показателем того, что рано или поздно народ может потерять часть устоявшихся традиций, которые несут в себе и такие важные моменты, как:

– осознание реальной ответственности супругов друг перед другом, перед своей семьей и государством;

– знакомство и налаживание прочных взаимоотношений с родственниками и родителями обеих сторон и др.

Обряд бракосочетания является частью народной культуры любой страны.

На наш взгляд, решение проблемы может быть следующим: провести обряд по традиции, которой обычно сопровождается официальная регистрация брака в ЗАГСе. Обряд может быть скромным, но добавит представления молодым людям о том, через что они могут пройти в будущем. Это может сильно повлиять на последующее решение о заключении официального союза и избавит от возможных страхов.

Таким образом, многие проблемы незарегистрированного брака имеют положительные и отрицательные черты, требующие осмысления и решения. Сожительство не обязывает вступать в официальный брак, оставляя многие вопросы, касательно имущества, воспитания детей и семейных традиций на усмотрение молодой пары. Но лучший способ защитить свое положение в браке – это зарегистрировать его.

Family problems were and remain actual at all times. Abreast to officially registered marriages there are not registered, so-called, co-habitations that generate the number of advantages and lacks. Some of the basic problems which the people can face, decided to enter not registered marriage are allocated in this article.

Список литературы

1. Гражданский брак – Википедия // Википедия [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Гражданский брак](http://ru.wikipedia.org/wiki/Гражданский_брак). – Дата доступа: 30.04.2010.

2. Фактический брак – Википедия // Википедия [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Фактический брак](http://ru.wikipedia.org/wiki/Фактический_брак). – Дата доступа: 30.04.2010.

3. Кальчевская, Е. Незарегистрированный брак: преимущества и недостатки / Е. Кальчевская // Семейное право [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://familyties.ru/docs/20AC644863B44420C3257475005759D4.html>. – Дата доступа: 30.04.2010.

4. Форум родителей -> Гражданский брак // Ребенок – беременность, роды, дети и родители. [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.kid.ru/forum/index.php?showtopic=16235&st=960&>. – Дата доступа: 30.04.2010.

5. 23 неделя // Kukuzya.ru. – Все для родителей о малышах [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.kukuzya.ru/node/86>. – Дата доступа: 1.05.2010.

УДК 616. 89-008. 441. 44

И.В. Болотова,

студентка 5 курса педагогического факультета

(научный руководитель – С.Н. Куровская, магистр педагогических наук, старший преподаватель)

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФИЛАКТИКИ В ПОДРОСТКОВОЙ СУИЦИДОЛОГИИ

В последнее время число самоубийств среди молодых людей неуклонно растет, вызывая широкий резонанс в обществе. Необходимость разработки действенных мер профилактики в области подростковой суицидологии в настоящее время не подлежит сомнению. Выявление семейной дезорганизации как фактора риска подросткового суицида должно быть неотъемлемым элементом профилактических мероприятий.

Своеобразие проявлений суицида в подростковом возрасте, особенности психологии и уровней социализации подростков, а также специфика профилактики – все это дает основание исследователям

выделять подростковую суицидологию как самостоятельную область знаний.

Актуальность рассматриваемой проблемы состоит в том, что в последние годы отмечается значительное повышение числа суицидальных попыток и самоубийств среди молодых людей в возрасте от 15 до 22 лет. Самоубийства являются второй по частоте причиной смерти в юности. По данным ВОЗ, ежедневно более 1000 подростков пытаются совершить суицид. На одного подростка из этой «тысячи», приходится 100 совершающих неудачные попытки самоубийства [1, с. 29].

В связи с остро сложившейся ситуацией необходимость разработки действенных мер профилактики суицида в настоящее время не подлежит сомнению как в свете статистических данных, так и с точки зрения социальной значимости этой проблемы.

На первое место среди социально-психологических факторов подростковых самоубийств выдвигается семейная дезорганизация. Причинами данной проблемы являются отсутствие отца в раннем детстве, недостаточность материнской привязанности к ребенку, телесные наказания ребенка и т. д. Суицидальный характер носит и распад семьи: разводы родителей, заключение повторных браков, конфликты между родителями, болезнь и смерть родственников, наличие в семье лиц с асоциальными формами поведения [2, с. 47].

Сегодня профилактика суицида в учебных заведениях осуществляется в скрытой форме в рамках «Недели здорового образа жизни». Однако неотъемлемым элементом профилактических мероприятий должно быть выявление и сопровождение группы суицидального риска внутри учебного заведения, включающее в себя и семейную диагностику учащихся.

В 2009 г. на базе гимназии № 2 г. Гродно в комплексе мероприятий по профилактике суицида в рамках «Недели здорового образа жизни» нами было проведено исследование, целью которого было изучение характера детско-родительских отношений, выявление доминирующего типа воспитания, анализ уровня психолого-педагогической просвещенности родителей учащихся. Для проведения исследования были выбраны родители учащихся 10-х классов. Анализ документации гимназии показал, что 57,5 % учащихся 10-х классов данного учебного заведения проживают в неполных семьях по таким причинам, как развод, отец не проживает в семье, отец не участвует в жизни ребенка, отец пропал без вести, смерть отца или матери, мать-одиночка, мать за рубежом, мать лишена родительских прав. Предметом

исследования являлась профилактика нарушения отношений подростка с родителями как форма профилактики суицидального риска.

Родителям учащихся 10-х классов был предложен «Опросник для родителей (подростковый вариант)» (Э.Г. Эйдмиллер, 1990). Проведение данного опроса дало следующие результаты:

60 % опрошенных родителей проявляют **повышенный контроль за подростком**.

13,3 % родителей, наоборот, имеют **явный недостаток контроля за своими детьми**.

30 % родителей оказывают **чрезмерный уровень удовлетворения потребностей подростка**.

16,7 % родителей показывают **явно недостаточную строгость наказаний за нарушения требований**.

13,3 % опрошенных проявляют **воспитательную неуверенность**. Обусловливаемое нарушение воспитания – потворствующая гиперпротекция либо просто пониженный уровень требований к подростку. В этом случае происходит перераспределение власти в семье между родителями и подростком в пользу последнего. Родитель идет на поводу у подростка, уступает даже в тех вопросах, в которых уступать, по его мнению, никак нельзя. Это происходит потому, что подросток сумел найти к своему родителю подход, «нащупал его слабое место» и добивается для себя ситуации «минимум требований – максимум прав». Типичная комбинация в такой семье – бойкий, уверенный в себе подросток, смело предъявляющий требования, и нерешительный, винящий себя во всех неудачах с подростком, родитель. В одних случаях «слабое место» обусловлено психастеническими чертами родителя; в других – определенную роль в формировании этой особенности могли сыграть его отношения с собственными родителями.

6,7 % опрошенных родителей показали **чрезмерную строгость при наказании подростка за нарушения требований**.

Такой же процент родителей (6,7 %) сильнее всего проявили по такому показателю как **«расширение сферы родительских чувств»**. Обусловливаемое нарушение воспитания – гиперпротекция подростка (потворствующая или доминирующая). Этот тип нарушения взаимоотношений с подростком возникает чаще всего, когда супружеские отношения между родителями в силу каких-либо причин оказываются нарушенными – это может быть развод, смерть одного из родителей, неудовлетворенность отношениями между родителями. Нередко при этом мать, реже – отец, сами того четко не осознавая, хотят, чтобы ребенок, а позже подросток, стал для них чем-то большим, нежели просто ребенком. Родители хотят, чтобы подросток

удовлетворял хотя бы часть потребностей, которые в обычной семье должны быть удовлетворены в психологических отношениях супругов, – потребность во взаимной исключительной привязанности, частично – эротические потребности. Когда ребенок достигает подросткового возраста, у родителя возникает страх (нередко весьма интенсивный) перед самостоятельностью подростка. Стремление к расширению сферы родительских чувств и соответственно видоизменению роли подростка, как правило, самими родителями не осознается и проявляется лишь косвенно, в частности в высказываниях матери о том, что ей никто не нужен, кроме сына, и в характерном противопоставлении идеализированных отношений с сыном и не удовлетворяющих ее отношений с мужем. Иногда такие матери осознают свою ревность к подругам сына, хотя чаще проявляют ее в виде многочисленных придирок к ним.

По 3,3 % родителей в большей мере проявляют **недостаточность количества и трудностей в обязанностях подростка** и **чрезмерность запретов по отношению к подростку**.

Также 3,3 % опрошенных родителей в отношениях со своими детьми на первое место выдвигают **фобию утраты ребенка**. Обусловливаемое нарушение отношений с подростком – потворствующая или доминирующая гиперпротекция. «Слабое место» – неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличение представления о «хрупкости» ребенка, его болезненности, незащитности. Один источник таких переживаний родителей коренится в истории появления ребенка на свет – его долго ждали, обращения к врачам успеха не приносили, ребенок родился хилым и болезненным, с большим трудом удалось его выводить и т. д. Другой источник – перенесенные ребенком тяжелые заболевания, особенно если они были длительными. Отношение родителей к подростку формировалось под воздействием страха потерять ребенка. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к любому пожеланию ребенка и спешить удовлетворить его (потворствующая гиперпротекция); в других – мелочно опекать его (доминирующая гиперпротекция). Результаты данного опроса свидетельствуют о том, что, по меньшей мере, 40 % опрошенных родителей имеют недостаточный уровень психолого-педагогической просвещенности и даже не подозревают о том, что подвергают своих детей, в том числе и суицидальному риску. Полученные в ходе исследований результаты переданы СППС гимназии.

Мы считаем, что профилактика суицида в учебных заведениях должна представлять собой комплекс мероприятий профилактического

направления, в первую очередь – в структуре системы образования и воспитания подрастающего поколения граждан.

Исследовательская практика показала, что специфика профилактики суицида в учебных заведениях заключается в нравственном воспитании личности буквально с раннего детского возраста с упором на развитие способностей у ребенка к восприятию прекрасного. Профилактика суицида не должна ограничиваться «вычислением» так называемой суицидальной личности. Нельзя только анализировать личность человека, склонного к суицидальным действиям, уделяя меньше внимания психотравмирующей ситуации и ее восприятию со стороны как жертвы, так и ее окружения. Юному населению уже со школьной скамьи, и лучше всего уже с первых классов, необходимо прививать основные нравственные ценности. Девочкам необходимо гендерное воспитание, то есть воспитание природного предназначения женщины в этом мире. У мальчиков необходимо формировать правильное представление о положении и роли мужчины в семье – задача достаточно глобальная, требующая решения на уровне общественных институтов культуры, а не только в аспектах сексологии, психологии, социологии и педагогики. На наш взгляд участники образовательного процесса, призванные работать с детьми и их родителями обязаны знать и руководствоваться основными психофизиологическими закономерностями формирования психики ребенка. Задачи мероприятий по профилактике суицида в образовательных учреждениях должны не ограничиваться консультативной помощью, оказывать постоянную научно-методическую помощь коллективу учебного заведения и молодежным организациям в плане проведения ими нацеленной профилактической работы.

Today the number of suicide among the teenagers grows constantly, calling a broad public response. The necessity of creating active measures of the prevention of juvenile suicide is beyond any doubt. The search of the family disorganization as a risk factor of juvenile suicide must be the binding element of the preventive measures.

Список литературы

1. Кузнецов, М.Т. Социология и психобиология самоубийства / М.Т. Кузнецов, Ю.М. Бубнов, Б.М. Гольдинберг; под ред. М.Т. Кузнецова. – Минск: Право и экономика, 2006. – 238 с.
2. Сиягин, Ю.В. Детский суицид: психологический взгляд / Ю.В. Сиягин, Н.Ю. Сиягина. – СПб.: КАРО, 2006. – 176 с.

М.А. Борсук,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.Н. Куровская, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКА

В подростковый период, который иначе называют переходным, нервная система подростка еще не способна выдерживать сильные и длительно действующие раздражители и под их влиянием часто переходит в состояние торможения. Основной деятельностью этого периода является учебная деятельность, в ходе которой подросток не только осваивает навыки и приемы получения знаний, но и обогащается новыми смыслами, мотивами и потребностями, овладевает навыками социальных взаимоотношений. Очень важно, какие навыки и знание получает ребенок в этот период. В данной статье освещены основные аспекты влияния Интернета на психоэмоциональное состояние подростка, а так же показана опасность интернет зависимости.

Актуальность проблемы влияние Интернета на психоэмоциональное состояние подростка заключается, прежде всего, в необходимости определения потенциальных возможностей современного подростка для сохранения и эффективной реализации его жизнедеятельности в условиях глобальной информатизации общества, выявления особенностей и закономерностей функционирования его психики. Эти знания могут способствовать саморазвитию подростка, проявлению его истинно человеческой сущности в современной конкретно-исторической ситуации. Развитие телекоммуникационных систем подтолкнуло научное сообщество и к интенсивным исследованиям специфики интернет-среды как особого пространства жизнедеятельности человека. В эти исследования вовлечены социологи, философы, культурологи, специалисты по информационным технологиям и многие другие. Тем не менее, среди психологов исследовательской деятельностью в Интернете занимаются буквально считанные группы ученых; в основном это представители Великобритании, Германии, Канады, Нидерландов, США (Ю.Д. Бабаева, Т.А. Вербицкая, Джон Сулер, Н.А. Носов, И.С. Шевченко, А.Е. Жичкина).

Интернет, как и любая иная технология, должна помогать человеку в преодолении его конкретных проблем и решении конкретных

задач. Работа с информацией становится главным содержанием профессиональной деятельности в информационном обществе, необходимым компонентом информационной культуры [1, с. 55]. Стоит обратить внимание на специфичность формы подачи информации в Интернет, она может быть вырвана из общего образовательного контекста, что часто не дает знания и понимания. После простого наблюдения за образами появляются разрозненные факты, эмоциональные отклики и отдельные звуки, которые не имеют никакой структуры. В отличие от книги, которая заставляет думать, преобразовать слова в идеи и доводы, служит для изменения модели видения мира, при мультимедийной подаче информации возникает трудность формулирования того, что представлено [1, с. 63]. В связи с этими тенденциями необходимо научить детей совмещать работу в Сети с другими видами познавательной активности.

Положительные черты влияния Интернета:

- возможность заработка в сети, написание новых программ;
- возможность найти друзей;
- дети-инвалиды получают возможность реальной учебы, общение с друзьями;
- огромные библиотеки всевозможной литературы;
- возможность получить профессию или улучшить свои навыки;
- получение самых свежих новостей;
- интернет стимулирует к общению, а не к социальной изоляции (подросток может обсудить интимные волнующие его вопросы, что помогает ему бороться со стрессом) [3, с. 19].

Отрицательные черты влияния Интернета:

- влияние на слух, зрение, косно-мышечный аппарат (по средствам монитора, клавиатуры);
 - влияние на психику (интернет, игры);
 - уход от реальности;
 - усугубление черт характера (закомплексованность, низкая самооценка);
 - Интернет зависимость.
- Симптомы сетевой зависимости:
1. Психологические симптомы:
- хорошее самочувствие или эйфория за компьютером;
 - невозможность остановиться;
 - увеличение количества времени, проводимого за компьютером;

- пренебрежение семьей и друзьями;
- ощущение пустоты, депрессии, раздражения не за компьютером;

- ложь членам семьи о своей деятельности;
- проблемы с учебой;
- Интернет-зависимость.

2. Физические симптомы:

- синдром карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц);
- сухость в глазах;
- головные боли по типу мигрени;
- боли в спине;
- нерегулярное питание, пропуск приемов пищи;
- пренебрежение личной гигиеной;
- расстройства сна, изменение режима сна.

Термин «интернет-зависимость» предложил доктор Айвен Голдберг в 1996 году для описания патологической, непреодолимой тяги к использованию Интернета [2, с. 38]. Он исходил из предположения о том, что у человека может развиваться психологическая зависимость не только от внешних факторов, но и от собственных действий и эмоций. Также Голдберг характеризует интернет-зависимость как «оказывающую пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности». Кроме того, для зависимого типа личности свойственны страх одиночества (страх быть покинутым) и желание избежать его. У них часто бывает социальная дезадаптация, которая характеризуется узким кругом общения (возможно общение со многими людьми, но очень поверхностное), неумением высказать свои мысли, поделиться своими переживаниями с окружающими, недостаточностью близких отношений, импульсивностью, неумением спланировать свое время, добиваться поставленных целей и хорошо планировать свою деятельность. Эти подростки часто отказываются от ранее намеченных целей и, как следствие, пребывают в состоянии депрессии. Таким образом, благодаря общению в Интернете дети, склонные к созданию зависимостей, компенсируют свои потребности в виртуальном общении и чувстве защищенности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Интернет несет как положительные, так и отрицательные тенденции для всестороннего развития подростка. И все-таки надо сказать, что положительное влияние глобальной сети во всестороннем развитии личности

достаточно велико и теперь уже не заменимо. Поэтому необходимо помочь ребенку, научив его извлекать из Интернета только полезное и нужное.

The article deals with the problems of psychocological and physical dependence of the Internet. School and family must pay much attention to this problem. The author shows that first of all family must love and school must teach. On the one hand, it is impossible to protect from bad influence of the Internet. On the other hand, we should make this risk as small as possible. It is obvious the most important thing is to consider this problem seriously and with love to children

Список литературы

1. John Suler, Ph.D., «Adolescents in Cyberspace» (Джон Сулер, Департамент психологии США, «Подростки в киберпространстве»). – Rider University, 1998. – С. 54 – 58.
2. Войскунский, А.Е. Феномен зависимости от Интернета / Гуманитарные исследования в Интернете. – М., 2000. – С. 36 – 39.
3. Носов, Н.А. Виртуальная психология / Н.А. Носов – М.: Аграф, 2000. – С. 17 – 24.

УДК: 37.018.1.015.3-058.865

А.В. Жданюк,

студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.Н. Куровская, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

О СПЕЦИФИКЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВИВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПАТРОНАТНОЙ СЕМЬЕ

В статье рассматривается роль патронатного воспитания в жизни детей-сирот и детей, лишившихся попечения родителей. Основные критерии, предъявляемые к патронатным воспитателям, а также основные этапы организации жизни и воспитания детей-сирот и детей, лишившихся попечения родителей, в патронатной семье позволяют раскрыть специфику патронатного воспитания.

Многие педагоги-психологи (А.А. Аладьин, Н.А. Иванюк, В.В. Мартынова, В.Н. Ослон, А.И. Смагина, И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова и другие), изучающие проблемы воспитания детей-сирот и детей, лишившихся попечения родителей, утверждают, что ребенок-сирота – это особый, по-настоящему трагический мир, и задача любого государства заключается в том, чтобы помочь данной категории детей успешно социализироваться в общество. Интернатные учреждения по-прежнему являются наиболее распространенной формой жизнеустройства детей-сирот и детей, лишившихся попечения родителей. В Беларуси в государственных детских домах, школах-интернатах, домах-интернатах воспитывается почти 16 тысяч детей [1, с. 87].

По мнению авторов рекомендательных материалов по организации помещения воспитанников интернатных учреждений в семьи граждан («На каникулы в семью») Б.Л.Альтшулер, Г.С. Красницкой, С.И. Прониной, И.В. Шубиной, ни одно учреждение интернатного типа не может обеспечить ребенку полноценное психическое развитие, успешную социализацию при переходе в самостоятельную жизнь. Иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни и реалий окружающего, трудности в общении там, где оно должно быть свободным, инфантилизм, отсутствие позитивной нравственной ориентации на людей, незнание и неприятие самого себя, как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы – вот основной перечень проблем, с которыми ребенок-сирота выходит из детского учреждения в большой мир по достижении совершеннолетия. Выпускники сиротских учреждений часто сталкиваются с серьезными проблемами при создании собственной семьи, их дети нередко тоже становятся сиротами. Так образуется замкнутый цикл воспроизводства сирот и беспризорников [2].

Между тем понимание проблем интернатных учреждений пока не позволяет полностью отказаться от интернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Прежде всего, не все дети, оставшиеся без попечения родителей, соответствуют ожиданиям и запросам потенциальных замещающих семей, которые не всегда могут самостоятельно справиться с проблемами, возникающими в процессе воспитания указанной категории детей. В результате множество детей не могут быть устроены на длительное и постоянное воспитание в семьи, и их приходится воспитывать в сиротских учреждениях.

Поэтому в последнее время становится актуальным вопрос развития патронатной формы воспитания, которая предполагает

устройство в семью детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на любой срок с проведением социально-реабилитационного сопровождения и помощи семье и ребенку.

Принципиальным отличием этой формы устройства в семью от уже известных (усыновление, приемная семья, опека) является разграничение ответственности по защите прав и законных интересов ребенка, его воспитанию, организации жизнедеятельности между патронатными родителями и интернатным учреждением. Это дает последнему основание для контроля и профессионального сопровождения таких семей, патронатным родителям – возможность требовать и получать необходимую помощь (педагогическую, медицинскую, психологическую, юридическую, материальную), ребенку чувствовать заботу и любовь не только педагогов и воспитателей интернатного учреждения, но и, временно пребывая в семье патронатных родителей, присваивать основные функциональные характеристики семьи: хозяйственно-экономическую, репродуктивную и регенеративную функции, образовательно-воспитательную, рекреативную и психотерапевтическую функции [3, с. 230].

Главная цель патронатной семьи – создать благоприятные условия для временного пребывания ребенка в семье. Задачи специалистов-психологов, социальных педагогов заключаются в следующем:

- подбор семьи, готовой стать патронатной (через тестирование, собеседование, сбор информации);
- подготовка ее к патронату (через систему обучения);
- проведение социальной, педагогической, психологической, медицинской диагностики детей при поступлении в патронатную семью;
- обеспечение условий для реабилитации, адаптации ребенка через его пребывание в патронатной семье;
- обеспечение социальной защиты прав ребенка при его дальнейшем устройстве после ухода из патронатной семьи [4, с. 49].

В настоящее время специалистами БГПУ им. М. Танка, педагогическими коллективами Бобруйского, Стародорожского, Гомельского детских домов разрабатываются научно-методические основы создания и развития патронатного воспитания. В ряде белорусских городов (в Бобруйске, Жодино, Старых Дорогах, Минске, Гомеле и др.) стартовали экспериментальные проекты «Апробация модели патронатного воспитания в системе работы интернатного учреждения для детей-сирот и детей, которые остались без попечения родителей» [5, с. 8].

На основании результатов исследования и опыта работы на экспериментальных площадках по патронатному воспитанию были выделены особые критерии, которым должен соответствовать патронатный воспитатель:

- знание собственной семьи, умение оценивать сильные стороны и проблемы, относящиеся как к отдельному ее члену, так и к семье в целом;

- любовь к детям, опора на их положительные стороны, стремление и желание помочь ребенку справиться с его проблемами;

- умение работать над достижением цели, владение приемами эффективной коммуникации, обладание чувством юмора;

- знание особенностей и проблем психофизического развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также общих закономерностей психического и физического развития детей;

- умение работать в партнерстве (команде) со службами сопровождения (медицинской, социальной, психологической, педагогической), а также с кровными родителями ребенка (при наличии таковых);

- стремление к саморазвитию, постоянное совершенствование воспитателя по мере взросления воспитанников или смены их состава [3, с. 230].

Исходя из анализа отечественных и зарубежных программ по патронатному воспитанию, можно выделить основные этапы организации жизни и воспитания ребенка в патронатной семье:

1. Знакомство ребенка с жильем. Необходимо показать ребенку все жилье, рассказать, какие помещения для чего предназначены, где находится его личное место, а где других членов семьи, где должны находиться его вещи, и в каком порядке храниться.

2. Налаживание доверительных отношений между ребенком и членами семьи. Знакомство ребенка с членами семьи должно происходить плавно и в доброжелательном ключе, при хорошем настроении всех участников.

3. Обучение ребенка ежедневному распорядку дня. Необходимо описать, что происходит в определенный момент дня, показать, где это происходит, и кто в этом участвует. Режим дня создает благоприятные возможности для наблюдения: что ребенок умеет делать хорошо, а чему его еще надо научить, какими навыками он владеет, а какими – еще нет, увидеть проявления желательного и нежелательного поведения.

4. Вовлечение ребенка в дела семьи. Не следует принуждать или заставлять ребенка обязательно сделать что-то. Новым навыкам

необходимо обучать маленькими порциями, ежедневно напоминать о том, что нужно сделать.

5. Сопровождение всех достижений ребенка похвалой. Поощрение адекватного поведения ребенка необходимо для того чтобы придать ему уверенность в себе, если ее не хватает, придать силы, восстановить утраченное эмоциональное благополучие, компенсировать психологический или физический ущерб.

6. Проведение ежедневных бесед в конце дня перед сном о том, как прошел день. В ходе беседы с ребенком необходимо выяснить, что удалось сделать за день, какие дела были успешными, постараться вместе с ребенком определить причины успехов и неудач, распланировать предстоящий день.

7. Осуществление еженедельной коррекционно-развивающей работы психолога и социального педагога с ребенком при непосредственном вовлечении в данный процесс патронатных родителей [2].

Как показывают результаты изучения положения и воспитания детей в патронатных семьях, у воспитанников Бобруйского, Гомельского, Стародорожского детских домов отмечаются определенные успехи в познавательной сфере, большая степень уверенности, снижение уровня тревожности. Дети становятся более открытыми, эмоциональными, достаточно легко вступают в контакт. Благодаря проживанию в патронатной семье ребенок усваивает представления о разнообразии социальных ролей в семье, осознает свою половую принадлежность, вырабатывает представления о семейных обычаях, традициях, этикете. Патронатное воспитание помогает детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, стать полноценными людьми, у которых есть проблемы, но которые они в состоянии решать [5, с. 11].

Таким образом, патронатная семья, как и любая другая, это система взаимоотношений, но более сложных. Спецификой патронатного воспитания является профессиональный подход патронатных родителей к проблемам и трудностям детей-сирот, обусловленный не только наличием у патронатных воспитателей определенных знаний и умений по воспитанию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, но и качественным и непрерывным сопровождением патронатных семей, их обучением со стороны уполномоченных служб.

So, the role of foster family in the life of orphans and children who lost their parents is very high. It helps the children to solve many of their problems. The main specific of foster family is the professional approach of foster parents to the problems

of orphans and children who lost their parents together with qualitative and continuous support of foster families, their training from outside the authorized foster services.

Список литературы

1. Украинец, П.П. Социальное сиротство как проблема и практика ее решения в Республике Беларусь / П.П. Украинец // Социология. – 2009. – № 1. – С. 5 – 10.
2. Школа приемных родителей [Электронный ресурс] / Рекомендательные материалы по организации помещения воспитанников интернатных учреждений в семьи граждан. – Санкт-Петербург, 2009. – Режим доступа: <http://opekaspb.ru> – Дата доступа: 15.09.2009 г.
3. Горбунова, Е. Профессиональная замещающая семья: поиск и находки, проблемы и достижения / Е. Горбунова // Народное образование. – 2007. – № 7.
4. Семья, Г.В. Методические материалы к курсу «Социально-психологические и организационные основы работы с приемными и патронатными семьями» / Г.В. Семья. – Москва-Тула: Б.и., 1999. – 149 с.
5. Мартынова, В.В. Патронатное воспитание: первые шаги / В.В. Мартынова // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2008. – № 12. – С. 8 – 11.

УДК -053.6:316.812.7

А.А. Зевакина,

студентка 2 курса педагогического факультета

(научный руководитель – Н.В. Флерко, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ПОДРОСТКОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Данная статья представляет собой результаты экспериментального исследования, а так же анализ и краткий обзор некоторых теоретических работ отечественных психологов, социологов и педагогов по проблеме семейных отношений. Здесь рассматриваются вопросы подготовки подростков к семейной жизни. Адресуется широкому кругу читателей и прежде всего тем, кто интересуется данной проблемой.

Одной язык, литература, математика со всеми ее разновидностями, естествознание с множеством ее ответвлений, история, иностранные языки – древнейшие и почтенные дисциплины. Их назначение давно всем известно: помочь молодому поколению овладеть основами знаний, принять эстафету общественного прогресса из рук старших и понести ее дальше. Но задачей учителя является не только помочь овладеть научными знаниями, но и помочь подросткам грамотно выстраивать отношения в своей семье, в государстве, в социуме.

На сегодняшний день первостепенной задачей, стоящей перед педагогами, психологами и родителями является задача формирования социального поведения детей. Эта задача по-настоящему важна, так как подрастающее поколение должно полноценно чувствовать себя в сложном и быстро изменяющемся мире, вступать в самые разнообразные социальные отношения с окружающими людьми. Именно формирование социального поведения способствует развитию определенной устойчивости ребенка как личности. Создать условия для развития такого поведения и для развития личности нужно, прежде всего, в семье. Именно семья дает универсальный опыт человеческого общения, если к этому опыту относиться осознанно и ответственно. Семья – главное звено социализации детей и подростков. Одной из основных функций семьи является социализация личности.

Социализация личности – сложный и длительный процесс. Процесс социализации начинается с младенческих лет. Период детства и молодости в процессе социализации играет более важную роль. В этом возрасте закладываются главные знания о нормах поведения в обществе. Очень важно, чтобы в этом возрасте молодые люди поддерживали доверительные отношения со своими родителями, больше с ними разговаривали на разные темы, советовались по вопросам личной жизни. Если же заранее познакомить подростков с основами самых тесных сердечных, дружеских, семейных отношений, то можно надеяться, что это снизит конфликтность, облегчит возможность взаимного понимания и сотрудничества. Недаром говорят, что любовь и семья – это особый вид творчества. А если это так, тогда этому творчеству, искусству нужно обучать, как обучают искусству творить музыку, создавать стихи и живописные полотна.

Проблема семейных отношений достаточно хорошо изучена отечественными педагогами, такими как Г.П. Разумихина, Т.М. Афанасьева, А.И. Кочетов, А.Г. Ковалев и другими.

Чтобы узнать, насколько подрастающее поколение подготовлено к семейной жизни нами было проведено исследование на базе СШ № 12

г. Гродно. Целью исследования выступило: выявить сформированность у подростков знаний о семейной жизни. В экспериментальную группу вошли 20 учащихся 8 класса 13-14 лет (10 мальчиков и 10 девочек). Исследование состояло из трех составляющих. Первая – работа психолога и социального педагога. Вторая – знания, которые дают детям родители, и третья – собственные знания подростков о семейной жизни. В ходе исследования применялся метод анкетирования и были получены следующие результаты.

Выяснилось, что наше подрастающее поколение недостаточно информировано о проблеме семейного воспитания и жизни в семье. На вопрос «Вы достаточно информированы по вопросам семейной жизни?» 50 % учащихся ответили – нет. Еще 25 % ответили, что они хотели бы получить дополнительную информацию о ведении семейного бюджета, адаптации в молодой семье и навыках решения конфликтов в супружеской жизни (70 %). Конечно, подавляющее большинство учащихся пока не думает о собственной семье. Все их помыслы устремлены к благополучному завершению обучения в школе, а далее и в техникумах, вузах и т.д. Но статистика убеждает в обратном: возраст молодоженов потихоньку опускается к годам окончания школы. И вполне может случиться так: юноша, который сейчас убежден в ненужности знаний о семейной жизни и родительских обязанностях, неожиданно для себя станет папой и окажется совершенно неподготовленным. Обучение основам семейных отношений потому и важно в подростковом возрасте, что оно поможет ответить на глобальные вопросы: кто я? что я могу? что хочу? что должен? Возможно, еще поможет в какой-то мере определить и смысл, и направление профессиональных интересов. А это в очередной раз показывает актуальность изучения данной проблемы.

Анализ результатов позволил выявить недостаточность работы психолога с учащимися в данном направлении. 85 % подростков ответили, что школьный психолог очень редко применяет различные формы работы по вопросам семейной жизни.

Потребность в общении со сверстниками, которых не могут заменить родители, возникает у ребенка еще в раннем детстве (4-5 лет) и с возрастом только усиливается. Отсутствие общения сверстников уже у дошкольников отрицательно сказывается на развитии коммуникативных способностей и самосознания личности. Общение со сверстниками – очень важный специфический канал информации. По нему подростки и юноши узнают многие необходимые вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые. Именно это и показали результаты эксперимента: 45 % учащихся беседуют с друзьями для получения

различной информации. Неизменно источником информации остается интернет. И только 35% учащихся предпочитают получать информацию от своих родителей. Инициатором разговора чаще всего является мама, реже – сами подростки. А вот отцы недостаточно внимания уделяют своим детям (15 %). Это объясняется эмоциональной привязанностью ребенка к родителям, в основе которой первоначально лежит зависимость от них. Причем, мать в этом отношении, обычно кажется детям ближе, чем отец. Зачастую нам кажется, что хорошие родители знают о своем ребенке значительно больше, чем кто бы то ни был другой. Но изменения, происходящие с подростком, часто совершаются слишком быстро для родительского глаза. Поэтому результаты исследования показали, что родители не всегда знают всех друзей своих детей (75 %).

В ходе исследования выявились довольно высокие собственные знания испытуемых по вопросам семейной жизни. На вопрос «В каком возрасте молодые люди готовы создать семью?» подростки ответили «в возрасте 20-23 лет», что является наиболее распространенной точкой зрения. Самостоятельность в материальном плане – является основным мотивом для создания семьи. Необходимыми условиями для счастливой семейной жизни, по мнению подростков, являются взаимопонимание между супругами, материальное благополучие и забота о детях. Также был определен способ проживания для молодоженов: ближе к родителям, но раздельно. Молодые люди убеждены, что у мужа и жены должны быть свои права и обязанности в семье, и семейным бюджетом они должны распоряжаться совместно. Это связано с тем, что быт – важнейший фактор семейной жизни, определяющий атмосферу супружеских отношений. Рождение и воспитание детей – это расцвет супружеской жизни. Именно поэтому подростки считают, что участие в воспитании детей должны принимать и жена и муж.

В заключении хотелось бы отметить следующее: исследование социально-педагогического аспекта подготовки подростков к семейной жизни выявило, что подростки уже имеют довольно четкое представление о семейной жизни во всем ее разнообразии. Однако очень важной представляется педагогическая работа с подростками по пополнению знаний о взаимоотношениях со взрослыми, организации семейной жизни, семейных конфликтах и их разрешении и особенностях межличностных отношений. Для эффективного достижения этой цели наиболее распространенными методами должно стать информирование подростков по данной проблеме, проведение различных мероприятий и тренингов, направленных на проигрывание конфликтных ситуаций.

The given article represents the results of an experimental research, the analysis and the short review of some theoretical works of domestic psychologists, sociologists and teachers on a problem of family relations. The questions of teenagers' preparation to home life are considered here. It is addressed to a wide range of readers, and the firstly of all who are interested in the given problem.

УДК 316.624(076)

Н.В. Ижик,

студент 5 курса педагогического факультета

(научный руководитель – Н.В. Михалкович, кандидат педагогических наук, доцент)

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАСИЛИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В статье рассматривается эмоциональное насилие, как фактор развития личности ребенка. Данный вопрос является актуальным на сегодняшний день, так как в детстве у человека закладывается фундамент его дальнейшего мироощущения, и от того, как родители воспитывают ребенка, и какие поведенческие стратегии они применяют, во многом зависит дальнейшее восприятие ребенком действительности и человеческих отношений.

В мире существует множество случаев эмоционального насилия или эмоционального подавления. Как это не парадоксально, но его можно встретить повсюду. Особенно опасным оно является, если исходит со стороны родителей на ребенка. Если родители эмоционально подавляют ребенка, чаще всего это протекает скрыто, и ребенок даже не догадывается об этом. А так как ребенок чаще всего живет с родителями все время, то он постоянно находится под эмоциональным давлением. Он испытывает страх и чувство вины, навязанное ему родителями. Он вырастает глубоко пессимистичным и неуверенным в себе человеком, который злится на весь мир и самоутверждается за счет других. Таким образом, эмоциональное насилие является крупной помехой в воспитании полноценной личности. У предыдущих поколений такое поведение считалось нормальным, более социально приемлемым, особенно в вопросах воспитания. Тогда это называлось «закаливанием характера» или «суровой любовью».

За рубежом эта проблема исследовалась такими психотерапевтами, как Эвереттом Шостромом, Робин Стерн, Стивенем

Стосни. Проблема эмоционального насилия без физического недостаточно изучена в России и в Беларуси. Тема эмоционального насилия актуальна на сегодняшний день и требует изучения.

Понятию «Эмоциональное насилие» Американский психотерапевт Робин Стерн дает следующее определение: «Эмоциональное насилие – это эффект возникающий в отношениях двух людей: эмоционального насильника, нуждающегося в постоянном подтверждении своей правоты, и его жертвы, которая позволяет насильнику навязывать ей свое видение действительности, идеализируя его, и пытаясь добиться от него одобрения» [1, с. 10]. Эмоциональному насильнику нужно самоутвердиться, почувствовать контроль над ситуацией, ощутить уверенность в себе и в своих силах. И он добивается этого за счет заниженной самооценки и подорванного мироощущения своей жертвы. Эмоциональный подавитель навязывает жертве свое видение действительности и требует от нее подтверждения своей правоты. Эмоциональное насилие над ребенком – это любое действие, которое вызывает у него состояние эмоционального напряжения. Как известно, ребенок усваивает формы поведения своих родителей и потом воспроизводит их в своей жизни. Таким образом, если у взрослых неадекватное представление об окружающей действительности, это передается и ребенку. В процессе воспитания ребенка такие родители могут концентрировать свое внимание на недостатках ребенка, умалять его достоинства или вообще не брать их в расчет. Причем недостатки могут быть преувеличенными или вообще надуманными.

К эмоциональному насилию относятся следующие действия по отношению к ребенку: изоляция, то есть отчуждение ребенка от нормального социального общения; угрюмость, отказ от обсуждения проблемы; манипулирование ребенком при помощи запретов; оскорбление ребенка; терроризирование, с использованием запугивания; поддержание постоянного напряжения, угрозы; брань, издевки; запугивание наказанием; моральное разложение (корруппирование).

Такие родители, желая самоутвердиться, обычно используют слабые места своих детей. Они могут напоминать детям об их самых больших страхах, угрожать им полным одиночеством, ссылаться на другие проблемные отношения, навязывая им чувство вины, использовать их идеалы против них самих, намекая о том, какие они якобы никчемные, заставлять их сомневаться в собственных ощущениях, памяти и чувстве реальности, приводя в доказательство несуществующие или искаженные факты. Таким образом, мы видим, что такие люди способны на очень гнусные поступки, только чтобы

почувствовать контроль над ситуацией и уверенность в своих силах, пусть даже ненадолго [1].

Одной из особенностей эмоционального насилия является то, что оно очень коварно. Данная форма насилия, в отличие от сексуального и физического, труднее распознается, поскольку проявляется как изолированно, так и в сочетании с другими формами. Американский психотерапевт Робин Стерн указывает на то, что эмоциональные насильники внешне могут казаться очень уверенными и убедительными, когда навязывают другим свое мнение. Как правило, они волнуются только о своих потребностях, не беря в расчет душевное состояние своей жертвы.

Эмоциональные насильники обладают очень низкой самооценкой. Как правило, они пессимистичны и неуверенны в себе. Они воспринимают окружающий мир с точки зрения угрозы и опасности, а людей вокруг как постоянных соперников в игре, где победитель получает все. Они не доверяют ни себе, ни другим, и постоянно предъявляют окружающим требования, претензии и ожидания. Они также очень боятся одиночества и видят спасение в других людях. Самое главное, что эмоциональные насильники испытывают острую потребность в любви. Их не научили в детстве любить ни себя, ни других. И, скорее всего, это передастся их детям [2].

Нормальные реакции родителей на успех ребенка – похвала, чувства гордости и радости. Однако родители – эмоциональные насильники – чаще выражают противоположные чувства – равнодушие и раздражение. Ребенок делает вывод, что проявлять радость от своих достижений и связанное с этим чувство счастья даже опасно и неправильно. Постоянные переживания отрицательных эмоций из-за конфликтов, ссор, агрессии и насилия в этих семьях, а также невозможность поговорить с кем-нибудь и хоть немного облегчить свою душу приводят к тому, что чувства ребенка как бы замораживаются. Возникает своего рода эмоциональная тупость, которая заглушает боль. Без этого просто не выжить. «Замораживанию» чувств способствует и то, что в дисфункциональной семье вообще не принято выражать свои эмоции.

Привыкнув к подобной реакции со стороны родителей, ребенок перестает чувствовать потребность в том, чтобы поделиться горем или радостью, успехами, наблюдениями, да и просто приласкаться, почувствовать нежность, тепло самых близких людей. Переживание, выражение радости и положительных чувств – является серьезной проблемой для детей – жертв насилия просто потому, что они часто не умеют находить радость в том, от чего радуются другие дети. У них

хуже развита способность к эмпатии, они не способны понимать чувства других людей, сопереживать им. Во взрослом состоянии они не только не умеют выражать свои переживания, но и вообще как бы отказываются от них, боятся их и стремятся уйти из ситуаций, где затрагиваются чувства.

Воспитание ребенка в условиях эмоционального насилия приводит к деформации личности. Злобная, недоброжелательная обстановка формируют низкую самооценку, которая основывается на отношении к нему родителей и значимых взрослых. Маленький ребенок, в отношении которого применяют отвержение, наказания, угрозы, физическое насилие, начинает чувствовать себя нежеланным и нелюбимым, относиться к себе враждебно и с презрением. Ощущение себя нежеланным вызывает в ребенке глубокое чувство вины и стыда за свое существование. Испытание ощущения своей ничтожности уничтожает ребенка, поэтому многие из таких детей даже не противятся насилию над собой именно из желания чего-то стоить. Ведь им, как и всем, нужно внимание.

Исходя из изложенного, можно заключить, что эмоциональное насилие является очень существенной и сложной проблемой в настоящее время. Знание его механизмов, общих принципов и закономерностей необходимо социальным педагогам, учителям и психологам, в их деятельности с детьми и их родителями. Детей необходимо учить психологической устойчивости и социальной закалке. Но самое главное, они должны твердо чувствовать себя на ногах и иметь стойкое мироощущение, позволяющее опираться на достоверные факты, а не на то, что ему могут пытаться внушить и навязать другие люди, в том числе родители.

Emotional abuse of children is one of the urgent problems of modern society. If we are aware about peculiarities of emotional abuse of children, it will help us to look at the modern family education in a new way and assume the measures for providing healthy development of children. It is necessary to develop children's abilities to defend themselves against emotional abuse.

Список литературы

1. Убить манипулятора, или Как не позволить другим распоряжаться вашей жизнью / Р. Стерн; пер. с англ. И.В. Гродель – Минск: «Попурри», 2009. – 320 с.
2. Человек манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / пер. с англ. Н. Шевчук, Р. Римской. – второе изд. – М.: Апрель – Пресс, Психотерапия, 2008. – 192 с.

О.С. Кахоцкая,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – М.В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент)

ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРА ДЕТЕЙ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

В данной статье рассматриваются особенности характера детей из неполных семей, а также влияние стилей семейного воспитания.

В неполной семье ребенок фактически безнадзорен и, следовательно, на него воздействуют отрицательные примеры. Чаще всего в неполных семьях отсутствует единая твердая линия воспитания, это то, что обычно порождает слабохарактерность, избалованность ребенка. Недостаточная требовательность к ребенку, применение физических наказаний – все это приводит к возникновению лживости, трусливости. Отсутствие четкого режима дня в неполной семье вызывает у детей беспорядочность, рассеянность, неаккуратность.

На возникновение некоторых особенностей характера влияет также неумение учитывать возрастные особенности ребенка. Таким образом, неудовлетворение подростком потребности быть или хотя бы казаться взрослым, отношение к нему как к ребенку, часто приводит к появлению и закреплению у него упрямства, капризности, негативизма, грубости. Возможны и более серьезные деформации черт характера. Незнание возрастных особенностей ребенка может вызвать крупные и продолжительные конфликты с членами всей семьи, скрытую или явную войну с ними.

Неблагоприятно влияет на развитие ребенка переоценка или недооценка недостатков его характера. Так, некоторые представители неполных семей склонны объяснять чрезвычайную капризность или недисциплинированность, невыдержанность детей их нервностью. Это способствует укреплению у таких детей этих недостатков и появлению чувства вседозволенности. Нередко они прямо заявляют: «Не троньте меня: я нервный!». Плохо и когда не обращают внимания на повышенную возбудимость, неуравновешенность, повышенную обидчивость или полную безучастность ребенка, на такие симптомы, как бессонница, головные боли, тики, неоправданная слезливость. В этом случае надо немедленно обращаться к врачу.

Нередко бывает, что сами дети неправильно квалифицируют свои черты характера, принимая упрямство за силу воли, грубость – за правдолюбие и мужество, невежливость – за прямоту, высокомерие – за гордость и проявление чувства собственного достоинства. Некоторые даже, сознавая недостатки своего характера, не хотят от них избавляться. Например, ребенок осознает, что лень позволяет сохранить жизненные силы и не надорваться, а неискренность и своевременная расчетливость – добиться личного преуспеяния в служебной карьере. Здесь важно помнить, что ребенок не только объект, но, прежде всего субъект воспитания. Поэтому важно помочь ему правильно оценить недостатки своего характера и постараться самому их изжить. Но что мы называем недостатками характера?

Недостатки характера – это устойчивые отрицательные формы поведения человека. Поэтому, прежде чем говорить о недостатках характера ребенка, надо убедиться в их устойчивости, а не эпизодичности, вызванной переходящими обстоятельствами. Для этого поведение ребенка надо пронаблюдать в другой обстановке и в другое время. Но даже если определенная отрицательная черта характера явно и постоянно присуща ребенку, не следует говорить ему об этом в категоричной форме и все время с укоризной фиксировать на ней его внимание. Лучше, например, говорить ему о повторяющихся у него случаях проявления негативизма, чем о наличии у данного ребенка негативизма вообще.

Более подробно рассмотрим перечисленные недостатки детей из неполных семей. К первому виду недостатков характера относится лень. Лень проявляется в отсутствии желания трудиться и учиться. По многим причинам лень справедливо считается крупнейшим недостатком характера детей и взрослых.

Что является причиной появления лени у детей? Их несколько. Во-первых, это отрицательное влияние окружающей среды и чрезвычайно заботливой мамы. Некоторые матери стремятся всячески оградить своих детей от любого труда и дать им больше развлечений. Они сами воспитывают из них «лентяев». Для преодоления тяжести труда в мире взрослых ребенка надо приучать с малолетства к посильным видам трудовой деятельности, обнаруживать и развивать его природные задатки.

Во-вторых, лень нередко возникает из-за избалованности ребенка, когда мама выполняет все его желания и капризы, не побуждает его к целенаправленной учебной деятельности. Многие из таких детей не обладают усидчивостью, навыками самостоятельной работы и устойчивыми учебно-познавательными интересами. Ребенок

может стать ленивым из-за отсутствия трудовой обстановки в неполной семье.

В-третьих, сильным отрицательным фактором, способствующим формированию лени, может оказаться для ребенка бесперспективность обучения. Дети хотят получить практический результат от учебы сегодня, а не через долгие годы. В противном случае многие из них перестают интересоваться учебой в школе, становятся ленивыми учениками.

Важно знать, что воспитательное воздействие на ленивых детей следует предпринимать с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Так как, например, у младших школьников чаще имеем дело не с ленью, а с неорганизованностью. А в решении этой проблемы им необходима помощь. У подростков важно преодолеть мнение, что учеба – это деятельность для маленьких детей и «зубрил», а также предоставить им возможность проявить свою взрослость на уроках в школе.

К еще одному виду недостатков характера детей из неполных семей относится пассивность. Пассивное поведение может быть связано как с неправильным отношением к ребенку, так и с некоторыми психологическими особенностями самого ребенка. Например, при слишком большой опеке детей в неполных семьях нередко вырастают безучастные, вялые, унылые, равнодушные дети, ни к чему активно не стремящиеся. Пассивность также может возникнуть из-за требования безусловного послушания родителю, в этом случае ребенок не стремится к самостоятельности, активной деятельности. Необходимо отметить, что причины пассивности ребенка могут быть и внутреннего порядка. Одни из них обусловлены неблагоприятным воздействием темперамента ребенка.

Такие черты, как застенчивость, обидчивость и неуверенность в себе тоже будут способствовать возникновению и закреплению пассивности у детей. Из всего выше сказанного следует, что ребенок и подросток должны научиться управлять своей активностью, регулировать ее, вырабатывать у себя это психологическое качество. Данное психологическое качество называется организованностью.

Следующим недостатком характера ребенка, воспитывающегося в неполной семье, является отсутствие настойчивости. Настойчивость – необходимая черта характера современного человека. Она выражается в особенности личности завершать начатое дело и достигать поставленной цели в процессе достаточно напряженной и длительной деятельности. Таким образом, настойчивость связана с умением

осуществлять свои стремления, т. е. с одним из важнейших видов внутренних мотивов.

Существуют в неполных семьях и такие недостатки характера у детей, как недисциплинированность, грубость, лживость, педантичность. В частности, недисциплинированные дети – это дети, которые постоянно привлекают к себе внимание окружающих и доставляют им наибольшее беспокойство. Прежде всего надо выяснить причины подобного нежелательного поведения. Наиболее распространенной причиной недисциплинированности у детей и, особенно, у подростков является избыток энергии и неумение рационально проявить свою инициативу. Важно сформировать у них интерес к общественно полезной деятельности, разумно направить проявления их активности.

Грубые дети – одни из тех, кто часто вызывают конфликтную ситуацию или попадают в нее. Часто грубость, резкость, дерзость в достаточно сильно выраженном виде вызываются подавлением личности ребенка взрослым (диктаторскими формами обращения с ребенком, мелочной опекой, чрезмерным и неуместным выражением нежности и т. д.). В этих случаях грубость ребенка устраняет уважение его достоинства, предоставление ему определенной самостоятельности, разумная организация его активности. Грубое поведение может быть ответом на несправедливые действия взрослых. В таком случае конфликт устраняется исправлением взрослыми своей ошибки. Ребенок может проявить грубость в состоянии переутомления.

Лживость детей вызвана разными причинами: боязнью наказания, стремлением, во что бы то ни стало привлечь к себе внимание окружающих. Следует сообщить ребенку, что лживость – презренное качество человека, отягощающее дурной поступок. Но при этом надо избегать таких средств наказания, которые вызывают у ребенка чувство страха и глубокой подавленности.

Педантичные дети – чрезвычайно добросовестны. Они стараются делать все очень тщательно, аккуратно и точно. Чувство излишне повышенной ответственности, стремление выполнить все поручения предельно правильно нередко вызывают у этих людей неуверенность в себе.

Психологи особое внимание обращают на повышенную уязвимость мальчиков в неполной семье и наличие у них дополнительных причин для тревожности. В связи с отсутствием мужского эталона (если мальчик остался с матерью), идентификации одинокая мать пытается компенсировать сыну этот недостаток изменением своей роли. Однако эта смена стратегии отношений с сыном

приводит к драматическим результатам: женщина не в состоянии совмещать материнскую любовь, терпимость и теплоту с отцовской функцией, основанной на мужской строгости, требовательности и авторитарности. В результате мальчик лишается не только отца, но и частично матери. Эмоциональное состояние мальчиков более низкое, чем девочек и связано с ощущением личностной изоляции. Мальчики чаще испытывают чувство одиночества и трудности в общении. У детей из неполных семей уход родителей связан с представлениями о предательстве, отсутствием любви и собственной значимости.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в неполных семьях в процессе воспитания, в характере ребенка могут сформироваться устойчивые отрицательные формы поведения. Поэтому воспитывающему родителю, необходимо иметь представление о недостатках характера, которые могут возникнуть в результате использования неправильного стиля воспитания, для того, чтобы своевременно их заметить и постараться исправить.

The article is dedicated to the problem about the peculiarities of children's character from incomplete families, and also the influence of family upbringing styles.

Список литературы

1. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей и детей. / И.М. Марковская. – СПб., 2000. – С. 73 – 117.
2. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации у подростков. / А.Е. Личко. – Л., 1983. – 256 с.
3. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания. / А.В. Петровский. – М., 1981. – 76 с.
4. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. / Е.Т. Соколова. – М., 1989. – С. 192 – 201.
5. Фридман, Л.М. Психология воспитания: книга для всех кто любит детей. / Л.М. Фридман. – М., 1999. – 203 с.

УДК 37. 013. 42

В.М. Колбик,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.Н. Куровская, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ТОРГОВЛИ ДЕТЬМИ

Торговля детьми – одна из самых актуальных проблем современного общества, широкомасштабное опасное явление. В данной статье освещены основные аспекты работы социального педагога по профилактике данной проблемы среди детей и подростков, а также их родителей.

В современном мире торговля людьми является одним из наиболее грубых и массовых нарушений прав и свобод человека. В начале XXI века международная проблема торговли людьми стала «горячей темой» для многих политиков в разных странах.

Проблема торговли детьми является одной из наиболее острых и актуальных. Актуальность данной проблемы несомненна, поскольку с каждым годом увеличивается число детей, которые стали жертвами такого ужасного явления, как сексуальная эксплуатация. По своей сущности торговля людьми является формой рабства. И как любая форма она, в первую очередь, захватывает в свое поле самых незащищенных – женщин и детей. Благодаря достижениям в области коммуникаций явление торговли детьми приняло международный характер и стало всемирным явлением и чрезвычайно доходным занятием. Торговля детьми ежегодно приносит доход в 7 – 10 миллиардов долларов и занимает второе место после торговли оружием [1, с. 20]. Дети являются тем предметом продажи в международной торговле, который приносит миллиарды долларов и позволяет оставаться безнаказанным.

Проблема торговли людьми была отражена с позиций разных наук: социальной педагогики, психологии, науки права и криминалистики в работах И.И. Андрончика, А. Бодака, О.Г. Горбуновой, Н.Н. Луканова, М.В. Пряхиной, Т.Н. Степановой, В.В. Чечета, Л.В. Якушевой и др.

В связи со сложностью феномена эксплуатации детей, его скрытым характером, ограниченностью интереса к этой проблеме со стороны СМИ (средств массовой информации) принципиально важна

работа социального педагога по предупреждению торговли детьми, которая включает в себя следующие аспекты:

- раннее выявление «групп высокого риска» в школьных коллективах и проведение работы с этими детьми и их родителями;

- сотрудничество с родителями младших школьников, совместная разработка правил безопасности. Это касается поведения ребенка дома, на улице, в магазине, транспорте. Нужно, чтобы он выучил или имел при себе номера телефонов родителей, родственников, милиции и т.п.;

- проведение профилактической информационной работы среди детей и подростков по важным проблемам современности: торговли людьми, насилия в обществе, распространения ВИЧ/СПИДа и т.п.

В Республике Беларусь активно изучает проблему насилия в отношении детей, оказывает помощь пострадавшим общественное объединение «Дети – не для насилия», с сентября 2000 года ставшее членом международной организации ЕСРАТ («Остановим детскую порнографию, детскую проституцию и торговлю детьми»). Общественное объединение «Белорусская ассоциация молодых христианских женщин» в рамках программы «Ла Страда: Предотвращение торговли женщинами в странах Центральной и Восточной Европы» ведет информационно-профилактическую работу, помогает пострадавшим от торговли людьми, проводит консультации по безопасному выезду за границу. Этими организациями накоплен богатый опыт профилактической деятельности с разными группами населения, в том числе и со школьниками [2, с. 7].

Тот факт, что по мере взросления молодые люди присваивают социальные модели поведения, наблюдая за другими людьми и взаимодействуя с ними, нашел отражение в системе образования появлением понятия «интерактивная педагогика». «Интерактивную педагогику» немецкий педагог-психолог И. Фриц в 1975 г. в своей одноименной книге определил как науку, предметом изучения которой является социальное поведение учащихся [3, с. 52]. Интерактивный процесс – это процесс взаимодействия и взаимовлияния. В основе его лежит личный опыт каждого из участников. Цель интерактивного обучения – изменение и улучшение моделей поведения.

К основным интерактивным методам проведения занятий относятся следующие.

Творческие задания, где участникам требуется проявить креативность при выполнении поставленных задач.

Работа в малых группах. Данный метод позволяет вовлечь в активный процесс работы практически всех участников, даже тех,

которые в большой группе (20 – 25 человек) предпочитают оставаться пассивными.

Обучающие игры: ролевые игры и имитации, деловые игры и моделирование, образовательные игры. Основные черты игры – состязательность и условность действия, т.е. события похожи на реальные, но разворачиваются не в реальных, а в аудиторных условиях.

Внеаудиторные методы обучения: социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, спектакли, выставки, представления, песни и сказки, экскурсии.

Особо сильное влияние на своих детей оказывают родители. Работа с родителями и родственниками, направленная на предупреждение торговли детьми, проводится социальными педагогами совместно с психологами, специалистами различных служб организаций, фондов микросоциума.

В работе с родителями и родственниками социальные педагоги используют многообразные *формы, направленные на предупреждение торговли детьми*.

Среди этих форм работы наиболее распространенными являются следующие:

- родительские собрания;
- родительские конференции;
- просмотр видеofilмов и фрагментов записей телепередач, способствующих формированию гуманистических чувств, поступков, волевой сферы;
- обсуждение дискуссионных статей из периодической печати по проблеме торговли детьми;
- проведение пресс-конференций, на которых родители получают информацию о всех аспектах проблемы торговли детьми.

Нами был проведен опрос среди социальных педагогов гимназии № 2 г. Гродно. Целью исследования было выявление наиболее эффективных методов и форм работы социального педагога по предупреждению проблемы торговли детьми. Исследование показало, что интерактивные методы работы с учащимися являются наиболее эффективными. Учащиеся предпочитают творческие задания, обучающие игры, социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, спектакли, выставки, представления, песни и сказки, экскурсии, которые создают необходимые условия как для становления и совершенствования личности учащихся, так и для осознания и принятия ими гуманистических, общечеловеческих ценностей. А такие формы работы, как лекции, семинары являются наименее эффективными, т.к. учащиеся устают от долгого «слушания». Они более

склонны к восприятию творческих заданий, игр, наглядных материалов. В ходе таких занятий участники принимают активное участие, анализируют свои реакции и реакции других, меняют свои модели поведения и осознанно усваивают их, т.е. в ходе интерактивных заданий идет не учебное занятие, а разворачивается «сама жизнь», где участники проживают конкретное событие.

Предупреждение проблемы торговли детьми требует огромных усилий и ответственности от социального педагога. С нашей точки зрения, работу по профилактике торговли детьми нужно начинать со школьниками с младших классов. Ведь чем раньше они узнают об аспектах и последствиях этой проблемы, тем лучше они будут владеть знаниями о том, как предотвратить себя от насилия и эксплуатации. В семьях, имеющих детей раннего возраста, должна проводиться работа по педагогической направленности семейного досуга, формированию психологического климата семьи. На наш взгляд, в работе с подростками и на этапе подготовки молодежи к вступлению в брак и созданию семьи социальному педагогу необходимо формировать чувства позитивного материнства и отцовства и осознания ответственности за судьбу будущих детей и обязанностей защиты их прав и интересов. В учреждениях образования по проблеме торговли детьми в работе социального педагога следует проводить систематическую работу по гендерному воспитанию детей и учащейся молодежи, направленную на искоренение гендерных стереотипов и дискриминации в обществе, формирование уважительного отношения к представителям обоего пола, пропаганду партнерских отношений между супругами в воспитании детей и ведении домашнего хозяйства, предотвращение всех форм насилия и торговли людьми. Поэтому среди действий, которые необходимо предпринять для решения проблем в данной сфере, можно выделить следующие:

- обеспечение защиты жертв и совершенствование системы их реабилитации;
- контроль Интернета как важной меры противодействия торговле детьми;
- развитие специальных программ обучения в рамках ВУЗов и заведений по специальной подготовке сотрудников правоохранительных органов.

Специфика работы социального педагога по предупреждению торговли детьми заключается в том, что основные усилия должны быть направлены на обеспечение успешной социализации воспитанников, сохранение и укрепление их здоровья, предупреждение отклонений в развитии и поведении, психолого-педагогическое сопровождение их

жизненного самоопределения. Вовремя помочь ребенку, выявить проблему и скорректировать действия всех участников образовательного процесса – главное в работе социального педагога. Работа социального педагога с родителями по предупреждению торговли, детьми должна основываться не только с позиций несоответствующей занятиям ребенка формы труда, но и с позиций признания торговли детьми современной формой рабства, которая должна быть уничтожена всеми возможными средствами.

It is common knowledge that children's traffic is one of the most burning and actual problems. It's a wide-ranging phenomenon. The article describes the main forms and methods of social work which can be used by a social teacher in order to solve this problem.

Список литературы

1. Чечет, В. В. О положении детей в Республике Беларусь (по материалам Национальных докладов) // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 6. – С. 23 –29.
2. Якушева, Л.В. Торговля детьми как социальная проблема / Л.В. Якушева // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 7. – С. 3 – 7.
3. Организация работы по предупреждению торговли людьми: пособие для педагогов, воспитателей, социальных педагогов, психологов, родителей / И.А. Альховка, С.Н. Бузова, И.Н. Дудник и др.; под общ. ред. В.В. Чечета. – Минск: Национальный институт образования, 2004. – 141 с.

С.П. Павлович,

студентка 2 курса педагогического факультета
(научный руководитель – М.В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент)

ТОРГОВЛЯ ЛЮДЬМИ КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Данная статья представляет собой краткий обзор социально-педагогической проблемы торговли людьми: причины возникновения и развития торговли людьми, внешние факторы, влияющие на развитие, статистические данные, основные подходы к решению проблемы. Рекомендуется широкому кругу читателей.

Проблема торговли людьми получила свое развитие в современном обществе в конце 20 века, однако практика рабовладения известна с Древнего Рима. Несмотря на то, что это явление является малоизученным и носит латентный характер, белорусское общество не может не обратить на него внимания. Особая роль в проведении и организации информационно-образовательной деятельности и профилактической работы среди населения и особенно молодежи отводится органам и учреждениям образования. Проблему торговли людьми следует изучать как комплексную программу, несущую в себе угрозу национальной безопасности страны, поскольку деятельность международных преступных группировок подрывает основные права и свободы человека, тормозит общественный прогресс. Природа торговли людьми и эксплуатации человека тесно связана с распространением бедности, ограниченностью доступа к эффективной занятости, образованию, социальной защите и другим ресурсам. Неблагоприятная ситуация на рынке труда, ограниченные возможности занятости также служат благоприятной почвой для торговли людьми.

Торговля людьми – одна из наиболее острых проблем современности. Сексуальная эксплуатация, принудительный труд, долговая кабала, эксплуатация детского труда, «домашнее» рабство, попрошайничество, насильственное использование людей в вооруженных формированиях, торговля людьми для трансплантации органов и тканей – все это чудовищные формы одного и того же преступления. Торговля людьми – глобальное явление, с которым сталкивается большинство стран мира. Жертвами торговли людьми

могут стать мужчины, женщины и дети, однако в большинстве случаев ими становятся молодые женщины и девушки, которые подвергаются сексуальной эксплуатации. Среди основных причин этого, эксперты называют бедность и гендерное неравенство – факторы, препятствующие получению образования, трудоустройству и обретению уверенности в будущем. Основными предпосылками развития мирового преступного бизнеса торговли людьми являются следующие аспекты: открытие границ и упрощение процедуры выезда; постоянно увеличивающийся разрыв в экономическом и человеческом развитии между «бедными» и «богатыми», «развитыми» и «развивающимися» странами; образование преступных группировок; коррупция в государственных органах, сращивание организованной преступности. Современное порабощение начинается с надежды на лучшую жизнь. Экономические причины являются определяющими при принятии решения о выезде за рубеж с целью трудоустройства. Невозможность трудоустроиться в своей стране толкает людей на поиски рабочих мест за границей. К основной группе риска относятся женщины и дети как наиболее уязвимые категории населения. Современное рабство не знает различий по полу, возрасту и национальности. Однако если женщины становятся жертвами сексуального рабства и эксплуатации, то мужчины используются в трудовом рабстве, а также при незаконной трансплантации внутренних органов. Дети и подростки принуждаются к оказанию сексуальных услуг, попрошайничеству, могут стать жертвами усыновления/удочерения. Кроме того, женщинам изначально предлагается иной род занятий, нежели мужчинам: их удел – профессии, связанные с внешней привлекательностью и физическими данными. Мужчин ожидает тяжелый физический труд, требующий большой выносливости и здоровья. Наиболее полное определение торговли людьми дается в «Протоколе о предупреждении и пресечении торговли людьми, особенно женщинами и детьми, и наказании за нее», дополняющем Конвенцию ООН против транснациональной организованной преступности. В нем *торговля людьми* означает: вербовку, перевозку, передачу, укрывательство или получение людей *с использованием таких средств воздействия (форм принуждения) как:* угроза силы или ее применения, похищение, мошенничество, обман, злоупотребление властью или уязвимостью положения, либо путем подкупа в виде платежей и выгод, *с целью использования помещения в таких ситуациях эксплуатации как:* эксплуатация проституции других лиц (сутенерство, сводничество) или другие формы сексуальной эксплуатации, принудительный труд или услуги, рабство или обычаи, сходные с рабством, подневольное состояние или извлечение органов.

Согласно опубликованному ранее исследованию Госдепартамента США, ежегодно нелегально границы пересекают от 600 до 800 тыс. человек, из них 80 % – женщины и дети, вынужденные зарабатывать на жизнь, торгуя своим телом. Остальные 20 % составляют доноры органов и рабочие на фермах. Жертвами торговли людьми ежегодно становятся свыше 120 тысяч женщин и детей только из стран Центральной и Восточной Европы. Вообще же емкость международного рынка работоторговли составляет как минимум 4 млн человек в год. В мировых банковских структурах ежедневно легализуется более 1,6 млн долл., полученных в результате незаконного оборота наркотических средств, торговли оружием и людьми. Ежегодно в мире легализуется более 600 млрд долл., полученных в результате различной незаконной деятельности. По данным ООН, ежегодно около 5 миллионов человек попадают в руки работоторговцев. Доход от этого бизнеса составляет от 7 до 9 миллиардов долларов США в год. Проблема торговли живым товаром является одной из самых важных проблем, с которыми на данный момент сталкивается мировое сообщество. По признанию сотрудников международной организации по миграции (МОМ), работающей над проблемой трафика людей в мире, указанные цифры являются лишь вершиной айсберга, поскольку вести учет жертв в силу их изолированности от общества, наличия психологических барьеров, опасений за личную жизнь и безопасности родных и близких, а также многих других причин, очень сложно.

На протяжении ряда лет Республика Беларусь последовательно продвигает на международной арене инициативы по искоренению торговли людьми в глобальном масштабе. Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко на Саммите ООН в Нью-Йорке 2005 году призвал лидеров государств мира объединить усилия в борьбе с торговлей людьми. Беларусь выступила организатором четырех международных конференций, три из которых прошли в Минске, одна – в Нью-Йорке, посвященных вопросам организации эффективного взаимодействия государств, международных организаций и неправительственных организаций в области борьбы с торговлей людьми. Начиная с 2006 года, по инициативе Республики Беларусь Генеральная Ассамблея ООН приняла три резолюции, посвященные вопросам улучшения международной координации усилий по борьбе с торговлей людьми. В 2007 году при содействии Международной организации по миграции в г. Минске открыт Международный учебный центр подготовки, повышения квалификации, переподготовки кадров в сфере миграции и противодействия торговле людьми, который в 2008 году, в соответствии с решением Совета глав государств СНГ, получил

статус базового учебного учреждения стран Содружества Независимых государств в этой сфере. Беларусь выступила одним из инициаторов организации специальных слушаний (тематических дебатов) Генеральной Ассамблеи ООН по торговле людьми в 2008 и 2009 годах. В настоящее время усилия Республики Беларусь в рамках ООН сфокусированы на продвижении идеи разработки и принятия Глобального плана действий ООН по борьбе с торговлей людьми, который обеспечит эффективную координацию действий всех международных игроков, включая государства-члены ООН, международные и региональные организации, бизнес-сообщество, гражданский сектор и СМИ. Круг сторонников Глобального плана расширяется. Так, соавторами принятой на 64-й сессии Генассамблеи ООН белорусской резолюции, закрепившей эту инициативу, стали 77 государств мира.

Ни одна жертва рабства не может выдержать более 4 лет. 4 года тяжкого, изнуренного труда, 4 года издевательств до смерти! Любая жертва может быть убита за непослушание или за заражение гепатитом или СПИДом. Торговля живым товаром возникли как трагический и побочный продукт экономических преобразований. Люди, занимающиеся подобным знают как воспользоваться ситуацией. Но какой бы трудной ни была наша борьба с этими преступниками, самое главное, чтобы правоохранительные органы и отдел внутренней безопасности и международная организация по миграции (МОМ) работали вместе как одна команда. Тем самым мы должны внушить потерпевшим надежду, мы должны помочь им понять, что им нечего стыдиться, что жить все равно стоит, несмотря на все отчаяния и унижения, которые они пережили. И, может быть, самое главное, что мы все должны понять: такой ужас не был бы возможным в принципе, если бы в недрах нашей культуры не возник спрос на подобные вещи. Современное рабство существует потому, что мы закрываем на него глаза. Сегодня через границы государств переправляется примерно 800-900 тыс. людей. После оружия и наркотиков самым прибыльным бизнесом является торговля живым товаром!

The given article represents the short review of a socially-pedagogical problem of a human traffic: the reasons occurrence and human traffic development, the external factors influencing development, the statistical data, the basic approaches to the problem decision. It is recommended to a wide range of readers.

Список литературы

1. Информационная деятельность по предупреждению: сб. науч. ст. / под ред. С.Н. Бутова. – Минск, 2008. – 150 с.
2. Организация по предупреждению торговли людьми: учебное пособие / И.А. Альхова [и др.]; под ред. В.В. Чечета: – Минск, 2004. – 144 с.

УДК 37.013.42

А.А. Савицкий,

студент 3 курса педагогического факультета

(научный руководитель – М.В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент)

СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье рассмотрена актуальная проблема в работе социального педагога. Понятие «выгорание» появилось в психологии сравнительно недавно. В последнее время оно широко используется в научных текстах и лексиконе психиатров, медицинских и социальных психологов, звучит с экранов телевизоров и мелькает на страницах популярных изданий. Представители многих профессий, чья деятельность связана с общением, подвержены симптомам синдрома профессионального выгорания.

В начале 1974 года прошлого столетия американский психолог Х. Фрейденбергер впервые употребил словосочетание «эмоциональное выгорание» в связи с анализом требований, предъявляемых к социальным профессиям, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие. Первоначально автор описал это явление как ухудшение психического и физического самочувствия у представителей различных профессий [1, с. 25].

Симптомы профессионального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки, которые приводят или могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер и прежде всего – эмоциональной. Развитие синдрома носит стадийный характер. Сначала наблюдаются значительные энергетические затраты – следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной

деятельности. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе.

Приспособительным назначением выгорания является возможность снижать расходование энергетических ресурсов и предохранять тем самым организм от угрозы истощения. Однако, как многие адаптационные реакции, этот защитный механизм обладает лишь относительной целесообразностью и его негативные последствия проявляются в снижении успешности профессиональной деятельности и ухудшении отношений с партнерами, а в некоторых случаях могут сопровождаться появлением различного рода психосоматических расстройств. Таким образом, достигнутое состояние «защищенности», на самом деле приводит к профессиональной дезадаптированности и нарушению контактов с другими людьми. Поэтому можно считать достаточно обоснованным подход к проблеме эмоционального выгорания как особому виду профессионального заболевания («болезнь общения») [2, с. 58].

Эмоциональное выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. Ганс Селье, основоположник учения о стрессе, рассматривал его как неспецифическую защитную реакцию организма в ответ на психотравмирующие факторы разного свойства. При эмоциональном выгорании налицо все три фазы стресса:

- 1) нервное (тревожное) напряжение – его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;
- 2) резистенция, то есть сопротивление, – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;
- 3) истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным.

Приоритетной сферой деятельности социального педагога (особенно в современных условиях) является сфера отношений в семье и ее ближайшем окружении, по месту жительства. Социальный педагог работает с детьми, их семьями, семейно-соседским окружением и цель его деятельности – организация профилактической, социально-значимой деятельности детей и взрослых в социуме [3, с. 78].

Ему необходимо умело контактировать и располагать к себе «трудных» подростков, сирот, детей с особенностями психофизического развития, проживающими в малоимущих семьях и т.д. Социальный педагог обязан иметь профессиональный такт, способный вызвать

симпатию и доверие у людей, соблюдать профессиональную тайну, быть деликатным – одним словом, он должен уметь общаться.

Личностные качества социального педагога можно разделить на три группы. К первой группе относятся психофизиологические качества личности, от которых зависят особенности к данному виду деятельности. Ко второй – психологические качества, характеризующие социального педагога как личность. К третьей группе – психолого-педагогические качества, от которых зависит эффект личного обаяния [3, с. 86].

Содержательные характеристики синдрома профессионального выгорания социального педагога можно описать через изменение профессиональных и личностных качеств (их деформацию), присутствие которых просто необходимо для успешного осуществления профессиональной деятельности и личностного роста.

Стоит заметить, что специфика профессионального выгорания заключается в изменении личностных качеств за счет факторов, связанных с профессиональной деятельностью работника.

На развитие синдрома выгорания оказывает воздействие и организационный фактор. Группа организационных факторов, куда включаются условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности, является наиболее представительной в области исследований выгорания. Не случайно в некоторых работах подчеркивается доминирующая роль этих факторов в возникновении выгорания [4, с. 32].

Риск возникновения профессионального выгорания личности социального педагога увеличивается при:

- монотонности работы, особенно если ее смысл кажется сомнительным;
- вкладывании в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки;
- строгой регламентации времени работы, особенно при нереальных сроках ее исполнения;
- работе с «немотивированными» клиентами, постоянно сопротивляющимися усилиям консультанта помочь им, и незначительные, трудно ощутимые результаты такой работы;
- напряженности и конфликтности в профессиональной среде, недостаточной поддержки со стороны коллег и их излишнем критицизме.

На развитие профессионального выгорания и деформацию личности социального педагога влияет группа личностных, организационных, ролевых факторов, которые действуют в такой

сложной взаимосвязи и взаимозависимости, что в каждом отдельном случае предсказать стопроцентное возникновение выгорания практически невозможно. Обычно причина выгорания – это комбинация вредоносных факторов, но индивидуальная ситуация профессионального развития может усугублять или сглаживать их влияние.

A social teacher works in the «person-person» system and in his professional activity he comes across different critical situations and he is to find the way out of them. He bears great responsibility for his clients, but the results of his work aren't seen soon. Due to this, a social teacher is especially susceptible to the professional burnout syndrome.

Список литературы

1. Воронин, Г.А. Конфликты в школе / Г.А. Воронин // Социологические исследования. – 1994. – № 3. – С. 56 – 72.
2. Морозова, Н.И. Эффективность организации социальной работы глазами клиента / Н.И. Морозова, Е.В. Филатова // Психология зрелости и старения. – 2003. – № 1(21). – С. 57 – 63.
3. Агеева, Ж. Как помочь людям пережить тяжелую утрату / Ж. Агеева // Социальная работа. – 2002. – № 2. – С. 12 – 15.
4. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 16 – 21.

УДК 130.122

А.Ю. Садовская,

студентка 3 курса педагогического факультета

(научный руководитель – Н.В. Михалкович, кандидат педагогических наук, доцент)

О ПОНИМАНИИ ФЕНОМЕНА «ДУХОВНОСТЬ»

В статье рассматриваются определения понятия «духовность», приводимые в различных источниках, отмечаются основные взгляды на данное понятие. В материале указаны мыслители и деятели различных эпох, работавшие по проблеме духовности и духовного мира человека. Определяется

значимость развития и сохранения духовности молодым поколением для процветания страны и всего общества в целом.

Проблема духовности и духовного мира человека во все времена занимала умы людей. Безусловно, в разные эпохи отношение к духовности не отличалось постоянством. Но, тем не менее, данная проблема всегда остро стояла как перед главами государств, так и перед учеными и населением.

Проблема духовности изучалась философами, теологами, писателями, художниками, врачами, психологами, педагогами разных эпох. К ним можно отнести Сократа, Анаксагора, Алкмеона, Гераклита, Демокрита, Анаксимена, Платона, Аристотеля, Эмпидокла (античность); Фому Аквинского (средневековье); Д. Юма, Г. Гегеля, Т. Гоббса, Д. Локка, В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, К.Э. Циалковского, Н.А. Бердяева, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.М. Ремизова и др. (новое и новейшее время) [1, с. 54].

Сегодня средства массовой информации много говорят и пишут о духовности. Но каждый из говорящих и пишущих вносит в понятие «духовность» что-то от себя, отражающее взгляды того сословия, класса, группы людей, интересы которых говорящий и пишущий на данный момент отражает. Чаще всего духовность отождествляется с религиозностью. Правомерна ли такое отождествление?

Исследователь духовности В.В. Уваров убежден, что нет. В своих публикациях он утверждает следующее: «Ставить равенство между духовным и религиозным в корне неверно. Мало того, что неверно, это опасно и чревато многими бедами с весьма и весьма тяжкими последствиями.

Во-первых, признавая духовность только за верующими в Бога, мы, тем самым, отказываем в духовности и переводим в бездуховные значительную часть человеческого общества, причем наиболее талантливую, активную, работающую и думающую часть, ту часть, которая состоит из ученых, литераторов, людей искусства, наиболее квалифицированных работников различных сфер человеческой деятельности, с последующим отлучением этой части общества от активной общественной деятельности, что повлечет за собой замедление и остановку развития такого общества, его разложение и далее гибель.

Во-вторых, признав духовность исключительным достоянием верующих в Бога, мы обязательно упрямся в вопрос: всех ли верующих? Ведь религий много и веры разные. Если всех, то надо стирать все различия между религиями, унифицировать веру. Едва ли в этом когда-либо может быть найдено согласие. Тогда право на духовность нужно

признать за какой-то одной верой, но с этим не согласятся приверженцы других вер, что, в конце концов, приведет к усилению религиозных распрей, послужит не объединению людей, а еще большему их разединению. Поэтому утверждать, что духовное – это только религиозное, может человек или непонимающий, что он утверждает, или же человек, специально подменяющий одно понятие другим, сознательно вводящий людей в обман» [2].

Для более глубокого понимания сущности духовности имеет смысл изучить сущность и содержание этого понятий. Обращаясь к различным литературным источникам, мы находим ряд толкований.

Так, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля духовность трактуется как «состояние духовного; духовная часть». Понятие «духовный» В. Даль определяет как «бесплотный, нетелесный, из одного духа и души состоящий; все относящееся к Богу, церкви, вере; все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля» [3, с. 503-504].

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова духовность – «свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [4, с. 186].

В «Психолого-педагогическом словаре» духовность трактуется как «выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности сознания и социальной потребности жить и действовать «для других». С категорией духовности соотносится потребность познания – мира, себя, смысла и назначения своей жизни. Объективная полезность духовной деятельности человека диалектически сочетается с субъективным бескорытием, где награда – удовольствие, доставляемое процессом познания окружающего мира, и удовлетворение от выполненного долга; наказание – угрызения совести и чувство вины» [5, с. 212].

Составители «Краткого психологического словаря» под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко определяют духовность как «высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, на котором основными мотивационно-смысловыми регуляторами ее жизнедеятельности становятся высшие человеческие ценности» [6, с. 102-103].

В «Кратком психологическом словаре: Личность, образование, самообразование, профессия» под редакцией М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича духовность трактуется как «высшие стороны внутреннего мира, которые проявляются в человечности, сердечности, доброте, искренности, теплоте, открытости для других людей. Духовность основывается на широте взглядов, эрудиции, культуре,

общем развитии личности. Потеря духовности равнозначна потере человечности. Длительный кризис духовности у отдельной личности ведет к ее деградации. Духовность несовместима с черствостью, эгоизмом, ориентацией на материальные выгоды. Духовность может быть осознанной, осмысленной как проявление интеллигентности. Может быть частично неосознанна – о таком человеке говорят: сердечный, добрый, искренний от природы» [7, с. 80].

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» под редакцией Б.М. Бим-Бада духовность трактуется как «понятие, обобщенно отражающее ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному», «природному») существованию человека или, по меньшей мере, отличные от него. Духовность обнаруживается в обращенности человека к высшим ценностям, к идеалу, в сознательной устремленности человека к совершенству; соответственно одухотворение заключается в освоении высших ценностей, в приближении к идеалу» [8, с. 81].

Составителями «Словаря социального педагога и социального работника» духовность трактуется как «внутреннее интегративное качество (сущность) человека, коллектива, нации, народа, в отличие от внешнего – естественного и социального; сознательные, бессознательные и энергетические начала активности, связывающие человека с Вселенной и обществом и одновременно являющиеся выражением его особенности и индивидуальности. В духовности происходит интеграция трех основных принципов жизнедеятельности человека: культуросообразности, природосообразности, и самодеятельности» [9, с. 57-59].

Профессор В.П. Зинченко называет духовностью «поиск, практическую деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения. Точнее, духовность – духовно-практическая (не утилитарная) деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека. Без нее невозможны ни самостоянье человека, ни величие его» [10].

Н.В. Михалкович определяет духовность как «природно, генетически и социально обусловленное интегрированное, динамическое образование в структуре личности человека. Это возрастание человека в духе, устремленность в будущее, в жизнь, познание и открытие новых истин, изменение себя и мира к лучшему. Духовность – это познание высших основ бытия и потребность действовать по законам творчества и гармонии с окружающим миром» [1, с. 63].

Часто духовность считают свойством души, состоящим в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными. Духовность – традиция бережного отношения к самому себе, окружающим людям, миру, природе, передающаяся из поколения в поколение. Воспитывается духовность, прежде всего, в семье. Чем крепче семья, чем крепче в ней связь между поколениями, тем выше шансы воспитания в ней духовно развитого человека.

Из множества определений понятия «духовность» каждый человек должен выбрать хотя бы одно, следовать нравственным и моральным нормам, двигаться к собственным и общечеловеческим идеалам.

Вопрос духовности является очень серьезным и весьма актуальным. От состояния духовности зависит то, каким будет наше общество. Понятие духовности – одно из основополагающих понятий каждой цивилизации. Какова духовность, такова и цивилизация.

Значит, каждому человеку необходимо понять роль духовности и внести свой личный вклад в ее возрождение. Необходимо понять, что жизнь и духовность – это неотделимые понятия. Только в зеленой роще жизни может вырасти и зацвести цветок духовности, который будет вдохновлять своего носителя на постоянную борьбу со злом и невежеством и творить мир на земле, в сердцах и душах людей.

The problem of spirituality is very interesting but difficult for studying. There are a lot of different points of view on this problem. Each researcher tries to find something new in this area. This article points out that among variety of definitions every person can find something unique and individual.

Список литературы

1. Духовность человека: педагогика развития: учеб. пособие / Н.В. Михалкович [и др.]; под ред. Н.В. Михалковича. – Минск: Тесей, 2006. – 400 с.
2. Уваров, В.В. «Публикации. Духовность» [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: www.sits.ru. – Дата доступа: 20.07.2009.
3. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Москва: Русский язык, 1978. – 1550 с.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Москва: Русский язык, 1990. – 748 с.
5. Психолого-педагогический словарь / под ред. А.В. Петровского. – Минск: Современное слово, 2006. – 525 с.

6. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко. – 2 изд. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 512 с.

7. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / под ред. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича. – Минск: Хэлтон, 1998. – 399 с.

8. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бада. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 546 с.

9. Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И.И. Колачевой, Я.Л. Коломинского, А.И. Левко. – 2 изд. – Минск: Беларуская Энцыклапедыя, 2003. – 256 с.

10. Зинченко, В.П. Деятельность. Знание. Духовность / В.П. Зинченко // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 81 – 91.

УДК 17.022.1:378

А.С. Станкевич,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – А.И. Экстерович, магистр педагогических наук, преподаватель)

ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В предлагаемой статье рассматриваются определения понятий «ценности» и «ценностные ориентации». Дается анализ ценностных ориентаций и предпочтений современной молодежи. По результатам проведенного исследования делаются заключения по совершенствованию учебно-воспитательной работы образовательно-воспитательных учреждений.

Современная ситуация в белорусском обществе характеризуется состоянием определенного идейно-мировоззренческого вакуума, когда одни социальные идеалы и ценности уже ушли в прошлое, а другие еще не сформировались. Отсутствие идеалов и целей в жизни весьма отрицательно сказывается на становлении молодежи, которая всегда критически относится к различного рода идеалам, что негативно влияет на состояние общества в целом.

В наше время молодежь сталкивается с рядом проблем, влияющих на их предпочтения и ценности. Молодое поколение всегда стоит перед выбором того или иного ценностного ориентира. Особо важными проблемами являются проблемы социально-экономического плана, культурные, самовоспитания, падения нравственных приоритетов. Молодежь во многом ориентирована на материальную сторону, многие ценности носят асоциальную направленность, что приводит к формированию девиантных черт поведения.

Актуальность данной проблемы состоит в том, что на сегодняшний день ценностные ориентации – это не просто одно из важнейших проявлений массового сознания, но и его ключевой компонент, по состоянию и направленности развития которого можно с высокой степенью уверенности судить о качественных характеристиках сознания общества.

Система ценностей человека является «фундаментом» его отношения к миру. Ценности рассматриваются как относительно устойчивое, социально обусловленное избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ [1, с. 124]. По определению Н.А. Кириловой понятие «ценностные ориентации» – это сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам [1, с. 124].

Исследователь В.М. Алексеев выделяет следующие виды ценностей, которые имеют важное значение при описании личностных черт человека:

- 1) идеальные – внутренний духовный мир человека, объективированный в виде эмоций, чувств, мыслей, переживаний, и т.п.;
- 2) естественные – предметы, созданные природой, а также артефакты, обладающие аксиологическим значением;
- 3) личностные – человек, его личностное содержание, отношение к обществу [2, с. 33-34].

Нами было проведено исследование, направленное на выявление базовых ценностей для современных молодых людей, в котором приняло участие 80 человек, в возрасте от 17 до 24 лет (из них 37 респондентов мужского пола и 43 респондента женского пола, обучающихся на педагогическом факультете и факультете физической культуры). Данные результатов проведенного нами исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Базовые ценности современной студенческой молодежи

№ п/п	Базовые ценности	Респонденты мужс. и женс. пола		Парни		Девушки	
		%	чел.	%	чел.	%	чел.
1	Иметь крепкую семью	5	4	0	0	5	4
2	Получить качественное образование	13,75	11	3,75	3	10	8
3	Устроиться на престижную работу	10	8	2,5	2	7,5	6
4	Иметь свою жилплощадь	6,25	5	3,75	3	2,5	2
5	Заработать много денег	7,5	6	3,75	3	3,75	3
6	Обеспечить материальный достаток будущим детям	7,5	6	3,75	3	3,75	3
7	Открыть свой бизнес	5	4	1,25	1	3,75	3
8	Совершенствовать себя как личность	8,75	7	1,25	1	7,5	6
9	Приобрести дорогие вещи	21,25	17	13,75	11	7,5	6
10	Стать знаменитым	3,75	3	3,75	3	0	0
11	Побывать в разных странах мира	3,75	3	2,5	2	1,25	1
12	Любить и быть любимым	7,5	6	6,25	5	1,25	1

По результатам проведенного опроса можно сделать вывод, что доминантой жизненных ценностей и поведенческих приоритетов остается материальное благополучие (такой ответ был выбран наибольшим количеством опрошиваемых 21,25 %). Молодежь в основном отдает предпочтение не столько духовным и нравственным ценностям, сколько материальному благополучию, причем у большинства опрошенных материальное благополучие является стимулом их жизненной активности. Ценность получения качественного образования выходит на второй план (13,75 % опрошенных выбрали данный ответ). Высокий уровень притязаний к образованию носит инструментальный характер, образование рассматривается как средство перспективного конкурентоспособного положения в обществе и лишь затем как способ приобретения знаний. На третьем месте стоит ценность карьеры, достижение высокого социального статуса (10 % молодых людей хотят устроиться на престижную работу). И лишь на четвертое место молодежь выносит самосовершенствование (8,75 % считают

базовой ценностью самосовершенствование). На вопрос: «Какие качества вы больше всего цените в людях?» предпочтение отдают таким качествам, как ум, доброта, надежность, чувство юмора, уверенность в себе и целеустремленность.

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что современные молодые люди нередко ориентированы на достижение материальных ценностей, приобретение высокого социального статуса. От того, насколько изучен мир ценностей современной молодежи, ее установки, жизненные планы, во многом зависит эффективность разрабатываемых мероприятий в области образования, в сфере труда и занятости. С целью совершенствования духовных и нравственных качеств необходимо активизировать деятельность образовательных учреждений с точки зрения влияния учебно-воспитательного процесса на формирование ценностных ориентаций молодого поколения. Следует усилить работу учреждений культуры, которые являются одним из главных социально-культурных институтов в работе с молодежью и играют важную роль в формировании духовных, нравственных, эстетических ценностей личности, опираясь на духовно-нравственный гуманистический потенциал современных и традиционных информационно-просветительных программ.

Nowadays the youth faces a lot of problems, that influence their tastes and values. The system of values of the person is a base of his attitude to the world.

Список литературы

1. Кирилова, Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 29 – 35.
2. Алексеев, В.М. Культурологический подход к образовательной технологии / В.М. Алексеев // Образовательные технологии. – 2005. – № 2. – С. 33 – 34.

А.В. Худякова,

студентка 2 курса педагогического факультета

(научный руководитель – М.В. Салтыкова-Волкович, кандидат педагогических наук, доцент)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Данная статья представляет собой краткий обзор некоторых особенностей гендерной социализации подростков: наличие представлений о социальных ролях мужчины и женщины, степень устойчивости к гендерным стереотипам, специфика общения между мальчиками и девочками подросткового возраста.

Гендерное воспитание является неотъемлемым элементом семейно-бытовой культуры личности и, несомненно, требует более глубокого и детального изучения. Однако в отечественной педагогике данная проблема еще недостаточно исследована, что объясняет наличие малого количества учебной и методической литературы по данной теме. Гораздо более широкое распространение гендерная проблематика получила за рубежом, особенно в США.

Гендерное воспитание тесным образом связано с полоролевой социализацией человека. Главнейшим различием этих двух понятий является то, что воспитание – исключительно целенаправленный процесс, в то время как полоролевая социализация зачастую носит стихийный характер. Так, родители играют основополагающую роль в половой идентификации своего ребенка, однако делают они это, не ставя четкой цели, все более исходя из бытующих в обществе стереотипов (в данном случае, гендерных) и традиций. Но динамичная жизнь современного общества, высокая степень автономности и индивидуализма его членов содействуют изменению эталонов «мужественности» и «женственности». Последствия такого «искажения» можно проследить на примере стран бывшего Советского Союза. В 30-х годах XX века в школах имело большой смысл подчеркивать общее между полами, чем различное: стремление к равноправию женщины с мужчиной вылилось в своеобразное соревнование ее с представителями сильного пола. В воспитании не учитывалась такая важная характеристика индивидуальности ребенка, как психологический пол. «Бесполость» воспитания способствовала и способствует тому, что немало молодых людей в силу отсутствия у них

качеств мужественности испытывают дополнительные трудности во время службы в армии, вступая в брак, оказываются неспособными выполнять элементарную мужскую работу в доме и часто перекаладывают на плечи женщины ответственность за семью и воспитание ребенка. Это порождает многие семейные конфликты. У представительниц женского пола, с другой стороны, не формируется терпеливость, умение «тушить» конфликты, поддерживать тепло семейного очага, создавать эмоционально положительный настрой мужу и детям и рационально и умело организовывать домашнее хозяйство [1]. С каждым годом растет число деловых женщин, для которых семья и дети не являются важной ценностью в жизни. В связи с этим перед гендерным воспитанием возникают новые задачи. Так, одной из таких задач является воспитание ответственного материнства у девочек-подростков и девушек, а также овладение ими знаниями и навыками заботы о своем репродуктивном здоровье.

Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь определены основные задачи и направления по формированию гендерной культуры личности. Концепция также указывает на необходимость соответствия воспитательных мер возрасту детей. Наибольшая интенсивность гендерного познания, освоение и реализация соответствующих ролей и стереотипов приходится на подростковый возраст. Такой активной полоролевой социализации способствуют:

1. Половое созревание. Примерно с двенадцатилетнего возраста ребенок вступает в период полового созревания. Обычно у девочек половое созревание начинается на два года раньше, чем у мальчиков.

2. Расширение круга друзей и знакомых. Если у детей младшего школьного возраста наличие и количество друзей ограничивается территориально (двором или кварталом), то со вступлением в подростковый период появляются друзья, которые могут жить сравнительно далеко. Также наблюдается активное установление контактов с детьми противоположного пола.

3. Высокая степень коллективизма и зависимости от мнения членов референтной группы; а также стремление быть уважаемым, тщательная забота о своей внешности. Последнее очень сильно проявляется в поведении девочек-подростков. Из-за своего стремления обладать модельной внешностью, которая активно пропагандируется в рекламе и СМИ, молодые девушки очень часто впадают в крайности, изнуряя себя жесткими диетами. Исходя из этого, определяется еще одна задача гендерного воспитания: выработка критического отношения

к гендерным стереотипам по поводу женской красоты и вооружение знаниями о способах заботы о красоте собственного тела.

Таким образом, гендерное воспитание подростков должно строиться исходя из учета физиологических и психосоциальных особенностей данного возраста, наличия представлений о социальных ролях мужчин и женщин, а также степени сформированности гендерных стереотипов.

В своем исследовании мы попытались выявить некоторые особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек-подростков, на которые классный руководитель или социальный педагог смогут опираться при формировании гендерной культуры учащихся данного возраста. На базе 12-й школы было проведено исследование, в котором принимали участие 20 учащихся 8-го класса 13-14 лет (10 мальчиков и 10 девочек). В ходе исследования применялся метод анкетирования. Были получены следующие результаты.

Как известно, группы сверстников и друзей, являясь микрофакторами социализации, играют основополагающую роль в приобщении подростков к культуре данного общества, формировании навыков взаимодействия с представителями обоих полов. Общение с друзьями помогает адаптироваться к связанным с половым созреванием изменениям, которые происходят в физическом облике, эмоциональной сфере. В связи с этим подавляющее большинство подростков, выбирая товарища, отдают предпочтение ровесникам своего пола (100 % девочек и 80 % мальчиков). Подростковый возраст характеризуется активным установлением межличностных контактов с представителями противоположного пола. Как показало исследование, около 80 % мальчиков выбирают себе в подруги девочек-ровесниц, в то время как девочки в большинстве случаев ориентируются на парней старшего возраста. Это во многом связано с более ранним половым созреванием девочек, которые в своем психологическом и физиологическом развитии на 2-3 года опережают мальчиков. Дружба в подростковом возрасте приобретает качественно новое значение. По сравнению с младшими школьниками, подростки предъявляют к своим товарищам гораздо более высокие требования, которые, прежде всего, касаются нравственных качеств. В «кодексе товарищества», нравственный эталон, соответствие или несоответствие которому во многом определяет положение подростка среди сверстников, входят такие понятия, как умение хранить секреты, общительность, готовность прийти на помощь в трудных ситуациях. Для мальчиков важными качествами также представляются активность и наличие общих интересов, девочки же в свою очередь ценят эмоциональное общение, совместное

времяпровождение с подругами. Общение со сверстниками является наиболее приоритетным видом деятельности для подростков, что часто негативно сказывается на успеваемости в школе и приводит к конфликтам с родителями. В случае возникновения проблем девочки-подростки в первую очередь ищут помощи и понимания у подруг, гораздо реже обращаясь за советом к матери или отцу.

В подростковом возрасте у мальчиков и девочек складывается определенная система взглядов и убеждений относительно того, какими качествами должны обладать мужчина и женщина, а также социальных ролей, которые представители обоих полов отыгрывают в обществе. Эти представления формируются у подростков на основе усвоенных социальных стереотипов, личного опыта взаимоотношений и житейских знаний. Наиболее популярными источниками, из которых мальчики и девочки подросткового возраста черпают эти знания, являются телевиденье, интернет-ресурсы и наблюдение за родителями. Таким образом, на основе полученной информации у подростков «выстраиваются» образы мужчины и женщины, представляющие собой совокупность мускулильных и феминных качеств. В представлении девочек 13-14 лет мужчина обязательно должен обладать такими качествами, как внешняя привлекательность, галантность, хозяйственность и способность обеспечить своей семье достойное существование. Мальчики приоритетными признают способность защищать слабых, конкурировать, обеспечивать семью, ценят физическую силу. Менее значительными качествами, по мнению подростков обоих полов, выступают патриотизм, настойчивость, успешность карьере. Настоящая женщина в глазах девочек-подростков предстает заботливой матерью и супругой, хорошей хозяйкой. Огромное значение придается внешности: женщина должна постоянно следить за собой, быть привлекательной. При этом ей совершенно не обязательно продвигаться по карьере, проявлять активность, быть независимой. Той же точки зрения придерживаются и мальчики-подростки, которые ко всем вышесказанным характеристикам добавляют еще и умение прощать. Несмотря на то, что для большинства подростков характерно обособление от взрослых, наличие своих специфических норм и ценностей, идеалом мужчины и женщины для них по-прежнему остаются родители, реже близкие родственники. Как показало исследование, лишь незначительная часть опрошенных подростков указала на какой-нибудь собирательный образ (героя фильма, книги) или общественных деятелей.

Интерес представляет также степень сформированности гендерных стереотипов у подростков. В результате исследования

выяснилось, что лишь 5 % опрошенных критически относятся к бытующим в обществе стереотипам касательно пола. «Классический» стереотип: «Настоящие мужчины не плачут» прочно укоренился в сознании подростков обоего пола (в его истинности уверены 80 % девочек и 60 % мальчиков) Среди мальчиков довольно широкое распространение получили и другие стереотипы, особенно по отношению к противоположному полу. 60 % мальчиков указали на превосходство своего пола над женским. Девочки в этом плане менее категоричны: безоговорочное превосходство своего пола признают только 20 % респондентов.

Таким образом, исследование особенностей гендерной социализации подростков выявило, что девочки и мальчики данного возраста уже имеют довольно четкое представление о ролях и предназначении мужчины и женщины. Однако очень важной представляется педагогическая работа с подростками по развенчанию гендерных стереотипов, формированию уважительного отношения к представителям противоположного пола и негативного отношения ко всем формам дискриминации по половому признаку. Для достижения этой цели наиболее эффективными методами должны стать информирование подростков по данной проблеме, проведение мероприятий и тренингов, направленных на организацию позитивного взаимодействия между мальчиками и девочками-подростками.

The following article presents a brief review of certain peculiarities of teenagers' gender socialization: a presence of the idea concerning male and female social roles, an extent of firmness to the gender stereotypes, the specificity of communication between boys and girls.

Список литературы

1. Репина, Т.А. Проблема полоролевой социализации детей / Т.А. Репина. – Москва – Воронеж; – Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 228 с.

УДК 37.035

П.И. Цихович,

студент 5 курса факультета психологии

(научный руководитель – Н.В. Михалкович, кандидат педагогических наук, доцент)

РОЛЬ НАРОДНЫХ ИГР В ДУХОВНОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается влияние игр на воспитание духовных качеств личности в народной педагогике. Предлагаются вниманию народные игры и их воспитательные возможности. Дается характеристика направленности народных игр.

Нет народа не способного к педагогическому творчеству. Но у каждого народа есть свое представление о совершенном человеке. В разных культурах и народах этот идеал человека наделяется высоким уровнем духовности, с развитыми морально-нравственными и этическими качествами. Однако понимание духовности и нравственных качеств варьируются у разных народов от схожих до противоположных, что находит отражение в народной педагогике каждого из народов, и белорусы в этом плане не исключение.

Связь народной педагогики и воспитания лучше всего прослеживается в наследии великих педагогов. Ян Амос Коменский говорил, что настоящий педагог должен быть патриотом родного языка и родной культуры, так как ни один гений не сравняется с народной мудростью, накапливаемой веками. Идеи Я.А. Коменского поддержали русские педагоги: К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и другие. «Ушинский считал, что система воспитания порождается историей народа, его потребностями и бытом, его материальной и духовной культурой, она не может существовать вне решения острых социальных проблем» [1, с. 15]. Не меньшее значение народной педагогике придавали А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский. Два великих ученых «вживили» народную мудрость в свои занятия с детьми как один из важнейших факторов воспитания духовности и нравственности.

Эта народная мудрость аккумулирована в средствах и методах народной педагогики коими являются пословицы, загадки, народные песни, сказки, игры, внушения, убеждения, советы, приучения, благословения, соревнования и т.д. Они способствуют развитию того

спектра качеств и черт характера, которые обеспечивают формирование и развитие духовности личности.

Теснее всего с воспитанием, на наш взгляд, связана игра. Игру следует рассматривать как многофункциональный метод. Он направлен на усвоение нового материала, его закрепление, повторение, развитие всех видов мышления. Игре присуща тактическая и стратегическая направленность на формирование мировоззрения, качеств личности и способностей; на формирование организационных и организаторских, коммуникативных, экономических, гностических и функциональных умений. К.Д. Ушинский писал, что в игре «формируются все стороны души человеческой, его ум, его сердце и его воля, и если говорить, что игры подсказывают будущий характер и будущую судьбу ребенка, то это верно в двояком смысле: не только в игре высказываются склонности ребенка и относительная сила его души, но и сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и склонностей, а, следовательно, и на его будущую судьбу» [2, с. 63]. В индивидуальном развитии ребенка игра формирует потребность ребенка воздействовать на мир, познавать мир, создавать мир и создавать себя. Игра создает личность. Через игру и в процессе игры ребенок упражняется, развивает себя (психически и физически). В игре происходит развитие мотивационной сферы, всех видов готовности к более сложной социальной жизни; становление волевых качеств, перестройка психических процессов, осознанность действий; изменяются процессы мышления: от наглядно-действенного до словесно-логического и абстрактно-логического. В игровой деятельности осуществляется процесс воображения, представляющий собой высокую творческую форму мышления, обеспечивающую в будущем возможность личностной реализации в различных сферах человеческой деятельности. «Игра – удивительно разнообразная и богатая сфера деятельности детей. Вместе с игрой в жизнь детей приходит искусство, прекрасное. Игра связана с песней, танцем, пляской, сказкой, загадками, скороговорками, речитативами, жеребьевками и другими видами народного творчества как средствами народной педагогики. Игры – уроки жизни, они учат ребенка общению с другими людьми. Игра – это материализация сказки-мечты, мифов-желаний, фантазий-сновидений, это – драматизация воспоминаний о начале жизненного пути человечества» [1, с. 133]. В игре наиболее гармонично сочетаются все средства народной педагогики. Игра в детском возрасте является ведущим видом деятельности, и она более значимо способствует развитию разносторонних способностей и духовных качеств. «Этнографы подчеркивали, что в белорусской

народной педагогике существует особое явление, которое усиливает воспитательное влияние народных игр на игры маленьких детей. В семьях, где жили старые люди, можно было наблюдать совместные игры маленьких детей и стариков. Причем народ предпочитал игры детей со стариками, которые «впали в детство». Обидеть старика кому бы то ни было считалось грехом. Взрослые члены семьи старались не допускать, чтобы чужие люди увидели детские игры пожилых. Дети же, которые играли со старыми людьми, рано приучались к милосердию, уважению к старости» [3, с. 17].

Большое место в жизни ребенка занимают сюжетные и ролевые игры, в них отражается история, традиции, обычаи народа, его трудовая деятельность, быт и культура. В таких играх ребенок получает первые трудовые навыки, знакомится с общественно-бытовым строем, с особенностями основных видов трудовой деятельности людей. Раньше через игры дети узнавали об особенностях народного сельскохозяйственного календаря, учились морали трудовых людей. Белорусские народные игры всегда были тесно связаны с земледелием и скотоводством. «Первые игрушки детей уже ориентировали на труд и подготавливали к труду. Вот как писал об этом исследователь Е.Р. Романов: «Маленьким детям делали коровок. Для этого брали продолговатую картофелину, маленькую молодую тыкву, огурец и т.п. Внизу в нее втыкают пару палочек спереди и пару сзади. Это ноги. Над передними ногами сверху втыкают две короткие палочки – рога, а там, где задние ноги, втыкают длинную палочку – хвост. Таких коровок гонят в поле, пасут, кормят травой...» [3, с. 23].

Подрастая, ребенок включал в свои игры различные трудовые операции взрослых (импровизированные подражательные игры, а также различные народные игры данной тематики). Стоит отметить, что многие из древнейших игр используются в воспитании до настоящего времени, но они лишились своей функции подготовки к работе и носят развлекательный характер. Среди них такие игры как «Проса», «Шчупак», «Мак», «Пастух і авечкі» и т. д. Немалое значение имели также традиционные игры. Традиционная игра – это та игра, которая передается из поколения в поколение, в нее играют взрослые и дети, она имеет правила, но в ней отсутствует воображаемая ситуация. К ней мы можем отнести обрядовые игры на народные праздники: Купалье, Коляды, Пасху и т. д. Эти игры характеризуются воспроизведением ритуала, обряда и воспитания, обучения вместе, что усиливает воспитательную способность игры через магический ритуал праздника.

Игры отражают характер народа, его традиции и обычаи, являются неотъемлемой частью его истории и культуры. Зная и понимая

особенности игр на разных возрастных этапах развития, можно включать в них элементы народной культуры, что позволит в непринужденной форме знакомить ребенка с этническими особенностями его народа. Народные игры становятся важным средством народной педагогики по формированию морально-нравственных и высоко духовных качеств личности, пробуждают интерес к своей национальной культуре, формируя патриотичность человека.

Переходя от одиночных игр к коллективным, ребенок учится взаимодействовать с другими детьми, развивает коллективистские качества, появляется готовность строить отношения с другими, открытость, бескорыстность. Подчиняясь определенным игровым правилам, ребенок развивает чувство справедливости, преданности, искренности, а также наблюдательность и внимательность. В играх ребенок преобразовывает окружающую действительность по законам красоты, вырабатывает чувство гармонии, умиротворенности, эстетические переживания. Примеряя на себя новые роли и идентифицируя себя с ними, он готовится вступить во взрослую жизнь. Все эти и многие другие качества закладывают основу развития духовности в детской личности. И игра – один из лучших способов их развития.

Playing in the experience of folk education occupies an important place in the spiritual upbringing of children. Ensures the development of such spiritual qualities as mercy, compassion, friendliness, attentiveness, sincerity and do. Promotes a feeling-emotional sphere, the formation of opinion, generating new behaviors and actions, new ideals.

Список литературы

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Москва: Академия, 1999. – 168 с.
2. Ушинский, К.Д. Материалы к 3-му тому Педагогической антропологии. Сочинения / К.Д. Ушинский. – Москва, 1950. – Т. 10 – С. 516.
3. Арлова, Г.П. Белорусская народная педагогика / Г.П. Арлова. – Минск: Народная асвета, 1993. – 120 с.

УДК 130.122

Е.Ф. Ширмо,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Н.В. Михалкович, кандидат педагогических наук, доцент)

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Золотое правило народной педагогики утверждает: «Без памяти нет традиций, без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа». Нельзя недооценивать все то богатство, которым нас наделяет народная педагогика

Народная педагогика – корень, который питает педагогику сегодняшнего дня. Она помогает воспитать белорусов не националистами, а личностями, которые имеют отношение ко всему миру, личностями, которые воспитаны на лучших культурных достижениях человечества, личностями, которые способны интегрировать в мировую культуру и цивилизацию, личностями, которые не потеряли национальную самобытность [1, с. 22].

Под народной педагогикой традиционной культуры воспитания мы понимаем исторически сложившийся опыт воспитания и обучения детей, первоначально передаваемый от поколения к поколению в устной форме, а затем зафиксированный в письменных памятниках в виде фольклора, героического эпоса, легенд и преданий, свода правил воспитания, правил поведения и т.д. Сам же идеал представлен в сказках, пословицах и поговорках, в традициях. Другими словами, народная педагогика имеет в своей основе идеал и средства его формирования. Она представляет такую же объективную реальность, как фактическая сторона исторического процесса, история народа в целом.

Из народной педагогики возможно почерпнуть идеи и практику воспитания детей в семье, и особенно – идею многодетной семьи; режим постоянного общения с матерью. Очень ценным надо признать опыт воспитания детей в семье, в которой достигается преемственность 3-4-х поколений. Именно в такой семье воспитывается забота старших о младших, уважение к старшим, скромность во всем, неприязнательность к бытовым сторонам жизни, доброта, совесть, домовитость, хозяйственная хватка, физическая закалка, единство слова и дела.

Воспитание уважения к старшим – одна из важных задач, взятых из народной педагогики. Следует отметить, что воспитание у детей духовной культуры как необходимое направление отмечается в этнопедагогике у разных народов.

Обучение и воспитание детей исторически возникли с развитием человечества. Чтобы сохранить себя как вид на Земле, уже первобытные люди были заинтересованы в том, чтобы передать молодому поколению накопленный опыт добычи пищи, защиты от непогоды, опыт охоты, сооружения жилища и т. д. Эти первоначальные виды обучения и воспитания, когда ребенок овладевал знаниями, умениями и навыками в процессе совместной деятельности со взрослыми, подражая им. Новое поколение, восприняв опыт предков, использовало его, добавляя при этом в него что-то новое, более совершенное. Так постепенно, от поколения к поколению формировалась народная культура [2, с. 6].

Одновременно развивались и первые идеи обучения и воспитания детей как продолжателей рода. Как отмечает Г.В. Нездемковская: «Вместе с опытом трудовой деятельности, направленного на удовлетворение насущных жизненных потребностей в пище, одежде, жилище и др., передавался и опыт общения людей друг с другом. Эти отношения из поколения в поколение закреплялись, развивались и совершенствовались в языке, живописи, символах».

Человек – связующее звено, по меньшей мере, трех столетий. В том столетии жили дедушки и бабушки со своими родителями, в этом столетии мы живем со своими родителями и детьми, а вот в следующем будут жить наши внуки со своими родителями и детьми. Они нас будут помнить. Что же касается педагогических традиций, носителями которых мы сами являемся, то сохранение их в роду в течение трех веков – это и есть народная педагогика в действии.

Так постепенно, от века к веку шло становление народной педагогики, традиционной культуры воспитания. Она включает:

- совокупность системы знаний об идеале человека как цели воспитания;
- совокупность идей, позволяющих осуществлять обучение и воспитание детей;
- средства и факторы обучения и воспитания, включающие все элементы народных культур.

Народная педагогика, став самостоятельной областью народной культуры, создала целостную систему обучения и воспитания с учетом специфических особенностей наций, этносов, народностей, регионов. Поэтому у каждого народа, нации, региона сложилась самобытная культура воспитания, совершенствующаяся из поколения в поколение.

Поступки и деятельность людей ограничиваются определенными запретами. Общими практически для всех этносов, наций и народов являются следующие заповеди: «не убий», «не лги», «не воруй», «не лжесвидетельствуй», «не желай чужого» и др. Они же входят в число библейских заповедей.

Но одним из важнейших условий воспитания в народной педагогике считается доброе, уважительное отношение к ребенку.

Г.Н. Волков провел огромную работу по изучению истории развития этнопедагогике, а также тех воззрений, которые были свойственны выдающимся деятелям педагогической науки. Он подробно описал все нюансы формирования, в том числе и духовных ценностей человека. Выдающиеся педагоги прошлого много внимания уделяли изучению педагогических воззрений народа и его педагогического опыта. Педагоги-классики полагали, что народная педагогика обогащает науку о воспитании, служит ее опорой и основой. Я.А. Коменский на основе обобщения опыта домашнего воспитания в трудовых семьях выдвинул и разработал идею «материнской школы», цель которой – все семьи поднять до уровня лучших семей, где разумнее всего поставлено воспитание. Показательно, что отец педагогической науки свою просветительскую деятельность начал как собиратель произведений устного творчества чешского народа, как исследователь его традиций и обычаев. Первый труд, задуманный им, – это «Сокровищница чешского языка», в которой он мечтал собрать все – отточенные граниты слов, жемчужины поговорок, тонкие созвучия выражений и оборотов речи. А чудо из чудес народной педагогики – «Мудрость старых чехов» [3, с. 9].

Народную педагогику К.Д. Ушинский считал одним из важнейших факторов, под влиянием которых складывалась отечественная педагогическая наука. Он высказал самое главное и самое важное для всей педагогической науки: «Народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания. Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития». Сказки и рассказы Ушинского – лучший пример использования народной педагогики в воспитании как в семье, так и в школе. Народная педагогика не наука, но предмет науки этнопедагогике [3, с. 10].

Как считают многие ученые, учитель не может чувствовать себя хорошо, если его ученик не сделал ни малейшего шага в своем нравственном и умственном развитии. Чем больше будет участников педагогического процесса, понимающих воспитательное дело и желающих его улучшить, тем будет эффективнее его определяющее воздействие на подрастающее поколение. Народная педагогика есть

педагогика масс, всеобщая педагогика, а не педагогика только педагогов-профессионалов. Тем не менее, она важнее всего для педагогов, особенно для воспитателей детских садов и учителей начальных классов. Народная педагогика, представляющая собой основу воспитания, с ее поклонением матери, с культом ребенка, с верой во всемогущество отца, представляет собой своего рода педагогическую религию.

В народной педагогике присутствует преимущественно живой опыт воспитания. Народная педагогика служит основой, на которой возникла и развивалась педагогическая наука. Но и в последующем – как возникновение художественной литературы не уничтожило устного творчества, так и педагогическая наука не вытеснила совсем из повседневной жизни народа его педагогические воззрения. Педагогическая наука и народная педагогика вступили в сложные взаимодействия друг с другом и взаимно благоприятствовали развитию друг друга, создавая единое пространство, которое может быть названо педагогической культурой [4, с. 23].

Педагогическая наука ставит и решает много проблем, которые никогда не ставились и не могли ставиться народной педагогикой. В то же время и у народной педагогики есть такие находки, на которые педагогическая наука не обращала внимания, несмотря на их бесспорную воспитательную ценность. Опыт показывает, что эффективность учебно-воспитательной работы порою немало зависит от умелого использования педагогических традиций народа, в которых, что очень важно, обучение и воспитание осуществляется в гармоническом единстве. Народные этические и педагогические традиции в настоящее время настолько преданы забвению, что их творческое возрождение вполне справедливо воспринимается как своего рода инновационный феномен. Их диалектическое приспособление к новым социальным условиям приводит к педагогическим находкам, порою – к неожиданно продуктивным новшествам.

Традиционные духовные ценности воспитания – это фундамент нравственности личности. Это, то особенное, что характеризует определенную нацию. Для каждого народа характерна своя система национальных ценностей, поэтому каждая из них уникальна, благодаря чему человечество отличается богатством и разнообразием, своеобразием и самобытностью форм, уклада своей жизни.

Мы не должны отказываться от своих корней, и поэтому современная педагогика не должна отрицать огромную сокровищницу педагогических идей, средств и методов, которые нам достались от народной педагогики.

Children are our future. It depends on us what kind of people they will be. All treasures of our fathers are situated within pedagogy. It is extremely important to use all knowledge of pedagogy to bring up healthy and morally developed generation.

Список литературы:

1. Арлова, Г.П. Белорусская народная педагогіка / Г.П. Арлова. – Минск: Нар. асвета, 1993. – 120 с.
2. Афанасьева, А.Б. Освоение детьми народной культуры в семье: история и современность / А.Б. Афанасьева // Начальная школа. – 2009. – № 7. – С. 21.
3. Сівіцкая, Н.В. Прьярытэты бел. нар. педагогікі і сучаснасць / Н.В. Сівіцкая // Сацыяльна-педагагічная работа – Серыя «У дапамогу педагогу». – 2009. – № 9. – С. 3 – 6.
4. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. средних специальных и высших пед. учебных заведений / Г.Н. Волков // – М.: Академия, 1999. – 168 с.

Раздел 3.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376

Е.Н. Авдеевич,

аспирант Национального института образования Республики Беларусь

(научный руководитель – А.М. Змушко, кандидат педагогических наук)

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье раскрывается актуальность проблемы формирования умений делового общения у учащихся старших классов вспомогательной школы. Дается характеристика особенностей общения данной категории детей. Представлены критерии и показатели оценки делового общения старшекласников с интеллектуальной недостаточностью.

Выпускники вспомогательных школ на протяжении всей своей жизни сталкиваются с затруднениями во многих сферах жизнедеятельности общества, поэтому перспективным направлением работы с учащимися становится социальная подготовка, которая предусматривает углубление социальных знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности. Школьников необходимо учить ориентироваться в области трудоустройства: сбор информации о наличии вакансий, умение оформлять деловые бумаги и участвовать в беседах с руководителями предполагаемых мест работы.

В настоящее время к культуре речи предъявляются высокие требования. Речь должна быть не только правильной в орфоэпическом, лексическом и грамматическом отношении, но и стилистически целесообразной и дифференциальной.

Официально-деловой стиль обслуживает сферу административно-правовой деятельности. Он удовлетворяет потребность общества в документальном оформлении разных актов государственной, общественной, политической, экономической жизни, деловых отношений между членами общества в официальной сфере их общения.

Официально-деловой стиль реализуется в текстах различных жанров (устав, закон, приказ, рецепт, заявление и др.).

Общими стилевыми чертами официально-деловой речи являются: точность, детальность, однозначность, стандартность изложения, официальность, строгость выражения мысли, а также объективность и логичность. Названные черты отражаются не только в системе языковых средств, но и в неязыковых способах оформления конкретных текстов: в композиции, рубрикации, выделении абзацев [1].

На наш взгляд, одной из целей изучения языка во вспомогательной школе должно стать знакомство учащихся с деловой речью, что будет способствовать успешной социальной адаптации молодых людей с нарушением интеллекта.

В основе научной проблемы формирования умений делового общения у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью лежат исследования В.А. Вяржана, Л.И. Даргевичене, Н.Ф. Дементьевой, Г.М. Дульнева, Н.Л. Коломинского, Е.И. Разуван, Е.Ю. Шаталовой, труды М.Ф. Гнездилова, В.Г. Петровой, О. Шпека, Л.М. Шипициной и др.

Ученые считают, что учащиеся вспомогательной школы в большей мере, чем их сверстники, испытывают трудности в изучении языка. Это объясняется рядом причин. Прежде всего, низким уровнем развития речи этой категории детей. У ребенка с интеллектуальной недостаточностью речь появляется значительно позже, характеризуется специфическим недоразвитием всех ее компонентов. Характерными являются нарушения, затрагивающие этапы и составляющие речевого высказывания. В этой связи речь ребенка с интеллектуальной недостаточностью не может качественно обеспечивать коммуникативную функцию, способствовать полноценному формированию навыков общения, что обедняет все виды его деятельности. Отсутствие речевой инициативы и выраженная дефицитарность речемыслительных средств способствуют возникновению у детей с интеллектуальной недостаточностью речевого негативизма, замкнутости, штампов в использовании одних и тех же речевых конструкций.

У детей с интеллектуальной недостаточностью оказываются несформированными в той или иной степени все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, сличение полученного результата с

предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности.

Нарушения познавательной деятельности затрудняют анализ ситуации общения, использование имеющегося речевого опыта, его применение в новых условиях, хотя этот опыт ребенок легко использует в привычных для него ситуациях. Потребность в общении ребенка с интеллектуальной недостаточностью заметно снижена из-за несформированности познавательного интереса к событиям и явлениям окружающей среды.

Одной из причин нарушений в общении у детей является недоразвитие эмоционально-волевой сферы. Эмоции детей с интеллектуальной недостаточностью отличаются недостаточной дифференцированностью, с характерной нестабильностью и резкими перепадами в настроении. Эмоциональные реакции ребенка бедны, их проявления носят «полярный» характер, а его оценки в большинстве случаев неадекватны ситуации, что устойчиво влияет на все формы социальных контактов с окружающими людьми.

Нарушения общения в совокупности порождают проблемы, связанные с успешностью социальной адаптации. Затруднения в установлении контактов с людьми как в сфере делового, так и личного общения, становятся причиной неуверенности, беспокойства, неудовлетворенности собой и окружающим миром. Такое состояние усугубляет существующие и может стать причиной новых конфликтов, что осложняет трудовую деятельность, отношения с окружающими людьми.

В соответствии с целями и задачами специального образования обучение детей вспомогательной школы должно иметь подлинно практическую направленность, т.е. быть ориентировано на формирование социально значимых умений, владение которыми позволит выпускнику максимально реализоваться во «взрослой» жизни, занять адекватное своим возможностям социальное положение в обществе [2].

Анализ литературы и пробный эксперимент позволил нам разработать критерии оценки делового общения учащихся. Критериями оценки делового общения учащихся являются сформированность коммуникативных умений письма в сфере делового общения, сформированность коммуникативных умений в устной форме, сформированность языковых умений в сфере делового общения (устная и письменная формы). Для каждого критерия выбрана группа показателей.

Коммуникативные умения письма в сфере делового общения характеризуются показателями, отражающими умение воспринимать, анализировать тексты деловых бумаг и умение составить стилистически, грамматически, композиционно правильный текст делового документа:

0 – учащийся отказывается от выполнения заданий, отвергает предлагаемую помощь в изучении образцов деловых бумаг и составлении текста делового документа.

1 – при изучении образцов деловых бумаг проявляет пассивность, не задает вопросов, при поддержке со стороны взрослого составляет текст делового документа.

2 – при изучении образцов деловых бумаг обращается за помощью; задает вопросы, касающиеся требований к оформлению деловых документов; при составлении текста документа допускает стилистические, грамматические ошибки, нарушает структуру документа.

3 – хорошо ориентируется в образцах деловых бумаг; умеет анализировать образцы деловых документов; самостоятельно составляет стилистически, грамматически, композиционно правильный текст делового документа.

Коммуникативные умения в устной форме характеризуются показателями, отражающими умения говорения (умения вести беседу, умения говорить четко и логично; умения эффективно вести диалог в сфере делового общения, умение составить монологическое высказывание), умения аудирования (способность эффективно слушать, точно воспринимать однократно звучащую речь, умение слышать себя, анализировать собственную речь):

0 – учащийся отказывается от общения

1 – вступает в беседу; выполняет предложенные задания; при формулировании просьбы выявляются грубые нарушения логичности и последовательности высказывания; слабая инициативность; трудности понимания обращенной речи, своевременного и правильного реагирования на высказывания собеседника, формулирования собственного вопроса; не достигает цели общения.

2 – в разговоре проявляет заинтересованность, при формулировании просьбы выявляются нарушения логичности и последовательности высказывания, слушает собеседника, обращается за помощью к взрослому и достигает цели общения.

3 – умеет вести беседу; говорит четко и логично; умеет представиться, рассказывает о себе; внимательно слушает собеседника и адекватно отвечает на вопросы; задает вопросы соответственно

коммуникативной ситуации; переформулирует просьбу при непонимании собеседника; достигает цели общения.

Языковые умения в сфере делового общения характеризуются показателями, отражающими владение средствами языка на всех уровнях:

0 – отказ от выполнения заданий.

1 – выявляются грубые нарушения орфоэпических норм, непонимание слов официально-делового стиля, невозможность формулирования фраз соответственно коммуникативной ситуации делового общения.

2 – выявляется недостаточность знаний орфоэпических норм, трудности в подборе слов официально-делового стиля, формулировании фраз соответственно коммуникативной ситуации делового общения.

3 – учащийся знает и соблюдает орфоэпические нормы, стилистические ресурсы интонации; употребляет слова официально-делового стиля в соответствии с их значением; использует стилистически оправданные модели слов, словосочетаний, предложений, характерные для официально-делового стиля; выбирает речевые средства в соответствии с ситуацией делового общения.

На данном этапе научно-экспериментального исследования можно сделать следующие выводы. Коммуникативные и языковые умения делового общения являются социально значимыми, позволяющими человеку быть более успешным во всех сферах жизнедеятельности, выпускникам I отделения вспомогательной школы в первую очередь они помогут устанавливать личные и деловые отношения в учебных коллективах профессионально-технических учреждений образования, в трудовых коллективах на производстве.

Определены следующие направления изучения и формирования умений делового общения у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью: 1) владение коммуникативными умениями письма в сфере делового общения, 2) владение коммуникативными умениями в устной форме, 3) владение языковыми умениями в сфере делового общения (устная и письменная формы). Разработаны критерии и показатели оценки делового общения старшеклассников, позволяющие адекватно оценивать уровень коммуникативных компетенций учащегося.

In article the urgency of a problem of formation of abilities of business dialogue at pupils of the senior classes of auxiliary school reveals. The characteristic is given to features of dialogue of the given category of children. Criteria and indicators of an estimation of business dialogue at senior pupils are presented.

Список литературы

1. Щепина, К.П. Обучение деловому письму на уроках русского языка: пособие для учителей. / К.П. Щепина. – М.: Просвещение, 1980. – 80 с.

2. Об утверждении Положения о вспомогательной школе (школе-интернате): Постановление Министерства Образования Республики Беларусь 26 мая 2006 г. № 40. – 2006. – 10 с

УДК 373.3 – 056.37

А.В. Босько,

студентка 4 курса педагогического факультета

(научный руководитель – Э.Н. Трафимович, старший преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В данной статье автор указывает, что мышление является высшим познавательным процессом. Благодаря этому процессу человек может выделить наиболее существенные признаки предмета, познать этот предмет. Осуществляя мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизацию), мы приобретаем новые знания. Благодаря мышлению человек может по-новому осмыслить свой чувственный опыт, установить причинно-следственные закономерности между явлениями действительности, а также делать выводы, предвидеть ход событий, изменять и совершенствовать практику.

Мышление является одним из главных компонентов познавательной деятельности, который не может существовать без связи с другими психическими процессами. Уровень развития мышления во многом зависит от степени сформированности всех познавательных процессов. Только с помощью мышления человек может познать отношения между предметами, установить причинно-следственные связи и сделать выводы [1, с. 46].

Проблема мыслительной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью является актуальной, так как от степени нарушения мышления зависит развитие других психических процессов, в частности речи и интеллектуальных возможностей

учащихся, а также успешность усвоения ими учебных предметов и способность взаимодействия с окружающим миром [2].

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГУСО «Вспомогательная школа № 2» г. Гродно. Экспериментальную группу составили учащиеся 5 класса первого отделения в возрасте 13-14 лет, в составе 10 человек. Эксперимент был направлен на исследование мыслительной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Методы исследования способствовали выявлению уровня развития различных видов мышления, в частности наглядно-образного и словесно-логического и включали в себя различные методики на исследование уровня мышления младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Эксперимент проводился во внеурочное время, индивидуально с каждым ребенком.

Нами были использованы следующие методики:

1. Методика «Схематизация».

Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления, способность ориентировки в пространстве на основе использования условно-схематических изображений.

2. Методика «Последовательность событий».

Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления, исследовать умение понимать связь событий и строить последовательные умозаключения,

3. Тест «Исключение четвертого».

Цель: изучить особенности словесно-логического мышления

Оценка результатов выполнения задания:

38 – 44 балла – детальное соотнесение одновременно двух параметров учащихся. Имеют достаточно полные и расчлененные пространственные представления.

31– 38 баллов – незавершенная ориентировка на два параметра, при учете одновременно двух параметров школьник постоянно соскальзывают к одному. Это обусловлено недостаточной стойкостью и подвижностью в развитии пространственных представлений.

24 – 31 балл – отмечен у детей с четкой завершенностью ориентировки только на один признак. Им доступно построение и применение пространственных представлений простейшей структуры.

Результативность выполнения заданий на 18 – 24 балла указывает на то, что для этих учащихся характерна незавершенная ориентировка даже на один признак. У них только начинает формироваться способ наглядно-образной ориентировки в пространстве.

Результаты менее 18 баллов показали – дети с неадекватными формами ориентировки. Они предпринимали попытку найти нужный

домик, но их выбор случаен. Это обусловлено несформированностью умения соотносить схему с реальной ситуацией, то есть неразвитостью наглядно-образного мышления.

Полученные данные представлены нами в количественных показателях и качественном анализе результатов.

На основе полученных баллов за выполнение заданий при апробировании методики «Схематизация» были определены уровни развития наглядно-образного мышления у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. У 60 % учеников низкий уровень развития, у 10 % – средний и 30 % – крайне низкий.

В ходе проведения эксперимента многие учащиеся с первого раза не понимали инструкцию. Большинству учащихся понадобилась помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов. У некоторых наблюдалась быстрая истощаемость и пропадал интерес к выполняемой деятельности. Это проводило к тому, что задание ими выполнялось формально, наугад.

У некоторых учащихся задания вызвали повышенную двигательную и речевую активность, нарушение поведения. Порывистые, недостаточно скоординированные движения, общая двигательная расторможенность препятствовали успешному выполнению заданий.

Результаты ответов, согласно методике «Последовательность событий», показали, что умение понимать и строить последовательные умозаключения доступно не всем детям. Наиболее сложная часть – связный и логический рассказ. Одна из причин – это небольшой запас активного словаря. И это приводило к тому, что учащиеся порой переходили к перечислению действий изображенных на картинке. В целом с заданием школьники справились. Смысл сюжета при правильно установленной последовательности картинок поняли адекватно.

Наиболее легкая часть данной методики для учащихся 5 класса – это последовательное раскладывание сюжетных картинок. Почти все ученики с этой задачей справились верно.

Рассказы детей были несвязными, некоторые из них смогли рассказать сюжет при помощи ответов на наводящие вопросы. Другие же стали описывать каждую картинку в отдельности, делая небольшие логические переходы на следующую.

Для некоторых учеников была характерна бессистемность и недостаточная активность процесса рассматривания картинок. Они не замечали и не признавали свою ошибку даже тогда, когда экспериментатор указывал им на нее. Эти дети были не в состоянии

установить последовательность сюжетных картинок. Описание картинок было недостаточно полным.

Итак, было установлено, что по успешности решения наглядно-образных задач группа детей с интеллектуальной недостаточностью оказалась крайне неоднородной. Часто учащиеся справлялись с решением задания без особых затруднений, но были школьники, которые не смогли выполнить задания.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют, что высокий уровень развития логического мышления не продемонстрировал ни один учащийся пятого класса, средний уровень показали 30 % детей, низкий уровень – 60 % и крайне низкий – 10 % детей.

Можно сделать вывод, что словесно-логическое мышление у детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется несформированностью, незрелостью, что обусловлено рядом причин, среди которых нами было выявлено недостаточно свободное владение ими лексическим значением слов. Также у учащихся данной категории отмечены особенности в установлении причинно-следственных связей, в построении суждений и умозаключений.

Все вышеперечисленные особенности указывают на то, что для мышления детей с интеллектуальной недостаточностью характерно: недоразвитие всех видов мышления, в частности наглядно-образного и словесно-логического; нарушение всех мыслительных операций, в частности анализа и синтеза; снижение активности мыслительных процессов, не критичность мышления, низкая мотивация мыслительной деятельности.

Таким образом, необходима постоянная последовательная работа над формированием и мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью. Так как мышление обеспечивает адекватное поведение в той или иной жизненной ситуации, способствует социальной адаптации личности.

Thinking is one of the main components of the cognitive activity. We concluded that children with intellectual deficiency violated and undeveloped all forms of thinking, in particular the visual-imagery and verbal-logical. It is therefore an important task of the teacher is the purposeful use of exercises aimed at developing all forms of thinking.

Список литературы

1. Стребелева, Е.Л. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.Л. Стребелева. – Москва.: Гуманист, 2001. – 184 с.

2. Флёрко, Н.В. Специальная психология: учеб. пособие / Н.В. Флёрко; ГрГУ – Гродно, 2007. – 191 с.

УДК 376

О.В. Вареник,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – М.Е. Скивицкая, преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье кратко описаны основные нарушения внимания у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Представлены результаты экспериментальных методик, предназначенных для обследования различных свойств внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Обоснована необходимость организации специального курса развития внимания для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Внимание – сложный психофизиологический процесс. Изучение закономерностей и механизмов внимания – центральная теоретическая проблема в исследованиях когнитивных процессов. Практическая значимость исследований внимания определяется тем, что его развитие связано с формированием познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики. У детей младшего школьного возраста уровень сформированности внимания обуславливает возможности развития познавательной деятельности и существенно влияет на эффективность обучения.

Еще К.Д. Ушинский отмечал огромную роль внимания в психической деятельности: «...внимание есть именно та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира» [1, с. 369]. Однако нормальное осуществление учебной деятельности невозможно при нарушениях внимания. Особенно важное значение проблема внимания приобретает в отношении детей с интеллектуальной недостаточностью.

При интеллектуальной недостаточности ни одно из свойств внимания не остается не задетым патологическим отклонением в развитии психики. В ряде работ (И.Л. Баскакова, 1970, И.Г. Еременко,

1972, Л.С. Выготский) подчеркивается, что у детей с интеллектуальной недостаточностью более чем у их нормально развивающихся сверстников, выражены недостатки произвольного внимания: малая устойчивость, трудности распределения, слабость концентрации, замедленная переключаемость и др. Отмечается, что при этом страдает и произвольное внимание, однако преимущественно не развито произвольное [2, с. 25].

Такие дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает педагог-воспитатель, родитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы [3, с.142–143].

В ходе проведения исследований М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, С.Л. Рубинштейн выявили, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта снижен порог внимания. Страдают все функции внимания, однако особенно следует отметить непреодолимые трудности при переключении внимания с одного объекта на другой, также ученые подчеркивают постоянную, чрезвычайно легкую отвлекаемость детей, особенно отчетливо обнаруживающуюся при работе с относительно сложным материалом.

Для выявления уровня развития внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста проводилось экспериментальное исследование на базе ГУО «Вспомогательная школа № 2 г. Гродно» в 5 классе. В исследовании принимали участие 10 детей в возрасте 11 – 12 лет с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Исследование внимания осуществлялось по следующим направлениям:

- изучение объема внимания;
- изучение продуктивности и устойчивости внимания;
- изучение переключения и распределения внимания.

С этой целью были использованы диагностические методики: «Таблицы Шульце», «Найди и вычеркни», «Проставь значки». Полученные результаты отражены на рисунке 1.

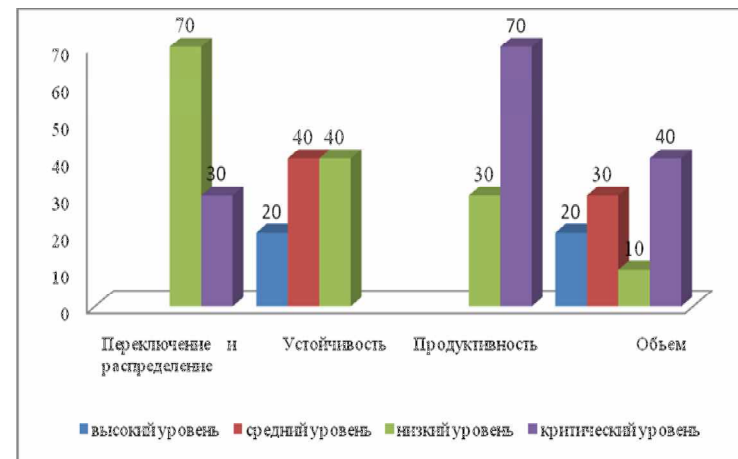


Рисунок 1 – Характеристика свойств внимания младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Проведенная исследовательская работа показала, что у пятиклассников с интеллектуальной недостаточностью внимание оказалось нарушенным, большинство учащихся в экспериментальном исследовании показали низкий уровень развития внимания. Объем внимания у этих детей значительно ниже объема внимания их нормально развивающихся сверстников, особенно при выполнении заданий, в которых требуется более высокий уровень обобщения и осмысления, у некоторых детей объем ограничивается 2 – 3 объектами.

Уровень устойчивости и концентрации внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью находится на среднем уровне, а у некоторых учащихся наблюдаются низкие показатели и в этой категории. Продуктивность внимания (количество просмотренных объектов) у детей, участвовавших в исследовании, находится на низком и критическом уровне развития.

Данные, полученные в ходе проведения методики «Проставь значки», указывают на то, что распределение внимания малодоступно ученикам с интеллектуальной недостаточностью: детям трудно осуществлять какую-то деятельность одновременно с выполнением другого задания, у них часто проявляются застревания или «соскальзывания» на уже знакомый способ решения задания.

У детей нарушены все свойства внимания, но не у всех учащихся одинаково. Были отмечены индивидуальные различия в проявлении свойств внимания у учеников с интеллектуальной недостаточностью.

Многие ученики не в состоянии активно переключать внимание, и в большей степени страдает объем. Другие наоборот имеют относительно высокую устойчивость и малый объем внимания. У третьих наблюдаются низкие показатели всех свойств внимания: устойчивости, продуктивности, объема, переключения и распределения.

Таким образом, анализ теоретических источников и экспериментальное исследование показали, что вниманию младших школьников с интеллектуальной недостаточностью характерны:

- малый объем;
- преобладание неустойчивости;
- низкий уровень распределения и переключения, проявляющийся в застревании и соскальзывании на уже знакомый способ решения.

Полученные данные показали, что проблема изучения и коррекции внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью остается актуальной и на сегодняшний день.

Внимание в жизни и деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью выполняет много разных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность на одном объекте или деятельности.

Невнимательность детей с интеллектуальной недостаточностью всех возрастов в определенной мере обусловлена слабостью их волевой сферы. Они не могут в должной мере сосредоточиться на выполняемой деятельности, работать не отвлекаясь. Большое значение имеет также несформированность интересов детей с интеллектуальной недостаточностью [4, с. 50 – 51].

Присущие младшим школьникам с нарушением интеллекта грубые нарушения внимания препятствуют формированию у них целенаправленности в поведении и деятельности, резко снижают их работоспособность и тем самым значительно затрудняют организацию учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе. В связи с этим проведенное исследование обосновывает необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы с младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью по развитию внимания, поиска путей и методов, способствующих коррекции внимания.

The article briefly describes the main violations of attention in children with intellectual deficiency. The results of experimental methods designed to study various properties of attention in primary school students with intellectual deficiency. The necessity of special course of development of attention for children with intellectual deficiency.

Список литературы

1. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с. – 1 т.
2. Баскакова, И.Л. Внимание школьников-олигофренов / И.Л. Баскакова. – М.: Просвещение, 1982. – 89 с.
3. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
4. Специальная психология: учебное пособие / В.И. Лубовский [и др.]; под общ. ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд. – М.: Академия, 2005. – 464 с.

УДК 373.091.322.7

Ю.Т. Гацук,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Н.В. Флёрко, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Данная статья посвящена изучению особенностей процесса запоминания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, а также анализ констатирующего эксперимента, который позволил выявить особенности зрительной и слуховой памяти у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Все впечатления, которые ребенок получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются и воспроизводятся. Память лежит в основе способностей ребенка и является условием учения, приобретения знаний, формирования умений

и навыков. Для того чтоб ребенок мог усваивать материал в полном объеме необходимо, чтобы и процесс памяти развивался на должном уровне. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. «Без памяти, – писал С.Л. Рубинштейн – мы бы существовали мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее по мере его протекания, безвозвратно исчезло бы в прошлом» [1, с. 218]. Память входит в структуру интеллекта. Память включена также в общую способность к учению и обучаемости, является необходимым условием накопления фонда знаний и «интеллектуальных умений». Память – способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения.

Память, как и все психические процессы, имеет свои возрастные и индивидуальные особенности. В младшем школьном возрасте память претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а, кроме того, помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его учебной деятельности и влияет в конечном итоге на отношении к учебе и школе. Процесс запоминания, воспроизведения прошлого опыта у детей с интеллектуальной недостаточностью осуществляется с большими трудностями. Это создает препятствия для усвоения, предлагаемого в ходе обучения материала и его последующего использования [2].

В связи с этим цель нашего исследования – изучить особенности памяти младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ литературы позволил выявить, что учащиеся начальной вспомогательной школы существенно затрудняются выделить главное в содержании усвоенного, выхватывают отдельные, порой малозначимые факты, они стараются запомнить дословно, не вникая в его содержание.

Точность и прочность запоминания учащимися и словесного, и наглядного материала низкие. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, допускают много повторов и в то же время привносят ненужные

элементы в результате различных, нередко случайных ассоциаций. При этом учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к подобным привнесениям. Учащиеся с преобладанием процессов торможения запоминают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно.

Учащиеся начальной вспомогательной школы обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным. Например, крупный, яркий, хорошо знакомый предмет, который они под руководством учителя рассматривают, словесно характеризуют, выполняют с ним какие-то практические действия.

В текстах учащиеся с интеллектуальной недостаточностью выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Воспринимая их, они не остаются равнодушными: радуются, огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами передавая отношение к происходящему. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают, даже если они не являются существенными и не определяют основное содержание прослушанного.

Запоминание учебного материала в большой мере зависит от его структуризации и характера, от того, каким путем он был воспринят, а также от возраста школьников. Установлено, что ученики с интеллектуальной недостаточностью успешнее запоминают стихотворные, чем прозаические, тексты. Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнемического процесса. Для того чтобы его заучить, учащимся различных школьных возрастов требуется меньшее количество повторов, чем для запоминания прозаического текста такого же объема и содержания [3].

Для проведения констатирующего эксперимента нами была сформирована экспериментальная группа, состоящая из 7 учащихся 1 класса вспомогательной школы № 2 г. Гродно. Для исследования процесса запоминания были применены методика «10 предметов» и тест «10 слов».

Методика «10 предметов» позволила изучить особенностей зрительной памяти детей с интеллектуальной недостаточностью. Ребенку предлагалась карточка, на которой нарисовано 10 разных предметов, которые учащимся необходимо было рассмотреть и запомнить. В ходе выполнения детьми задания учитывалась скорость запоминания, количество правильно воспроизведенных предметов и количество привнесенных предметов.

Тест «10 слов» позволил выявить особенности процесса запоминания с опорой на слуховую память. Ребенку зачитывались слова и предлагалось их воспроизвести. В ходе выполнения детьми задания учитывались: объем памяти, т. е. количество слов, которые ребенок правильно запомнил и воспроизвёл; количество допущенных ошибок (привнесенные слова); скорость запоминания.

Результаты проведения методики «10 предметов» показали, что среднее значение количества воспроизведенных слов учащимися с интеллектуальной недостаточностью составило 4,28. Максимальное количество правильно воспроизведенных предметов составило 10 предметов, минимально – 1 предмет.

В ответах некоторых учащихся присутствовали привнесения новых слов. При этом лишние предметы были близкими с исходными предметами по значению, например, дети назвали «собака» вместо «волк», «птичка» вместо «самолет».

После того как дети назвали все слова, которые он запомнили, им показывали карточку, спросив, какие предметы они забыли назвать. Пять человек назвали все предметы, которые они не вспомнили, два человека не смогли назвать все предметы, которые не были ими названы.

По результатам обследования методики «10 предметов» можно сказать, что у учащихся 1 класса вспомогательной школы в основном наблюдается средний и низкий уровень зрительной памяти.

По результатам проведения теста «10 слов» можно отметить, что среднее значение количества воспроизведенных слов учащимися с интеллектуальной недостаточностью 1 класса составило 3 предмета. Максимальное количество правильно воспроизведенных предметов составило 8 предметов, минимально – 1 предмет.

Из семи учащихся класса трое называли лишние слова. При этом лишние слова были близкими с исходными словами по значению, например, дети назвали «собаку» вместо «волка», «лампу» вместо «свечи», «тетрадь» вместо «журнала».

По результатам обследования с помощью методики «10 предметов» можно сказать, что у учащихся с интеллектуальной недостаточностью 1 класса уровень слуховой памяти ниже уровня зрительной памяти. Это означает, что учащимся с интеллектуальной недостаточностью легче запоминать материал с опорой на наглядность.

Анализ проведенного исследования позволил выделить следующие особенности памяти учащихся с интеллектуальной недостаточностью 1 класса:

- 1) недостаточное осознание учебного материала;

- 2) слабая целеустремленность учащихся к активному запоминанию;

- 3) нежелание вспоминать ранее усвоенный материал;

- 4) низкая точность и прочность запоминания;

- 5) кратковременность хранения информации;

- 6) преобладание зрительной памяти над слуховой.

Таким образом, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью 1 класса, медленно усваивают новый материал. Им необходимо большое количество повторений; четкая структура, содержание и определенный характер материала; правильно выбранная форма запоминания. Все эти способности необходимо учитывать педагогу при построении процесса обучения во вспомогательной школе. Учет специфики памяти и рациональное использование работоспособности учащихся начальной вспомогательной школы позволит улучшить качество их обучения и облегчить усвоение нового материала.

Given clause is devoted to studying of features of process of storing at younger schoolboys with intellectual insufficiency. In clause the analysis of the psychology-pedagogical literature on a theme of research, and also the analysis of ascertaining experiment which has allowed to reveal features of visual and acoustical memory at younger schoolboys with intellectual insufficiency is presented.

Список литературы

1. Немов, Р.С. Психология: в 3 т. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Владос, 2003. – Т. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

- Специальная психология: учеб. пособие / В.И. Лубовский [и др.]; под редакцией В.И. Лубовского. – М.: Академия, 2005. – 464 с.

Е.Г. Горковенко,

студентка 2 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Н.В. Флёрко, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

ВОСПРИЯТИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ОСНОВА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются особенности восприятия дошкольников в норме и при интеллектуальной недостаточности. Приводятся результаты исследования восприятия детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, характеризующиеся определенной спецификой по сравнению с нормой.

Психическое развитие в каждом возрастном периоде осуществляется благодаря включению ребенка в различные виды деятельности. Одним из продуктивных видов деятельности в дошкольном возрасте является изобразительная деятельность, которая тесно связана с восприятием предметов и явлений окружающего мира.

В дошкольном возрасте развитие восприятия зависит от того, какими способами познавательной деятельности владеет ребенок. В этот период развитие восприятия включает:

1. Развитие органов чувств (органическая предпосылка);
2. Овладение сенсорными эталонами;
3. Усвоение способов обследования предметов (перцептивные действия) [1].

Ребенок вступает в дошкольный возраст, владея перцептивными действиями, сложившимися в раннем детстве. Но эти действия еще очень несовершенны. Они не дают возможности воспринимать сложные свойства предметов, строить ясные и точные их образы, которые могли бы направлять и регулировать новые виды деятельности ребенка, прежде всего выполнение продуктивных заданий, где необходимо воспроизводить индивидуальные особенности формы, цвета предметов, их отношения по величине.

Развитие восприятия трактуется как совершенствование перцептивных действий, направленных на получение информации и построение зрительных образов. Изначально у детей формируются внешние ориентировочные действия под влиянием обучения

развернутым способом обследования объектов – сличению, совмещению, сближению, моделированию. Затем происходит интериоризация – перенос внешних ориентировочных действий в наглядно-образный план [2].

В течение дошкольного периода возрастает целенаправленность и управляемость процессом восприятия со стороны самого ребенка. Развитию восприятия способствует и любознательность, что отражается на увеличении объектов окружающего мира, привлекающих внимание ребенка.

На протяжении дошкольного периода складываются три основных вида действий восприятия:

1. *Действия идентификации* – выполняются в случае, когда свойство того предмета, который воспринимается, полностью совпадает с эталоном, идентично ему. Они состоят в выборе соответствующего эталона и установлении идентичности (мяч круглый);

2. *Действия отнесения к эталону* – выполняются при частичном совпадении свойства предмета с эталоном, когда наряду с чертами сходства существуют некоторые черты различия;

3. *Моделирующие действия* – выполняются при восприятии объектов со сложными свойствами, которые не могут быть определены при помощи одного эталона, а требуют одновременного использования двух или более эталонов [3].

Различия между этими действиями определяются различиями в соотношении между свойствами воспринимаемых предметов и теми эталонами, при помощи которых эти свойства определяются.

У детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте имеет место нарушение восприятия. Характерными особенностями их восприятия являются нарушения обобщенности, замедленный темп по сравнению с нормально развивающимися детьми (В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф). Исследователи отмечают нарушения избирательности, константности, недостаточной дифференцированности восприятия. Дети с трудом узнают знакомые предметы при изменении их месторасположения, испытывают сложности при выделении предметов, при узнавании контурного, схематического изображения.

Недостаточная дифференцированность зрительного восприятия обнаруживается в неточном распознавании детьми близких по спектру цветов и цветовых оттенков, присущих тем или иным объектам, в глобальном видении этих объектов, т.е. в отсутствии выделения характерных для них частей, частиц, пропорций и других своеобразий строения. Отмечается также более частое, чем при нормальном

развитии, снижение остроты зрения, что лишает образ объекта присущей ему специфичности.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно своеобразное узнавание объектов и явлений. Они склонны отождествлять в некоторой мере сходные предметы. Так, воспитанники специальных дошкольных учреждений нередко не видят различия между кошкой и белкой, компасом и часами, объединяют в одну группу такие геометрические фигуры, как квадрат и прямоугольник [4].

Отмеченные нарушения восприятия лишают детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью возможности полноценно усваивать информацию из внешнего мира и продуктивно осуществлять различные виды деятельности, в частности изобразительную.

В связи с этим была обозначена цель нашего исследования: изучить особенности восприятия детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Исследование проводилось на базе СДУ ясли-сада № 5 г. Гродно. В нем принимало участие 7 детей с интеллектуальной недостаточностью. Для достижения поставленной цели были использованы методики «Показ основных цветов», «Соотнесение картинок по цвету» и модифицированный вариант методики «Разрезные картинки».

Результаты показали, что узнавание основных цветов (синий, красный, желтый, белый и черный) находится на уровне выше среднего. Были выявлены следующие показатели: красный, синий, желтый и белый цвета узнавали 85,74 % детей, черный – 57,16 %. В ответах присутствовали замены цветов. Так, 28,58 % детей не правильно дифференцировали черный цвет, заменяя его либо на желтый, либо на белый. 14,26 % – детей не дифференцировали основные цвета.

Результаты методики «Соотнесение картинок по цвету» показали наличие у детей с интеллектуальной недостаточностью возможности правильно соотносить цвета. Так, все дети правильно соотнесли синий и красный цвет. Трудности отмечались только при необходимости дифференцировать желтый и черный цвета. Дифференциацию данных цветов правильно осуществляли 85,74 % детей.

Проведение третьей методики, представляющей модификацию методики «Разрезные картинки», позволило получить низкие показатели. Опираясь на образец (изображение собачки) правильное выделение необходимых частей отмечалось у 28,58 % детей. У 42,84 % дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отсутствовало правильное соотнесение частей изображения; из них: 33 % – выбирали схожие части, но отличающиеся по цвету, 67 % – подбирали различные

части других изображений. 28,58 % детей отказались от выполнения задания.

Изображение девочки (как образца) правильно составили 28,58 % детей. У 28,58 % отмечались замены частей картинки: из них 50 % подбирали схожие, а 50 % – различные части изображения. 42,84 % детей испытывали затруднения при выполнении задания.

Изображение гриба правильно выложили 42,84 % детей. 14,32 % дошкольников с интеллектуальной недостаточностью заменили части изображения, при этом во всех случаях выбирали отличные от образца. 42,84 % детей отказались от выполнения задания.

Картинку с изображением бабочки правильно сложили 14,32 % детей. 42,84 % детей не правильно подбирали части изображения: из них 30 % детей выбирали схожие части, 70 % – различные. 42,84 % детей не смогли выполнить предложенное задание.

Изображение белочки правильно сложили 42,84 % детей с интеллектуальной недостаточностью. У 14,32 % отмечался не правильный подбор частей изображения, при этом они выбирали различные части во всех случаях. 42,84 % детей не выполняли задание.

Анализируя результаты исследования восприятия детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, можно отметить, что относительно высокие показатели уровня восприятия в первых двух методиках («Показ основных цветов» и «Соотнесение картинок по цвету») отмечаются в связи с использованием подобных заданий в процессе обучения детей. Методика «Разрезные картинки», модифицированная в соответствии с целями исследования, использовалась реже, поэтому и вызвала определенные трудности у детей данной категории. Необходимо отметить также тот факт, что один из испытуемых относительно недавно посещает данное дошкольное учреждение, поэтому смог справиться только с первыми двумя методиками.

Таким образом, можно выделить следующие особенности восприятия детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью:

- дети не использовали примеривание, а использовали зрительный контроль;
- замена при узнавании черного цвета на желтый либо на белый цвета;
- дети самостоятельно не исправляли ошибки;
- отмечается замедленный темп восприятия;
- недостаточная дифференцированность зрительного восприятия.

Полученные в исследовании данные позволяют наметить пути дальнейшей коррекционно-развивающей работы. Восприятие – первая ступенька познания. Поэтому необходимо построить коррекционное обучение таким образом, чтобы ребенок смог перешагнуть на новый этап, тем самым открыв дорогу для дальнейшего освоения окружающей действительности, что, в свою очередь, окажет положительное влияние на развитие изобразительной деятельности.

Particularities of the children's preschool age perception are considered in article in rate and in under intellectual insufficiency. Results of the study of the children's preschool age with intellectual insufficiency perception, which are presented in article, are characterized determined by specifics in contrast with rate.

Список литературы

1. Дыгун, М.А. Конспект лекций по психологии для дошкольного отделения: в 3 ч. / М.А. Дыгун, Л.Л. Михайлова, Е.А. Магонова; под ред. М.А. Дыгуна. – Минск: Жасскон, 2005. – Ч. 2. – 208 с.
2. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта. Методические рекомендации / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева; Просвещение. – М., 2003. – 175 с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
4. Лубовский, В.И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 464 с.

УДК 373.091.322.7

Е.Р. Егорова,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Н.В. Флёрко, магистр педагогических наук, старший преподаватель)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ЗАПОМИНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В данной работе представлен анализ литературы по проблеме запоминания материала младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью. Изложены результаты констатирующего эксперимента по выявлению особенностей слухового и зрительного запоминания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, а также описаны основные направления коррекционной работы.

Без изучения психологии детей, имеющих нарушения в развитии, педагогическое образование нельзя считать полноценным. Знание данной проблемы важно как для педагогов общеобразовательных и дошкольных учреждений, так и для школьных психологов. Количество детей с нарушениями развития очень велико, и обнаруживается тенденция к некоторому его увеличению [1, с. 105].

Одним из психических процессов, выполняющих важную роль в процессе обучения и воспитания, является память. Классическая точка зрения на память заключается в том, что она рассматривается, как способность, или функция, в основе которой лежит способность мозга или «психического субъекта» к образованию, сохранению и воспроизведению [2, с. 236].

Над изучением памяти работали многие ученые. Этой проблеме посвятили свои труды самые разные авторы. В рамках педагогики над этой проблемой работали: А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Лебединский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Лубовский и многие другие. Большой вклад в изучение памяти внесли такие великие психологи как Б.Г. Ананьев, Р.С. Немов, Д.Б. Эльконин, Н.М. Маклаков, Г. Крайг. Большое значение для педагогики имеет информация о процессе запоминания учебного материала младшими школьниками. Она содержится в трудах Р.П. Ефимкиной, П.И. Зинченко, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Маклакова. Представление об интеллектуальной недостаточности, а также особенности запоминания учебного материала младшими школьниками с интеллектуальной

недостаточностью описаны в трудах Д.Н. Исаева, А.Н. Леонтьева, В.И. Лубовского, С.Я. Рубинштейна, Л.В. Занкова, П.И. Зинченко.

Процесс запоминания является необходимой составляющей успешного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Кроме этого запоминание играет очень важную роль в усвоении социального опыта в процессе социализации.

Особенно важным является изучение процесса запоминания у детей с интеллектуальной недостаточностью, т.к. обучение опирается на этот познавательный процесс также как и на внимание и мышление. В условиях интеллектуальной недостаточности характер поражения коры головного мозга оказывает отрицательное влияние на все стороны психической деятельности ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

Изучение особенностей памяти у учащихся с интеллектуальной недостаточностью позволит найти наиболее оптимальные пути коррекции нарушений данного познавательного процесса. В связи с этим *целью* данного исследования являлось: изучить процесс запоминания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Констатирующий эксперимент по исследованию процесса запоминания был проведен в УСО «Начальная вспомогательная школа» № 2 г. Гродно. Экспериментальную группу составили ученики 5«А» класса в составе 11 человек. Исследование процесса запоминания проводилось с использованием методики «10 слов», направленной на изучение зрительной памяти, и «10 предметов», направленной на исследование слуховой памяти.

В ходе выполнения детьми задания на запоминание 10 слов учитывалась скорость запоминания, количество правильно воспроизведенных слов и количество привнесенных слов.

Результаты проведения методики «10 слов» показали, что среднее значение количества воспроизведенных слов составило 5,36 (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты проведения методик «10 слов» и «10 предметов» у учащихся с интеллектуальной недостаточностью

Методики	Показатели	
	Количество правильно названных (среднее значение)	Количество привнесенных (среднее значение)
«10 слов»	5,36	0,5
«10 предметов»	4,9	0,18

Максимальное количество слов, названных с первого раза, было отмечено у одного учащегося и составило 8 слов. Минимальное количество слов было названо одним учащимся и составило 3 слова.

Сразу же после того как было закончено чтение слов, дети с большим энтузиазмом старались их назвать. Большинство детей старались назвать все слова до последнего, вспоминая забытые слова. Большинство детей класса повторяли услышанные слова несколько раз. Нужно отметить то, что дети усердно старались воспроизвести все слова, некоторые расстраивались, если не могли вспомнить все слова.

В процессе воспроизведения слов в ответах 35 % детей присутствовали новые слова. Наименьшее количество лишних слов – 1, наибольшее – 2 у одного учащегося. При этом лишние слова были близкими с исходными словами по значению, например, дети называли «собаку» вместо «волка», «книгу» вместо «журнала». Дети называли слова близкие к исходным по фонетическому составу. Так, два учащихся вместо слова «чайник» называли слова «чашка», «чайка». Кроме них было одно лишнее слово, названное на основе ассоциации (книга – стол).

Количество правильно воспроизведенных слов показывает, что объем слуховой памяти у детей средне-низкий, а скорость запоминания медленная, о чем можно судить по большому количеству времени, затраченному на запоминание всего ряда слов. По тому, что учащимися были названы и лишние слова можно судить о неточности запоминания.

При проведении методики «10 предметов» учащиеся воспроизводили запомнившиеся им предметы через 2-3 мин (отсроченное воспроизведение).

Результаты проведения методики «10 предметов» показали, что среднее значение количества воспроизведенных предметов с первого раза составило 4,9. Максимальное количество правильно названных предметов было отмечено у двух учащихся и составило 7 предметов. Минимальное количество составило 3 предмета также у двух учащихся.

Кроме правильно воспроизведенных предметов один ребенок назвал два лишних предмета: вместо слова «ноги» ребенок назвал «девочка» (на карточке были изображены ноги девочки).

Большинство детей, воспринимая изображения предметов, запоминали их, проговаривая вслух названия этих предметов. Некоторым детям потребовалось много времени на рассматривание предметов и запоминание. Максимальное количество времени, затраченное учащимися на рассмотрение предметов на картинке, составило 2 минуты.

Подводя итоги по двум данным методикам, можно сказать, что, несмотря на общий низкий уровень зрительного и слухового запоминания некоторые дети все же продемонстрировали высокие результаты в скорости запоминания и в количестве названных слов и предметов. Примерно половина обследованных учащихся с интеллектуальной недостаточностью показала средний результат – они запомнили половину слов и предметов по обоим методикам. Такие показатели процесса запоминания материала младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью говорят о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы, которая может включать в себя формирование объема памяти в зрительной и слуховой модальности, развитие приемов ассоциативного и опосредованного запоминания предметов в игровой форме (А.С. Малючкова, 2005).

This article includes the analysis of the literature on a problem of memory of a material by younger schoolboys with intellectual insufficiency is presented. Results of ascertaining experiment on revealing features of acoustical and visual storing at younger schoolboys with intellectual insufficiency are stated, and also the basic directions of correctional job are described.

Список литературы

1. Лубовский, В.И. Специальная психология: учеб. пособие для вузов / В.И. Лубовский. – стер. – М.: Академия, 2000. – 457 с.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 352 с.

УДК 373-056.37

К.В. Захарова,

студентка 2 курса педагогического факультета

(научный руководитель – Н.В. Флёрко, магистр педагогических наук, старший преподаватель)

КОНСТРУИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В работе представлена характеристика конструктивной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, полученная в результате анализа уже имеющихся в специальной педагогике и психологии данных по

этому вопросу. Особое внимание обращается на способы обучения конструированию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

В настоящее время в отечественной коррекционной педагогике и специальной психологии особое значение отводится поиску резервов формирования мыслительной деятельности, способствующих коррекции и компенсации интеллектуальной недостаточности.

Конструктивная деятельность как особый вид продуктивной деятельности вносит значительный вклад в развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста, о чем свидетельствуют исследования А.Н. Леонтьева, Л.А. Парамоновой, Н.Н. Поддьякова, Э.А. Фарапоновой и другие. [1]. В то же время известно, что у детей с интеллектуальной недостаточностью страдает конструктивный праксис. Следовательно, формирование конструктивной деятельности является актуальной проблемой, требующей углубленного исследования общих и специфических ее особенностей у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Данной проблеме посвятили свои научные труды Д. Абдурасулов, Набиль Али С., Б.И. Пинский, Е.А. Стребелева, В.Т. Хохрина, В.А. Шинкаренко и др. Необходимо отметить, что в отечественной психологической литературе рассматривались преимущественно отдельные стороны конструктивной деятельности в рамках игровой, учебной или трудовой деятельности. В центре внимания нейропсихологических исследований находились отдельные элементы или общий план мотивационных факторов данного вида деятельности.

На сегодняшний день нет общепринятого определения конструктивной деятельности. Недостаточно выявлены качественные характеристики возрастной динамики. Есть данные о продуктивности, скорости действий и других характеристиках данного вида деятельности, но основные ее качества еще не получили достаточного освещения. Не исследован характер взаимосвязи формирования конструктивной деятельности и общего интеллектуального развития, успешности обучения, а так же изобразительной и речевой деятельности, связь ее продуктивности с эмоциональными и мотивационными факторами.

Таким образом, исследование особенностей конструктивной деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является актуальной проблемой коррекционной педагогики и специальной психологии и имеет большое значение для разработки оптимального пути диагностики и коррекции их познавательной деятельности. В связи с этим была обозначена *цель* нашего

исследования: изучить особенности и возможности конструктивной деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Термин **конструирование** (от латинского *construere*) означает приведение во взаиморасположение различных предметов, частей, элементов. Большинство отечественных исследователей определяют конструктивную деятельность как продуктивную деятельность, в процессе которой создается определенный, заранее продуманный реальный продукт, отмечая, что конструирование сочетает в себе виды игровой и учебной деятельности и, по своему характеру, сходно с изобразительной деятельностью, поскольку в нем также отражается окружающая действительность. Некоторые зарубежные исследователи склонны трактовать конструирование более широко, рассматривая его как конструктивный праксис – способность выполнять целесообразные действия по инструкции или же причисляют к конструированию те изменения, которые вносятся ребенком в эти действия под влиянием зрительного поля [1].

Основываясь на исследованиях, проведенных в отечественной и мировой психологии, можно сделать вывод о том, что развитие конструктивной деятельности создает благоприятные условия для развития действий перцептивного и интеллектуального моделирования свойств и отношений предметного мира благодаря подключению к ориентировке в этих свойствах специальных средств познания – эталонов (обобщенных образов моделируемых объектов), существующих в общественном опыте. В процессе конструирования осуществляется пространственная организация объектов (формы, положения, размера объектов, композиционных и пространственных отношений между ними), отражаются их основные функциональные особенности. Конструктивная деятельность оказывает также влияние на развитие личности ребенка в целом, т.к. требует умения сосредоточиться на задаче, доводить начатое дело до конца.

Развитие конструктивной деятельности определяется уровнем сформированности познавательных действий, являющихся необходимым компонентом практических форм мыслительной деятельности; пространственных представлений, определяющих способность устанавливать положение элементов в пространстве; сформированности образов представлений о моделируемых объектах в плане отражения их внешних свойств и функциональных особенностей; психомоторики, осуществляющей точность выполнения задуманной модели и способствующей ее прочности; а также планирующей функции речи, осуществляющей планирование действий и контроль конечного результата.

Конструирование имеет моделирующую природу. Моделирование проявляется в конструктивной деятельности при создании конструкций, являющихся моделями реальных предметов. В дошкольном возрасте дети (при специальном педагогическом воздействии) оказываются способны овладеть действиями с тремя видами моделей: конкретными, обобщенными и условно-символическими. Доказано, что при особой организации, содержании и методах обучения детям с интеллектуальной недостаточностью оказываются доступны начальные действия с моделями, особенно с конкретными, отображающими структуру конкретных предметов (конструирование по образцу), а также обобщенными, отражающими структуру класса предметов. Кроме того, уже в дошкольном возрасте они оказываются способны работать с графическими моделями – выполнять постройки по графическому образцу и создавать модели по объемной конструкции. Однако эти умения возникают у них лишь при особых педагогических условиях [2].

В возрасте четырех-пяти лет, когда нормально развивающиеся дети с большим удовольствием играют со строительным материалом, создают постройки в ходе сюжетно-ролевых игр, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью только начинают знакомиться с предметными действиями. Со строительными деталями они часто еще не знакомы, не понимают их значения, не умеют создавать узнаваемые конструкции предметов. Они перекладывают элементы строительных наборов, нагромождают их, нередко облизывают, пробуют «на зуб» и т.д. Конструктивные материалы привлекают их внимание на чрезвычайно короткое время: завладев ими, ребенок быстро теряет к ним интерес, поскольку не умеет правильно их использовать [2].

У детей с интеллектуальной недостаточностью оказываются не сформированными предпосылки конструктивной деятельности: недоразвита зрительно-двигательная координация, моторные трудности, недостаточный уровень сенсорного развития и др. Как следствие, развитие конструктивной деятельности у интересующей нас группы детей протекает глубоко своеобразно. У них наблюдаются лишь элементы конструктивных действий, которые характеризуются нерациональностью, хаотичностью, мотивационной незрелостью и чрезвычайно слабым интересом к ним. Несмотря на то, что дети с интеллектуальной недостаточностью используют при построении своих моделей большое количество строительного материала, их модели имеют более примитивный характер, не всегда соответствуют реальным объектам, имеют недостатки в пространственном расположении [1].

Конструктивная деятельность, как и другие виды продуктивной деятельности, может возникнуть у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью только в процессе обучения.

В процессе занятий по конструированию у детей необходимо сформировать интерес к этому виду продуктивной деятельности, желание самим создавать постройки для игры. С этой целью педагог на глазах у детей строит различные предметы, которые тут же включаются в совместную игру. При этом педагог действует эмоционально, вызывая у воспитанников ответный эмоциональный отклик. Процесс конструирования сопровождается объяснениями, комментариями, игровыми действиями. Наблюдая за деятельностью взрослого, дети знакомятся с предметной и функциональной сторонами конструкции.

Особое внимание педагог уделяет формированию у детей представления о связи предмета со всеми видами изображений. Он не только строит, но тут же рисует, наклеивает на бумагу, показывая тем самым, что каждый объект может быть изображен в разных формах. Это помогает ребенку понять единство предмета и всех его изображений, познакомиться с различными видами моделирования его образа.

Для создания предпосылок к самостоятельному конструированию детям показывают также, что предметы одного функционального назначения (например, здание детского сада) могут иметь разные конструкции, т.е. построены по-разному, но в то же время отвечать общим требованиям (иметь небольшую высоту, много входов и т.д.). Демонстрируя разнообразные постройки на одну и ту же тему, педагог проводит пропедевтическую работу по преодолению у детей с интеллектуальной недостаточностью склонности к стереотипному воспроизведению одного и того же вида конструкций [3].

Для успешного овладения самостоятельным конструированием дети должны научиться видеть и выделять в предмете пространственные свойства, которые отражаются в конструкции. В целях сенсорного воспитания детей проводятся специальные игры и упражнения на ознакомление с формой, отношениями по величине и пространственному расположению, а также на овладение способами выделения перечисленных свойств в предметах.

Опыт обучения детей с интеллектуальной недостаточностью конструированию показал, что они оказываются способны при правильной организации коррекционной работы овладеть начальными действиями со всеми видами моделей.

Таким образом, конструктивная деятельность дошкольников с интеллектуальной недостаточностью развивается по одним и тем же законам, что и в норме, проходя в своем развитии те же этапы и в той же

последовательности. Отличие заключается в различной возрастной динамике обусловленной недостаточным осознанием целей, низкой мотивации и неустойчивым интересом к деятельности. Общие и специфические особенности конструктивной деятельности, обусловленные структурой нарушения, находят свое отражение в формировании других видов деятельности, таких как речевая и изобразительная. Сопоставительное исследование всех этих видов деятельности может помочь выработке общих оптимальных путей диагностики и коррекции интеллектуальной деятельности в целом.

In this article is presented feature of constructive activity from children of the preschool age with intellectual insufficiency. It was attention on the ways of education for this activity's type.

Список литературы

1. Вялых, О.А. Особенности конструктивной деятельности младших школьников с недостатками в интеллектуальном / развитии [Электрон. ресурс] / Факультет психологии. – Гродно, 2010. – Режим доступа: <http://psf.grsu.by>. – Дата доступа: 10.01.2010.
2. Обучение конструированию дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Электрон. ресурс] / Дефектолог.ru. – 2010. – Режим доступа: <http://www.defectolog.ru/статьи.mht>. – Дата доступа: 10.01.2010.
3. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

УДК 373.3.015.31-056.37

Л.В. Иванова,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – М.Е. Скивицкая, преподаватель)

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В данной статье описываются особенности освоения декоративного рисования детьми младшего школьного возраста (нормально развивающимися и

с интеллектуальной недостаточностью). Представлен анализ данных, полученных в процессе проведения констатирующего эксперимента.

Изобразительное искусство и непосредственно изобразительная деятельность оказывает чрезвычайно большое влияние на развитие личности ребенка – его эмоциональное состояние, эстетический вкус, формирование нравственных качеств, умственных способностей и т.д. [1, с. 17].

Процесс обучения детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью рисованию чаще всего рассматривается как усвоение ими академических форм изображения средствами ручных техник, своеобразии которых проявляется в разнообразии свойств материалов при сохранении обобщенных рисовальных движений [2, с. 23].

Проблематикой формирования художественно-изобразительных способностей у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью занимались Т.С. Галешникова, Л.Б. Горунович, И.А. Грошенко, Ю.В. Захарова, И.А. Малахова.

Целью нашей работы являлось выявление особенностей освоения декоративного рисования детьми младшего школьного возраста (нормально развивающимися и с интеллектуальной недостаточностью). В исследовании приняли участие 20 детей: 10 детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, обучающихся в ГУО «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно», и 10 нормально развивающихся учеников средней общеобразовательной школы № 14 г. Лиды. Средний возраст – 9 лет.

Обследование проводилось в специально созданных условиях: в знакомой для ребенка обстановке; в виде индивидуальных занятий во второй половине дня, время которых ограничивалось 15 – 30 минутами; в присутствии знакомого для ребенка взрослого.

В качестве *материала* детям предлагались предметы декоративно-прикладного искусства и материально-технические средства рисования.

Успешность выполнения заданий детьми сравниваемых групп оценивалась с помощью таких *критериев*, как эмоционально-познавательное отношение к предметам и к деятельности; полнота знаний при ответе; качество выполнения декоративного рисунка; степень самостоятельности при выполнении работы. Отобранные критерии включали в себя показатели четырех видов для дифференциации детей по уровням освоения декоративного рисования. Нами были выделены следующие уровни:

Критически низкий уровень характеризуется выраженным отсутствием у детей интереса к процессу рисования. Задание не выполняют даже после неоднократного (более двух раз) применения организующей, стимулирующей и обучающей помощи со стороны педагога.

Низкий уровень отличается проявлением у детей ситуативного, эпизодического, крайне обедненного эмоциями интереса к процессу создания рисунков. Выделяют из предложенных материально-технических средств изобразительной деятельности те, которые необходимы для рисования. Отличаются слабым владением изобразительными инструментами и материалами. Дети используют средства выразительности (цвет, композиция и т.п.), однако их умения несовершенны.

Средний уровень выделяется у детей при проявлении ими довольно стойкого, выраженного интереса к произведениям декоративно-прикладного искусства. Как красивое в предмете оценивают цвет, его сочетания, форму, отдельные композиционные приемы. Хорошая техника рисования. При создании рисунков изредка допускают неточности. В работе не проявляют фантазию, предпочитают интерпретировать узоры известных росписей в своей работе.

Уровень выше среднего отличается демонстрацией детьми стабильного, устойчивого интереса к знакомству с изделиями народных мастеров. Воспитанники испытывают радость от выполненной работы, желание поделиться ею с кем-нибудь. Демонстрируют хорошую технику рисования, уверенную графику, в их рисунках присутствуют элементы стилизации, пространственные отношения. При выполнении заданий демонстрируют творческую активность, фантазию, воображение.

Таблица 1 – Сравнительные данные уровней сформированности ручной умелости детей младшего школьного возраста в процессе декоративного рисования (%)

Дети младшего школьного возраста	Уровень			
	Критически низкий	Низкий	Средний	Выше среднего
Нормально развивающиеся	—	—	23	77
С интеллектуальной недостаточностью	76	18	6	—

В ходе наблюдения за работой детей с критически низким уровнем сформированности техники рисования отмечено, что они не умеют правильно сидеть за столом. Часть детей не могут выбрать из предложенных материально-технических средств изобразительной деятельности те, которые необходимы для рисования. У них не выработаны навыки и умения удерживания инструментария (47 % опрошенных). Техника рисования у них не сформирована. Многие школьники не ориентировались в пространстве листа бумаги.

Низкий уровень также зафиксирован только у детей с интеллектуальной недостаточностью (18 % опрошенных). Их рисование тоже находится на доизобразительной стадии. Но они ориентируются на листе бумаги. Во время работы дети демонстрировали определенную увлеченность самим процессом черкания, но их техника рисования несовершенна. Дети этой группы допускают много лишних, нецелесообразных движений, проявляют чрезмерную торопливость и расторможенность.

К среднему уровню отнесены как нормально развивающиеся школьники, так и их сверстники с интеллектуальной недостаточностью (23 % и 6 % детей соответственно). Младшие школьники без особых затруднений выделяли основные материально-технические средства рисования, выполняли по словесной инструкции задания. Их действия отличались уверенностью и ритмичностью, что обеспечивало хорошее качество выполнения декоративных работ. Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерен пониженный интерес к рисованию, что негативно сказалось на качестве рисунков.

Уровень выше среднего зафиксирован только у нормально развивающихся детей младшего школьного возраста (77 % детей). Никто из детей с интеллектуальной недостаточностью не имел показателей этого уровня.

Таблица 2 – Сравнительные данные уровней проявления самостоятельности детьми младшего школьного возраста в процессе выполнения работы (%)

Дети младшего школьного возраста	Уровень			
	Критически низкий	Низкий	Средний	Выше среднего
Нормально развивающиеся	—	—	24	76
С интеллектуальной недостаточностью	37	59	4	—

Данные проведенной исследовательской работы позволили выделить и сравнить особенности освоения декоративного рисования нормально развивающимися детьми младшего школьного возраста и их сверстниками с интеллектуальной недостаточностью. В качестве общих характеристик представлены: наличие эмоционально-познавательного интереса и эстетического отношения к предметам декоративно-прикладного искусства и к деятельности, сформированность образов-представлений и техники рисования. К специфическим характеристикам отнесены: неразвитость и своеобразие эмоционально-познавательного интереса и эстетического отношения к деятельности, ее результатам, что отрицательно сказывается на качественной стороне рисунков; значительные отклонения от условно нормативных возрастных показателей в чувственном познании; использование в рисовании графических штампов; несовершенство техники рисования.

Таблица 3 – Сравнительные данные уровней освоения декоративного рисования детьми младшего школьного возраста (%)

Дети младшего школьного возраста	Уровень			
	Критический и низкий	Низкий	Средний	Выше среднего
Нормально развивающиеся	—	—	33	67
С интеллектуальной недостаточностью	56	41	3	—

Проведенное нами исследование по выявлению особенностей освоения декоративного рисования детьми младшего школьного возраста (нормально развивающимися и с интеллектуальной недостаточностью) позволило сделать следующие **выводы**:

1. Применение контрольно-оценочных методов позволило установить у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью существенные затруднения в освоении декоративного рисования: непродолжительный по времени интерес; проявление незаинтересованности к процессу создания изображения; использование в рисовании графических штампов; несформированность орудийных действий в обращении с изобразительным инструментарием; недоразвитие зрительно-двигательной координации, наличие нерациональных движений, слабость мелкой мускулатуры пальцев рук.

2. Определены уровни освоения декоративного рисования детьми младшего школьного возраста (нормально развивающимися и с

интеллектуальной недостаточностью), условно обозначенные как критически низкий, низкий, средний и выше среднего.

In this article features of development of decorative drawing by children of junior school age are described (normally developing and with intellectual insufficiency). There is analysis of facts that were got in the process of establishing experiment.

Список литературы

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология индивидуальных различий / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 1982. – 180 с.
2. Грошенков, И.А. Занятия изобразительным искусством в специальной коррекционной школе / И.А. Грошенков. – Москва, 2001. – 223 с.

УДК 373.015.31

Ю.С. Калоша,

студентка 3 курса педагогического факультета

(научный руководитель – Н.В. Флерко, магистр педагогических наук, старший преподаватель)

СПЕЦИФИКА МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Данная статья посвящена выявлению специфики мышления дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Данные обследования детей, изложенные в статье, позволяют говорить о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью.

Одним из наиболее важных периодов в развитии человека является дошкольный возраст. Это обусловлено подготовкой ребенка к обучению в школе. За дошкольный период развития ребенок должен овладеть системой элементарных знаний, в основе чего находится развитие всей познавательной деятельности.

С раннего возраста у ребенка начинает формироваться совокупность индивидуальных способностей к накоплению знаний, совершенствованию мыслительных операций. Насколько данная способность будет проявляться у ребенка, зависит от особенностей

среды, в рамках которой происходит воспитание ребенка. Правильно организованная совместная деятельность ребенка со взрослым в семье, в дошкольном учреждении с использованием игр со строительным материалом, конструктором позволит сформировать у него предпосылки учебной деятельности. Одной из таких предпосылок, согласно В.В. Давыдову, является высокий уровень мышления у дошкольников. Усвоение объема знаний в процессе обучения в школе требует от ребенка умения сравнивать, обобщать, делать самостоятельные выводы, поэтому к моменту поступления в школу ему необходимо иметь достаточно высокий уровень познавательной деятельности. Это может быть доступно при активном формировании мыслительных операций еще в дошкольном возрасте [1].

Актуальность исследования процесса мышления обусловлена тем, что на основании анализа можно получить результаты, где будут показаны позитивные и негативные моменты процесса мышления у ребенка [1]. Проблему развития детского мышления исследовали многие исследователи: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.Ф. Обухова и др.

С помощью мышления ребенок постигает внутренние, скрытые свойства, связи между предметами или явлениями. Результаты мышления оформляются с помощью слов. Основой развития мышления является восприятие, благодаря которому накапливается чувственный (сенсорный) опыт, необходимый для углубленного познания. На основе выполнения практических действий ребенок учится сопоставлять объекты, анализировать, сравнивать, группировать. Постепенно ребенок приобретает возможность мыслить не только на основе непосредственного восприятия предметов, но и на основе образов. Эти способности ребенка позволяют говорить о развитии у него наглядных форм мышления: наглядно-действенного и наглядно-образного. На их основе формируется словесно-логическое мышление, проявляющееся в установлении связей, существующих между предметами и явлениями: функциональных, пространственных, временных, причинно-следственных [2].

В настоящее время большое внимание уделяется формированию и развитию мышления, так как мышление является высшим познавательным процессом и представляет активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. И если при обследовании у ребенка обнаруживается нарушение в процессе мыслительной деятельности, то грамотно построенное коррекционное мероприятие поможет скорректировать это нарушение. Главное – это своевременно обнаружить нарушение в мыслительной

деятельности, чтобы в дальнейшем проводить коррекционное мероприятие, а для этого необходимо знать особенности развития и формирования мыслительной деятельности.

Все формы мышления тесно взаимосвязаны между собой и с другими сторонами психической деятельности. Возникновение нарушения первоначальной формы мышления оказывает отрицательное влияние на развитие мышления и дальнейшее психическое развитие ребенка [1].

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью характеризуются низким уровнем развития мышления по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Это ограничивает их возможность полноценно воспринимать информацию и анализировать связи и отношения, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями и процессами. Выявление особенностей мышления детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью позволит правильно построить процесс умственного воспитания детей, подготовить детей к усвоению понятий и оказать позитивное влияние на их социализацию.

В связи с этим цель нашего исследования – выявить специфику мышления детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Экспериментальная работа по изучению мышления у дошкольников проводилась в СДУ ясли-саде № 5 и ДОУ ясли-сад № 80 г. Гродно. Для выявления специфики изучаемого процесса нами были сформированы две экспериментальные группы, в которые вошли дети 6-7 лет с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности и нормально развивающиеся дети.

Для изучения особенностей мышления дошкольников экспериментальных групп им предлагалось выполнить тест на понимание смысла серии сюжетных картинок «Щенок». В ходе проведения экспериментальной работы изучалась способность детей устанавливать причинно-следственные связи и понимать смысл сюжетных картинок.

Анализ результатов позволил выявить различия в уровне мышления у дошкольников экспериментальных групп.

У нормально развивающихся детей не возникло затруднений при выполнении данного задания. Они выполняли задания без помощи экспериментатора. Следует отметить, что дети предварительно разложили серию сюжетные картинки в соответствии с необходимой последовательностью. Дети, соблюдая логическую последовательность, рассказали, что изображено на первой, второй и третьей картинке и

установили причинно-следственные связи этих сюжетных картинок; и верно рассказывали, кто изображен на картинках, отвечали на вопросы, например, «Почему котик хотел бросить на щенка горшок с цветком?» или «Что было бы со щенком, если бы на него упал горшок с цветком?». Необходимо отметить, что дошкольники осознавали сам факт спасения в серии сюжетных картинок «Щенок».

У детей с интеллектуальной недостаточностью возникли затруднения при выполнении данного задания. Они предварительно не могли разложить сюжетные картинки «Щенок» с учетом последовательности сюжета. В процессе выполнения задания дети не могли установить причинно-следственные связи, не могли рассказать сюжет картинок; называли отдельные объекты, изображенные на картинках: котика, щенка и т.д. Даже с помощью экспериментатора, развернутых наводящих вопросов-подсказок («Почему упал горшок с цветочком?») дети не могли рассказать о сюжете, изображенном на картинках.

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью не могли установить связь между главными героями сюжетных картинок: котиком и щенком. Они рассматривали их не как два взаимосвязанных объектов, а как два отдельно существующих. Из рассказы ограничивались описанием частей изображенных героев: «у котика есть лапки, усики, хвостик». Попытка связать этих двух героев с другими объектами сюжетных картинок сводилась к повторному рассказыванию об этих же героях. Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью не могли установить даже с помощью экспериментатора причину и следствие падения горшка с цветком.

Полученные данные позволяют говорить о том, что для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью характерно наличие трудностей осуществления деятельности с установлением причинно-следственных связей. У них отсутствует возможность понять и раскрыть смысл даже при использовании различных видов помощи экспериментатора.

Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствуют предпосылки к развитию словесно-логического мышления, что связано с несформированностью более ранних форм мышления: наглядно-действенного и наглядно-образного. Полученные результаты позволяют говорить о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы с дошкольниками 6-7 лет с интеллектуальной недостаточностью.

Given article is devoted revealing of specificity of thinking of preschool children with intellectual insufficiency. The given inspections of children stated in article, allow to speak about necessity of carrying out to correction-developing work with preschool children with intellectual insufficiency.

Список литературы

1. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
2. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учеб. для студ. сред. проф. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2007. – 416 с.
3. Специальная психология: учеб. – метод. пособие / авт.-сост. Н.В. Флерко. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 191 с.

УДК 373.21

Н.С. Марцун,

студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Н.В. Флёрко, магистр педагогических наук, старший преподаватель)

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ВОЛИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье изложены результаты изучения воли детей 5 лет с общим недоразвитием речи (II-III уровень). Представлено содержание коррекционно-развивающей работы по воспитанию воли детей с общим недоразвитием речи на основе формирования самооценки.

Нарушение речи у детей создает неблагоприятные условия для развития личностных новообразований дошкольного возраста, одним из которых является самосознание.

Увеличение количества детей с общим недоразвитием речи (ОНР), ограниченное количество исследований по проблеме особенностей формирования самосознания дошкольников с ОНР, а также необходимость оказания полноценной психолого-педагогической помощи этим детям с целью их полноценной социализации делает

проблему формирования самосознания у дошкольников с ОНР актуальной и требует тщательного изучения структуры самосознания дошкольников с данными речевыми нарушениями, так как при наличии общего недоразвития речи самосознание претерпевает определенные изменения.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы разработать систему коррекционно-развивающей работы по формированию самооценки как средства воспитания воли у дошкольников 5 лет с общим недоразвитием речи и оценить ее эффективность.

Необходимым условием возникновения и развития воли является самопознание. С.Л. Рубинштейн писал о том, что воля в собственном смысле возникает, когда человек оказывается способным к рефлексии по отношению к своим влечениям. Для этого индивид должен подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя как «Я», как субъект, у которого могут иметься те или иные влечения, но который не подвержен ни какому-нибудь одному из них, ни их сумме, а возвышается над ними, в состоянии произвести выбор [1]. В связи с этим в качестве средства формирования воли нами была определена самооценка.

В эксперименте приняли участие 12 детей в возрасте 5 лет с ОНР (II-III уровень), посещающих Государственное учреждение образования «Ясли-сад № 66 г. Гродно». Констатирующий эксперимент как комплексный метод был реализован с помощью наблюдения, беседы, методик исследования самосознания и внимания и был осуществлен в период с 14.09.2009 г. по 29.09.2009 г.

Волевой компонент личности дошкольников с ОНР был изучен нами с использованием методики «Корректирующая проба» (в связи с представлениями П.Я. Гальперина о внимании как формирующемся навыке самоконтроля). Исследование позволило выявить наличие у детей 5 лет с ОНР (II-III уровень) быстрой утомляемости, неустойчивости внимания и трудности самоконтроля.

В связи с полученными результатами констатирующего эксперимента мы определили целесообразной разработку системы коррекционно-развивающей работы по формированию воли у дошкольников 5 лет с ОНР (II-III уровень).

Реализация предложенной нами системы коррекционно-развивающей работы представляла собой формирующий эксперимент. Для его проведения по R-методу, или по методу случайного распределения, были сформированы две группы: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ).

В качестве *направлений коррекционно-развивающей работы* с дошкольниками 5 лет с ОНР (II-III уровень) были выделены: развитие речи и формирование навыков общения, формирование познавательных процессов, коррекция эмоциональной сферы и консультирование родителей. В рамках последнего направления проводилось обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с ребенком, стимулирующим его активность в повседневной жизни, укрепляющим его веру в собственные возможности.

Проведение коррекционно-развивающей работы осуществлялось в три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Целью *подготовительного этапа* коррекционно-развивающей работы было установить контакт с детьми и стимулировать интерес к дальнейшему сотрудничеству. На данном этапе мы использовали метод беседы, рассказа и объяснения, метод игры. В качестве средств нами были использованы игры и упражнения, наглядность (картинный и вербальный материал). Критерием перехода к основному этапу мы считали отсутствие у детей скованности, активное участие на занятии и во взаимодействии друг с другом; повышение наблюдательности.

В качестве цели *основного этапа* нами было выделено – формировать способность к оценке себя и собственной деятельности. Коррекционно-развивающая работа на данном этапе проводилась в индивидуальной форме и по подгруппам на протяжении 4 месяцев.

Индивидуальная работа проводилась в рамках логопедических занятий. Задачи проведения индивидуальных занятий реализовывались следующим образом. Для формирования восприятия речи были подобраны упражнения, направленные на развитие фонематического слуха (выделение в слове заданных звуков, различение слов, близких по звучанию, выделение заданного слова в ряду других слов и др.). Работа по расширению понимания речи строилась на основе развития у детей представлений о предметах и явлениях окружающей действительности (в соответствии с темой занятия: игрушки, одежда, посуда, поры года), понимание конкретных слов и выражений (поручения учителя-дефектолога; предъявление картинок с изображением «нестандартных ситуаций»; вопросно-ответные беседы по поводу знакомых предметов, явлений; задания на определение пространственных отношений предметов, выраженных предложениями, и др.).

Формирование связной речи осуществлялось с применением упражнений по договариванию предложений (по предметным картинкам, без картинок, по образцу учителя-дефектолога, без образца), составлению предложений по демонстрации действия (с помощью

вопросов, по данному образцу, без образца), составлению предложений по сюжетным картинкам, заучиванию и воспроизведению 2-3 предложений, составленных по сюжетной картинке, связанных по смыслу, преобразованию деформированной фразы, распространению предложений по вопросам и путем наращивания слов по цепочке, составлению предложений по данным словам, преобразованию предложений путем изменения лица, числа, времени [2].

Для развития операций мышления детям предлагались задания типа «Кто здесь лишний?», «Угадай по описанию» (использовались карточки с изображением нескольких предметов одного наименования, но имеющих одинаковые или разные признаки с остальными предметами группы).

Для развития мелкой моторики в ходе занятий использовалась пальчиковая гимнастика (с речевым сопровождением движений), а также предметно-практическая деятельность (например, выкладывание фасоли по контуру изображения посуды на картоне).

Чтобы в полной мере реализовать поставленную цель, учитель-дефектолог постоянно побуждал детей принимать активное участие в занятии. Если ребенок не мог самостоятельно справиться с заданием, учитель-дефектолог подводил его к решению проблемной ситуации с помощью наводящих вопросов.

Развитие навыков общения невозможно без взаимодействия детей в группе, поэтому использовались игры «Веселый ручеек», «Узнаем друг друга» (дети распределялись по парам и узнавали интересы друг друга, а потом делились со всеми, что они узнали), «Задай мне вопрос» и др.

Чтобы научить детей адекватно определять свои личностные черты и личностные качества других людей, формировать адекватное отношение их к себе, помочь детям расширить представления о себе, в коррекционно-развивающей работе мы использовали упражнение «За что меня любит мама», игры «Свет мой, зеркальце, скажи!», «Паутина», «Угадайте, кто это?», «Чудо-стул».

Чтобы развить в детях уверенность в собственных силах, учитель-дефектолог постоянно поощрял их, давал возможность действовать самостоятельно. Такие игры, как «Что я могу», «Когда я вырасту, я буду...», «Я не люблю...» помогли в обучении детей умению осознавать и выражать свои мысли и желания.

Формирование умения проявлять эмоциональное состояние в соответствии с ситуацией было бы невозможным без использования проблемных ситуаций, например: «Представь, что мама купила тебе игрушку, которую ты давно хотел. Какое у тебя настроение?».

Для релаксации детей мы использовали специальные упражнения: «Доброе животное», «Лесная поляна», «Все спят» и др.

На данном этапе коррекционно-развивающей работы мы проводили одно индивидуальное и два подгрупповых занятия в неделю.

Коррекционно-развивающая работа на основном этапе осуществлялась с помощью проблемного метода, метода игры, беседы, упражнения. Средства, используемые на данном этапе: наглядность (картинный и вербальный материал), игры и упражнения.

Целью *заключительного этапа* коррекционно-развивающей работы было изучить способность детей применять усвоенные навыки в новых условиях. На данном этапе коррекционно-развивающей работы мы провели 3 подгрупповых занятия. Реализация данного этапа осуществлялась с использованием метода беседы, метода игры, проблемного метода. В качестве средства использовался речевой материал: словесные инструкции, вопросы на рефлексии, наглядный материал, конспекты занятий.

Критериями эффективности проведения коррекционно-развивающей работы выступили: повышение речевой активности у детей, способность к самоанализу, объективность оценки себя другими, способность использовать навыки, формируемые на коррекционно-развивающих занятиях.

Подбор средств для реализации данной программы коррекционно-развивающей работы в ходе организации учебно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении осуществлялся в соответствии с общим уровнем развития детей и уровнем компетентности педагога.

Контрольное предъявление методики исследования внимания «Корректирующая проба» выявило положительную динамику в развитии волевых процессов детей ЭГ, принявших участие в формирующем эксперименте. У детей ЭГ, по сравнению с детьми КГ, внимание стало более устойчивым, снизилось количество допускаемых ошибок на каждом из этапов исследования, и, соответственно, повысилась работоспособность.

Эффективность предложенной системы коррекционно-развивающей работы по формированию самооценки как средства воспитания воли дает возможность использовать ее в качестве основы организации коррекционного процесса в дошкольных учреждениях.

This article describes the results of studying of will of children of 5 years with the general infringement of speech (II-III a level). The maintenance of correctional-developing job on education of will of children with the general недоразвитием is presented on the basis of formation of a self-estimation.

Список литературы

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: «Питер», 2000. – 712 с.

2. Игры в логопедической работе с детьми: кн. для логопеда / ред.-сост. В.И. Селиверстов. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

УДК 373-056.37

Т.В. Мацуль,

студентка 2 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Н.В. Флерко, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье представлен анализ литературы по проблеме развития эмоций и воли детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Изложены особенности данных процессов у детей по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Дошкольный возраст – очень важный период в развитии ребенка. В данный период получают определенное развитие все стороны психики ребенка, тем самым закладывается фундамент для дальнейшего роста. Ребенок начинает осознавать свое «Я», начинает объективно себя оценивать. Образуется соподчинение мотивов: возможность подчинить свои непосредственные побуждения осознанным целям. Ребенок научается в определенных пределах управлять своим поведением и деятельностью, предвидеть результат и контролировать выполнение деятельности. Эмоциональная жизнь дошкольника усложняется: обогащается содержание эмоций, формируются высшие чувства. У ребенка возникают такие чувства, как чувства прекрасного, чувства гордости или стыда, чувства комического и т.д. Дошкольник учится понимать не только свои чувства, но и переживания других людей. Он начинает различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению, через мимику и пантомимику. Ребенок включается в яркий и неповторимый мир эмоциональных отношений [1].

Для детей с интеллектуальной недостаточностью познание окружающего мира весьма затруднено. У ребенка с интеллектуальной недостаточностью в раннем детстве не складываются те предпосылки к развитию личности, которые обеспечивают формирование личности у нормально развивающегося дошкольника. Такие предпосылки лишь начинают возникать в дошкольном возрасте. В связи с этим личность ребенка с интеллектуальной недостаточностью формируется с нарушениями в сроках и темпах развития, по содержанию. Складывается иное соотношение разных сторон личностного развития ребенка [2].

К началу дошкольного возраста, когда у детей в условиях нормального развития на базе кризиса 3 лет начинает развиваться самосознание, появляются волевые проявления, у детей с интеллектуальной недостаточностью личностные проявления не появляются. Их поведение, как правило, оказывается произвольным, «полевым» [3].

Хотя ребенок и пытается ориентироваться на взрослого, он не может в ходе общения усвоить нормы поведения и понять их смысл. Такое усвоение не может также происходить в ходе деятельности, так как у ребенка к началу дошкольного возраста практически не сформирована даже предметная деятельность. В то же время после 4 лет, когда у детей с интеллектуальной недостаточностью начинает развиваться интерес к окружающему, формируются действия с предметами, появляется желание подчиняться взрослому, можно наблюдать у них и возникновение первых проявлений самосознания, отделения своего «Я», которое находит выражение в негативных реакциях на замечания, порицания, на неудачу. Систематические переживания неуспеха ведут к формированию патологических черт личности – к отказу от всякой деятельности, пассивности, замкнутости или заискиванию. У них появляются угодливость, негативизм, озлобленность [3].

Переживания ребенка дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью примитивны, полны: либо только удовольствие, либо неудовольствие, без всяких нюансов. У одних детей наблюдаются чрезмерная легкость и поверхность переживаний, у других – чрезмерная сила и инертность.[4]

Эмоции детей с интеллектуальной недостаточностью недостаточно дифференцированы, неадекватны. С трудом формируются высшие чувства: гностические, нравственные, эстетические и др. Преобладают непосредственные переживания конкретных жизненных ситуаций. Настроение, как правило, неустойчивое. Однако следует

отметить, что степень эмоционального недоразвития не всегда соответствует глубине интеллектуального нарушения.

Дети с интеллектуальной недостаточностью ощущают свои промахи и неудачи и не остаются к ним равнодушными. Во многих случаях они переживают свои ошибки, у них могут возникнуть нежелательные реакции на неудачу. Очень распространены у детей с интеллектуальной недостаточностью приспособления к требованиям, которые предъявляют к ним окружающие. Эти приспособления далеко не всегда адекватны. У них возникает «тупиковое подражание» – эхололическое повторение жестов и слов без понимания их смысла. На оценку окружающих очень влияют эгоцентрические эмоции детей, т.е. их суждения формируются, исходя из «приятности» либо «неприятности» для ребенка [4].

Воля детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется недостатком инициативы. В элементарной деятельности необученных детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается лишь самые примитивные мотивы – интерес к внешнему виду игрушки, подчинение требованию взрослого, в редких случаях – интерес к процессу деятельности. Познавательные мотивы снижены. В то же время социальные мотивы оказываются более сформированными. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью живет в определенной социальной среде, в мире, где каждый предмет создан человеком и имеет свое функциональное назначение, а значит, и общественно выработанный способ употребления. Ребенок вынужден пользоваться этими предметами, вынужден в той или иной мере удовлетворять требования общества по отношению к поведению, общению. Под влиянием требований окружающих в дошкольном возрасте начинают формироваться навыки самообслуживания, правильного поведения в общественных местах.

Реакция ребенка на требования окружающих зависит от условий воспитания. В тех случаях, когда взрослые идут по линии наименьшего сопротивления – одевают, кормят ребенка, выполняют его капризы на улице, в транспорте, в гостях, чтобы не вызвать отрицательной реакции окружающих, ребенок, помимо обусловленных нарушением трудностей, приобретает нежелательные наслоения в характере – он совсем не ощущает требований общества, становится деспотом и неисправимым эгоистом, полным иждивенцем сначала для семьи, а затем и для общества. Там же, где детям с интеллектуальной недостаточностью предъявляются определенные требования, примерно к 4-5 годам появляется направленность на усвоение общественного опыта, желание выполнять социальные требования [4].

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются трудности в регуляции поведения, не возникает потребность в произвольном управлении поведением. В своих действиях дети оказываются нецеленаправленными, у них нет желания преодолевать даже посильные трудности. В отличие от нормально развивающихся сверстников, дети с интеллектуальной недостаточностью не всегда могут оценить трудность нового, не встречающегося в их опыте задания, и поэтому не отказываются от выполнения новых видов деятельности. Но, если им дается задание, которое они уже пытались выполнить и потерпели при этом неудачу, они зачастую отказываются действовать, не стремятся довести начатое до конца, отказываясь от него при малейшей трудности.

У детей с интеллектуальной недостаточностью не наблюдается также соподчинения мотивов. Преобладающими мотивами их поведения являются импульсивные действия и сиюминутные желания. Наряду с этим речь взрослого может организовать деятельность дошкольника, направить ее, регулировать процесс его деятельности и поведение.

Таким образом, эмоционально-волевая сфера дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в целом характеризуется примитивностью, бедностью, недостаточной дифференциацией, неадекватностью, несамостоятельностью, неустойчивостью, снижением активности волевых процессов. Отмечается замедленный темп развития: все эмоциональные и волевые процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием.

Существенных изменений в эмоционально-волевой сфере у детей с интеллектуальной недостаточностью без целенаправленного коррекционного воздействия не отмечается до конца дошкольного возраста. Поэтому очень важна правильная организация коррекционно-развивающей работы. Основное внимание в данном направлении должно уделяться формированию у детей навыков правильного поведения, а также усвоению нравственных норм и формированию нравственных чувств.

In clause the analysis of the literature on a problem of development of emotions and will of children of preschool age with intellectual insufficiency is presented. Features of the given processes at children in comparison with normally developing contemporaries are stated.

Список литературы

1. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов / В.С. Мухина.– М.: Академия, 1999. – 456 с
2. Волков, Б.С. Детская психология: Логические схемы / Б.С. Волков, Н.В. Волкова.– М.: ВЛАДОС, 2002. – 187с.
3. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева.– М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
4. Зайцев, Д.В. Дошкольная коррекционная педагогика / Д.В. Зайцев.– Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 2000. – 40 с

УДК 376

Л.В. Немец,

студентка 3 курса, педагогического факультета
(научный руководитель – Э.Н. Трафимович, старший преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЗАПОМИНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье представлены результаты изучения процесса запоминания у детей младших классов с интеллектуальной недостаточностью. Указаны особенности памяти данной категории детей, обусловленные различной степенью дефекта.

Память – способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения. Это волшебная шкатулка, которая сохраняет прошлое для нашего будущего. Без памяти невозможно нормальное функционирование личности. Благодаря памяти человек выделился из животного мира и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немислим.

Память детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется специфическими особенностями. Она характеризуется малым объемом, малой точностью и непрочностью запоминаемого словесного и наглядного материала. Дети обычно пользуются произвольным запоминанием, т.е. запоминают яркое, необычное, то, что их привлекает. Произвольное запоминание формируется у них значительно позднее – в конце дошкольного, в начале школьного периода жизни [1].

Как показали исследования Х.С. Замского, дети с интеллектуальной недостаточностью усваивают все новое очень медленно, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

Запоминание учебного материала в большей мере зависит от его структуризации и характера, от того, каким путем он был воспринят, а также от возраста школьников. Установлено, что ученики с интеллектуальной недостаточностью успешнее запоминают стихотворные, чем прозаические тексты. Наличие ритма и рифмы облегчает протекание мнемического процесса. Для того, чтобы его заучить, учащимся различных школьных возрастов требуется меньшее количество повторений, чем для запоминания прозаичного текста такого же объема и содержания

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются в свойствах нервных процессов детей с интеллектуальной недостаточностью. Так, например, заучив несколько каких-либо правил, дети часто во время ответов воспроизводят одно правило вместо другого. Усвоив содержание рассказа, они при его воспроизведении могут привести некоторые вымышленные либо заимствованные из другого рассказа детали [2].

Для психологов представляет интерес изучение особенностей мнемической деятельности школьников с разной степенью дефекта. Исследованиями выявлены особенности развития памяти, являющиеся общими для детей с интеллектуальной недостаточностью, но имеются данные и о больших индивидуальных различиях в процессах памяти этих учащихся. Причин, способствующих появлению этих различий много: уровень развития познавательной деятельности школьников, особенности их эмоционально-волевой сферы и др. Однако одной из основных причин их возникновения следует считать разную степень дефекта [3].

В процессе обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью большая роль принадлежит повторению как одному из основных факторов закрепления знаний. В психологии повторение

трактруется как воспроизведение усвоенных знаний и действий с целью облегчения их запоминания. Повторение, т.е. возвращение к уже имеющимся знаниям, воспроизведение их в памяти или повторное восприятие, способствуют углублению знаний и умений. Возвращение при повторении к ранее усвоенному материалу дает возможность ученикам увидеть в нем новые стороны, ранее не замеченные. Одновременно с этим осуществляется исправление ошибок усвоения, восстановление забытого, предупреждение возможности забывания. Существенное влияние на качество запоминания оказывает первое воспроизведение. Установлено, что несмотря на большое число предъявлений словесного материала, многие школьники с интеллектуальной недостаточностью повторяют в своих воспроизведениях ошибки, допущенные в первых репродукциях. Первое воспроизведение ведет к закреплению в памяти учеников как правильных, так и ошибочных высказываний [4].

Дети с интеллектуальной недостаточностью не способны целенаправленно заучивать и припоминать. Стремясь запомнить, они не вникают в суть материала, поэтому преднамеренное запоминание вызывает у них трудности и не облегчает задачу (Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский и др.). Они не умеют припоминать заученный материал, не выделяют из смежных представлений именно то, которое нужно.

Таким образом, можно сказать, что память детей с интеллектуальной недостаточностью отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Наиболее неразвитым оказывается опосредованное логическое запоминание. Вызывают большие затруднения воспоминания о внутренних логических связях и обобщенных словесных объяснениях. Развитие памяти детей с интеллектуальной недостаточностью зависит от степени дефекта. А это значит, что память при разной степени интеллектуальной недостаточности развивается по-разному.

Memory is the ability to reproduct the experience. It is one of the main possibilities of the nervous system, which expresses on aptitude to save the information for the long period of time and to institute it to the mind and behavior. Children with an intellectual inadequacy have the memory of small volume with frailty of the verbal and graphical material. The matters of bad digestion of new knowledge depend on the possibilities of the nervous system of this children.

Список литературы

1. Специальная психология: учеб. пособие / В.И. Лубовский [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Новое издание, 2003.–173 с.
2. Рогов, Е.И. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 448 с.
3. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина / И.В. Дубровина. – М.: Академия, 1998.–160 с.
4. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие / Т.Г. Никуленко. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 381 с.

УДК 373-056.264

О.И. Охримович,

студентка 4 курса педагогического факультета

(научный руководитель – Н.В. Флёрко, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА ЗАМЕЩЕНИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В данной статье рассматриваются особенности процесса замещения в игровой деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Проанализирована сущность коррекционной работы по обучению детей использованию предметов заместителей в игровой деятельности.

Исследования педагогов и психологов показывают, что игра способствует развитию интеллектуальных возможностей ребенка, памяти, внимания, восприятия, является своеобразным тренингом общения, социальных отношений ребенка, помогает раскрытию его индивидуальных и личностных особенностей. Однако за кажущейся легкостью и забавностью игр и отношений стоит формирование серьезных познавательных процессов. Скрытая в увлекательности и эмоциональности игр формирующая работа преследует цель постепенного развития воображения, творческого самовыражения и

индивидуальной фантазии детей на основе поэтапного формирования особой психологической структуры – знаково-символической функции сознания [1].

Усвоение различных видов знака происходит не изолированно, прослеживаются общие закономерности и этапы овладения разными знаковыми системами, а также их взаимопроникновение и взаимовлияние. Исходной формой при этом является образно-двигательная (образно-жестовая), составляющая основу предметной деятельности и ролевой игры. Обращая внимание на первичность образно-двигательного знака, Л.С. Выготский подчеркивал его роль в процессе освоения других знаковых систем. Он считал игру общим корнем, из которого вычленились все виды искусства. Это подтверждается синкретичностью детской игры: в игре все виды искусств не расчленены и не специализированы, а находятся в неразрывном единстве [2].

Система знаково-символической деятельности дошкольника включает три взаимосвязанных уровня развития: замещение, моделирование и элементы умственного экспериментирования [3].

Замещение – это специфический процесс дошкольного детства. Формирование процесса замещения должно быть освоено детьми 3-4 лет. И от того, как будут развиты и сформированы навыки замещающей деятельности, лежащей в основе мышления и воображения (использование предметов в функции других, ориентировка в разных знаковых системах, кодирование, схематизация, видение в предмете обобщающего символа класса вещей и т.д.), зависит дальнейшее развитие знаково-символической функции.

Д.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин говорят о том, что игра не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в ее результате, а в содержании самого действия [1].

Игровые действия возникают у ребенка путем наблюдения за деятельностью взрослых и переноса. В ходе развития игры возникают два типа переноса. В одних случаях освоенное действие переносится в другие условия. Например, научившись причесывать себя, ребенок начинает расческой причесывать куклу, игрушечную лошадку, медведя. В других случаях действие переносится на какие-то предметы-заместители реальных предметов. Например, ребенок причесывает куклу не расческой, а деревянной палочкой. Или сначала укладывает спать только куклу, а позднее – медведя, собачку, палочку, кубик.

Типичным для употребления замещающих предметов в игре является то, что неоформленные предметы (палочки, щепочки, кубики) вносятся в игру как дополнительный материал к сюжетным игрушкам

(куклам, животным) и выступают как средства выполнения того или иного действия с основными сюжетными игрушками [1].

Формирование знаковых форм деятельности находится в тесной взаимосвязи с речевым развитием детей. Нарушение в развитии речи может оказывать отрицательное влияние на усвоение знаковых средств, поэтому игровая деятельность дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется следующими особенностями:

- действия с игрушками не всегда ориентируются на свойства и назначение этих игрушек. Например, дети переключаются с куклы с места на место, кладут машину в коляску и т.д.;

- игровые действия излишне детализированы, длительное время продолжают носить развернутый характер, не замещаются словом или символическим жестом. Например, кормление куклы не ограничивается несколькими движениями в сочетании со словом «поела», а продолжается в течение нескольких минут;

- узость использования предметов-заместителей (дети отдают предпочтение игрушкам, функция замещения формируется с некоторым запаздыванием);

- заместителем и замещаемым содержанием не всегда устанавливается функциональное сходство: одна вещь замещает другую потому, что с ней можно действовать как с этой другой;

- заместитель не приобретает фиксированного нового значения, не насыщается смыслом другой вещи, ее значением. Так, ребенок, использующий в игре палочку вместо лошадки, «доскакав» на ней, свободно превращает «лошадку», например, в «саблю»;

- в структуре заместителя и в структуре замещаемого объекта ребенком не усматривается нечто общее (признак, свойство, отношение, указывающие на замещаемый объект), за счет чего и возможно действовать с заместителем как с замещаемым;

- нечеткое и неточное выполнение некоторых игровых действий из-за нарушений мелкой моторики;

- неумение учитывать позицию партнера по игре;

- обедненность содержания роли из-за слабости вычленения и осознания социальных отношений;

- недостаточное выделение и осознание правила роли и трудности в подчинении собственного поведения этому правилу;

- выполнение игровых действий без достаточного речевого сопровождения или с использованием заученных фраз, стереотипность ролевого общения [4].

Таким образом, отмеченные особенности процесса замещения старших дошкольников с ОНР позволяют говорить о необходимости

проведения соответствующей коррекционно-развивающей работы, в основу которой должен быть положен принцип основополагающих для дошкольника видов знака (образно-двигательного, вербального и графического) [2].

Нами была проанализирована сущность коррекционной работы по формированию процесса замещения в игровой деятельности дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Работа по формированию процесса замещения в игровой деятельности может включать следующие аспекты: операции разложения целостного образа на признаки; ассоциирование; перевод реальности на разные знаковые языки; привнесение в образ нового системообразующего признака и т.д.

Предлагается использование детьми с ОНР в игровой деятельности предметов-заместителей. Использование заместителей целесообразно тогда, когда у детей накоплен опыт действий с реальными предметами и игрушками. Важное значение имеет последовательность введения предметов-заместителей. Когда педагог приступает к обучению играм с использованием заместителей, он демонстрирует действие с реальным предметом (лошадкой, расческой). Затем в отсутствие реального предмета подыскивается и переименовывается подходящий предмет (например, палка в качестве лошадки), демонстрируется действие с ним.

Детям предлагается предмет-заместитель или изображение предметов, с помощью которых они могут распределить на группы, скажем, игрушечные машины, посуду. Потом вместо игрушек дети используют их условные обозначения-заместители: вырезают из бумаги кружки – чашки, блюда; овалы – сахарницы и т.п., или геометрические фигуры в качестве заместителей видов транспорта: грузовой, пассажирский, воздушный, водный, железнодорожный и т.п., которые по завершении действия классификации зарисовывают, создавая элементарную модель.

Для дошкольников с ОНР характерно то, что по мере овладения игровой деятельностью их игровые действия становятся более развернутыми, полными, начинают изобиловать подробностями, деталями.

По мере накопления детьми опыта действий с предметами-заместителями и усвоения смысла их использования необходимо показывать действия только с реальным предметом, вместе с детьми подыскивать предмет-заместитель и обозначать его новым именем, но не демонстрировать действия с ним. В старшем дошкольном возрасте уже бывает достаточно простого указания на возможность

использования какого-либо полифункционального предмета в роли сюжетной игрушки (например, эта палочка будет градусником). Следует помнить, что замещающий предмет должен иметь сходство с реальным предметом, особенно на первых порах.

Так, использование палочки в роли термометра более уместно, чем ручки или карандаша. Прежде чем вводить условный предмет, нужно быть уверенным в том, что дети хорошо овладели действиями с реальным предметом и что они понимают предметную соотнесенность слова (например, использовали в играх настоящий или игрушечный термометр, пользовались ложкой при кормлении куклы и т.д.).

Таким образом, в работе с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи основное внимание обращается на овладение ими структурной последовательностью предметно-игровых действий как способа построения игры, где в качестве основы игры выступает реальное предметное действие, имитируемое через действия с игровым предметом.

In the given clause the features of the process of replacement in game activity of the senior preschool children with the general speech underdevelopment are considered. The essence of correctional work on training children to use substitutes in game activity is analyzed.

Список литературы

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – 237 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т.6: Научное наследство / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. – 1984. – 400 с.
3. Сапогова, Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. – 264 с.
4. Непомнящая, Н.И. Исследование процесса замещения предметных действий у дошкольников // Опыт системного исследования психики ребенка / Н.И. Непомнящая; под ред. Н.И. Непомнящей. – М.: Педагогика, 1975. – 165 с.
5. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 256 с.

УДК 373.015.31

И.Н. Панасовец,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Н.В. Флёрко, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье представлены результаты изучения восприятия детей 6-7 лет с интеллектуальной недостаточностью. Обозначены направления проведения коррекционно-развивающей работы.

Чувственное познание внешнего мира – важнейшее звено в системе познавательной деятельности человека, необходимая предпосылка интеллектуального развития. Наибольшее значение сенсорное воспитание приобретает в раннем и дошкольном возрасте, когда у ребенка формируются процессы ощущения, восприятия, наглядного представления. Пробелы в сенсорном развитии ребенка этого возраста трудно, а иногда и невозможно компенсировать в более позднем возрасте. В школьном возрасте эти пробелы проявляются как отставание в развитии, затрудняющее овладение знаниями основ наук [1].

Сенсорное воспитание – это формирование у ребенка качественно новых, сенсорных процессов и свойств. Оно осуществляется под влиянием активного педагогического воздействия, в процессе усвоения ребенком общественного сенсорного опыта [2].

Сенсорное воспитание должно помочь формированию у детей обобщенных способов обследования вещей, в процессе которого происходит сопоставление их особенностей с общественно выработанными системами сенсорных эталонов. Сенсорные действия – действия рассматривания, ощупывания, выслушивания формируются лишь в процессе содержательной деятельности. Наиболее полного восприятия предмета и его свойств требует так называемая продуктивная деятельность, в которой необходимо создать продукт по заданному образцу.

Основное формирование сенсорных процессов происходит в дошкольном возрасте. Здесь закладывается основа дальнейшего развития познавательной деятельности в ее более высоких формах (интеллектуальное развитие). Адекватными дошкольному возрасту продуктивными видами деятельности являются изобразительная (лепка,

рисование, аппликация) и конструктивная. В процессе изобразительной и конструктивной деятельности формируется зрительное, тактильное и двигательное восприятие ребенка. Чрезвычайно важна также деятельность по овладению речью, в процессе которой формируется фонематический слух ребенка.

Отечественная система сенсорного воспитания опирается на теорию восприятия, разработанную Л.С. Выготским, Б.Г. Ананьевым, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером. Для развития восприятия ребенок должен овладеть общественным сенсорным опытом, который включает в себя наиболее рациональные способы обследования предметов, сенсорные эталоны [3].

Значение сенсорного воспитания для детей с интеллектуальной недостаточностью давно было отмечено педагогами и введено в практику обучения и воспитания. Дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью характеризуются низким уровнем развития восприятия, что обусловлено низкой познавательной активностью или ее отсутствием, нарушением формирования моторики. Это, в свою очередь, не создает необходимой основы для дальнейшего развития ребенка, задерживает его психическое развитие в целом.

Изучение особенностей сенсорной сферы ребенка с интеллектуальной недостаточностью позволит выявить имеющиеся трудности и построить наиболее адекватную программу коррекционно-развивающей работы.

В связи с этим цель нашего исследования: изучить специфику восприятия старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Согласно новейшим исследованиям, ощущение и восприятие представляют собой особые действия анализаторов, направленные на обследование предмета, его особенностей. С помощью перцептивных действий ребенок воспринимает в предмете новые качества и свойства. Задача сенсорного воспитания – своевременно обучить ребенка этим действиям. Обобщенные способы обследования предметов имеют важное значение для формирования операций сравнения, обобщения, для развертывания мыслительных процессов.

Выявление уровня развития сенсорно-перцептивной сферы в дошкольном возрасте является важной задачей для правильного построения умственного воспитания. Умственное воспитание – планомерное целенаправленное воздействие взрослых на уровень развития детей с целью сообщения знаний, необходимых для разностороннего развития, для адаптации к жизни, формирование на этой основе познавательных процессов, умения применять усвоенные

знания в деятельности. Умственное развитие представляет собой совокупность качественных и количественных изменений происходящих в мыслительных процессах в связи с возрастом и под влиянием среды, также специально организованных воспитательных и обучающих воздействий и собственного опыта ребенка.

Для развития восприятия ребенок должен овладеть общим сенсорным опытом, который включает в себя наиболее рациональные способы обследования предметов, усвоение системы сенсорных эталонов (системы геометрических форм, спектра цветов).

Сенсорные эталоны – это обобщенные сенсорные знания, сенсорный опыт, накопленный человечеством за всю историю своего развития. Внешние качества и свойства предметов окружающего мира чрезвычайно разнообразны. Каждый сенсорный эталон имеет свое словесное обозначение: меры веса, меры длины, цветовой спектр, плоскостные и объемные геометрические фигуры [3].

Усвоение сенсорных эталонов – длительный и сложный процесс, основная тяжесть которого ложится на годы школьного обучения. А.В. Запорожец считает, что набор мерок, эталонов необходимо давать в дошкольном возрасте. Владая этими мерками, дети будут соотносить с ними любое воспринятое качество, давать ему определение. Благодаря этим «единицам измерения» ребенок полнее и глубже познает различные свойства конкретных предметов, его восприятие приобретает целенаправленный и организованный характер.

Проведенный нами констатирующий эксперимент позволил выявить особенности восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. В ходе исследования применялся тест Когана, включающий в себя 3 этапа: классификация фигур по цвету; классификация по форме; классификация фигур с учетом двух признаков: формы и цвета. В состав экспериментальных групп вошли дети 6-7 лет с интеллектуальной недостаточностью умеренной и тяжелой степени (N=7) СДУ ясли-сад № 5 г. Гродно и нормально развивающиеся дети в возрасте 6 лет (N=9), посещающие ГУО ясли-сад № 80 г. Гродно.

При анализе результатов обследования экспериментальных групп было отмечено, что нормально развивающиеся дети выполняли данную методику без ошибок. Дети раскладывали фигуры на группы по цвету. Затруднений не возникло при разложении фигур по форме. При необходимости учета сразу двух признаков при разложении фигур дети пользовались зрительным сопоставлением. У них не присутствовала предварительная классификация фигур по какому-то признаку, они

находили место любой фигуре, лежащей ближе к ним. В отдельных случаях у детей отмечались ошибки при разложении фигур с учетом двух признаков. Однако дети сразу замечали свою ошибку и исправляли ее. Полученные результаты позволяют говорить о сформированности сенсорных эталонов у нормально развивающихся детей 6 лет.

У детей 6-7 лет с интеллектуальной недостаточностью выполнение теста Когана вызвало определенные трудности. Первые два этапа большинство детей выполняли, хотя для этого им нужна была помощь со стороны экспериментатора. При этом невербальная помощь (начало выполнения задания экспериментатором без объяснения) не всегда была эффективной. Большую результативность приносило сочетание невербальной помощи с объяснением экспериментатора. Часть детей не смогли выполнить первые два этапа теста. Третий этап, предполагающий учет сразу двух признаков оказался недоступен всем детям 6-7 лет с интеллектуальной недостаточностью умеренной и тяжелой степени. Дети не понимали инструкции выполнения третьего этапа теста.

На основании полученных результатов можно говорить о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование сенсорных эталонов у детей 6-7 лет с интеллектуальной недостаточностью.

При проведении коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью необходимо формировать у них перцептивные действия ознакомления с предметами, обучать способу целенаправленного обследования предметов, выделению у них характеристик, обуславливающих специфическое узнавание предметов. В процессе формирования восприятия необходимо обеспечить усвоение системы сенсорных эталонов. Необходимо научить их быть внимательными к тому, что их окружает, правильно воспринимать окружающее – смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать.

Закрепление образов восприятия дает большие возможности для развития высших психических функций.

This article describes the results of studying of perception of children of 6-7 years with intellectual insufficiency are presented. Directions of carrying out of correctional-developing job are designated.

Список литературы

1. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 208 с.
2. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / 2-ое издание доп. – М.: ООО «Асар», 2007. – 320 с.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 7-ое изд., стереотип. – М.: Академия, 2007. – 416 с.

УДК 376

Т.А. Русак,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Э.Н. Трафимович, старший преподаватель)

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье указаны факторы, влияющие на развитие высших психических функций у детей. Автор отмечает, что одним из них является развитие мелкой моторики и указывает на эффективные формы работы, способствующие ее развитию у учащихся начальных классов вспомогательной школы.

Одним из факторов развития высших психических функций у детей является развитие мелкой моторики. Под термином «мелкая моторика» подразумеваются тонкие, высокодифференцированные точные движения кистей и пальцев рук преимущественно небольшой амплитуды и силы. Мелкая моторика является составной частью моторных способностей индивида и оптимального двигательного стереотипа социализированных движений. Ее развитие базируется на основе формирования оптимальной статики тела, оптимального двигательного стереотипа локомоций (движений, направленных на перемещение собственного тела в пространстве (ходьба, бег, прыжки, ползание и т. п.) и движений конечностей, музыкально-ритмических движений [1, с. 144]. Мелкая моторика – основа развития, своего рода «локомотив» всех психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, речь). Формирование движений в кисти тесно

связано с созреванием двигательного анализатора, развитием зрительного и слухового анализатора, а также координацией движений, пространственной ориентировки [2].

Проблемой изучения мелкой моторики рук детей с нарушением интеллекта занимались Н.П. Вайзман, Т.Н. Головина, М.М. Кольцова, Э. Сеген, И.П. Павлов, Г.Е. Сухарева и др. В литературе описаны способы и приемы коррекции мелкой моторики рук посредством физических упражнений (Е.С. Черник, А.А. Дмитриев, Н.П. Вайзман, Г.В. Гуровец, Д.С. Гуровец). В своих исследованиях Ю.Ф. Гаркуша, С.Л. Мирский, А.Р. Маллер раскрывают развитие мелкой моторики рук средствами трудовой деятельности.

Движения руки у нормально развивающегося ребенка к 3-4 годам в значительной степени сформированы, хотя еще и недостаточно координированы. Действия, которые он совершает, как правило, неуверенные, скованные, неточные. С возрастом происходит резкое ускорение темпов развития сложных двигательных навыков. У детей 6-7 лет этот процесс происходит в 4,5 раза быстрее, чем у детей 3-4 лет. Ребенок, имеющий достаточно развитые дифференцированные движения пальцев рук, умеет логически рассуждать, у него отмечается устойчивое внимание, хорошая память и связная речь [3, с. 10].

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается замедленное развитие двигательной сферы уже с младенческого возраста. Они гораздо позднее своих сверстников начинают тянуться к висящей перед ними игрушке, сидеть, стоять, передвигаться в пространстве. Движения зачастую неловки, плохо координированы, чрезмерно замедленны или, напротив, импульсивны. Недоразвитие двигательной сферы проявляется в неумении производить точные, согласованные движения, контролировать и регулировать их силу, скорость, ритм [4]. Многие исследователи отмечают прежде всего нарушение тонких, дифференцированных движений пальцев и кисти рук. Дети с интеллектуальной недостаточностью имеют специфические особенности развития мелкой моторики, которые заключаются в неточных, хаотичных, нецелесообразных движениях руки, недостаточной координированности и целенаправленности движений. Это особенно заметно в таких видах деятельности, как ручной труд, рисование, лепка, работа с мелкими деталями (мозаикой, конструктором, пазлами), а также при выполнении бытовых манипуляторных действий: шнуровка, застегивание и расстегивание пуговиц, завязывание бантов, плетение косичек, застегивание кнопок, крючков и др., т.е. навыков самообслуживания [1, с. 144]. У младших школьников, кроме того, несовершенство тонкой двигательной

координации кистей и пальцев рук сдерживает развитие некоторых видов игровой деятельности, затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков, а в дальнейшем может стать серьезным последствием и в овладении желаемой профессией. Все это обуславливает необходимость специальной целенаправленной работы по коррекции и развитию тонких координированных движений рук и ручной ловкости в целом у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Одной из эффективных форм развития мелкой моторики рук у учащихся начальных классов являются уроки по изобразительной деятельности. Рисование как одно из средств развития мелкой моторики рассматривалось исследователями И.А. Грошенковым, Н.Г. Морозовой, В.Г. Петровой в разных аспектах: и как средство педагогического воздействия, и как средство психолого-педагогического изучения ребенка, и как средство определения степени интеллектуальной недостаточности. Изобразительная деятельность способствует развитию сенсомоторики – согласованности в работе глаза и руки, совершенствованию координации движений, гибкости, точности в выполнении действий, коррекции мелкой моторики пальцев рук. Кроме того, в комплексе с другими учебными предметами занятия по изобразительному искусству оказывают заметное коррекционно-развивающее воздействие на ребёнка с интеллектуальной недостаточностью: влияют на его интеллектуальную, эмоциональную и двигательную сферы (главным образом моторику рук), развитие личностных качеств, способствуют формированию эстетического восприятия и воспитанию эстетических чувств.

Однако, для детей с интеллектуальной недостаточностью на уроках изобразительной деятельности характерны следующие особенности, связанные с недоразвитием мелкой моторики:

- учащиеся долго не могут сосредоточиться на последовательности выполнения операций. Их движения неловки, суетливы, хаотичны, пальцы рук непослушны; правая рука, как правило, опережает действия левой, что приводит к несогласованности движений;

- большие трудности обнаруживаются у учащихся при работе с ножницами. Они не знают и не придерживаются основных правил этой работы, у большинства наблюдается неправильная хватка ножниц, не умеют правильно резать бумагу по намеченным линиям разметки, часто минуют ее, закрывают лезвие ножниц в процессе резания, не соблюдая правила безопасности работы;

- недостаточность ручных умений и навыков у учащихся проявляется в работе с красками и кисточкой. Ученики берут на

кисточку много краски, наносят краску большим слоем. Пользование кистью неумелое – не могут рисовать концом, всей кистью, свободно двигать ею в разных направлениях, не могут ориентироваться на листе бумаги, тяготение к ритмическим, повторным движениям, не соблюдение равномерности узоров по величине форм, по расстоянию между ними;

- линейка меняет свое исходное положение, часто не проходит через намеченные точки, вместо намеченной линии получается «ступенчатая»;

- не происходит точное совпадение следа и сгиба бумаги с линиями разметки карандашом. Многие дети неверно держат карандаш, сильно нажимают им на бумагу;

- особые затруднения ребята испытывают при необходимости использовать самые простые предметы-орудия. Большинство детей действуют одной рукой, а другая беспомощна и не участвует в работе;

- учащимся с интеллектуальной недостаточностью трудно избрать оптимальный темп рабочих движений. Одни начинают работу в ускоренном темпе, что приводит к снижению её качества, к закреплению неправильных движений; другие и после длительной тренировки работают медленно.

Виды изобразительной деятельности школьника очень разнообразны – рисование, лепка, аппликация, конструирование. Основная их задача – коррекция недостатков развития детей с интеллектуальной недостаточностью. Особенно любимым у младших школьников является рисование. Благодаря своей доступности, наглядности и конкретности выражения оно приближается к игре. В процессе занятий рисованием указанные выше недостатки сглаживаются. Этому способствуют специальные упражнения в значительной мере развивающие глазомер ребенка, приучают руку к осязательным и точным движениям, придают ей гибкость и твердость. Зрительные, осязательные, кинестетические ощущения и восприятия позволяют осуществлять контроль над направлением и качеством движений. В результате создаются благоприятные условия для развития навыков письма и рисования.

В процессе занятий по изобразительному искусству необходимо на всех этапах урока использовать упражнения, направленные на развитие мелкой моторики пальцев и кисти рук, зрительно-двигательной координации. По сведениям М.М. Кольцовой, систематические упражнения движений пальцев оказывают не только стимулирующее влияние на развитие речи ребенка, но и являются мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга. Этот вывод имеет

исключительно важное значение для организации и проведения коррекционно-воспитательной работы на уроках изобразительного искусства во вспомогательной школе. Особенно нуждаются в гимнастических упражнениях дети, у которых моторика характеризуется значительным недоразвитием мелких, тонких, дифференцированных движений пальцев и кисти рук [3, с. 88].

Развитие ручной моторики является основой формирования графических навыков. Каждое занятие должно сопровождаться специальной пальчиковой гимнастикой, сочетающей развитие всех пальцев руки и движений кисти руки трех видов: на сжатие, растяжение и расслабление. Основная задача упражнений по развитию тонко координированных движений состоит в том, чтобы сделать доступными и легко выполнимыми все задания, связанные с необходимостью использования мелкой моторики рук на уроках изобразительной деятельности. Благодаря систематическим и разнообразным упражнениям руки ребенка постепенно приобретают точность, силу и дифференцированность движений. Работа над развитием движений руки детей является одновременно и работой по формированию различных перцептивных действий и их систем, некоторых сенсорных способностей.

Во всех случаях совершенствование мелкой моторики не должно превращаться в самоцель. Зачастую это неотъемлемая часть работы по формированию навыков самообслуживания, развитию графических и ряда других учебных и трудовых умений и навыков. Для того, чтобы изобразительная деятельность стала средством коррекции, она должна быть организована с учетом закономерностей развития детей с интеллектуальной недостаточностью, своеобразия мелкой моторики. Кроме того, система коррекционной помощи должна быть систематической и направленной.

Development of hand motor function is the basis for the formation of graphic skills. Systematic exercises finger movements have not only a stimulating effect on the development of a child's speech, but are a powerful tool for raising efficiency of the cerebral cortex. In order to representational activities became a means of correction, it should be organized in the laws governing the development of children with intellectual disabilities, originality fine motor skills.

Список литературы

1. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб.пособие / Т.В. Варенова. – Минск.: ООО «Асар», 2003. – 288 с.

2. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 130с.

3. Грошенко, И.А. Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной школе) VIII вида: учеб. пособие для учителей спец. коррекционных школ и студентов дефектолог. ф-тов педвузов. – М., ООО «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001.

4. Вайзман, Н.П. Психомоторика детей олигофренов / Н.П. Вайзман. – М.: «Педагогика», 1976.

УДК 373.3–056.37

Л.А. Савоняка,

студентка 3 курса педагогического факультета

(научный руководитель – Э.Н. Трафимович, старший преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Данная статья посвящена изучению мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. На основе анализа психолого – педагогической литературы выявлены особенности протекания мыслительных операций у детей данной категории детей: бессистемность, бедность, фрагментарность, соскальзывание с одного признака на другой, непоследовательность выделения свойств деталей объекта.

Уровень развития мышления во многом зависит от степени сформированности всех познавательных процессов. В свою очередь, чем выше уровень мышления, тем на более высокой ступени развития оказываются все другие познавательные функции.

Изучение особенностей мыслительной деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью является одним из важных направлений коррекционной педагогики и психологии. Известно, что главная цель, стоящая перед школами для детей с интеллектуальной недостаточностью – по возможности всестороннее развитие учеников, подготовка их к жизни и труду (социализация), к интеграции в общество. Эту цель невозможно реализовать без знаний своеобразия развития данной категории детей.

Мышление школьников с интеллектуальной недостаточностью развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), продукты (понятия, суждения, умозаключения) и операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.). Однако мыслительной деятельности учеников с недостатками умственного развития присущи и специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды, особенно словесно-логическое, достигают у таких детей такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников. Мыслительные операции протекают у учащихся вспомогательной школы с большим своеобразием.

Познание действительности возможно лишь при участии мышления, являющегося важнейшим компонентом в структуре познавательной деятельности. Благодаря мышлению человек познает предметы и те явления, признаки, свойства которых нельзя воспринять непосредственно. Мыслительная деятельность позволяет установить причинно-следственные связи, раскрыть объективные закономерности явлений и их сущность. Следовательно, можно сказать, что мышление – социально обусловленный психический процесс самостоятельного поиска существенно нового, т.е. опосредованного и обобщенного [1, с. 116].

Основными элементами мышления как психического познавательного процесса являются его операции: анализ (процесс расчленения объекта на составные части, что способствует обнаружению более существенных признаков того или иного объекта), синтез (соединение различных свойств объекта в единое целое), сравнение (установление сходства, тождества и различия между объектами), обобщение (мысленное объединение предметов или явлений по общим и существенным признакам). Все мыслительные операции тесно взаимосвязаны друг с другом и не могут осуществляться одна без другой.

Рядом педагогов и психологов изучался такой вопрос, как мышление детей с интеллектуальной недостаточностью (Ж.И. Шиф, И.М. Соловьев, В.Г. Петрова, И.В. Белякова, Н.М. Стадненко, Ю.Т. Матасов, А.А. Катаева, Е.А. Стребелева и др.), которые показали особенности протекания мыслительных операций и становления основных форм мышления у таких детей [1, с. 118].

Выявлено, что младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью выделяют в процессе анализа значительно меньше свойств объекта, чем их нормально развивающиеся сверстники. Причем эта тенденция прослеживается как при анализе учениками новых незнакомых предметов, так и хорошо знакомых. Не все свойства предметов выявляются с одинаковой легкостью. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью успешнее вычленяют зрительно воспринимаемые свойства, в частности цвет и величину. Материал же, из которого сделан тот или иной объект, его форма выделяются ими лишь при благоприятных условиях. Функциональные свойства предметов школьники с интеллектуальной недостаточностью, особенно младших лет обучения, самостоятельно, без наводящих вопросов чаще всего не называют. Установлено, что выполняемый учащимися с интеллектуальной недостаточностью анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его зрительного изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Обнаружено, что при анализе строения воспринимаемого объекта учащиеся вспомогательной школы выделяют значительно меньшее количество деталей, чем их нормально развивающиеся сверстники. Ученики младших классов общеобразовательной школы выделяют в воспринимаемом предмете 6-7 деталей, тогда как школьники с интеллектуальной недостаточностью – 2-3 [2].

Необходимо отметить, что трудности, испытываемые детьми с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста при анализе объектов и их изображений, обусловлены не только недоразвитием аналитико-синтетической деятельности, но и бедным словарным запасом. Отсутствие в их активном словаре слов, необходимых для характеристики предмета, нарушает целостность его познания.

Так, разглядывая чучело птицы, дети с интеллектуальной недостаточностью отмечали только три части тела: клюв, глаза и ноги. Первоклассники массовой школы, кроме перечисленных частей, называли шею, туловище, хвост и крылья.

Следствие такого анализа – недостаточность синтеза, которая у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в том, что, выделяя части объектов, учащиеся не только не упоминают о связях между этими частями, но не отмечают даже их соседства, последовательности их расположения.

В процессе коррекционно-направленного обучения школьники с интеллектуальной недостаточностью овладевают умением достаточно подробно, придерживаясь определенного порядка, характеризовать

воспринимаемый объект, начиная с наиболее существенных признаков и постепенно переходя к вычленению второстепенных. Совершенствование аналитико-синтетической деятельности проявляется также в возрастающем умении учеников использовать данные своего практического опыта для характеристики рассматриваемого предмета [1, с. 121].

В психологии изучению такой мыслительной операции, как сравнение, у детей с интеллектуальной недостаточностью был посвящен ряд исследований, проводившихся преимущественно под руководством И.М. Соловьева. Выявлено несовершенство этой операции у младших школьников данной категории: они не умеют последовательно выделять и сопоставлять соответственные признаки сравниваемых предметов. Начиная сравнивать, они обычно правильно соотносят 1-2 признака, а затем вычленяют какую-либо деталь одного предмета и соотносят ее с несопоставимой деталью другого предмета. Это приводит к тому, что сходные предметы определяются ими как различные, а несходные – как похожие или даже одинаковые. Так, сравнение изображений двух девочек может завершиться следующим выводом: «У этой девочки майка синего цвета, а у этой маленькие туфли, поэтому они непохожи» [3].

Задачу сравнения двух предметов или изображений младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью зачастую подменяют другой, более легкой. В одних случаях вместо сравнения двух предметов они выполняют анализ одного из них, в то время как второй выпадает из поля зрения. В других – начав устанавливать сходство между предметами и назвав 2-3 общих признака, ученики «соскальзывают», забывают о задаче и переходят к описанию какого-либо одного предмета. В силу недостаточной критичности, неумения контролировать свои действия они совершенно не замечают этого [1, с. 121].

Ученики младших классов вспомогательной школы обычно обращают внимание только на те особенности, которые отличают один объект от другого. Так, рассматривая чашку и кружку, дети говорят, что они разные, так как «одна большая», а «другая маленькая», и не выделяют общих признаков, присущих этим предметам. Сравнение предметов и явлений – необходимое условие обобщения.

Полноценное обобщение опирается на существенные для данных предметов общие признаки и служит основой их объединения в группы, категории. Так как общее неотрывно от единичного, существует и появляется в нем, то обобщение требует мысленного отвлечения, или абстракции. Так, например, обобщение «позвоночные животные»

требует выделения общего у самых различных животных, обладающих признаками данного зоологического типа, и отвлечения от признаков, характеризующих их принадлежность к тому или иному зоологическому классу, отряду, семейству, роду или виду.

Зачастую их обобщения, в частности наглядные, бывают или неправомерно широкими, или неправомерно узкими, а обобщений на малознакомом материале, требующем новых приемов интеллектуальной деятельности, они самостоятельно осуществлять не могут [2].

Выполняя эту операцию, школьники с интеллектуальной недостаточностью нередко опираются на случайные признаки, т.е. действуют вопреки логике вещей. Например, группируя предметы по их родовому признаку («посуда»), они могут объединить изображения чашки, тарелки и цветка, поскольку они одного (скажем, синего) цвета. Или могут отказаться присоединить к предметам, относящимся к посуде, чайник только потому, что он другого цвета.

Таким образом, можно назвать основные критерии протекания мыслительных операций у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью: бессистемность, бедность, фрагментарность, соскальзывание с одного признака на другой, непоследовательность выделения свойств и деталей объекта. Но необходимо отметить, что огромную роль в развитии такой мыслительной деятельности как мышление, играет своевременное и правильно организованное коррекционное воздействие. Коррекция мышления осуществляется по четырем параметрам:

1) сформированность мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и др.);

2) гибкость – применение знаний в различных ситуациях, решение задач нестандартным способом, отсутствие штампов, стереотипов;

3) динамичность – темп, подвижность мыслительных процессов;

4) мотивация деятельности (планирование, целенаправленность, контроль, критичность), мотивация в данном случае не исчерпывается потребностью в новой информации, т.е. познавательным процессом. Здесь подчеркивается потребность в обучении, активности, преодолении трудностей, самосовершенствовании, творчестве, желании получить удовлетворение от открытия, «ощутить внутреннее поощрение» [4, с. 167].

Given article is devoted studying of cogitative operations at children of younger school age with mental insufficiency. On the basis of the analysis of the psychology-pedagogical literature features of course of cogitative operations at the given category of children are revealed: unsystematic, poverty, fragmentariness,

transition from one sign on another, inconsistency of allocation of properties and object details. The huge role in thinking development is played by the timely and correctly organized correctional influence.

Список литературы

1. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-ое изд., стереотип. – М.: «Академия», 2004. – 160 с.

2. Шиф, Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965.

3. Соловьев, И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей (сравнение и опознание отношений предметов). – М.: Просвещение, 1966. – 233 с.

4. Варенова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т.В. Варенова. – Минск.: ООО «Асар», 2003. – 288 с

УДК 376.1 – 056.37

М.Е. Скивицкая,

аспирант Национального института образования, преподаватель
(научный руководитель – Т.В. Лисовская, заведующая лабораторией
специального образования НИО, кандидат педагогических наук, доцент)

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 6-ГО КЛАССА ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыты особенности выполнения практических заданий, основанных на применении измерительных и вычислительных умений, учениками с легкой степенью интеллектуальной недостаточности 6-го класса вспомогательной школы. Описаны критерии и уровни сформированности указанных умений у данной категории детей.

В современных условиях приоритетными направлениями получения образования учениками с интеллектуальной недостаточностью является их социальная адаптация, подготовка к

участию в профессионально-трудовой деятельности. В связи с этим одной из основных задач обучения математике становится овладение старшеклассниками с интеллектуальной недостаточностью системой доступных математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни, будущей профессии, и готовность их применять на практике.

Практические (измерительные, вычислительные) умения, широко применяемые в различных видах трудовой, бытовой, профессиональной деятельности находят свое отражение в программном материале по таким учебным предметам как математика, трудовое обучение, социально-бытовая ориентировка.

Вопросы методики обучения старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью измерению величин и действий над числами, полученными в результате измерений, отражены в исследованиях И.Н. Манжуло, М.Н. Перовой, М.И. Сагатова, И.И. Финкельштейна и других [1, с. 7]. Особенности использования чертежно-графических, измерительных и вычислительных навыков в трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы раскрыты в трудах Т.В. Вареновой [2, с. 4].

С целью выявления и описания особенностей применения в практической деятельности измерительных и вычислительных умений учащимися с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено исследование на базе ГУО «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно». В проведенном исследовании приняли участие 9 учеников 6-го класса, из числа которых было 7 мальчиков, 2 девочки. Ученикам были предложены практические задания по каждому учебному предмету, имеющему тесные межпредметные связи с математикой (трудовое обучение и социально-бытовая ориентировка). Общее количество практических заданий, предложенных для выполнения учащимся 6-го класса, составило 12 (по 4 практических задания по каждому учебному предмету).

Основу выделения критериев сформированности у учащихся вычислительных и измерительных умений составили:

- *правильность выполнения* практического задания учащимся;
- *степень самостоятельности* учащегося;
- *овладение учащимся техникой контрольно-измерительных действий.*

Согласно выше перечисленным критериям были выделены 4 уровня сформированности изучаемых умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

К *низкому* уровню сформированности изучаемых умений было отнесено правильное, самостоятельное выполнение от 0 до 25 % заданий, к *среднему* – от 26 до 50 %. Для уровня *выше среднего* характерно правильное, самостоятельное выполнение от 51 до 75 % заданий. *Высокий* уровень сформированности измерительных и вычислительных умений соотносился с правильным и самостоятельным выполнением учениками от 76 до 100 % заданий.

Для проведения экспериментального исследования были использованы измерительные инструменты (линейка, чайная ложка, мерный стакан, весы), а также разнообразное оборудование (рамка для фотографий, тесьма, заварочный чайник, ивовые прутья, кухонный нож и разделочная доска), продукты питания (гречневая и рисовая крупа, чай, яблоки, хлеб), применение которых позволило выявить положительное отношение учащихся с интеллектуальной недостаточностью к предложенной деятельности. Об этом свидетельствует отсутствие отказов от выполнения практических заданий. Некоторые из учащихся после выполнения всех серий заданий высказывали желание продолжить работу и выполнить другие задания.

Анализ полученных результатов позволил выявить низкий уровень сформированности измерительных и вычислительных умений у 33 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью, средний уровень выполнения практических заданий показали 56 % учеников. 11 % учащихся выявили уровень выше среднего в использовании измерительных и вычислительных умений в практической деятельности. Высокого уровня сформированности измерительных и вычислительных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью выявлено не было (0 % учеников).

Результаты количественной обработки полученных эмпирических данных продемонстрированы в виде диаграммы (Рисунок 1).

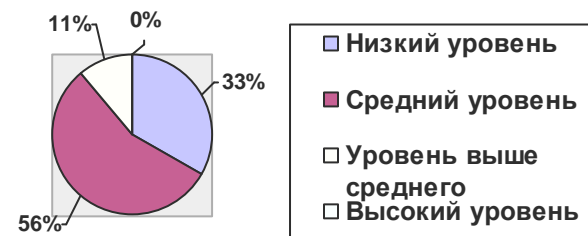


Рисунок 1 – Уровни сформированности измерительных и вычислительных умений учеников с интеллектуальной недостаточность 6-го класса вспомогательной школы

Анализ результатов выполнения практических заданий учениками 6-го класса вспомогательной школы позволил выявить следующие особенности в применении измерительных и вычислительных действий данной категорией учащихся. Отмечена несформированность технических умений выполнения контрольно-измерительных действий. Эта особенность выявлена у 66,6 % учеников и выражалась в выполнении измерений без учета нулевого деления линейки. Так, например, при построении квадрата длина его сторон имела отклонения от 1 мм до 4 мм.

При измерении стороны квадратной рамки для фотографий некоторые из учеников, указывали только количество сантиметров, не обращая внимание на наличие миллиметров, что объясняется неумением ориентироваться по измерительной шкале линейки.

Выполнение разметки на отрезке или шелковой ленте (тесьме) не гарантировало правильного определения количества выделенных частей. Ученики, как правило, при подсчете частей отрезка ориентировались на отметки шкалы деления выполненной ими разметки. Трудности были вызваны и необходимостью записи дробей (88,8 % учащихся). При чтении обыкновенных дробей отмечались ошибки подобного рода: $\frac{1}{2}$ – «один два». Выявленные особенности свидетельствуют о недостаточном осознании понятия «обыкновенная дробь», о трудностях оперирования терминами «числитель», «знаменатель».

Отмечены случаи отказа от пользования линейкой при выполнении разметки на отрезке (22,2 % учеников) и ее заменой глазомерным измерением, что привело к получению неравных частей отрезка.

У большинства учащихся трудности вызвало задание, требующее сортировки ивовых прутьев по длине от самого короткого к самому длинному.

Учащиеся затруднялись в выборе арифметического действия при наличии в тексте заданий, включающих понятия «длиннее (короче) на несколько сантиметров», «длиннее в несколько раз». Пытались угадывать арифметическое действие. При выполнении операций сложения и вычитания часто пользовались измерительной шкалой линейки. Ее использование в вычислительной деятельности давало возможность ученикам получить правильные вычисления. Трудности возникали при необходимости использовать действие деления, поэтому ученики часто прибегали к использованию таблицы умножения.

Некоторые учащиеся не могли дать определение понятию «периметр», но выполняли просьбу показать периметр на модели геометрической фигуры.

При выполнении заданий, требующих измерения объема сыпучих веществ (риса) или жидкости (воды) с помощью мерного стаканчика, отмечались случаи поиска указанной величины, без учета наименования продукта. Подобная особенность была выявлена у 88,8 % учеников. Были отмечены случаи, когда при правильном определении, к примеру, 150 г риса, в процессе выполнения практического задания ученики теряли указанную величину, а измерение вещества продолжали выполнять, пользуясь шкалой измерения соседних наименований продуктов («манка», «крахмал», «вода»).

Целесообразно сказать о видах помощи, которыми пользовались учащиеся с интеллектуальной недостаточностью при выполнении практических заданий:

- словесная инструкция;
- показ правильного выполнения;
- совместные действия с учащимся.

Следует отметить, активное использование словесных видов помощи (указаний, объяснений, вопросов) учащимися. В меньшей степени были востребованы наглядные способы оказания помощи. И только 1 ученик (11,1 %) нуждался в совместном с экспериментатором выполнении практических действий.

Выявленные особенности применения измерительных и вычислительных умений в практической деятельности учащимися с интеллектуальной недостаточностью 6-го класса вспомогательной школы: неумение ориентироваться по шкале измерительного инструмента, неточность выполнения измерений и разметки, несформированность техники овладения контрольно-измерительными действиями, затруднения при выполнении арифметических операций деления и умножения, – позволяют констатировать трудности выполнения практических заданий.

In this article the features of the implementation of practical tasks based on the use of measuring and computing skills, students with mild mental deficiency, 6 th grade special school. Describe the criteria and levels of formation of these skills in this category of children.

Список литературы

1. Перова, М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида: учеб. для студ. дефект. фак. педвузов / М.Н. Перова. – М.: Владос, 2001. – 408 с.
2. Варенова, Т.В. Особенности использования чертёжно-графических, измерительных и вычислительных навыков в трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. Автореферат канд. диссертации / Т.В. Варенова. – М., 1983. – 21 с.

УДК 371-056. 37

В. С. Филон,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Э.Н. Трафимович, старший преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.

В статье представлены результаты изучения познавательных процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью. Отмечено, что они развиты в меньшей мере, чем у детей нормы в связи с тем, что формируются в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Автором отмечена важность коррекционного обучения для развития познавательных процессов детей, обучающихся во вспомогательной школе.

Реализация человеком своей сущности невозможна без ориентации в мире, адекватного знания о нем. Познание – сложный, диалектически противоречивый процесс постепенного воспроизведения в сознании, в совокупности образов и понятий, сущности вещей и процессов, включая самого человека и жизнь общества. Результатом познавательной деятельности являются знания. Они возникают, функционируют, совершенствуются в процессе активной практической деятельности человека. Познавательные процессы в рамках деятельности выполняют роль инструментов познания окружающего мира.

Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются стойкими нарушениями и недоразвитием всех психических процессов, что отчетливо обнаруживается в сфере познавательной деятельности. При этом

проявляется не просто отставание от нормы, но и глубокое своеобразие развития.

Изучением познавательных процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Н. Липкина, Е.М. Кудрявцева, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер, И.М. Соловьев. Пинский Б.И. изучал память детей с интеллектуальной недостаточностью; Соловьев И.М. занимался изучением мыслительной деятельности. Нудельман М.М., Дульнев Г.М., Левтан М.С. изучали образную и вербальную память школьников, особенности речи и влияние мотивационных моментов на протекание психических процессов.

Особый интерес при изучении особенностей познавательной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью представляет школьный возраст, в котором происходят чрезвычайно существенные биологические и психологические изменения. Развитие познавательных процессов у школьников с интеллектуальной недостаточностью идет специфически. Дети способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, иногда с резкими отклонениями. Однако это подлинное развитие, в ходе которого происходит и количественные, и качественные изменения всей психической деятельности ребенка [1].

Память и мышление лежат в основе всех особенностей человека. Они являются условиями научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. В связи с этим проблема состояния мнестической и мыслительной деятельности у школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет важное значение. Характерной особенностью памяти всех школьников с интеллектуальной недостаточностью является замедленный темп усвоения нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения, а так же неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Неумение детей запоминать с особенной очевидностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Исследования Г.М. Дульнева и Б.И. Пинского показали, что преднамеренное запоминание удается им не намного лучше чем непреднамеренное. Память школьников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется малым объемом, малой точностью и прочностью запоминаемого словесного и наглядного материала [2, с. 72].

Мышление учащихся с интеллектуальной недостаточностью развивается по тем же законам, что и в норме. Однако мыслительной деятельности учеников с интеллектуальной недостаточностью присущи и специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают у учеников с интеллектуальной недостаточностью такого уровня,

который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников. Мыслительные операции протекают у учащихся вспомогательных школ с большим своеобразием. Наблюдаются фрагментарность анализа и синтеза, сравнение предметов по несущественным признакам, чрезмерное расширение или, наоборот, неправомерное ограничение оснований для обобщения.

У школьников с интеллектуальной недостаточностью низкий уровень развития мышления, что прежде всего объясняется неразвитостью основного инструмента мышления – речи. Из-за этого он плохо понимает мысли разговоров членов семьи, объяснения учителя, содержания заданий. Речь школьников с интеллектуальной недостаточностью скудна и неправильна, они редко участвуют в беседе, на вопросы отвечают односложно и далеко не всегда правильно, многие звуки в речи детей с интеллектуальной недостаточностью отсутствуют или неправильно произносятся. Словарный запас, которым располагают учащиеся, весьма ограничен. Их активный словарь особенно скуден, они очень мало пользуются прилагательными, глаголами, союзами. Владение письменной речью школьниками с интеллектуальной недостаточностью очень своеобразно. Написать слово труднее, чем его прочесть. Это связано с необходимостью соотнести звук с буквой, знать графическое изображение букв и писать их в определенной последовательности.

В коммуникативной функции речи школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдается недоразвитие всех ее стороны: информационная, эмоционально-выразительная, регулятивная. Ученики затрудняются выразить в речи имеющиеся знания, ответить на вопросы, самостоятельно построить рассказ (недоразвитие информационной стороны); испытывают большие затруднения в передаче в речи чувств, отношения к предмету (недоразвитие выразительной стороны); не могут с помощью речи побудить слушателей к желаемому говорящим поведению (недоразвитие регулятивной стороны). По мере развития школьника с интеллектуальной недостаточностью его речь значительно совершенствуется [3, с. 72].

Следует, так же отметить, что уровень развития внимания у учащихся вспомогательной школы весьма низок. Дети с интеллектуальной недостаточностью смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы. Отметим, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью в большей степени страдает произвольное внимание. Для них невозможным оказывается длительно концентрировать свое

внимание, а также одновременно выполнять разные виды деятельности [2].

Большое внимание уделяется изучению восприятия и ощущения учащихся с интеллектуальной недостаточностью, где прослеживается недостаточная устойчивость восприятия, его прерывистость и нарушение целостности. Для их характерна и такая особенность, как недостаточная осмысленность и обобщенность; они затрудняются при необходимости выделить главное, существенное в объекте. Необходимо еще подчеркнуть, что дети с интеллектуальной недостаточностью располагают потенциальными возможностями сенсорного познания предметов и явлений окружающего мира в процессе выполнения разнообразных видов деятельности, которые необходимо учитывать при построении коррекционной программы.

Все эти нарушения познавательных процессов, которые выявляются у школьников с интеллектуальной недостаточностью, усугубляют трудности обучения, увеличивают неравномерность продвижения детей. На успешность обучения влияют нарушения фонетико-фонематического восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, двигательной сферы, работоспособности. Таким образом, только учет этих факторов сможет придать процессу обучения коррекционную направленность, и поможет в развитии личности школьника с интеллектуальной недостаточностью.

In this article the main features of the development of cognitive processes in students with intellectual deficiency. An analysis of all cognitive processes proved the idea that the cognitive processes of students with intellectual deficiency developed to a lesser extent than in children of the rules, so the development of these processes in children of students at a special school is an important condition for correctional education.

Список литературы

1. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
2. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-ое изд., стереотип. – М.: «Академия», 2004. – 160 с.
3. Виноградова, А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №

С.В. Фурса,

студентка 2 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Н.В. Флёрко, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКОВ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье представлен анализ развития игровой деятельности в дошкольном возрасте. Проанализированы особенности игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Обоснована необходимость проведения коррекционно-развивающей работы.

Дошкольный период в развитии ребенка рассматривается как возраст наиболее стремительного психофизического развития, первоначального формирования качеств и свойств, необходимых для социального взаимодействия. Особенностью этого периода является то, что именно он обеспечивает общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков, а также овладения различными видами деятельности [1].

На каждом возрастном этапе доминирующую роль играют определенные виды деятельности. В развитии ребенка дошкольного возраста такую роль выполняет игра. Она оказывает значительное влияние на психическое развитие ребенка. В игре осуществляется эмоционально-волевое развитие, формируется личность, обогащается ее внутреннее содержание, развивается потребность преобразовывать действительность, усваивать нормы поведения, а также развиваются интеллектуальные возможности ребенка. Следовательно, в игре развивается то, от чего впоследствии будет зависеть успешность учебной, трудовой деятельности ребенка, а самое главное — успешность его социализации.

Несмотря на признание общности закономерностей психического развития нормально развивающегося ребенка и ребенка с интеллектуальной недостаточностью, развитие игровой деятельности у

этих детей, несомненно, имеет весьма существенные отличия. Особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью являются следствием специфики психического развития в младенческом и раннем возрасте и создают неполноценную основу для дальнейшего развития ребенка [2].

В связи с этим цель нашего исследования – изучить особенности навыков игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Основой для развития игры является предметно-манипулятивная деятельность, которая является ведущей в раннем возрасте. Играя, ребенок манипулирует предметами, в том числе игрушками, сосредотачиваясь на самих действиях с ними. Позже он начинает использовать предметы в соответствии с их функциональным назначением (предметные действия). В конце раннего возраста в своих первоначальных формах уже появляется игра с сюжетом – режиссерская игра, в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом. Такие игры непродолжительны и возникают эпизодически, для них характерны примитивность сюжета, однообразие выполняемых действий, отсутствие результата действия. Одновременно с режиссерской или несколько позже появляется образно-ролевая игра. В ней ребенок создает для себя определенный образ и в соответствии с ним действует. Здесь же процессуальные действия заменяются цепочкой действий, их логической последовательностью, отражающей часто повторяющиеся в жизни ребёнка привычные ситуации [3].

Режиссерская и образно-ролевая игры становятся источниками сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста. В ней дети воспроизводят собственно человеческие роли и отношения. В этих играх дошкольники перевоплощаются в наиболее интересных для них персонажей, действуют в игровой воображаемой ситуации, оперируют множеством разнообразных игрушек и их заместителей.

Появление предметов-заместителей не менее важный шаг в развитии ребенка, чем принятие роли и отражение человеческих отношений, это шаг к подлинной абстракции и к подлинному замещению. Сюжетно-ролевая игра требует участия нескольких детей, поэтому она является первым и основным видом совместной деятельности детей дошкольного возраста. Позже из сюжетно-ролевой игры выделяются игры с правилами. В них роль отходит на второй план и главным оказывается четкое выполнение правил игры [3].

Следовательно, можно сказать, что, «вырастая» из предметно-манипулятивной деятельности в конце раннего детства, игра к концу

дошкольного возраста в условиях нормального развития является основой для развития учебной деятельности, которая позднее становится ведущей [4].

У детей с интеллектуальной недостаточностью к началу дошкольного возраста фактически совсем не возникает предметная деятельность. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляций [3].

Отсутствие полноценной базы для возникновения игры отрицательно сказывается на всем ходе ее дальнейшего развития. В младшем дошкольном возрасте (3-4 года), когда нормально развивающиеся сверстники активно и целенаправленно подражают действиям окружающих взрослых, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью только начинают свое знакомство с игрушками. При этом в их деятельности проявляются действия рассматривания, поколачивания игрушкой о поверхность стола, бросания, попытки разломать, откусить и пр. У части детей проявляется стремление облизывать игрушки, грызть. Первые предметно-игровые действия у детей с интеллектуальной недостаточностью (без специального обучения) появляются лишь к середине дошкольного возраста [2].

Приобретение детьми с интеллектуальной недостаточностью к началу старшего дошкольного возраста некоторого игрового опыта приводит к определенной динамике их игры. После пяти лет в игре с игрушками у детей с интеллектуальной недостаточностью всё большее место начинают занимать процессуальные действия. Дети укачивают кукол, катают машины, строят башни, получая удовлетворение от однообразного воспроизведения одной и той же игровой операции. Игры, состоящие из единичных процессуальных действий, являются содержанием игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Без специального обучения эти игры не видоизменяются и не приобретают характер сюжетных, а тем более ролевых. В силу этого игра не становится ведущей деятельностью и не направляет ход психического развития детей [3, 5].

Отличительной особенностью игр дошкольников с интеллектуальной недостаточностью является наличие неадекватных действий. Подобные действия характеризуются отсутствием логики игры и ориентации на функциональное познание игрушек. Ребенок совершает действия, не характерные для используемых игрушек. Например, играя с мелкими матрешками, он складывает их в коробку или кладет в кузов машины. Такие действия неравнозначны использованию предметов-заместителей нормально развивающимися детьми. Дети с интеллектуальной недостаточностью не используют

предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Следовательно, функция замещения в игре у этих детей не возникает. Не развиваются в их игре и функции речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей [3].

Наряду с описанными выше особенностями дошкольники с интеллектуальной недостаточностью быстро пресыщаются игрушками. Длительность их действий обычно не превышает 15 минут. Это свидетельствует об отсутствии подлинного интереса детей к игрушкам, который, как правило, вызывается новизной игрушки и в процессе манипулирования быстро угасает.

Специально организованное обучение, как отмечала О.П. Гаврилушкина, оказывает положительное влияние на развитие игры детей с интеллектуальной недостаточностью. Дети начинают овладевать сюжетно-ролевыми играми и оказываются способными не только воспроизводить предусмотренные программой игровые сюжеты, но и создавать новые игровые ситуации. У подавляющего большинства детей формируются специфические игровые умения, они могут самостоятельно брать на себя роли и действовать в соответствии с ними. В своих играх дошкольники с интеллектуальной недостаточностью могут использовать наряду с реальными предметами и игрушками сходные с ними заместители. Под влиянием специального обучения играм с правилами у них формируются предпосылки произвольного поведения [5, 6].

Таким образом, в условиях спонтанного развития даже к концу дошкольного возраста игра у детей с интеллектуальной недостаточностью не достигает уровня ведущей деятельности. На первое место у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью выходит патологическая инертность, отсутствие интереса к окружающему. Дети пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. В работах Е.А. Набойкиной отмечается, что у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются трудности в регуляции поведения [8]. В своих действиях эти дети оказываются нецеленаправленными, у них нет желания преодолевать на пути к цели даже посильные трудности. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. М.В. Былино отмечает двойственную роль взрослого в игре детей: с одной стороны, он руководит процессом обучения ребенка игре, а с другой – выполняет роль участника игры, партнера, направляет каждого ребенка на

выполнение игровых действий, демонстрирует образец поведения в игре [8].

Рассмотренные выше особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью позволяют говорить о том, что для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют такие способы коррекционно-развивающей работы, которые направлены на преодоление имеющихся нарушений, активизацию их познавательной деятельности.

In clause the analysis of development of game activity at preschool age is presented. Features of game activity of preschool children with intellectual insufficiency are analysed. Necessity of carrying out of correction-developing job is proved.

Список литературы

1. Зайцев, Д.В. Дошкольная и коррекционная педагогика / Д.В. Зайцев. – Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 2000. – 40 с.
2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
3. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
5. Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1995. – 72 с.
6. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: БУК-МАСТЕР, 1993. – 191 с.
7. Набойкина, Е.Л. Коррекционно-развивающая работа с «особым» ребенком в сказках и играх / Е.Л. Набойкина // Дэфекталогія. – 2007. – №1. – С.33-36.
8. Былино, М.В. Использование игровых приёмов в формировании чувственной основы у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / М.В. Былино // Дэфекталогія. – 2004. – № 5. – С. 39-34.

Раздел 4

ЛОГОПЕДИЯ

УДК 373.3–056.26

Е.В. Агейчик,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Э.Н. Трафимович, старший преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

По данным исследований в коррекционной педагогике в последнее время наблюдается увеличение количества детей с нарушениями в развитии. В связи с этим очень важным является проведение ранней диагностики и последующей коррекции речевых нарушений и интеллектуальных нарушений, так как это в значительной степени влияет на дальнейшее развитие ребенка. Автором было проведено исследование уровня сформированности речевых компонентов у младших школьников.

Нарушения речи у школьников с интеллектуальной недостаточностью являются очень распространёнными и имеют стойкий характер. У школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушаются фонетико-фонематический, лексический и грамматический строй речи. Нарушения фонетической стороны речи проявляются в нарушениях звукопроизношения. Лексика учащихся вспомогательных школ имеет свои особенности: бедность словарного запаса, неточность употребления слов, несформированность структуры значения слова. Нарушения грамматического компонента речи проявляются в аграмматизмах, в несформированности морфологической формы словоизменения и словообразования, синтаксической структуры предложения. Эти речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, эффективность его обучения [1, с. 71].

Для выявления особенностей речевого развития младших школьников с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено исследование, целью которого было определение уровня

сформированности речевых компонентов: фонетико-фонематического, лексического и грамматического.

Исследование проводилось на базе Учреждения специального образования «Начальная вспомогательная школа № 2» Октябрьского района г. Гродно в 2009-2010 учебном году. В исследовании приняли участие 12 учащихся второго класса первого отделения. Для исследования устной речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью мы использовали методику Л.В. Лопатиной, которая предполагала определение уровня словарного запаса детей 6-7 лет, а также способность учащихся использовать усвоенную лексику в своей речи. Эксперимент проводился во внеурочное время, индивидуально с каждым ребенком.

Методика проведения эксперимента предусматривала выполнение учащимися 6 заданий, способствующих определению уровня речевого развития: словарного запаса детей, грамматического строя речи, фонематического слуха, а также сформированности звукового анализа слова. Показателями оценки результатов были 3 уровня: низкий, средний, высокий. Полученные данные представлены нами в количественных показателях и качественном анализе результатов.

Задания предлагались в следующей последовательности:

Задание А. Младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью необходимо было придумать как можно больше слов на букву «С». В результате с этим заданием справились все учащиеся, но в разной степени: 4 ученика составили два слова, это низкий уровень; 3 ученика составили четыре-пять слов – средний уровень. На высоком уровне никто из учеников не справился.

В ходе выполнения этого задания учащиеся составили следующие слова: санки, солнышко, стул, стол, сыр, Саша, стакан. Дети допускали следующие ошибки: пропуски согласных «тул» – стул, перестановки слогов «скатан» – стакан; замены «сыл» – сыр, «Саса» – Саша.

Таким образом, с заданием вся испытуемая группа справилась. 57,2 % школьников выполнили задание на низком уровне, 42,8 % – на среднем уровне.

Задание Б. Учащимся было предложено составить 2 фразы, в которые бы входили следующие слова: девочка, мячик, кукла; комар, лес, грибы. Учащиеся испытывали трудности при выполнении этого задания. Для того чтобы дети составили фразы, им понадобились наводящие вопросы экспериментатора. В итоге, 2 школьника составили предложения правильно, без ошибок; 5 учащихся при составлении фразы допускали ошибки (неправильно употребляли

форму падежа, заменяли или пропускали предлоги. У большинства детей наблюдались фрагментарные предложения.

Таким образом, 25 % учащихся предложения составили правильно, 75 % – при составлении фразы допускали ошибки.

Задание В. С помощью этого задания мы определяли уровень сформированности процесса словообразования. Учащимся необходимо было сказать, как будет называться маленький предмет, т.е. образовать уменьшительно-ласкательную форму существительного (солнце – солнышко, трава – травка и т. д.). В ходе выполнения этого задания все школьники справились с ним на низком уровне, т.е. составили не более трех слов. Результаты показали несформированность процессов словообразования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, что проявилась в трудности образования уменьшительно-ласкательных форм существительных. Некоторые учащиеся образовали лишь слова «солнышко» и «ручка». В основном школьники пользовались суффиксальным способом словообразования (-ёнок, -очек – «ухенок, тазенок»).

Таким образом, никто из учащихся не справился с заданием на среднем и высоком уровнях, что свидетельствует о недостаточной сформированности процессов словообразования у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Задание Г. С помощью этого задания мы хотели определить состояние фонематического слуха учащихся. Им необходимо было обвести картинку столько раз, сколько она будет названа правильно. Школьникам были предъявлены следующие слова: гюфа, груфа, грлуса, груша, глюса; фапка, хапка, сяпка, шапка. Не все дети поняли инструкцию. В итоге 4 учащихся с заданием справились на среднем уровне: при выполнении задания допустили по одной ошибке. Трое учащихся с заданием справились на низком уровне, ни разу правильно не обвели предложенную им картинку.

Таким образом, 42,8 % учащихся показали средний уровень, а 57,2 % – низкий уровень, что свидетельствует о нарушении фонематического восприятия у школьников.

Задание Д. Школьникам было предложено задание, в ходе которого мы определяли особенности звукового анализа слова.

Детям необходимо было хлопать в ладоши в том случае, если они услышат слова со звуком «Д». 5 учащихся справились с этим заданием на среднем уровне, они допустили по 1-2 ошибки. На низком уровне 2 учащихся справились с заданием, они сделали 3 и более ошибок.

Таким образом, в результате нарушения фонематического восприятия у детей наблюдалась несформированность звукового анализа слов. Вследствие этого 62,5 % учащихся справились с этим заданием на среднем уровне, а 37,5 % – на низком уровне.

Задание Е. Для определения общего словарного запаса школьников учащимся было предложено назвать профессию человека, который учит, столярничает, плотничает, строит, садовничает, переводит. В результате 3 ученика справились на среднем уровне, а 4 – справились на низком уровне.

Таким образом, 40 % школьников справились с этим заданием на среднем уровне, а 60 % – на низком. На высоком уровне никто из учеников с этим заданием не справился. Это говорит о нарушении лексического компонента речи, что обусловлено низким уровнем познавательной деятельности учащихся, ограниченностью их представлений и знаний об окружающем мире, несформированностью интересов, снижением потребностей в контактах, а также слабостью вербальной памяти [2, с. 120].

Анализ результатов исследования показал, что у учащихся нарушены фонетико-фонематический, лексический и грамматический строй речи. Им свойственны бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющиеся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка. У школьников с интеллектуальной недостаточностью наблюдалось нарушение грамматического строя речи. Это проявлялось в аграмматизмах, трудностях выполнения заданий, требующих грамматического обобщения. Выявлялись искажения в употреблении падежей имени существительного. Также были отмечены нарушения фонематического слуха и несформированность звукового анализа слова.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерным являлось употребление в речи простых нераспространенных предложений. В самостоятельной речи детей часто фигурировали фрагментарные предложения с пропусками подлежащего и сказуемого.

Все вышеперечисленные особенности речевого развития учащихся указывают на то, что развитие речи детей с интеллектуальной недостаточностью представляет собой неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети долго не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом это расхождение становится все более заметным. Несформированность языковых средств как важнейших предпосылок диалогического общения затрудняет процесс общения. Таким образом, грубые нарушения звуковой стороны

речи, ограниченность словарного запаса, несформированность грамматического строя речи, связанного высказывания сужают социальные и речевые контакты, что, в свою очередь, лишает учащихся возможности более эффективно общаться, развивать речь и вырабатывать необходимые навыки речевого поведения, являющиеся главными средствами социализации и адаптации личности.

At children with intellectual insufficiency are observed both intellectual, and speech infringements. Speech as system suffers: all components of speech are broken: fonetiko-phonemik, lexical and a speech grammatical system, and also coherent speech. These infringements are prof and make negative impact on psychical development of the child with intellectual insufficiency, and as on efficiency of its training.

Список литературы

1. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: книга для логопеда / Р.И. Лалаева. – Москва: Владос, 1999. – С. 71 – 73.
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития / Л.Н. Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2001. – С. 120 – 124.

УДК 376.1-056.264

М.В. Бернацкая,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Т.Л. Виненко, старший преподаватель)

СОВРЕМЕННАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ: НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

В данной статье рассматривается проблема классификации речевых нарушений, ее причины с точки зрения различных авторов. Данные классификации одни и те же явления рассматривают с разных точек зрения и дополняют друг друга.

Научно-обоснованные представления о формах и видах речевых нарушений являются исходными условиями для разработки эффективных методик их преодоления. На протяжении всей истории

развития логопедии исследователи стремились к созданию классификации речевых нарушений, охватывающей все их многообразие. Но и в настоящее время проблема классификации остается одной из актуальных не только логопедии, но и других научных дисциплин, изучающих нарушения речевой деятельности: нейрофизиологии, медицины, пато- и нейропсихологии, отраслей специальной психологии и педагогики: олигофренопедагогики, сурдопедагогики, тифлопедагогики [1, с. 55]. Причины нерешенности этой проблемы по-разному трактуются учеными. Авторы обращают внимание на:

- недостаточную изученность самого механизма речи, недостаток знаний о причинах и патомеханизме некоторых нарушений речи;
- разнородность критериев, по которым классифицируются расстройства речи;
- разные подходы к анализу речи и ее расстройств;
- терминологические проблемы и разногласия, обусловленные недостаточно ярко сформулированными дефинициями, нечеткими диагностическими критериями, расширительным толкованием отдельных терминов;
- наличие двух классификаций, которые вносят изрядную путаницу в общую оценку речевого нарушения и в логопедическое заключение и др. [2, с. 38].

На начальных этапах своего становления логопедия не располагала собственной классификацией и даже не ставила вопроса о необходимости ее разработки, так как находилась под большим влиянием успехов европейской медицины в области изучения речевых расстройств.

Одной из первых была классификация А. Куссмауля (1877), который подверг критическому анализу сложившиеся ранее представления о видах речевых нарушений, систематизировал их, упорядочил терминологию (ее в дальнейшем стали называть клинической). Но ни одному автору не удалось последовательно провести классификацию на основе какого-то одного принципа. Следствием этого явилось несоответствие как в самой номенклатуре видов и форм речевых нарушений, так и в содержании терминов: одни и те же явления нередко обозначались разными терминами, а разные явления подводились под один термин. Картина речевых нарушений оказалась представленной в них обедненно, фрагментарно и даже противоречиво; явления, относящиеся к одному типу нарушений, оказывались нередко в разных группах, а разные явления – в одной группе.

На фоне достижений фундаментальных и прикладных наук XX столетия в клиническую классификацию стали вносить коррективы, в результате которых были значительно изменены представления об отдельных видах нарушений, относимых к одной форме. Значительно пополнилась при этом содержательная характеристика речевого расстройства. Внесенные коррективы не поколебали существа клинической классификации, ее терминологический аппарат не претерпел существенных изменений. Но смысловой объем понятий и соответствующие термины, применяемые как в медицине, так и в логопедии, перестали быть однозначными.

В ходе последующего становления логопедии и формирования ее теоретической базы, к речевым нарушениям с позиций развития и системных представлений о речевой деятельности все более стала осознаваться неприемлемость прямого переноса в теорию логопедии клинических построений, основанных на симптоматической трактовке речевых нарушений. Опора на принцип развития и углубленный анализ речевых расстройств у детей, проведенный с позиций системного подхода, убедительно показали, что нарушения речи, возникающие в процессе развития, нельзя отождествлять с нарушениями в уже сформировавшейся системе. Квалификация и типология речевых нарушений у детей должны опираться на другие принципы анализа и на более содержательные критерии, чем те, которые положены в основание клинической классификации, в которой нарушения речи у детей и взрослых не были разграничены.

Эти новые принципы анализа речевых нарушений у детей были сформулированы Р.Е. Левиной, работы которой заложили основания нового раздела логопедии – детской логопедии. Детская логопедия превратилась в самостоятельный раздел в педагогической науке с собственным предметом исследования.

В связи с выделением детской логопедии в самостоятельный раздел были внесены и определенные ограничения в трактовку речевых нарушений у детей на основе критерия первичности – вторичности дефекта.

Разрабатывая вопросы классификации речевых нарушений у детей, исследователи разделились на два направления: сторонники одного направления сохранили традиционную номенклатуру речевых нарушений, имеющую обращение в общей логопедии, но наполнили ее новым содержанием, сторонники другого направления отказались от традиционной для логопедии номенклатуры речевых нарушений и ввели новую их группировку.

Таким образом, в настоящее время в отечественной логопедии в обращении находятся две классификации речевых нарушений, одна – клинико-педагогическая, вторая – психолого-педагогическая, или педагогическая.

Названные классификации при различии в типологии и группировке видов речевых нарушений одни и те же явления рассматривают с разных точек зрения, но они не столько противоречат одна другой, сколько дополняют друг друга, так как ориентированы на решение разных задач единого, но многоаспектного процесса логопедического воздействия.

Клинико-педагогическая классификация опирается на традиционное для логопедии сотрудничество с медициной, но, в отличие от чисто клинической, выделяемые в ней виды речевых нарушений не привязываются строго к формам заболеваний. В данной классификации ведущая, определяющая роль отводится психолого-лингвистическим критериям. Она ориентирована в основном на коррекцию дефекта речи, на разработку дифференцированного подхода к их преодолению и нацелена на предельную детализацию видов и форм речевых нарушений, поэтому основывается на подходе от общего к частному.

В психолого-педагогической классификации не выделяются в качестве самостоятельных нарушений речи нарушения письма и чтения. Они рассматриваются в составе фонетико-фонематического и общего недоразвития речи как их системные, отсроченные последствия, обусловленные несформированностью фонематических и морфологических обобщений, составляющих один из ведущих признаков. В классификации отражается последовательная опора на принцип системного подхода, на основе которого учитывается два соотношения: соотношение нарушений в системе речевой деятельности и соотношение нарушений как одного из психических процессов с другими сторонами психики ребенка, развитие которых тесно связано с речью [1, с. 57].

Наличие двойной классификации речевых нарушений затрудняет разработку нормативной документации, касающейся квалификации речевых нарушений, проведения сравнительного анализа результатов исследования [3, с. 8].

В настоящее время логопеды, работающие в медицинских учреждениях, вынуждены классифицировать речевые нарушения по клинико-педагогической классификации, а специалисты системы образования пользуются психолого-педагогической классификацией. Хотя субъектом обследования и коррекционного обучения являются одни и те же дети [2, с. 39].

Таким образом, можно отметить, что в настоящее время многие исследователи обращают внимание на спорные и нерешенные вопросы классификации речевых нарушений, логопедической терминологии. Думается, что дальнейшие исследования в данной области, междисциплинарный подход к систематизации речевых нарушений будут способствовать унификации категориального аппарата логопедии.

Nowadays, there are two classifications of speech disorders: clinical teaching and psycho-pedagogical. But there are unresolved questions on this issue. Many researchers pay attention to this problem.

Список литературы

1. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 680 с.
2. Зайцева, Л.А. Современная классификация и диагностика речевых нарушений: дискуссионные и нерешенные проблемы / Л.А. Зайцева, И.С. Зайцев // Спецъязыковая адукацыя. – 2009. – № 1. – С. 38 – 41.
3. Белякова, Л.И. Классификация речевых нарушений в отечественной и зарубежной традиции / Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 3 – 10.

УДК 373.2-056.264

Е.В. Грицкевич,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Е.Н. Авдеевич, магистр педагогических наук,
преподаватель)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье раскрывается актуальность проблемы развития связной речи дошкольников с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Определены особенности речи детей с задержкой психического развития. Дается анализ методическим приемам, используемым при обучении детей пересказу и рассказу.

Важность проблемы формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, для логопедии очевидна. Актуальность выбранной темы определяется сразу несколькими моментами: во-первых, особенности формирования речевой деятельности, процесса овладения языком и навыками связных высказываний у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, до сих пор остаются недостаточно изученными; во-вторых, в практике коррекционной педагогики полностью не решены организационные вопросы обучения и воспитания дошкольников с задержкой психического развития; в-третьих, содержание логопедической работы с детьми с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, в частности, по разделу «Формирование связной речи», недостаточно полно и подробно проработано в методическом плане. В связи с малой изученностью данной темы *целью исследования* является изучение особенностей развития связной речи дошкольников с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.

Особенности речи у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, характеризуются нарушениями речи, как системы. У них отмечается нарушения звукопроизношения, недоразвитие, бедность словаря, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие грамматических стереотипов и неполнота предложений, аграмматичность их построения, речевая неактивность. Дошкольники с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, не проявляют интереса к языковой материи. У них не возникает первоначального языкового обобщения. К тому же сокращенный из-за более позднего становления речи срок речевой практики не позволяет дошкольникам приобрести в дальнейшем необходимый речевой опыт [1, с. 42].

Развитие связной речи ребенка-дошкольника осуществляется в процессе повседневной жизни, а также на занятиях. Сама работа над связной речью сначала проводится на материале диалогической, ситуативной речи, а позднее – контекстной, монологической в следующей последовательности:

- развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и существенное;
- формирование умения располагать смысловые компоненты в определенной последовательности;

- развитие способности удерживать смысловую программу в памяти;
- перекодирование каждого элемента смысловой программы в языковую форму.

В нашем исследовании были изучены два основных направления работы по развитию связной речи дошкольников с задержкой психического развития: обучение пересказу и обучение составлению рассказов.

Пересказ представляет собой связное выразительное воспроизведение текста прослушанного художественного произведения. С детьми дошкольного возраста проводятся занятия по пересказу литературно-художественных произведений. Занятия занимают значительное место в системе работы по формированию связной речи дошкольников с задержкой психического развития. Когда ребенок не только слушает рассказы, сказки, но и сам воспроизводит их в собственной речи, воздействие художественных произведений на его личность, на его речевое развитие усиливается. Очень важно, чтобы дети глубоко осмысленно и эмоционально воспринимали литературный материал. Именно тогда они пересказывают выразительно, последовательно, без пропусков и искажений, проявляют творческую активность [2, с. 4-6].

При построении логопедических занятий по организации пересказа (рассказа) учитель-дефектолог должен придерживаться компетентностного подхода в работе с детьми с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, который предполагает формирование у детей коммуникативной компетенции, включающей в себя и развитие связной речи в том числе [3, с. 30-35].

В каждой возрастной группе методика обучения пересказу имеет свои особенности, однако существуют и общие методические приемы. Прежде всего, логопед должен выразительно прочитать сказку или рассказ, который детям предстоит пересказать. После выразительного чтения проводится беседа, основное назначение которой – выяснить, правильно ли дети поняли содержание и смысл произведения. Беседа должна проходить живо, с широким привлечением образной художественной речи, чтобы не ослабить эмоционального впечатления от прослушанной сказки или рассказа. Главным методическим приемом в беседе выступают вопросы педагога.

Однако беседу нельзя превращать в пересказ по вопросам. Это происходит в том случае, если вопросы ставятся почти к каждой фразе текста, и дети с формальной дословностью воспроизводят его. Чтобы ребенок мог проявлять в процессе пересказа самостоятельность,

творческую активность, вопросы педагога должны сосредоточивать его мысль на центральных, узловых моментах повествования.

На занятиях рекомендуется использовать различные способы пересказа (выборочный, краткий, подробный и др.), но из всех видов пересказа, подробный пересказ в большей мере способствует обогащению словаря детей, формированию строя предложений и развитию связной речи детей [1, с. 44-46].

Вторым и не менее важным направлением в развитии связной речи является рассказ – это наиболее сложный вид монологической речи, который требует самостоятельного композиционного оформления сюжета, подбора лексики и синтаксических конструкций, а также достаточно высокого уровня развития речи и мыслительных процессов. Обучая ребенка рассказыванию, т.е. самостоятельному связному и последовательному изложению своих мыслей, учитель-дефектолог помогает ему находить точные слова и словосочетания, правильно строить предложения, логически связывать их друг с другом. Иными словами, логопед совершенствует все стороны речи ребенка с задержкой психического развития – лексическую, грамматическую, фонетическую.

Занятия по обучению рассказыванию носят различный характер: на одних дети учатся строить рассказы, опираясь на свои непосредственные восприятия (например, о предметах, игрушках или картинках, которые они видят перед собой), на других – составляют рассказы на темы из личного опыта (т.е. на материале образов памяти), на третьих – придумывают сказки и рассказы на предложенный сюжет с опорой на образы воображения. Выбор средств обучения при этом не может не зависеть от того, в каком виде рассказывания предстоит упражнять детей, какие психические процессы будут активизироваться учебными речевыми заданиями.

Важным приемом обучения являются вопросы, с помощью которых педагог помогает дошкольникам лучше познакомиться с объектами описания. Опираясь на вопросы, дети анализируют, сравнивают, обобщают; отвечая на них – припоминают точные обозначения предметов, признаков, качеств. Педагог задает вопросы, как правило, в начале занятия, когда знакомит детей с игрушками или предметами и подготавливает к предстоящему рассказыванию.

Наряду с вопросами широко используется речевой образец (рассказ логопеда). Образец служит примером точной соотнесенности речи с воспринимаемым объектом, с вычленимыми в нем качествами, признаками, деталями. Это один из ведущих приемов, поскольку дети овладевают процессом речеобразования путем активного творческого подражания речи, которую они воспринимают от окружающих.

Рассказ педагога, используемый в качестве образца, должен быть содержательным, интересным, лаконичным и эмоционально выразительным. Языковой материал, заключенный в рассказе-образце, служит для детей объектом внимания, познания и освоения.

Развитие речи неразрывно связано с развитием всех психических функций. Недоразвитие одной из них значительно осложняет ход и качество овладения связной речью дошкольниками с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, что неизбежно проявляется не только в когнитивной, но и социально-эмоциональной сфере. Поэтому содержание работы по развитию связной речи должно включать в себя ряд упражнений и игр, направленных на коррекцию внимания («Ку-ку», «Найди свою игрушку», «Найди свое место», «Будь внимательный!», «Не зевай!», «Мишка спрятался» и др.), восприятия («Чей домик?», «Помоги мишке и кукле», «Спрячь матрешку», «Найди свою пару», «Дом для матрешки», «Почтовый ящик» и др.), памяти («Повтори за Петрушкой», «Кубики» и др.), мышления («Спрячь зайчика», «Покатай мишку», «Поставь машину в гараж», «Кому какое угощение» и др.). При организации занятий нельзя также забывать о формировании коммуникативной компетенции, поэтому логопед должен включать в работу над связной речью различные коммуникативные ситуации («Разговор в транспорте», «Играю с детьми», «Иду в магазин» и др.), упражнения и игры («Ласковое имя», «Наше солнце», «Кто пришел к нам в гости?» «У птички болит крылышко», «Вместе играем» и др.).

Таким образом, развитие связной речи у дошкольников с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, является трудным процессом, требующим использования особых методических приемов.

In article the urgency of a problem of development of coherent speech of preschool children with difficulties in the training, caused by a delay of mental development reveals. Features of speech of children with a delay of mental development are defined. The analysis is given to the methodical receptions used at training of children to retelling and the story.

Список литературы

1. Крылова, Е.В. Развитие связной речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Е.В. Крылова, Е.А. Колодовская // Логопедия. – 2004. – № 1(3). – С. 41 – 48.

2. Киселева, В.А. Речевая деятельность детей с ЗПР: своеобразие или нарушение? / В.А. Киселева // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 3 – 13.

3. Коноплева, А.Н. Методика проведения занятий на компетентностной основе / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Специальная адукация. – 2010. – № 1. – С. 30 – 37.

4. Игнатъева, С.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогики высших учебных заведений / С.А. Игнатъева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 304 с.

УДК 37.026.8

И.Г. Даукша,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Т.В. Сидорко, преподаватель)

К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлен анализ научных исследований, посвященных изучению стилей педагогического общения, личности педагога, профессионализму, становлению идентичности и т.п. Рассматриваются современные подходы к изучению педагогической оценки, характеризующей установки, нормы и правила, которых придерживается учитель во взаимодействии с детьми с нарушениями развития, изучен недостаточно. Большинство исследователей, говоря о влиянии педагога на развитие самооценки ребенка, как правило, большее внимание уделяют стилю общения педагога, а не педагогической оценке ребенка, которая с нашей точки зрения более сильно влияет как на характер процесса взаимодействия педагога с детьми с особенностями психофизического развития, так и на уровень их самооценки.

Педагог занимает одно из основных положений в жизни и развитии ребенка-школьника: известно, что, большую часть времени ребенок с особенностями психофизического развития проводит в школе, общаясь со сверстниками и педагогами. Поэтому действия, установки и позиции педагога при общении с детьми имеют огромное значение для определения пути, по которому пойдет развитие ребенка, как будет изменяться уровень его самооценки. Большое внимание оценочным

отношениям в своих работах уделяли Б.Г. Ананьев [1] Л.И. Божович [3], Я.Л. Коломенский [4], Т.И. Комиссаренко [5], А.И. Липкина [6]. Как педагогические, так и психологические исследования показали важность и многоплановость влияния оценочных воздействий на воспитание нравственных чувств ребенка, развитие самосознания.

Самооценка ребенка, в первую очередь, зависит от взрослых. Поэтому педагогам нужно особое внимание уделять правильной оценке его действий и поступков. Именно действий и поступков, но ни в коем случае не самой личности, так как дети, особенно в младшем дошкольном возрасте, склонны относить оценку своих поступков или результатов своей деятельности на себя в целом. Самооценка – это компонент структуры самосознания, включающий наряду со знаниями о себе, оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков [В.Г. Казаков, 1993]. Именно самооценка во многом определяет взаимоотношения с окружающими, критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Психолого-педагогический словарь дает такое определение самооценки: ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида, т.е. то, что личности кажется значимым [9].

Результаты контроля учебно-познавательной деятельности учащихся выражаются в ее оценке. В широком смысле слова оценкой называют характеристику ценности, уровня или значения каких либо объектов или процессов. Оценить значит установить уровень, степень или качество чего-нибудь. Применительно к воспитательной деятельности оценка означает установление степени выполнения ребенком правил и норм поведения.

Педагогическая оценка входит в систему методов педагогического воздействия наряду с методами убеждения и упражнения. Педагогическая оценка имеет две разновидности: открытой педагогической оценки и скрытой педагогической оценки. К открытой следует прибегать редко, лишь в случае, когда воспитанник полностью отдает себе отчет в содеянном. Скрытая педагогическая оценка – наиболее эффективна, так как, рассчитанная на субъективную самостоятельность, она интенсивно развивает эту самостоятельность.

Педагогическая оценка является гибким инструментом в арсенале педагога. Педагогическая мудрость в том и заключается, чтобы ребенок никогда не потерял веры в свои силы, никогда не чувствовал, что у него ничего не получается. Каждая работа должна быть для ученика хотя бы маленьким продвижением вперед [11].

Особый интерес представляет изучение влияния педагогических оценок на становление самооценки детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). К категории детей с ОПФР относятся дети, имеющие физические и (или) психические нарушения, приводящие к отклонениям в общем развитии и препятствующие получению образования без создания для этого специальных условий. Под термином «дети с ОПФР» понимается отставание в психофизическом развитии, которое с одной стороны, требует специального коррекционного подхода к обучению ребенка, с другой – дает (как правило, при наличии этого специального подхода) возможность обучения ребенка по общей программе усвоения им государственного стандарта школьных знаний. Проявления задержки развития включают в себя и замедленное эмоционально-волевое созревание в виде того или иного варианта инфантилизма, и недостаточность, задержку развития познавательной деятельности, при этом проявления этого состояния могут быть разнообразными [11].

Учитывая то влияние, которое оказывает самооценка ребенка на его развитие, поведение, самочувствие, важно определить особенности самооценки и условия формирования адекватной самооценки. У детей с нарушениями в развитии часто наблюдается неадекватная самооценка. В развитии аномальной проблема изучения самооценки еще более значительна, так как в силу своего основного дефекта эти дети имеют своеобразия в развитии всех сторон личности, в том числе и самооценки [2].

Особое значение формирование адекватной самооценки приобретает в условиях ненормативного развития. Наличие дизонтогенеза у ребенка не изменяет сущности генезиса самооценки, но создает условия для появления определенной специфики ее формирования в сравнении с нормативным или с различными типами отклоняющегося развития. По утверждению К. Левина нарушенное зрение снижает активность ребенка влияет на его социализацию в обществе, и тем самым приводит к серьезным препятствиям для формирования адекватной самооценки [4].

Исследования Л.И. Солнцевой [10], Л.И. Плаксиной [8] показывают, что по сравнению со здоровыми детьми уровень самооценки детей с ОПФР ниже и менее устойчив, у них не сформировано адекватное отношение к своему дефекту, что затрудняет контакт с другими людьми.

Взаимодействие с обычными детьми требует умения, навыков, способностей к совместной работе. Как показывает опыт, для детей с

ОПФР характерен уход от общения, от контакта с окружающими, ориентация на свой внутренний мир [10].

Необходимо отметить, что на своеобразии формирование самооценки детей с ОПФР оказывают влияние огромное количество факторов. Среди них следует выделить влияние отклонений в психофизическом развитии, как сильного психотравмирующего фактора, неадекватные установки общества по отношению к людям с ОПФР, особенности школьного и семейного воспитания и т.д. При этом необходимо подчеркнуть, что при правильной целенаправленно организованной коррекционно-развивающей работе и своевременной психолого-педагогической помощи данной категории детей вероятность появления негативного самоотношения и самооценивания значительно снижается. В этом случае перед ребенком раскрываются огромные перспективы оценить свои реальные творческие и профессиональные способности, простроить линию взаимодействия с окружающими, определить значимые для себя жизненные позиции и приоритеты и т.д.

Таким образом, в ходе исследования были установлены теоретические аспекты проблемы влияния педагогической оценки на формирование уровня самооценки детей, определены особенности самооценки детей с нарушениями развития, выделены условия формирования адекватной самооценки. Так, для детей с особенностями психофизического развития характерна неадекватная самооценка, существенное влияние на ее формирование оказывает педагогическая оценка. Устанавливая взаимосвязь влияния педагогической оценки на формирование самооценки детей с особенностями психофизического развития, было выявлено, что на важность педагогической оценки указывалось в работах многих исследователей, которые отмечают, что возникновение отклонений в поведении детей связано с развитием у них неадекватной самооценки (Е.З. Басина, И. Гайле, А. Гулек, Т. Маевский, Л.И. Солнцева, А.И. Суславичус, Л.И. Плаксина и др.). Преодоление неадекватной самооценки ребенка с особенностями психофизического развития может способствовать снятию сопротивления педагогическому влиянию. Сформированности адекватной самооценки можно достичь включением ребенка в специально организованную общественно полезную деятельность, а также педагогически обоснованными оценками его знаний и поведения со стороны учителя.

Educational assessment has a significant influence on the formation of self-esteem of children with physical and mental development. Proper use of educational assessment stimulates activation potential of children.

1. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев. – Л., 1935. – 146 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 387 с.
3. Казаков, В.Г. Познай себя [Самооценка и направленность личности] / В.Г. Казаков. – М., 1993. – 231 с.
4. Коломинский Н.Л. О формировании самооценки и уровня притязаний у учащихся вспомогательной школы / Н.Л. Коломинский. // Дефектология. – 1972. - №6. – С. 24 – 27
5. Комиссаренко, Т.И. О психологической реабилитации детей с нарушениями социальной адаптации / Т.И. Комиссаренко // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания в школе и вузе. – Тверь, 1994. – С.33-39
6. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. – М., 1976. – 68 с.
7. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения / Л.И. Плаксина. – М., 1998. – 321 с.
8. Рапацевич, Е.С. Психолого-педагогический словарь / Е.С. Рапацевич. – М., 2006. – 277 с.
9. Солнцева, Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения / Л.И. Солнцева. – М., 1999. – 324 с.
10. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2001. – 342 с.
11. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – М., 2000. – 282 с.

Н.Д. Дроздук,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Т.В. Сидорко, преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ШКОЛЕ

В статье раскрыта проблема готовности детей с речевыми нарушениями к обучению в школе. Указаны составные компоненты психологической готовности, а также рассмотрены различные нарушения речи, которые могут наблюдаться у детей, поступивших в школу. Изложены проблемы, с которыми могут столкнуться дети с речевыми нарушениями при обучении в школе.

Проблема готовности ребенка к школе была актуальна всегда. Вопросы психологической готовности к обучению в школе рассматривали педагоги, психологи, дефектологи: Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, Е.О. Смирнова и многие другие [2, 3, 4, 7, 11]. Авторами разработан не только комплекс необходимых знаний, навыков и умений ребенка при переходе из детского сада в школу, но и рассматриваются вопросы дифференцированного подхода при подготовке детей к школе, методики определения готовности, а также, что немаловажно, пути коррекции негативных результатов и в связи с этим рекомендации по работе с детьми и их родителями. Поэтому первостепенной задачей, встающей как перед отечественными учеными, так и перед зарубежными, является следующее: выявить, в каком возрасте лучше начинать обучение, а также выяснить, когда и при каком состоянии ребенка этот процесс не будет приводить к нарушениям в его развитии, отрицательно сказываться на его здоровье. В настоящее время значимость данной проблемы обуславливается многими факторами: современные исследования показывают, что 30 – 40 % детей приходят в первый класс массовой школы не готовыми к обучению, то есть у них недостаточно сформированы следующие компоненты готовности: социальный, психологический, эмоционально-волевой [5, с. 167].

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. В

психологическом словаре понятие «готовность к школьному обучению» рассматривается как совокупность морфофизиологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению [6, с. 3].

Готовность к обучению можно квалифицировать как особое состояние при переходе человека от одной возрастной ступени к другой, связанное с системными качественными преобразованиями в сфере деятельности, психических процессах, сознании, социальных отношениях. Составными компонентами психологической готовности ребенка к школе являются:

- мотивационная (личностная),
- интеллектуальная,
- эмоционально-волевая.

Мотивационная готовность – наличие у ребенка желания учиться. Личностная готовность к школе выражается в отношении ребенка к школе, учителям и учебной деятельности, также включает формирование у детей таких качеств, которые помогли бы им общаться с учителями и одноклассниками.

Интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка определенного кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умения выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности.

Кроме указанных составляющих психологической готовности к школе, исследователи выделяют уровень развития речи. Р.С. Немов [4, с. 89] утверждает, что речевая готовность детей к обучению и учению прежде всего проявляется в их умении пользоваться для произвольного управления поведением и познавательными процессами. Уровень развития общения дошкольников с взрослыми определяет становление и умственных и волевых способностей детей. В общении у ребенка формируется правильное отношение к учителю как носителю и проводнику социально выработанных способов действия, норм поведения. Речь используется для установления контактов с окружающими, привлечения внимания к себе, своим делам и переживаниям, для взаимопонимания, влияния на поведение, мысли и

чувства партнера и т.д. Не менее важным является развитие речи как средства общения и предпосылки усвоению письма.

У детей, поступивших в школу, могут наблюдаться различные нарушения речи: ее недоразвитие, дизартрия, ринолалия, заикание. Речевые расстройства носят системный характер: страдает речь как целостная функциональная система, нарушаются все ее компоненты (фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй).

Детям с речевыми нарушениями особенно тяжело адаптироваться в новых для них социальных условиях. Только в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса возможно успешное формирование личностной готовности детей с нарушениями речи к школьному обучению.

Научной разработкой проблемы готовности к обучению в школе детей с речевыми нарушениями занимались Г.А. Каше, Л.Г. Парамонова, Т.А. Ткаченко и др. Исследователи отмечают, что нередко стойкое речевое недоразвитие у детей осложняется различными неврологическими, психопатологическими синдромами, страдают вегетативные функции. Поэтому проблемы обучения для них в новых условиях значительно возрастают. Г.А. Каше пишет, что у таких детей отмечаются слабость мотивации, снижение потребности к речевому общению, своеобразие в формировании центральных психологических новообразований, в том числе и способность к произвольному общению с взрослым, т.е. способность действовать в рамках задания [8, с. 34].

У детей с речевой патологией снижены учебные возможности и работоспособность, повышена утомляемость, в результате чего они испытывают чрезмерное напряжение ведущих функциональных систем. Все это резко снижает адаптационные возможности организма, затрудняет процесс и особенности функциональной адаптации детей к школе. Этим обосновано отношение не просто к формированию готовности к обучению в школе, а к готовности как результату деятельности. И главная задача состоит в том, чтобы подготовить детей с общим недоразвитием речи и перевести на новую образовательную ступень – в школу [8, с. 42].

Начальный этап формирования личностной готовности детей с нарушениями речи к школе обусловлен несколькими факторами. В начале обучения ребенок с речевыми нарушениями неуверен в себе, часто замкнут; ему присущи снижение мотивации, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со сверстниками, конфликтность; он не осознает свой дефект либо болезненно относится к дефекту; не способен действовать в соответствии с сознательно поставленной целью; не умеет следить за ходом рассуждения

воспитателя и тем более других детей; неусидчив, такой ребенок часто отказывается от поручений, требующих сосредоточения, волевых усилий и преодоления трудностей [10, с. 35].

Для обучения чтению и письму в школе необходимо, чтобы у ребенка было достаточно развито мышление, речевой слух и особое зрение на буквы (в норме это зрение способствует запоминанию начертания букв без особого труда). В связи с этим дошкольники с нарушениями речи испытывают большие трудности в овладении грамотой и навыками психологического общения с взрослыми и сверстниками при переходе из детского сада в школу. Ряд авторов в своих работах указывает на взаимосвязь между состоянием речи детей, уровнем их психического развития и овладением грамотой (Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Л.Н. Ефименкова, Е.М. Мاستюкова). Поэтому одной из важнейших задач специальной педагогики является диагностика и коррекция психологической готовности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи к обучению в школе. На логопедических занятиях можно осуществлять переход от ведущей игровой деятельности к учебной. Лучше всего здесь применять сюжетно-ролевые игры и игры с правилами, а также игры и упражнения, моделирующие учебные задания.

Таким образом, готовность к обучению в школе – это комплексное явление, включающее в себя интеллектуальную, личностную, волевою готовность. Для успешного обучения ребенок должен соответствовать предъявляемым ему требованиям. Несформированность одного из компонентов школьной готовности является неблагоприятным вариантом развития ребенка и ведет к затруднениям в адаптации к школе: в учебной и социально-психологической сфере.

For successful training at school the child should correspond to requirements shown to it. Therefore the problem of psychological and speech readiness of children to training at school receives special value as success of the subsequent training of children depends on its decision.

Список литературы

1. Айзман, Р.И., Подготовка ребенка к школе. / Р.И. Айзман, Г.Н. Жарова, Л.К. Айзман, А.И. Савинков, С.Д. Забрамная и др. – М., 1992. – 264 с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович. – М., 1968. – 267 с.

3. Венгер, А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. / А.Л. Венгер. – М., 1994. – 134 с.
 4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. / Л.С. Выготский. – М., 1991. – 456 с.
 5. Готовность к школе. / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1995. – 289 с.
 6. Диагностика готовности детей к обучению в школе. / сост. Г.Т. Дмитриев. – М., 1994. – 48 с.
 7. Запорожец, А.В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики. / под ред. А.В. Запорожца, Г.А. Марковой. – М., 1980. – 304 с.
 8. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. / Г.А. Каше. – М., 1985. – 175 с.
 9. Лисина, Н.И., Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. / Н.И. Лисина, Г.И. Копчеля. – Кишинев, 1987. – 188 с.
 10. Новгородцева, Н.В. Развитие речи детей. / Н.В. Новгородцева. – Ярославль, 1997. – 263 с.
 11. Рубинштейн, С.П. Основы общей психологии: в 2 т. / С.П. Рубинштейн. – М., 1989. – 456 с.
- Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи: Методическое пособие. / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Детство-Пресс, 1999. – 112 с.

УДК 373.3 – 056.26

О.Е. Новацкая,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Э.Н. Трафимович, старший преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

У детей с интеллектуальной недостаточностью имеются нарушения в познавательной сфере, также наблюдаются нарушения в речевом развитии. Недоразвитие познавательной деятельности, нарушение устной речи, недостаточность языковых обобщений, нарушение деятельности речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушение структуры операций

письма, особенности организации психической деятельности обуславливают у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушения письменной речи.

На большую распространенность нарушений письма у детей с интеллектуальной недостаточностью указывают И.А. Смирнова, Е.В. Мальцева, Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков и др.

Цель исследования – изучить особенности письменной речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Исследование проводилось в 5-м классе первого отделения на базе ГУСО «Вспомогательная школа № 2 г. Гродно». Экспериментальную группу составили 10 человек в возрасте 13-14 лет. Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально во внеурочное время.

В ходе обследования, помимо изучения школьных тетрадей, детям предлагалось выполнить письменные задания в присутствии экспериментатора, чтобы иметь возможность видеть сам процесс их выполнения и степень имеющихся у ребенка затруднений.

Для исследования особенностей письменной речи учащихся младших классов вспомогательной школы использовался раздел методики Т.А. Фотековой, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой, направленный на проверку письменной речи. Также были использованы методики Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой, направленные на изучение письменной речи: исследование навыков письма на материале слов из словаря, исследование самостоятельного письма.

Методики Т.А. Фотековой, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой состоят из несколько серий. В диагностический срез вошли следующие серии:

Серия 1 «Исследование навыков языкового анализа». Направлена на определение уровня развития языкового и звукобуквенного анализа, требующая определить количество слов в предложении, количество слогов и звуков в слове. Ребенку предлагалось ответить на вопросы:

Сколько слов в предложении «Около дома росла береза»?

Какое второе слово в этом предложении?

Сколько слогов в слове «рак»?

Сколько слогов в слове «машина»?

Какой третий слог в слове «машина»?

Сколько звуков в слове «рак»?

Сколько звуков в слове «шапка»?

Какой третий звук в слове «школа»?

Какой звук после [ш] в слове «школа»?

Серия 2 «Исследование навыка письма». Целью данной методики являлось выявление ошибок, их количество и типы. Учащимся предлагался небольшой диктант.

Зима.

Пришла зима в лесную чащу. Одела деревья в пушистый наряд. Хлопья снега падают на землю. На снегу волчьи и лисьи следы. Хорошо в лесу зимой.

Учащимся была также предложена методика Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой **«Исследование навыков письма на материале слов из словаря»**, которая использовалась для выявления трудностей в написании словарных слов. Были специально подобраны слова из словаря, ученикам предлагалось внимательно прослушать диктуемое слово и записать. Материал: слова адрес, береза, ветер, капуста, одежда, календарь, квартира, молоко, огурец, около, урожай, яблоко.

Методика **«Исследование самостоятельного письма».** Для проверки навыков самостоятельного письма детям предлагалось составить письменный рассказ по серии сюжетных картин и записать его.

Полученные данные представлены в количественных показателях и качественном анализе результатов. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Особенности письменной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Уровни	Языковой анализ	Навыки письма	Орфографическое письмо	Самостоятельное письмо
Высокий	0	0	0	0
Средний	33 %	44,5 %	33,4 %	44,4 %
Низкий	67 %	55,5 %	66,6 %	55,6 %

Следует отметить, что при выполнении заданий учащиеся были не собраны, постоянно отвлекались, не понимали условия заданий, часто приходилось повторять условие, задавать наводящие вопросы.

Наибольшие трудности у учащихся возникали при выполнении заданий, направленных на выявление навыка языкового анализа. В ходе выполнения задания у детей наблюдалась некоторая растерянность, некоторые не могли понять различия в поставленных вопросах. Например: сколько слогов в слове «рак»? Сколько звуков в слове «рак»? Учащиеся не видели разницу в задаваемых вопросах и часто давали один ответ на два разных вопроса.

При обработке результатов методики «Исследование самостоятельного письма» было выявлено употребление детьми простых грамматических конструкций, отмечены пропуски слов, словосочетаний необходимых для построения фразы. Часто встречается нарушение связи слов в предложении. Ошибки проявляются при согласовании подлежащего и сказуемого, существительного и прилагательного, в предложном управлении в связи с опусканием или неверным употреблением предлога.

При проведении методики «Исследование навыков письма на материале слов из словаря» было выявлено большое количество орфографических ошибок в словарных словах, это обусловлено тем, что для правильного написания непроверяемых слов нужно запомнить эти слова, а у данной категории детей преобладает механическое запоминание и кратковременная память.

Следует отметить основные грамматические и дисграфические ошибки, допущенные учащимися в ходе выполнения письменных работ. Для этого типичные ошибки были нами систематизированы в определенные группы:

1. Специфические фонетические замены.

Здесь относятся замена и смешение букв, обозначающих свистящие и шипящие звуки, звонкие и глухие, мягкие и твердые, р и л, замена букв, обозначающих гласные звуки. Замены согласных в сильной фонетической позиции (хородная, холонная – холодная; в гнездах – в гнездах). Замены ударных гласных – скара – скоро; ват – вот; столо – стало.

2. Нарушение слоговой структуры слова.

Здесь относятся ошибки, свидетельствующие о недостаточной четкости звукового анализа, о неумении не только уточнять и выделять звуки и слова, но и устанавливать их последовательность. Это пропуск отдельных букв и целых слогов, перестановка букв или слогов, раздельное написание частей одного слова и слитное написание двух слов. Искажение звуко-слоговой структуры слов при дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока – дкгант, дикант (диктант); сонышко, солныко, (солнышко).

3. Лексико-грамматические ошибки.

Эти ошибки указывают на незаконченность процесса формирования грамматического оформления письменной речи. К ним относятся пропуск или неверное употребление предлогов, служебных слов, падежных окончаний, неверное согласование слов, ошибки в управлении.

4. Орфографические ошибки.

Преобладают ошибки на буквы, обозначающие безударные гласные, сомнительные или непроносимые согласные, на написание звонких и глухих звуков в конце слова, на обозначение смягчения согласных (адежда, календар, квартира, малако, агурец, окало, яблока).

5. Графические ошибки.

Это замены букв по графическому сходству (вместо И пишется Ш и т. д.) и по графическому признаку (вместо Т – Ш и т. п.).

В ходе работы мы пришли к следующим выводам: дисграфия у детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок на письме и сложностью их механизмов. Дисграфия у детей с интеллектуальной недостаточностью сопровождается большим количеством орфографических ошибок.

Большая распространенность и особенности симптоматики дисграфии у учащихся с нарушением интеллекта обусловлены недоразвитием познавательной деятельности, нарушением устной речи, несформированностью языковых обобщений, нарушением речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов, нарушением структуры операций письма, особенностями организации психической деятельности.

Нарушение аналитико-синтетической деятельности проявляется у детей с нарушением интеллекта и в анализе морфологической структуры слова, и в анализе структуры предложения, звуковой структуры слова. Нечеткость представлений о звуко-слоговой структуре слова приводит к большому количеству пропусков, перестановок, замен букв.

Неотчетливые представления о морфологической структуре слова обуславливают большое количество аграмматизмов, искажений префиксов, суффиксов, окончаний, особенно в самостоятельном письме. Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании, раздельном написании слова. Большое количество ошибок у детей с интеллектуальной недостаточностью связано с дефектами произношения звуков речи.

Развитие и коррекция письменной речи детей с интеллектуальной недостаточностью имеет большое значение в социальной адаптации детей и более полном овладении родным языком. Перед педагогом стоит важная задача: использовать разнообразные упражнения направленные на коррекцию и развитие письменной речи.

Decrease in informative activity, infringement of oral speech, insufficiency of language generalisations, infringement of activity of speech, impellent and visual, acoustical analyzers, infringement of structure of operations of the letter, feature of the organisation of mental activity cause at children with intellectual insufficiency of

infringement of the letter. Infringement of written speech at schoolboys with intellectual insufficiency is shown more often in a difficult kind, in a complex, in a combination of various forms.

Список литературы

1. Волкова, Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
2. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
3. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М., ВЛАДОС, 1997. – 325 с.

УДК 373.3-056.264

Е.Г. Павлюкевич,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – М.Е. Скивицкая, преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Статья посвящена проблеме изучения лексической стороны речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. На основе анализа результатов проведенного констатирующего эксперимента раскрыты особенности овладения лексико-грамматической стороной речи данной категорией учащихся.

На современном этапе развития человечества количество детей, имеющих особенности психофизического развития, несмотря на все достижения науки и техники, постоянно увеличивается. Растет число и детей с интеллектуальной недостаточностью.

Вследствие органического поражения головного мозга у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается общее недоразвитие познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личности в целом. При интеллектуальной недостаточности повреждаются все высшие психические функции, в том числе и речь. Причем нарушения речи носят системный характер, т.е. страдают все стороны речи: и

фонетическая, и грамматическая, и лексическая. Речь ребенка с интеллектуальной недостаточностью фонетически неправильная, грамматически бессвязна, а словарный запас беден [1, с.10].

Нужно отметить огромное значение речи в процессе личностного развития каждого человека. Через слово у ребенка формируются понятия, являющиеся основой словесно-логического мышления. А поскольку для ребенка с интеллектуальной недостаточностью характерен бедный словарный запас, преобладание пассивного словаря над активным, неточное соотнесение значения слова с предметом, для обозначения которого оно служит, то это создает трудности в овладении как наглядно-образным, так и элементами словесно-логического мышления. К тому же словарный запас играет большую роль при овладении ребенком грамотным письмом. Поэтому работа по формированию речи ребенка с интеллектуальной недостаточностью, в том числе лексической ее стороны, является очень важным звеном в процессе коррекции имеющихся нарушений у такого ребенка [2, с.7].

Для того чтобы определить основные направления работы по формированию словарного запаса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, необходимо первоначально определить уровень активного словарного запаса школьников. Но словарный запас предполагает не только усвоение ребенком как можно большего количества слов, но и овладение приемами словообразования. С этой целью в марте 2010 года на базе ГУО «Вспомогательной школы № 2» г. Гродно в 5 «А» классе был проведен констатирующий эксперимент.

В нем принимали участие 10 учеников в возрасте 12 – 13 лет с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Учащимся была предложена серия упражнений, состоящая из трех групп заданий, направленных на исследование словаря и словообразовательных процессов.

Первая группа заданий включает 10 проб, направленных на изучение словоформ, обозначающих детенышей животных и умения образовывать подобные словоформы от названий взрослых.

Вторая группа заданий состоит из 5 проб, связанных с образованием уменьшительно-ласкательных форм существительных.

Третья группа заданий самая большая по объему. Она состоит из 34 проб, предусматривающих образование качественных, относительных и притяжательных прилагательных от существительных.

Успешность выполнения проб определялась вначале в баллах. Максимальное количество баллов, начисляемое за успешное

выполнение всех проб, равно 49. При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение.

Высчитанное процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из четырех уровней успешности выполнения всех заданий, где IV уровень (80 % – 100 %) соответствует норме развития, а I уровень (49,9 % и ниже) самый низкий и соотносится с грубым недоразвитием одного из направлений лексической стороны речи.

Высчитав в процентах успешность выполнения каждого задания, строим речевой профиль для всех учащихся, который позволяет наглядно представить уровень владения активным словарем и словообразовательными процессами каждым из них.

Анализ полученных результатов показал, что лучше всего учащиеся справились с заданием на образование названий детенышей от названий взрослых особей. 7 из 10 учащихся выполнили это задание на 80 % – 95 %, что соответствует IV-му уровню успешности выполнения задания, который соотносится с нормой развития. 3 учащиеся выполнили это задание на 65 % – 79 %, что соответствует III-ему уровню успешности выполнения задания. Такие результаты можно объяснить тем, что на протяжении многих уроков по предмету «Человек и мир» изучались темы, связанные с многообразием животного мира, и работа подобного рода велась на каждом уроке. Ошибки, допускаемые при выполнении данной пробы, связаны с недостаточной частотой употребления этих слов в активной речи учащихся. Сложнее всего было образовывать следующие существительные «львята», «цыплята», «поросята», «телята» и «ягнята». К тому же они имеют разные корни с исходными словами, что затрудняло процесс их образования. Дети прибегали к более простому способу образования слов, по аналогии с хорошо известными. Однако было заметно, что они знают эти слова, просто не могут их вспомнить, процесс быстрой актуализации затруднен, так как эти слова недостаточно часто употребляются. Но подсказка в виде начальных букв слова очень часто помогала вспомнить правильное слово. Свои трудности дети объясняли тем, что затрудняются вспомнить нужное слово.

Наибольшие трудности у всех учащихся вызвало задание на образование притяжательных прилагательных от существительных, так как оно требует наибольшей абстракции. К тому же учащиеся мало пользуются такого рода словами, предпочитая заменять их сочетанием из двух существительных. Наиболее встречаемые слова «заячий», «волчий», «кошачий» смогли самостоятельно образовать только четыре учащихся. Во всех остальных случаях дети прибегали к словотворчеству

или отказывались выполнять задание, аргументируя это тем, что не знают. В целом по классу показатели успешности выполнения этого задания очень низкие. 9 из 10 учащихся выполнили это задание в пределах 17 % – 47 %, что соответствует I-ому, самому низкому уровню успешности выполнения задания. Только один ребенок смог выполнить эту пробу на 72,5 % (III-ий уровень), но это самый низкий показатель для данного ребенка по сравнению с результативностью выполнения им других заданий.

Если оценивать результаты успешности выполнения всех заданий в целом по классу, то, как видно из таблицы 1, самые низкие показатели по итогам всех заданий наблюдаются у Насти Т. (44,9 %). Данные результаты, соответствуют I-му уровню успешности, т.е. можно говорить о грубом нарушении лексической стороны речи. У трех учащихся можно выделить II-ой уровень успешности, т.к. их показатели колеблются в пределах от 50 % до 64,9 %.

Однако один ученик, Паша Х., показал очень высокие результаты при проведении обследования. Он выполнил все задания на 84,1 %, что соответствует самому высокому уровню успешности – IV, его результаты соответствуют норме развития. Такие высокие показатели объясняются хорошими условиями воспитания ребенка.

Все остальные учащиеся класса выполнили задания в соответствии с III-им уровнем успешности, что свидетельствует о незначительных трудностях в овладении лексической стороной речи.

Таблица 1 – Сравнительная таблица успешности выполнения заданий учащимися с легкой степенью интеллектуальной недостаточностью

Учащиеся	Усредненные результаты по итогам всех заданий (%)	Уровень успешности выполнения заданий
Настя Т.	44,9 %	I уровень
Люда М.	56,1 %	II уровень
Настя К.	62,2 %	II уровень
Снежанна С.	64,3 %	II уровень
Катя Г.	65,3 %	III уровень
Настя Д.	66,8 %	III уровень
Полина Р.	67,9 %	III уровень
Алексей В.	68,3 %	III уровень
Алексей К.	72,9 %	III уровень
Паша Х.	84,1 %	IV уровень

Как видим, результаты обследования абсолютно разные, но это определяется индивидуальными особенностями ребенка и во многом условиями воспитания. Однако, несмотря на разницу в результатах, у всех учащихся наблюдаются некоторые общие закономерности, позволяющие дать характеристику состоянию лексического запаса данной категории учащихся:

- несколько замедленный темп выполнения заданий;
- преобладание пассивного словаря над активным;
- трудности в актуализации слов;
- употребление слов в неправильной грамматической форме;
- использование словотворчества в случаях не владения правильными приемами словообразования.

В соответствии с полученными результатами можно определить основные направления работы по формированию лексической стороны речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, а именно: обогащение словарного запаса, уточнение значения слова, активизация словаря (т.е. не только знание слов, но и усвоение сочетаемости слов, уместного их употребления в том или ином контексте), расширение представлений о семантике слова, формирование лексической системности и семантических полей.

At younger schoolboys with intellectual insufficiency it is observed system undevelopment speeches at which all components of speech are broken: phonetic, lexical and grammar. Spatiality the lexical party of speech it is shown in poverty of a lexicon, prevalence of the passive dictionary over active, difficulties in actualization of available words, a wrong parity of a word with its value. All it negatively affects the person of the child and demands complex and regular work on elimination of available lacks of speech.

Список литературы

1. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А.Г. Зикеев. – М.: Академа, 2000. – 200 с.
2. Зикеев, А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ / А.Г. Зикеев. – М.: Академа, 2002. – 176 с.

Т.Г. Сацкевич,
студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Н.В. Флёрко, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В данной статье рассматриваются особенности произвольной регуляции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Освещены результаты исследования, которое было проведено при помощи методики «Корректирующая проба», выделены направления коррекционной работы, ее методы и средства.

В психологической науке не сложилось целостного представления о генезисе волевой регуляции, начиная с первых ее проявлений до функционирования в зрелых формах, хотя попытки такого рассмотрения мы находим у ряда исследователей (В.А. Иванников, 1998; В.Ю. Салин, 1989; Е.О. Смирнова, 1992; Т.И. Шульга, 1994). В то же время многие психологи проблеме воли и волевой регуляции считают центральной для психологии личности и ее формирования (Л.И. Божович, 1981; Л.С. Выготский, 1984; В.Л. Иванников, 1999; Е.П. Ильин, 2000; Д.Б. Эльконин, 1976) [1].

Волевая регуляция определяется как намеренная регуляция, идущая от осознающего и оценивающего себя субъекта и направленная, в первую очередь, на регуляцию побуждения к действию.

Необходимость в волевом действии возникает тогда, когда на пути осуществления мотивированной деятельности появилось препятствие. Волевой акт связан с его преодолением.

Волевая регуляция необходима для того, чтобы в течение длительного времени удерживать в поле сознания объект, над которым размышляет человек, поддерживать сконцентрированное на нем внимание [2].

Среди множества факторов, которые обуславливают механизм саморегуляции, центральное место принадлежит вниманию. В старшем дошкольном возрасте устойчивость внимания заметно возрастает. Однако дети еще плохо умеют управлять им. Они не могут длительно искать какой-либо предмет, сосредоточиться на нем. Произвольное внимание в дошкольном возрасте еще слабо развито, и большое влияние

на его развитие оказывает деятельность ребенка, выполнение поручений взрослого, а также игра [3].

Выполнение волевых действий зависит от речевого планирования и регуляции. Именно в словесной форме ребенок формулирует для себя, что он намерен делать, обсуждает сам с собой возможные решения при борьбе мотивов, напоминает себе о том, для чего он выполняет действие, и приказывает себе добиваться достижения цели. На основе речи и ее смысловых единицы (слова) формируется и развивается внимание [4].

В тех случаях, когда у ребенка сохранен слух, не нарушена интеллектуальная деятельность, но имеются речевые нарушения, которые не могут не сказаться на формировании всей психики, говорят об особой категории детей – дети с нарушениями речи. Самая многочисленная группа детей данной категории – это дети с общим недоразвитием речи. *Общее недоразвитие речи* – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне [4].

Для предупреждения тяжелых форм общего недоразвития речи в дошкольном возрасте большое значение имеет ранняя диагностика нарушений речевого развития у детей и своевременно оказанная им медико-педагогическая помощь. К группе риска относятся дети первых двух лет жизни, у которых имеется предрасположенность к появлению нарушений речевого развития, в связи с чем они нуждаются в специальном логопедическом, а часто и медицинском воздействии. Своевременное выявление таких детей и проведение соответствующих коррекционных мероприятий может в значительной степени ускорить ход их речевого и умственного развития.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей внимания дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

В качестве *метода исследования* использовалась методика «Коррекционная проба» в 3 этапа, модифицированная нами для детей данной категории. На первом этапе проводилась диагностика продуктивности и устойчивости внимания, на втором этапе – распределения внимания, на третьем этапе – переключения внимания. Ребенку был предложен лист, на котором в случайном порядке расположены изображения геометрических фигур. Ребенок перед началом исследования получал инструкцию, какие фигуры найти и как их нужно зачеркнуть. Длительность выполнения каждого этапа методики составляла 5 минут. Затем осуществлялся подсчет общего количества фигур, просмотренных детьми в течение пяти минут на

каждом этапе, количества допущенных ошибок, которые можно дифференцировать на пропущенные фигуры и неправильно зачеркнутые.

Исследование проводилось на базе СДУ ясли-сад № 5 г. Гродно. В экспериментальную группу входили дети 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Проведение методики позволило получить следующие *результаты*. Проанализировав итоги *первого этапа методики* можно отметить, что для детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи характерно изменение устойчивости и продуктивности внимания на протяжении пяти минут работы. Наибольшая устойчивость внимания наблюдается на второй и третьей минуте, когда были отмечены относительно высокие значения общего количества просмотренных фигур и низкое среднее значение количества допущенных ошибок. Полученный результат можно объяснить как проявление характерной для детей с нарушением речи общей моторной неловкости. Отсутствие сформированных умений владения карандашом и низкий уровень развития психомоторных навыков делает процесс заполнения корректурной таблицы сложным, трудоемким актом, требующим большого волевого усилия.

Анализируя результаты *второго этапа методики*, на котором диагностировалось распределение внимания, можно констатировать, что дети с общим недоразвитием речи делали много ошибок. Им сложно было отметить каждую фигуру, были трудности с тем, что данные фигуры нужно было зачеркнуть соответствующим образом, поскольку дети путали способ зачеркивания. Многие фигуры были просто пропущены. Наиболее высокие показатели на данном этапе были отмечены на первой и второй минуте, когда было допущено меньше всего ошибок и дети соблюдали условие выполнения методики. Начиная с третьей минуты, при выполнении данного этапа методики наблюдалось увеличение количества просмотренных фигур за минуту и увеличение количества допущенных ошибок, дети не соблюдали условие выполнения методики (просматривали фигуры не с начала ряда, могли просматривать сразу два ряда, просматривать по вертикали). При указании экспериментатора на допускаемые ошибки у детей не наблюдалось никакой реакции. Все вышеперечисленные особенности свидетельствуют о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи нарушено распределение внимания.

Анализ результатов *третьего этапа методики* позволил выявить следующие особенности переключения внимания. Дети принимают каждую новую фигуру, которую нужно искать и зачеркивать на

последующей минуте. Дошкольникам трудно было соблюдать условие задания: они могли просматривать две строчки одновременно, начать просматривать строчку справа налево (а не слева направо). Детей отвлекали верхние строчки, в которых они отыскивали другую фигуру. Например, на третьей минуте ребенку предлагалось находить и зачеркивать звездочку, он начинал отыскивать эту фигуру, а затем отвлекался на верхние строчки (возвращался к ним), в которых он на второй минуте отыскивал и зачеркивал квадрат. При выполнении задания данного этапа наименьшее количество ошибок было допущено на первой и второй минуте, что свидетельствует о том, что на этих минутах переключение внимания имеет более высокий уровень, чем на последующих минутах. Полученный результат можно объяснить как проявление нарушения способности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к переключению внимания с одного вида задания на другой.

Особенности внимания детей экспериментальной группы проявляются также в характере допущенных ошибок. Отмечено, что пропуски фигур преобладают над другими видами ошибок. Многие дети не могут проследить фигуры на одной строчке, пропускают строчки, отыскивают фигуры не с начала строчки, а с конца или начинают отыскивать фигуры по вертикали. На указание экспериментатора на несоблюдение условий выполнения методики дети не обращают внимание, не исправляют свои ошибки.

У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается нарушение самоконтроля. Они не замечают допущенные ошибки, а если и замечают, то исправляют не до конца, при указании экспериментатора на допущенную ошибку не всегда ее исправляют.

Характерная особенность внимания у детей – отвлекаемость. Причина ее – воздействие других ярких и сильных раздражителей, импульсивность, общая неорганизованность, неумение проявить волевое усилие для преодоления трудностей.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи значительно снижены, по сравнению с их сверстниками с развитием, соответствующим возрасту, различные свойства внимания: концентрация, переключение, распределение, объем и устойчивость.

В связи с этим можно выделить *направления* коррекционной работы:

- формирование объема внимания;
- формирование концентрации (устойчивости) внимания;
- формирование распределения внимания;
- коррекция переключения внимания;

- формирование самоконтроля.

Методы, которые можно использовать по данным направлениям: развивающие игры и упражнения, метод организации психических процессов, метод слухового и зрительного восприятия материала, метод устного контроля и самоконтроля, репродуктивный метод, обучающий эксперимент.

Средствами осуществления данных направлений являются задания, упражнения, игры, требующие активизации различных сторон внимания и других психических процессов, осуществления самоконтроля.

In given article features of any regulation at the senior preschool children with the general недоразвитием speeches are considered. Results of research which has been spent by means of a technique are shined «Proof test», directions of correctional work, its methods and means are allocated.

Список литературы

1. Метиева, Л.А. Особенности саморегуляции в структуре общей способности к учению умственно отсталых учащихся начальных классов / Л.А. Метиева // Дефектология. – 2001. – № 6. – С. 11 – 18.
2. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – М.: Владос, 1997. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
3. Маркова, Л.С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития: методическое пособие / Л.С. Маркова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 160 с.
4. Лапшин, В.А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

Т.В. Сидорко,

аспирант 2 курса научно-методического учреждения
«Национальный институт образования»

(научный руководитель – И.С. Зайцев, кандидат педагогических наук, доцент)

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В АСПЕКТЕ ИНТЕГРАЦИИ

В статье рассматривается феномен формирования социального поведения детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях интегрированного обучения. Представлен достаточно глубокий теоретический анализ философских и психолого-педагогических концептуальных подходов к определению сущности понятия «социального поведения», его структуры. Выделены особенности социального поведения детей с ТНР. Раскрыто актуальное состояние интегрированного обучения в Республике Беларусь.

Современная наука, в том числе и специальная педагогика, характеризуется сменой парадигм. Система специального образования в Республике Беларусь, претерпевшая множество изменений, пришла в итоге к необходимости давать детям не только знания в различных областях, но и максимально готовить их к самостоятельной жизни в обществе. Одним из приоритетных направлений образования детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является их социальная интеграция, что отражено в основных нормативных документах страны.

Самостоятельное функционирование в обществе для детей младшего школьного возраста можно рассматривать как конструктивное взаимодействие с учителем и сверстниками, с окружающим миром, с самим собой. Залогом успешности протекания данного процесса является формирование социального поведения, как конгломерата ценностных и моральных ориентиров, эмоциональных и мотивационных установок, способностей вступать в коммуникацию и т.п. Еще в 30-е гг. XX в. Л.С. Выготский писал, что школа должна «пронизать и окутать жизнь ребенка тысячами социальных связей», которые содействуют выработке нравственных качеств характера [2]. В социальном опыте школьника особенно важно формирование ориентации на нормативную модель поведения в процессе взаимодействия с другими людьми, образцы и примеры поведения в личной жизни, формальных и неформальных группах, подготовки к будущей семье и труду.

Речь – это важнейшая творческая функция человека, которая определяет способность к самоорганизации, к саморазвитию, построению своей личности, формированию социальных связей, усвоению социальных форм поведения. Тяжелые нарушения речи препятствуют полноценному общению, формированию психологической и социальной готовности жить и трудиться в новых условиях, достойно выходить из необычных и сложных ситуаций, моральной устойчивости, усвоению социальных норм и ценностей – развитию социального поведения. Это обусловило в последние годы повышенное внимание к проблеме социального развития детей с ТНР, что нашло отражение в разработке соответствующих направлений, в появлении специальных исследовательских лабораторий, серьезных научных работ (О.Е. Грибова, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, В.В. Юртайкин и др.). На современном этапе развития коррекционно-педагогической науки достаточно широко представлены исследования особенностей социальной адаптации детей с речевой патологией (Ю.Ф. Гракуша, И.С. Зайцев, С.А. Игнатьева, О.Н. Слинько, Л.М. Шипицина, О.О. Шацкая и др.), в которых затрагиваются вопросы социального поведения данной категории детей. Вместе с тем, проблема развития социального поведения у детей с ТНР в условиях интегрированного обучения не подвергалась всестороннему и целостному специальному изучению, это определяет актуальность данного исследования.

Понятие социального поведения сложно, нет единого подхода к определению его сущности и структуры. Так, в рамках психологического анализа поведения большую известность приобрели бихевиористский (Э. Торндайк, Б. Скиннер, Дж. Уотсон и др.) и деятельностный (А.Н. Леонтьев, Г.В. Суходольский и др.) подходы в рассмотрении социального поведения. В рамках бихевиористского направления поведение рассматривалось как система внешне регистрируемых реакций, с помощью которых индивид приспосабливается к окружающей среде. Достоинством бихевиористской теории является ее прикладная значимость, проявляющаяся в анализе на конкретных видах поведения в реальной жизненной обстановке – в семье, в классе и т.п. – и его функциях, органически связанных с факторами окружения, которые изучаются по изменениям, наблюдаемым до и после реализации действия.

В основу деятельностного подхода была положена теория, в соответствии с которой личность рассматривалась как условие и продукт деятельности (Г.М. Андреева, И.С. Кон, Н.Ф. Наумова, М.С. Качан, С.С. Батенин, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев и др.).

Таким образом, в научной литературе прослеживаются основные тенденции интерпретации социального поведения как: функционирования

в рамках трех взаимосвязанных компонентов – когнитивного, аффективного, волевого (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.К. Виллонас, Л.П. Липсигт, Я.З. Неверович, Б. Скиннер и др.); особый вид деятельности, социально обусловленный и опосредованный языком и другими знаково-смысловыми системами (Г.М. Андреева, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Наумова, Г.В. Суходольский и др). Человек усваивает образцы и правила поведения только в процессе взаимодействия с другими людьми. Это значит, что социальное поведение – это поведение участников межличностных отношений в процессе совместных общественно значимых дел. Определение сущности и специфики составляющих компонентов, механизмов развития и регуляции социального поведения на разных этапах онтогенеза актуально в научном и практическом отношении (Т.В. Антонова, Я.З. Неверович, Р.В. Овчарова, А.Н. Перре-Клермон, Е.О. Смирнова и др.).

В.Д. Сапоровская [9] для нормализации межличностных отношений рекомендовала постоянное воспитание нравственных качеств, формирование норм и правил поведения. Социальные нормы – это предписания о том, как правильно надо себя вести в обществе. Существуют разные определения и принципы классификации социальных норм (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Ж. Тард, Г. Беккер, А.А. Ивин и др.), которые позволяют представить социальную норму как модель деятельности по реализации потребностей и интересов. Сущность норм и правил поведения проявляется в их функциях: регулятивной, отражательной, организационной, ценностно-ориентирующей, стимулирующей. Только знание социальных норм человек способен вступать в сотрудничество с другими людьми и добиваться желаемых результатов, т.е. усваивать социальное поведение [8].

Следует отметить, что формирование социального поведения невозможно без эмоционального реагирования субъектов взаимодействия [7]. В зависимости от ситуации и индивидуальных особенностей человека эмоции могут по-разному влиять на поведение. С точки зрения влияния на деятельность человека эмоции делятся на стенические (стимулируют деятельность, увеличивают энергию, побуждают к деятельности) и астенические (вызывают скованность, пассивность). Эмоции призваны выполнять следующие функции: отражательную (обобщенная оценка событий), сигнальную, побудительную, подкрепляющую (запечатление значимой социальной эмоции), переключательную (определение доминирующей потребности), приспособительную и коммуникативную. Коммуникативная функция эмоционального аспекта социального поведения выражается в мимических и пантомимических движениях, которые информируют об отношении человека к предметам и явлениям окружающей действительности. Особенно полно чувства отражаются в речи.

Ребенок вступает в отношения с ситуацией через посредство речевых знаков, которые становятся орудиями овладения собой. Это позволяет обрести относительную свободу от привлекающей ситуации, и импульсивные движения преобразуются в планируемое, организованное поведение. Речь опосредует отношение ребенка не только с внешним миром, но и с самим собой. Она дает возможность фиксации своих ощущений и своего двигательного опыта, благодаря чему закладываются рефлексивные способности. «С помощью речи ребенок впервые оказывается способным к овладению собственным поведением, относясь к себе как бы со стороны, рассматривая себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим объектом посредством предварительной организации и планирования собственных действий» [1]. Таким образом, речь – это важнейшая творческая функция человека, которая определяет способность к самоорганизации, к саморазвитию, построению своей личности, формированию социальных связей, усвоению социальных форм поведения. Тяжелые нарушения речи препятствуют полноценному общению, формированию психологической и социальной готовности жить и трудиться в новых условиях, достойно выходить из необычных и сложных ситуаций, моральной устойчивости, усвоению социальных норм и ценностей – развитию социального поведения. На современном этапе развития коррекционно-педагогической науки достаточно широко представлены исследования особенностей социальной адаптации детей с речевой патологией (Ю.Ф. Гракуша, И.С. Зайцев, С.А. Игнатьева, О.Н. Слинко, Л.М. Шипицина, О.О. Шацкая и др.), в которых содержатся сведения о некоторых аспектах социального поведения данной категории детей. Так, исследователи выделяют такие особенности социального поведения детей с ТНР как: недоразвитие морально-нравственных качеств (А.В. Ястребова, О.Е. Грибова, 1985 г.); нарушения в формировании основных компонентов социального поведения – когнитивного, коммуникативного и аффективного (О.О. Шацкая, 2003 г.); неадекватность, которая проявляется в деструктуризации межличностных отношений, патологической зависимости от окружающих (И.С. Зайцев, 2006 г.) и т.п.

Таким образом, значение социального поведения в становлении и развитии личности ребенка с ТНР велико. Поскольку конечная цель образовательного процесса – это формирование ребенка как полноценного члена общества, то изучение социального поведения детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях интегрированного обучения представляет особый интерес.

In article the phenomenon of formation of social behaviour of children with heavy infringements of speech in the conditions of the integrated training is considered. The theoretical analysis of philosophical and psihologo-pedagogical conceptual approaches to definition of essence of concept is presented «Social behaviour», its structures. Features of social behaviour of children with speech infringements are allocated.

Список литературы

1. Вопросы психики и учебной деятельности аномальных детей. Труды дефектологии. – Тарту, 1990. – 90 с.
2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. / Л.С. Выготский. – М: Просвещение, 1995. – 527 с.
3. Зайцев, Д.Б. Социальная интеграция детей-инвалидов в России. / Д.Б. Зайцев. – Саратов: Научная книга, 2003. – 255 с.
4. Зайцев, И.С. Профилактика и коррекция социальной дезадаптации детей и подростков с тяжелыми нарушениями речи / И.С. Зайцев. – Минск: А.Н. Варакин, 2008. – 248 с.
5. Кураков, Л.П. Интегрированное образование: в 2 кн.: Истоки и итоги. / Л.И. Кураков. – Чебоксары: ЧГУ, 2000.
6. Платонов, Ю.П. Социальная психология поведения / Ю.П. Платонов. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 459 с.
7. Рысь, Ю.И. Социология: учебное пособие для высших учебных заведений по специальности «Социология» / Ю.И. Рысь, В.Е. Степанов. – 2-е изд. – Москва: Дашков и К, 2005. – 516, [1] с.
8. Сапоровская, В.Д. Из опыта социально-психологического изучения учебно-производственных бригад сельских школьников // Социально-психологические проблемы первичного коллектива. – Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1982. – С. 83.

УДК 373.3 – 056.264

В.А. Тарас,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Т.В. Сидорко, преподаватель)

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В данной статье говорится о том, что развитие функций речи побуждает

ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению диалогической речи. Диалогическое высказывание выступает как основная форма речевого общения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Обращение к проблеме диалога в современном специальном образовании обусловлено тем, что на современном этапе развития обществу требуется личность, открытая для диалога. Готовность к диалогу – один из показателей сформированности индивида как личности. Особенно остро проблема встает, когда речь идет о детях с нарушениями в развитии, т.к. особенности их взаимодействия с окружающими непосредственно зависят от особенностей психофизиологического развития, что подчеркивает актуальность проводимого исследования.

Диалоговая речь исследовалась в таких работах, как «О диалогической речи» Л.П. Якубинского, «Диалог в образовании как способ толерантности» Е.О. Галицких, «Диалог и мышление» Г.М. Кучинского, «Речевая коммуникация» О.Я. Гойхмана, Т.М. Надеиной и др., однако, к сожалению, диалоговая речь у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью исследована недостаточно.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли в высказывании. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника). Развитие диалогической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием [1, с. 212].

Таким образом, диалогическая речь, являясь функциональной разновидностью языка, реализуемая в процессе непосредственного

общения между собеседниками и состоящая из последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик, характеризуется ситуативностью, контекстуальностью и произвольностью.

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерна задержка становления речи, которая проявляется в более позднем, чем в норме, понимании обращенной к ним речи и в дефектах самостоятельного пользования ею. Недоразвитие речи можно с большей или меньшей отчетливостью наблюдать на различных уровнях речевого высказывания детей и младших, и старших классов. Оно прежде всего обнаруживается в затруднениях учащихся младших классов при овладении ими произношением. Позднее, как правило, эти недостатки с большим или меньшим успехом корригируются. Это дает основания говорить о более позднем и дефектном, по сравнению с нормой, становлении у детей-школьников данной категории фонематического слуха – функции, чрезвычайно важной для правильного произношения и для обучения грамоте [2, с. 128].

Из-за недостатков произношения их речь бывает мало понятна и общаться с ними не всегда легко, что вызывает недовольство и насмешки со стороны окружающих: одноклассников и некоторых взрослых. Это приводит к тому, что ребенок, не умея говорить иначе, старается меньше пользоваться речью, отмалчивается, когда его о чем-то спрашивают, нередко прибегает к указательным жестам. Это отрицательно сказывается на развитии его эмоционально-личностной сферы. Он становится настороженным, замкнутым, постоянно ожидает обиды и порицания. Вместе с тем сужается круг его общения, практика речевой деятельности резко ограничивается [3, с. 130].

Для речи школьников с интеллектуальной недостаточностью свойственно существенное преобладание пассивного словаря над активным. Другими словами, они понимают более или менее правильно значительно большее количество слов, чем употребляют. Предложения, которыми пользуются ученики, являются преимущественно простыми, состоящими из 1 – 4 слов. Построены они бывают не только примитивно, но и часто неправильно. В них наблюдаются различные отклонения от норм родного языка – нарушения согласования, управления, пропуски второстепенных и даже главных членов. Сложные, особенно сложноподчиненные, предложения начинают употребляться учениками обычно на старших годах обучения, что свидетельствует о затруднениях в плане понимания и отражения различных взаимозависимостей между объектами и явлениями окружающей действительности и служит еще одним свидетельством грубого недоразвития мышления учащихся [4, с. 51].

К старшим годам обучения учащиеся существенно продвигаются в овладении диалогической речью. Однако многие из них по-прежнему не знают, как следует начать разговор, как спросить человека, особенно незнакомого, о чем-либо, как отвечать на вопросы. Конечно, причиной тому служит не только недостаточная сформированность речи, но и особенности мотивационной и эмоционально-волевой сферы. Если в формировании диалогической речи у школьников данной категории старших лет обучения наблюдаются несомненные успехи, то овладение монологической речью представляется для них чрезмерно сложным. В известной мере это связано с общими особенностями их деятельности, которые обнаруживаются в речи. Мы имеем в виду и трудности планирования высказывания, и неумение следовать уже составленному плану, и непонимание того, что слушающий должен воссоздать картину происшедшего, опираясь на то, что он слышит от говорящего [5, с. 148].

В ходе теоретического исследования было установлено, что диалогическая речь, являясь функциональной разновидностью языка, реализуемая в процессе непосредственного общения между собеседниками и состоящая из последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик, характеризуется ситуативностью, контекстуальностью и произвольностью. Диалог как одна из форм речевой деятельности, может выступать как средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта; средство общения (коммуникации); орудие интеллектуальной деятельности. Кроме того диалогическая речь имеет три функции: сигнификативную (обозначения), обобщения, коммуникации (передачи знаний, отношений, чувств).

Было установлено, что младший школьный возраст имеет свои отличительные особенности, выражающиеся в изменении социального статуса, прямо влияющего на структуру личности детей, а также отмечается переходом на новый уровень практически всех высших психических функций.

В процессе исследования было установлено, что у всех учащихся с интеллектуальной недостаточностью, на всех годах обучения наблюдаются более или менее выраженные отклонения в речевом развитии, которые обнаруживаются на разных уровнях речевой деятельности, что связано с особенностями их личностного развития. Речь у детей с интеллектуальной недостаточностью носит ситуативный характер и имеет форму диалога. Развитый диалог позволяет ребенку легко входить в контакт со взрослыми и со сверстниками, однако коррекционная работа требует специальной организации.

In the course of research it has been established that at all pupils with intellectual insufficiency, on all years of training are observed more or less expressed deviations in speech development which are found out at different levels speech activity that is connected with features of their personal development. Speech at children with intellectual insufficiency has situational character and has the dialogue form. The developed dialogue allows the child to contact easily with adults and with contemporaries, however correctional work demands the special organisation.

Список литературы

1. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский // Русская речь: сб. статей / под ред. Л.В. Щербы. – СПб., 1987. – 359 с.
2. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие для вузов / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М., 2003. – 304 с.
3. Логопедия: учебн. для студ. дефект. ф-тов пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская; под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2005. – 704 с.
4. Волков, Б.С. Психология младшего школьника: учеб. пособие / Б.С. Волков. – М., 2000. – 248 с.
5. Кучинский, Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск, 2002. – 120 с.

УДК 373-056.264

А.И. Филипович,

студентка 4 курса педагогического факультета

(научный руководитель – Н. В. Флёрко, магистр педагогических наук,
старший преподаватель)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАПОМИНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье представлены результаты изучения особенностей запоминания младших школьников с общим недоразвитием речи. Изучена специфика использования средств запоминания (собственные рисунки и предлагаемые картинки) младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

На сегодняшний день проблема развития памяти младших школьников является актуальной и социально значимой, поскольку

увеличение потока информации предполагает качественные изменения в усвоении знаний школьниками. Как правило, формирование средств запоминания у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) – это очень тяжелый процесс, так как нарушение в развитии речи может оказывать отрицательное влияние на запоминание вербального материала. В литературе имеются данные о том, что дети с ОНР лучше запоминают реальные, часто употребляемые предметы, чем картинки, их изображающие [1].

Изучением данной проблемы занимались такие ученые, как М.И. Сеченов, Л.С. Выговский, Р. Шифрин, Д. Карнеги, Н. Рибот, Г.С. Гуменная, Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.М. Усанова, Э.Л. Фегереди и другие.

Изучение особенностей памяти учащихся с ОНР позволит правильно построить процесс коррекционно-развивающей работы с ними, а также разработать способы предъявления материала в процессе обучения для его наиболее эффективного усвоения.

В связи с этим целью исследования было изучить особенности запоминания у младших школьников с ОНР.

Для исследования средств запоминания у младших школьников с ОНР были применены две методики «Пиктограмма» и «Ассоциации» [2].

Данные методики направлены на изучение особенностей опосредованного запоминания. Методика «Ассоциации» позволяет также изучить способность к запоминанию и воспроизведению информации на основе ассоциативных связей.

Для достижения поставленной цели была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли младшие школьники 6-10 лет с ОНР (17 человек), посещающие МШ № 1 г.п. Островец.

При анализе результатов методики «Пиктограмма» было обращено внимание в первую очередь на то, доступно ли детям значение слов, могли ли они самостоятельно найти обобщенный опосредованный образ. Однако было замечено, что затруднения у детей вызывали такие словосочетания, как «строгая воспитательница», «болезнь», «страх», «обман».

Так, при прочтении словосочетания «страх» младшие школьники с ОНР рисовали большую собаку, темные тучки, гигантов. Или же при прочтении словосочетания «болезнь» дети рисовали здание больницы, пытались изобразить скорую помощь, а некоторые из них рисовали больного человека в больничной койке. Но необходимо отметить, что детям с ОНР удавалось устанавливать содержательные связи, так как это служило средством припоминания.

Дети не могли ограничить себя выделением одного какого-либо образа и рисовали несколько картинок на одно запоминаемое слово или словосочетание. Однако все рисунки детей были достаточно конкретны. Такие множественные ассоциации в пиктограммах свидетельствуют об обстоятельствах мышления младших школьников с ОНР, о склонности к детализации.

В отдельных случаях при расположении рисунков младшие школьники с ОНР не учитывали их границ, и один рисунок перекрывал часть другого. О некотором психическом напряжении младших школьников с ОНР свидетельствовала локализация рисунков близко к краям листа (не всегда учитывался левый и верхний край). Некоторые дети рисовали, сильно надавливая карандашом на бумагу, в рисунках некоторых детей отмечался слабый нажим на карандаш, что свидетельствует о наличии страха и неуверенности в себе.

В конце исследования, когда детям необходимо было вспомнить по рисункам заданные слова, младшие школьники с ОНР испытывали значительные затруднения.

Это объясняется, на наш взгляд, тем, что для младших школьников с ОНР характерны определенные трудности в необходимости припоминания воспринятого материала, так как, не владея приемами преднамеренного запоминания, они вспоминают лишь то, что произвело на их впечатление – очень понравилось, привлекло внимание или же испугало. Один учащийся припоминание подменял разговором на другую, далекую от воспринятого материала тему.

При анализе результатов выполнения методики «Ассоциации» было обращено внимание на то, как ребенок воспринял инструкцию и как в последующем он выполнял задание. Так, после предъявления раздаточного материала (набор карточек с изображением предметов), детям сначала были зачитаны все слова. После этого слова зачитывались по порядку, и учащимся необходимо было подобрать карточку из предложенного набора, с помощью которой он сможет это слово запомнить.

В результате было отмечено, что некоторые дети с ОНР часто сбивались и терялись. Но большинство детей хорошо справлялись с заданием, эффективно использовали наводящие вопросы.

Через 30 минут учащимся опять были предъявлены карточки, но уже в произвольном порядке. И на этом этапе были выявлены следующие особенности выполнения: в основном учащиеся вспоминали запоминаемые слова. Они легко могли ответить на вопрос: «Чем тебе эта карточка напоминает это слово?» В большинстве случаев подбираемая карточка характеризовалась наличием логической связи с

запоминаемым словом. Так, лес ассоциировался с грибами, ягодами, шалашом; молоко ассоциировалась с коровой и сыром; дорога с машиной.

Таким образом, для младших школьников с ОНР не доступна в полной мере обобщенная символизация слова, в связи с чем самостоятельно найти обобщенный опосредованный образ им было тяжело. Можно сделать вывод, что у младших школьников с ОНР чаще наблюдался характер простой ассоциации, реже – характер опосредованной ассоциации. Дети пытались обосновать свой выбор и воспроизводили 2-3 слова. Данные особенности свидетельствуют о наличии опосредованного запоминания, однако продуктивность запоминания находится на невысоком уровне.

Таким образом, отмеченные особенности позволяют говорить о необходимости проведения соответствующей коррекционно-развивающей работы, в основу которой должен быть положен принцип индивидуального подхода и принцип учета возрастных особенностей каждого ребенка.

In clause results of studying of storing of younger schoolboys with the general infringement of speech are presented. Features of use of means of storing (own figures and offered pictures) by younger schoolboys with the general infringement of speech are studied.

Список литературы

1. Трошин, О.В. Логопсихология / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М.: Сфера, 2005. – 256 с.
2. Флёрко, Н.В. Специальная психология / Н.В. Флёрко. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 191 с.

Раздел 5

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

УДК 159.922.77

О.В. Алехнович,

студентка 5 курса педагогического факультета

(научный руководитель – С.А. Сергейко, кандидат педагогических наук, доцент)

АНАЛИЗ УРОВНЯ СПЛОЧЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ

Понятие «сплоченность» выступает в качестве одной из основных характеристик группы. В такой группе больше дружелюбия, влияния на поведение своих членов, такая группа более эффективно достигает своих целей. Автором на основе собственного исследования установлен недостаточный уровень сплоченности современных подростков.

Подростковый возраст – это период в жизни человека, когда влияние сверстников и коллектива имеет наибольшее влияние на формирование личности. По мнению А.В. Мудрика, общение со сверстниками для подростков – очень важный канал информации. С его помощью подростки узнают многие вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые. Во-вторых, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи даёт подростку чувство благополучия и устойчивости. В-третьих, это специфический вид механических отношений. Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права [1, с. 55].

Отношения со сверстниками дают подростку незаменимый опыт социального общения, практику жизни в коллективе. Сам факт принадлежности к определенной группе придает ему дополнительную уверенность в себе, к тому же, те качества, которые он приобретает в коллективе, существенным образом влияют на его поведенческие мотивы.

Именно коллектив (группа) может стать опорой для подростков в сложных ситуациях. Однако следует отметить, что благотворное

влияние коллектива на подростков будет лишь в том случае, если коллектив (группа) обладает такой характеристикой как сплоченность.

Шоу (Shaw, 1992) приводит целый ряд положительных последствий, которые может иметь для группы высокая сплоченность:

1. В сплоченной группе люди больше общаются друг с другом.
2. В сплоченной группе больше дружелюбия и кооперации между членами.
3. Сплоченная группа имеет большее влияние на поведение своих членов.
4. Сплоченная группа более эффективно достигает своих целей.
5. В сплоченной группе люди испытывают удовлетворение от совместной работы [2, с. 25-26].

С целью изучения уровня сплоченности подростков в 2009-2010 учебном году нами на базе средней школы № 2 г. Гродно на основе методик: «Индекс групповой сплоченности Сिशора», опросник ЦОЕ, коэффициент сплоченности Н.В. Бахаревой, – было проведено исследование. Респондентами выступили 118 учащихся подросткового возраста (7 «А», 7 «Б», 7 «В», 7 «Г», 7 «Д»).

С помощью методики «Индекс групповой сплоченности Сिशора» мы определили уровень сплоченности изучаемых классов. Ребятам необходимо было ответить на пять открытых вопросов, имеющих несколько вариантов ответов. Каждый вариант ответа имел свой балл. Уровень групповой сплоченности определялся путем суммирования баллов за каждый вариант ответа по каждому вопросу. Затем общая сумма делилась на количество детей в классе. Результаты исследования показали, что уровень сплоченности учащихся подросткового возраста колеблется от 7,3 в 7 «А» до 9,8 в 7 «Д».

Поскольку ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ) членов группы выступает одним из основных факторов, определяющих сплоченность малой группы, и выражается степенью совпадения мнений членов группы относительно значимых для нее ценностей, то далее, с помощью опросника, мы изучили ЦОЕ исследуемых классов. Группы с более высоким ЦОЕ эффективнее функционируют, так как отличаются более высокой устойчивостью относительно групп с низким ЦОЕ. Однако ценностное единство не может быть абсолютно относительным всех ценностей, которые имеют место в жизнедеятельности человека. Речь ведется, в нашем случае, о ценностях, жизненно важных для группы в целом, – о нравственных ориентирах, об оценке целей и задач функционирования группы в социуме, о перспективах группового развития и т. п.

Опросник содержал 35 качеств личности. Учащимся предлагалось выбрать пять наиболее важных с их точки зрения качеств личности, необходимых для успешного выполнения совместной деятельности. Полученные результаты по каждому учащемуся были сведены в таблицы результатов эксперимента.

Затем вычислялся коэффициент С, характеризующий степень ценностно-ориентационного единства учащихся по формуле:

$$C=1,4n-N/6N,$$

где N — число участников эксперимента; n — сумма выборов, приходящихся на пять качеств личности, получивших максимальное число выборов.

Наименьший коэффициент сплоченности выявлен в 7 «В» классе и равен 0,22. Поскольку он меньше чем 0,3, а значит данная группа недостаточно развита как коллектив. Наибольший коэффициент сплоченности установлен в 7 «Д»: С = 0,33. Поскольку он находится в пределах от 0,3 до 0,5, следовательно, класс расценивается как промежуточный по уровню развития сплоченности. Коэффициенты остальных классов находятся в пределах 0,25 - 0,3.

Для подтверждения достоверности полученных результатов далее мы использовали коэффициент сплоченности Н.В.Бахарева с целью изучения эмоциональных взаимоотношений между членами группы.

$$I = \frac{2r(+)-2r(-)}{n(n-1)/2},$$

Коэффициент вычислялся по следующей формуле:

где 2r(+) – количество взаимоположительных выборов в группе; 2r(-) – количество взаимоотрицательных выборов в группе; n – число членов группы.

Взаимоположительным считается выбор, когда оба члена группы оценивают друг друга положительно (+2 или +1 балл); взаимоотрицательным – когда оба оценивают друг друга отрицательно (-2 или -1 балл). Чем больше первых выборов и меньше вторых, тем ближе индекс к единице и тем выше сплоченность группы.

Результаты выборов учащихся были сведены в таблицы, а на их основе вычислили коэффициент сплоченности: И (для 7 «А» класса) = 0,01, И (для 7 «В» класса) = 0,03, И (для 7 «Г» класса) = 0,05, И (для 7 «Б» класса) = 0,07, И (для 7 «Д» класса) = 0,09

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента по трем показателям показывают, что 7 «А», 7 «В», 7 «Г» классы находятся на низком уровне сплоченности, а 7 «Б» и 7 «Д» на среднем уровне развития сплоченности. Следовательно, существует необходимость в организации специальной работы по формированию сплоченности у

учащихся классов, которая положительно повлияет на формирование личности подростков.

The notion of «unity» is one of the main characteristics of the group. In such group there is more friendliness, influence on the behavior of the members, such group more effectively achieves its goals. The author on the basis of own research ascertains lack of unity of modern teenagers.

Список литературы

1. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 109 с.
2. Ойстер, К. Социальная психология групп / К. Ойстер. – Спб.: Прайм-ЕврознакМ.: Олма-пресс, 2004. – 224 с.

УДК 343.3

Ю.М. Белоусова,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Л.М. Тарантей, преподаватель)

ВЛИЯНИЕ СЛОВЕСНОЙ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГА НА МОТИВАЦИЮ К УЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются влияние словесной оценки педагога на мотивацию к учению младших школьников

Младший школьник – еще ребенок, зависящий от взрослого, значимого для него, и необыкновенно привязанный к родным ему людям, близким. Это самое главное в понимании этого возраста и нашего влияния на податливую, меняющуюся, растущую личность ребенка.

Для ученика социальные отношения имеют жизненный смысл. Взрослые оценивают результаты его деятельности отметкой. Учащиеся отождествляют отметку со своими личностными качествами, а не со знаниями, умениями и навыками. Особенно заметно это явление в начальной школе. Имея постоянно высокие отметки, похвалы и награды, ребенок полностью уверен, что он самый умный, хороший и лучше всех остальных. А дети, неуспевающие в школе, могут начать чувствовать себя неполноценными по сравнению со сверстниками, и это чувство может

остаться у них на всю жизнь, особенно обостряясь в ситуациях оценивания [1, с. 16].

Оценка – это неперенный атрибут школьной жизни. Система, критерии, нормы и прочие аспекты оценивания знаний, умений и навыков всегда волновали и родителей, и детей, и педагогов. В настоящее время наступил новый виток существования этой проблемы, поскольку многие педагоги начали осознавать, что оценка играет большую роль не только в учебной деятельности, но и влияет на становление ученика как личности, а также во многом детерминирует его статус среди сверстников, сужает либо расширяет его круг общения. Поэтому правильное использование оценки очень важно и требует большого мастерства от педагога. Педагогическая оценка влияет на взаимоотношения младших школьников, поскольку очень часто младшие школьники отождествляют свои отметки с собой, со своими личностными качествами. Каждый ученик по-своему реагирует на то, что ему удастся и не удастся в учебе, по-своему воспринимает оценку своего учебного труда. Плохая оценка нередко угнетает учеников, убивает в них жизнерадостность.

Таким образом, оценка – исключительно сложный педагогический инструмент многостороннего значения. Она выступает и как мера стимулирования ученика, и как выражение одобрения или неодобрения действий учителем. Ее выставление требует от учителя мастерства педагогического воздействия. Для учащегося отметка – главный показатель его действительных успехов в учении. В то же время отметки, а точнее динамика их изменений, в какой-то степени отражают эффективность работы учителя. Можно утвердительно сказать, что оценка имеет большой воспитательный потенциал. Правильная оценка и педагогический такт учителя укрепляет веру учащихся в справедливость, воспитывают стремление идти вперед, самосовершенствоваться, оказывает огромное влияние на формирование самооценки школьников.

Для полноценной оценочной деятельности педагога очень важна словесная оценка (оценочное суждение), благодаря которой ученик адекватно воспринимает полученную отметку и осознает, почему именно такую отметку он заслужил на данный момент.

Словесная оценка есть краткая характеристика результатов учебного труда школьников. Эта форма оценочного суждения позволяет раскрыть перед учеником динамику результатов его учебной деятельности, проанализировать его возможности и прилежание. Особенностью словесной оценки являются ее содержательность, анализ

работы школьника, четкая фиксация успешных результатов и раскрытие причин неудач [2, с. 16].

Оценочное суждение сопровождает любую отметку в качестве заключения по существу работы, раскрывающего как положительные, так и отрицательные ее стороны, а также способы устранения недочетов и ошибок.

При выставлении отметок очень важна объективность учителя. Однако соблюдать это правило нередко очень тяжело, поэтому в работе школы неправильное пользование отметками встречается довольно часто. Для того чтобы избежать ошибок необходимо соблюдать определенные требования. Прежде всего, педагогу необходимо учитывать психологические особенности ребенка младшего школьного возраста, неумение объективно оценить результаты своей деятельности, слабый контроль и самоконтроль, неадекватность принятия оценки учителя и др. Любое оценивание должно определяться характером и объемом ранее изученного материала и уровнем общего развития учащихся. Не менее важно требование к объективности оценки. Это проявляется, прежде всего, в том, что оценивается результат деятельности ученика. Личное отношение учителя к школьнику не должно отражаться на оценке. Это особенно важно потому, что нередко педагог делит детей на отличников, хорошистов, троечников и, невзирая на конкретный результат работы, ставит отметку в соответствии с этим делением: отличнику оценка завышается, а троечнику – занижается.

Необходимо помнить, что одним из основных требований к оценочной деятельности является формирование у школьника умения оценивать свои результаты, сравнивать их с эталонными, видеть ошибки, знать требования к работам разного вида. Работа учителя заключается в данном случае в создании определенного общественного мнения в классе: каким требованиям отвечает работа на отлично, правильно ли оценена эта работа, каково общее впечатление от работы, что нужно сделать, чтобы исправить допущенные ошибки [2, с. 15].

Для исследования влияния словесной оценки на мотивацию к учению младших школьников нами был проведен эксперимент на базе СШ № 20 г. Гродно в 4-ых классах во время прохождения педагогической практики.

Для изучения мотивации младших школьников перед проведением эксперимента была выбрана методика с готовым перечнем мотивов. Каждый из перечисленных ниже мотивов был записан на отдельной карточке. Ребенку необходимо было выбрать три карточки, на которых написаны особо важные для него побуждения. Суждения 1-3 были направлены на выявление мотивов долга и ответственности, 4-6 –

самоопределения и самосовершенствования, 7-9 – мотивации благополучия, 10-12 – престижной мотивации, 13-15 – мотивации избегания неприятностей, 16-18 – мотивации содержанием, 19-21 – на выяснение мотивов, заложенных в самой учебной деятельности [3, с. 142].

Для подтверждения полученных данных нами также была проведена беседа с детьми по методике М. В. Матюхина «Закончи рассказ». Большинство детей на вопрос о том, зачем они ходят в школу отвечали, что ходят туда, чтобы получать хорошие отметки, одобрение со стороны родителей, учителей, товарищей, что хотят быть лучшими учениками в классе и т.д.

Полученные данные говорят, что у большинства учеников превалирует мотивация благополучия, престижная мотивация, а также мотивация избегания неприятностей. Лишь небольшой процент детей мотивированы содержанием и самим процессом обучения, а также тем, что эти знания нужны для будущей жизни в обществе. Таким образом, делаем вывод, что дети учатся лишь для отметок, отметки являются определяющим мотивом их деятельности. Сами знания для них ценности не имеют, они лишь выступают средством для получения похвалы, хорошей отметки, одобрения и как следствие высокого статуса в классе. Слабые же ученики мотивированы тем, что не хотят получать плохих отметок и негативной характеристики со стороны учителя, родителей, одноклассников.

Для изучения изменений мотивации учения при использовании словесной оценки, мы договорились оценивать детей на уроке словесно, лишь затем выставлять балл. Дети активно включались в обсуждения того или иного вопроса, высказывали свое мнение открыто. В целом на уроках царил атмосфера доброжелательности, сотрудничества, поддержки. Также при словесной оценке мы старались делать акцент на позитивные стороны ученика, его знаний, умений, навыков, сравнивать его успехи не с другими учениками, а с его же собственными достижениями.

После окончания эксперимента нами было повторно проведено исследование мотивации учения школьников. Полученные результаты говорят о том, что дети перестали воспринимать отметку как определяющий фактор их обучения. Дети больше стали интересоваться самим содержанием обучения, процессом. Многие выбрали вместо карточки: «Хочу получать хорошие отметки» такие карточки: «Люблю узнавать новое», «Люблю думать, рассуждать», «Нравится, когда учитель рассказывает интересное».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что польза словесной оценки подтверждена данным исследованием. Дети чувствуют себя увереннее, им легче оценивать свои успехи и достижения, они понимают, какими знаниями и умениями владеют, а над чем еще надо поработать. Дети видят заинтересованность педагога в их деятельности, его готовность объяснить и помочь, а не просто выставить балл. Ребенок перестает отождествлять себя, свои личностные качества со своей отметкой, ведь зачастую дети думают, что двойка означает, что это он плохой, а не то, что у него плохо получается решать задачи, например. При словесной оценке педагог поддерживает ученика, дает ему веру в свои силы, подбадривает, высказывает готовность помочь, а не просто оставляет наедине с непонятным для него баллом. Таким образом, применение словесной оценки необходимо в условиях современной школы.

This article contains the data of the research on marks and its influence on pupils attitude to educational activity.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 303 с.
2. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе // Начальная школа, 1999. – № 4. – С. 10 – 16.
3. Чепиков, В.Т. Педагогическая практика: учебно-практическое пособие / В.Т. Чепиков. – Минск: ООО «Новое знание», 2004. – 203 с.

УДК 373.3

Е.А. Боровская,

студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Л.М. Тарантей, преподаватель)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена индивидуализации обучения детей младшего школьного возраста. В ней представлены ключевые понятия индивидуализации обучения. Приведены результаты исследовательской работы.

Высшей ценностью нашего общества является человек. Внимание к обучению человека, забота о всестороннем развитии его способностей, совершенствование личностных качеств входит в круг проблем современного общества.

Существование индивидуальных различий между людьми – факт очевидный. Необходимость индивидуального подхода вызвана тем обстоятельством, что любое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные особенности, через «внутренние условия», без учета которых невозможен по-настоящему действенный процесс обучения.

Индивидуальный подход не есть разовое мероприятие. Он должен пронизывать всю систему воздействия на ребенка, и именно потому это общий принцип обучения. Индивидуальный подход требует от педагога большого терпения, умения разобраться в сложных проявлениях поведения. Индивидуальный подход является органической частью педагогического процесса, он помогает вовлечь всех детей в активную деятельность по овладению программным материалом. В педагогике принцип индивидуального подхода должен пронизывать все звенья воспитательной и учебной работы с детьми разных возрастов. Сущность его выражается в том, что общие задачи воспитания, которые стоят перед педагогом, работающим с коллективом детей, решаются им посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, исходя из знания его психических особенностей и условий жизни. Индивидуальный подход – один из главных принципов педагогики. Он обеспечивает:

- устранение трудностей в учении отдельных школьников;
- возможность развития всех сил и способностей учащихся.

Индивидуальный подход включает в себя следующие элементы, тесно связанные между собой и представляющие цикл, периодически повторяющийся на новом уровне:

- систематическое изучение каждого ученика;
- постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- выбор и применение наиболее эффективных средств индивидуального подхода к ученику;
- фиксация и анализ полученных результатов;
- постановка новых педагогических задач [2, с. 25].

Принцип индивидуального подхода в обучении требует, чтобы учитель:

1) постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды, вкусы, привычки своих воспитанников;

2) умел диагностировать и знал реальный уровень сформированности таких важных личностных качеств, как образ мышления, мотивы, интересы, установки, направленность личности, отношение к жизни, труду, ценностные ориентации, жизненные планы и другие;

3) постоянно привлекал каждого ученика к посильной для него и все усложняющейся по трудности учебной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности;

4) своевременно выявлял и устранял причины, которые могут помешать достижению цели, а если эти причины не удалось вовремя выявить и устранить – оперативно изменял тактику воспитания в зависимости от новых сложившихся условий и обстоятельств;

5) максимально опирался на собственную активность личности;

6) сочетал воспитание с самовоспитанием личности, помогал в выборе целей, методов, форм самовоспитания;

7) развивал самостоятельность, инициативу у воспитанников, не столько руководил, сколько умело организовывал и направлял ведущую к успеху деятельность [1, с. 15].

Необходимость учета индивидуальных особенностей учащихся влечет за собой вопрос: как все это осуществить организационно? В современной школе, где один учитель одновременно занимается с большой группой учащихся, это и является ключевой проблемой индивидуализации обучения. Для организации индивидуализации учебной работы как у нас в республике, так и за рубежом на практике использовались многие варианты. Один из вариантов – дифференциация обучения, т.е. группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по несколько различным учебным планам и (или) программам. Так создаются относительно гомогенные классы (группы, школы).

Основная цель осуществления индивидуализации и дифференциации в обучении заключается не столько в обеспечении необходимого минимума в усвоении знаний, умений и навыков, сколько в обеспечении максимально возможной глубины в овладении материалом, надлежащего развития способностей каждого ученика, наибольших сдвигов в развитии каждого ребенка.

Существовавшая до настоящего времени недостаточная открытость учения при индивидуализации становится все более очевидной,

если рассмотреть виды заданий с точки зрения обязательности их выполнения. На основе этого предлагаются следующие виды индивидуализированных заданий:

§ обязательные задания, назначенные учителем;

§ предложенные учителем альтернативные задания, т.е. выборочные, здесь ученики должны выбрать одно из предложенных им заданий;

§ задания, приведенные учителем для добровольного выполнения;

§ добровольные задания, содержание которых находит сам ученик.

В настоящее время исследования ученых убедительно показали, что возможности людей, которых обычно называют талантливыми, гениальными – не аномалия, а норма. Задача заключается лишь в том, чтобы раскрепостить мышление человека, повысить коэффициент его полезного действия, наконец, использовать те богатейшие возможности, которые дала ему природа, и о существовании которых многие подчас и не подозревают. Поэтому особо остро в последние годы стал вопрос о формировании общих приемов познавательной деятельности. Познавательный интерес при правильной педагогической организации деятельности учащихся и систематической и целенаправленной воспитательной деятельности может и должен стать устойчивой чертой личности школьника и оказывает сильное влияние на его развитие, [3, с. 45].

Исследованием было охвачено двадцать шесть учеников 4 «А» и 4 «Б» классов УПК «Макаровский детский сад – средняя школа». Констатирующий эксперимент проходил в два этапа:

1. изучение познавательных интересов учеников;

2. изучение уровня сформированности знаний по предмету

Результаты первого этапа показали, что у учеников познавательный интерес к математике низкий. Поэтому для следующего этапа констатирующего эксперимента был выбран именно этот предмет. Для изучения уровня сформированности знаний была проведена разноуровневая самостоятельная работа, по результатам которой было выявлено, что большинство учеников в классах имеют достаточно хорошие знания по предмету, приблизительно в соответствии с требуемым объемом, эти знания достаточно разносторонни.

Большинство учеников в экспериментальном классе имеют достаточно хорошие знания по предмету, приблизительно в соответствии с требуемым объемом, эти знания достаточно разносторонни. У 15 % учащихся уровень сформированности знаний по предмету ниже среднего, у 46 % – средний уровень; но в целом класс достаточно «сильный»,

подготовленный, так как 15 % учащихся имеют высокий уровень, а 24 % уровень выше среднего, что является положительной предпосылкой для дальнейшего развития.

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о необходимости индивидуального подхода в процессе обучения математике.

Сегодня часто поднимается вопрос о необходимости совершенствования обучения младших школьников решению текстовых математических задач. После беседы с учителем 4 «А» класса, я узнала о существовании данной проблемы и решила организовать индивидуальную работу в этом направлении. Для того чтобы организовать разноуровневую работу над задачей в одно и то же время, отведенное для этого на уроке, нами использовались индивидуальные карточки-задания, которые готовились заранее в трех вариантах (для трех уровней). Эти карточки содержали системы заданий, связанные с анализом и решением одной и той же задачи, но на разных уровнях. Дополнительные карточки содержали рисунки, чертежи, указания и советы, которые должны помочь ученику, если он не может справиться самостоятельно с выполнением основного задания. Для формирования познавательного интереса на уроках использовался занимательный материал. Элементы занимательности, игра, все необычное, неожиданное вызывают у детей чувство удивления, живой интерес к процессу познания, помогают им усвоить любой учебный материал. В процессе игры на уроке математики учащиеся незаметно для себя выполняли различные упражнения, где им приходилось сравнивать множества, выполнять арифметические действия, тренироваться в устном счете, решать задачи. Игра ставила ученика в условия поиска, пробуждала интерес к победе, а отсюда – стремление быть быстрым, собранным, ловким, находчивым, уметь четко выполнять задания, соблюдать правила игры.

Ученики 4 «А» класса выполняли задания такого рода на каждом уроке математики на протяжении исследовательской работы. В это время ученики 4 «Б» класса продолжали работать в обычном режиме, без изменений. По окончании данного периода было проведено тестирование для того, чтобы проверить, повысился ли уровень сформированности знаний по предмету и познавательный интерес к математике у учеников экспериментального класса.

Проведенное исследование показало, что у 4 «А» класса повысился познавательный интерес к математике. Если до проведения эксперимента математика являлась трудным предметом для 38 % учеников, то после проведения работы количество учеников

сократилось до 23 %. 46 % учеников из класса определили математику как наиболее легкий предмет. 31 % учеников из класса считают математику наиболее интересным предметом. После проведения целенаправленной индивидуальной работы уровень сформированности знаний повысился у 31 % учеников, то есть почти у трети класса.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проводимая на протяжении исследования работа с учениками, дала видимый результат: у учеников 4 «А» класса повысился познавательный интерес к предмету и уровень сформированности знаний.

This article is devoted to an individual education of junior pupils. The major ideas of an individual training are presented there. There are the results of our research work.

Список литературы

1. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: ВЛАДОС, 1990. – 241 с.
2. Макаров, С.П. Технология индивидуального обучения / С.П. Макаров // Педагогический вестник. – 1994 – № 1. – С. 2 – 10.
3. Щукина, Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Высшая школа, 1971. – 203 с.

УДК 373.2

О.В. Валетова,

студентка 3 курса педагогического факультета, заочное отделение

(научный руководитель – С.А. Сергейко, кандидат педагогических наук, доцент)

РАБОТА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ДРУЖБЫ МЕЖДУ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

В статье раскрыта система работы дошкольного учреждения по развитию дружбы между детьми пяти – шестилетнего возраста, включающая условно выделенные три направления: непосредственная работа с детьми старшего дошкольного возраста, взаимодействие дошкольного учреждения с родителями в данном направлении и повышение педагогической компетенции воспитателей по вопросу развития дружбы между дошкольниками.

Дружба – бескорыстные взаимоотношения между людьми, основанные на доверии, искренности, взаимных симпатиях, общих интересах и увлечениях. Обязательными признаками дружбы являются взаимное уважительное отношение к мнению друга, доверие. Содержание дружбы существенно меняется с возрастом, поэтому дружбу можно разделить на три типа по возрастным категориям: детская, юношеская и взрослая. На протяжении дошкольного возраста дружба претерпевает изменения, проходя четыре стадии развития: от эмпатического дистресса – (непроизвольного реагирования на болезненные эмоциональные состояния другого) к осмысленной симпатии, и от примитивной идентификации с другим ребенком – в понимание его. Потребность в дружбе как нравственная потребность возникает в 5 – 6 лет. Именно этот период является наиболее благоприятным для развития дружбы. Результаты исследования работы по развитию дружбы между детьми старшего дошкольного возраста показали, что работа по развитию дружбы в ряде изученных дошкольных учреждений идет стихийно, отсутствует целенаправленная, систематическая, последовательная работа по развитию дружбы между детьми, отсутствует взаимодействие с родителями, педагоги не готовы к решению задач по данной теме.

На основании изученных материалов, психолого-педагогической литературы, полученных результатов нашего исследования с учетом социального заказа общества мы вышли на необходимость создания системы работы в ДУ, направленной на развитие дружбы между детьми старшего дошкольного возраста. С целью решения проблемы внедрения в практику этой системы мы разработали комплексно-целевую программу, направленную на развитие дружбы между детьми 5 – 6 лет, в которой мы руководствовались принципами систематичности, природосообразности, разноплановости детской самодетельности, культуросообразности. Программа состоит из трех блоков: повышение педагогической компетенции воспитателей, работа с детьми, взаимодействие с родителями.

В работе по развитию дружбы между детьми старшего дошкольного возраста мы предусматривали два направления: формирование отзывчивого отношения к сверстникам и формирование гуманистической направленности поведения детей. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: чтение художественных произведений и анализ поступков персонажей, беседы о нормах и правилах взаимоотношений, продуктивная, театральная и игровая деятельности, составление детьми рассказов с моральным содержанием, разучивание песен о дружбе на музыкальных занятиях,

цикл занятий «Сказочные путешествия». Занятия с детьми, направленные на овладение и прочное усвоение моральных норм и социальных мотивов взаимоотношений проводились подгруппами один раз в неделю с последующим закреплением их содержания в повседневной деятельности, апробировались методы и педагогические условия, способствующие перерастанию «знаемых» мотивов в реально действующие. Программа предусматривает серию бесед на учебный год на тему формирования дружбы и включает общие и дифференцированные беседы с детьми, уровень представлений и суждений которых был невысок для их возраста (по сравнению с их сверстниками). В таблице 1 показан план образовательной работы на один день.

Таблица 1 – План образовательной работы на один день

Утро	Беседа со всеми детьми «Мои желания». Цель: подвести детей к выводу: чаще всего исполнение желаний «для других» приносит большую радость, чем исполнение желаний «для себя»; если исполнение наших желаний кого-то огорчает - это также не приносит радости.
Занятия Музыкальное занятие	Из цикла «Сказочные путешествия» Крошечка-Хаврошечка. Цель: развивать способность оказывать помощь, проявлять милосердие. «Песня о дружбе», муз. В.Иванова сл. В.Потоцкого.
Прогулка	Игры: «Передай движение», «Найди пару», «Кто сказал?», «Жизнь в лесу»
Вечер	Чтение белорусской народной сказки «Пра быка і яго сяброу»; театральная деятельность «Заюшкина избушка».
Работа с родителями	Консультация с родителями «Мирись-мирись-мирись, и больше не дерись»; фоторепортаж «Когда мои друзья со мной».
Работа с воспитателями	Знакомство со сценарием межличностных отношений со средней продуктивностью «Смотрите, какой я!» и коррекционный сценарий «Помоги найти хорошее».
Мониторинг	Изучение основания возникновения дружбы между детьми 5 – 6 лет.

При реализации программы мы активно применяли художественное слово, внимательно отбирая книги по художественным достоинствам, содержанию, планируя чтение и беседы с детьми в определенной последовательности.

Опираясь на идеи Г.В. Паршуковой, нами был разработан цикл занятий «Сказочные путешествия» [1]. Целью этих занятий было

обучение детей старшего дошкольного возраста регулированию своего поведения, опираясь на правила дружеских взаимоотношений, обучение пониманию переживаний других, проявлению заботы, отзывчивости, взаимопомощи, сочувствия, а также адекватного реагирования на удачи и неудачи друга, товарищей по группе. Каждые четыре занятия были посвящены одной сказке. Занятия проводились подгруппами один раз в неделю с последующим закреплением их содержания в повседневной деятельности. Каждое занятие соблюдало строгую структуру. Вводная часть включала приветствие, вхождение в сказку путем преодоления какого-либо препятствия, речедвигательную гимнастику; основная часть занятия строилась на играх, беседах с персонажами сказок, игровых ситуациях с использованием загадок, считалок, поговорок, продуктивной деятельности, играх-драматизациях, игровых упражнениях, мини-этюдах с решением нравственных ситуаций; заключительная часть – прощание, релаксационное упражнение, выход из сказки.

Используя опыт работы Е. Смирновой и В. Холмогоровой, мы разработали серию игр, направленных на развитие дружбы между старшими дошкольниками [2; 3]. Игры проводились в утренний отрезок времени, на прогулке и после сна. Комплекс игр повторялся ежемесячно. Параллельно в работу по формированию дружбы старших дошкольников мы ввели разработанный репертуар песен, разучиваемых на занятиях, а так же записи песен и фонограммы, используемые в повседневной жизни детей.

Одной из составляющих частей в развитии дружеских взаимоотношений в нашей программе является работа с родителями, проведение совместного отдыха и развлечений. Неблагоприятная семейная обстановка, неразумное баловство, непоследовательность и несогласованность родителей приводят к недостаткам во взаимоотношениях, к нервозности и эгоистическим проявлениям у ребенка. Мы разработали план работы на учебный год с родителями на интересующую нас тему, которая включала консультации, беседы, праздники и развлечения с родителями.

Третий блок нашей программы направлен на повышение педагогической компетенции воспитателей. Взяв за основу опыт работы по развитию позитивных детских отношений М. Мазниченко и Ю. Тюнникова, мы разработали систему постоянно действующего семинара для педагогов на тему «Способы совершенствования дружеских взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста» [4]. Система работы состояла из цикла ознакомления с типичными

сценариями межличностных взаимоотношений старших дошкольников и контрсценариями педагогических воздействий.

В результате комплексной работы по развитию дружбы между детьми старшего дошкольного возраста проводимой с детьми, их родителями и педагогами в детских взаимоотношениях произошли положительные сдвиги. При повторном изучении уровня сформированности дружбы детей старшего дошкольного возраста выявлена следующая динамика (рисунок 1):

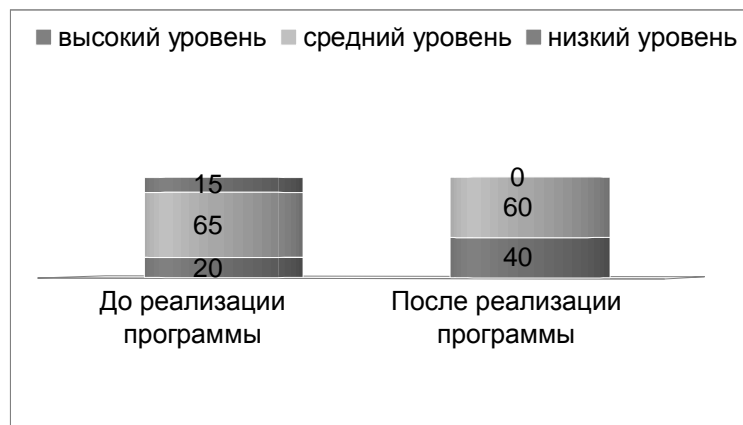


Рисунок 1 – Динамика уровня дружбы в группе «Сябры»

В результате реализации комплексно-целевой программы, направленной на развитие дружбы между старшими дошкольниками, проводимой с детьми, их родителями и педагогами уровень социального развития детей повысился, увеличилось количество объединений старших дошкольников и усилилась их устойчивость, что подтверждает эффективность программы «Фонарики дружбы».

In article the system of work of preschool centre on formation of friendship at children of five – the six-year age, including conditionally allocated three direction is opened: direct work with children of the senior preschool age, interaction of preschool centre with parents in the given direction and increase of the pedagogical competence of tutors concerning formation of friendship at preschool children.

Список литературы

1. Паршукова, Г.В. В сказочной стране / Г. В. Паршукова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 3. – С. 35 – 40.
2. Смирнова, Е.О. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам / Е. О. Смирнова, В. Холмогорова. // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 8. – С. 73 – 77.
3. Смирнова, Е.О. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам / Е. О. Смирнова, В. Холмогорова. // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 9 – С. 68 – 76.
4. Тюнников, Ю. Когда мои друзья со мной: формирование дружеских взаимоотношений между старшими дошкольниками / Ю. Тюнников, М. Мазниченко // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 10. – С. 24 – 29.

УДК 316.812.31

А.А. Гладкая,
студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.А. Сергейко, кандидат педагогических наук, доцент)

АДАПТАЦИОННО-КОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ЛИКВИДАЦИЮ ПОСЛЕДСТВИЙ ВОСПИТАНИЯ В ОВДОВЕВШЕЙ СЕМЬЕ

В статье на основе собственного исследования установлены негативные тенденции в развитии психики у детей горя. Предложена программа по их коррекции.

Неполная семья – это малая группа людей с частичными, неполными связями, где нет традиционной системы отношений: мать – отец, отец – дети, мать – дети, дети – бабушки и дедушки. Выделяют три типа неполных семей: разведенная, внебрачная, овдовевшая.

Овдовевшая семья – это семья образовавшаяся в результате смерти одного из родителей. Такая семья характеризуется наличием очень близких взаимоотношений между оставшимся родителем и детьми. Однако в семье, где воспитанием детей занимается только один родитель, существует много проблем. В стрессовой ситуации, возникающей вследствие отсутствия одного из родителей, затрудняется

формирование навыков межличностного взаимодействия. Смерть человека – тяжелая утрата для всех его близких. Но самой большой болью оно отзывается в тех, с кем он изо дня в день жил, радовался и печалился, кому был самым близким и самым любимым, – в его детях, жене или муже. Неизмеримы горе и печаль по умершему. И хотя дети свое горе меньше выражают словами и могут на второй день играть в свои игры, в душе они его очень глубоко переживают.

По утверждению А.В. Петровского, для того чтобы понять себя, детям и подросткам необходимы целостность «Я-концепции» и неразрывность внешнего мира, а также четкость, которая означает получение точной информации о том, что же произошло с ним, и открытый разговор о переживаниях, если ребенок в состоянии выразить свои чувства. Когда вдруг ребенок встречается с фактом смерти или другой катастрофой, четыре личностные фактора – целостность, четкость, самоанализ, самосознание – перестают действовать, поэтому ребенок теряет контроль над собой и окружающим миром. Ребенок на неопределенное время беззащитен, и это его пугает. Ему нужна помощь, чтобы все связать снова, однако отец или мать сами находятся в кризисе и часто не в состоянии поддержать ребенка, чтобы восстановить его самосознание [1, с. 246].

По мнению К. Аронс, обязательное выполнение заданий для снятия горя представляет собой деятельность по восстановлению «Я-концепции», по возвращению к нормальному состоянию [2, с. 27].

Проведенное нами исследование в 2007-2008 учебном году, на базе СШ №10, СШ №27 г. Гродно показало, что у детей из овдовевших семей присутствуют эмоциональные нарушения: агрессивность, тревожность, замкнутость. Это потребовало поиска механизмов совершенствования работы с детьми горя. Прежде всего перед нами стояла задача создания таких внешних условий, которые обеспечат оптимальную уверенность ребенка в успехе, будут способствовать снятию тревоги и агрессивности. На таких занятиях ребенок будет работать сам, помощь учителя будет незначительна (разъяснение смысла его деятельности).

Таблица – Адаптационно-коррекционная программа, направленная на ликвидацию последствий воспитания в овдовевших семьях

№ занятия	Цели	Содержание работы
ЗАНЯТИЕ 1	- Знакомство с детьми; друг с другом; - Коррекция агрессивности; - Коррекция замкнутости;	-Приветствие; -Знакомство; -Упражнение «Обсуждение»;

	- Коррекция тревожности.	-Упражнение «Изобрази животное»; -Упражнение «Стихотворение с выражением».
ЗАНЯТИЕ 2	- Коррекция агрессивности; - Коррекция тревожности; - Предоставить детям возможность обсудить свои и чужие страхи.	- Приветствие; - Упражнение «Ты учитель» (родитель и т. п.); - Упражнение «Я за тебя отвечаю»; - Игра «Чужие рисунки».
ЗАНЯТИЕ 3	- Коррекция агрессивности; - Коррекция замкнутости; - Коррекция тревожности.	- Приветствие; - Упражнение «Сочинение»; - Упражнение «Подарок»; - Упражнение «Рисунок Я».
ЗАНЯТИЕ 4	- Предоставить детям возможность актуализировать свой страх и поговорить о нем; - Коррекция замкнутости; - Коррекция тревожности.	- Приветствие; - Игра «Боюська»; - Упражнение «Робот»; - Упражнение «Гомеостат».
ЗАНЯТИЕ 5	- Коррекция агрессивности; - Коррекция замкнутости; - Коррекция тревожности.	- Приветствие; - Упражнение «Критик»; - Упражнение «Зеркало»; - Упражнение «Анабиоз».
ЗАНЯТИЕ 6	- Коррекция агрессивности; - Коррекция замкнутости; - Коррекция тревожности.	- Приветствие; - Упражнение «Киногерой»; - Упражнение «Дискуссия»; - Упражнение «Сценка».
ЗАНЯТИЕ 7	- Коррекция агрессивности; - Коррекция замкнутости.	- Приветствие; - Упражнение «Выход из ситуации»; - Упражнение «Интонация».

Каждое занятие начиналось с тщательно разработанной процедуры приветствий. Во время этой ритуализированной церемонии ребенок получал возможность почувствовать свою значимость. Далее

сообщались тема и девиз занятия. Например: «надежда есть» – девиз первого занятия; «все чувства приемлемы» – второго; «я сам определяю свою защиту» – третьего. А затем проводились рисуночные методики, что позволяло заглянуть во внутренний мир ребенка, понять его состояние и выявить возможные проблемы в развитии. Конец каждого занятия и прощание также были ритуализированы как его начало и приветствие. Детям предлагалось рассказать о самом хорошем и самом плохом из прошедшего за неделю, чтобы приучить их делиться в группе как своими радостями, так и горестями.

Приведем пример одного из занятий. Так, целью первого занятия было формирование дружного коллектива группы. Поскольку она была сборной, дети не знали друг друга, использовалось ряд упражнений на знакомство. Дети вели себя спокойно, уравновешенно, никто не выкрикивал. После знакомства, детям была сообщена цель работы данной группы. Затем все вместе мы установили правила поведения, которых придерживались на протяжении всех занятий.

На последующих занятиях дети рисовали свои страхи, переживания. И если в начале рисунки имели черно-белые тона или контуры, что говорит о негативном состоянии либо об отчуждении, также были и теплые тона такие, как красный, что показывает на агрессию, розовый, фиолетовый – эгоизм, погруженность в себя. Жирные линии, сильная штриховка того или иного объекта свидетельствуют о внутреннем напряжении. Через несколько занятий, на которых проводилась работа по снижению агрессивности, тревожности, замкнутости дети начали использовать в своих рисунках теплые тона и правильные формы, что говорит об установлении эмоционального комфорта, уравновешенности ребенка, о стремлении ребенка к совершенству, положительных эмоциях, оптимизму, повышенной активности. Постепенно, стало заметно снижение у некоторых детей агрессивности, тревожности, замкнутости.

После ряда занятий мы отметили, что поведение детей, их личностные качества стали меняться. Дети с нетерпением ждали занятий, старались соблюдать правил поведения на занятиях, практически не стеснялись других. В действиях детей постепенно стала прослеживаться уверенность, спокойствие. Постепенно, стало заметно снижение у некоторых детей агрессивности, тревожности, замкнутости. Наметились тенденции улучшения эмоционального состояния детей, что в свою очередь отражается на их психике. Следует отметить, что дети стали более открыты, общительны, снизилась их тревожность. Занятия для детей стали, прежде всего, местом, благоприятным для внутреннего роста и развития самостоятельности, а также дало возможность отойти

от сдерживающих видов поведения и нащупать путь к более свободным и конструктивным.

Вместе с тем, реализуя вышеназванную программу мы пришли к выводу, что параллельно необходимо проводить занятия для родителей. Их нужно информировать о том, что происходит в группе, даются рекомендации по воспитанию детей.

In article on the basis of own research negative tendencies in development of mentality in children of a grief are established. The program on their correction is offered.

Список литературы

1. Аронс, К. Развод: крах или новая жизнь? Пер. с англ. / К. Аронс. – М.: Мирт: фирма «Настя», 1995. – 437 с.
2. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский. – М., 1981. – 76 с.

УДК 616.89-008.444.4

О.А. Гресь,

студентка 4 курса педагогического факультета

(научный руководитель – С.А. Сергейко, кандидат педагогических наук, доцент)

СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИОННОГО И МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ЭГОИЗМА

Автором статьи представлена комплексно-целевая программа по предупреждению и преодолению эгоизма у детей, раскрыты ее задачи, направления работы и содержание.

Усиление эгоистичности с возрастом ребенка требует создания системы методической работы в учреждении образования (УО), направленную на решение проблемы эгоизма дошкольников и школьников. На основании изученной литературы, полученных результатов нашего исследования [1, с.144 – 146] мы разработали комплексно-целевую программу по предупреждению и преодолению эгоизма у детей дошкольного и школьного возраста (таблица 1).

Программа «Преодолеваем эгоизм вместе» направлена на решение следующих задач:

- Повышение профессиональной компетентности учителей, психологов и социальных работников в вопросах организации работы по предупреждению и преодолению эгоизма.
- Приведение в систему научно-методической базы (дидактических материалов, методических пособий и т. д.); систематизация и обобщение целенаправленной работы методической службы УО по данной проблеме.
- Создание единой системы мониторинга развития эгоизма среди школьников (анкетирования, тестирования, программ наблюдения) для всех участников педагогического процесса (администрации, воспитателей, родителей, детей).
- Достижение необходимого уровня взаимодействия УО и семьи в вопросах по предупреждению и преодолению эгоизма среди детей.
- Осуществление взаимодействия детского сада и школы.
- Разработка системы морального и материального стимулирования участия педколлектива в реализации программы и учет систематической диагностики детей, аттестации работы учителей, психологов и социальных работников.
- Использование возможностей методической системы всех уровней для пропаганды опыта работы педколлектива по предупреждению и преодолению эгоизма.

Таблица 1– Комплексно-целевая программа «Преодолеваем эгоизм вместе»

	Мероприятия
Информационное обеспечение <i>Цель:</i> сбор информации о причинах, распространенности эгоизма среди детей, его последствиях и путях борьбы с данным феноменом.	Микроисследование, анкетирование педагогов, комплексное исследование детей и подростков. <i>Цель:</i> определение степени уровня эгоистичности у школьников и студентов, выявление форм и методов работы по предупреждению и преодолению эгоизма и возможных затруднений учителей в вопросах по данному направлению работы. Подведение итогов работы учителей, психологов и социальных работников по предупреждению и преодолению эгоизма по результатам педдиагностики. <i>Цель:</i> сбор информации об условиях и результатах осуществления деятельности работниками учебных учреждений по предупреждению и преодолению эгоизма.

Система мониторинга уровня развития эгоизма	Создание единой системы мониторинга (анкетирования, тестирования, программ наблюдения) для всех участников педагогического процесса (администрации, учителей, психологов, социальных работников, родителей, детей). Информационный мониторинг – с целью сбора, накопления и систематизации информации. Управленческий мониторинг – с целью отслеживания и оценки эффективности принимаемых управленческих решений. Педагогический – с целью изучения эффективности педагогического процесса, способствующего предупреждению и преодолению эгоизма. Психологический – определение уровня сформированности коррелятов по предупреждению и преодолению эгоизма.
Контроль, анализ и регулирование выполнения программы <i>Цель:</i> выявление и коррекция состояния и результатов работы.	Тематический контроль, диагностика результативности работы администрации, учителей, психологов, социальных работников. <i>Цель:</i> выявление затруднений учителей, психологов, социальных работников в организации работы по предупреждению и преодолению эгоизма, оказание необходимой помощи. Изучение документации, перспективного плана по предупреждению и преодолению эгоизма, оказание необходимой помощи.
Методическое обеспечение <i>Цель:</i> стимулирование и повышение педагогического мастерства и творчества учителя, психолога и социального работника, систематизация и обобщение целенаправленной работы методической службы УО по предупреждению и преодолению эгоизма.	Совершенствование деятельности работников учреждений образования направленных на предупреждение и преодоление эгоизма. Систематическая организация выставок и обзоров методической литературы по проблеме развития эгоизма. Работа с педкадрами. <i>Цель:</i> включение каждого участника воспитательного и образовательного процесса в педагогический поиск решения проблемы по предупреждению и преодолению эгоизма. Собеседование с молодыми кадрами. <i>Цель:</i> выявление степени владения методикой проведения занятий, направленных на борьбу с эгоизмом. Постоянно действующий семинар для молодых специалистов по теме «Эгоизм и пути его преодоления». Педсоветы с целью определения новых подходов для решения проблемы развития эгоизма,

	<p>выявления положительного опыта работы: Ежегодные отчеты о работе классов по программе. <i>Цель:</i> показ результатов педагогической деятельности и стимулирование педагогического творчества педагогов. Семинары-практикумы <i>Цель:</i> вооружение воспитателей необходимыми педагогическими техниками и технологиями, выявить резервы педагогической работы в решении проблемы развития эгоизма у школьников.</p>
<p>Взаимодействие с семьей <i>Цель:</i> ознакомление родителей с направлениями педагогического поиска в вопросах предупреждения и преодоления эгоизма, вовлечение родителей с целью сотрудничества.</p>	<p>Родительские собрания <i>Цели:</i> ознакомить родителей с содержанием программы по предупреждению и преодолению эгоизма, дать педагогические советы родителям по предупреждению и преодолению эгоизма, стимулировать родительскую активность. Практикум для детей и родителей «Моя семья – мое богатство». <i>Цели:</i> содействовать расширению знаний школьников о семье, о нравственных нормах и морали; формировать ценностное отношение к семье, воспитывать уважение к нравственному опыту представителей старшего поколения; способствовать моральному развитию детей; побуждать их к анализу собственного поведения, к обогащению нравственного опыта, к самовоспитанию. Лектории для родителей <i>Цель:</i> ознакомление родителей с методами и формами работы по предупреждению и преодолению эгоизма.</p>
<p>Взаимодействие с ДУ <i>Цель:</i> развитие педагогического сотрудничества с ДУ.</p>	<p>Организация акции: «Читаем книжку вместе». Совместный педсовет с ДУ. <i>Цель:</i> ознакомление воспитателей с направлениями педагогического поиска начальной школа по проблеме предупреждения и преодоления эгоизма.</p>
<p>Финансовое и материально-техническое обеспечение <i>Цель:</i> создание, развитие и эффективное использование материальных</p>	<p>Месячники по изготовлению наглядных пособий, дидактических материалов. <i>Цель:</i> создание условий для эффективного труда учителей, психологов и социальных работников по успешному развитию программы по предупреждению и преодолению эгоизма.</p>

ресурсов УО для реализации программы.	
---------------------------------------	--

Для оптимизации научно-методической и материально-технической базы по преодолению и предупреждению эгоизма необходима подборка литературы для библиотек по данному направлению работы, оформление картотеки публикаций, разработка методических рекомендации.

Для вооружения педагогов необходимыми педагогическими методиками и техниками необходимо проведение: педсовета «Педагогическая некомпетентность как одна из причин развития эгоизма у детей», педсовета «Эгоизм как одна из проблем социализации», семинара-практикума: «Повышение результативности педагогического труда по предупреждению и преодолению эгоизма» (обмен опытом), семинара «Творческая и волонтерская активности детей как один из путей преодоления эгоизма», совместных педсоветов с дошкольными учреждениями, круглого стола «Совершенствование системы работы по предупреждению и преодолению эгоизма», организация выставки и проведение обзора методической литературы по проблеме развития эгоизма детей, месячника по изготовлению наглядных пособий, дидактических материалов.

Для ознакомления родителей с направлениями педагогического поиска в вопросах предупреждения и преодоления эгоизма следует оформить информационный стенд "Боремся с эгоизмом вместе", провести тематические собрания «Распространенность эгоизма среди учеников младших классов», «Причины и последствия развития эгоизма», «Профилактика развития эгоизма у младших школьников»; практикум «Роль семьи в борьбе с эгоизмом учеников начальных классов»; лектории «Творческая и волонтерская активности детей как один из путей преодоления эгоизма», «Влияние СМИ на развитие эгоизма у детей», «Влияние социума на развитие эгоизма у детей». Кроме того, совместно с детьми и их родителями провести практикум «Моя семья – мое богатство» и кинолекторий (фильм Н. Михалкова «Двенадцать»).

Для динамичного развития содержания воспитательно-образовательного процесса по изучаемой проблеме, повышения его эффективности и качества необходимо разработать систему контроля. Изучение документации, перспективного планирования, оперативный контроль по выполнению решений педсовета, проведение тематического контроля, мониторинг качества направлены на повышение

эффективности воспитательно-образовательной работы по данному разделу.

Таким образом, соблюдение данной программы, обеспечивающей согласованную и целенаправленную деятельность всего педколлектива и родителей по предупреждению и преодолению эгоизма дошкольников и школьников, позволило бы нам выйти на следующие результаты:

1. создание в ДУ и школе соответствующей требованиям научно-методической и материально-технической базы;
2. систематизация работы методической службы ДУ и школы по предупреждению и преодолению эгоизма;
3. качественная организованная система повышения квалификации работников позволила бы значительно увеличить заинтересованность воспитателей в овладении инновациями и повысить профессиональную компетентность в работе по данной проблеме;
4. создание единой системы мониторинга;
5. популяризация деятельности по предупреждению и преодолению эгоизма среди семей воспитанников позволила бы значительно повысить заинтересованность родителей.

The author of the article has represented the complex-target problem for the prevention and overcoming of selfishness, opened its matters, work directions and content.

Список литературы

1. Гресь, О.А. Динамика развития эгоизма у школьников / О.А. Гресь // Молодежь и наука: Реальность и будущее: материалы III Международной научно-практической / Невинномысск: НИЭУП, 2010. – С. 144 – 146.

УДК 37.064

И.В. Гречко,

студентка 3 курса педагогического факультета

(научный руководитель – С.А. Сергейко, кандидат педагогических наук, доцент)

ИМИДЖ ПЕДАГОГА ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

В статье представлен анализ результатов констатирующего эксперимента по отношению к имиджу учащихся начальной, средней школы и учителей.

Полученные результаты установили противоречие в значимости личностного имиджа педагога для учеников и учителей. Если учащиеся высоко ценят любовь к детям и чувство юмора учителя, то сами педагоги придают большое значение такому качеству как профессионализм.

Педагог является представителем одной из самых социально значимых человековедческих профессий, деятельность которого, направлена на развитие и формирование человека. К личности педагога во все времена предъявлялись высокие требования. Ведь именно он создает культуру последующих поколений. Педагог должен быть интересен как личность. Без интереса к личности нет интереса к предмету. Образ педагога должен вдохновлять. Учитель обучает, даже когда не говорит ни слова, он учит своим поведением, отношением к детям, своими личными качествами. Особо актуальной становится проблема имиджа педагога в условиях развития субъект-субъектных отношений, когда личность, ее качества являются основой взаимоотношений.

Согласно исследованиям, проведенным в СССР еще в первой половине XX века, ученики больше всего в учителе ценили знание предмета, общую эрудицию, высокую нравственность. В конце XX века по результатам анкетирования учеников, проведенного в России В.М. Шепелем, на первом месте оказались личностные качества учителя: доброжелательность, искренность и открытость.

С целью изучения позиции белорусских учеников начала XXI века в отношении имиджа учителя в 2009-2010 учебном году на базе школ Гродно и Гродненской области мы провели собственное исследование. Респондентами выступили ученики начальных и средних классов. Методы исследования: анкетирование, ранжирование, рисунчатые методики, сочинения.

Результаты комплексного исследования представлены на рисунке 1.

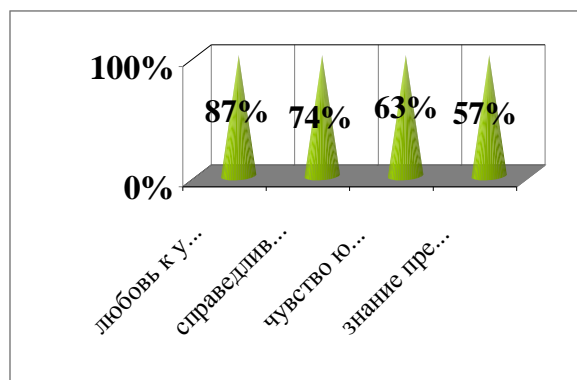


Рисунок 1 – Имидж учителя глазами учащихся

87 % учеников на первое место в имидже учителя поставили любовь к ученикам. Они считают, что только тот учитель настоящий, кто любит и уважает детей. 74 % учащихся отдают предпочтение справедливости. Дети обратили внимание, что учитель должен одинаково относиться ко всем, а не выделять кого-то». «... Если учитель вредный, злой, занижает оценки, то становится не интересно учить этот предмет». (7 кл., жен.). Современные белорусские дети высоко ценят учителя, имеющего чувство юмора. 63 % респондентов относят это качество на третье место. «... Для меня очень важны личные качества учителя, особенно юмор! Ведь если все время без него, то можно стать унылым». (7 кл., жен.) «... Когда видишь учителя в хорошем настроении, то тебе сразу радостно и хорошо на душе». (7 кл., жен.). И только на 4 место поставили школьники знания своего предмета учителем и умение объяснить материал (57 %).

Удивляет тот факт, что современные белорусские учащиеся начала XXI века полностью разделяют мнение великого русского просветителя XIX века Л.Н.Толстого, который утверждал: « Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, – он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, – он совершенный учитель». Результаты исследования подтверждают, что степень влияния педагога на личностное становление обучающихся прямо пропорциональна оценке обучающимися как личностного, так и профессионального имиджа педагогов.

Вместе с тем, мнение современных учащихся по вопросу имиджа учителя совершенно расходится с убеждениями современных учителей в данном контексте.

Аналогичное исследование среди учителей г. Гродно и Гродненской области выявило следующее (Рисунок 2).

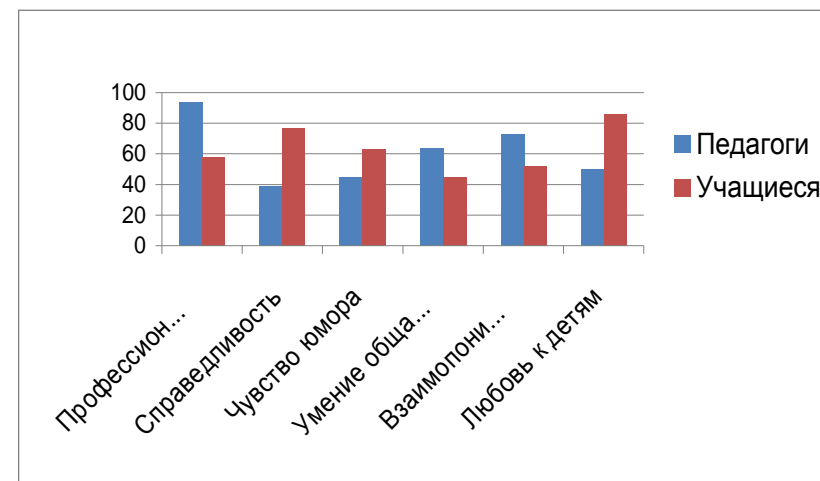


Рисунок 2 – Имидж учителя глазами учащихся и учителей

Если учащиеся высоко ценят любовь к детям и чувство юмора педагогов, то сами педагоги не придают большое значение данным качествам, позволяющим выходить взрослому из ряда сложных педагогических ситуаций. Чувство справедливости, которое учащиеся ставят на второе место, у педагогов оказывается, к сожалению, на последнем месте.

Педагоги считают, что их имидж, в первую очередь, зависит от их профессионализма. 93 % учителей высказали, что знание своего предмета есть самое главное качество в деятельности педагога. На второе место учителя поставили взаимопонимание и умение общаться, ибо коммуникабельность, рефлексивность, эмпатичность, самообладание являются основой имиджа. Далее идут любовь к детям (50 %), чувство юмора (45 %) и справедливость (39 %).

Таким образом, если в середине XX века мнение учащихся и учителей совпадали об имидже педагога: обе категории ценили прежде всего знание предмета, общую эрудицию, то на рубеже XXI века их

мнения категорически расходятся: школьники на первое место относят личностные качества педагога (любовь к детям, справедливость и чувство юмора), а учителя – профессионализм, знание предмета и умение общаться. Поскольку процесс построения имиджа педагога зависит как от самого учителя, так и от индивидуальных особенностей ученика, то для первого очень важно учитывать установленное противоречие в значимости личностного имиджа педагога для учеников и учителей.

In the article on the basis of the spent ascertaining experiment positions of pupils initial and high school and teachers on image of the modern teacher are revealed. The received results have established the contradiction in the importance of personal image of the teacher for pupils and teachers. If pupils highly appreciate a love of children and the sense of humour of the teacher teachers give the great value to such quality as professionalism.

УДК: 004: 351.754.92:373.2 (4766)

С.А. Громько,

студент 4 курса педагогического факультета

(научный руководитель – С.А. Сергейко, кандидат педагогических наук, доцент)

СИМБИОЗ МУЗЫКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

Впервые приводится пример использования информационных технологий в интеграции с музыкой при усвоении родственной связи и имен родственников в процесс обучения и развития ребенка раннего возраста.

Любая деятельность, в частности, интеллектуальная, обеспечивается функциональной работой мозга, связанной с восприятием и переработкой информации. Одним из парадоксов нашего времени является то, что функциональные возможности человеческого организма остаются неизменными с древних времен, а знать и уметь надо несоизмеримо больше, чем раньше. Этим объясняется наметившаяся в современной педагогике тенденция к более раннему интенсивному обучению – в педагогической практике широко применяются методики раннего развития.

Согласно концепции Глена Домана основателя института Развития Человеческого Потенциала, США о раннем развитии детей, способность усваивать новые факты обратно пропорционально возрасту. Мозг ребенка развивается только при его использовании, и рост заканчивается к шести годам [1].

Исследования японских ученых в области физиологии мозга и детской психологии показали, что развитие умственных, физических и социальных способностей ребенка зависит от стимуляции и степени развития головного мозга в период от рождения до трех лет [2]. Именно в этот период должны быть созданы все условия для наиболее успешного развития ребенка. Мы считаем, что в связи с этим особый интерес представляют возможности использования музыкального искусства и достижения информационных технологий. Это позволит наиболее полно и успешно реализовать развитие способностей детей раннего возраста. Приведем пример использования информационных технологий в интеграции с музыкой, предложенной и апробированной нами для детей от 2 до 3,5 лет.

Одним из примеров это разработанная нами презентация на усвоение родственной связи и имен родственников. В начале, идет красочная общая фотография всех родственников ребенка, за кадром играет классическая музыка Forever Green (Gawers - Roy) - R. Clayderman и женский голос приветствует малыша и произносит громко фамилию его семьи. Следующий слайд с забавным личиком ребенка знакомит его с фамилией, именем и отчеством малыша. Затем идут слайды фотографий мамы и папы, ребенку сообщается, что это мама и папа, и называются их полные имена, фамилии и т.д. После первой группы родных показывается следующий слайд с фотографией ребенка и сообщается, что это их сын, и снова проговариваются его полные инициалы. Последующие слайды показывают дедушек, бабушек, дядь, тетю. Вместе с тем после каждой этой группы показывается слайд с фотографией ребенка и называется его родственная связь, имя и фамилию.

Для реализации этой идеи мы использовали программы Microsoft PowerPoint, MAGIX Video deluxe, диктофон для записи голоса и музыкальное сопровождение (классическая музыка, колыбельные песни), фотографии и веселые картинки.

Музыка в данной презентации служила средством заинтересованности и средством влияния на физическое тело и интеллект малыша. Благодаря исследователям, изучавшим психофизиологический аспект воздействия музыки, можно считать твердо установленными следующие факты:

• музыка оказывает заметное воздействие на минутный объем крови, частоту пульса, кровяное давление, уровень сахара в крови;

- повышает и понижает мышечный тонус;
- стимулирует появление эмоций;
- улучшает вербальные и арифметические способности;
- стимулирует процессы восприятия и памяти;
- активизирует творческое мышление; и др.

Профессор Чешфилдского Университета Кэйти Овери сформулировала аспекты так называемых «интеллектуальных выгод» от музыки [3]:

- улучшение концентрации внимания
- улучшение памяти
- улучшение моторной координации.

Положительные эмоции, вызванные музыкой, увеличивают мотивацию детей, активизируют деятельность не только обучающихся, но и преподавателей, стимулируют познавательный процесс. Музыкальная деятельность неизменно пробуждает интерес к излагаемому материалу, развлекает, успокаивает, придает силы.

Нужно отметить, что особенность работы за компьютером детей раннего возраста (до 2 – 2,5 лет) заключается в неспособности целенаправленно использовать клавиатуру или мышь. Поэтому главным помощником при демонстрации презентации должен являться взрослый. Его главная задача – комментировать свои действия и происходящие на экране события, помогать работать мышкой или на клавиатуре. Разумно сделать ограничения занятий с компьютером по времени. Это диктуется рядом требований: сохранностью здоровья ребенка, произвольное внимание у детей данного возраста.

Особо хочется отметить период «активного» освоения компьютера детьми, возраст которых 2,5 – 3,5 года. Они уже умеют целенаправленно владеть мышкой и вызвать нужную программу на экране, могут сами просмотреть презентацию.

Таким образом, использование музыки и средств информационных технологий позволит сделать процесс обучения и развития ребенка раннего возраста достаточно простым и эффективным, а также откроет новые возможности раннего образования.

The wing of music and means of informatics technologies make the process of teaching and development of young child is enough to do by easy and epy affective way and also will open the new possibilities of young education.

Список литературы

1. Методика Глена Домана [Электронный ресурс] // Детский образовательный центр «Выше радуги». – Режим доступа: <http://www.vishiradugi.ru/index.php/consept.html>. – Дата доступа: 19.04.2010.
2. «Твоя победа — моя беда, твоя беда — моя победа» [Электронный ресурс] // Элементы большой науки. – Режим доступа: <http://elementy.ru/news/43101>. – Дата доступа: 19.04.2010.
3. Кэйти Овери «интеллектуальных выгод» от музыки / Овери Кэйти // NORDIC JOURNAL OF MUSIC THERAPY. – 2000. – №1. – February. – S. 8.

УДК 373.3.026.8

Н.В. Дармостук,

студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – В.Т. Чепиков, доктор педагогических наук, профессор)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ФУНКЦИИ ОБОБЩЕНИЯ

В статье идет речь о важности формирования у младших школьников общеучебных умений, к которым относится и функция обобщения. Представлены этапы и алгоритм формирования функции обобщения. Представлены результаты констатирующего эксперимента по выявлению умения обобщать младшими школьниками по нескольким признакам, сформулированы соответствующие выводы.

В современном обществе повышаются требования к уровню общего образования человека. Очень часто при нормальном уровне развития интеллектуальной сферы ребенок много времени тратит на выполнение какого-либо задания, с трудом усваивает новый материал, интеллектуально пассивен. Поэтому задача школы не только сообщить ребенку систему научных знаний об окружающей действительности, но и научить его учиться, то есть вооружить общими учебными умениями и навыками, которые являются важным компонентом процесса обучения.

Среди умений, которыми учащиеся овладевают в процессе обучения, выделяется группа общеучебных умений, к которым также относится и функция обобщения. Их специфика заключается в том, что

они являются определенным инструментом учения, средством овладения знаниями и могут формироваться и развиваться в процессе обучения любому предмету, находя применение в дальнейшем во всех предметных областях. Общеучебные умения обладают свойствами универсальности, широты применения и возможностью перенесения с одного учебного материала на другой. Достигнув определенной стадии своего развития, общеучебные умения во взаимосвязи с другими компонентами становятся основой такого важного новообразования, как умения учиться [1, с. 13].

Развитие способностей ребенка к обобщению является и предпосылкой и следствием его умственной деятельности, направленной на овладение содержания научных понятий, осознается ребенком с разной мерой глубины и адекватности проникновения в него, совершается как бы уступами. Уровень усвоения детьми различных понятий существенно зависит от уровня заключенного в соответствующем понятии обобщения, от близости или отдаленности, от наглядного содержания, от смежности его опосредования.

Функция обобщения относится к учебно-интеллектуальным умениям. Учебно-интеллектуальные умения включают умения внимательно воспринимать материал; логически осмысливать учебную информацию, выделять в ней главное; осуществлять общие логические приемы мышления (сравнивать, анализировать, классифицировать, систематизировать, обобщать, подводить под понятие, доказывать и другие); рационально запоминать, осуществлять наблюдения. Учебно-интеллектуальные умения формируются и развиваются на конкретном предметном материале, но в то же время они не зависят от этого материала, носят общий, универсальный характер, применяются при усвоении других предметов, используются как готовые познавательные средства, и поэтому относятся к группе общеучебных умений [2, с. 104].

Ребенок по большей части обобщает на основании не объективно существенных свойств, а частных, которые непосредственно привлекают внимание ребенка в силу их эмоциональной яркости и внешних функциональных признаков [3, с. 358].

Обобщения ребенка специфичны не только по типу содержания, на основе которого они совершаются, но и по типу тех отношений, которые лежат в основе обобщения. Ребенок сначала не отличает сколько-нибудь четко отношения подчинения частного общему от отношений включения части в целое, общность на основании общего свойства и сопринадлежность в силу сложности; обобщение и ассоциация переплетаются. Общее, к которому в результате функции обобщения приходит ребенок, лишь постепенно осознается им как

такое. При этом сначала общее начинает осознаваться ребенком не как всеобщее, а как собирательное общее, образуемое через простое перечисление [4, с. 103].

Формирование функции обобщения происходит в процессе учебной деятельности. Процесс формирования функции обобщения осуществляется в три этапа:

- 1) возбуждение у учеников потребности в познавательной деятельности и выработка у себя учебных умений и навыков;
- 2) вооружение школьников системой знаний, которые раскрывают сущность отдельных учебно-познавательных приемов и пути их формирования;
- 3) осуществление продолжительной тренировочной деятельности по выработке у учеников общих умений и навыков.

Для формирования функции обобщения предлагается следующий алгоритм:

- 1) найди главные моменты в рассматриваемых фактах или явлениях;
- 2) определи их сходство;
- 3) установи связь между ними;
- 4) сформулируй общий вывод.

Данный алгоритм позволяет сформировать функцию обобщения с меньшими затратами времени и в психологически комфортных условиях для учащихся. Автоматизм обобщающей деятельности вырабатывается большой тренировкой.

Функция обобщения зависит от общего умственного развития учащихся, от наблюдательности, умения анализировать и сравнивать, выделять существенное, а также от знаний структуры операции обобщения и способов обобщения. Основными критериями сформированности функции обобщения являются: сознательность самой операции обобщения, знание ее структуры, наличие связи между операцией обобщения и другими операциями мышления, активный характер этих связей, сознательный перенос операции обобщения из одной ситуации в другую, знание различных способов обобщения [5, с. 149].

В первых классах Средней школы № 32 г. Гродно был проведен констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности у младших школьников функции обобщения. Его результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Умение младших школьников обобщать предметы по нескольким признакам

№ п/п	Уровень развития умения	Количество учащихся, %
1	Высокий	40,4
2	Средний	37,9
3	Низкий	21,7

Результаты констатирующего эксперимента показали, что недостаточное количество заданий и упражнений на применение функции обобщения в учебных пособиях для начальной школы не обеспечивают высокого уровня сформированности у младших школьников функции обобщения. Наглядное представление этого дают результаты, представленные в процентном соотношении (таблица 1). Среди учащихся первых классов высокий уровень развития умения обобщать у 40,4 % ребят, средний уровень развития умения обобщать у 37,9 % ребят, а низкий уровень развития данного умения у 21,7 % ребят. Особенно трудно учащимся проводить обобщение по нескольким признакам.

Эффективность обучения заметно возрастает, если школьник начинает осмысленно работать над своим развитием, начинает стремиться самостоятельно находить и устранять свои ошибки – при письме, в речи, в организации собственной деятельности. Для этого необходимо научиться исследовать, анализировать собственную деятельность на предмет выявления своих ошибок, чтобы их в дальнейшем не делать, и своих достижений, чтобы их зафиксировать и воспроизводить. То есть эффективность обучения напрямую зависит от формирования и развития общих учебных умений и навыков.

Важнейшим средством стимулирования учебных достижений школьников является вооружение их широким диапазоном общих учебных умений и навыков. Необходимо разграничивать индивидуальные особенности учащихся как таковые и индивидуальные различия в их учебно-познавательной деятельности. Обобщенные умения представляют ядро учебной деятельности и объединяют все школьные предметы. Эти умения реализуются в практических и теоретических действиях, являются регуляторами всей учебной деятельности, способствуют ее эффективности.

The formation of the skill of generalizes of objects and appearances, which is one of the main questions of education is considered in this article. The author proposes the system of tasks for formation of this skill which was approved in school.

Список литературы

1. Островская, Е.Г. Формирование учебных умений и навыков у младших школьников / Е.Г. Островская // Пачатковая школа. – 2006. – № 10. – С. 12 – 14.
2. Тиринова, О.И. Формирование общих учебных умений и навыков на основе становления и развития учебной деятельности младших школьников / О.И. Тиринова // Начальная школа. – 2002. – № 12. – С. 100 – 105.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 679 с.
4. Давыдов, В.В. Деятельностная теория мышления / В.В. Давыдов. – М.: Научный мир, 2005. – 230 с.
5. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 376 с.

УДК 373.3

Д.И. Наумович,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – В.Т. Чепиков, доктор педагогических наук, профессор)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье описываются новообразования в развитии мышления младшего школьника в связи с переходом к систематическому обучению, рассматриваются особенности формирования умения устанавливать причинно-следственные связи. Автором представлены методика определения уровня сформированности данного приема логического мышления, а также методический комплекс заданий, способствующих его успешному развитию, анализируются результаты исследования, проведенного на базе 3-го класса.

На современном этапе развития общества в условиях существенных социально-экономических преобразований

сформировались новые требования к системе образования в целом и к начальной школе в частности. Социальный заказ в области обучения и воспитания младших школьников предполагает, прежде всего, подготовку учащихся к самостоятельному усвоению знаний и их пополнению как предпосылку для полного применения учениками своих творческих сил, способностей, дарований. В связи с этим важной задачей обучения в начальной школе является формирование у учащихся учебно-познавательных умений и навыков.

Умственное развитие младшего школьника неразрывно связано с выполняемой учеником учебной деятельностью, которая является ведущей в младшем школьном возрасте и представляет собой активный процесс, направленный на усвоение знаний, формирование умений и навыков, всестороннее формирование и развитие личности [1, с. 82].

До сих пор сохранили свою силу положения Л.С. Выготского по поводу основных показателей мыслительной деятельности младших школьников в процессе обучения. По мнению Выготского, такими показателями являются уровень развития анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации, абстрагирования и т.д. Высшая степень умственного развития проявляется в умении устанавливать пространственные, причинные, временные связи и отношения, делать выводы, рассматривать предметы с разных точек зрения.

В младшем школьном возрасте осуществляется переход от наглядно-образного к логическому мышлению. Этот процесс связан с тем, что младший школьник регулярно и в обязательном порядке становится в систему, когда ему нужно рассуждать, группировать разные и различать сходные предметы, анализировать, выполнять умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи и отношения, делать выводы и все это выполнять лишь посредством умственных действий. Совершенно естественно, что, прежде чем ребенок освоит эту сложнейшую форму умственной деятельности, он допускает ряд ошибок. Они очень типичны для мышления маленьких детей. Эти особенности отчетливо обнаруживаются в детских рассуждениях, в использовании ими понятий и в процессе освоения ребенком отдельных операций логического мышления [2, с. 189]. Объектами познания детей становятся не только отдельные факты или явления действительности, но и те связи, зависимости, отношения, которые в действительности существуют как между разными явлениями, так и внутри каждого из явлений – между его сторонами, частями, элементами. Выделение и осознание учеником важнейших связей делает весь усваиваемый им материал логичным, целым, части

которого связаны необходимыми, хотя порой и изменчивыми, зависимостями [2, с. 95].

Элементарные причинные зависимости, как о том свидетельствуют многочисленные наблюдения, рано подмечаются детьми. Однако младшему школьнику легче устанавливать связь от причины к следствию, чем от следствия к причине. Это и понятно: при умозаключении от причины к следствию устанавливается прямая связь, при умозаключении от факта к вызвавшей его причине такая связь непосредственно не дана, так как указанный факт может быть следствием самых различных причин, которые надо специально анализировать. Таким образом, младшему школьнику при одном и том же уровне знаний легче ответить на вопрос: «Что произойдет, если растение не поливать?», чем на вопрос «Почему растение засохло?» Слова «потому что» они используют не для обозначения причинных зависимостей, а для перечисления фактов, для обозначения целого [3, с. 357].

Важным этапом в формировании причинно-следственных связей у учащихся является знакомство с признаками необходимыми и достаточными. Научить дифференцировать эти признаки не так просто. Нередко даже взрослые думают, что всякий достаточный признак является одновременно необходимым. Фактически же это не так [4, с. 31].

Для определения уровня сформированности у младших школьников умения устанавливать причинно-следственные связи нами было проведено исследование в средней общеобразовательной школе № 32 г. Гродно, в котором приняли участие 48 учащихся младших классов: 24 ученика в контрольной группе и столько же в экспериментальной. Для выявления степени сформированности данного приема логического мышления использовалась методика «Продолжи предложение», суть которой состоит в том, что младшим школьникам предлагается закончить следующие предложения:

1. Если в комнату принесли кусочек льда, то...
2. Мальчик весело смеялся, потому что...
3. Если зимой будет сильный мороз, то...
4. Если взлететь высоко, как птица...
5. Девочка стояла и очень сильно плакала, потому что...
6. Мальчик заболел, у него появилась высокая температура, потому что...
7. Когда наступает день рождения, то ...
8. Если весь снег растает, то ...
9. В комнате погас свет, потому что ...

10. Если пойдет сильный дождь, то ...

Ответы детей оценивались следующим образом:

1 балл – четкий правильный ответ; 0,5 балла – ответ нечеткий, недостаточно обоснованный; 0 баллов – нет ответа.

В зависимости от полученных баллов были установлены уровни сформированности у младших школьников умения устанавливать причинно-следственные связи: *высокий уровень – 9-10 баллов, средний уровень – 6-8 баллов, низкий уровень – 0-5 баллов.*

В результате исследования в экспериментальной группе 12 % детей получили 9-10 баллов, что соответствует высокому уровню понимания причинно-следственных связей; 42 % учеников получили 6-8 баллов, что свидетельствует о среднем уровне; 46 % детей получили менее 6 баллов, что соответствует низкому уровню сформированности умения.

Результаты констатирующего эксперимента в контрольной группе существенно не отличаются от результатов экспериментальной группы: лишь 8 % детей показали высокий уровень; 42 % учеников – средний; у 50 % учащихся низкий уровень понимания причинно-следственных связей и отношений.

Следует обратить внимание на то, что в процессе выполнения заданий некоторые младшие школьники из-за возникших трудностей не смогли продолжить все предложения. Отметим также, что чаще всего ответы повторяли первую часть предложения (например, «Мальчик заболел, у него появилась высокая температура, потому что *он болен*» (Илья П.)). В 9 % ответов отсутствовала логическая связь, следствия, которые выводились детьми слабо либо вовсе не были связаны с предлагаемыми экспериментатором основаниями (например, «Если в комнату принесли кусочек льда, то *будет холодно*» (Виолетта С.)).

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, следует, что у большинства учащихся начальных классов слабо сформировано умение устанавливать причинно-следственные связи и отношения. Это говорит об отсутствии целенаправленной и систематичной работы по формированию данного приема логического мышления, что может повлечь за собой определенные трудности в старших классах и переход ряда учащихся в разряд неуспевающих.

С целью повышения уровня сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи нами был разработан и применен на практике методический комплекс, включающий в себя:

- задания на выявление существенных и несущественных свойств предметов (У дерева всегда есть...(цветки, плоды, корень, тень);
- задания на сравнение понятий;

- задания на обобщение понятий (Минск, Москва, Оренбург (города));

- задания на классификацию понятий (Приставка, предлог, суффикс, окончание);

- задания на правила логического вывода;

- работу с деформированным планом текста;

- составление предложений из произвольно взятых слов;

- составление учащимися вопросов к тексту, начинающихся со слов «почему?», «зачем?», и предложенные ответы на них;

- задания на определение перечня возможных причин («Вернувшись из магазина, вы обнаружили, что дверь открыта»).

По истечении 5 учебных недель мы оценили эффективность применённого комплекса заданий с помощью методики «Продолжи предложение».

В контрольной группе лишь 12 % учащихся показали высокий уровень понимания причинно-следственных зависимостей, что на 4 % выше результата констатирующего эксперимента; у 46 % детей уровень сформированности данного умения соответствует среднему; 42 % учеников показали низкий уровень понимания причинно-следственных связей. Таким образом, уровень сформированности данного приёма логического мышления остался приблизительно прежним.

Результаты исследования экспериментальной группы существенно отличаются от ранее упомянутых: 37 % учащихся набрали 9-10 баллов (+25 % к первоначальному); 46 % детей – 6-8 баллов (+4 %); 17 % учеников (-29 %) показали низкий уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи, набрав менее 6 баллов.

По итогам проведения исследования мы можем сделать вывод о том, что разработанная нами система заданий для развития понимания младшими школьниками причинно-следственных связей и отношений является достаточно эффективной и может быть использована учителем начальных классов в ходе учебного процесса. Следует также отметить, что работа по формированию данного приёма логического мышления должна носить систематичный и целенаправленный характер, что обеспечит в дальнейшем достижение оптимального результата.

This article describes the development of tumors in thinking of student on the first and the second courses in connection with the transition to systematic training, the features of the formation of the ability to establish causal relationships. The author presents the methods of determining the level of formation the reception of logical

thinking and methodical complex tasks, contributing to its successful development, analyzes the results of research which are conducted on the basis of the third form.

Список литературы

1. Матюхина, М.В. Психология младшего школьника: учебно-метод. пособие / М.В. Матюхина. – М.: Просвещение, 1976. – 208 с.
2. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего школьника / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
4. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

УДК 373 (476)

Г.Н. Подрецкая

студентка 5 курса педагогического факультета

(научный руководитель – В.Т. Чепиков, доктор педагогических наук, профессор)

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ КЛАССИФИЦИРОВАТЬ ПРЕДМЕТЫ И ЯВЛЕНИЯ

Данная статья затрагивает один из важных вопросов обучения в начальной школе – формирование у младших школьников умения классифицировать предметы и явления. Классификация имеет важное значение в науке и в учебной деятельности. Если знания взаимно изолированы, не соотносятся друг с другом, то нельзя говорить о системе знаний, нельзя говорить о науке в целом или о какой-либо конкретной науке. Чтобы сформировать у учеников умения, педагогу необходимо иметь четкую программу действий в каждом классе при изучении всех предметов.

Логические умения (сравнение, обобщение, классификация и другие) – важнейший компонент мыслительной деятельности, ибо одной из существенных характеристик мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс, сосредоточенный на разрешаемой проблеме. В процессе обучения дети используют некоторые познавательные операции и часто не знают, с какими умственными действиями они связаны.

В работах большого числа авторов (Ю.К. Бабанского [1], В.В. Давыдова [6], В.А. Кулько [7], А.В. Усовой [8] и других) отмечается, что значительное место в мыслительной деятельности ребенка уже в дошкольном возрасте и особенно в период обучения в начальных классах занимает такое общелогическое умение, как умение классифицировать предметы и явления. В это время ребенок получает много знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, и поэтому в его познавательной деятельности становится очень важным умение располагать приобретенные знания в определенном логическом порядке, приводить их в систему. Сама окружающая действительность заставляет детей группировать ее объекты, а если бы они этого не делали, то разнообразие окружающей среды подавило бы их. При усвоении детьми систематических знаний большое значение имеет понимание существующей системы классификации и усвоение детьми умения классифицировать способствует развитию внимания ребенка, его мнемических способностей и создает условия для формирования эффективных приемов умственной деятельности.

Повышение теоретического уровня новых школьных программ и ориентации их на более высокую ступень систематизации знаний обуславливает особую актуальность проблемы развития у младших школьников умения мыслить логически.

К учебно-логическим умениям относятся умения: анализ и синтез, сравнение, обобщение, классификация, определение понятий, доказательство и опровержение, определение и решение проблем.

Классифицировать – делить род (класс) на виды (подклассы) на основе установления признаков объектов, составляющих род.

Следовательно, умение классифицировать предметы и явления включает более простые умения. Оно включает анализ, сравнение, обобщение, выделение главного.

Классификацией называется распределение предметов какого-либо рода на классы согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов. При этом каждый класс занимает в получившейся системе определенное постоянное место и в свою очередь делится на подклассы [2].

С операцией «классификация» учащиеся встречаются на всех ступенях обучения и по всем предметам учебного плана: им приходится классифицировать геометрические фигуры и понятия, числа, различные графики, уравнения, неравенства, алгебраические и тригонометрические, понятия, растения, животных, явления природы, литературные произведения, нравственные категории и т. п. Однако в

этих случаях внимание учащихся направлено почти целиком на осмысливание самого явления или запоминание фактов, а не на логическую сторону вопроса.

При классификации производится распределение предметов по группам (классам), которые занимают вполне определенное место. Классификация, в отличие от обычного деления понятия, имеет относительно устойчивый характер и может длительное время считаться постоянной.

До и после завершения формирующего эксперимента мы изучили уровень сформированности умения классифицировать у учащихся контрольного и экспериментального классов.

Результаты проведенного формирующего эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Степень сформированности у младших школьников умения классифицировать изучаемые предметы и явления

№ п/п	Степень сформированности у младших школьников умения классифицировать изучаемые предметы и явления	Количество учащихся, %			
		До проведения экспериментальной работы		После проведения экспериментальной работы	
		ЭК	КК	ЭК	КК
1.	Высокий	43,8	28,6	81,3	35,7
2.	Средний	37,5	57,1	18,7	57,1
3.	Низкий	18,7	14,3	–	7,2

В эксперименте принимали участие учащиеся 1 «А» и 1 «Б» классов школы № 32 г. Гродно. Ученикам предлагалось отобрать из набора картинок сходные в каком-либо признаку. Затем просили ребенка объяснить, почему эти картинки он включил в одну группу. После этого картинки возвращались обратно в набор, а ребенку предлагалось составлять новую группу картинок. Так повторяли 5 раз. Ученик мог вынимать столько картинок, сколько считал нужным. Эксперимент проводился во время практики, наблюдение осуществлялось в течение месяца. Формирующий эксперимент проводился в 1 «А» классе. Контрольная группа, в которой эксперимент не проводился – 1 «Б» класс.

Исследуя классификацию у учащихся начальных классов, было выяснено, что понятийный уровень классификации имеется в мыслительной деятельности учащихся старших классов, но редко у

учеников начальных классов. Группируя предметы по подобию свойств, ученики не отличают существенных свойств от второстепенных. В результате классификации младшие школьники образуют не понятие, а совокупность предметов, отдельные элементы которых они могут подсчитать.

До проведения эксперимента 43,8 % детей 1 «А» класса находились на высоком уровне развития классификации и 28,6 % детей 1 «Б» класса. После проведения эксперимента в 1 «А» классе цифра выросла. На высоком уровне находятся 81,3 % детей, а в 1 «Б» – 35,7 % детей.

Следовательно, при организации учебной деятельности школьников важно учитывать интегративный характер учебно-организационных и познавательных умений, что составляют в совокупности учебную работу, расчленять их на более простые операции и действия. Поэтому прежде чем формировать умение, необходимо проанализировать его содержание и определить, из каких более простых операций оно складывается, какая последовательность их выполнения.

Более типичной для учащихся в начале обучения является классификация предметов и явлений на основе внешних, доступных восприятию, но объективных, предметно-отнесенных свойств (перцептивная классификация). Однако, группируя предметы по подобию этих свойств, ученики еще не отличают существенных свойств от второстепенных. Поэтому в результате классификации они образуют не понятие, а совокупность предметов, отдельные элементы которых они могут подсчитать. Основа перцептивной классификации неустойчива. Она часто изменяется учащимися в зависимости от того, какой признак предмета занимает доминирующее место в процессе его восприятия.

Результаты эксперимента показали, что развитие классификации от перцептивной формы к понятийной ускоряется, если проводить упражнения по совершенствованию таких операций, как: анализ, сравнение, обобщение, синтез, классификация, систематизация, абстрагирование.

В учебниках очень мало заданий на формирование такого умения как классификация, поэтому учителю необходимо самому подбирать задания, объяснять детям, как выполнять классификацию. Все это отразится на успешности учеников в овладении учебным материалом.

В целом у детей уровень сформированности умения классифицировать предметы и явления не очень высокий. Многие дети не могут понять, что значит, разделить на две группы, на два класса. В

связи с тем, что многими учителями не обращается внимание на формирование отдельных умений, отдельных процессов, то и результат обучения не высокий.

The formation of the skill of qualification of objects and appearances, which is one of the main questions of education is considered in this article. The author proposes the system of tasks for formation of this skill which was approved in the school.

Список литературы

- 1.Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 396 с.
- 2.Вертелис, Л.А. Младший школьник: помоги ему учиться; книга для учителей и родителей / Л.А. Матвеева и другие – СПб.: Издательство РГПУ имени А.И. Герцена, 2000. – 199 с.
- 3.Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 456с.
- 4.Кулько, В.А. Формирование у учащихся умений учиться: пособие для учителей. / В.А. Кулько. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
- 5.Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений и навыков / А.В. Усова. – М.: Знание, 1987. – 78 с.

УДК 373.2

В.С. Сурмач,

магистрант педагогического факультета

(научный руководитель – С.А. Сергейко, кандидат педагогических наук, доцент)

ИЗУЧЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА

В статье на основе глубокого анализа зарубежного и отечественного учебно-методического обеспечения здоровьесбережения детей в дошкольных учреждениях (ДУ), выявления достоинств и слабых сторон реализуемых в настоящее время в ДУ учебных программ по здоровьесбережению, доказано, что основой создания здоровьесберегающей системы в ДУ должна стать только лично ориентированная модель организации жизнедеятельности ребенка.

Статистические данные Министерства здравоохранения, анализ заболеваемости детей в дошкольных учреждениях подтверждают правильность выбора приоритетного направления деятельности учреждений – сохранение и укрепление здоровья детей. Данная проблема всесторонне отражена в ряде нормативных правовых документов. Министерством образования Республики Беларусь четко определены направления работы органов управления образованием и дошкольных учреждений среди которых ведущее место занимает создание здоровьесберегающей и здоровьесохраняющей системы.

Основные идеи здоровьесберегающей системы реализуются в базисной программе воспитания и обучения детей в дошкольном учреждении «Пралеска» [1], вариативных программах и методиках отечественных авторов. Важнейшая ее особенность – оздоровительная направленность, которая прописана в основных задачах воспитания и обучения, принципах воспитательно-образовательной работы, в методических разделах «Познать, чтобы воспитывать», «Растить здоровым, малыш!», «Сотрудничаем с семьей».

Основные задачи программы:

- охрана и укрепление здоровья детей, формирование систем и функций организма, обеспечение гармоничности физического развития;
- воспитание потребности и навыков здорового образа жизни;
- создание условий для реализации потребности детей в двигательной активности;
- разностороннее развитие детей средствами физической культуры;
- обеспечение физического и психического благополучия.

Успешное решение поставленных программой задач возможно лишь при условии комплексного использования всех средств физического воспитания в дошкольном учреждении: физические упражнения во время проведения физкультурных занятий, утренней гимнастики, спортивных игр, физкультминуток, плавания, развивающих игр, в самостоятельной деятельности детей; закаливание как в повседневной жизни, так используя специальные закаливающие мероприятия; учет гигиенических факторов, режима, рационального питания, гигиена одежды и помещения.

Реализация вышеизложенных задач на практике предусматривает внедрение новых подходов и технологий, направленных на улучшение качества жизни и состояния здоровья детей, поиск новых форм и методов оздоровления дошкольников.

Интересен опыт как отечественных, так и российских ученых в этом направлении. Разработанная педагогом В.Г. Алямовской [2]

программа «Здоровье» предусматривает проведение системы занятий из серии «Забочусь о своем здоровье». Основная цель занятий-тренингов – закрепление в практическом опыте детей осознанного отношения к своему здоровью, способности определить свое физическое состояние и ощущение. Автор называет следующие направления формирования основ здорового образа жизни: привитие культурно-гигиенических навыков, обучение уходу за своим телом, знание элементарных особенностей строения и функционирования организма и т.д.

В исследовании О.С. Шнайдер [3] представлена программа обучения основам здорового образа жизни детей 4-5 лет в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Она интегрирует ряд взаимосвязанных системных блоков: «Истоки здоровья», «Устройство здорового человека», «Охрана здорового тела», «Здоровье внутреннего и внешнего мира». Учебный материал каждого из них включает 3 раздела: теоретический, предполагающий формирование системы знаний; практический, обеспечивающий овладение умениями и навыками здоровой жизнедеятельности; контрольный, определяющий учет результатов освоения системы знаний, умений и навыков здорового образа жизни.

Обращает на себя внимание «Система физкультурно-оздоровительной работы с детьми 2-3 года жизни» В.А. Шишкиной и М.Н. Дедуевич [4]. Авторы указывают, что весь уклад жизни, а не только специально организованные мероприятия, такие как физические упражнения, закаливание, обеспечивают здоровье ребенка. Более того, считает В.А. Шишкина, роль последних будет сведена на нет в условиях эколого-гигиенического или психологического дискомфорта, а также всех других видов неблагополучия малыша. Следовательно, любое воспитание следует рассматривать как оздоровительное в целом, а физическое – прежде всего как разностороннее развитие личности. В.А. Шишкина и М.Н. Дедуевич предлагают примерную технологию организации здорового образа жизни детей в группе «Малыши», которая включает следующие компоненты: подготовку детей к поступлению в дошкольное учреждение и проведение специальных мероприятий для безболезненной и быстрой адаптации их к новым социальным условиям; диагностику и прогнозирование здоровья, физического и двигательного развития детей методом наблюдения и с использованием других простых общеизвестных контрольных методик (антропометрия, шагометрия, тесты оценки движений); систему физкультурно-оздоровительных мероприятий в распорядке каждого дня и т.д.

Вместе с тем, в данной программе условия реализации здорового образа жизни представлены достаточно скудно. Авторы не учли режим

и качество питания, сна, использование аромо- и фитотерапии и др. Данную систему необходимо доработать, чтобы применять на практике в ДУ.

Актуальна и содержательна, с нашей точки зрения, социальная технология научно-практической школы им Ю.Ф. Змановского [5] «Здоровый дошкольник». Целью технологии, которая базируется на заботе о здоровье ребенка, является разработка воспитательно-оздоровительных методов, направленных на формирование здорового образа жизни в семье, дошкольном учреждении, городе, микрорайоне с учетом согласованных параметров.

Эта система основана на общепринятых принципах закаливания (систематичность, постепенность воздействия, учет индивидуальных особенностей ребенка и т.д.) и вместе с тем имеет принципиальное отличие от всех применяющихся до сих пор методов закаливания, суть которого можно обозначить как использование контрастных температурных воздействий для тренировки и совершенствования недостаточно развитой у детей системы физической терморегуляции, благодаря чему достигается высокий закалывающий и оздоровительный эффект. Применение контрастных (холодовых и тепловых) воздушных и водных стимуляций, в сочетании с двигательными упражнениями преимущественно циклического характера (медленный бег, плавание, танцевальная физкультура и др.), приводит через несколько месяцев к значительному (в среднем в два раза) снижению числа и продолжительности острых респираторных заболеваний у детей, воспитывающихся в дошкольных учреждениях. Одновременно уменьшается и число болеющих этими заболеваниями детей.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что разработанная под руководством профессора Ю.Ф. Змановского система неспецифической профилактики ОРЗ у детей раннего и дошкольного возраста по своей простоте, доступности и эффективности может применяться в ДУ любого типа.

Заслуживает особого внимания методическое пособие под редакцией Л.В. Кочетковой «Оздоровление детей в условиях детского сада» [6]. В нем представлены результаты работы дошкольного учреждения по теме «Разработка новых подходов, принципов регламентации и построения воспитательно-образовательной и лечебно-оздоровительной работы с детьми в детском учреждении санаторного типа для детей с ранними проявлениями туберкулезной инфекции». Автором показано, что применение автоматизированной диагностики позволяет получать количественные параметры состояния здоровья всех воспитанников и каждого ребенка. Обращает на себя внимание

организация жизни детей в детском саду с точки зрения оптимального сочетания воспитательно-образовательной работы с профилактикой, оздоровлением и лечением, а также организацией самостоятельной и досуговой деятельности по интересам, использование немедикаментозных средств лечения. В данной программе четко и доступно изложен практический материал и ее может взять за основу любой начинающий педагог. Удачное сочетание традиционных и авторских подходов к организации физического воспитания дошкольников может быть применено в массовых ДУ для нормализации развития ослабленных и часто болеющих детей, закаливания и укрепления их здоровья.

Интересна для педагогов программа валеологической направленности Г.И. Кулик и Н.Н. Сергиенко «Школа здорового человека» [7]. Ее целью является формирование у ребенка мотивов самосохранения, воспитание привычки думать и заботиться о своем здоровье. Направлена она на воспитание основ культуры здоровья и безопасности, формирование представления дошкольника о себе и здоровом образе жизни, о правилах гигиены, охране здоровья и основывается на физиологических, психолого-педагогических, валеологических исследованиях. В программе разработаны и апробированы критерии диагностики усвоения программных задач валеологического образования, что представляет особый интерес для педагогов дошкольных учреждений. Вместе с тем, данная программа не имеет целевой направленности на работу с часто болеющими детьми и может быть использована лишь как дополнение к другой, комплексной программе.

Доступна и содержательна программа «Остров здоровья» Е.Ю. Александровой [8]. В ее основу положены теоретические и практические наработки по организации и внедрению системы оздоровления детей дошкольного возраста и детей, подверженных частым простудным заболеваниям. Целью программы является обеспечение и укрепление здоровья ослабленных детей, применение эффективных методов закаливания в условиях детского сада и семьи, разработка психогигиенических требований в условиях детского сада. Автор считает, что осуществление индивидуального подхода к детям с ослабленным здоровьем достигается путем рациональной регламентации деятельности, объема, интенсивности и содержания деятельности, созданием для ребенка условий психологического комфорта.

Достоинство данной программы в том, что в ней представлен богатый опыт практических и действенных методов поддержания

здоровья детей дошкольного возраста, описаны разнообразные методики нетрадиционного оздоровления, которые могут быть использованы в детских дошкольных учреждениях для профилактики простудных и хронических заболеваний, пропаганды здорового образа жизни.

Особого внимания заслуживает «Развивающая педагогика оздоровления» (дошкольный возраст) В.Т. Кудрявцева и Б.Б. Егорова [9]. В ней нашли отражение две линии оздоровительно-развивающей работы:

- приобщение к физической культуре
- развивающие формы оздоровительной работы.

Ученые считают, что для получения устойчивого развивающего и оздоровительного эффекта мало лишь увеличить удельный вес движений в жизни ребенка. Все зависит от того, как двигаться и как оздоравливать. Согласно идее программы, именно совместная творческая деятельность педагога и детей, протекающая в форме живого эмоционального контакта, является внутренним основанием единства телесного и духовного в жизни ребенка. Отсюда – первый основополагающий принцип оздоровительной работы с детьми – это развитие творческого воображения, главного психологического завоевания дошкольного возраста. Второй принцип оздоровительной работы – формирование осмысленной моторики. Третий принцип – создание и закрепление целостного позитивного психосоматического состояния при различных видах деятельности. Четвертый принцип – формирование у детей способности к содействию и сопереживанию.

По нашему мнению, есть все основания полагать, что использование специальных форм оздоровительной работы в дошкольных учреждениях, основанных на вышеперечисленных принципах, позволяет повысить оздоровительный эффект, физическую подготовленность, готовность к школьному обучению. Следовательно, данная программа может быть использована педагогами дошкольных учреждений разного типа, родителями в семейном воспитании.

Анализ программ, форм, методов, средств оздоровления, позволяют нам сделать вывод, что основой создания здоровьесберегающей системы в дошкольном учреждении должна стать личностно ориентированная модель организации жизнедеятельности ребенка. Это достигается путем рациональной регламентации длительности, объема, интенсивности и ее содержания, созданием для ребенка условий психологического комфорта. Целесообразная организация любого вида деятельности детей в условиях дошкольного учреждения (особенно часто болеющих и ослабленных), должна

предусматривать свою, индивидуальную «зону ближайшего развития», что позволит им постепенно совершенствоваться. Воспитательно-образовательная работа должна строиться по принципу постепенности увеличения сложности заданий и интенсивности нагрузок.

On the basis of deep analyse of foreign and domestic educational and methodical support healthsaying of children in day care, to identify the strengths and weaknesses are being realized in control of training programs on healthsaying proved that the basis for creating healthsaying system control should be the only personality-oriented model of organization of life of the child.

Список литературы

1. Пралеска. Воспитание и обучение детей в дошкольном учреждении. Базисная программа. Метод. рекомендации. – Минск: НМ Центр, 2000. – ? с.
2. Альямовская, В.Г. Как воспитать здорового ребенка. / В.Г. Альямовская. – М., 1993. – 111 с.
3. Шнайдер, О.С. Формирование здорового образа жизни детей 4-5 лет в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук О.С. Шнайдер. – Хабаровск, 1999. – ? с.
4. Шишкина, В.А. Здоровый малыш. Система физкультурно – оздоровительной работы с детьми второго – третьего года жизни: пособие для педагогов ДУ / В.А. Шишкина, М.Н. Дедулевич. – Минск: Полымя, 2000. – 176 с.
5. Социальная технология научно-практической школы им. Ю.Ф. Змановского «Здоровый дошкольник». / Авторы-составители Ю.Е. Антонов, М.М. Кузнецова и др. – М.: Аркти, 2001.
6. Оздоровление детей в условиях детского сада. / под ред. Л.В. Кочетковой – М.: ТЦ Сфера, 2005. – ? с.
7. Кулик, Г.И. Школа здорового человека. Программа для ДОУ / Г.И. Кулик, Н.Н. Сергиенко. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 112 с.
8. Оздоровительная работа в дошкольном образовательном учреждении по программе «Остров здоровья» / авт. – составитель Е.Ю. Александрова. – Волгоград: Учитель, 2006. – 151 с.
9. Кудрявцев, В.Т. Развивающая педагогика оздоровления / В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. – М.: ЛИНКА - ПРЕСС, 2000. – 296 с.

УДК 37. 018. 11

Ю.С. Шевчук,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.А. Сергейко, кандидат педагогических наук, доцент)

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается проблема влияния телевидения на становление личности младшего школьника, раскрывается ряд негативных тенденций в тендеме «ребенок-телевидение», установленных в результате собственного исследования.

Личность современного человека формируется под влиянием многих факторов, таких как семья, круг сверстников, окружающая среда, улица, сфера досуга. Средства массовой информации (СМИ), в частности телевидение (ТВ), также являются одним из факторов, обуславливающих развитие личности младшего школьника: особенности и характеристику его когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющей. Ребенок – личность ещё не сложившаяся, без устойчивой жизненной позиции, которая не знает всех подлинных ценностей. Он легко принимает ценности мнимые, лживые, что ведёт к потере духовной культуры. Младший школьный возраст предоставляет больше возможности для развития нравственных качеств личности. Этому способствует податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию. Детская душа, что губка, впитывает все происходящее вокруг нее и, особенно всё, что происходит на сцене, на экране.

Телевидение «кодирует» поведение ребенка – заставляет его жить по законам экранного мира, навязывает определенные вкусы и интересы, моделирует поведение. Показывая насилие даже в «мультиках», оно учит презирать слабого, навязывает не только особый образ жизни, но даже особую манеру общения. Люди попали в психологическую зависимость от телевизора: включаешь – и проходят, кажется, тоска и уныние, а если он вдруг сломается – наступает непривычная, пугающая тишина. И выясняется, что все члены семьи разобщены, часто не о чем поговорить, нет желания общаться друг с другом.

С целью выявления степени влияния средств массовой информации на становление личности младшего школьника в 2009-2010 годах нами на базе ряда школ г. Гродно было проведено комплексное

исследование. Респондентами выступали 50 учащихся 3-4 классов и их родители. Исследование проводилось с помощью методов анкетирования, интервьюирования.

Проведенное исследование позволяет утверждать следующее:

1) Ученики младшего школьного возраста ежедневно на просмотр ТВ отдают в среднем 3 часа (180 минут) своего времени, т.е. большую часть свободного времени детей «съедает» телевизор. При этом степень самостоятельности в выборе ребенком теле- и видеопросмотра очень высока – на это указали 90 % опрошенных родителей. Шокирует тот факт, что время, которое проводит школьник у телеэкрана вполне сопоставимо с тем временем, которое у него уходит на школьные уроки – 4-5 уроков. И, как следствие, по утверждению психологов, чем больше дети смотрят телевизор, тем меньше у них развито творческое мышление, поскольку телевидение предоставляет готовые, легко интерпретируемые образы [1, с.14].

К сожалению, подобную картину сегодня можно наблюдать по всему миру (независимо от национальности, материального достатка, социального слоя и уровня интеллектуального развития). Так в Японии ежедневно дети проводят у телеэкрана 240 минут, в Мексике – 239 минут. В свою очередь школьники США тратят 239 минут своего свободного времени для просмотра телевидения. Российские же учащиеся – 224. Количество времени, которое проводят с ТВ дети на Украине, составляет – 220 минуты. В Англии – 212 мин., в Литве – 190, во Франции – 185, в Швейцарии – 119 [2, с. 748].

2) Младшие школьники отдают предпочтение развлекательным передачам (83,3 %) и просмотру кинофильмов (55,2 %), мультфильмов (71,2 %), которые не всегда являются безобидными. Бесспорным лидером среди жанров художественных фильмов у девочек является комедия (70,1 %), которая наиболее проста по содержанию, динамична и вызывает у них массу положительных эмоций. У мальчиков – боевик и фантастика (62,3 % и 58,8 % соответственно). Именно фантастика захватывает ребят и переносит из мира реального в мир воображаемого. Жажда испытать острые ощущения просматривается в предпочтении мальчиками таких жанров, как боевик, триллер и детектив, которые содержат в своем большинстве сцены насилия. В свою очередь большинство родителей, при ответе на вопрос о предпочитаемых жанрах художественных фильмов, выбрало комедию (84 %). Далее следует фантастика и сериал (37 % и 32 % соответственно). Предпочтение боевикам отдало 29 % родителей. В свою очередь, 57% женщин, отвечая на вопрос о жанрах, отдавали свои приоритеты сериалам. А мужчины боевикам, триллерам – 68% респондентов.

На вопрос «Нравятся ли вам герои, которые умеют драться?» утвердительно ответили 70 % школьников. Причины любви к таким героям учащиеся называли следующие: «они другим помогают», «они добрые», «сильные», «храбрые», «рискуют жизнью ради человечества», «герои могут победить злых людей», «просто нравится смотреть как дерутся» и др. Герой, который умеет драться, воспринимается детьми как положительный герой, и ценностные характеристики, относительно таких героев, в детском сознании смещены. Хотя телевидение и не толкает детей на совершение актов физического насилия, но оно влияет на отношение к агрессивным действиям других людей. Часто наблюдается и такая реакция, как появление беспричинных страхов. Люди и дети, часто смотрящие детективы, боевики и триллеры, часто склонны к беспричинным страхам, опасаясь, что на них могут напасть и т.д. Причем, как утверждают ученые, существует зависимость, что просмотр боевиков в 7-8 лет может предопределить агрессивность в старшем возрасте. Часто агрессия у ребенка вызвана не заложенной в нем агрессивностью, а желанием подражать героям любимых фильмов. При просмотре телевидения младшие школьники не используют свою способность мыслить. Все за современных детей сделал режиссер. Они лишь наблюдают за ходом фильма, где и изображение, и звук уже созданы другими людьми.

3) На сегодняшний день для 84 % изученных семей телевизор является основным средством в проведении досуга. В результате постепенно прекращаются дружеские беседы в семейном кругу за чаем с лимоном и домашними пирогами. Меньше внимания уделяется детям, из-за постоянно транслирующихся сериалов, хотя родители должны вместо этого уделять больше внимания своим чадам, заботясь, прежде всего, о воспитании и формировании у них нравственных и духовных ценностей. Телевизор становится неизменным участником домашних завтраков, обедов и ужинов.

5) Первостепенной задачей ТВ, по утверждениям родителей, является информирование (на это указали 66 % респондентов). На второе место родители поставили просвещение, получение новых знаний (40 %). Далее распределились развлечения и заполнение досуга (это отметили 14 % родителей). При этом 81 % родителей убеждены в том, что для детей ТВ является именно средством развлечения и проведения досуг, поэтому отметили негативное влияние ТВ в целом на развитие личности младшего школьника. Лишь 5 % родителей оценили влияние телевидения как весьма позитивное, 14 % – как скорее позитивное, чем негативное. Учащиеся в целом были менее суровы в своих оценках, чем взрослые. Данный факт следует из ответа

школьников на незаконченное предложение «Просмотр телевизора дает мне возможность...». Среди ответов детей прослеживаются следующие варианты: «быть умнее» (40 % респондентов), «быть веселее» (15 %), «познать мир» (20 %), «быть серьезнее» (10 %), «быть ловким» (5 %), «быть добрым» (5 %), «помогает маме делать что-нибудь» (5 %).

4) Вызывает одобрение, что и 74 % родителей пытаются осуществить контроль в области телепросмотра своих детей. Однако действуют традиционными методами воспитания: запрещают смотреть телевизор слишком долго (22 %), избирательно разрешают смотреть некоторые программы (11 %), просто выключают телевизор (11 %), удаляют ребенка из комнаты (6 %). Только пятая часть родителей предлагают своим детям вместо просмотра ТВ прогулки на свежем воздухе, занятия спортом, чтение книг. И всего лишь 9 % опрошенных проводят беседы с младшими школьниками, пытаются объяснить ребёнку, почему существуют запретные телепередачи, и почему телевизор нельзя смотреть долго (вредно для здоровья и т. д.).

б) Особо шокирует факт, что 25 % родителей допускают возможность просмотра ребенком сцен насилия и жестокости. Хотя среди тем, которые не следует широко освещать на ТВ, взрослые отмечают следующие: насилие (70 %), жестокость (60 %), порнография (35 %), сексуальные извращения (54 %), криминал (12 %), наркотики (15 %), рекламы спиртных напитков (9 %). Вместе с тем, изучение нами телепрограмм российского и белорусского ТВ показало, что в среднем на один час телетрансляций приходится 4 сцены насилия и эротики. То есть каждые 15 минут зритель телевидения видит на экране акт агрессии, насилия или эротическую сцену. Если учесть, что общая длительность ежедневных телепросмотров у школьников составляет в среднем 2-3 часа, то можно сделать вывод, что в среднем младший школьник ежедневно видит не менее девяти «живых картинок», где изображены сцены насилия, агрессии или эротики. Психологи констатируют, что у детей, проводящих много времени перед телевизором, гораздо слабее выражены эмоциональная реакция и стремление физически противостоять насилию, чем у тех, кто реже смотрит телепрограммы [1, с. 11].

Таким образом, проведенное нами исследование установило, что телевидение ощутимо влияет на развитие и формирование детей младшего школьного возраста, оказывает огромное влияние на психику ребенка, на его поведение. Конечно, полностью его изолировать от «зомбирующего ящика», учитывая повсеместное распространение телевидения, невозможно. Но необходимо уже с самого детства научить ребенка сортировать необходимое, бесполезное и вредное, а что и

вообще – недопустимое для просмотра. Нужно предупреждать детей об истинном влиянии телевидения на их развитие и формировать в них умение различать вымысел и реальность. Еще не маловажно для школьника – видеть пример со стороны взрослых.

In this article you can read about a problem of influence TV on formation of the personality of a young school boy. You can see the results of research which was carried out with use of methods of questioning of parent and interviewing of children.

Список литературы

1. Жилавская, И.В. Что ищет и находит молодое поколение в СМИ / И.В. Жилавская // Вестник МГУ. Сер.10. Журналистика. – 2007. – № 5 – С. 10-15.

2. Немцев, В.С. Союз любви. / В.С. Немцев. – Минск: Церковь пробуждение, 2004. – 896 с.

УДК 373:316.614

С.С. Ярошук,

магистрант 2 курса педагогического факультета

(научный руководитель – С.А. Сергейко, кандидат педагогических наук, доцент)

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ

Рассмотрена проблема экономической социализации детей дошкольного возраста в психолого-педагогическом аспекте. Проанализированы подходы к изучению проблемы в данном направлении зарубежными и отечественными учеными-исследователями. Рассмотрена категория «труд» в контексте экономической социализации.

Современное состояние общества, вызванное быстрыми социальными изменениями, порождает ряд проблем, связанных с усвоением детьми норм и ценностей современного ему общества, часто неадекватных представлений, которые ведут к негативным формам социализации личности. Фиксируется противоречие между реальным знанием, соответствующим характеру происходящих перемен и необходимым воспитанием подрастающего поколения, максимально подготовленного к изменяющимся условиям. Поэтому перед педагогами встают задачи, касающиеся, с одной стороны, выявления у ребенка

представлений об экономических явлениях, которые его окружают, а с другой, – определения условий формирования в детстве социально желательных представлений о явлениях и событиях экономического мира [1].

Процесс экономической социализации подрастающего поколения целесообразно рассматривать как механизм первоначального приобщения детей к существующему экономическому сообществу, что предполагает освоение детьми экономической культуры и реализации норм, навыков экономического поведения, и способствует развитию представлений о социально-экономических феноменах.

Исследования в области экономической социализации детей – достаточно новое направление как в зарубежной педагогике и психологии, так и в отечественной. Начало было положено исследованием Дж. Брунера и К. Гудмена относительного влияния ценностей и потребностей на восприятие денег детьми. Обращение детей 4,5-11,5 лет с деньгами и выделение на этой основе стадий развития – тема исследования А. Страуса. К. Данзингер и Р. Саттон изучали развитие экономических представлений у детей и обусловленность этого процесса не просто биологическим взрослением, а и наличием опыта обращения с деньгами [2].

Дифференцированный уровень развития экономических представлений, с точки зрения исследователей, обусловлен определенными факторами: возрастом (А. Фенэм), половой принадлежностью (А. Фенэм, А. Клеа), классовой принадлежностью родителей (Г. Маршал, Л. Магрудер), национально-территориальным фактором (М. Сигал, Д. Швальб), а также наличием или отсутствием экономического образования (М. Хеир, Ф. Моррисон).

Особое внимание современных отечественных ученых-исследователей сконцентрировано на изучении отношения детей различных возрастов к деньгам (Л.Б. Салихова, А.Б. Фенько, Т.В. Бабицкая), исследовании семейного экономического воспитания как фактора экономической социализации (Т.В. Дробышева), формировании экономического мышления школьников (Л.Н. Галкина) и влияния экономического образования на ценностные ориентации личности младшего школьника (А.Л. Журавлев, Т.В. Дробышева).

Исследователями углубленно рассматривается проблема влияния образовательного статуса родителей, социально-экономического положения семьи, региона проживания, пола ребенка, уровня его интеллектуального развития на сформированность экономических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста

(Е.В. Козлова), изучается содержание потребительских представлений в детстве (М.Н. Стельмашук).

Знакомство детей с экономической терминологией осуществляется с самого раннего возраста в различных ситуациях: дома, на улице, во время просмотра телепередач и даже мультфильмов. Новые термины дети используют в общении друг с другом, в игровой деятельности. У дошкольников формируются знания о труде, профессиях родных и близких, о финансовом положении семьи, о распределении семейного бюджета и планировании покупок. В старшем дошкольном возрасте дети учатся оперировать деньгами, соотносить имеющиеся деньги с ценой на товар, узнают, что деньги служат средством платежа.

Поскольку старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для процесса экономической социализации, то сформированный в результате высокий уровень развития данного явления будет способствовать формированию у дошкольника активной жизненной позиции во всех видах деятельности, в которые он опосредованно или непосредственно включается. Осуществлять целенаправленное управление процессом экономической социализации дошкольника, по мнению Ж.А. Жилиной [2], возможно посредством изучения личностных качеств ребенка, участвующих в психорегуляции экономической социализации.

Анализ разработанных в последнее время программ раннего экономического образования, в основе которых лежит знакомство детей с экономическими терминами и сущностью отдельных экономических явлений через игру, позволяет констатировать, что вопросы, связанные с формированием качеств личности, участвующих в психорегуляции экономической социализации дошкольника, не получают должного внимания.

Важнейшей формой экономической социализации выступает труд. Долгие годы труд являлся единственным инструментом, используемым для ввода ребенка в систему экономических отношений, однако происходило это, как правило, в отрыве от остальных сторон экономической жизни общества.

Так, в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» от 14 декабря 2006 г. нет ни слова об экономическом воспитании, однако целая глава посвящена трудовому воспитанию. Труд рассматривается как «целесообразная деятельность человека, направленная на преобразование действительности, овладение природными и социальными явлениями, производство материальных ценностей в условиях удовлетворения потребностей людей». И далее:

«Посредством трудовой деятельности человек выражает свое отношение к миру, познает действительность, себя, других людей. В основе трудового процесса лежит умственная и физическая активность человека, которая определяется целью, предметом, средствами и результатами деятельности.

Трудовое воспитание в современных условиях направлено на поэтапное развитие у обучающихся трудовых умений и навыков, на осознание ими трудовой активности как условия социальной и личностной успешности.

Трудовое воспитание предусматривает личностное развитие, становление качеств трудолюбия, конкурентоспособности, бережливости, готовности к длительному напряженному труду и разумному сочетанию труда и отдыха; формирование трудовых умений и навыков, готовности к целенаправленной деятельности по созданию общественно полезного продукта; эстетизацию труда, воспроизводство природных ресурсов и охрану окружающей среды» [3].

Трудовая деятельность воспитанников учреждений, обеспечивающих дошкольное образование, связана с освоением основных бытовых умений и навыков, проявлением активности в быту, самообслуживании, уходе за растениями и животными, заботе о близких.

Никоим образом не умаляя значение трудового воспитания, хотелось бы отметить, что труд в отрыве от системы экономических отношений не способствует формированию у детей экономической мышления, а тем более, экономической культуры, и не позволяет достигнуть необходимого на современном этапе развития общества уровня экономического образования.

С пониманием этого факта связано издание «Программы развития системы дошкольного образования в Республике Беларусь на 2009 – 2014 годы» (Постановление Совета Министров Республики Беларусь 19 августа 2008 года № 1193). В ряду значимых направлений развития системы дошкольного образования в нашей стране – приобщение дошкольников к экономической культуре. «Реализация содержания дошкольного образования воспитанников по рациональному использованию и бережливости материальных ресурсов, приобщению дошкольников к экономической культуре осуществляется в процессе занятий, экскурсий, поручений, дежурств, коллективного труда. В дошкольных учреждениях раз в квартал проходят тематические досуги и праздники по данной тематике. В качестве методов приобщения к ценностям экономической культуры в практике работы учреждений дошкольного образования применяются: беседа, рассказ,

практические ситуации, игры, поощрения, примеры, убеждения, личный опыт, метод воспитывающей ситуации с нравственно-экономическим содержанием» [4].

Таким образом, экономическая социализация в детстве направлена на развитие когнитивной структуры представлений о социально-экономических феноменах, и рассматривается как процесс освоения детьми экономической культуры и реализации норм, навыков экономического поведения.

The problem of economic socialization of children of preschool age is opened in the psychological and pedagogical aspects in this article. Modes to the problem of studying by foreign and native scientists-researchers are analyzed in the given direction. The category «labour» is opened in the context of the economic socialization.

Список литературы

5. Козлова, Е.В. Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. [Электрон. ресурс]. – Москва, 1998. – 150 с. – Режим доступа: http://www.bankrabort.com/work/work_6215.html?similar=1. Дата доступа: 20.04.2010.
6. Жилина, Ж.А. Психическая регуляция экономической социализации детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13, 19.00.07. [Электрон. ресурс]. – Владимир, 2005. – 223 с. Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/liter/196591.html#literature>. Дата доступа: 18.04.2010.
7. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 14 декабря 2006 г. № 125 «Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://pravo.kulichki.com/zak2007/bz02/dcm02175.htm>. Дата доступа: 20.04.2010.
8. Постановление Совета Министров Республики Беларусь 19 августа 2008 года № 1193. Программа развития системы дошкольного образования в Республике Беларусь на 2009-2014 годы. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.minedu.unibel.by/main.aspx?guid=14711>. Дата доступа: 20.04.2010.

Раздел 6

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

УДК 821.161.3:373.3

Т.С. Арцыман,

студентка 4 курса педагогического факультета

(научный руководитель – З.М. Томашевич, кандидат филологических наук,
доцент)

РАЗВІЦЦЁ ВУСНАЙ МОВЫ ПЕРШАКЛАСНІКАЎ

У дадзеным артыкуле разглядаецца адна з найбольш актуальных праблем у свеце – развіццё вуснай мовы першакласнікаў.

Для большасці малодшых школьнікаў нашай краіны першай мовай, якую яны чуюць ад бацькоў з'яўляецца руская мова. Сапраўднае беларускамоўнае асяроддзе для іх звычайна адсутнічае. Узнікла сітуацыя, калі родная мова не з'яўляецца мовай дзіцячага мыслення. Вучні рускамоўных школ сутыкаюцца са значнымі цяжкасцямі пры вывучэнні беларускай мовы і літаратуры.

Праблема засваення беларускай мовы, а таксама адносінаў да яе, існуе. Як паказваюць даследаванні, дзеці мала ведаюць вершаў на памяць, маюць бедны лексічны запас, складаюць сказы са шматлікімі памылкамі. Сцвярджаць гэта непрыемна, але для большасці вучняў авалоданне беларускай мовай можна параўноўваць з вывучэннем замежнай. Нашы дзеці жывуць у рускамоўным грамадстве і не адчуваюць запатрабаванасці ва ўжыванні беларускай мовы ў штодзённай рэальнасці [1, с. 57].

Праца над правільнасцю мовы з'яўляецца адным з асноўных кірункаў вучэбна-метадычнай дзейнасці настаўніка, па ўдасканаленні маўленчай культуры малодшых школьнікаў. Гэта практычнае навучанне беларускай мове, навучанне рэгулярнае і сістэматычнае, навучанне на ўзорах і пасродкам адмысловых практыкаванняў, шляхам папярэджання і выпраўлення памылак.

Адной з галоўных задач сучаснай школы з'яўляецца падрыхтоўка выпускніка школы, які ўмеў бы мець зносіны, слухаць і казаць так, каб яго слухалі, умеў ацэньваць чужую, і вядома сваю мову.

Складанасць гэтай працы ў пачатковай школе абумоўлена тым, што камунікатыўныя якасці мовы – правільнасць, дакладнасць, лагічнасць, чысціня, дарэчнасць, багацце і выразнасць, пераважна не сфарміраваны ў дзяцей у сувязі з недастатковасцю (ці нават адсутнасцю) беларускамоўнай практыкі. У вучняў бедны слоўнікавы запас, яны дапускаюць шматлікія граматычныя і арфаэпічныя памылкі, іх маўленне знаходзіцца пад моцным уплывам рускай мовы. Вось чаму так важна ствараць умовы для маўленчай дзейнасці дзяцей, для зносін, для выражэння сваіх думак.

У метадычнай літаратуры, у навучальных праграмах і іншых дакументах для школ, тэрмін развіццё мовы мае мінімум тры значэнні.

Па-першае, развіццё мовы – гэта галоўная, стратэгічная мэта навучання мове: мове трэба вучыць для таго, каб развіваць маўленне дзяцей і на гэтай аснове ажыццяўляць іх інтэлектуальнае, эстэтычнае і маральнае развіццё.

Па-другое, развіццё мовы – гэта вядучы прынцып навучання мове і маўленню, выкарыстоўванемья метады і прыёмы працы павінны актыўна спрыяць фармаванню і развіццю маўленчых навыкаў дзяцей і тым самым забяспечваць дасягненне стратэгічнай мэты навучання.

Па-трэцяе, развіццё мовы – гэта сістэма працы настаўніка і вучняў, накіраваная на фармаванне і развіццё ў дзяцей маўленчых уменняў і навыкаў.

Навучанне мове і развіццё маўлення разглядаюцца не толькі як авалоданне дзіцём моўнымі навыкамі – фанетычнымі, граматычнымі, лексічнымі, але і як авалоданне камунікацыйнымі ўменнямі пры гутарцы дзяцей паміж сабой і з дарослымі. Важным становіцца фарміраванне не толькі культуры маўлення, але і культуры зносін [2, с. 41].

Праграма па беларускай мове для пачатковай школы падкрэслівае, што развіццё маўлення вучняў – адно з галоўных напрамкаў працы ў пачатковых класах, а навучанне грамаце з'яўляецца пачатковым этапам сістэматычнага вывучэння роднай мовы, забяспечвае эфектыўнае лінгвістычнае і разумовае развіццё вучняў.

У праграме авалоданне роднай мовай і развіццё моўных здольнасцей разглядаюцца як стрыжань паўнацэннага фарміравання асобы шасцігодка, які дае вялікія магчымасці для вырашэння многіх задач разумовага, эстэтычнага і маральнага выхавання.

На ўроках навучання грамаце ажыццяўляецца развіццё маўленчага і фанематычнага слыху дзяцей, азнаямленне вучняў з асноўнымі лінгвістычнымі паняццямі [2, с. 42]. Яны знаёмяцца са сказам і слоўнай будовай сказа. Атрымліваюць веды аб складовай будове слова,

аб слоўным націску. Дзеці вучацца арыентавацца ў гукавой рэчаіснасці мовы, аналізаваць гукавы склад слова, параўноўваць гукі па іх якаснай характарыстыцы (галосныя, цвёрдыя і мяккія, зычныя), супастаўляць словы па гукавым складзе. Члянэнне сказаў на словы, гукавы і складовы аналіз слова выступаюць як сродкі выяўлення асноўнай уласцівасці мовы – лінейнасці. У вучняў фарміруецца ўяўленне аб тым, што элементы мовы (словы, склады, гукі) праяўляюцца ў лінейна пабудаваных выказваннях, у маўленчым ланцугу. У той жа час дзецям дэмаструецца дыскрэтнасць (членараздзельнасць) моўных адзінак. У працэсе навучання вучні знаёмяцца і з такой кардынальнай уласцівасцю мовы, як залежнасць формы і значэння моўнай адзінкі.

Такім чынам, навучанне грамаце носіць агульнаразвіццёвы характар, садзейнічае развіццю творчых здольнасцей, актыўнай мысліцельнай дзейнасці дзіцяці. Усе гэта мае вырашальнае значэнне для далейшага вывучэння мовы ў пачатковай і сярэдняй школе.

З улікам лінгвістычнай сітуацыі ў Беларусі ў працэсе навучання грамаце дапускаецца азнаямленне вучняў з эквівалентнымі з’явамі блізкароднаснай мовы. Настаўнік дапамагае дзецям параўноўваць з’явы абедзвюх моў (гук – звук, склад – слог, сказ – предложение), падводзіць да разумення таго, што і беларуская, і руская мовы маюць адны і тыя ж заканамернасці. Гэта садзейнічае больш глыбокай лінгвістычнай падрыхтоўцы дзяцей.

The development of speaking of first graders, one of the most pressing problems in the world, in this article is discussed.

Спіс літаратуры

1. Сцяпурка, В. С. Вывучаем родную мову / В. С. Сцяпурка // Пачатковая школа. – 2006. – № 6. – С. 57 – 59.
2. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения: 1 – 4 классы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2008. – 286 с.

УДК 373.015.31

Ю.А. Басинская,

магистрант педагогического факультета
(научный руководитель – И.Н. Кавинкина, кандидат филологических наук,
доцент)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются особенности использования наглядного моделирования в работе над развитием речи дошкольников: значение, цель, задачи, разновидности, методика работы, перечень игр и упражнений. Статья включает аннотацию, введение, основную часть, заключение, резюме, список литературы.

Основным показателем развития личности детей дошкольного возраста является уровень развития речи. Поэтому важно определить наиболее эффективные методы и приемы, способствующие развитию речи дошкольников. Осмысление ребенком окружающего мира осуществляется через словесную форму. Развитие интеллекта не только ребенка, но и взрослого тесно связано с развитием речи. Следовательно, сочетание речевого и мыслительного компонентов в организации работы по развитию и воспитанию дошкольников является наиболее оптимальным.

Процесс познания детьми окружающего мира начинается с чувственного восприятия. Однако многие явления и объекты окружающей действительности невозможно воспринимать непосредственно, и решить успешно эту задачу помогает метод моделирования. Именно моделирование позволяет эффективно сочетать речевое и умственное развитие ребенка и способствует формированию словесно-логического мышления и познавательной деятельности у дошкольников.

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним [1]. Моделирование состоит из следующих *этапов*:

- усвоение и анализ сенсорного материала;
- перевод его на знаково-символический язык;
- работа с моделью.

Формирование навыков наглядного моделирования происходит в определенной последовательности с постоянным повышением доли

самостоятельного участия дошкольников. При развитии навыков наглядного моделирования решаются следующие дидактические задачи:

– знакомство с графическим способом представления информации;

– развитие умения дешифровки модели;

– формирование навыка самостоятельного моделирования.

Проблема развития речи не новая, и тем не менее, она особенно актуальна в последнее время. Из всех видов занятий, проводимых в детском саду, для воспитателей наиболее сложно провести занятие по развитию речи.

Причины затруднений:

– детям неинтересно слушать товарища, они отвлекаются;

– дошкольникам трудно составить целостный рассказ;

– нужна помощь со стороны взрослого при составлении рассказа.

Цель моделирования – обеспечить успешное усвоение детьми знаний об особенностях объектов и явлений окружающего мира, их структуре, связях и отношениях, существующими между ними, а также научить детей передавать эти знания в различных формах речевых высказываний. Моделирование организуется на основе замещения реальных объектов картинками, предметами, схематическими изображениями.

В основе развития познавательных способностей дошкольников лежат действия наглядного моделирования. Различают *три типа действия*:

1) Действие замещения. Предполагает использование при решении разнообразных умственных задач условных заместителей реальных предметов и явлений, употребление знаков и символов. Доступно для детей с 2-3 лет. Например, ребенок использует в игре вместо градусника палочку. Игровое замещение приводит и к пониманию истинного значения слов, которые не указывают на предметы и явления, но и выделяют в них важные, существенные признаки. В качестве заместителей часто выступают условные обозначения: квадраты, кружки, полоски различного цвета и размера. В младшем дошкольном возрасте замещение в основном осуществляется по внешним признакам, заместители либо соответствуют цвету замещаемого предмета (вместо лисы – оранжевый кружок, вместо волка – серый), либо размеру (в сказке «Три медведя» медведь-папа замещается самым большим кружком и т.п.). Позднее в старшем возрасте заместители становятся все более условными, символическими (черный цвет может обозначать отрицательный персонаж, белый – положительный).

2) Использование самих моделей. В этом случае модель дает взрослый в готовом виде, а задача ребенка – с ее помощью решить познавательную задачу. Для этого необходимо за каждым элементом модели видеть те предметы и явления, которые он замещает, уметь сопоставить отношения между реальными объектами. Так, например, при обучении детей составлению рассказа используется модель (круг, разделенный на три части), которая воспроизводит структуру текста. С возрастом действие применения готовых моделей совершенствуется: дети переходят к использованию моделей, отображающих более сложные содержания. При этом соотнесение модели с моделируемой действительностью уточняется, выделяются детали. Например, разные модели используются для составления рассказов – описаний, повествований и рассуждений.

3) Построение модели. В этом случае все действия по построению модели (выбор заместителей, установление соотношений между ними) осуществляются самим ребенком. Вначале модель строится по готовой ситуации, например, на основе содержания известного детям литературного произведения. В дальнейшем становится возможным построение модели по собственному замыслу. При этом ребенок может пользоваться готовыми элементами модели (заместителями), например, геометрическими фигурами разного цвета и величины.

В своей работе мы используем 5 видов моделей:

1. Предметная модель – набор предметных картинок.

2. Предметно-схематическая модель – это схематическое изображение предмета.

3. Цветовая модель (например, карточка желтого цвета – солнце, одуванчик и т.п.).

4. Схематическая модель обозначает разные предметы.

5. Модели на развитие образной, тактильной памяти.

6. Модели для развития грамматики, лексики, звуковой культуры, связной речи (составление рассказов – рассуждения, описания, повествования).

7. Модели для заучивания стихотворений.

Рассмотрим методику использования моделей в развитии разных сторон речи.

Игры и упражнения [2]:

1) слоговая структура слова.

Моделирование позволяет детям образно представить структуру слова, из которых оно состоит, научиться определять количество слогов, соотносить слово со слоговой схемой.

§ «*Рисуем слова*»

Детям предлагается прослушать слова и выложить столько фишек, сколько раз они с педагогом хлопнут в ладоши.

МАК, МА-МА, МА-ШИ-НА и т.д.

2) лексико-грамматический строй речи.

Данный вид моделирования позволяет ребенку осознать звучание слова, поупражняться в употреблении грамматических форм, уточнить и обобщить понятие о роде предметов, явлений природы на основе их существенных признаков.

§ «Веселый мяч»

Дети учатся употреблять в речи предлоги «на», «под», правильно соотносить предложение со схемой.

3) звуковая культура.

Дети учатся интонационно выделять звук в слове, называть слова с заданным звуком, находить позицию звуков в слове и соотносить со схемой, изображать гласные и согласные звуки с помощью зрительных символов, различать твердые/мягкие звуки, вычленять словесное ударение, различать ударные и безударные гласные.

§ «Спичка-ватка»

Дети учатся различать твердые и мягкие согласные звуки и соотносить с символами (спичкой – ваткой). Детям предлагается назвать картинки и сказать, какие из них начинаются «со старшего братца» (твердого звука). Их соединяют со спичкой. Те, которые начинаются с «младшего братца» (мягкого звука), соединяют с ваткой.

4) связная речь.

Данный вид модели учит использованию разных видов связного высказывания (пересказ, составление рассказов по картине и серии картин, описательный рассказ, творческий рассказ). Способствует усвоению принципа замещения, передачи события при помощи заместителей, овладению умением выделять фрагменты картины, определять взаимосвязь между ними и объединять в сюжет, создавать особый замысел и разворачивать его в полный рассказ с различными деталями и событиями и т.д.

§ «Загадки-описания»

Детям предлагается рассмотреть зашифрованные письма и догадаться, какое животное там спрятано.

4) заучивание стихотворений с помощью моделей [3].

Дети учатся запоминать и выразительно рассказывать стихотворение с помощью моделей, продолжают знакомиться с произведениями русской, белорусской, зарубежной литературы.

Таким образом, метод наглядного моделирования помогает ребенку создать образ особого типа – схематизированный, отражающий

не все, а наиболее существенные связи и свойства объектов. Мыслительные операции, основанные именно на таких образах, позволяют детям проникнуть в причинно-следственные связи и отношения вещей, познать закономерности явлений.

Particularities of the use of demonstrative modeling in work on development of speaking of the children: its importance, purpose, problems, varieties, methods of the work, list of the plays and exercises in given article are considered. The article includes the abstract, introduction, the main part, conclusion, summary and the list of the literature.

Список литературы

1. Лира, Т.А. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / Т.А. Лира. – Мозырь: Содействие, 2009. – 150 с.
2. Корчуганова, Е.Ю. Использование наглядного моделирования в развитии речи дошкольников / Е.Ю. Корчуганова // Презентация опыта.– 2005. – № 2. – С. 33 – 38.
3. Лира, Т.А. Заучивание стихотворений с использованием моделей / Т.А. Лира. – Мозырь: Содействие, 2009. – 60 с.

УДК 373.3.016

Н.С. Боярчук,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.С. Ковалевская, магистр педагогических наук,
преподаватель)

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем начальной школы – проблеме развития речи младших школьников. Автор описывает приемы формирования выразительности речи, в частности, технической ее стороны.

Речь для каждого человека – основное средство общения. При помощи речи люди обмениваются информацией, регулируют поведение, действия и деятельность.

Речь очень важна для младшего школьника, так как для него она школа социальной жизни, постоянно включающая его в систему отношений между людьми, в познание, в разнообразие жизни. Для младшего школьника речь является средством выражения мыслей, чувств, знаний и в то же время средством общения с другими людьми, для него это мир самопознания, понимания самого себя, общения с самим собой, самовыражения.

Лингвисты предъявляют к речи младшего школьника следующие требования:

- 1) правильность речи – соответствие языковой структуры речи принятым в данное время литературным нормам;
- 2) точность речи – коммуникативное качество речи, которое предполагает соответствие ее смысловой стороны отражаемой реальной действительности;
- 3) логичность речи – коммуникативное качество, предполагающее умение последовательно, непротиворечиво и аргументировано оформлять выражаемое содержание;
- 4) чистота речи – соблюдение не только языковых (в первую очередь – стилистических в области произношения и словоупотребления), но и этических норм;
- 5) богатство речи – тот арсенал языковых средств, которыми владеет человек и насколько умело пользуется ими в конкретной ситуации;
- 6) уместность речи – особое коммуникативное качество, которое как бы регулирует в конкретной языковой ситуации содержание других коммуникативных качеств;
- 7) выразительность речи – особенности структуры речи, которые позволяют усилить впечатление от сказанного, вызвать и поддержать внимание и интерес у адресата, воздействовать не только на его разум, но и на чувства, воображение [1].

Выразительность бывает лексической и фонетической. Лексическую выразительность составляет использование в речи синонимов, антонимов, омонимов, многозначных слов, фразеологизмов, крылатых слов. Программа по русскому языку и учебники предполагают работу с ними.

Что касается фонетической стороны речи, то в учебниках по литературному чтению задания формируются следующим образом: «Прочитайте выразительно», «Прочитайте по ролям». Но младший школьник не понимает, что значит прочитать выразительно. Он понимает это как утрированную интонацию. А упражнений на выработку техники речи, вообще нет.

Поэтому выразительное чтение для младшего школьника становится серьезной проблемой. Методисты в качестве недостатков речи младшего школьника выделяют следующие:

1. Несформированность фонационного (речевого) дыхания, т.е. ребенку не хватает воздуха, он краснеет, как бы задыхается.
2. Неумение управлять голосом, т.е. дети не знают когда правильно говорить громко, а когда лучше говорить тихо.
3. Нечеткая дикция, т.е. дети не выговаривают какие-то звуки, «проглатывают» окончания
4. Бедная интонационная выразительность.

Для формирования правильного фонационного дыхания используют следующие упражнения:

1. Исходное положение (И.П.) – встать, расправить плечи, голову держать прямо. Глубокий вдох на 1-2 (про себя). Задержка на «раз» (про себя). Выдох – плавный счет от 1 до 10 или от 1 до 15, 20, 25, 30.
2. «Свеча». Возьмите узкую полоску бумаги и, представив себе, что это свеча, дуйте на нее. Выдыхаемая струя воздуха должна быть без резких колебаний – бумажка контролирует ровность выдоха. Вариант этого упражнения: задуите 3, 5 ... 10 воображаемых свечей на одном выдохе или медленно выдыхая каждую свечу.
3. «Цветочный магазин» И.п. – стоя. Делая вдох, представьте себе, что нюхаете цветок. При этом живот выдвигается вперед, ребра расширяются, низ живота произвольно подтягивается. Выдох медленный, плавный. Упражнение повторить 3-4раза.
4. «Проколотый мяч» Представьте себе, что у вас на уровне груди большой резиновый мяч. Он проколот. Если на него нажимать, слышно, как выходит воздух. Имитируйте звук подражательным «сссс...». Нажимайте на «мяч» ладонями легко, без усилий, выдох должен быть плавным, энергичным, не ослабевающим к концу.

5. «Звукоподражание». Это упражнение тренирует различные виды дыхания. Вспомните и воспроизведите различные звуки природы и жизни: свист ветра, шум леса, писк комара, стрекот сороки, рокот мотора, звук звонка и т.д. [2].

Чтобы научиться управлять голосом, рекомендуется выполнять следующие упражнения:

1. Произнесите пословицы и скороговорки сначала равномерно, затем – постепенно усиливая голос, а к концу – наоборот, ослабляя:
 - Что написано пером, того не вырубишь топором;
 - В гостях хорошо, а дома лучше;
 - Не спеша языком, торопись делом.

2. Прочитайте стихотворение. Обратите внимание, какие строчки надо прочитать громко, какие – тихо или совсем тихо:

Тише, жабы!

Ни гугу!

(тихо, тоном предупреждения; можно использовать жест – палец к губам)

Ходит цапля на лугу.

(тихо, тоном испуга)

Чтобы не было беды,

Наберите в рот воды.

(совсем тихо, шепотом)[2].

Для выработки хорошей дикции можно использовать небольшие рассказы и стихи:

1. «А что говорит скворец?» – заволновался Коля.

А скворец говорит: «Нет, лучше всех домик мой! У него настоящая крыша, стены, пол и даже балкончик. Мне в нем не страшен ни дождь, ни ветер».

Коля захлопал в ладоши: «Ура! Это мы! Это мы делали скворечник! Как здорово, что скворцу понравился наш домик!»

– К нам пришла зима сама!

Принесла во двор зима

Снег пушистый, лед, снежинки,

Санки, лыжи и коньки!

Стихи нужно произносить отчетливо, с активной артикуляцией [2].

Трудно переоценить роль скороговорки в выработке хорошей дикции.

Шашки на столе, шишки на сосне;

Три сороки на пороге, три вороны на воротах;

Мышонку шепчет мышь: «Ты все шуршишь, не спишь?» [3].

Для выработки интонации можно использовать такие упражнения:

2. Прочитайте упражнения разной интонацией: повествовательной, вопросительной, восклицательной – и несколько предложений с разными интонационными оттенками:

а) «Что, Весна, ты принесла?».

И ответила Весна:

Лейки, грабли и лопатки,

Первые подснежники,

Желтые скворечники!»

б) «Алло! Алло! Алло! – сказала бабушка. – Доктор, это вы? Нас беспокоит здоровье Маши – вашей маленькой пациентки. Что? Ей лучше? Очень приятно!.. Температура нормальная? Чудесно!.. Спасибо! Всего хорошего!» [3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что все компоненты техники речи тесно взаимосвязаны между собой и формировать их нужно одновременно и постепенно. Тогда речь младшего школьника станет выразительной, он сможет правильно управлять своим голосом, у него сформируется правильное фонационное дыхание, постепенно отработается четкость дикции.

Более того, хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств успешного обучения в школе. С одной стороны, богатство речи в большей степени зависит от обогащения ребенка новыми представлениями и понятиями; с другой – хорошее владение языком, речью способствует познанию сложных связей в природе и в жизни общества. Дети, которые умеют грамотно, красиво, убедительно говорить, имеют высокую успеваемость не только по русскому языку, но и по другим предметам.

Article is devoted on one of the most actual problem of an elementary school – the problem of the development of speech of younger schoolboys. The author describes receptions of the formation of expressiveness of speech, in particularity, its technical party.

Список литературы

1. Плещенко, Т.П. Стилистика и культура речи: учеб. пособие / Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Четет; под. ред. П.П. Шубы. – Минск: «ТетраСистемс», 2001. – 544 с.

2. Формирование навыков выразительного чтения в период обучения грамоте / Авт. – сост. Е.Н. Когчагина. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2004. – 31 с. – (Серия «Из опыта работы»)

3. Бетенькова, Н.М. Игры и занимательные упражнения на уроках русского языка / Н.М. Бетенькова, Д.С. Фомин. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 270 с.

Е.В. Буснюк,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Е.А. Анисимова, кандидат филологических наук, доцент)

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ

Статья посвящена вопросам по развитию устной речи младших школьников в процессе общения. Данная проблема является актуальной, так как работа учителя по развитию речи на уроках русского языка часто сводится к выполнению специально подобранного комплекса заданий, в результате чего ребенок не в состоянии полноценно решать коммуникативные задачи из-за отсутствия практики, которую можно получить только непосредственно в процессе общения. В статье описана поэтапность работы учителя по развитию устной речи младших школьников в процессе общения.

Речь человека является своеобразным зеркалом культуры и образованности. По речи можно сразу определить уровень мышления говорящего, а также уровень его развития. Развивать речь – значит формировать определенные речевые умения: ориентироваться в ситуации общения; умение планировать высказывание; умение реализовывать свой замысел (говорить или писать строго на тему, обеспечивая развитие мысли, используя различные средства выразительности).

Известный лингвист Н.Д. Арутюнова отмечала, что «речь есть воплощение, реализация языка, который обнаруживает себя в речи и только через нее выполняет свое коммуникативное назначение. Если язык – это орудие (средство) общения, то речь есть производимый этим орудием вид общения» [1, с. 31].

В процессе развития устной речи младших школьников упор должен делаться на то, что они, как «пользователи», должны научиться успешно решать коммуникативные задачи, то есть задачи общения. Именно поэтому цель развития речи учеников является практической.

Наша речь всегда ситуативна, то есть акт общения совершается всегда в определенных ситуациях. Следовательно, никаким иным способом, кроме как смоделировать на уроке ситуацию общения, мы не можем развить речь учеников. Успех решения коммуникативных задач зависит, от понимания ситуации общения и знания условий общения,

что в свою очередь приводит к правильному отбору языковых средств, составлению текстов, отвечающих именно этой ситуации общения.

В связи с тем что ребенок активно перенимает особенности речевого поведения окружающих людей, очень важно создать речевую среду, отвечающую требованиям нормативности, ясности, точности всех сторон речи: и произносительной, и грамматической, и лексической [2, с. 10]. Поэтому учитель, прежде всего, должен анализировать собственную устную речь: как он разговаривает с незнакомыми, близкими и родными с людьми в ситуации бытового общения или в официальной обстановке, как общается с руководителями, различается ли стиль разговора с детьми и с людьми, старшими по возрасту и т.д. Именно речь учителя является одним из основных образцов для учащихся.

Задачей данной работы стало определение и описание основных направлений работы по развитию речи учащихся с учетом коммуникативного аспекта. Для решения поставленной задачи были изучены и проанализированы труды Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, В.И. Капинос, С.В. Иванова, изучены новейшие технологии и методики развития речи, описанные в современной педагогической периодике. На основании проведенного теоретического исследования, мы сформулировали этапы, которые педагог должен учитывать в своей работе по развитию речи младших школьников в процессе общения. Этапы являются структурной базой для системной методической работы учителя.

1. Мотивация речи.

Речь возникает из потребности высказаться, а высказывания человека порождаются определенными побуждениями. Наличие мотивации речи означает, что у школьника не только есть мысли и чувства, которые могут быть выражены им, но что ему хочется поделиться ими, то есть у него имеется внутреннее побуждение к тому, чтобы высказать свои мысли и чувства. Успешная работа по развитию речи требует разнообразных приемов и средств. В процессе занятий меняется учебная ситуация, мотивы речи и виды деятельности. Учащиеся то высказываются свободно, то выполняют «жесткие задания», которые дисциплинируют мысль и направляют в строгое русло их речевую деятельность. В работе по развитию речи необходимо сочетать и то и другое. Чтобы дети говорили хорошо, живо эмоционально, интересно, чтобы стремились улучшить свою речь, надо ввести учащегося в роль увлекательного рассказчика, умеющего передать замысел простыми словами.

Таким образом, главная задача учителя состоит в том, чтобы возбудить интерес учащихся к общению как средству развития речи. Необходимо не только предлагать описание жизненных ситуаций, но и давать возможность пережить их, используя наглядность, игровые моменты, различные виды деятельности индивидуально для каждого.

2. Работа, направленная на формирование внутренней речи.

«Внутренняя речь – языковое оформление мысли без ее высказывания, мысленная речь, обращенная как бы к самому себе. Она протекает с большой скоростью, она неодинакова, различается в зависимости от цели. На уровне внутренней речи протекает усвоение новых знаний, решение задач, обдумывание материала и подготовка к устным высказываниям и особенно к письму» [3, с. 318]. Прежде чем внутренняя речь переходит во внешнюю, происходит мысленная подготовка, которая основывается на оценке конкретной ситуации, определении условий общения (что, где, кому и с какой целью мы хотим сообщить). Такая внутренняя мысленная подготовка повышает качество речи. При этом, во-первых, предупреждаются ошибки в построении речи, во-вторых, расширяется объем упреждающего синтеза речи (упреждающий синтез речи – способность ребенка, взрослого при создании текста удерживать в памяти предыдущее и упреждать, или опережать, последующее).

Таким образом, учителю важно научить детей на основе оценки конкретных ситуаций, используя различные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование, конкретизацию, обобщение и т.д.), правильно формировать свою внутреннюю речь, которая в будущем переходит во внешнюю. Ведь не даром гласит народная мудрость: «Сначала подумай, потом говори»!

3. Работа, направленная на формирование внешней речи.

«Внешняя речь – это речь, облеченная в звуки или в графические знаки, обращенная к другим. Поэтому она представляется как двусторонняя деятельность и предусматривает наличие двух сторон: «отправителя» и «получателя» речевых сигналов. «Отправитель» говорит или пишет, «получатель» слушает или читает» [3, с. 318]. Следовательно, и в методике развития речи должно быть уделено одинаковое внимание обеим сторонам процесса: нужно заботиться об умении не только хорошо выразить свою мысль, но и правильно принять чужую.

Развивая внешнюю речь учащихся, необходимо придерживаться четко определенных характеристик речи, к которым следует стремиться и которые служат критериями оценки ученических высказываний. Отметим требования к речи: содержательность, логичность, точность,

ясность, уместность, чистота, правильность, выразительность, эмоциональность, образность, богатство. Данные требования тесно связаны между собой и в системе школьной работы выступают в комплексе. Стремление к их соблюдению развивает у школьников умение совершенствовать культуру речи – обнаруживать и исправлять недостатки своих устных высказываний.

Таким образом, работа, направленная на формирование внешней речи, не может обойтись без наличия образцовой речевой среды, которая играет ведущую роль в воспитании культурно-нравственной личности, обладающей коммуникативными навыками, соответствующим всем требованиям речи.

4. Анализ устной речи младших школьников (выявление ошибок и их исправление).

Только в процессе общения учитель может сразу корректировать устную речь учащихся: обращать внимание на правильность речи (нормы произношения, ударения, словоупотребления, грамматические и синтаксические нормы), ее богатство, выразительность, логичность, уместность, точность, краткость. Поэтому так важно создавать на уроках естественную среду общения, используя, например, учебный диалог (это и диалог с учителем, и с одноклассниками, различные виды дискуссий и обсуждений проблемных вопросов и т.п.).

Определив типичные ошибки, встречающиеся в устной речи младших школьников, необходимо выяснить причины их появления с целью того, чтобы в будущем выбрать правильные методические приемы, пути и средства для их устранения.

5. Совершенствование устной речи.

Так как процесс развития речи является непрерывным, учитель постоянно должен совершенствовать и свою речь, и речь учащихся. Для этого необходимо регулярно обновлять «методическую копилку», в которую входят различные методы и приемы по развитию речи. Проблема развития устной речи младших школьников в современном мире весьма актуальна, поэтому внимание многих лингвистов направлено на ее решение. В связи с этим появляются новейшие технологии развития речи, которые позволяют совершенствоваться в коммуникативной сфере. Особое место среди лингвистов, работы которых посвящены данной проблематике, занимают Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик, М.Р. Львов, В.И. Капинос и другие.

Таким образом, работа по развитию речи должна быть систематичной, последовательной, перспективной и непрерывной, то есть все предпринимаемые учителем действия должны быть связаны между собой в единое целое, направленное на достижение главной цели

– развитие коммуникативной личности, владеющей всеми нормативными требованиями к речи. Необходимо, чтобы педагог, развивая устную речь младших школьников в процессе общения, прежде всего создал естественную ситуацию, в которой формируется мотивация речи. После оценки ситуации работа должна продолжаться над развитием внутренней речи, от которой зависит качество внешней речи. В процессе общения учитель анализирует устную речь младших школьников, исправляет ошибки, ищет пути их устранения. Далее речь постоянно должна совершенствоваться, причем не только у учащихся, но и у самого педагога, так как в процессе обучения очень важна образцовая речевая среда. На наш взгляд, именно такая организация работы учителя по развитию устной речи младших школьников в процессе общения позволит добиться естественным образом значительных успехов в формировании коммуникативных навыков, а также в развитии и совершенствовании устной речи.

Article is dedicated to the questions, which are concerning on the development of the spoken language of junior schoolboys in the process of contact. This problem is immediate, since the work of teacher on the development of speech on the lessons of the Russian language is frequently reduced to the fulfillment of the specially selected complex of targets, as a result of which child unable to valuably solve communicative problems because of the absence of practice, which can be obtained only directly in the process of contact. In the article the stage-by-stage character of the work of teacher on the development of the spoken language of junior schoolboys in the process of contact is described.

Список литературы

1. Иванов, С.В. О современном подходе к развитию речи младших школьников / С.В. Иванов // Начальное образование. – 2006. – № 1. – С. 31 – 35.
2. Любина, Г.А. Развитие устной речи дошкольников в общении: пособие для педагогов дошкол. учреждений. – Минск: Народная асвета, 1999. – 223 с.
3. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская; под ред. М.Р. Львов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.

Е.В. Бут-Гусаим,
студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.Я. Кострица, кандидат филологических наук,
доцент)

ТЕСТОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена использованию тестовых технологий при проверке и оценке результатов учебной деятельности младших школьников. Разработаны разноуровневые тестовые задания по русскому языку с целью определения уровня сформированности орфографических знаний и умений. Результаты проведенной диагностики представлены в статье.

Одной из важнейших составляющих учебного процесса является систематическая проверка и оценка знаний, умений и навыков (далее – ЗУНов) учащихся. Правильный и своевременный контроль – это одна из главных задач педагогической деятельности каждого учителя.

Контроль ЗУНов одинаково важен как для учителей, так и для самих школьников. Значение контроля для учителей заключается в том, что систематическая проверка позволяет устанавливать обратную связь, которая дает возможность учителю следить за уровнем усвоения учащимися программного материала и при необходимости своевременно проводить коррекционную работу. Для учащихся же проверка важна, так как она выступает своего рода подтверждением правильности знаний или опровержением неверных суждений. Кроме того, наличие самой проверки психологически настраивает школьников на качественную работу, тем самым, развивая самоконтроль.

В настоящее время в практике работы школы наряду с традиционной системой контроля за результатами обучения широко применяются новые формы с использованием тестовых технологий. Многие учителя быстро оценили тестовые технологии, которые имеют немало видимых преимуществ по сравнению с традиционной системой контроля. Именно эти очевидные преимущества, в первую очередь, значительная экономия учебного времени за счет сокращения устных опросов учащихся, привели к столь быстрому распространению тестовых технологий в учебном процессе. Хотя существует противоречивое отношение к тестам – от признания в качестве эффективной формы контроля знаний до его полного отрицания.

Системный анализ тестовых заданий дает основание для вывода о том, что широкое применение тестовых технологий объясняется не только огромной экономией учебного времени. Сегодня развитие и распространение тестов как одной из популярных форм контроля связано и с рядом преимуществ тестирования по сравнению с традиционными способами проверки учебных достижений школьников, а именно: объективность в определении результатов учебной деятельности, когда исключено межличностное взаимодействие педагога и учащихся; возможность выявлять латентные способности учащихся. Известно, что учитель может завышать или занижать оценки из-за симпатий к ученикам. В этом случае тестирование позволяет более объективно оценивать знания [1, с. 113]. И

Тем не менее, следует помнить, что есть медленно думающие дети. Эти дети очень глубоко и качественно размышляют, но медленно выполняют задания. И если предложить им выполнить тест, который, как правило, ограничен по времени, результат, скорее всего, будет необъективен.

Хотя хорошие тесты по предметам сегодня предполагают решение ряда задач, а не просто воспроизведение учебной информации. Поэтому тестирование должно предусматривать задания, позволяющие не только определять уровень усвоения учебного материала, но и развивать аналитические способности учащихся, их логическое мышление.

На уроке в начальной школе используются следующие виды тестов:

- Тесты со свободным выбором ответов,
- Тесты альтернативные, которые требуют установления истинности или ложности утверждения,
- Тесты, предполагающие выбор ответа (ответов) из целого ряда вариантов.

Тесты предполагают, что тестируемые владеют определенным объемом информации, поэтому чаще всего их используют на этапе закрепления или повторения материала. По одному и тому же учебному материалу могут быть составлены различные варианты тестов, что способствует реализации лично-ориентированного подхода в обучении.

Нами были разработаны тесты проверки сформированности орфографических умений и навыков по русскому языку для младших школьников, выполнение которых позволило определить уровень остаточных знаний учащихся по основным разделам орфографии и выявить пробелы в знаниях.

Сначала всем учащимся было предложено выполнить один и тот же вариант теста с целью определения уровня сформированности орфографических навыков и умений. В соответствии с полученными результатами школьники распределялись по уровням. Для определения уровней учебных достижений в процентном соотношении нами была использована следующая шкала:

- 85 – 100 % – высокий уровень;
- 70 -84 % – достаточный (выше среднего) уровень;
- 50 – 69 % – средний уровень;
- 30 – 49 % – удовлетворительный (ниже среднего) уровень;
- менее 30 % – низкий уровень [2, с. 257].

На основе проанализированных работ были получены следующие результаты: из 22 учеников 8 показали высокий уровень учебных достижений, выполнив задания на 85 – 90 %, 4 ученика – уровень учебных достижений выше среднего, они справились с заданиями на 75 – 81 %, 7 учеников показали средний уровень знаний, выполнив задания на 54 – 67 %, 2 ученика – уровень знаний ниже среднего, они выполнили лишь 35 и 38 % заданий, и 1 ученик – низкий уровень сформированности орфографических умений и навыков, он справился только с 27 % заданий.

Полученные данные занесены в таблицу 1, из которой видно, что наибольшее количество учащихся (36 %) показали высокий уровень орфографических знаний, умений и навыков, примерно такой же показатель среднего уровня знаний – 32 %, и наименьшее количество учащихся (5 %) показали низкий уровень учебных достижений. Это достаточно хорошие показатели.

Таблица 1 – Результаты 1 этапа эксперимента

Уровень орфографических ЗУНов	Количество учеников	Процентное соотношение
Высокий	8	36 %
Выше среднего	4	18 %
Средний	7	32 %
Ниже среднего	2	9 %
Низкий	1	5 %

Далее в течение месяца школьники выполняли различные упражнения, направленные на закрепление и совершенствование орфографических ЗУНов.

Через месяц учащимся были предложены тесты, исходя из уровня знаний, показанных при выполнении первого теста.

Полученные результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты 2 этапа эксперимента

Уровень орфографических ЗУНов	Количество учеников	Процентное соотношение
Высокий	4	18 %
Выше среднего	10	45 %
Средний	6	28 %
Ниже среднего	2	9 %
Низкий	—	—

Из Таблицы 2 видно, что 45 % учащихся показали уровень сформированности орфографических знаний выше среднего, 28 % – средний уровень знаний и умений, и ни один из учеников не показал низкий уровень учебных достижений.

Проведенная диагностика свидетельствует о том, что уровень сформированности орфографических знаний и умений учащихся достаточно высокий. Однако следует помнить, что для достижения таких результатов необходимо не только досконально выполнять упражнения по орфографии в учебниках, но и осуществлять дополнительную работу по формированию и совершенствованию орфографических умений и навыков. Для этого можно использовать различные перфокарты или карточки с заданиями вида «вставьте пропущенные буквы, исправьте ошибки» и т.д. В этой области учителям предоставляется большая возможность для творчества. Каждый учитель может использовать различные средства, приёмы и методы обучения для привлечения учащихся к учебному процессу и совершенствованию орфографических умений и навыков.

Таким образом, использование тестов на уроках в начальной школе дает возможность учителю проводить эффективную и своевременную проверку уровня учебных достижений по определенным темам, тем самым, экономя время при проверке и оценке результатов обучения.

Однако тестирование в учебном процессе может применяться лишь как первоначальный этап оценки знаний, так как чрезмерное увлечение тестовыми технологиями при контроле знаний может привести к нежелательным последствиям. Поэтому тесты как форма проверки ЗУНов у младших школьников необходимо использовать в сочетании с иными формами устного и письменного контроля.

This article is devoted to the use of test technology in the controlling of the pupil's educational activity results. Our test tasks on Russian are worked up to identify the levels of forming of orthographical knowledge and skills. The results of diagnostics are presented in this article.

Список литературы

1. Кадневский, В. О здоровьесберегающей функции ЕГЭ и немного больше / В. Кадневский, Н. Гребенникова // Народное образование. – 2008. – № 8. – С. 111-115.
2. Десятибалльная система оценки результатов учебной деятельности учащихся: Инструктивно-методические материалы / под ред. О.Е. Лисейчикова. – Минск: НИЦ, 2002. – 400 с.

УДК 373.3.016:811.161.1

Т.Г. Гелашвили,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Е.П. Пустошило, кандидат филологических наук,
старший преподаватель)

ИЗУЧЕНИЕ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА – В.В. ДАВЫДОВА

В статье на основе анализа программы и учебников по русскому языку описывается система изучения темы «Имя существительное» в начальной школе (по Д.Б. Эльконину – В.В. Давыдову), сопоставляется порядок и приемы изучения данной темы в рамках развивающего и традиционного обучения.

Многие педагоги в своей практике, работая по традиционной системе обучения, для повышения результативности уроков используют приемы развивающего обучения. В последние десятилетия наметились два основных направления в теоретическом исследовании и практической реализации развивающего обучения: по Л.В. Занкову и по Д.Б. Эльконину – В.В. Давыдову.

Систему изучения имени существительного в начальной школе по образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова можно представить в следующем виде.

Таблица 1 – Система изучения имени существительного в начальной школе по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова

1-й класс	
Изучаемые темы	1. Распознавание слов в предложении. 2. Соотношение сенсорных эталонов с окружающими предметами. 3. Объединение слов-предметов в лексико-семантические группы. 4. Вопросы, на которые отвечают слова, называющие предметы. 5. Знакомство со случаями, когда слова пишутся с прописной буквы.
Требования к знаниям учащихся	Должны знать, что: 1) предложение состоит из слов; 2) каждое слово несёт своё смысловое значение; 3) в русском языке есть слова, с помощью которых обозначаются предметы окружающего мира; 4) слова можно классифицировать на группы по их смыслу; 5) на какие вопросы отвечают слова, называющие предметы; 6) случаи написания слов с большой буквы.
Требования к умениям учащихся	Должны уметь: 1) различать предмет и слово как название этого предмета; 2) отличать слова, обозначающие предметы, от других слов, строить графическую модель этих слов; 3) объединять слова по группам с учётом их смысла; 4) отличать слова, отвечающие на вопрос <i>кто?</i> , от слов, отвечающих на вопрос <i>что?</i> ; 5) правильно писать географические названия, имена, фамилии, отчества людей, клички животных.
Типы упражнений по теме	1. Прочитай, что написал о работе слов в языке поэт А. Шибав. Приведите примеры слов, которые бы называли то, о чем говорит поэт. 2. Посмотри на сюжетную картинку и назови все изображенные на ней предметы. Ответь на вопросы: 1) Что называют данные слова? 2) На какие вопросы они отвечают? 3. Распредели слова по группам: 1) растения, 2) животные и люди, 3) вещи и предметы, 4) явления природы, 5) чувства. Определи, на какие вопросы отвечают слова каждой из групп. 4. Из перечня слов выбери те, в которых допущены ошибки. Объясни свой выбор.
2-й класс	
Изучаемые темы	1. Изменение слов, называющих предметы, по числам. 2. Изменение слов, называющих предметы, по падежам (без названия падежей). 3. Неизменяемые существительные. 4. Раздельное написание предлогов с названиями предметов.
Требования к знаниям учащихся	Должны знать, что: 1) слова, называющие предметы, изменяются по числам и по падежам; 2) в русском языке встречаются неизменяемые слова, называющие предметы; 3) предлоги со словами, называющими предметы, пишутся раздельно.
Требования к умениям учащихся	Должны уметь: 1) различать слова, называющие предметы, по их значению, вопросам и роли в предложении; 2) определять число слов, называющих предметы; 3) правильно писать предлоги с

	названиями предметов.
Типы упражнений по теме	1. Найди в тексте слова-названия птиц и насекомых. На какой вопрос они отвечают? Выясни, нет ли среди них изменений одних и тех же слов. Напиши, где окончание указывает на единственное число, а где – на множественное. Покажи на модели, что у слов, которые отвечают на вопросы <i>кто? что?</i> , есть значение числа. 2. Найди в отрывке слово, которое повторяется. Поставь к нему вопросы от других слов в предложении. Выпиши вместе с этими словами. В скобках запиши вопросы. Объясни, почему у слова, которое повторяется, разные окончания. На что они указывают? Как называется такое изменение? Покажи на модели, что падеж слова зависит от других слов, с которыми оно связано. 3. Свяжи слова в каждой паре. Запиши сочетания слов, которые у тебя получились. Какие слова тебе пришлось употребить, составляя словосочетания? Какая у них работа? Как вы считаете, составляя словосочетания? Какая у них работа? Как вы считаете, предлоги со словами-названиями пишутся слитно или раздельно?
3-й класс	
Изучаемые темы	1. Значение рода в названиях предметов и его отличие от значений числа и падежа. 2 Склонение слов, называющих предметы, в единственном числе с помощью слов <i>есть, нет</i> и т. д. 3. Слова с одним и тем же падежным окончанием. 4. Имя существительное как часть речи. 5. Четыре основных набора падежных окончаний имён существительных. 6. Буква ь после шипящих в конце имён существительных. 7. Как проверять орфограммы в окончаниях имён существительных.
Требования к знаниям учащихся	Должны знать: 1) слова, называющие предметы, имеют постоянную категорию рода и переменные категории числа и падежа; 2) слова, отвечающие на вопросы <i>кто? что?</i> , могут быть мужского, женского и среднего рода; 3) у слов, называющих предметы, могут быть окончания-омонимы; основные наборы падежных окончаний имён существительных; 4) когда пишется ь после шипящих в конце имён существительных.
Требования к умениям учащихся	Должны уметь: 1) определять род слов, называющих предметы; 2) уметь правильно писать падежные окончания слов, называющих предметы; 3) давать определение имени существительному как части речи; 4) правильно употреблять на письме ь после шипящих в конце имён существительных; 5) проверять орфограммы в окончаниях имён существительных.
Типы упражнений по теме	1. Докажи, что орфограммы в словах <i>гор_ц</i> и <i>пал_ц</i> можно проверить изменением по падежам. Устно свяжи их со словами и вопросами, записанными в столбик. Какие падежи могут служить проверкой для слова <i>пал_ц</i> ? А какие – для слова <i>гор_ц</i> ? Какая это проверка – по сильной позиции или по правилу? Попробуй объяснить, почему в каждом падеже записаны два вопроса. Когда спрашивают <i>кто?</i> А когда – <i>что?</i>

	<p>2. Выпиши сначала слова мужского, затем женского и, наконец, среднего рода. Обозначь окончания, сделай вывод.</p> <p>3. Найди в словосочетаниях имена существительные. Запиши их отдельными группами так, чтобы в каждой были слова с одинаковым набором окончаний. Сколько таких групп у тебя получилось?</p> <p>4. На конце каких слов ты напишешь мягкий знак? (<i>[ноч']</i>, <i>[багаиш]</i>, <i>[саквай'аиш]</i>, <i>[с'улач']</i>)</p>
4-й класс	
Изучаемые темы	1. Местоименные существительные как особая часть речи. 2. Деление имён существительных на имена собственные и имена нарицательные. 3. Случаи написания имён существительных с прописной буквы. 4. Изучение категории числа имён существительных. 5. Изучение категории рода имён существительных. 6. Изучение категории падежа имён существительных. 7. Имена существительные 1-ого, 2-ого, 3-его склонения.
Требования к знаниям учащихся	Должны знать: 1) какие слова относятся к местоименным существительным; 2) какие имена существительные являются именами собственными, а какие – именами нарицательными; 3) как определить род заимствованных, несклоняемых существительных, а также существительных, заданных во множественном числе; 4) название, значение, способ определения всех падежей; 5) какие имена существительные относятся к 1-ому, 2-ому, 3-ему склонению.
Требования к умениям учащихся	Должны уметь: 1) определять число имён существительных; 2) определять род имён существительных; 3) определять падеж имён существительных; 4) определять тип склонения имён существительных.
Типы упражнений по теме	<p>1. Среди заданных существительных найди такие, которые употребляются только в форме множественного числа. Выпиши их. Докажи, что задание выполнено тобой правильно.</p> <p>2. Определи, по какому признаку объединены в группы существительные. Выдели окончания в этих словах. Зафиксируй, какие окончания имеют существительные мужского рода, какие – женского, а какие – среднего. Всегда ли отличаются окончания существительных мужского и женского рода? А мужского и среднего?</p> <p>3. Среди заданных слов найди такие, которыми можно назвать и мужчину, и женщину. Выпиши их. Подчеркни только те из выписанных слов, которые являются существительными общего рода. Докажи, что ты не ошибаешься.</p> <p>4. Прочитай текст. Определи падеж каждого существительного и тип склонения, к которому оно относится. Проверь, нет ли среди существительных падежных форм с омонимичными окончаниями. Если есть, выпиши их вместе со словами, от</p>

	<p>которых они зависят. Докажи, что ты не ошибаешься.</p> <p>5. Найди в предложениях неизменяемые существительные. Определи их род, число, падеж.</p>
--	---

После анализа учебной программы и учебников по русскому языку 1–4 классов, разработанных для обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, можно сделать вывод о том, что работа над темой «Имя существительное» осуществляется на протяжении всего курса русского языка в начальной школе. Как и при традиционной системе обучения, программа предусматривает последовательное, взаимосвязанное изучение данной темы. Однако есть и расхождения. В рамках развивающего обучения более последовательно, чем в традиционной системе, изучение грамматики подчинено обучению орфографии. Например, если в традиционной системе обучения категория числа имени существительного изучается в 3-ем классе, категория падежа – в 4 классе, то при обучении по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова учащиеся уже во 2-ом классе должны усвоить, что слова, обозначающие предметы, изменяются по числам и падежам (без названия падежей). В 3-ем и 4-ом классах эти знания становятся основой орфографических умений. Формирование умения правильно писать падежные окончания слов, называющих предметы, предусмотрено уже в 3-ем классе (в отличие от традиционной системы, где способы проверки написания безударных падежных окончаний имен существительных изучаются лишь в 4-ом классе).

Учебники являются органической частью целостной программы развивающего обучения русскому языку в начальной школе и отвечают идее общего развития. Упражнения, предложенные в учебниках, направлены на развитие познавательных и коммуникативных способностей, самостоятельности и творческой активности учащихся, привлечение жизненного и речевого опыта детей, развитие эмоциональной сферы. В отличие от учебников, по которым сегодня работают школы Беларуси, здесь широко представлены задания на видение орфограмм и решение орфографической задачи (*исправь допущенные ошибки, переведи устную речь в письменную*), работа с графическими моделями. Практически в каждом упражнении есть вопрос на размышление и/или доказательство (*как ты считаешь, выясни, попробуй объяснить, докажи, что ты не ошибаешься*).

Со слов учителей-практиков, работавших по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в гимназии № 1 им. акад. Е.Ф. Карского г. Гродно, обучение по такой системе помогает развивать творческий потенциал, воображение ребенка, воспитывать мыслящего, умеющего

логически думать человека, способного к принятию решения в ситуации неопределенности, в условиях постоянно изменяющегося мира.

На наш взгляд, образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в Беларуси могла бы занять достойное место наряду с традиционной системой образования.

The author of the article does the comparative analysis of learning topic «The noun» in the primary school according to the traditional system and the Elkonin – Davydov system.

Список литературы

1. Ломакович, С.В. Русский язык: учеб. для 2 класса четырехлетней начальной школы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): в 2 ч. / С.В. Ломакович, Л.И. Тимченко. – М.: Вита-Пресс, 2002. – Ч. 1. – 118 с.

2. Ломакович, С.В. Русский язык: учеб. для 3 класса четырехлетней начальной школы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): в 2 ч. / С.В. Ломакович, Л.И. Тимченко. – М.: Вита-Пресс, 2002. – Ч. 1. – 128 с.

3. Ломакович, С.В. Русский язык: учеб. для 4 класса четырехлетней начальной школы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): в 2 ч. / С.В. Ломакович, Л.И. Тимченко. – М.: Вита-Пресс, 2003. – Ч. 1. – 192 с.

4. Программы для четырёхлетней начальной школы: образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М.: Издатель Рассказов, 2000. – 206 с.

5. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения I–IV классы. – Минск: Национальный институт образования, 2009. – 240 с.

УДК 811.161.3:373.3

К.У. Гірыновіч,

студэнтка 4 курса педагагічнага факультэта

(навуковы кіраўнік – З.М. Тамашэвіч, кандыдат філалагічных навук, дацэнт)

ВЫВУЧЭННЕ НАЦІСКУ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Артыкул прысвечаны вывучэнню націску ў пачатковых класах і цяжкасцям, з якімі вучні сустракаюцца на ўроках беларускай мовы пры вымаўленні і напісанні слоў і сказаў на роднай мове. Аўтар разглядае прычыны гэтых цяжкасцей і некаторыя віды практыкаванняў, якія дапамогуць вучням пры вывучэнні гэтай тэмы.

Адным з паказчыкаў правільнай мовы (вуснай яе разнавіднасці) з'яўляецца авалодванне акцэнталагічнымі нормаў (акцэнталогія – раздзел мовазнаўства, які вывучае прыроду, асаблівасці і функцыі націску; акцэнт – націск). Менавіта выпрацоўка навыкаў правільнага месцавызначэння націску ў словах – важны аспект павышэння культуры мовы [1, с. 31].

Як паказвае практыка, сустракаюцца вучні з пэўнымі цяжкасцямі пры чытанні слоў, сказаў, твораў на беларускай мове. Усе гэтыя цяжкасці звязаны з пастаноўкай націску ў словах і іх вымаўленнем. Неабходна памятаць, што «ўменне правільна ставіць націск у слове – вельмі істотны элемент культуры вуснай мовы. Памылкі ў пастаноўцы націску ўскладняюцца і абцяжарваюць успрыняцце паведамлення, чытання» [2, с. 67].

Цяжкасці ў засваенні акцэнталагічных норм беларускай літаратурнай мовы маюць свае прычыны. Перш за ўсё яны звязаны з асаблівасцямі беларускага націску, па-другое, з уплывам акцэнталагічных варыянтаў рускай мовы і, па-трэцяе, з уплывам рознадыялектных акцэнталагічных варыянтаў.

Націск – гэта фанетычны элемент мовы. Без націску няма ніводнага слова, калі ў структуры слова больш чым адзін склад.

Націск – гэта вымаўленне аднаго са складоў у слове (дакладней, галоснага ў ім) з большай сілай і працягласцю. Можна сказаць, што з дапамогай націску перадаецца сэнс слова.

Націск у беларускай мове характарызуецца дзвюма рысамі: рознамясцовасцю і рухомасцю. Рознамясцовасць беларускага націску складаецца ў тым, што ён можа падаць на любы склад у слове, г. зн. што ён не замацаваны за пэўным складам ва ўсіх словах, ён можа быць на розных складах у розных словах, напрыклад: *сшытак* (першы склад),

савá (другі склад), *малакó* (трэці склад), *геаграфі́чны* (чацвёрты склад) і інш. У некаторых іншых мовах націск замацаваны за пэўным складам ва ўсіх без выключэння словах, напрыклад: у венгерскай і чэшскай мовах націск толькі на першым складзе, у грузінскай і польскай – на перадапошнім, у армянскай і французскай – на апошнім.

Рухомасць націску складаецца ў тым, што ў формах аднаго слова націск можа перамяшчацца (*рукі* – *рукі*). Некаторыя словы могуць захоўваць адно і тое ж месца націску ў адных формах і змяняць у другіх. Напрыклад, назоўнік, *касá* ў розных формах фіксуе націск то на канчатку (*касá* – *касы*, *касу*, *касой*, *касé*), то на аснове (*ко́сы*).

Рознамясцовасць і рухомасць націску ў беларускай мове служаць для адрознення слоў з розным значэннем, якія маюць аднолькавае напісанне, тыпу *ка́зачка* – *казáчка*, *кара́* – *ка́ра*, *каса́* – *касá*, *краты́* – *краты*, *мука́* – *мука*, *сталы́* – *сталы* і інш., а таксама для адрознення розных форм аднаго і таго ж слова з аднолькавым напісаннем тыпу *трава́* – *тра́вы*, *травы́*; *зубá* – *зубы́*, *зубы́* і інш., дзе ў залежнасці ад месца націску вызначаем форму назоўнікаў адзіночнага ліку роднага склону ці множнага ліку назоўнага склону.

Фанетычны беларускі націск сілавы і колькасны (у іншых мовах бываюць падазненія іншыя тыпы націску: сілавы (англійская), колькасны (новагрэчаскі), танічны (в'етнамская).

У беларускай мове маюцца словы, што захоўваюць нязменна месца націску не толькі ў розных формах, але нават у радах аднакаранёвых слоў. Напрыклад, усе формы прыметніка *калматы́* і ўсе роднасныя з ім словы захоўваюць нязменна адно месца націску. Націск у беларускай мове можа выконваць наступныя функцыі:

1) арганізацыйную – група складоў з адзіным націскам складае фанетычнае слова, межы якога не заўсёды супадаюць з межамі слова лексічнага і могуць аб'ядноўваць самастойныя словы разам са службовымі;

2) сэнсаваадрознівальную – націск можа адрозніваць розныя словы і формы аднаго слова.

Вядома, што асобныя словы могуць мець два акцэнталагічныя варыянты, якія аднолькава з'яўляюцца ўжывальнымі ў мове ў якасці нарматыўных. Існаванне нарматыўных варыянтных форм – заканамерная з'ява. На працягу пэўнага часу існуе два варыянты, а пасля адзін ці выцясяецца зусім, ці адбываецца функцыянальнае размежаванне, дзякуючы варыянтнасці месца націску.

Вылучэнне ў слове націскага складу прадстаўляе для дзяцей значную цяжкасць і патрабуе сістэматычных практыкаванняў. Па-гэтаму работу на ўроку важна весці мэтанакіравана: не прапускаць без увагі

памылкова вымаўленае слова, прад'яўляць строгія патрабаванні да вусных выказванняў вучняў. Ужо ў перыяд навучання грамаце, пачынаецца работа над фарміраваннем умення вылучаць у слове націскны склад. Для таго каб правільна ўспрыняць лексічнае значэнне слова, пры яго чытанні неабходна адзін са складоў вымавіць з большай сілай. У сваёй гукавой практыцы дзеці большасць слоў вымаўляюць правільна (размова ідзе пра тое, што націскное вымаўленне аднаго са складоў). Аднак вычляніць гэты склад з слова, сказаць, які склад па разліку ў слове націскны, першакласнікам недаступна. Уменне вылучаць у слове націскны склад звязана з развіццём аналізуючай дзейнасці мыслення, якое фарміруецца марудна і патрабуе сістэматычных практыкаванняў. Можна рэкамендаваць пашырэнне дамашняга задання за кошт расстаноўкі месца націску ва ўсіх словах ці пэўных груп слоў з практыкавання, гэта ж можна раіць і пры перакладах з рускай на беларускую мову.

Для авалодання акцэнталагічнымі нормаў роднай мовы карысна таксама супастаўленне акцэнталагічных варыянтаў беларускай і рускай моў.

Прыклады практыкаванняў:

1. Даць малюнкi і схемy для вызначэння націску;
2. Даць малюнкi, а дзеці павiнны самi пабудаваць схемy і паставiць націск;
3. Падабраць словы да схем, дзе ўжо пастаўлены націск;
4. Даць 4 схемy і 4 малюнкi. Злучыць схемy з малюнкамi;
5. Настаўнiк вымаўляе слова і прапаноўвае вучням даведацца, колькi ў слове складоў, якi націскны;
6. Падбярэце да слоў з рускай мовы беларускiя адпаведнiкi і пастаўце націск. Цi супадае націск у дзвюх мовах?
7. Абзначыць у словах націскны склад і правільна прачытаць iх: *морква*, *крама*, *шчасце*, *снягiр*, *гушчар*;
8. Спісаць толькi словы з націскам на першым складзе (выбарчнае спiсванне): *ліса*, *мама*, *вожык*, *настаўнiк*, *вучань* і *iнш.*;
9. Падабраць словы з націскам на другiм складзе і г. д.;
10. Падкрэслiце лiтары, якi абзначаюць (перадаюць) націскныя галосныя гукi:
таварыш, *пярсцёнак*, *сiрата*, *карабель*, *мора*, *вольха*, *акунь*, *дзеяч*, *кiдаць* і *iнш.*;
11. Прачытайць словы, выдзяляючы голасам націскны склад.
Поле – *палявы*, *цэгла* – *цагляны*, *мора* – *марскi*, *рэзаць* – *падразаць*, *соль* – *салёны*, *чорны* – *чарнець*, *шэпт* – *шаптаць*, *стол* – *сталовы*, *хворы* – *хварэць*;

12. Для замацавання навыку ў вызначэнні месца націску можна прапанаваць аднаму вучню на дошцы, а астатнім у сшытках запісаць і паставіць націск у наступных словах: *гарады, жаваранак, маланка, дарагі, надзейны, нізенькі, малаціць, паліваць*. Слова, у якіх дапушчаны памылкі, вымаўляюцца з няправільным націскам. Дзеці чуюць, як непрывычна, скажона гучаць словы, дзе няправільна пастаўлены націск. Такім прыёмам раскрываецца значэнне націску і як бы падказваецца выбар яго месца.

Расстаноўку націску ў словах мэтазгодна прапаноўваць вучням штодня як у класных, так і хатніх практыкаваннях. Толькі сістэматычныя практыкаванні забяспечваюць развіццё ў вучняў умення хутка і беспамылкова вылучаць у слове націскны склад. Усвядомленаму вылучэнню націскага складу спрыяе таксама пачарговае вымаўленне слова з націскам на тым або іншым складзе: *асі́на, асі́на, асі́на*. Вучні наглядна ўпэўніваюцца ў тым, што правільнае вылучэнне націскага складу забяспечвае разуменне сэнсу слова і ўзаемадзеянчае з ім.

13. Можна таксама запісаць трох- ці чатырохскладовае слова, вымавіць яго з націскам на кожным складзе і потым выбраць правільны варыянт (напрыклад: *пара́да, пара́да, парада́*); звяртаецца ўвага, што іншы раз цяжка здагадацца, што абазначае слова, вымаўленае з няправільным месцам націску.

14. Гульня «Воплескі». Настаўнік называе слова і пляскае ў далоні: гучней на націскным складзе і цішэй на ненаціскным. Вучні па чарзе ці ўсе разам паўтараюць слова і пляскаюць у далоні. Пасля заданне можна ўскладніць: настаўнік толькі называе слова, а дзеці воплескамі паказваюць рытмічную структуру. Напрыклад: *карабель* – вучні пляскаюць тройчы, вылучаючы націскны склад: *ка – ра – бель, мора – мо – ра*.

Важна арганізаваць маўленне вучняў, падштурхоўваць іх да пабудовы ўласных тэкстаў, бо тое, што чалавек не толькі паслухаў ці прачытаў, але і зрабіў сам, засвойваецца хутчэй і на больш доўгі час.

Неабходна, каб дзеці самі навучыліся правільна ставіць націск. Для гэтага настаўнік павінен растлумачыць асноўныя правілы беларускай акцэнтацыі і параіць у спрэчных выпадках звяртацца да слоўнікаў [3, с. 17].

Для самаправеркі прапануюцца два прыёмы:

- 1) гучанне націскага галоснага можна працягнуць (па-рааа́-да);
- 2) націскны склад вымавіць з клічнай інтанацыяй (па-ра-да?).

Прыёмы вызначэння націскага складу:

1. Паклікаць слова (*Міша, Наташа*);

2. Вымавіць слова з апавядальнай або пытальнай («здзівацца» слову) інтанацыяй.

(«*На лузе пасвяцца ко́зы*». – «*Ко́зы?*»)

Каб дакладна ставіць націскі, трэба запомніць шмат асобных слоў і пастаянна іх паўтараць, трэніравацца.

Вось чаму настаўнік беларускай мовы не павінен абьякава ставіцца да пытанняў акцэнталогіі ці пакідаць іх без увагі. Наадварот, на кожным уроку ім неабходна ўдзяляць максімум увагі. Засваенне акцэнталагічных норм адбываецца не адразу. Паступовая, карпатлівая работа ў гэтым напрамку прывядзе да добрых вынікаў.

This article is devoted to the issue of teaching word stress in an elementary school. The author studies the reasons of possible problems in pronunciation of words and suggests some kinds of exercises which might help children to cope with these difficulties.

Спіс літаратуры

1. Ляшчынская, В.А. Аб засваенні акцэнталагічных норм беларускай мовы / В.А. Ляшчынская // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 8. – С. 30 – 34.

2. Янкоўскі, Ф.М. Беларускае літаратурнае вымаўленне. – 4-е выд. – Мінск : Нар. асвета, 1976. – 95 с.

3. Супрунчук, М.В. Правільная пастаноўка націску – паказальнік маўленчай культуры / М.В. Супрунчук // Беларуская мова і літаратура. – 2006. – № 11. – С. 15 – 19.

УДК 363.3.016:811.161.1

Е.С. Данилова,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – О.В. Столярчук, преподаватель)

ТВОРЧЕСКИЕ ВИДЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье рассматривается проблема потери детьми интереса к чтению, предлагается использование творческих видов работ при чтении

художественных произведений в качестве решения данной проблемы, а также приводятся некоторые виды творческих заданий на уроках чтения.

В ряду проблем, касающихся функционирования и развития русского языка, одной из самых острых и трудноразрешимых является потеря детьми интереса к чтению [1, с. 71]. Книги замещаются средствами массовой информации, интернетом, компьютерными играми, мультсериалами и т.д. Эти интерактивные и интересные в представлении предметы и процессы закономерным образом вытесняют книгу из обихода детей.

Снижение интереса современных школьников к чтению становится серьезной педагогической и социокультурной проблемой. Потребность в книге должна формироваться на самых ранних этапах школьного образования, поэтому особую актуальность сегодня приобретают методы, которые применяются в работе учителя с младшими школьниками для привлечения их к чтению как процессу творческой самореализации [2, с. 21].

Многие педагоги и методисты (В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, В.А. Левин, Н.Н. Светловская, М.Р. Львов, В.В. Горецкий и др.) считают, чтение одним из важных занятий в жизни человека. Они внесли значительный вклад в разработку методических рекомендаций, используемых на уроках чтения. По мнению В.А. Сухомлинского, «книга – нравственный опыт, брошенный в общее пользование» и задача учителя состоит в том, чтобы научить учащихся понимать и принимать книгу, а также перенимать весь опыт, накопленный веками.

Таким образом, задача учителя, научившего детей читать, – научить их читать художественный текст, полноценно и глубоко воспринимая его. Слово художника, кроме обычной информации, несет в себе еще и эмоционально-образную информацию. Ребенок, читая художественный текст, должен научиться представлять картины, которые нарисовал автор-художник, сочувствовать его героям и понимать идею произведения, его главную мысль. В связи с этим особое значение приобретают уроки литературного чтения в начальных классах.

Уроки литературного чтения содействуют развитию не только эмоциональной сферы, мышления, нравственных качеств, но и творческих способностей детей. Ряд возрастных особенностей младших школьников (активно развивающееся воображение, отвлеченное мышление, познавательный интерес, произвольность, активность, самостоятельность) позволяет говорить о наличии у них творческого потенциала. Вместе с тем учащиеся не всегда осознают себя как

открывателей нового, а свою деятельность как нешаблонную. Это проявляется в их стремлении копировать кого-то, в подражании. Поэтому одной из важных задач развития способностей выступает формирование у младших школьников интереса к творчеству, к эффективным способам создания нового [3, с. 17]. С.П. Чумакова указывает на то, что творческий подход к решению любой задачи возникнет только тогда, когда учитель покажет, что существует множество способов и вариантов решений этой задачи [4, с. 40]. В своей статье Н.Л. Штурбина отмечает, что «творческую личность может воспитать только творческая личность», – для педагога эта истина является и девизом, и руководством к действию [5, с. 67].

Литература обладает необходимыми возможностями в развитии творческих способностей учащихся, но для их развития большое значение имеет то, как будет организовано знакомство учащихся с произведением, с помощью педагогических методов и приемов. Дети всегда должны находиться в поиске, открывая для себя что-то новое. Ребенку необходимо почувствовать себя творцом. Поэтому на уроках чтения следует организовать деятельность учащихся так, чтобы им было интересно читать произведения. В связи с тем, что дети обращаются к одному и тому же тексту несколько раз, наиболее эффективным приемом на уроках литературного чтения считаются творческие виды работы над текстом.

Существуют различные виды творческих заданий по чтению, направленные на развитие навыков чтения, таких, как беглость, правильность, сознательность и выразительность, развития речи, воображения, формирования эстетических качеств личности.

С целью развития выразительности чтения детям можно предложить следующие виды заданий. Упражнение «Живая картинка» проводится в паре: один из учеников читает текст, второй мимикой реагирует на прочитанное. Задание «Конферансье» заключается в том, что дети читают отрывок (абзац) текста так, как будто конферансье объявляет номер концерта – отчетливо и торжественно. При выполнении упражнения «Диктор» знакомый детям текст учитель делит на части и раздает ученикам, которые после предварительной подготовки должны прочитать его, как дикторы телевидения, т.е. продемонстрировать другим правильное чтение. Задачей задания «Спотыкаясь о камушки» является обращение внимания на знаки препинания, т.е. ученики должны «спотыкаться» (делая специальную остановку) о «камушки» (знаки препинания). Упражнение «Радиотеатр» заключается в выразительном чтении произведения в ситуации, когда лица читающих не видны.

Формированию внимательности способствует задание «Ловушка». При его выполнении учитель (заранее подготовленный ребенок) читает вслух знакомый детям текст или отрывок, сознательно допуская «ошибку», например, заменяя слово (слова) синонимом (синонимами). Учащиеся должны заметить ошибку и исправить ее.

Для того чтобы подвести детей к произведению, можно использовать задания, направленные на антиципацию, такие как, например, отгадать название произведения (рассказ Н. Носова «Леденец»). Для этого надо расположить буквы в порядке возрастания.

Е Ц Е Д Е Н Л) или отгадать название произведения, представленного в виде ребуса (рассказ Н. Носова «Заплата»). (ЗАЛ – Л) + (ПЛАТОК – О) + А =).

Также можно использовать задания, активизирующие литературное творчество учащихся: словесное рисование литературных героев, эпизодов произведения; написание письма литературному герою; составление аннотации к произведению; подготовка рекламы произведения.

На уроках чтения возможно использование изобразительной творческой деятельности детей, которая способствует не только развитию творческого воображения, художественных навыков, а также развитию мелкой моторики у детей. После чтения и анализа произведения можно предложить следующие виды заданий: рисование понравившегося эпизода (индивидуальное или коллективное); изображение настроения эпизода (произведения или персонажа); лепка любимого персонажа; рисование обложки; рисование афиши; составление диафильма к произведению и др.

Для того чтобы сделать уроки чтения более насыщенными, следует использовать музыкальную творческую деятельность: сочинение песни для любимого персонажа; слушание музыки и определение того, подходит ли предложенная мелодия к данному произведению; создание музыкальных реплик и диалогов.

Таким образом, очень важно через многообразие предлагаемых заданий дать возможность каждому ребенку проявить себя в творчестве, поверить в себя как в создателя чего-то необыкновенного, оригинального.

The article deals with the problem of children's losing interest in reading; using creative types of the work while reading fiction is suggested as a solution to the problem; in addition, several kinds of the creative tasks for the lessons of reading are given.

Список литературы

1. Кушнир, А.М. Как приобщить детей к чтению / А.М. Кушнир. // Начальная школа. – 2007. – № 5. – С. 71 – 75.
2. Полякова, Т.Н. Работа над выразительностью речи как метод обучения творческому чтению / Т.Н. Полякова. // Начальная школа. – 2009. – № 12. – С. 21 – 25.
3. Чумакова, С.П. Творческие задания по литературному чтению / С.П. Чумакова. // Печатковая школа. – 2009. – № 5. – С. 17 – 19.
4. Пакша, Л.М. Развитие творческого воображения детей / Л.М. Пакша. // Начальная школа. – 2005. – № 12. – С. 40 – 45.
5. Штурбина, Н.Л. Поиск путей повышения эффективности уроков чтения и литературно-творческое развитие учащихся / Н.Л. Штурбина. // Начальная школа. – 2002. – № 11. – С. 67 – 71.
6. Неборская, Т.А. С чего начинается творчество / Т.А. Неборская. // Печатковая школа. – 2010. – № 3. – С. 40 – 45.

УДК 811.161.1

С.О. Иванов,
студент 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – И.Н. Кавинкина, кандидат филологических наук, доцент)

ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ С ПОЗИЦИИ ГЕНДЕРНОГО ФАКТОРА

Автор анализирует специфику формирования имиджа учителя через призму гендерного фактора. По мнению автора, учителю начальных классов необходимо обратить внимание на гендер имиджа, включающий в себя не только внешний облик, но и речевое поведение, и культуру общения.

Имидж – представление о человеке, складывающееся на основе его внешнего облика, привычек, манере говорить, менталитета, поступков и т.д. [1, с. 12]. Таким образом, имидж – собирательное понятие, это та форма жизнепроявления человека, благодаря которой эксплицируются наиболее эффективно действующие личностно-деловые характеристики. Среди них приоритетными, на наш взгляд, следует признать следующие: воспитанность, эрудицию, профессионализм.

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал недостаточную разработанность темы педагогического имиджа, и в частности, социально-психологических особенностей представлений об имидже учителя начальной школы, что определяет актуальность выбранной темы.

Мы придерживаемся мнения, что имидж учителя – экспрессивно окрашенный стереотип ощущения образа педагога в представлении коллектива учащихся, коллег, социального окружения, в массовом сознании [2, с. 4 – 5]. При формировании имиджа преподавателя реально существующие качества органически переплетаются с теми свойствами, которые приписываются педагогу окружающими людьми.

Мы считаем, что в понятии «имидж учителя» следует сделать акцент на знаниях, навыках и умениях учителя. Внешние атрибуты: деловой костюм, рубашка – это вещи сами собой разумеющиеся, но главное, что отличает учительство, как профессию от других профессий, состоит в интеллекте и эрудиции учителя, а также в его нравственных основаниях: гуманизм, толерантность, уважение к ученику. Учитель не просто «зажигает факел» или «заполняет чистую доску», он участвует в социализации ребенка – индивида, которому еще предстоит стать личностью. Внешний облик, конечно, очень важен, но дети тянутся к учителям с душой и быстро разбираются в том, что скрывается за красивой обложкой. Так что имидж учителя является более глубоким понятием, чем имидж обычного человека.

В последнее время много внимания уделяется гендерным проблемам, что делает необходимым рассмотрение гендерного аспекта формирования имиджа. Имидж как мужчины, так и женщины во многом определяется стереотипами, гендерными моделями поведения. Каждой из моделей поведения соответствует свой имидж. Особое значение придается гендерному фактору имиджа учителя, ведь именно от внутреннего и внешнего облика педагога зависит успешность педагогического дискурса.

Что касается имиджа преподавателя, то он во многом определяет отношение к нему учеников, формирует их интерес к его личности, а также к предмету, который он ведет. Если учитель не заботится о своем имидже, не придает значения своему внешнему виду, вряд ли он может рассчитывать на уважительное отношение, особенно со стороны детей, которые очень чувствительны к визуальному образу. В целом, имидж профессии учителя функционирует в групповом сознании школьников как эмоционально-окрашенный образ-представление, который содержит стереотипное ядро и объединяет в себе наиболее значимые в педагогическом процессе характеристики профессиональной

деятельности и общения, личности, внешнего облика и поведения современных учителей. Стереотипность профессионального имиджа учителя проявляется в схожести главных значимых характеристик, наличии доминирующих имиджеобразующих характеристик (*знает свой предмет, умеет учить, требовательный, высококультурный, образованный и эрудированный*), свойственных имиджу современного учителя, по мнению испытуемых младших школьников.

Нами также было выявлено, что дети хотят иметь не только добрых, понимающих и веселых учителей, но и красивых, хорошо одетых. По-видимому, это является показателем неудовлетворенности учащихся внешним видом школьных учителей.

Внешний облик помогает человеку привлечь к себе внимание, создать положительный настрой на себя, показать себя не только симпатичным человеком, но и прекрасным учителем. Учитель своим внешним обликом должен располагать к себе учащихся и взрослых. В нем постоянно должны отражаться его богатый внутренний мир, любовь к детям и забота о них. Следует всегда помнить, что дети учатся у взрослых людей, и прежде всего у любимого учителя, правильно одеваться. В манере одеваться проявляется одно из главных правил: красиво выглядеть – значит проявлять уважение к окружающим людям. Это означает, что такие требования, предъявляемые к внешнему виду человека, помогают педагогу улучшить свой профессиональный имидж. Правильный выбор одежды помогает добиться профессионального успеха. Для того чтобы избежать недоверчивого отношения коллег к своим профессиональным качествам, учительнице не следует появляться на работе в ультрамодной одежде [3, с. 117-120].

Учитель чаще всего ассоциируется с образом женщины (молодой или средних лет), стоящей у классной доски с указкой или тетрадь в руках. Ассоциация учителя именно с женщиной, скорее всего, является отражением массовой феминизации образовательных кадров.

Представления учителей начальной школы об имидже учителя носят стереотипный, обобщенный, аффективный характер, отражая социальный статус учителя (декларативный и номинальный) и престижность профессии учителя в обществе.

Представления младших школьников об имидже учителя интегрируют характеристики визуального облика учителя и его личностных качеств, индивидуального стиля педагогической деятельности учителя, и дифференцированы по возрастным группам, претерпевая психологическую динамику от идеализации (возрастной период 6-7 лет) к реальному осмыслению и представлению (возрастной

период 10-11 лет) имиджа учителя, обусловленную возрастом и опытом общения с учителем.

В представлении младших школьников старшей возрастной ступени – 10-11 лет – имидж учителя соответствует гендерным характеристикам, принятым в обществе. Искажение гендерной идентификации педагога негативно сказывается на представлении младших школьников об имидже учителя [4].

Таким образом, в учебном дискурсе от учителя требуется положительный гендерно ориентированный имидж, составляющими которого являются визуальный облик, высокая культура общения – лингвистическая, нравственная, психологическая, педагогическая, а также коммуникативная толерантность. Педагог, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, достаточно уравновешен, терпим и совместим с очень разными людьми. Благодаря этим достоинствам создается психологически комфортная обстановка для совместной деятельности в педагогическом процессе. Учитель должен стремиться безусловно принимать ребенка со всеми его недостатками, промахами, бедами.

Мы считаем, что имидж учителя гендерно индивидуален и в предметной деятельности, и при взаимодействии с другими людьми (учителями, родителями, учениками). Для формирования положительного имиджа учителя необходимо совершенствование этических, эстетических критериев самооценки, положительного отношения к себе, своим возможностям как предпосылке устойчивости личности, жизненного успеха.

Тем не менее, образ учителя создается не только и не столько самими учителями и учениками, но средствами массовой информации и государством. Сейчас у большинства людей на первом месте материальные ценности, поэтому образ профессии складывается и из материального вознаграждения, которое представитель профессии получает за свою работу. Чем выше материальное вознаграждение, тем престижнее профессия. Зарплата учителя по сравнению с большинством профессий слишком низка, чтобы престиж профессии был высок. Кроме того, средства массовой информации создают отрицательный образ: отражают негативные ситуации в школе, появляются различные юмористические сюжеты и сериалы, изображающие учителя в неприглядном виде. Необходимо поэтому выстраивать новую парадигму в имиджологии, ориентированную на позитивный образ педагога.

Можно с уверенностью сказать, что в современном обществе правильно созданный имидж для учителя с позиции гендерного фактора не просто необходимость, а обязательное условие для эффективности

учебного дискурса, для повышения статуса педагога, для формирования воспитательного пространства личности.

The author analyzes the formation of teacher's image, through the gender factor. In author's opinion, the teacher of junior classes need to pay attention to gender constituent of image which include not only general appearance but also speech.

Список литературы

1. Калюжный, А.А. Педагогическая имиджология / А.А. Калюжный. – Алматы: НИЦ «Гылым», 2004. – 200 с.
2. Тажбаева, С.Г. Нравственное воспитание школьников в деятельности классного руководителя / С.Г. Тажбаева – Алматы: Изд-во АГУ им. Абая, 2001. – 48 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 234 с.
4. Степанова, М. Творческая личность нашего времени / М. Степанова // Школьный психолог. – 2004. – № 31. – 12 с.

УДК 373.3.016:821.161.3

В.У. Ліс,

студэнтка 4 курса педагогічнага факультэта

(навуковы кіраўнік – А.М. Лапкоўская, кандыдат філалагічных навук, дацэнт)

ПРЫЁМЫ ВЫПРАЦОЎКІ ВЫРАЗНАСЦІ ЧЫТАННЯ

В данной статье описываются методические приемы обучения выразительному чтению. Рассматривается серия упражнений, направленных на выработку навыка выразительного чтения. Указывается на то, что чтение как особый вид деятельности представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития ребенка.

У методыцы прынята характарызаваць навык чытання, называючы чатыры яго якасці: правільнасць, бегласць, свядомасць і выразнасць.

Кожны з кампанентаў, што уваходзіць у склад навыку чытання, спачатку фарміруецца, адпрацоўваецца як уменне і пры дапамозе практыкаванняў паступова ўзнімаецца на ўзровень паўнацэннага навыку, г.зн., ажыццяўляецца без напругі, паў- або зусім аўтаматычна.

Першасныя ўменні, узыходзячы на прыступку першасных навыкаў, з дапамогай практыкаванняў, трэніроўкі ператвараюцца ў больш складаныя ўменні і навыкі, якія, у сваю чаргу, прайшоўшы вызначаны шлях развіцця, утвораць яшчэ больш высокі комплекс уменняў і навыкаў. Атрымліваецца, што паўнацэнны навык чытання складаецца з двух бакоў – **сэнсавага**, які забяспечваецца працэсам разумення прачытанага, і **тэхнічнага**, падпарадкаванага першаму.

Сэнсавы бок чытання – гэтае сукупнае разуменне таго, што чытаюць: 1) значэнняў большай часткі слоў, ужытых у тэксце як у прамым, так і ў пераносным сэнсе; 2) змест кожнага са сказаў, што ўваходзяць у склад тэксту, разуменне сэнсавай сувязі паміж сказамі; 3) прадметнага плану зместу асобных частак тэксту (абзацаў, эпизодаў, раздзелаў) і сэнсу гэтых частак (гэта значыць, не толькі пра што гаворыцца, але і што гэтым сказана); 4) асноўнага сэнсу ўсяго зместу тэксту, гэта значыць усведамленне гэтага зместу і свайго стаўлення да прачытанага.

Тэхнічны бок чытання, тэхніка чытання ахоплівае ўсе іншыя кампаненты навыку чытання – спосаб, правільнасць, выразнасць, хуткасць або тэмп чытання. Кожны з гэтых кампанентаў, як і іх сукупнасць, падпарадкаваны сэнсаваму боку, разуменню, служыць яго больш поўнаму выразу [2, с. 26].

Мы ж у нашым артыкуле хацелі б звярнуць увагу на працэс выпрацоўкі такой якасці чытання як выразнасць чытання і спыніцца на некаторых прыёмах яе выпрацоўкі.

Навык выразнага чытання фарміруецца на працягу ўсяго навучання ў пачатковай школе. Падрыхтоўку да выразнага чытання ўмоўна дзеляць на тры этапы: 1) высвятленне канкрэтнага зместу твора, аналізу матываў паводзін дзеючых асоб, вызначэнне ідэі твора, інакш кажучы: асэнсаванне ідэйна-тэматычнай асновы твора, яго вобразаў у адзінстве з мастацкімі сродкамі; 2) складанне партытуры тэксту: пастаноўка паўз, лагічнага націску, вызначэнне тэмпу, тону, гучнасці чытання; 3) практыкаванне ў чытанні (магчыма паўторнае чытанне, акуль не атрымаецца голасам перадаць адносіны аўтара да выяўленых падзей і дзеючых асоб).

Такім чынам, перш чым прачытаць твор выразна, трэба першапачаткова даследаваць яго, зразумець змест (ідэю і задумку пісьменніка) і толькі пасля гэтага агучыць тэкст, але так, каб ён дайшоў да слухача і аказаў эстэтычнае і эмацыйнае ўздзеянне.

Для таго, каб выразна чытаць, неабходна ўлічваць тэмп маўлення, эмацыйнасць, энергічнасць, тон, манеру чытання.

Пры дапамозе тэмпу паведамленню можна надаць дынаміку і жвавасць. Ён падкрэслівае значэнне паўз гаворачага. Можна запісаць на аўдыёкасету або дыск невялікі ўрывац з газеты, чытаючы яго павольна. Затым ізноў запісаць гэты ж урывац, толькі чытаючы яго як мага хутчэй, але захоўваючы яснасць і сэнс. Параўноўваючы абодва варыянты, можна заўважыць, што другі запіс гучыць больш жвавей, прафесіянальней, а гэта падтрымлівае інтарэс слухача. За кароткі час настаўніку неабходна перадаць дастатковую колькасць інфармацыі, аднак ніколі нельга прыносіць у ахвяру сэнс выказвання, змазваць націск і лагічныя паўзы, пераходзіць на манатонную скарагаворку.

Адна справа зразумець тэкст, другая – данесці яго з найбольшымі эфектамі. Калі дзеці разумеюць тэкст, то яны ведаюць на якіх слова ставіць лагічны націск і якія фразы неабходна падкрэсліць пры дапамозе голасу.

Таму пазбегнуць манатоннасці дапамагае вывучэнне разнастайных відаў выразнасці маўлення. Пры чытанні дзецям падкрэсліваюць значэнне таго ці іншага слова не толькі узмацняючы голас, але і выкарыстоўваюць іншыя моўныя сродкі, а таксама міміку, жэсты і г.д. Напрыклад, чытаючы казакі, дзеці могуць быць і за ваўка, і за мядзведзя, і за лісу і г.д. Пры гэтым настаўнік, безмоўна, кантралюе і вышыню голасу, і яго гучнасць, рэгулюе інтанацыю. Ён можа прапанаваць дзецям рабіць даўжэйшымі пачатковыя гукі націскных складоў, выкарыстоўваць паўзы ці перад словам, ці пасля яго. Напрыклад, можна пагуляць у гульню *«Медзведзяняты»*. Прапануецца дзецям уявіць, што яны маленькія медзведзяняты і прсяць у мамы-мядзведзіцы есці. Словы вымаўляюцца: з пацягваннем гукаў; басам; выразна вымаўляючы гукі [м], [м’]: *«Мам, мёду б нам. Мам, молака б нам»*.

Любы з вышэйадзначаных прыёмаў спатрэбіцца настаўніку пры выпрацоўцы навыку выразнага чытання на тым ці іншым этапе. Да таго ж магчыма бясконца лічба іх камбінацый. Галоўнае імкнуцца да выразнасці і разнастайнасці.

Калі ў час чытання або адказу вучань выяўляе энергічнасць, то гэта бачна па яго вобліку: твары, голасе, рухах. Складальнікі дадзенай якасці разнастайныя, вось некаторыя з іх: энтузіязм, правільныя адносіны да вучобы, жаданне ўступаць у зносіны з аднагодкамі. І галоўнае не ў тым, гучна ці шэптам вымаўляюцца словы (і шэптам можна гаварыць энергічна).

Тон – гэта якасць маўлення самым непасрэдным чынам звязаная з разуменнем тэксту. Толькі правільнае разуменне таго, што напісана,

дапамагае выразнасці, дакладнасці і экспрэсіўнасці ў перадачы галоўнай ідэі твора.

Правільны тон залежыць ад самаго вучня таксама, па падраблены выраз твару і ненатуральны голас падкрэсліваюць фальш. Настаўніку трэба звяртаць увагу на рэальнае адчуванне вучнем таго, што ён чытае, і тады словы «скажуць» усё што патрэбна.

Такім чынам, чытанне – гэта нялёгка і часам пакутлівы працэс, які аднімае ў дзяцей шмат сілаў і часу. А чытаць хутка, свядома, правільна, ды яшчэ і выразна – гэта вялікае мастацтва. Аднак усе гэтыя навукі неабходныя, каб у далейшым школьнік атрымліваў задавальненне і радасць ад працэсу чытання, адчуваў сябе ўпэўнена як сёння, так і заўтра.

Балючае месца на ўроках чытання – гэта невыразнае манатоннае «бубненне» замест выразнага чытання. Вельмі часта дзеці робяць памылкі ў вымаўленні (асабліва на ўзроўні беларускай арфаэпіі); не захоўваюць паўз на кропках, робяць непатрэбныя спыненні; чытаюць манатонна – на адной ноце; не рэагуюць на такія знакі прыпынку як працяжнік, двукроп’е, кропка з коскай, дужкі.

Таму мы ў час апрабацыйнай работы на кожным уроку выкарыстоўвалі ўзор настаўніцкага чытання. Пры неабходнасці дзеці самастойна або пры дапамозе настаўніка, ці другіх вучняў класа складалі партытуру чытаемага тэксту. Яшчэ на ўроках навучання грамаце можна праводзіць наступную работу. На дошцы надрукаваць адзін сказ, а побач – 2 – 3 пытанні да яго. Адказваючы на пытанні, дзецім неабходна толькі па рознаму паставіць лагічны націск і прачытаць сказ. Напрыклад: *У школе дзеці вучацца чытаць хутка і выразна*. Пытанні: *Хто вучыцца чытаць?* (дзеці); *Што робяць дзеці ў школе?* (вучацца чытаць); *Дзе дзеці вучацца чытаць?* (у школе); *Як дзеці вучацца чытаць?* (Хутка і выразна). Вучні спачатку чытаюць сказ пра сябе, а затым, чытаючы ўголас пытанні, даюць адзін і той жа адказ, толькі змяняюць інтанацыю голасу.

Вялікую дапамогу пры навучанні выразнаму чытання аказваюць невялікія па аб’ёме творы, напісаныя ў форме дыялогу (і фальклорныя, і аўтарскія).

Навучаючы дзяцей выразнаму чытання, неабходна падрабязна абмяркоўваць сродкі выразнасці пры чытанні сэнсавых адрэзкаў: сілу і вышыню голасу, расстаноўку паўх, эмацыйную афарбоўку маўлення, змена тэмпу чытання ў залежнасці ад зместу, вызначэнне інтанацыі.

Для сябе настаўнік можа складаць так званыя «інтанацыйныя слоўнікі» – азначэнні для інтанацыі голасу: спакойная, насмешлівая,

усхваляваная, раззлаваная, гнеўная, загадкавая, смутная, радасная, здзіўленая, напалоханая, расчараваная, казачная і г.д.

Дзецім яшчэ цяжка бывае падбраць азначэнне для інтанацыі, таму настаўнік з 5 – 6 слоў можа прапанаваць выбраць неабходнае. Затым ужо вучні спрабуюць самастойна вызначыць інтанацыю маўлення. А дапамагчы ў гэтым ім могуць піктаграмы: выявы твараў у розных эмацыйных станах. Разглядаючы іх, вучні вызначаюць: каму з гэтых чалавечкаў маглі б належаць словы з твора.

На аснове такіх заданняў дзеці свядома вучацца выразна чытаць творы розных жанраў. Асноўны прыём навучання – не толькі выразнае чытанне настаўніка, але і пошук вучнем варыянтаў правільнага, выразнага прачытання маналога, дыялога, перадачы пачуццяў, настрою, стану герояў. Дасягнуць гэтага навыку выразнага чытання малодшым школьнікам дапамагаюць наступныя практыкаванні: *артыкуляцыя* (вымаўленне галосных і зычных гукаў, складоў розных відаў і г.д.); *чытанне цяжкавымаўляемых слоў* (экскаватар, экскалатар); *чытанне скоргаваорак* (Ішла скарагаворка са скарагаварчанятамі); *практыкаванне «Канчаткі»* (узмоцненае патрабаванне да выразнасці чытання канчаткаў слоў); *выдзяленне голасам то аднаго, то другога слова ў сказе (Дзеці чытаюць выразна. – Дзеці чытаюць выразна. — Дзеці чытаюць выразна.)*; *практыкаванне «На адным дыханні»* (зробіць глыбокі ўдых, прачытаць сказ ад пачатку да канца); *выбарачнае чытаннепытальных або клічных сказаў*; *чытанне аднаго сказа, але з рознай інтанацыяй*; *практыкаванне «Рэха»* (настаўнік чытае 1 – 2 радкі верша, вучні паўтараюць яго з той жа інтанацыяй); *практыкаванне «Паскарэнне»* (адзін сказ паўтараецца некалькі разоў, паступова павялічваючы тэмп і сілу голасу); *складанне партытуры тэксту*; *чытанне пад музыку* (спачатку настаўнік сам падбірае адпаведную мелодыю да тэксту, у далейшым прапануе вучням 3 – 4 фрагменты мелодый – дзеці павінны выбраць тую, якая больш падыходзіць да тэксту і прачытаць тэкст пад гэту музыку); *чытанне-спяванне* (выбіраецца матыў знаёмай песні і спяваецца тэкст верша або невялікага аповядання); *чытанне з настроем* (адзін вучань чытае тэкст, другія павінны адгадаць яго настрой); *практыкаванне «Галасы»* (чытанне тэксту з перайманнем чыйго-небудзь голасу: бабулі, дзіцяці, слана і г.д.); *практыкаванне «Замена»* (чытанне са змяненнем голасу героя, напрыклад, ката голасам мышы); *чытанне па ролях* (са словамі аўтара ці без слоў аўтара); *інсцэніроўка*; *дыктарскае чытанне* (тэкст дзеліцца на часткі, кожны «дыктар» рыхтуецца загадзя, каб паказаць узорнае чытанне, настаўнік займаецца з кожным «дыктарам»); *конкурс чытачоў* (вучні рыхтуюцца самастойна) і г.д.

Пад час работы над выпрацоўкаю навыку выразнага чытання ў малодшых школьнікаў вучні разам з настаўнікам складаюць «памятку»-паслядоўнасць дзеянняў пры падрыхтоўцы да выразнага чытання, якая заўсёды павінна быць на віду пры рабоце над тэкстам. Паслядоўнасць работы вучня заключаецца ў наступным:

1) перачытай тэкст уважліва. Вызнач змест, думкі, пачуцці, настрой, перажыванні герояў (аўтара); 2) вызнач свае адносіны да падзей; 3) у думках уяві сабе іх; 4) вырашы, што будзеш паведамляць пры чытанні слухачам, што яны павінны зразумець; 5) прадумай у адпаведнасці з задачай чытання і выбяры інтанацыйныя сродкі – тон, тэмп, паўзы, лагічныя націскі; 6) прачытай спачатку тэкст услых для сябе (правер яшчэ раз, ці з усім ты згодны; не забудзь, што ты вымаўляеш тэкст перад слухачамі і ўступаеш у зносіны з імі); 7) прачытай тэкст выразна [1, с. 23].

Такім чынам, калі сістэматычна і мэтанакіравана выкарыстоўваць вышэйадзначаныя практыкаванні і вытрымліваць паслядоўнасць работы, то вучні пачатковых класаў змогуць авалодаць навыкам выразнага чытання.

Methodical receiving the education to expressive reading in given article are described. It considered the series of exercises, directed on production of the skill of the expressive reading. It is indicated on that reading as special type to activity presents exceedingly greater possibilities for mental, aesthetic and speech development child.

Спіс літаратуры

1. Гаранькова, І.М. Каб дзеці чыталі правільна, хутка і выразна / І.М. Гаранькова // Пачатковая школа. – 2000. – № 5. – С. 23.

2. Горецкий, В.Г. Тематические и итоговые контрольные работы по чтению в начальной школе (Методическое пособие) / В.Г. Горецкий, Л.И. Тикунова. – Москва, 2001. С. 4 – 26.

С.С. Лысикова,
студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – И.Н. Кавинкина, кандидат филологических наук, доцент)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье описываются уровни сформированности коммуникативных умений младших школьников. Автором представлена как методика определения уровня сформированности коммуникативных умений у школьников, так и анализ результатов исследования, проведенного на базе 3 класса. Кроме того, обращается внимание на распространенные ошибки учащихся при выполнении заданий.

В рамках данной статьи под коммуникативными умениями мы понимаем комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Их развитие сопряжено с формированием и развитием личностных новообразований, как в сфере интеллекта, так и в сфере доминирующих профессионально значимых характеристик [1, с. 293].

Г.М. Андреева выделяет 3 группы умений, каждая из которых соответствует одной из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной). Группа умений соответствующая коммуникационной стороне общения: цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания. Другая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия эмпатии, рефлексии, саморефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. Третья группа – интерактивная сторона общения: понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [1, с. 294].

На базе 3 «Б» класса школы № 32 г. Гродно, который насчитывает 21 учащегося: 13 девочек и 8 мальчиков, был проведен констатирующий эксперимент.

Цель данного эксперимента – проанализировать уровень сформированности коммуникативных умений у учащихся 3-го класса на материале письменных текстов.

Методика проведения эксперимента включала: интерпретацию содержания сказки «Красная Шапочка» от имени волка и запись полученных текстов. Время написания своего варианта не ограничивалось.

Критерии оценивания:

- особенности фразовой речи;
- степень информативности рассказа. Полнота отображения предмета речи (раскрытия темы);
- наличие информативных элементов (денотантов и предикативных связей) и их характер (простое описание предмета, действия или их детализация);
- наличие и характер аграмматизмов [2, с. 135].

Оценка уровня сформированности коммуникативных умений определялась следующими критериями:

1. Высокий уровень – в тексте отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа, используются различные средства письменной характеристики предмета. Текст построен в соответствии с грамматическими нормами языка.

2. Средний уровень – текст достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности (перестановка или смещение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении.

3. Недостаточный уровень – текст составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен. Отмечаются: незавершенность ряда микротем, отображение предмета в большей части текста носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения недостатки в грамматическом оформлении предложений.

4. Низкий уровень – текст составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Не отмечается логически обусловленной последовательности текста: простой пересказ

известной сказки. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения [2, с. 142].

При анализе выполнения задания обращается внимание на особенности фразовой речи, употребляемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Синтаксическая расстановка слов и их сочетаемость предполагает сформированность следующих механизмов: языковая установка, догадка, но только как реализация в речевой деятельности чувства языка, имеющегося речевого опыта. Учитывается степень информативности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, которые несут ту или иную информацию по данной теме. Установление количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия или их развернутое описание) позволяет оценить, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

Как показал анализ результатов проведенного эксперимента, у 24 % младших школьников выявлен высокий уровень сформированности коммуникативных умений, у 33 % третьеклассников – средний, у 24 % учащихся – недостаточный и у 19 % младших школьников – низкий. В таблице № 1 представлены полученные результаты.

Таблица 1 – Анализ уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников

№ п/п	Имя и фамилия учащегося	Особ-сти фразовой речи	Степень инф-сти рассказа	Наличие информ-х эл-ов	Наличие аграммат-ов	Уровень
1	Лера А.	2	2	1	2	средний
2	Сергей А.	2	1	1	2	недос-ый
3	Андрей Б.	1	2	1	2	недос-ый
4	Света В.	2	2	1	1	средний
5	Настя В.	1	1	1	2	недос-ый
6	Катя Г.	2	1	1	2	средний
7	Лера Г.	2	1	1	1	недос-ый
8	Марта Е.	2	2	1	1	высокий
9	Вика Ж.	2	2	2	1	высокий
10	Андрей З.	2	2	1	1	высокий
11	Даниил К.	2	2	1	2	средний
12	Сергей К.	1	0	1	2	низкий
13	Настя К.	1	0	0	1	низкий
14	Эвелина Л.	2	1	1	1	средний

15	Анна Н.	2	2	2	1	высокий
16	Леша О.	1	1	0	2	низкий
17	Илья П.	1	0	0	2	низкий
18	Павел П.	2	1	0	2	недос-ый
19	Виолетта С.	2	1	1	1	средний
20	Елена С.	1	2	1	1	средний
21	Вера Х.	2	2	2	0	высокий

Так, наиболее распространенной ошибкой в текстах учащихся было составление его от слов автора, а не от слов волка, как это было указано в задании (у 50 % учащихся). Например: *«Волк бродил по лесу и искал еду. Он встретил Красную Шапочку»*.

Отметим также смешение в одном тексте разных авторов, как от слов третьего лица, так и от слов первого, самого волка (у 18 % младших школьников). *«Волк был всё ближе и ближе к бабушке. И вот я был у самого дома»*.

Наличие тавтологии – еще одна из распространенных ошибок в текстах (у 41 % школьников). К примеру, *«И тут Красная Шапочка хотела съесть бабушку, и тут в двери раздался звонок. И тут вошел волк»*.

Перечислим наиболее характерные отступления от критериев оценивания письменной речи:

- использование предложений, в которых указаны лишь только предмет и действие, которое оно выполняет (у 27 % учащихся). Например: *«Волк шел по дорожке. Волк встретил Красную Шапочку»*;
- наличие слов-паразитов, таких как: *ну, да вот, короче, вообще* (у 18 % школьников);
- использование в письменной речи разговорных слов: *ха, ву, во* (у 14 % учащихся);
- много нераспространенных предложений (у 14 % младших школьников).

Все эти признаки свидетельствуют о низкой степени информативности рассказа.

Приведем пример текста, наибольшей степени отвечающего требованиям, предъявляемым к высокому уровню сформированности коммуникативных навыков:

«Я не спеша передвигался по тропинке. И вдруг остановился и о чем-то задумался. Вдруг на дороге появилась маленькая веселая девочка с корзинкой в руках. Я спросил у нее легким тоном, куда она идет и как ее зовут. Девочка ни капли не испугалась и весело сказала: «Красная Шапочка». Я удивленно спросил, а почему ее так зовут. «А потому что

мне на день рождения подарили вот эту шапку», - ответила она. Дальше мы не сумели поговорить, потому что Красная Шапочка очень торопилась к бабушке. Вдруг мне пришла блестящая мысль пойти по следам Красной Шапочки. Когда я был у входной двери, то Шапочка уже уходила, потому что я страшно отставал. Подождав, пока она уйдет, я прокрался в дом и съел бабушку. Но тут мимо дома проходили три охотника, они освободили бабушку и вернули Красной Шапочке. Там они жили долго и счастливо, а я остался под арестом» (Вера Х.)

Отметим, что в данном тексте сохранена стилистика и пунктуация авторского текста.

Исходя из того, что лишь у 24 % третьеклассников определен высокий уровень сформированности коммуникативных умений, в то время как у 43 % учащихся уровень сформированности ниже среднего, можно сделать вывод об отсутствии целенаправленной систематической работы по формированию коммуникативных умений младших школьников.

Это позволяет акцентировать внимание на необходимости разработки комплекса методических приемов, способствующих не только повышению уровня коммуникативных умений, но и развитию языковой культуры учащихся.

This article describes the levels of communicative skills of students. The author represents the method of determining the level of communicative skills among pupils, and analysis the results of the research, which is conducted on the base of the third form. In addition, attention is paid to common errors of students in performing tasks.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с.
2. Баскакова, И.Л. Практикум по психолингвистике: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / И.Л. Баскакова, В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 187 с.

А.У. Маляўка,

студэнтка 4 курса педагагічнага факультэта
(навуковы кіраўнік – З.М. Тамашэвіч, кандыдат філалагічных навук,
дацэнт)

ПАМЫЛКІ, ІХ ПАПЯРАДЖЭННЕ І ВЫПРАЎЛЕННЕ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ У РАЗБОРЫ СЛОЎ ПА САСТАВЕ

В данной статье рассмотрены наиболее распространенные причины ошибок, которые допускают не только дети, но и учителя начальных классов при разборе слов по составу.

Пытанне аб прычынах памылак, якія дапускаюць дзеці пры разборы слова па саставе, спецыяльна вывучалі псіхологі Л.І. Бажовіч, Д.Н. Багаяўленскі і інш. Яны прыйшлі да вываду, што сярод малодшых школьнікаў нямала «наіўных семантыкаў» і «стыхійных фармалістаў». Першыя, аналізуючы словы, улічваюць толькі яго лексічнае, рэчыўнае значэнне, другія – толькі знешнія прыкметы (яго літарны ці гукавы састаў).

Прыкладам адказу «наіўнага семантыка» на пытанне « ці з'яўляюцца роднаснымі словы вартаўнік і варатоўка» можа служыць такі: «Стораж і старожка – не роднасныя словы, так як стораж – гэта чалавек, а старожка – хатка». На пытанне, ці ўваходзіць словы гадзіншчык у лік роднасных да слова гадзіна, «стыхійны фармаліст» адкажа: «Гадзіншчык падыдзе, бо ў ва ўсіх словах літара г». – А гара? – таксама падыходзіць, паколькі ў гадзіне літара г і ў гары».

Спачатку было выказана меркаванне, што апісанія памылкі звязаны з узроставымі асаблівасцямі малодшых школьнікаў. Але ў далейшым вучоныя прыйшлі да адназначнага разумення аб тым, што вытокі памылак патрэбна шукаць у дыфектах метадыкі навучання. Апрача ўсяго гэтыя памылкі ўзнікаюць тады, калі форма і значэнне моўнай адзінкі, фармальныя і семантычныя прыкметы марфемы разглядаюцца ў адрыве адна ад другой: тлумачаць значэнне кораня (суфікса, прыстаўкі, канчатка) і не ўзгадваюць аб яго фанемнай (гукавой) будове ці звяртаюць увагу на літарны састаў суфікса (кораня, канчатка, прыстаўкі), а значэнне яго не раскрываецца і т.п.

Вынікам няўмелай арганізацыі работы з'яўляецца і такая распаўсюджаная памылка, як змешванне роднасных слоў і словаформ.

Асабліва гэта прыметна на пачатковым этапе, калі малодшыя школьнікі яшчэ не ведаюць усіх змяненняў асноўных часцін мовы.

Вялікія цяжкасці зведаюць вучні пры разборы слоў па саставе, калі ў іх кепская фанематычная падрыхтоўка, а таксама калі яны не разумеюць асаблівасцей беларускай графікі. Так, калі школьнік не разумее, што ў слоў рука і зямля адзін і той жа канчатак [а], які пасля цвёрдага і мяккага зычнага перадаецца рознымі літарамі, у яго так і не ўзнікае ўяўленняў аб назоўніках аднаго скланення як аб словах, маючых адзін і той жа набор канчаткаў. І значыць, ён будзе затрымлівацца пры праверцы безнаціскных склонавых канчаткаў па націскным. Крыніцай памылак даволі часта служыць «замаскіраваная» марфема. Мы маем на ўвазе, ў першую чаргу, своеасаблівасць перадачы на пісьме гука [й]. Калі малодшы школьнік не разумее, што літара ю ў дзеяслова чытаю абазначае не толькі канчатак [у], але і гук [й], які не ўваходзіць у канчатак, то пазней, у сярэдніх класах, яму ўжо не зразумець, як утвараюцца дзеясловы загаднага ладу і т.д. і т.п.

Разбор слоў па саставе прадстаўляе адпаведныя цяжкасці не толькі для дзяцей, але і для настаўнікаў. На марфемным узроўні актыўней, чым на іншых моўных ярусах (напрыклад, у марфалогіі), адбываюцца розныя змяненні: будова слова спрощваецца, ускладняецца і т.п. Тое, што лічылася бяспрэчным учора, сёння падвяргаецца карэкцыі. Так, напрыклад, настаўнікі старэйшага пакалення з намаганнем схіляюцца прызнаць, што ў слове прыгожы ўсяго дзве марфемы: корань і канчатак (прыгож-ы), а словы плот і плотнік адносяцца да рознакаранёвых і т.п. [1, с. 240].

Каб правільна весці працу па марфеміцы, настаўніку неабходна ўвесь час мець на ўвазе некаторыя важныя моўныя заканамернасці.

Марфема – гэта мінімальна значымая частка слова, якая, як і ўсякая моўная адзінка, мае два непарыўна звязаныя паміж сабой бакі: знешні (гукавы састаў) і ўнутраны (значэнне). Марфема выдзяляецца ў радзе слоў, якія маюць падабенства па ўказаных дзвюх прыкметах: агульнасць у значэнні і фанемнай будове. Напрыклад, словы ваўчаныя, качаныя, медзвездзяныя, казляныя маюць агульную частку -ян (-ан) і абазначаюць дзіцянят жывёл. Калі ж мы ўключым у той жа рад словы кружок, сахарок, басок і т.п. на той аснове, што ў іх знікае другі неабходны прызнак – агульнае ў значэнні: аб апошніх трох словах ніяк нельга сказаць, што яны абазначаюць дзіцянят. Такім чынам, частка -ян не дзеліцца на больш дробныя адрэзкі і прадстаўляе сабой адзін суфікс [2, с. 111].

Уменне ўстанаўліваць тое, на якой частцы марфем неабходна для вызначэння моцнай пазіцыі фанемы ў канкрэтнай марфеме, значыць

з'яўляецца абавязковай умовай правільнага рашэння арфаграфічных задач. Аднак устанавіць, ці сапраўды дадзеныя словы (два ці больш) маюць у сваёй будове адну і тую ж марфему, далёка не заўсёды проста. Справа ў тым, што паміж марфемамі існуюць такія ж шматобразныя сувязі, як і паміж цэлымі словамі: сінанімія, аманімія і т.д. Прытым гэта адносіцца не толькі да караня, але ў роўнай ступені і да афіксаў. Напрыклад, карані слоў пагас і патух – сінонімы, тое ж можна сказаць аб суфіксах у словах, якія абазначаюць, напрыклад, самак жывёл: -ыц- (тыгрыца), -іх- (сланіха), -к- (галубка) і т.п. Аманімічнымі з'яўляюцца карані слоў нос і носік, суфіксы ў словах чайнік і пячнік, канчаткі назоўнікаў першага скланення ў назоўным склоне і другога скланення ў родным: рука – стала, канчаткі –і ў трох склонах назоўнікаў трэцяга скланення: цені, прыстаўкі ў словах закрычаў – завярнуў і т.п.

Неабходна выразна размяжоўваць адзін і той жа карань (прыстаўку, суфікс, канчатак) і розныя карані (прыстаўкі, суфіксы, канчаткі), якія супалі па гукавой (фанемнай) будове. Ці, насупраць, пры розным гучанні маюць адно толькі значэнне. Такім чынам, гаварыць аб такой жа марфеме можна пры супадзенні абедзвюх яе прыкмет.

Пастаянная ўвага настаўніка да таго, што ў нашай мове магчымы марфемы – сінонімы, аманімічна значымыя часткі і т.п., стварае ў вучняў уяўленне аб невычарпальным багажы мовы, яе бязмежных магчымасцях для выражэння ўсіх адценняў думкі. Аднак нельга забываць, што амаль кожная марфема мае свае разнавіднасці, звязаныя з невялікімі адрозненнямі ў яе фанетычнай будове.

Канкрэтныя варыянты, якімі прадстаўлена марфема ў мове, называюць морфамі. Морфы кожнай марфемы чаргуюцца ў залежнасці ад граматычнай пазіцыі: ходзіць, але хаджу; бразіць, але бражу і т.п., значыць перад - іць карань канчаецца на дз, а перад канчаткам першай osoby дз замяняецца на дж і т.д.

Праграма малодшых класаў не прадугледжвае знаёмства вучняў з разгледжанымі заканамернасцямі. Аднак важна ўвесь час мець іх на ўвазе. І калі вучні склалі групу аднакарэнных слоў снег, сняжок, снегавік, снежны, то настаўнік, удакладняючы адказы дзяцей, павінен сказаць: «Гэтыя словы маюць карань снег- (снеж-)».

Абыйсці з'явы чаргавання фанем у марфемах, а таксама звязаныя карані нават на пачатковым этапе вывучэння будовы слова немагчыма, так як яму падвергнуты адпаведны лік слоў у беларускай мове. А ад больш складаных працэсаў, якія для школьнікаў спрошчваюцца.

Згадаем, што ў адрозненні ад свабодных каранёў, якія маюць выражанае лексічнае значэнне, у звязаных каранях рэчыўнае значэнне не паддаецца тлумачэнню з пункту гледжання сучаснай мовы.

Напрыклад, што абазначае карань -ня- ў словах заняць, пераняць, адняць і т.п.? А карань -вул- у словах вуліца, перавулак, закавулак? Для малодшых школьнікаў, якія імкнуцца думаць канкрэтна, праца з такімі словамі цяжкаватая [3, с. 105].

Спрошчванне прыводзіць да таго, што слова, раней чынімае на асобныя значымыя часткі, выступае як зыходнае, цэласнае ўтварэнне. Мы ўжо ўспаміналі слова прыгожы. У сучаснай мове яно страціла сувязь са словам гожа. Яго нельга трактаваць як слова, якое абазначае штосьці вельмі гожае (параўн.: прысмачнейшы – вельмі смачны, прыдабрэйшы – вельмі добры і т.п.). Па-гэтаму прыстаўку пры- ў слове прыгожы няма падставы вычляняць як асобную марфему.

Другая справа – этымалагічны аналіз гэтага і іншых падобных слоў. У свой час прыгожы і гожа ў свядомасці людзей былі звязаны. Аб гэтым малодшыя школьнікі з задавальненнем паслухаюць і зразумеюць. Такім чынам, звярнуць увагу настаўнікі павінны, на тое, што неабходна выразна адрозніваць пры працы са словамі два тыпы разбору: сучасны і гістарычны.

Сучасны аналіз структуры слова (сінхранія) напраўлены на высвятленне сувязі паміж словамі, існуючых на дадзеным этапе развіцця мовы. Так, напрыклад, слова мядзведзь у сучаснай мове звязана са словамі мядзвежы, мядзведзік, медзведзяня, медзвежачіна, памядзвежы і некаторымі іншымі. Калі ж падысці да таго ж слова з пазіцыі гісторыі мовы (дыяхранія), то акажацца, што слова мядзведзь мае сувязь не толькі са словам мёд, але і са словам ежа.

Этымалагічны аналіз часта аказваецца вельмі значным у працы па арфаграфіі. Напрыклад, расказ аб тым, што слова карандаш паходзіць ад цюркскіх слоў кара (чорны) і даш (камень), значыць чорны камень, памагае вучням запомніць, што ў гэтым слове пішуцца тры літары а.

Такім чынам, ужо ў малодшых класах на ўроках могуць прысутнічаць абодва віды аналізу слоў, патрэбна толькі, каб настаўнік і вучні пры гэтым выразна ўяўлялі, аб чым ідзе гаворка: аб слове і яго сённяшніх сувязях або аб яго паходжанні. Пры разборы слоў па саставе, як і пры гукавым аналізе, настаўнік павінен вельмі ўважліва адносіцца да падбору слоў для працы і быць гатовым даць правільнае тлумачэнне сучаснай структуры слова і яго паходжання.

This article examines the most common reasons for the errors, which commit not only the children, but also the teachers of initial classes with the selection of words in composition.

1. Шанько, А.П. Методыка выкладання беларускай мовы ў пачатковых класах. / А.П. Шанько. – Мінск: Вышэйшая школа, 1986. – 408 с.
2. Варановіч, З.Б. Методыка выкладання беларускай мовы / З.Б. Варановіч; пад. рэд. Л.М. Шакуна. – Мінск: Універсітэцкае, 1985. – 277 с.
3. Выкладанне беларускай мовы у школе / М.Г. Яленскі, [і інш.] – Мінск: Нар.асвета, 1994. – 239 с.

УДК 373.3.016:811.161.3

Т.С. Мураўская,

студэнтка 4 курса педагагічнага факультэта

(навуковы кіраўнік - А.М. Лапкоўская, кандыдат філалагічных навук, дацэнт)

МЕТАДЫЧНЫЯ ПРЫЁМЫ РАБОТЫ НАД КАЗКАЙ У ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

В данной статье рассматриваются наиболее эффективные методические приемы работы над сказкой в начальной школе.

Чытанне як вучэбны прадмет мае ў сваім распараджэнні такія моцны сродак уздзеяння на асобу, як казка. Яна нясе ў сабе вялікі развівальны і выхаваўчы патэнцыял: далучае дзіця да маральнага вопыту чалавецтва, развівае яго мысленне.

Казачныя сітуацыі і канфлікты не толькі даступныя і зразумелыя дзецям, яны глыбока закранаюць іх пачуцці. У казках станоўчы герой трапляе ў вельмі складаныя сітуацыі, на яго шляху шмат перашкод і выпрабаванняў, але ён іх адольвае. У казцы зло караецца, справядлівасць аднаўляецца. Усім сваім паэтычным ладам казка вучыць дзяцей пасцігаць народнае ўяўленне пра добрае і злое; высокае, сумленнае і агіднае, нізкае; гуманнае і жорсткае. Прычым у казцы гэта паказана «буйным» планам. Менавіта на прыкладах простых, даступных твораў, якімі з'яўляюцца казкі, дзеці вучацца разумець змест твора, яго асноўную думку, знаёмяцца з галоўнымі дзеючымі асобамі, іх характарамі і ўчынкамі, ацэньваюць гэтыя ўчынкі. У элементарнай

форме дзеці атрымліваюць уяўленне пра выяўленчыя сродкі мовы мастацкага твора [1, с. 123].

Як паказвае практыка, мала выразна чытаць і аналізаваць твор, неабходна яшчэ ўмела спалучаць гэтыя віды работы з разнастайнымі прыёмамі і заданнямі, якія дапамагаюць дзецям глыбей разумець прачытанае, садзейнічаюць развіццю маўлення, логікі, мыслення і выхаванню пачуццяў. Таму мы ў нашым артыкуле вырашылі на прыкладзе казкі Уладзіміра Шайдава «Салодкія лекі» паказаць некаторыя прыёмы работы з гэтым творам.

Настаўнік, калі ён хоча, каб казка сапраўды была ўспрынята вучнямі ў яе адметнасці, спецыфіцы, пачне расказаваць, а не чытаць. *Расказванне казкі* – гэта адначасова і дыялог з класам, дзе гаворыць адзін, але гаворыць з усімі таго, як рэагуюць тыя, хто слухае. Для гэтага настаўніку трэба бачыць вочы дзяцей, адчуваць іх непасрэдную рэакцыю на кожны сюжэтны ход казкі, чуйна рэагаваць на настрой класа. Добра расказаная казка знойдзе эмацыянальны водгук у дзяцей. Настаўніку важна яго не прыглушыць. Таму на гэтым этапе вывучэння твора патрэбна актывізаваць уяўленні дзяцей.

Звычайна расказваюць народныя казкі, аднак расказ аўтарскага твора выклікае ў дзяцей не меншую цікавасць. Тым больш, што ў пачатку ўрока мы акцэнтуюем ўвагу дзяцей на тым, што некаторыя моманты будуць прапускацца, каб дзеці, чытаючы казку, іх знаходзілі, а потым самі расказалі настаўніку. Такі прыём работы называецца *пошукавым чытаннем*. Пачаць урок можна наступным чынам: «*Сёння я вельмі спяшалася да вас на ўрок, таму што ўчора з вечара прачытала цікавую і дастаткова навучальную казку. Але ведаеце, дзеці, калі я пераходзіла цераз вуліцу на пешаходным пераходзе і пачула гукі сірэны хуткай дапамогі, то спалохалася і многае з прачытанага забылася. Аднак я спадзяюся, што вы мне дапаможаце. Зараз тое, што я памятаю, я раскажу, а тое, што забылася, вы падкажаце мне пасля таго, як прачытаеце казку самі. Дамовіліся?* »

Перад расказваннем казкі будзе цікавым правесці з дзецьмі такі від работы: запісаць на дошцы апорныя словы з тэксту і папрасіць здагадацца па іх пра сюжэт казкі. Прыём антыцыпацыі з'яўляецца неабходным для фарміравання ўяўлення дзяцей, а таксама актывізуе іх дзейнасць. Вучні з вялікім імкненнем выказваюцца пра свае здагадкі. Як паказала наша апрабаванне, амаль ва ўсіх дзяцей ёсць жаданне расказаць сваю гісторыю і затым даведацца: хто ж з іх быў найбольш блізкі да тэксту. Таму слухаюць настаўніка дзеці вельмі ўважліва, што ў сваю чаргу садзейнічае развіццю такой якасці чытання як свядомасць.

Необходна адзначыць, што такі прыём як чытанне казкі паліцужку на практыцы аказаўся малаэфектыўным, таму што вучні не ўважліва сочаць за чытаемым. Найбольш развіваюць увагу малодшых школьнікаў чытанне ў парах, для сябе і па ролях. Прычым тэкст казкі спачатку павінен разбірацца па частках, а не ўвесь адразу. Інакш дзецям будзе цяжка зразумець асноўную думку тэксту.

Праверка першаснага ўспрымання – гэта ўсведамленне настаўнікам эмацыянальнай рэакцыі дзяцей на казку і іх разуменне агульнага сэнсу казкі. Самы зручны прыём для гэтага – гутарка. Аднак колькасць пытанняў, звернутых да дзяцей, павінна быць невялікай. Пры гэтым у гутарку не павінны ўключалася пытанні, што выяўляюць падтэкст казкі. Гутарка пасля першаснага ўспрымання павінна замацаваць першасныя ўражанні дзяцей [2, с. 231].

Наступным этапам работы над казкай з’яўляецца аналіз. Можна вылучыць сістэму ўменняў аналізаваць казку, якая ўключае ў сябе: уменне ўспрымаць выяўленчыя сродкі мовы ў адпаведнасці з іх функцыяй у казцы; уменне ўзнавіць ва ўяўленні малюнку па зместу; уменне ўстанавіць прычынна-выніковыя сувязі; уменне ўспрымаць вобраз-персанаж у адпаведнасці з тэкстам як адзін з элементаў, што служыць для раскрыцця ідэі; уменне бачыць аўтарскія адносіны (ацэнку); уменне ўсвядоміць ідэю казкі.

Самы распаўсюджаны прыём аналізу – *пастаноўка пытанняў да прачытанай часткі*. Пытанні дапамагаюць дзецям зразумець факты казкі, асэнсаваць іх з пункту гледжання ідэйнай накіраванасці казкі, г. зн. зразумець прычынна-выніковыя сувязі, усвядоміць пазіцыю аўтара (калі казка літаратурная), а таксама выбраць асабістыя адносіны да чытаемага.

Пры рабоце над кожнай часткай казкі павінны быць зададзены пытанні трох узроўняў: фактычны, ідэйны, узровень асабістых адносін.

Вернемся да прыкладу разбору казкі У. Шайдаў «Салодкія лекі»:

Н.: *Давайце прачытаем першую частку казкі пра сябе, а затым вы мне скажаце, што я забылася вам расказаць.* (Дзеці чытаюць)

Н.: *Дык што я вам не дарасказала?*

Дз.: *Як унук напіўся халоднай вады і ахрып.*

Н.: *Вось я і ўспомніла, што не дагаварыла, аднак я адчуваю, што гэта не ўсё, што я забылася расказаць. Але спачатку адкажыце мне на такое пытанне: «Як вырашылі дзед і бабуля дапамагчы ўнуку?»*

Дз.: *Папрасіць дапамогі ў пчолак.*

Н.: *У чым гэта дапамога заключалася?*

Дз.: *Пчолкі павінны былі палячыць унука мёдам.*

Н.: *Давайце прачытаем другую частку казкі па ролях. Але перш, чым пачнём, паслухайце заданне: вам неабходна знайсці тое, што я вам не дарасказала, а таксама падкрэсліць алоўкам параўнанні ў тэксце. Зразумелі? Тады пачнём.* (Выконваецца заданне)

Н.: *Ці згадзіліся пчолкі дапамагчы хвораму ўнуку?*

Дз.: *Згадзіліся.*

Н.: *А ці знайшлі вы які-небудзь эпізод, які я прапусціла, расказваючы вам казку?*

Дз.: *Вы казалі, што дзед браў мёд толькі з аднаго вулля, а тут іх тры.*

Н.: *Так, дзеці. Але ж я была ўпэўнена ў іншым. Дзякуй, што заўважылі. А якія параўнанні вы знайшлі ў гэтай частцы?*

Дзеці па чарзе называюць знойдзеныя імі параўнанні, а настаўнік (або самі дзеці) запісвае іх у слупок:

Пчолкі, як працаўніцы слаўныя.

Прыгожы, як васілёк.

Моцны, як дубок.

Шчодры, як каласок.

Затым на ўроку вядзецца *слоўнікавая работа*: дзеці разам з настаўнікам разбіраюць сэнс параўнанняў і тлумачаць іх: «*Пчолак дзед называе слаўнымі працаўнікамі, бо яны старанна выконваюць сваю працу.*» ~ «*Прыгожы, як васілёк, таму што васілёк – прыгожая кветка*» ~ «*Моцны, як дубок, бо дуб – самае моцнае дрэва.*» ~ «*Шчодры, як каласок, таму што з каласкоў атрымліваюць зерне, з зерня – муку, а з мукі – хлеб. Хлеб – галоўная страва нашага стала.*»

Пасля правядзення слоўнікавай работы дзецям прапануецца прачытаць апошнюю частку казкі, выкарыстоўваючы чытанне «птушыным базарам».

Н.: *Звярніце ўвагу, ці ўсё так напісана, як я вам расказвала* (Выконваецца заданне.)

Н.: *Што знайшлі такога, што я не сказала?*

Дз.: *Нічога.*

Н.: *Значыць тут мая памяць не падвяла. Дык ці дапамог мёд вылечыць хлопчыку?* (Дапамог.)

Н.: *Што хлопчык зрабіў пасля таго, як ён вылечыўся?* (Падзякаваў дзеду і бабуле, а таксама пчолкам.)

Н.: *Разгледзьце малюначак і скажыце, які эпізод казкі тут адлюстраваны? Якімі словамі з тэксту можна падпісаць яго? (З’еў хлопчык тры лыжкі мёду і адразу стаў такім, як пажадалі пчолкі. Зноў да яго вярнуўся галасок. Заўсміхаўся ён шчасліва, павесялеў адразу.)*

Н.: *Па чым вы здагадаліся, што гэты твор – казка?* (Пчолкі размаўляюць, традыцыйны зачын казкі, трохразовыя паўторы.)

Н.: *Як вы разумееце прыказку: «Адна пчала мёду не наносіць?»* (Адной пчале не хопіць сілы выканаць усю работу.)

Н.: *А з кім можна параўнаць пчалу?* (З чалавекам. Адзін чалавек не зможа выканаць вялікай працы).

Н.: *Паспрабуйце самі падабраць прыказку да гэтай казкі.* (І ў вераб'я ёсць сэрца.)

Н.: *Значыць, чаму нас вучыць гэта казка?* (Дапамагаць адзін аднаму, рабіць добрыя справы).

Заданне на дом можа быць самым разнастайным: намаляваць спадабаўшуюся частку казкі; скласці казку па аналогіі; прыдумаць працяг казкі; змяніць канцоўку казкі і г.д.

Такім чынам, разгледжаныя намі на прыкладзе казкі Уладзіміра Шайдава «Салодкія лекі» метадычныя прыёмы з'яўляюцца, на нашу думку, найбольш эфектыўнымі і дапамагаюць вучням глыбока пранікнуццасэнсам і зместам казкі. Неабходна адзначыць, што чытанне і адэкватнае ўспрыманне казак, па-першае, пашырае і паглыбляе круггляд вучняў і ўзбагачае іх веды і эмоцыі, развівае ацэначнае суджэнне; па-другое, служыць сродкам выхаваўчага ўздзеяння на вучняў; па-трэцяе, садзейнічае ўзбагачэнню і развіццю маўлення вучняў.

In this article are considered the most effective methods of the work with a fairy-tale in the elementary school.

Спіс літаратуры

1. Бараг, Л.Р. Беларуская казка / Л.Р.Бараг. – Мінск, 1989. – 248 с.
2. Івашуціч, Я.М. Методыка выкладання беларускай мовы ў пачатковых класах / Я.М. Івашуціч. – Мінск: Вышэйшая школа, 1986. – 326 с.

УДК 373.3.016:811.161.1

Ю.В. Русакевич

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Е.П. Пустошило, кандидат филологических наук,
старший преподаватель)

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ РАЗГОВОРА ПО ТЕЛЕФОНУ (НА МАТЕРИАЛЕ АНКЕТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ 4-ГО КЛАССА)

В статье описываются особенности речевой ситуации разговора по телефону, рассматриваются некоторые приемы обучения младших школьников речевому поведению в этой ситуации, анализируются результаты исследования, проведенного на базе 4-го класса.

Под речевым этикетом понимают «микросистему специфических вербальных единиц, принятых и предписываемых обществом для установления контакта собеседников, поддержания общения в желательной тональности соответственно правилам речевого поведения» [1, с. 12-14].

Высокая культура общения в наше время становится важной социальной характеристикой личности. Особенно существенной такая характеристика оказывается для личности учителя в школе, чья профессиональная деятельность требует использования разнообразных форм общения и как средства воспитания, и как средства обучения, направленного на развитие речи школьников. Овладение формулами речевого этикета, а также методикой обучения этим формулам должно стать составной частью профессиональной подготовки будущих учителей в школе.

Важнейшую роль в речевом общении играет речевая ситуация, т.е. контекст общения. Речевая ситуация – это конкретные обстоятельства, в которых происходит речевое взаимодействие.

Речевая ситуация разговора по телефону имеет свои особенности. При телефонном разговоре собеседник никак не может оценить ни во что вы одеты, ни выражение вашего лица при тех или иных словах, ни интерьера того места, где вы находитесь, ни других невербальных аспектов, которые многое могут сообщить о характере общения. И все же есть такие невербальные стимулы, которые можно использовать при умелом обращении с телефоном. К ним относится момент, выбранный для паузы и ее продолжительность, молчание, усиление или ослабление шумового фона, интонация, выражающая энтузиазм или согласие.

Многое значит и то, как быстро человек снимает трубку (после которого гудка), это позволяет более или менее точно судить о том, насколько он занят, как близко от него стоит аппарат, до какой степени заинтересован, чтобы ему позвонили.

Разговаривать по телефону – это искусство. Один телефонный звонок может сделать больше, чем несколько долгих и представительных бесед. Быстроту и дальность связи можно отнести к несомненным преимуществам телефона, но и пользоваться им нужно крайне осторожно. Возможность улыбок, дружеских рукопожатий, располагающей мимики и поз здесь отсутствует, и можно даже не заметить, как неосторожным словом или звуком обидишь собеседника. Зачастую по телефону разговаривают совершенно незнакомые люди, поэтому влияние телефонного разговора на формирование первого впечатления о человеке трудно переоценить. О правилах речевого этикета в ситуации разговора по телефону можно прочитать в [2].

С появлением мобильной связи телефон приобрел для нас большое значение, он позволяет общаться в любом месте и в любое время. Сегодня мобильные телефоны есть почти у каждого первоклассника. Значит, младшие школьники должны следовать правилам речевого этикета в ситуации разговора по телефону.

При обучении этим правилам можно использовать следующие методические приемы: анализ художественного произведения, моделирование речевой ситуации, игровые приемы.

Е.В. Нечаева [3, с. 13] предлагает ввести понятие «уровень общения». Она выделяет 4 уровня: «королевский», «наш», «дружеский» и «лучше не надо». Младшим школьникам эти уровни предлагается объяснить так: *«Первый, или «королевский», – тот уровень, на котором разговаривают в королевском дворце. Это очень высокий уровень. Наверное, на нем говорят придворные дамы в длинных платьях и кружевах, мужчины в шляпах и со шпагами, королева в короне... Второй уровень тоже очень высокий. Так разговаривают вежливые, воспитанные взрослые люди»* [3, с. 13-14]. На этом уровне учащимся предлагается разговаривать на уроках, поэтому он и называется «наш». Для разговоров с близкими, друзьями ребята могут использовать третий, «дружеский», уровень. Он и «пониже», и «попроще». Последний уровень – «лучше не надо». На нем – грубые слова, употребляемые невоспитанными людьми. Таких слов лучше избегать, поэтому название уровня не случайно.

Спрашиваем детей, умеют ли они правильно разговаривать по телефону. Пусть ребята возьмут в руку телефон (им может быть обычный пенал), наберут номер... Саша звонит Лене. Трубку снимает

Ленина мама. Ее роль сыграет учитель. В начале игры необходимо напомнить учащимся о необходимости делать паузы между репликами. Ведь этикет – это когда оба человека должны показать, что они вежливы и приветливы. А чтобы ваш собеседник мог ответить ему необходимо время.

Ленина мама: – Алло! – Саша: – Здравствуйте. Это говорит Саша Ушакова (Пауза). – Ленина мама: – Здравствуй, Саша (Пауза) – Саша: – Позовите, пожалуйста (к телефону) Лену. – Ленина мама: – Сейчас.

Говорим ребятам о том, что так выглядит диалог, если Саша не знает, как зовут маму Лены. Если вы звоните девочке или мальчику, с мамой которых вы знакомы, вы, конечно, назовете ее имя и отчество: Здравствуйте, Ирина Ивановна. Это (говорит)...

Таким образом, вначале мы рассматриваем общение по телефону на «нашем» уровне, затем говорим о «дружеском». Важно обратить внимание детей на то, что даже на этом уровне необходимо называть свое имя тому, кому вы звоните. Ведь мы не можем быть уверены, что наши друзья узнают наш голос. И тогда начало телефонного разговора может звучать так: – Привет, Люд. Это я, Аня. – (Пауза) – Привет. И только если мы звоним очень близкому человеку, то имя можно не называть, а сказать просто: «Здравствуй, мама! Это я!»

Не лишним будет обсудить отдельную ситуацию, когда звонок раздается в доме и трубку снимает ребенок. Необходимо объяснить, что если родители в эту минуту не могут подойти к телефону, то не нужно говорить звонящему о причине. Надо сказать: «Он (она) сейчас подойти не может. Позвоните, пожалуйста, через несколько минут». Или: «Подождите, пожалуйста, он (она) скоро подойдет».

Для закрепления предлагаем учащимся в парах разыграть ситуации с заданными героями. На последующих занятиях говорим с ребятами о том, что все звонки можно разделить на три группы: 1. Звонки в домах знакомых людей. 2. Звонки туда, где с вами, скорее всего, не знакомы. (Это звонки людям, которые работают, например, маме или папе на работу, в поликлинику, в библиотеку). 3. Звонки в другие города или страны [4, с. 13-14].

В феврале 2010 г. нами на базе общеобразовательной Начальной школы № 1 г. Гродно в 4-ом «Б» классе было проведено исследование уровня владения речевым этикетом младших школьников в ситуации разговора по телефону.

Учащимся была предложена следующая анкета:

1. Если ты позвонил другу, но попал не туда, то нужно: а) молча положить трубку; б) извиниться и уточнить номер; в) сказать: «Что ты

трубку хватаешь, если звонят не тебе. Положи сейчас же трубку». (Правильный ответ – б).

2. Каким должен быть разговор по телефону: а) четким; б) кратким; в) долгим. (Правильный ответ – а).

3. Кто должен перезвонить, если оборвалась связь: а) тот, кто звонил; б) кому звонили; в) никто. (Правильный ответ – а).

4. Какое слово используется, когда снимают трубку: а) да; б) алло; в) что. (Правильные ответы – а, б).

5. Какие разговоры называются пустыми: а) ни о чем; б) долгие; в) короткие. (Правильный ответ – а, б).

6. С каких слов нужно начинать телефонный разговор? (Предполагаемый ответ: *Здравствуйте... Привет...* и т. п.).

7. Какой продолжительности должен быть телефонный разговор (по «городскому» телефону)? (Предполагаемый ответ: *5 – 10 минут* и т. п.).

8. Можно ли спрашивать, по какому вопросу звонят, если не можете пригласить к телефону того, кого спрашивают? (Предполагаемый ответ: *Нельзя*).

9. Кто должен первым заканчивать разговор? (Предполагаемый ответ: *Тот, кто звонил*).

10. Если вас попросили позвать к телефону маму или папу, что вам следует ответить? (Предполагаемый ответ: *Сейчас приглашу или Извините, мамы нет дома*).

11. Можно ли злиться, если кто-то позвонил и ошибся? (Предполагаемый ответ: *Нет*).

12. Можно ли вести разговор с несколькими людьми одновременно? (Предполагаемый ответ: *Нет*).

13. Что нужно сказать, если кого-то, кого пригласили к телефону, не оказалось дома? (Предполагаемый ответ: *Нужно извиниться и сказать, что в данный момент его нет дома*).

14. Какими вежливыми словами нужно завершить разговор? (Предполагаемый ответ: *До свидания... Пока...* и т. п.).

15. Если вы позвонили другу, а трубку взяла мама, что вы должны сказать? (Предполагаемый ответ: *Здравствуйте, позвоните, пожалуйста...* и т. п.).

Анкетирование показало, что на 1-ый вопрос правильно ответили 15 учащихся из 23 (65 %), на 2-ой вопрос – 20 учащихся (86 %), на 3-ий вопрос – 23 учащихся (100 %), на 4-ый вопрос – 23 учащихся (100 %), на 5-ый вопрос – 16 учащихся (70 %), на 6-ой вопрос – 11 учащихся (48 %), на 7-ой вопрос – 12 учащихся (52 %), на 8-ой вопрос – 20 учащихся (86 %), на 9-ый вопрос – 19 учащихся (82%), на 10-ый вопрос – 17

учащихся (74 %), на 11-ый вопрос – 23 учащихся (100 %), на 12-ый вопрос – 13 учащихся (57 %), на 13-ый вопрос – 14 учащихся (61 %), на 14-ый вопрос – 16 учащихся (70 %), на 15-ый вопрос – 18 учащихся (78 %). Общий показатель правильных ответов – 78 %.

Это свидетельствует о том, что, хотя у учащихся есть знания о том, как нужно вести себя в ситуации разговора по телефону, умения и навыки у младших школьников могут быть не сформированы. Например, многие учащиеся 4 «Б» класса не отключали мобильный телефон во время урока.

Таким образом, речевая ситуация телефонного разговора весьма частотная в наше время. Телефон нам необходим, мы часто по нему общаемся. Общение по телефону имеет свою специфику, нужно следовать правилам речевого этикета телефонного разговора. С распространением мобильной связи телефоном часто пользуются и младшие школьники. Анализ результатов проведенного исследования показывает, что не у всех младших школьников сформированы речевые умения общения по телефону, поэтому учителю нужно обратить внимание на эту проблему.

The author of the article is describing the speech situation of talking about the telephone, there are some examples of teaching rules of speech label with younger schoolboy in this situation, analysis result of the research which was done in the 4th form.

Список литературы

1. Формановская, Н.И. Вы сказали: «Здравствуйте!» (Речевой этикет в нашем общении) / Н.И. Формановская. – 2-е изд-е. – М.: Знание, 1987. – 160 с.

2. Телефонный этикет в работе и в быту [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: http://revolution.allbest.ru/ethics/00010822_0.html. – Дата доступа: 20.02.2010.

3. Нечаева, Е.В. Занятие по речевому этикету / Е.В. Нечаева // Начальная школа. – 1997. – № 7. – С.9 – 15.

Н.В. Савенко,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – О. В. Столярчук, преподаватель)

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

В данной статье рассматривается лексическая работа с младшими школьниками на уроках чтения как неотъемлемый компонент всего процесса обучения, направленный на развитие речи младших школьников.

Период обучения грамоте включает в себе обучение детей элементарным навыкам чтения и письма, умению сосредоточенно слушать и содержательно говорить, формировать фонетический слух, т.е. способность выделять в своей и чужой речи звуки-фонемы, звуки-смыслоразличители, устанавливать порядок следования их друг за другом в слове, различать фонемы гласные и согласные, твердые и мягкие, звонкие и глухие, овладевать умением выделять в речи предложения, вычленять в тексте отдельные, завершенные в смысловом отношении части, усваивать грамматические и орфоэпические правила, уточнять и пополнять запас слов.

Пополнение словарного запаса учащихся как активного, так и пассивного является одной из главных проблем обучения русскому языку в начальной школе и играет важную роль в решении общей задачи широкой языковой подготовки учащихся. Младших школьников необходимо знакомить не только с конкретной лексикой, но и с отвлеченными понятиями, которые вызывают определенные трудности в усвоении. Это связано с тем, что у детей младшего школьного возраста больше развито наглядно-образное мышление. К.Д. Ушинский отмечал, что ребенок мыслит формами, красками, звуками. Однако обучение на современном этапе вносит свои коррективы: от учителя требуется умение работать по обогащению словарного запаса детей словами и с абстрактными значениями [1, с. 53].

Лексическая работа на уроках чтения является одним из самых важных компонентов, т.к. основной целью всего обучения русскому языку в начальной школе является формирование у учащихся умения свободно и связно выражать свои мысли в устной форме в соответствии с ситуацией общения. Недостаточный словарный запас часто мешает в работе над орфографией, приводит к скудным письменным работам. Результатом успешного обучения младших школьников является

использование учителем на уроках чтения комплексных упражнений, направленных на развитие и обогащение лексики младших школьников, их познавательных процессов, творческого мышления [2, с. 26].

Использование методических приемов словарной работы на уроках чтения является одним из основных компонентов обучения младших школьников. Этой проблемой занимались такие педагоги как К.Д. Ушинский, В.Г. Горецкий, Л.В. Елисеева, Н.А. Сторожева, С.В. Плотникова, Л.В. Савичева, Т.Г. Терехова, Г.В. Бобровская и др.

Основными принципами они выделяют использование на уроках чтения работу с синонимами, омонимами, паронимами, многозначными словами, работу с толковыми словарями, которые обогащают лексику детей и помогают передавать им чувства, настроение, отношение к окружающей действительности.

Принципы отбора и предъявления слов на уроке определяются следующими факторами: практической ценностью слова для конкретного этапа обучения; частотностью употребления слова в разговорной речи и в текстах для чтения; доступностью слова с точки зрения его звукового состава. Слова в активную речь младших школьников вводятся в том естественном лексико-грамматическом окружении, в котором и существует любое слово: в предложении, в контексте. С этой целью можно предложить следующие задания. Например: подчеркни правильный ответ:

Дремать – это...

- 1) находиться в полусне;
- 2) хлопнуть дверью;
- 3) искать маму.

Смущаться – это...

- 1) передвигаться;
- 2) располагаться в каком-то месте;
- 3) стыдиться.

Украдкой – это...

- 1) незаметно;
- 2) красиво;
- 3) весело.

Работа над изолированными словами представляет лишь кратковременный этап, связанный с необходимостью преодоления трудностей в связи с восприятием и произношением слова. Закрепление новых слов должно проводиться в активном их употреблении.

Например: у слова лес есть друзья – лесник, перелесок, лесной. Назови друзей слова вода (водяной, водолаз, водопад, подводные, водные).

Особенность знакомства младших школьников со значениями многих слов состоит в использовании натуральной или предметной наглядности, что поможет детям не только связать новое слово с предметом или действием, но и выявить новые свойства и качества, не замеченные ими ранее или не осмысленные. При организации работы над новыми словами учителю следует стремиться к тому, чтобы ученики усвоили как можно больше словосочетаний с изучаемым словом и научились их использовать в различных речевых ситуациях. Например:

1. Подбери к следующим словам признаки: сестра (какая?) (родная, двоюродная, заботливая); струна (какая?) (тонкая, стальная, гитарная); костюм (какой?) (нарядный, вечерний, спортивный).

2. Подбери к словам слова-действия: (что делает?). Самолет (что делает?) (летит, гудит). Плакса...плачет.

Расширение пассивного и активного словаря младших школьников происходит за счет выявления значений новых слов, развития умения точно использовать слова в речи, совершенствования умений уместного употребления синонимов, антонимов, многозначных слов.

При работе с синонимами можно предложить младшим школьникам следующие виды заданий:

1. Соедини близкие по смыслу слова.

огонь	грязный
чистый	алый
красный	скакать
бросать	пламя
прыгать	озорник

2. Автобус идет в парк. Придумай, каким другим словом можно заменить слово идет.

Каждый из синонимов в название предмета вкладывает особый признак. Вскрыть сущность этого признака – задача лексической работы с синонимами. Важно, чтобы младшие школьники поняли, что у каждого слова есть и свои оттенки в значении.

Работа с антонимами начинается с наблюдения за ними в тексте. Первоклассники встречаются с ними в загадках, сказках, пословицах, поговорках, построенных на противопоставлении правды и лжи, добра и зла, света и тьмы. В подтверждение вышесказанного можно предложить младшим школьникам следующие задания:

Прочитайте пословицы. Как вы понимаете их смысл. Назовите слова с противоположным значением.

Труд кормит, а лень портит. Петь хорошо вместе, а говорить порознь. Добро помни, а зло забывай.

Работая с пословицей, дети объясняют ее смысл, что способствует развитию их мыслительной деятельности и формированию нравственных качеств [4, с. 26].

Таким образом, на уроках чтения младшие школьники не только получают знания, совершенствуют навыки сознательного, беглого и выразительного чтения, но и развивают речь: обогащают, уточняют и активизируют словарь на основе формирования конкретных представлений и понятий. Работа над словом на уроках чтения должна осуществляться учителем целенаправленно, последовательно и планомерно с использованием методических приемов.

The article considers the lexical work with primary school children at reading classes as an integral part of the whole educational process, aimed at speaking development of the primary school children.

Список литературы

1. Бобровская, Г. В. Абстрактная лексика в языковом сознании младшего школьника / Г.В. Бобровская // Начальная школа. – 2004. - № 5. – С. 53 - 55.

2. Елисеева, Л.В. Лексическая работа в системе развития речи учащихся / Л.В. Елисеева // Пачатковая школа. – 1999. - № 5. – С. 26 – 29.

3. Курлыгина, О.Е. Лексическая работа на уроках русского языка в классе с многонациональным составом учащихся / О.Е. Курлыгина // Начальная школа. – 2005. - № 2. – С. 60 – 63.

4. Терехова, Т.Г. Некоторые вопросы лексики и уроки чтения. / Т.Г. Терехова, // Начальная школа. – 1971. - № 3. – С. 30 - 33.

УДК 811. 161. 3

Н.П. Сівіцкая,

студэнтка 4 курса педагагічнага факультэта
(навуковы кіраўнік – А.К. Гачко, старшы выкладчык)

ДА ПЫТАННЯ АБ ВЫМАЎЛЕННІ ГАЛОСНЫХ ГУКАЎ У ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ

У дадзеным артыкуле разглядаецца адно з пытанняў вывучэння арфаэпіі: вымаўленне галосных гукаў у пачатковай школе. Разглядаюцца тыповыя

памылкі, што сустракаюцца ў вуснай мове вучняў і тыя моманты, якія садзейнічаюць больш эфектыўнаму фарміраванню ў іх навыкаў літаратурнага вымаўлення.

Адна з задач, якая ставіцца перад настаўнікамі пачатковых класаў – фарміраванне ў вучняў нормаў літаратурнага вымаўлення. Фарміраванне арфаэпічных уменняў і навыкаў праводзіцца ў сувязі з вывучэннем праграмага матэрыялу па мове і чытанню.

Арфаэпія як асобны раздзел не выдзяляецца ў школьным курсе беларускай мовы, але праграма вызначае асноўныя арфаэпічныя ўменні і навыкі, якія неабходна фарміраваць на ўроках мовы: правільна вымаўляць галосныя, зычныя і іх спалучэнні ў словах; ставіць націск. Такім чынам, вучні практычна знаёмяцца з некаторымі нормаў беларускага літаратурнага вымаўлення.

Каб метадычна правільна і своєчасова арганізаваць работу па фарміраванні маўленчых уменняў і навыкаў, неабходна ведаць тыповыя памылкі, што сустракаюцца ў вуснай мове вучняў, і прычыны іх з'яўлення [1, с. 18].

Найбольшая колькасць памылак выклікана фанетычнай інтэрферэнцыяй. Гэта тлумачыцца тым, што фаналагічнасць маўленчага слыху дзяцей, якія з малых гадоў знаходзяцца пад уплывам беларуска-рускага моўнага асяроддзя, абумоўлівае ўспрыманне беларускай фаналагічнай сістэмы праз «прызму» рускай. Найбольшую цяжкасць для вучняў уяўляюць тыя фанетычныя рысы беларускай мовы, якія адносна ідэнтычныя адпаведным з'явам рускай мовы [2, с. 163].

Вымаўленчыя памылкі, выкліканыя фанетычнай інтэрферэнцыяй, патрабуюць значнага часу па іх выпраўленню як з боку вучняў, так і з боку настаўніка. Псіхолагі лічаць, што паспяховае фарміраванне вымаўленчых навыкаў прыходзіць тады, калі дзеці разумеюць артыкуляцыю «цяжкіх» для іх беларускіх гукаў. Таму ў працэсе навучання неабходным лічыцца выкарыстанне апісання і паказу асаблівасцей артыкуляцыі беларускіх гукаў у параўнанні з рускімі.

Значная колькасць памылак тлумачыцца няведаннем норм беларускага літаратурнага вымаўлення. Для ліквідацыі гэтых памылак прапануецца паслядоўнае і сістэматычнае азнаямленне вучняў у працэсе вывучэння фанетыкі з асноўнымі нормаў беларускага літаратурнага вымаўлення.

Некаторыя арфаэпічныя памылкі ў мове школьнікаў тлумачацца ўплывам арфаграфіі: яны выкліканы максімальнай арыентацыяй вучняў у час вымаўлення на графічны вобраз слова. Вымаўленчыя памылкі дадзенай групы выкліканы недастатковай тэхнікай чытання. Пры беглым чытанні ў маўленні як бы аўтаматычна праходзяць пазіцыйна

абумоўленыя фанетычныя працэсы. Асноўная задача, якая ставіцца перад настаўнікамі ў працы па ліквідацыі такіх памылак, заключаецца ў далейшым удасканаленні навыкаў беглага чытання.

Таксама існуюць вымаўленчыя недахопы, якія тлумачацца слаба развітым моўным слыхам вучняў – няздольнасцю правільна ўспрыняць гук на слых і затым вымавіць яго. Дзеці, маўленчы слых якіх развіты недастаткова, не могуць у першую чаргу правільна ўспрыняць спецыфічныя беларускія гукі і іх пазіцыі. Таму для школьнікаў неабходным з'яўляецца маўленчы трэнаж на кожным уроку. Сутнасць яго ў выразным артыкуляванні спецыфічных беларускіх гукаў пры чытанні асобных слоў.

У асобную групу выдзяляюць арфаэпічныя памылкі, выкліканыя пранікненнем у мову вучняў дыялектных асаблівасцей. Дыялектнае вымаўленне дзеці засвойваюць ад сваіх бацькоў, блізкіх, у маўленні якіх захаваліся асаблівасці той мовы, якой яны карысталіся яшчэ ў дзяцінстве і працягваюць карыстацца ў пэўных сітуацыях.

Засваенне літаратурнага вымаўлення і выцясненне дыялектнага праходзіць праз перайманне вучнямі ўзорнай мовы і засваенне нормаў арфаэпіі.

Аналіз вытокаў вымаўленчых памылак у мове вучняў дазваляе зрабіць вывад: агульнай прычынай недасканалай вуснай мовы з'яўляецца недастатковы маўленчы патэнцыял акружаючага асяроддзя – сям'і, школы. Школа часам арганізуе навучанне без уліку рэальнага ўзроўню развіцця ў вучняў вымаўленчых навыкаў, патрабуе некаторай карэкціроўкі метадыка выкладання беларускай мовы ў напрамку спецыяльнай арганізацыі з дапамогай сродкаў навучання інтэнсіўнага маўленчага развіцця вучняў [3, с. 35-37].

Эфектыўнасць навучання арфаэпіі таксама павышаецца, калі:

- 1) паведамляць школьнікам арфаэпічныя нормы сучаснай беларускай мовы, звесткі пра артыкуляцыю гукаў;
- 2) выкарыстоўваць фанетычны і арфаэпічны разборы;
- 3) праводзіць арфаэпічныя практыкаванні;
- 4) даваць заданні на месцазнаходжанне націску ў слове.

1. Так, напрыклад, дзецям паведамляецца, што [і] пасля галоснага ў пачатку, сярэдзіне, канцы слова, а таксама ў ролі злучніка вымаўляецца як [й] або [йі] (напрыклад: за[йі]граць, палі [й] лясы). Характэрнай рысай для беларускай мовы з'яўляецца з'ява аканна/якання. Гукі [о], [э] пасля цвёрдых і зацвярдзелых зычных у ненаціскным становішчы вымаўляюцца як [а] – гэта працэс акання, калі гэтыя гукі стаяць пасля мяккіх зычных – якання (напрыклад: в[о']кны – [а]кно, л[э]с – л[а]сны, в[о]ска – в[а]сковы).

На адным з этапаў у працэсе фанетычных практыкаванняў школьнікі ўважліва назіраюць за асаблівасцю працы свайго артыкуляцыйнага апарату, што важна для выразнай дыкцыі. Так як у дзіцяці, якое добра адрознівае гукі на слых, часта мускульны вобраз застаецца недакладным у час вывучэння канкрэтных гукаў неабходна даваць слоўнае апісанне артыкуляцый, якое будзе зразумела шасцігодку, пры якіх паведамляецца аб асноўных момантах дзейнасці органаў маўлення з выкарыстаннем адпаведных схем, табліц, малюнкаў [2, с. 170].

Так у працэсе вымаўлення гука [а] рот раскрыты шырока, паміж зубамі можна уставіць два пальцы, пакладзеныя адзін на адзін. Язык ляжыць свабодна, дакранаецца да ніжніх пярэдніх зубоў (Аксана, парта, лялька) [4, с. 15].

2. Фанетычны разбор эфектыўна праводзіць у вуснай форме; мэтазгодна ўказваць, дзе вымаўленне не супадае з напісаннем, абгрунтоўваць адпаведным арфаэпічным правілам. Такі від фанетычнага разбору актывізуе ўвагу вучняў да гукавой формы слова, вуснага выказвання, развівае маўленчы слых. Пры фанетычным разборы неабходна ўважліва сачыць за нормамі арфаэпіі. Веданне фанетычных законаў аб змене гука ў залежнасці ад яго становішча ў слове дапамагае вучням практычна авалодаць арфаэпічнымі нормамі.

Арфаэпічны разбор папярэджвае і выпраўляе маўленчыя памылкі, дае магчымасць сістэматычна паўтараць і замацоўваць арфаэпічныя правілы. Сістэматычная трэніроўка ў гэтым відзе разбору выходзіць з культуры маўлення, фарміруе арфаэпічны навык.

3. Выпрацоўка артыкуляцый галосных у ізаляваным становішчы ўдасканальваецца затым у моўнай плыні, што ўтрымлівае значную колькасць адпаведных гукаў. Такімі з'яўляюцца скорагаворкі, гукапераймальныя словы, невялікія вершы, прыказкі, лічылкі, завучванне якіх дапамагае пераўтварыць з цягам часу нязвыклыя артыкуляцыйны ў прывычныя (напрыклад, скорагаворка: Агурок-абібок, абадраў сабе бок, абадраў сабе бок агурок-абібок; гукапераймальная словы: мэ-мэ, мяў-мяў, ку-ка-рэ-ку; лічылка: энкі-бэнкі падсілкаваліся, энкі-бэнкі пілі вадку. Энкі-бэнкі, дзе вы схаваліся? Энкі-бэнкі, я вас знайду! Верш:

Пэўна вы вясноу чулі,
Як на дрэве, на суку
Кліча на ўвесь лес зязюля:
Ку-ку, ку-ку! [1, с. 23].

4. Паколькі галосныя гукі бываюць націскныя і ненаціскныя, у дзяцей павінны выпрацоўвацца навыкі месцазнаходжання націску ў

словах, адметнасці месца націску ў словах беларускай і рускай моў. Для гэтага вучням прапануюцца практыкаванні на:

- вызначэнне месца націску і яго ролі для адрознення сэнсу слова;
- параўнанне асобных слоў ці слоў у тэксце з аднолькавым гукавым складам і розным месцам націску.

Такім чынам, для вывучэння галосных гукаў выконваюцца наступныя практыкаванні: апісанне артыкуляцый гука; завучванне скорагаворак, вершаў, адгадванне загадак; прыдумванне слоў, у якіх вывучаемы гук першы (другі, трэці, пад націскам, не пад націскам); падбор слова, якое адрозніваецца адным гукам; назва галосных гукаў у словах; падкрэсліванне слоў, у якіх галосная літара абазначае два гукі; прыдумванне слоў, у якіх галосная літара абазначае два гукі.

One of the questions about arfoepia: spelling vowels in primary school is learning in this article. The most typical mistakes, which one can meet in the pupil's oral speech are learned here.

Спіс літаратуры

1. Фарміраванне арфаэпічных навыкаў на ўроках фанетыкі ў V класе // Беларуская мова і літаратура ў школе. – Мінск. – 1989. – № 8. – С. 18 – 26.
2. Яленскі, М.Г. Методыка выкладання беларускай мовы / М.Г. Яленскі. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 448 с.
3. Яленскі, М.Г. Выкладанне беларускай мовы і літаратуры: кніга для наст. / М.Г. Яленскі [і інш.]; пад рэд. М.А. Лазарука. – Мінск: Народная асвета, 1983. – 150 с.
4. Бязручка, А.Р. Засваенне галосных як асновы склада / А.Р. Бязручка // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2000. – № 4. – С. 10 – 46.

О.И. Царь,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.Я. Кострица, кандидат филологических наук,
доцент)

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ НАД ТЕМОЙ «ГЛАГОЛ» В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Статья посвящена приемам и методам работы над темой «Глагол». Автор затрагивает проблему преподавательской и закрепляющей работы над темой «Глагол» на уроках литературного чтения.

Современность выдвигает все большие требования к качеству образования. Весьма важен в этом плане начальный этап в школьном обучении – I – IV классы.

Психологически ребенок готов воспринимать все новое и интересное. Задача учителя на этом этапе: поддержать этот интерес, не отбить желание к учебе. В связи с этим встает вопрос о выборе методов и приемов, которые способствовали бы лучшему усвоению школьного материала. Современная дидактика выработала достаточно большое количество методов обучения. Вместе с тем надо отметить, что выбор методов и приемов обучения находится в прямой зависимости от квалификации учителя, его педагогической позиции, от уровня подготовленности класса, особенностей психических реакций детей на воспитательный процесс.

Наиболее сложной для учащихся начальной школы и вместе с тем одной из самых важных в курсе русского языка вообще является тема «Морфология» и, в частности, тема «Глагол». Изучение морфологии мотивируется не только задачами правописания. Овладение грамматической системой языка позволяет выработать логику мышления, сформировать культуру речи. Преподавание грамматики должно соотноситься с важными принципами общей дидактики, а именно научностью, системностью, активностью, сознательностью, которые должны взаимодействовать с другими дидактическими принципами.

Принцип научности обучения грамматике русского языка проявляется в том, что понятия об основных грамматических категориях раскрываются со стороны структуры в неразрывном единстве со значением в соответствии с данными науки о языке.

Принцип системности требует, чтобы каждая грамматическая категория рассматривалась в тесной связи с другими категориями.

Принцип активности выражается в том, что в процессе обучения грамматике преподаватель не только сообщает необходимые сведения учащимся, но и активизирует их умственную деятельность, заставляет анализировать, сравнивать, обобщать языковые явления. В большинстве случаев это достигается путем постановки проблем, соответствующих подготовке учащихся и их возрастным особенностям. Проблемные вопросы – очень важное, но не единственное средство активизации умственной деятельности учащихся. Каждое задание учителя, каждое упражнение в той или иной степени должны быть направлены на пробуждение у учащихся вдумчивого творческого отношения к их выполнению.

Принцип сознательного усвоения определений, правил и грамматической терминологии отвечает коренному требованию отечественной педагогики обеспечивать в процессе обучения глубокое продумывание, творческую переработку школьниками получаемых знаний, самостоятельное применение их на практике.

Общедидактические принципы обычно применяются в сочетании с частнометодическими, к которым относятся: взаимосвязь между морфологией и фонетикой; взаимосвязь морфологии и синтаксиса; связь обучения грамматике с развитием речи, обучением орфографии и пунктуации, связь преподавания грамматики с занятиями по литературе [1, с. 26].

Методика грамматики русского языка придает большое значение установлению связи преподавания грамматики с занятиями по литературе, так как лингвистический анализ какой-либо части изучаемого литературного произведения дает возможность учащимся осознать стилистическую роль той или иной грамматической категории, понять ее функцию в речи, получить наглядный пример использования знаний по грамматике в речевой практике [1, с. 171].

Абстрактные грамматические значения позволяют выражать сложные оттенки мысли в наиболее компактной форме. У учеников начальных классов вызывают определенные трудности определения глагола как части речи вследствие достаточно сложных лингвистических особенностей глагола.

В связи с этим немаловажное значение имеет работа над темой «Глагол» в тесной взаимосвязи с уроками литературного чтения. Авторы методических пособий, учебников по методике преподавания русского языка в начальных классах рекомендуют использовать на уроках русского языка отрывки произведений, изучаемых на уроках литературного

чтения, для иллюстрирования определенных грамматических правил, на основе таких отрывков давать конкретные лингвистические задания.

Программа предъявляет достаточно серьезные требования к учащимся по умению оперировать своими знаниями по теме «Морфология» и, в частности, теме «Глагол». Именно поэтому очень важно использовать возможности не только уроков русского языка, но и уроков литературы для закрепления данной темы. И, если на уроках языка уделяется большое внимание лингвистическому анализу частей речи, то уроки литературного чтения – благодатная почва для развития коммуникативных способностей учащихся, для развития умения применять знания, полученные на уроках русского языка, в своей речи.

Изучение глагола значительно продвигает речевое развитие учащихся. Глагол обозначает не просто действие, а действие как активный процесс. Он выражает движение, развитие и сообщает высказыванию конкретность, динамичность, энергию. А.М. Пешковский писал, что «глаголы – это какие-то «живые» слова, оживляющие все, к чему они приложены» [1, с. 267].

Обязательным элементом анализа произведения должна стать словарная работа. Уточнение лексического значения глаголов помогает прояснить содержание, включает воображение детей, помогает понять авторское отношение к описываемым событиям. Под словарной работой следует понимать и наблюдение за изобразительно-выразительными средствами языка произведения. Именно на уроках литературного чтения учитель может обратить внимание учащихся на стилистические возможности глагола как части речи, пополнить лексический запас школьников синонимами, антонимами, использовать полисемантические и омонимичные характеристики глаголов.

На примере рассказов с диалогами проводится работа над глаголами-синонимами: подбираются глаголы одной лексико-семантической группы.

При планировании уроков должны подбираться задания по семантическому анализу и комментированию готовых форм (почему используют именно такие слова? для чего? с какой целью? и т.д.), употреблению грамматических форм по заданному содержанию, упражнения на выбор более удачных отрывков текста с последующим анализом средств создания выразительности, упражнения по редактированию текста, упражнения на морфолого-синтаксическое преобразование и синонимическую замену грамматических форм в рамках словосочетания или предложения [2, с. 346].

Традиционные для уроков литературного чтения приемы – прием выборочного чтения, ответ на вопрос своими словами, постановка

вопросов самими учащимися, – способствуют накоплению лексического материала у учеников, учат применять глаголы в соответствии с поставленной задачей.

Очень результативно использование игровых приемов: «Закончи пословицу», «Что? – Какой? – Что делает?». Игры, игры-путешествия, игры-экскурсии, игры-спектакли – позволяют сделать урок интересным, доступным, понятным, помогают повысить активность детей, усвоить знания, снять напряжение, создают на уроке благоприятный эмоциональный фон. Все это способствует лучшему усвоению детьми учебного материала и, как следствие, повышению уровня грамотности учащихся.

Лучшему усвоению темы «Глагол» способствуют творческие виды работ, к которым относятся словесное и графическое рисование, анализ иллюстрации, составление плана текста, стилистический эксперимент, подбор синонимов с обоснованием авторского выбора, составление диафильма, киносценария, инсценирование, составление рассказа о герое.

Очень важны для закрепления темы «Глагол» различного рода пересказы. Особенно пересказ с изменением лица, краткий пересказ, которые приучают школьников к правильному употреблению видовременных форм глагола, подбору слов, которые точно отображают определенную сцену из произведения.

Овладеть связной речью означает прежде всего научиться самостоятельно отбирать из готового текста нужную конструкцию, обоснованно заменять одну конструкцию другой. Поэтому в основе работы над пересказом лежит знание грамматики, а также знание основ стилистики [2, с. 367].

Таким образом, основываясь на общедидактических принципах, учитель должен использовать весь потенциал, предоставляемый уроками литературного чтения, для работы над лингвистическими темами, сложными для восприятия младшими школьниками, к которым относится и тема «Глагол».

The methods of the work on a topic «The verb» in this article are considered. The Author affords to a problem of propaedeutic L fixing work on a topic «The verb» at lessons of Literature.

Список литературы

1. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2000. – 527 с.
2. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1984. – 431 с.
3. Политова, Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка. / Н.И. Политова – М.: Просвещение, 1984. – 156 с.
4. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. / М.С. Соловейчик – М.: Линка-Пресс, 1994. – 542 с.

УДК 373.3.016:811.161.1

С.А. Шаронова,

студентка 4 курса педагогического факультета

(научный руководитель – И.Н. Кавинкина, кандидат филологических наук, доцент)

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются этапы урока русского языка, на которых может использоваться игровой материал. Автор считает, что использование приемов игры является необходимым условием повышения эффективности уроков и усвоения материала.

Овладение знаниями в области русского языка у детей в начальных классах происходит очень трудно, особенно в овладении устной речью, поэтому для каждого урока необходимо ставить достигаемые задачи. Основная задача обучения родному языку – развитие школьника как личности, полноценно владеющей устной и письменной речью. Поэтому необходимы новые методические разработки по данной проблеме, которые бы учитывали веяние сегодняшнего времени, но при этом сохраняли достаточно общий уровень начального образования, достигнутого школой.

Игра – самый древний способ передачи знаний от поколения к поколению. Девочки играют в куклы, чтобы подготовиться к роли жены

и матери, мальчики – в машинки, чтобы стать главным автолюбителем в семье. И только школьные учителя предпочитают игре с учениками серьезную дидактику. Очевидно, это происходит потому, что в многочисленных определениях игровой деятельности подчеркивается отсутствие практической направленности, ориентации на результат. А обучение – это целенаправленная деятельность, которую учитель по роду своей профессии призван организовывать. Однако это противоречие снимается, как только мы добавляем понятие «дидактическая», «педагогическая» игровая деятельность, ибо в таком случае цель задается учителем.

Л.В. Петрановская предложила игры на уроке организовать в пространстве двумя способами [1, с. 97]:

1-й способ. Не меняя расстановку мебели и позиции учащихся, проводить игры настольные, комнатные с раздаточным материалом на каждого или на парту: лото, кроссворды (сканворды, чайнворды), шарады, загадки и пр.

2-й способ. Мебель в классе сдвигается по количеству команд или по принципу «игровое поле» – «жюри» – «зрители». Для проведения компьютерных игр учащиеся приглашаются в компьютерный класс.

Игровая деятельность как элемент урока может применяться на любом его этапе – от проверки домашнего задания до выполнения контрольной работы и обобщения.

1-й этап. Проверка домашнего задания.

Обычно этот момент урока наиболее традиционен: устная и письменная фронтальная проверка, двое-трое трудятся над индивидуальными заданиями, кто-то не поднимает от парты взгляда, чтобы учитель не спросил. Для преодоления данной традиции на этом этапе можно ввести элемент игры. Однако необходимо помнить, что игра способствует раскрепощению ребенка, повышает эмоциональную возбудимость. Поэтому пользоваться игровыми приемами в самом начале урока следует осторожно. В противном случае «разыгравшиеся» учащиеся потом так и не войдут в нужное русло урока. Поэтому игры должны носить тренинговый или контролирующий характер.

Наиболее эффективными будут игры по фонетике, развивающие речевой аппарат у младших школьников и выявляющие степень усвоения лингвистического материала. «Фонетическую разминку» предлагаем ввести наряду с орфографической в привычку. Так при изучении темы «Звонкие и глухие согласные» можно проводить игры «эхо», «найди пару». Все они основаны на делении согласных на парные и непарные звонкие и глухие. Игры проводятся до тех пор, пока все

ученики в классе не усвоят классификацию звуков по звонкости/глухости. Приведем примеры подобных игр.

Игра «Эхо».

Цель игры: усвоение классификации согласных.

Дети становятся в два ряда лицом друг к другу. Один ученик громко произносит звонкий согласный. Другой, как эхо, вторит ему потише, называя парный глухой. Если назван звонкий непарный согласный, ведущий указывает на это – младший школьник выбывает из игры. Побеждают те ученики, которые в паре правильно назвали согласные.

Если вы приучили учащихся к систематической работе над орфографией, на этапе проверки домашнего задания можно проводить орфографические игры.

Игра «Откуда слово к нам пришло?»

Цель: отработка правописания слов с непроверяемыми орфограммами путем обращения к их этимологии.

Задание: с помощью этимологического словаря найдите все слова на букву К, заимствованные из французского, немецкого, турецкого и русского языков. Сравните их произношение и правописание, например:

§ французские кабина, кабинет, комод;

§ немецкие калоша (галoша), что значит «деревянный башмак», камзол (от латинского – рубаха) и т. д.

Побеждают те, кто нашел больше слов и правильно их написал.

Игра «Найдите слог с нужной гласной».

Цель: отработка правописания словарных слов с безударными гласными.

Ход игры. Словарные слова, в которых буквы О или А в одинаковых первых слогах находятся в слабой позиции, разрезаются на части, например:

§ ка-бина, ка-бинет, ка-лендарь;

§ ко-рона, ко-ленкор, ко-мар, ко-либри;

§ ма-гнолия, ма-кароны, ма-ндарины – мо-льберт, мо-рковь, мотоцикл.

Каждому игроку выдаются разрезанные части слов (5–10 слов).

Задание: кто быстрее и правильнее «соберет» эти слова и выложит их на парте.

2-й этап. Объяснение нового материала.

На этом этапе проводятся обучающие игры. В 1-4-х классах при введении сложного и неинтересного для школьников этого возраста материала используется элемент занимательности. Существуют даже

учебники и рабочие тетради, в которых занимательность становится ведущим принципом изложения.

3-й и 4-й этапы. Закрепление, повторение, обобщение.

При закреплении и повторении материала, когда исчезает элемент новизны, особенно полезны технологии, поддерживающие интерес. Например, закрепляя тему «Основные способы образования слов в русском языке» можно использовать словообразовательную игру «Чье гнездо больше?».

Игра «Чье гнездо больше?»

Цель: развитие навыка словообразования.

Класс разбивается на команды, в каждой выбирается капитан. Учитель засекает время по секундомеру. Каждая команда получает конверт с корнем слова. Задача команды – за определенное время составить гнездо однокоренных слов, определяя при этом способ словообразования. О результатах работы докладывает капитан. Побеждает та команда, которая уложила в срок и дала максимальный список слов [2, с. 72-81].

Очевидно, что в решении проблемы развития познавательной активности необходимо считать основной задачей развитие самостоятельного мышления ученика. Значит, необходимы:

- 1) группы игр и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, составлять их;
- 2) группы игр на обобщение предметов по определенным признакам, умение отличать реальные явления от нереальных, воспитывающие умение владеть собой и т.д.

Использование игровых приемов – необходимое условие повышения эффективности уроков и усвоения материала. «Игровые коллизии вызывают у школьника стремление анализировать, сопоставлять, исследовать скрытые причины явлений. Это – творчество! Это то, что и составляет явление познавательной активности. Собственно игра вызывает важнейшее свойство учения – потребность учиться, знать» [3, с. 117.]

Урок русского языка не является любимым у детей, как в начальных классах, так и в среднем звене. А успешность обучения во многом определяется интересом к изучаемому предмету. Об этом знают все: и учителя, и родители, да и сами ученики. А вот добиться того, чтобы дети учились с увлечением, с радостью шли на урок, удастся не всегда. Одним из средств решения этой проблемы является использование игр на разных этапах уроков.

In the article are examined the possible stages of the lesson of the Russian language, in which can be used the play material. The author considers that the use of the methods of game is the necessary condition of increasing of the effectiveness on lessons and learning of material.

Список литературы

1. Петрановская, Л.В. Игры на уроке русского языка / Л.В. Петрановская. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Баев, П.М. Играем на уроках русского языка / П.М. Баев. – М., 1989. – 218 с.
3. Шмалов, С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмалов. – М: Новая школа, 1994. – 180 с.

УДК 373.3.016:811.161.1

И.В. Щербакова,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Е.П. Пустошило, кандидат филологических наук,
старший преподаватель)

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (СИТУАЦИЯ НЕСОГЛАСИЯ С МНЕНИЕМ СОБЕСЕДНИКА)

В статье рассматривается речевая ситуация несогласия с мнением собеседника, анализируются результаты педагогического наблюдения, выделяются приемы, которые можно использовать при обучении младших школьников речевому поведению в данной ситуации, предлагается анкета, позволяющая определить уровень знаний формул речевого этикета в ситуации несогласия с мнением собеседника.

Под речевым этикетом понимаются «регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности» [1, с. 28].

Речевой этикет всегда привязан к ситуации речевого общения и ее параметрам: личностям собеседников, теме, месту, времени, мотиву и цели общения. Прежде всего, он представляет собой комплекс языковых

явлений, ориентированных на адресата, хотя личность говорящего (или пишущего) также учитывается.

В пособии Т.Г. Михальчук «Практикум по речевому этикету» представлена следующая классификация речевых ситуаций [2]: 1. Обращение и привлечение внимания. 2. Приветствие. 3. Знакомство, представление. 4. Просьба. 5. Совет, предложение. 6. Согласие / несогласие с мнением собеседника. 7. Извинение. 8. Приглашение. 9. Compliment, одобрение. 10. Поздравление, пожелание. 11. Благодарность. 12. Прощание.

Предметом нашего исследования стала речевая ситуация несогласия с мнением собеседника. Такая ситуация встречается очень часто, и она особенно нередка для младших школьников. Необходимо обучать младших школьников отстаивать свою точку зрения, но при этом оставаться вежливыми, не обижать собеседника.

Любое высказывание – это выражение нашего мнения. Оно может совпадать с мнением собеседника, может и противоречить ему. Выражая противоположную точку зрения, мы используем реплики с несогласием и отрицанием. Важным фактором при выборе средств выражения реакций отрицания и несогласия является эмоциональное состояние участников общения, однако культурный человек должен всегда контролировать свою речь [3, с. 54]. Как правило, выражение мнения вводится с помощью конструкций: *(Я) Думаю, что..., По-моему..., На мой взгляд..., (Я) Считаю (полагаю), что...* Если говорящий испытывает необходимость не согласиться с мнением собеседника, он может использовать конструкции: *Я против, Вы неправы, Вы ошибаетесь, (Я) Категорически не согласен (-на), Я отрицаю вашу версию, Моя точка зрения отличается от вашей.* После этих слов, говорящий приводит аргументы в доказательство правильности своего мнения. Каждый воспитанный человек должен уметь отстаивать свою точку зрения или, другими словами, должен уметь спорить.

Спор – «словесное состязание при обсуждении чего-либо, в котором каждая из сторон отстаивает свое мнение, свою правоту; часто возникает стихийно, по инициативе одной из полемизирующих сторон; для него характерны не слишком четкая фиксация темы, вольное обращение с регламентом» [4]. Спор в обыденном понимании «предстает как всякое диалогическое общение, в основе которого лежит столкновение первоначально несовместимых утверждений, позиций, точек зрения, мнений участвующих людей (сторон), объективно заинтересованных в том, чтобы найти обоюдоприемлемое решение» [4]. По мотивам и целям выделяют следующие виды спора: спор из-за истины; спор для убеждения кого-либо; спор для победы; спор ради

спора. Очевидно, что в повседневной жизни собеседники вступают в спор, в основном, с целью убедить оппонента в чем-либо. После того, как говорящий выразил свое мнение, диалог разворачивается в направлении доказательства его истинности или опровержения таковой. Каждый из собеседников приводит аргументы в пользу той или иной точки зрения. Говорящему следует с самого начала привести весомые аргументы, доказывающие истинность утверждения, и тем самым снять некоторые сомнения у собеседников. Формой убеждения служат преимущественно доказательства по существу, хотя способы аргументации в разных сферах деятельности не совпадают. В целом, для этого могут использоваться операции логического вывода, убедительные практические данные, ссылки на достоверные источники информации или указание на событие, факт. При этом спор далеко не всегда заканчивается победой одной из сторон. Часто собеседники сохраняют свое прежнее отношение к высказанному положению, поскольку их оценки не совпадают в силу каких-то субъективных причин.

При обучении младших школьников речевому этикету в ситуации несогласия с мнением собеседника возможно применение таких приемов, как работа со словарем, работа над проблемной ситуацией, анализ художественного произведения с формулами речевого этикета, конспектирование определений понятий, инсценировка речевых ситуаций.

В начале занятия можно предложить учащимся найти в толковом словаре и прочитать определения слов «спор» и «ссора»: *«Спор – словесное состязание, обсуждение чего-нибудь, в котором каждый отстаивает свое мнение»; «Ссора – состояние взаимной вражды, размолвка».* Найденные определения зачитываются и обсуждаются. Затем учитель предлагает учащимся оценить эти две ситуации, поставить под соответствующим словом, записанным на доске знаки «+» и «-». Дети делают вывод, что «спор» и «ссора» – это разные ситуации. Чтобы не возникла ссора, надо уметь вежливо выражать несогласие с мнением собеседника.

Возможно использование заданий, предлагаемых Т.А. Ладьженской [5]:

1. (На доске записаны фразы и помещены рисунки с портретами мальчиков).

– *Мои знакомые мальчики, Вова и Толик, часто используют в речи следующие фразы:*

А) *Толик: Я не во всем с тобой согласен...; Я постараюсь убедить тебя...; Давай подумаем вместе...*

Б) Вова: Ты говоришь чепуху...; Ты думаешь, когда говоришь? Ну, что ты мелешь?

Как вы думаете, кто вежливее? У кого из них больше шансов убедить собеседника? Почему?

2. Давайте подумаем вместе: Когда вежливый человек что-то доказывает, спорит, он нередко употребляет слова *«Я думаю...», «Мне кажется...», «По-моему...».* Почему? А как поступаете вы, когда не можете согласиться с тем, что вам говорят? Какие слова вы используете? (Все предложенные варианты учитель записывает на доске. Затем они обсуждаются детьми, из них выбираются корректные, такие, которые не могут привести к ссоре. Оформляется таблица).

Можно предложить ребятам разыграть следующие эпизоды, найти и исправить некорректные моменты в поведении их участников: 1) *«Какое у Маши красивое платье?» – «Красивое? Да ты что ослепла? Оно же просто ужасное!»* 2) *«Контрольная по математике была ужасно сложная!» – «Дурак ты, Вася! Проще ее не придумаешь!»*

В феврале 2010 г. в ходе педагогической практики нами было проведено наблюдение за учащимися 3-го «А» класса Начальной школы № 1 г. Гродно с целью выявления уровня владения нормами речевого этикета в ситуации несогласия с мнением собеседника.

Общий вывод: учащиеся, оказавшись в данной ситуации, практически не используют формулы речевого этикета, не разграничивают таких понятий, как спор и ссора, не умеют сдерживать свои эмоции.

Наблюдение позволяет говорить о том, что степень использования учащимися формул речевого этикета в этой ситуации зависит:

– от возраста оппонента (взрослый или сверстник),

– статуса оппонента (учитель или практикант, знакомый или незнакомый).

В качестве факторов, от которых зависит использование или неиспользование учащимися формул речевого этикета в ситуации несогласия с мнением собеседника, можно выделить такие, как:

– характер и темперамент (наличие сдержанности, способности контролировать свои эмоции);

– особенности семейного воспитания (наличие либо отсутствие положительного примера со стороны близких);

– половая принадлежность (девочки, как правило, более вежливые, чем мальчики).

Итогом нашего исследования стала разработка анкеты, которую в дальнейшем можно использовать для определения уровня знаний формул речевого этикета в рассматриваемой ситуации.

1. Учитель поставил тебе оценку ниже, чем ты считаешь, что заслужил. Будешь ли ты выражать свое мнение? Какой фразой?

2. Если ты видишь, что в классе к кому-то относятся плохо, неуважительно, а тебе этот человек симпатичен. Как ты об этом скажешь?

3. В столовой на обед было твое любимое блюдо, а твой одноклассник сказал, что это блюдо ему не нравится. Будешь ли ты выражать свое мнение по этому поводу и как именно?

4. Твой собеседник говорит, что компьютерная игра, в которую он вчера играл, была очень интересной, но тебе она не нравится. Как ты выразишь свое мнение?

5. Твой собеседник утверждает, что вчерашняя контрольная по русскому языку была очень сложной, а ты легко с ней справился. Что ты ему скажешь?

6. Друг зовет тебя в гости, но ты уже договорился пойти погулять. Как ты ему об этом скажешь?

7. Мама говорит, что твой друг учит тебя плохому, а тебе с ним весело и интересно. Что ты скажешь маме?

8. В автобусе взрослый человек сделал замечание по поводу того, что ты и твой друг громко разговариваете, а вы считаете, что он преувеличивает. Будете ли вы выражать свое мнение? Каким образом?

9. В споре, если не согласен с мнением собеседника, ты стараешься оставить за собой последнее слово: а) да; б) нет.

10. Ради сохранения хороших отношений ты признаешь свое поражение в споре, даже если собеседник, по-твоему, не прав: а) да; б) нет.

Итак, речевая ситуация несогласия с мнением собеседника в общении младших школьников встречается часто. Наблюдение показало, что в этой ситуации учащиеся практически не используют формулы речевого этикета. Мы выделили некоторые методические приемы обучения речевому этикету в ситуации несогласия с мнением собеседника. Нами разработана анкета, которую можно использовать на практике в будущем для определения уровня знаний формул речевого этикета в рассматриваемой ситуации.

The author describes features of a speech situation which include disagreement with opinion of the interlocutor, allocates receptions of training of younger pupils of speech etiquette in this situation, analyzes results of pedagogical

supervision, offers the questionnaire which will allow to define level of knowledge of formulas of speech etiquette in the considered situation in this article.

Список литературы

1. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М.: Высшая школа, 2002. – 159 с.

2. Михальчук, Т.Г. Практикум по речевому этикету: учеб. пособие. / Т.Г. Михальчук. – Могилев. Издательство МГУ им. А.А. Кулешова, 2000. – 128 с.

3. Формановская, Н.И. Употребление русского речевого этикета / Н.И. Формановская. – М.: Рус. яз., 1979. – 176 с.

4. Словарь полемиста [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа: http://www.goldentime.ru/wfb_06.htm – Дата доступа: 14.03. 2010.

5. Ладыженская, Т.А. Детская риторика в рассказах и рисунках. 3 класс: методические рекомендации / Т.А. Ладыженская. – М.: Баллас С – Инфо, 1996. – 112 с.

Раздел 6

МАТЕМАТИКА И МЕТОДИКА ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 373.3.016:51

Т.С. Астюкевич,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.В. Гадзаова, старший преподаватель)

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА

Статья посвящена проблеме формирования геометрических представлений у учащихся 3 класса. Автор представил результаты исследования, целью которого является совершенствование геометрической подготовки учащихся.

Важнейшая задача общего математического образования – формирование культуры мышления. Математическая подготовка – важнейший фактор развития и формирования личности, которые во многом опираются на эмпирический опыт ребенка, приобретенный на этапе начального обучения. Важную роль в развитии логического мышления играет школьный курс геометрии, изучение которого носит дедуктивный характер. Обучение элементам геометрии в начальной школе сводится, как правило, к ознакомлению с простейшими плоскими фигурами и измерению геометрических величин инструментальными средствами. Как следствие, пространственное мышление детей оказывается недостаточно развитым, так как именно младший школьный возраст для его развития является наиболее благоприятным периодом. Этим в значительной мере обусловлены трудности изучения геометрии, особенно стереометрии, в старших классах. Анализ учебников для начальной школы показывает, что геометрические знания рассматриваются в них, как нечто не имеющее самостоятельной ценности и дополнительное к арифметическим знаниям. Но математика едина, и геометрия составляет ее органическую часть, поэтому ослабление геометрической подготовки в начальной школе разрывает внутриспредметные связи [1]. В изложении вопросов геометрии должна

соблюдаться логика, подчиненная основным целям включения этого материала в начальный курс: развитие пространственного мышления детей как разновидности образного; ознакомление ребенка с геометрическими методами познания как естественной составляющей математических методов; подготовка школьников к усвоению систематического курса геометрии. Между тем, геометрический материал в учебниках для начальной школы представлен разрозненно, на его изучение отводится мало времени.

С целью обоснования возможности совершенствования геометрической подготовки учащихся начальной школы, нами было проведено исследование на базе учреждения образования «СШ №5» г. Гродно в 2009-2010 учебном году. Были определены экспериментальный класс – 3 «А» (16 человек) и контрольный класс – 3 «Б» (18 человек). Уровень успеваемости по математике в данных классах существенно не отличается.

Основная задача первого этапа эксперимента – констатирующего – проверка уровня сформированности геометрических представлений учащихся. Для проведения среза была составлена проверочная работа из девяти заданий, соответствующих классификации геометрических задач по А.М. Пышкало [2]. Представим результаты её анализа.

1. С задачей, в которой геометрические фигуры рассматриваются как объекты для пересчитывания, справились 56 % учащихся в экспериментальном классе и 52 % в контрольном классе.

2. С задачей, связанной с формированием представлений о геометрических величинах (длине, площади) и навыков измерения отрезков и площадей фигур, справились 80 % и 82 % детей экспериментального и контрольного классов соответственно.

3. С задачей вычислительного характера справились 68 % учащихся в экспериментальном классе и 62 % в контрольном классе.

4. С задачей на элементарное построение геометрической фигуры без учета размеров справились 20 % и 26 % детей экспериментального и контрольного классов соответственно.

5. С задачей на элементарное построение фигуры с заданными параметрами справились 74 % в экспериментальном классе и 67 % учащихся в контрольном классе.

6. С задачей на классификацию фигур справились 43 % учащихся в экспериментальном классе и 45 % учащихся в контрольном классе.

7. С задачей на деление фигуры на части и на составление фигуры из других справились 43 % учащихся в экспериментальном классе и 40 % учащихся в контрольном классе.

8. С задачей, связанной с формированием основных навыков чтения чертежей, справились 21 % детей в экспериментальном классе и 26 % в контрольном классе.

9. С задачей на выяснение геометрической формы предметов или их частей справились 55 % и 56 % детей экспериментального и контрольного классов соответственно.

На основании анализа результатов проверочной работы, можно сделать вывод о том, что некоторые задания вызвали у учащихся обоих классов существенные затруднения. Дети хуже всего справились с заданиями на элементарное построение геометрической фигуры без учета размеров и с задачей, связанной с формированием основных навыков чтения чертежей.

Одними из причин довольно низкого уровня усвоения геометрического материала может быть малое количество времени, отведенного на его изучение, отсутствие вариативности учебных заданий, игнорирование практических методов обучения.

Второй этап эксперимента – обучающий. Мы исходили из того, что изучение геометрического материала можно интенсифицировать за счет совершенствования методики обучения. Работа по формированию геометрических представлений строилась с учетом создания у детей предварительной мотивации к овладению умениями решать геометрические задачи, отработки отдельных действий, входящих в структуру решения задачи. В экспериментальном классе на каждом уроке математики применялась специальная серия заданий с включением творческих приемов работы. Проводилась целенаправленная работа по формированию умений и навыков самостоятельного поиска решения задач, по составлению заданий учащимися. Например, для совершенствования умений строить геометрические фигуры без учета размеров внедрялись следующие задания:

1. Продолжите стороны треугольника так, чтобы получился квадрат.

2. Продолжите стороны данной фигуры так, чтобы получился треугольник (рисунок 1).

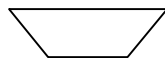


Рисунок 1 – Трапеция

3. Отметьте в тетради 4 точки так, чтобы они определяли только одну прямую.

4. Сколько прямых могут определять 3 точки?

5. Нарисуйте два равных пересекающихся отрезка.

6. С помощью циркуля и линейки постройте перпендикулярные прямые.

Серия заданий, связанных с формированием основных навыков чтения геометрических чертежей, может быть представлена такими примерами:

1. Начертите прямую и отметьте на ней точки А, В и С. Запишите все возможные обозначения этой прямой.

2. Назовите все треугольники на рисунке (рисунок 2).

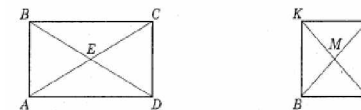


Рисунок 2 – Прямоугольники

3. Начертите угол с вершиной А. На его сторонах выберите точки В и С. На отрезке ВС отметьте точку D. Проведите луч AD. Запишите все образовавшиеся углы.

Основными методами изучения геометрического материала являются наглядный и практический методы. К последнему, в частности, можно отнести метод предметного и графического моделирования. От разнообразия используемых приемов и методов изучения зависит уровень усвоения геометрических понятий младшими школьниками. Целям нашего исследования отвечало использование известных дидактических игр на моделирование с геометрическим материалом: «Геометрическая мозаика», «Танграм», «Составь картинку», «Колумбово яйцо», «Волшебный круг», «Головоломка Пифагора», «Вьетнамская игра», «Пентамино» и др. [3]. Они способствуют развитию пространственного воображения учащихся, формированию логических операций анализа и синтеза.

Формированию геометрических представлений учащихся способствует установление предметных связей со знаниями, полученными на уроках рисования и трудового обучения. Уроки рисования помогают накоплению факторов и наблюдений, которые должны быть использованы в геометрии. В процессе рисования дети не только познают форму предметов и примерные количественные соотношения их частей, но и анализируют их взаимное расположение,

знакомятся с некоторыми геометрическими преобразованиями (осевой симметрией и параллельным переносом). Уроки труда также тесно связаны с геометрией. В процессе работы над материалом (бумагой, картоном, глиной) дети моделируют геометрические фигуры и тела, познают их свойства. Изготавливая изделия или детали, составляя узоры или украшения, дети сталкиваются с большим разнообразием форм. Кроме того, учащиеся учатся выполнять чертежи и технические рисунки, что имеет большое значение в геометрическом образовании. Работа по изготовлению поздравительных открыток, аппликаций, развёрток геометрических тел, поделок в технике оригами позволила нам усилить геометрическую составляющую математической подготовки учащихся в ходе исследования.

На контрольном этапе эксперимента была проведена проверочная работа из девяти заданий более сложного уровня, соответствующих классификации геометрических задач по А.М. Пышкало, как и на констатирующем этапе. Были получены следующие результаты. С заданиями справились учащиеся в экспериментальном и в контрольном классах соответственно: 1) 87 % и 56 %, 2) 94% и 61 %, 3) 87 % и 50 %, 4) 80 % и 20 %, 5) 94 % и 56 %, 6) 55 % и 39 %, 7) 68 % и 37 %, 8) 74 % и 20 %, 9) 87 % и 48 %.

Анализ результатов проверочной работы на контрольном этапе эксперимента свидетельствует о значительном улучшении показателей у учащихся экспериментального класса, что подтверждает эффективность обучающего этапа эксперимента. В свою очередь, показатели у учащихся контрольного класса остались на таком же уровне или даже ухудшились. Можно сделать вывод о том, что недостаточное качество геометрических знаний и пространственных представлений учащихся начальных классов есть результат, отражающий не столько ограниченные познавательные способности и возможности младших школьников, сколько недостатки системы изучения геометрического материала.

Для совершенствования геометрической подготовки учащихся целесообразно, по нашему мнению, усилить долю геометрического материала на уроках математики в начальной школе за счет корректировки системы заданий и изменения методики обучения в условиях работы по действующей программе. Это позволит развивать у детей не только вычислительные умения и навыки, но и логическое мышление, пространственное воображение.

Given article shows the problem of forming the geometrical material concept of pupils of third form. The author considers the results, the purpose of which is accomplishment of geometrical preparing of pupils.

Список литературы

1. Пазушко, Ж.Л. Развивающая геометрия в начальной школе / Ж.Л. Пазушко // Начальная школа. – 1999. – № 1. – С. 93 – 95.
2. Пышкало, А.М. Геометрия в 1-4 классах / А.М. Пышкало. – М.: Просвещение, 1973. – 312 с.
3. Саламатова, Г.И. Воображение как компонент творчества при изучении математики // Начальная школа + до и после. – 2004. – № 9. – С. 47 – 48.

УДК 373.3.016:51

Д.А. Борисюк,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.В. Гадзаова, старший преподаватель)

ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТАБЛИЦ СЛОЖЕНИЯ И ВЫЧИТАНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования вычислительных навыков учащихся при изучении табличных случаев сложения и вычитания в начальной школе. Автор выделяет группы вычислительных приемов с точки зрения методики их изучения.

Одной из важнейших задач обучения математике младших школьников является формирование у них вычислительных навыков, основу которых составляет осознанное и прочное усвоение приемов устных и письменных вычислений. Формирование вычислительных навыков – сложный длительный процесс, эффективность которого во многом зависит от индивидуальных особенностей ребенка, уровня его подготовки и способов организации вычислительной деятельности. Вычислительная культура является тем запасом знаний и умений, который находит повсеместное применение, является фундаментом изучения математики и других учебных дисциплин.

В целях формирования осознанных, обобщенных и рациональных навыков начальный курс математики строится так, что изучение вычислительного приема происходит после того, как учащиеся усвоят материал, являющийся теоретической основой этого вычислительного приема.

Общеизвестно, что теоретической основой вычислительных приемов служат определения арифметических действий, свойства действий и следствия, вытекающие из них. Имея это в виду и принимая во внимание методический аспект, можно выделить группы приемов в соответствии с их общей теоретической основой, предусмотренной действующей программой по математике для начальных классов, что даст возможность использовать общие подходы в методике формирования соответствующих навыков. [1].

Приведем эти группы приемов.

1. Приемы, теоретическая основа которых - конкретный смысл арифметических действий. К ним относятся: приемы сложения и вычитания чисел в пределах 10 для случаев вида $a+2$, $a+3$, $a+4$; приемы табличного сложения и вычитания с переходом через десяток в пределах 20.

Это первые приемы вычислений, которые вводятся сразу после ознакомления учащихся с конкретным смыслом арифметических действий. Они, собственно, и дают возможность усвоить конкретный смысл арифметических действий, поскольку требуют применения конкретного смысла. Вместе с тем эти первые приемы готовят учащихся к усвоению свойств арифметических действий. Таким образом, хотя в основе некоторых из названных приемов и лежат свойства арифметических действий (так, прибавление двух по единице выполняется на основе использования свойства прибавления суммы к числу), эти свойства учащимся явно не раскрываются. Названные приемы вводятся на основе выполнения операций над множествами.

2. Приемы, теоретической основой которых служат свойства вычислительных приемов. Это приемы сложения и вычитания для случаев вида $2+8$, $14-5$, аналогичные приемы для случаев сложения и вычитания чисел больших, чем 100, а также приемы письменного сложения и вычитания. Общая схема введения этих приемов одинакова: сначала изучаются соответствующие свойства, а затем на их основе вводятся приемы вычислений.

3. Приемы, теоретическая основа которых – связи между компонентами и результатами арифметических действий. К ним относятся приемы для случаев вида $9 - 7$. При введении этих приемов сначала рассматриваются связи между компонентами и результатом соответствующего арифметического действия, затем на этой основе вводится вычислительный прием.

4. Приемы, теоретическая основа которых – изменение результатов арифметических действий в зависимости от изменения

одного из компонентов. Это приемы округления при выполнении сложения и вычитания чисел $16+9$, $12+8$. Введение этих приемов также требует предварительного изучения соответствующих зависимостей.

5. Приемы, теоретическая основа которых – вопросы нумерации чисел.

Это приемы для случаев вида $10+6$, $16-10$, $16-6$. Введение этих приемов предусматривается после изучения соответствующих вопросов нумерации (натуральной последовательности, десятичного состава чисел, позиционного принципа записи чисел).

6. Приемы, теоретическая основа которых – правила. Это приемы для случаев вида $3+0$, $5-0$. Поскольку правила сложения и вычитания нуля есть следствия из определения действия сложения целых неотрицательных чисел, то они просто сообщаются учащимся и в соответствии с ними выполняются вычисления. [1].

Изучая математику в начальных классах, младшие школьники усваивают ряд сложных понятий: понятие числа, понятия арифметических действий, законов арифметических действий, равенства, неравенства и других, которые связаны с отвлеченным, абстрактным мышлением учащихся. К его развитию, к образованию общих математических понятий «надо идти, отходя от наглядного обучения, которое опирается на восприятия и ощущения, идущие от предметного, объективного мира, что и называют в школьной практике наглядностью, наглядными пособиями». К приемам работы можно отнести:

1. Использование демонстрационных пособий: наборное полотно (оно предназначено для работы в классе с подвижными цифрами и знаками «+», «-», «=»); классные счеты (в настоящее время применяются счеты, на верхней планке которых расположен ряд вертикальных проволочек с косточками по десять штук на каждой, абак, счетные палочки. Это добавление используется при изучении состава чисел в пределах первого десятка. Например: Проверим ответ примера $5+3=8$ на счетных палочках. Чему равно первое число в примере? (Первое число равно 5). Отсчитываем 5 палочек и откладываем их в сторону. Какое действие нужно выполнить в примере? (Нужно прибавить.) Какое число нужно прибавить? (Нужно прибавить число 3.) Отсчитываем 3 палочки и берем их в одну руку, а 5 палочек в другую руку берем. Как будем прибавлять палочки? (К 5 палочкам присчитываем 3 палочки. 5 и 1 будет 6, 6 и 1 будет 7, 7 и 1 будет 8. Всего получилось 8.) Какой ответ получен при решении примера? (Ответ тоже равен 8, значит, пример решен правильно). Демонстрационный абак применяется при изучении нумерации в концентре «сотня» (рисунок 1б); абак с кружками (рисунок

1в). Применяется как разновидность абака (слева десятки, справа единицы) при изучении нумерации чисел первого и второго десятков (рисунок 1а). Используются также счеты с двумя дугообразными проволочками, расположенными вертикально. На лицевой стороне помещается только по десять шариков, каждая половина которых окрашена в разные цвета; набор геометрических фигур разного размера и цвета; набор цифр от одного до десяти и десятки до ста; набор знаков: «больше», «меньше», «равно», «плюс», «минус», «умножить», «вопрос»; малые счеты; числовые фигуры для чисел один, два, три, четыре, пять; счетные палочки; наборное полотно.

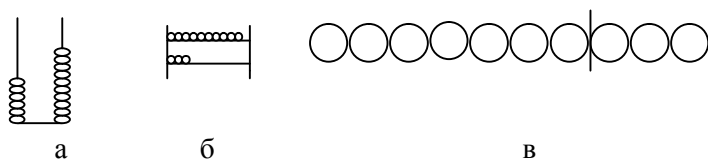
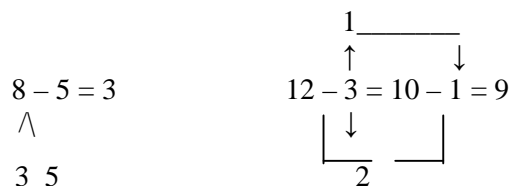


Рисунок 1 – Абаки

2. Использование знаковых моделей (графы, записи с «лучиками» и т.д.).



3. Выделение цветом.

4. При заучивания таблиц можно использовать приемы: заучивание порциями («Глаз – фотограф»); заучивание столбиками целиком; создание рисунков и рассказов, иллюстрирующих примеры на сложение; использование шуточных задач (задачи – смекалки: занимательный математический лабиринт, математические фокусы, угадывание задуманного числа, считалочка, шутка, шутка-загадка); выделение интонацией (примеры из таблицы можно произносить с разными интонациями (например, сильно удивляясь или огорчаясь), выкрикивать как лозунги на демонстрации, говорить как можно медленнее или, наоборот, как скороговорку, почти кричать или шептать и т.п.); дидактические игры, направленные на заучивание таблиц сложения и вычитания («Составим поезд», «Дополнение», «Цепочка»,

«Маятник», «День и ночь», «Лучший летчик», «Контролеры», «Почта», «Математическая эстафета», «Стук-стук», «Карусели», «Математический футбол», «Проверь Незнайку»). [2].

5. Действия сложения и вычитания можно быстро проверить с помощью школьной линейки (числовой оси). Для заметок чисел на шкале линейки удобно использовать счетные палочки. Проверка вычитания: $8 - 3 = 5$. На шкале линейки счетной палочкой отмечается восьмой штрих, а затем справа налево отсчитывается три деления и второй палочкой фиксируется результат 5 (рисунок 2).

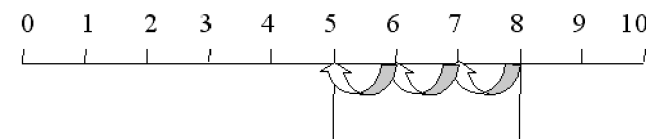


Рисунок 2 – Линейка

Сложение и вычитание однозначных чисел с переходом через десяток удобно проверять с помощью наборного полотна с пронумерованными карманами. Например, проверка сложения: $8 + 6 = 14$. В верхний ряд карманов наборного полотна выставляется 8 одноцветных фишек, а в нижний выставляется 6 фишек другого цвета. После дополнения до 10 фишек первого ряда фишек из второго ряда находится результат сложения: $10 + 4 = 14$ (рисунок 3).

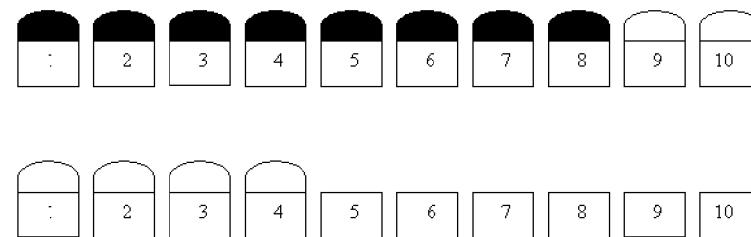


Рисунок 3 – Наборное полотно

Использование различных приемов работы способствует формированию прочных вычислительных навыков учащихся при изучении табличных случаев сложения и вычитания.

Article is devoted to a problem of formation of computing skills of pupils at studying of tabular cases of addition and subtraction in an elementary school. The author allocates the groups of computing receptions from the point of view of the technique of their studying.

Список литературы

1. Бантова, М.А Методика преподавания математики в начальных классах / М.А Бантова, Г.В. Бельтюкова. – М.: Просвещение, 1984. – 335 с.
2. Жикалкина, Т.К. Игровые и занимательные задания по математике / Т.К. Жикалкина. – М.: Просвещение, 1989. – 47 с.

УДК 373.3.016:51

О.В. Головня,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.В. Гадзаова, старший преподаватель)

ПРОСТЫЕ ЗАДАЧИ С ОТНОШЕНИЯМИ «БОЛЬШЕ НА (В)», «МЕНЬШЕ НА (В)» В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В статье обоснована необходимость использования различных методических приемов в процессе формирования умений решать задачи с отношениями «больше на» и «меньше в».

Решение задач имеет важное значение, прежде всего, для формирования у детей полноценных знаний, определяемых программой. Сам процесс решения задач при определенной методике оказывает положительное влияние на умственное развитие школьников, поскольку он требует выполнения умственных операций: анализа и синтеза, конкретизации и абстрагирования, сравнения, обобщения [1, с. 173].

Особое место в курсе математики начальных классов отводится простым задачам, т.е. задачам, для решения которых надо выполнить одно действие. Именно в начальных классах учащиеся должны овладеть умением уверенно решать простые задачи на все четыре арифметических действия. Работа над простыми задачами ведется на протяжении всех четырех лет обучения. К концу 2-ого класса должно быть сформировано умение решать простые задачи на сложение и

вычитание, к концу 3-ого класса – на умножение и деление. Выделяют следующие виды простых задач: на сложение и вычитание и на умножение и деление. Задачи на сложение и вычитание классифицируются следующим образом: а) на нахождение суммы; б) на нахождение остатка; в) на увеличение и уменьшение числа на несколько единиц (задачи, выраженные в прямой и косвенной форме); г) на сравнение чисел (разностное сравнение); д) на зависимость между компонентами и результатом действий (между суммой и слагаемыми, между уменьшаемым, вычитаемым, разностью). Задачи на умножение и деление подразделяются на такие: а) на нахождение произведения; б) на нахождение частного; в) на увеличение и уменьшение числа в несколько раз (выраженные в прямой и косвенной форме); г) на сравнение чисел (кратное сравнение); д) на зависимость между компонентами и результатом действий (в том числе задачи на пропорциональную зависимость между величинами).

Чтобы выявить типичные ошибки при решении задач на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц или в несколько раз, в 3 «Д» классе (17 человек) СШ № 20 г. Гродно в 2009-2010 учебном году была проведена проверочная работа. Выяснилось, что при решении задач, связанных с понятием разности, у детей образуются формальные связи: дети слово «больше» связывают только с действием сложения, а «меньше» – с действием вычитания. Данную ошибку допустили 6 % испытуемых. С целью предупреждения ошибок такого типа следует предлагать пары задач, аналогичные следующей: «У Миши было 7 кроликов, а у Васи на 2 кролика больше. Сколько кроликов было у Васи?» и «У Володи было 10 кроликов, а у Жени 6 кроликов. На сколько больше кроликов было у Володи, чем у Жени?»; «Масса поросенка 27 кг, а гусь в 3 раза легче. Какова масса гуся?» и «Масса поросенка 27 кг, а гуся 9 кг. Во сколько раз масса поросенка больше массы гуся?». После решения задач этой пары надо спросить, почему задачи решаются разными действиями, хотя в обеих есть слово «больше». Дети должны сказать, что при решении первой задачи мы находим число, которое больше данного, а при решении второй задачи узнаем, на сколько одно число больше, чем другое.

После ознакомления с решением задач на увеличение и уменьшение числа на несколько единиц, выраженных в косвенной форме, полезно предлагать такие пары задач: «Брату 5 лет, он на 2 года старше сестры. Сколько лет сестре?» и «Брату 10 лет, а сестра на 3 года старше. Сколько лет сестре?»; «Брату 6 лет, он в 2 раза старше сестры. Сколько лет сестре?» и «Брату 10 лет, а сестра в 2 раза старше. Сколько лет сестре?». Ученики должны ответить, почему эти задачи решаются

разными действиями, тогда как в обеих сказано «старше» [2, с. 215]. С задачами, представленными в косвенной форме на увеличение (уменьшение) на несколько единиц не справились 65 % учащихся, а на увеличение (уменьшение) в несколько раз – 47 %.

Дети путают понятия «больше на» и «больше в», а также «меньше на» с понятием «меньше в». Такие ошибки допустили 12 % учащихся. Примеры задач: «У Павлика 8 конфет. У него на 3 конфеты меньше, чем у сестры. Сколько конфет у сестры?» и «У Павлика 8 конфет. У него в 3 раза меньше конфет, чем у сестры. Сколько конфет у сестры?»; «На книжной полке 8 книг, а в книжном шкафу в 4 раза меньше. Сколько книг в книжном шкафу?»; «На книжной полке 8 книг, а в книжном шкафу на 4 книги меньше. Сколько книг в книжном шкафу?».

Данные умения учитель формирует с помощью различных методических приемов, среди которых можно назвать фронтальную беседу по задаче. В процессе беседы выделяются условие и вопрос задачи, устанавливается, что известно, а что неизвестно. Предлагаются вопросы, ответ на которые помогает учащимся правильно установить взаимосвязь между данными величинами и искомыми и выбрать арифметическое действие для решения задачи. Беседа может сопровождаться наглядной интерпретацией задачи. Это предполагает использование предметной наглядности, краткой записи, схематического рисунка, таблицы, чертежа.

В практике работы оправдал себя методический прием обучения анализу задачи. Детям предлагается руководствоваться указаниями: 1) подумай, о чем спрашивается в задаче; 2) подумай, какое получится число в ответе: большее или меньшее, чем известное, и скажи, каким действием решается задача [1, с. 214].

Эффективным приемом, способствующим формированию осознанного подхода к решению задач, является прием сравнения. Для сравнения целесообразно подбирать задачи, имеющие: а) одинаковые условия, но различные вопросы, например: «Саша поймал 4 рыбки, а Миша 3. На сколько рыбок больше поймал Саша, чем Миша?» и «Саша поймал 4 рыбки, а Миша 3. Сколько всего рыбок поймали мальчики?»; б) одинаковые вопросы, но различные условия, например: «В саду росло 6 кустов малины, а смородины на 3 куста больше. Сколько кустов смородины росло в саду?» и «В саду росло 6 кустов малины, а смородины на 3 куста меньше. Сколько кустов смородины росло в саду?». Для формирования осознанного подхода к выделению данных и искомой величины полезно сравнить обратные задачи, например: «Маша засушила 4 дубовых и 2 кленовых листа. Сколько всего листьев

засушила Маша?» и «Маша засушила 6 листьев. Дубовых 4. Сколько кленовых листьев засушила Маша?».

Прием рассмотрения текстов с недостающими и лишними данными формирует у учащихся внимательный и осознанный подход к установлению связи между данными и искомыми величинами. Прежде чем решать задачу: «У Вали 6 значков, а у Лены на 4 значка меньше. Сколько значков у Лены?», учитель может предложить такую задачу: «У Вали 6 значков. Сколько значков у Лены?». По этому тексту учитель проводит беседу: «Что спрашивается в задаче? Что нужно знать, чтобы ответить на поставленный вопрос? Посмотрите условие, можем ли мы ответить на поставленный вопрос? Каким данным нужно дополнить условие задачи, чтобы ответить на вопрос, выполнив одно арифметическое действие?»

Приемом, способствующим формированию умения решать задачи, является прием преобразования задач, сформулированных в косвенной форме, в задачи, сформулированные в прямой форме, и обратно. Например, задачу «Посадили 9 саженцев груш, что на 2 больше, чем саженцев яблок. Сколько саженцев яблок посадили?» можно заменить задачей «Посадили 9 саженцев груш, а саженцев яблок на 2 меньше. Сколько саженцев яблок посадили?»

В целях обобщения способов решения задач целесообразно использовать прием составления задач самими учащимися по заданию учителя. Задания могут быть различными: составить задачу по краткой записи, по схематическому рисунку, по таблице, по чертежу, по решению; составить условие к данному вопросу; поставить вопрос к данному условию.

Изменение данных, условия или вопроса является наилучшим развивающим приемом на этапе работы над задачей после ее решения. Постоянное использование этого приема помогает детям лучше осознать ситуацию, предлагаемую в задаче, установить связь между данными и искомым, учит не относиться к решению задачи формально. Например, к задаче «Для украшения салфетки отрезали 15 см синей тесьмы, а красной тесьмы в 6 раз больше. Сколько сантиметров красной тесьмы отрезали?» можно предложить вопросы о том, как изменится решение и ответ, если красной тесьмы отрезать в 2 раза больше, в 3 раза меньше; если синей тесьмы было 5 см и т.п.

Средством формирования умения выполнять анализ задач (семантический и математический) и представлять их в виде модели являются задания, включающие методические приемы выбора условия, схемы [4]. Рассмотрим их на примерах.

Выбор условия осуществляем из нескольких вариантов. Предлагается подобрать условие к данному вопросу и решить задачу: «Сколько девочек занималось в студии?» 1) В студии 8 мальчиков и 5 девочек. 2) В студии 30 детей, из них 16 мальчиков. 3) В студии мальчики и девочки. Мальчиков на 7 меньше, чем девочек. 4) В студии 8 мальчиков, а девочек на 2 больше. 5) В студии 8 мальчиков, а девочек в 2 раза больше.

Для усвоения понятия «увеличить в несколько раз» можно предложить такое задание: «Тане 9 лет. Бабушка старше Тани в 7 раз. Сколько лет маме, если она моложе бабушки на 36 лет?». Предлагается выбрать схему, которая соответствует условию задачи (рисунок 1):

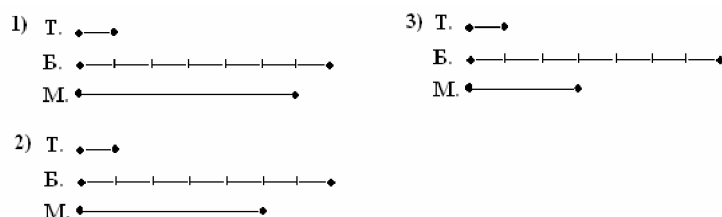


Рисунок 1 – Схемы

После выбора правильной схемы предлагается объяснить разные способы решения задачи: $9 \cdot 3 = 27$ (л.) и $63 - 9 \cdot 7 = 27$ (л.)

Использование различных методических приемов при обучении решению задач способствует не только формированию умений решать задачи, но и развитию кругозора учащихся, правильному пониманию математического смысла жизненных ситуаций, что очень важно для реализации практической направленности курса математики.

The article justifies the need of a variety of instructional techniques in the process of formation of skills to solve the problem with the relations «more on» and «more in».

Список литературы

1. Бантова, М.А. Методика преподавания математики в начальных классах / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова; под ред. М.А. Бантовой. – 3-е изд. – М: Просвещение, 1984. – 336 с.
2. Моро, М.И. Методика обучения математике в 1-3 классах / М.И. Моро, А.М. Пышкало. – 2-е изд. – М: Просвещение, 1978. – 336 с.

3. Царева, С.Е. Непростые простые задачи / С. Е. Царева // Начальная школа. – 2005. - № 1. – С. 49 – 56.

4. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах / Н.Б. Истомина. – 3-е изд. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

УДК 373.3.016:51

О.Л. Кузак,

студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.В. Гадзаова, старший преподаватель)

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

В статье рассмотрены возможности активизации познавательной деятельности учащихся начальной школы при обучении решению текстовых задач. Обоснована необходимость использования различных приемов творческой работы над задачами.

Обучение младших школьников решению текстовых задач всегда было в центре внимания методической науки. Через задачи обеспечивается формирование математических понятий, они помогают ученикам выявить различные стороны взаимосвязей в окружающей их жизни, дают возможность применять изучаемые теоретические положения, способствуют развитию мышления. В то же время решение задач является наиболее проблемной частью изучения математики для большинства детей.

Суть развивающего подхода к обучению решению задач состоит в том, что методика ориентирована на формирование у учащихся самостоятельной учебной деятельности, в том числе и в плане решения задач. При этом речь идет не о том, чтобы научить детей узнавать и решать ограниченный круг типовых задач, а научить их решать любые задачи и притом самостоятельно. Для этого необходимо сформировать умения выполнять анализ текста задачи вне зависимости от ее типа и количества действий, выявлять взаимосвязи между условием и требованием, данными и искомым и описывать их как через промежуточную модель (краткую запись, таблицу, схему), так и в математических символах (запись решения). Практика обучения, при которой основное внимание направлено на рассмотрение различных

способов решения задач, систематическое составление задач учениками, упражнения в преобразовании задач, составление аналогичных и обратных задач, в значительной мере способствует и математическому, и общему развитию детей.

Активизация познавательной деятельности учащихся является одним из условий обеспечения эффективности и качества образования. Это особенно важно в начальной школе, когда еще только формируются и определяются интересы к тому или иному предмету. Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения учащихся в их применении к решению учебных задач [1].

К средствам активизации познавательной деятельности относят учебное содержание, методы и приемы обучения, формы организации учения. Чтобы активизировать познавательную деятельность учащихся необходимо применять различные средства активизации в комплексе, а также обеспечить ее мотивацию. Познавательную деятельность младших школьников можно считать активизированной, если она имеет продуктивный характер, если мотивация. Наибольший эффект при обучении решению задач может быть достигнут в результате применения различных приёмов и форм работы над задачей [2]. Это:

1. Работа над решенной задачей. Многие учащиеся только после повторного анализа осознают план решения задачи. Это путь к выработке твердых знаний по математике. Конечно, повторение анализа требует времени, но это окупается.

2. Решение задач различными способами. Мало уделяется внимания решению задач разными способами в основном из-за нехватки времени. А ведь это умение свидетельствует о достаточно высоком математическом развитии. Кроме того, привычка нахождения другого способа решения сыграет большую роль в будущем. Автор статьи считает, что это доступно не всем учащимся, а лишь тем, кто любит математику, имеет особые математические способности.

3. Правильно организованный способ анализа задачи – с вопроса или от данных к вопросу.

4. Представление ситуации, описанной в задаче (нарисовать «картинку»). Учитель обращает внимание детей на детали, которые нужно обязательно представить, а которые можно опустить. Мысленное участие в этой ситуации. Разбиение текста задачи на смысловые части. Моделирование ситуации с помощью чертежа, рисунка.

5. Самостоятельное составление задач учащимися. Составить задачу:

а) используя слова «больше на», «столько», «сколько», «меньше в», «настолько больше», «настолько меньше»;

б) решаемую в 1, 2, 3 действия;

в) по данному ее плану решения, действиям и опыту;

г) по выражению и т.д.

6. Решение задач с недостающими или лишними данными.

7. Изменение вопроса задачи.

8. Составление различных выражений по данным задачи и объяснение, что обозначает то или иное выражение. Выбрать те выражения, которые являются ответом на вопрос задачи.

9. Объяснение готового решения задачи.

10. Использование приема сравнения задач и их решения.

11. Запись двух решений на доске – одного верного и другого неверного.

12. Изменение условий задачи так, чтобы задача решалась другим действием.

13. Закончить решение задачи.

14. Какой вопрос и какое действие лишние в решении задачи (или наоборот, восстановить пропущенный вопрос и действие в задаче.)

15. Составление аналогичной задачи с измененными данными.

16. Решение обратных задач.

Но при этом главная цель ученика – понять задачу. Мотивация ученика устойчива и перерастает из интереса в потребность.

С целью обоснования возможности и целесообразности использования различных средств активизации познавательной деятельности учащихся при обучении решению текстовых задач в начальной школе нами было проведено исследование на базе третьего класса ГУО «Поплавского детского сада – базовой школы» Берестовицкого района в 2009 – 2010 года.

Формируя гипотезу исследования, мы предположили, что обучение младших школьников решению текстовых задач в условиях активизации познавательной деятельности будет способствовать повышению качества их математической подготовки, если: а) целенаправленно применять различные средства активизации в процессе обучения решению задач; б) систематически использовать такие приемы творческой работы как моделирование, преобразование, составление аналогичных и обратных задач и др.; в) включать исторический и краеведческий материал, занимательные и творческие задания в процесс формирования умений и навыков решения текстовых задач.

На первом этапе эксперимента, констатирующем, нами была составлена проверочная работа, задания которой соответствовали основным приемам работы над задачей: составь задачу по таблице;

реши задачу двумя способами; сделай чертеж и реши задачу разными способами; составь граф-схему решения задачи; составь аналогичную, обратную задачи. С помощью этого был определен уровень сформированности учащих умений решать текстовые задачи.

Далее в экспериментальном классе внедряли в практику методику активизации познавательной деятельности, предлагая учащимся познавательный и занимательный материал, создавая проблемные ситуации на уроке, используя специальные учебные задания.

В конце эксперимента мы провели проверочную работу, проанализировали результаты. На основе критерия Т – Вилкоксона была оценена достоверность различий между уровнем умений решать текстовые задачи на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Интенсивность сдвигов показателей в положительную сторону не является случайной.

Применение различных средств активизации при обучении решению задач, включение творческих заданий способствует усилению интереса к предмету и, как следствие, повышению качества математической подготовки. Активизации познавательной деятельности в процессе обучения решению текстовых задач способствует систематическое использование творческих приемов работы над задачами: преобразования, моделирования, аналогии и др. Решение нестандартных задач, старинных задач – одно из средств активизации учащихся третьего-четвертого классов.

Given article shows the possibilities of arising knowledge activity of the pupils in a primary school, when they learn to settle texts tasks. The necessity of using different receptions of creative work on the tasks is expounds.

Список литературы

1. Кром, В.И. Активизация познавательной деятельности на уроках математики / В.И. Кром // Начальная школа. – 1999. – № 8. – С. 36 – 37.
2. Демидова, Т.Е. Теория и практика решения текстовых задач: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Т.Е. Демидова, А.П. Тонких. – М.: «Академия», 2002. – 288 с.

УДК 373.016:51

Н.С. Курас,

студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Т.М. Гимпель, преподаватель)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ВЕЛИЧИНЫ «ДЛИНА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье отражены подходы к формированию понятия «величина»; рассмотрены этапы и некоторые методические аспекты изучения величины «длина», представлены результаты экспериментального исследования, направленного на определение оптимального подхода к формированию понятия «длина».

Важное значение в курсе математики начальной школы имеет изучение величин. Учащиеся получают представления о длине, массе, времени, площади, способах и единицах их измерения [1, с. 211]. Каждая величина рассматривается как обобщенное свойство предметов и явлений окружающего мира, связанное с измерением [2, с. 99]. В связи с этим тема «Величины» не изучается в какой-то определенный период учебного времени, а рассматривается в течение всего периода обучения математике в тесной связи с арифметическим и геометрическим материалом, например, с такими разделами, как «Нумерация» и «Арифметические действия».

Среди всех величин, изучаемых в начальной школе, особое место отводится формированию понятия «длина». Ее изучение способствует лучшему пониманию закономерностей десятичной системы счисления, расширению понятий арифметических действий, представлений о числе. Знания единиц длины и их соотношений расширяют кругозор учащихся, а также служат основой для измерения «на глаз» путем мысленного сопоставления известных и искомых величин.

Для того чтобы выявить этапы, методы, приемы, способствующие наиболее эффективному формированию у учащихся начальных классов понятий «длина» и «измерение длины», мы рассмотрели и обобщили подходы к изучению понятия «величина» в педагогической и методической литературе. Как выяснилось, проблема формирования у учащихся соответствующих знаний, умений и навыков является предметом обсуждения как математиков, так и методистов (М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, Н.В. Окулич [2], А.И. Холомкина, А.А. Столяр, В.Л. Дрозд [3], М.С. Матханова, Н.Н. Паболкова [4],

А.В. Тихоненко, Я.А. Король и другие). Трактовки величин в различных дисциплинах носят неоднозначный характер.

Возникновение и первоначальное развитие понятий величины и ее измерения диктовались задачами естествознания [4, с. 96]. В естественных науках под величинами понимают определенные свойства физических тел [3, с. 232]. «Величина есть все то, что может быть больше или меньше», – говорили древнегреческие математики [4, с. 97]. Исходя из философских рассуждений Аристотеля, величина предмета не может быть числом, так как его нельзя разделить на части непрерывные. Следовательно, величина – это свойство предмета. О том, что величина – свойство, говорит и тот факт, что величина является характеристикой предметов и явлений. А то, что характеризует объект или явление, называют свойством. Л.П. Стойлова выделяет геометрические величины – это свойства геометрических фигур, характеризующие их форму и размеры.

На данный момент существуют две концептуальные точки зрения относительно сущности понятия величины: величина – это свойство и величина – это число. Иначе говоря, величина – абстрактное понятие, выражающее качественно и количественно непрерывное свойство предмета. Качество определяется равенством (такой же) или относительной противоположностью (длинный – короткий), количество определяется относительно выбранной единицы величины [4, с. 99].

Существует также подход, раскрывающий реальную и формальную сущности понятия величины, в котором под величиной предмета с точки зрения реальности понимают свойство предмета, а с формальной точки зрения – формальную запись величины (именованное число). Мы придерживались данного подхода, так как в этом случае можно найти «точки соприкосновения» между всеми существующими трактовками понятия величины.

Раскрывая методические аспекты формирования понятия «длина», следует отметить, что оно проходит в соответствии с этапами, которые, согласно исследованиям А.А. Столяра, Н.Б. Истоминой, можно представить следующим образом: 1) сравнение однородных величин; 2) знакомство с единицей измерения данной величины и с измерительным прибором; 3) формирование измерительных умений и навыков; 4) сложение и вычитание однородных величин, выраженных в единицах одного наименования; 5) знакомство с новыми единицами величины, перевод однородных величин, выраженных в единицах одних наименований, в другие; 6) сложение и вычитание величин, выраженных в единицах двух различных наименований; 7) умножение и деление величины на число.

Понятие «длина отрезка» формируется у детей в процессе математической деятельности: математической организации эмпирического материала (у учащихся формируется потребность в измерении длины); логической организации математического материала (вводится единица измерения); применения математической теории (решаются задачи на измерение длин различных отрезков) [3, с. 240].

Учитывая все вышесказанное, нами была разработана система упражнений, направленная на формирование понятия «длина» у учащихся начальных классов, и осуществлена экспериментальная проверка ее эффективности в 2009 - 2010 учебном году на базе четвертых классов средней школы № 20 г. Гродно.

В ходе констатирующего этапа эксперимента были выделены экспериментальный 4-ый «А» класс (15 человек) и контрольный 4-ый «Б» класс (21 человек). Учащимся обоих классов была предложена контрольная работа, состоящая из 10 заданий. Данные статистической обработки ее результатов на основе углового преобразования Фишера [5, с. 158] позволили сделать вывод о том, что уровень сформированности понятия «длина» у учащихся обоих классов практически одинаков. Однако общий уровень оказался невысоким.

Анализ ошибок, допущенных младшими школьниками, показал, что наибольшие затруднения вызывают следующие задания: начертить отрезок определенной длины и разделить его на заданное количество равных частей, выразить величины в других единицах измерения, задача на нахождение периметра прямоугольника. Особенно трудными для учащихся были задания пятого уровня: задача на нахождение периметра прямоугольника, составленного из пяти одинаковых квадратов с заданным периметром; задача на нахождение длины отрезка по его частям с выполнением рисунка.

На формирующем этапе эксперимента в учебный процесс по математике, а также во внеклассную работу в экспериментальном классе включались различные задания, направленные на устранение ошибок, указанных выше.

Для усвоения соотношений между единицами длины нами предлагались упражнения: на измерение, на построение отрезков определенной длины, выраженной в единицах двух наименований, на перевод величин, выраженных в одних единицах, в другие единицы измерения, на сравнение однородных величин.

Все задания были взаимосвязаны, каждое последующее было продолжением предыдущего. Например: «выразить в сантиметрах 25 дм 50 см и 23 дм 700 см», затем их сравнить, а далее решить задачу: «Длина прямоугольника 2 дм 6 см, ширина составляет $\frac{1}{2}$ длины. Чему равен

периметр прямоугольника?». Затем учащимся предлагалось сложить величины из данной задачи (длину, ширину и периметр). При этом обсуждались два способа сложения величин, один из которых связан с переводом их в единицы одинаковых наименований, другой, более рациональный, когда эту операцию можно не выполнять.

На заключительном этапе в обоих классах была проведена итоговая разноуровневая контрольная работа. Она состояла также из 10 заданий. Кроме заданий, аналогичных предыдущим, предлагались и новые: записать два выражения для нахождения периметра квадрата, решить задачу на движение, установить закономерность и продлить ряд величин, решить задачу в косвенной форме на увеличение величин в несколько раз и найти периметр, разделить величины на определенное количество равных частей и результат перевести в другие единицы измерения, решить задачу на нахождение площади прямоугольника. Результаты оказались значительно лучше.

Следует особо отметить, что каждое из двух заданий 4-ого уровня в 4 «Б» классе (контрольном) из 21 ученика правильно выполнили 10 и 2 учащихся соответственно (47 % и 7 %), в 4 «А» (экспериментальном) из 19 правильно выполнили 15 и 12 человек соответственно (79 % и 63 %).

С каждым из двух заданий 5-ого уровня, в 4 «Б» классе справился без ошибок 1 ученик из 21, в 4 «А» – 6 и 8 учащихся из 19, что составило 32 % и 42 % соответственно.

Статистическая обработка результатов по угловому преобразованию Фишера показала, что экспериментальные значения $\Phi_{эмп}^*$ четырех заданий из десяти попали в зону значимости, при этом практически все они относятся к 4-ому и 5-ому уровням сложности (рис. 1). В зону неопределенности попали три задания среднего уровня сложности, а задания низкого уровня сложности оказались в зоне незначимости.

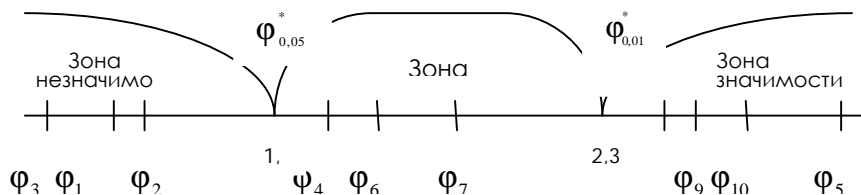


Рисунок 1 – Результаты статистической обработки контрольной работы на заключительном этапе эксперимента

Это свидетельствует о том, что уровень сформированности понятия «длина» в экспериментальном классе достоверно выше, чем в контрольном.

Таким образом, формированию понятия «длина» способствует целенаправленная, систематическая, специально организованная работа учителя с использованием разнообразных упражнений и взаимосвязанных заданий.

In given article approaches to formation of concept «size» are generalized. Stages and some methodical aspects of size studying «length» are considered, and also results of the experimental research directed on definition of the optimum approach to formation of concept «length» are presented.

Список литературы

1. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. I – IV классы. – Минск: Национальный институт образования, 2008. – 287 с.
2. Акуліч, Н.В. Практичныя работы па вывучэнню і вымярэнню даўжыні / Н.В. Акуліч // Пачатковая школа. – 1994. – № 10. – С. 32-37.
3. Методика начального обучения математике: учеб. пособие для пед. институтов / В.Л. Дрозд [и др.]; под общ. ред. А.А. Столяра, В.Л. Дрозда. – Минск: Высшая школа, 1988. – 254 с.
4. Паболкова, Н.Н. О понятии величины и признаках ее проявления / Н.Н. Паболкова // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 96 – 100.
5. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 1996. – 350 с.

Ю.В. Новицкая,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Т.М. Гимпель, преподаватель)

ПРОПЕДЕВТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме пропедевтической работы над понятием «функция» в начальной школе. Автор считает, что такая работа должна проводиться на уроках математики учителями начальных классов, так как материал, представленный в действующих учебниках, позволяет это сделать.

В общеобразовательной школе закладываются основы знаний, необходимых для жизни в социуме, происходит формирование и развитие социально-значимых качеств личности. В силу своей специфики значительную роль в умственном развитии и воспитании подрастающего поколения как людей творчески, нестандартно мыслящих, обладающих навыками исследовательской работы, играет математика.

Явления и предметы природы и общества находятся в причинно-следственных, временных, пространственных и других связях и отношениях. Одним из видов объективно существующих связей является функциональная зависимость, через которую можно представить меры длины, площади, объема. Функциональным является соответствие между точками координатного луча или координатной прямой и числами, а пропедевтикой функциональной зависимости является, к примеру, изучение темы «Координатная плоскость». Пропедевтика (гр. *proaideuo* – обучаю предварительно) – введение в какую-либо науку. Следовательно, речь идет о предварительной подготовке учащихся к формированию математического понятия функции [1, с. 133].

Проблема пропедевтики основных понятий математики возникает при обнаружении определенных трудностей в их формировании в систематическом курсе. Ее можно осуществлять непрерывным образом через основное содержание учебного материала предыдущих тем или курсов. В отдельных случаях, когда изучение понятия связано с существенными трудностями, период первоначального ознакомления с ним растягивается во времени, на протяжении которого учащиеся многократно сталкиваются с понятием, постепенно расширяя круг

представлений о нем [2, с. 85]. В этой связи возникает вопрос о специальной организации учебной работы на каждой ступени математического образования. Одним из условий ее осуществления является наличие содержательно-логических линий в предметном курсе [3, с. 41]. В начале XX века определилась тенденция к алгебраизации курса, что привело к функциональному подходу в методике обучения на современном этапе.

Данной проблемой занимаются такие методисты, как И.Г. Попова, Е.И. Лященко, И.П. Гурский, Е.Д. Цыдыпова и другие [2, 3]. Представленные в литературе подходы к изучению функций в школе не охватывают всего многообразия способов и методов введения этого понятия. Они лишь являются основными, наиболее разработанными. Ориентир на такие методы может способствовать появлению новых, специфических подходов, что в свою очередь станет следующим шагом в деле обучения математике в школе.

Понятие «функция» вводится в седьмом классе, но уже в учебниках пятого и шестого классов рассматриваются различные упражнения в качестве его пропедевтики: составление выражений, отыскание значений выражения в зависимости от значений входящих в него параметров и другие, в которых функция выступает как зависимость, как закон соответствия, как соответствие между отдельными элементами некоторых множеств. Еще раньше, уже в первом классе учащиеся знакомятся с зависимостью между компонентами и результатом арифметических действий при решении конкретных примеров, что выступает как неявное начало пропедевтики функциональной зависимости. Учащиеся постепенно переходят от использования единичного примера, как необходимого в выражении зависимости, к использованию его как возможного для выражения разбираемой зависимости. От того, насколько успешно будет проведена работа с учащимися начальных классов по неявному овладению идеей функциональной зависимости, во многом зависит успех работы ученика над функциями в старших классах.

Таким образом, опосредованная пропедевтика предполагает постепенную подготовку к пониманию функциональной зависимости, не требующую ни специальной терминологии, ни символики; достаточно последовательно проводить идею изменчивости окружающего мира, взаимозависимости между величинами, используя для этой цели материал школьных учебников. Объективные возможности для пропедевтики имеются, учителю достаточно их видеть и использовать в работе.

Для определения целесообразности пропедевтической работы над понятием функции в начальных классах было проведено анкетирование, в котором приняло участие 20 учителей средней школы № 32 г. Гродно. В процессе опроса были получены следующие данные.

На вопрос «Считаете ли вы необходимым проводить на уроках математики пропедевтическую работу по понятиям, изучаемым в средней школе?» 67 % опрошенных учителей ответили «необходимо», 33 % - «не обязательно», ответ «нет» не выбрал никто.

На вопрос «Часто ли вы работаете над пропедевтикой функциональной зависимости на уроках математики» 45 % учителей ответило «часто», 20 % – «не очень часто», 35 % – «не работаю».

По мнению большинства опрошенных учителей (15 человек – 75 %), главной трудностью в проведении пропедевтической работы является отсутствие в школе необходимых условий (материальное обеспечение, дидактический материал и др.), и лишь 25 % учителей не испытывают трудностей в проведении такой работы.

Таким образом, учителя положительно относятся к пропедевтике понятия «функция», практикуют её в своей педагогической деятельности и не считают этот процесс пустой тратой времени, несмотря на возникающие объективные и субъективные трудности. Но для того, чтобы данная работа стала составной частью учебного процесса, необходимо обеспечить школу (особенно начальную), соответствующими техническими средствами обучения и методическими пособиями для учителей.

This article is about an actual and insufficiently explored subject – propaedeutic work on the termin «function» at the elementary school. To scriptwriter's mind, this type of work should be used at the teacher's labour at the mathematics lessons because the material, included in pupils' books helps to do it.

Список литературы

1. Занков, В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 317 с.
2. Пидкасистый, П.И. Педагогика. Учебник для студентов педагогических учебных заведений / П.И. Пидкасистый [и др.]. – М., 2004. – 569 с.
- Тихоненко, А.В. К вопросу о формировании ключевых математических компетенций младших школьников / А.В. Тихоненко // Начальная школа. – 2006. – № 4. – С. 40 – 43.

А.В. Обуховская,
студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.В. Гадзаова, старший преподаватель)

ВЕЛИЧИНЫ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Статья посвящена обоснованию целесообразности использования величин во внеклассной работе по математике. Автор приводит результаты эксперимента в 3 классе, направленного на исследование усвоения школьниками таких величин, как длина, масса, время и площадь.

Сегодня нужен человек не только потребляющий знания, но и умеющий их добывать. Нестандартные ситуации наших дней требуют от нас широты интереса. Интерес является одним из постоянных мотивов деятельности. В процессе обучения необходимо систематически развивать и укреплять познавательный интерес учащихся и как важный мотив учения, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества [1, с. 63]. Одна из возможностей развивать познавательный интерес учащихся к математике лежит в широком применении внеклассной работы. Однако внеклассная работа по математике в начальной школе в настоящее время находятся не на должном уровне. Одна из причин, на наш взгляд, в том, что учителя не располагают соответствующими методическими материалами.

Внеклассная работа в начальных классах преследует следующие цели: повысить уровень математического развития детей и расширить их кругозор, развить интерес к занятиям математикой, углубить представления учеников об использовании сведений из математики на практике, воспитывать у детей настойчивость, волю и упорство в достижении цели, формировать творческие способности учеников, развивать внимание, память, мышление, речь и воображение школьников.

С целью обоснования целесообразности использования величин во внеклассной работе по математике, мы провели исследование на базе третьих классов в 2009-2010 учебном году. Были выбраны экспериментальный 3 «В» класс (18 человек) СШ № 5 и контрольный 3 «В» класс (20 человек) гимназии № 10 г. Гродно.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена проверочная работа с использованием величин «длина», «масса» и «время». Она включала задания на перевод числовых значений величин

из одних единиц измерения в другие (в экспериментальном классе с заданием справились 44 % учащихся, в контрольном – 59 %), на определение измерительных навыков учащихся (с заданием справились 72 % и 94 % учащихся экспериментального и контрольного классов соответственно), задачи на выполнение действий с именованными числами – числовыми значениями длины (в экспериментальном классе – 72 % , в контрольном – 88 %), массы груза (в экспериментальном классе – 50 % , в контрольном – 59 %), определение продолжительности событий (в экспериментальном классе – 11 % , в контрольном – 24 %).

Большинство учащихся обоих классов умеют пользоваться линейкой для измерения длины отрезка, но найти периметр прямоугольника им не удалось. Неумение использовать часы как инструмент для измерения времени свидетельствует об отсутствии опыта оперирования моделью циферблатных часов. Еще хуже дети освоили процедуру измерения массы по причине отсутствия соответствующего дидактического раздаточного материала.

Мы предположили, что преодолению выявленных трудностей будет способствовать внеклассная работа, которая будет включать практическую измерительную деятельность учащихся и серию упражнений, позволяющих включить знакомые операции в задания нестандартного характера.

Обучающий этап эксперимента включал в себя организацию и проведение внеклассной работы. Мы проводили математические викторины, конкурсы, кружковые занятия, используя рекомендованные в методической литературе приёмы работы [2, с. 29].

На одном из внеклассных занятий мы провели конкурс «Старинные меры длины, массы, емкости». Старинные меры величин представлены в разных пословицах, поговорках и сказках. Они дают богатый материал для внеклассной работы по математике (семи пядей во лбу, косая сажень в плечах, от горшка два вершка, от горшка два вершка, мужичок с ноготоч, каждый мерит на свой аршин, просчитал каждый шаг, на волосок от смерти и др.)

Информация о мерах величин позволяет организовать вычислительную деятельность учащихся. Так, например, одной из древних мер массы была гривна (или фунт) – кусок металла, масса которого по нынешним меркам равна примерно 410 граммам. Фунт делится на 96 *золотников*, потому что древние гири весили 1, 2, 3, 6, 12, 24, 48 золотников. Если все гири сложить вместе, то получится $1 + 2 + 3 + 6 + 12 + 24 + 48 = 96$ золотников. Так, 1 золотник весил очень мало - примерно 4 грамма, это нашло отражение в пословице: «Мал золотник, да дорог».

С целью формирования измерительных навыков учащихся можно предложить следующие задания:

1. Измерить длину парты в локтях, ладонях.
2. Какого роста была Дюймовочка?
3. Каков был рост человека, про которого говорят «от горшка два вершка»?
4. 7 футов под килем, это сколько метров?

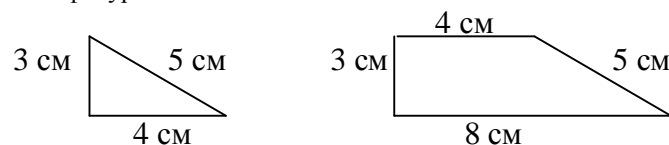
Для выполнения этих заданий удобно пользоваться следующей таблицей мер:

- 1 сажень = 3 аршина = 7 футов = 2 м 13 см
- 1 фут = 12 дюймов = 30 см 5 мм
- 1 аршин = 71 см
- 1 вершок = 4 см 4 мм
- 1 дюйм = 2 см 5 мм

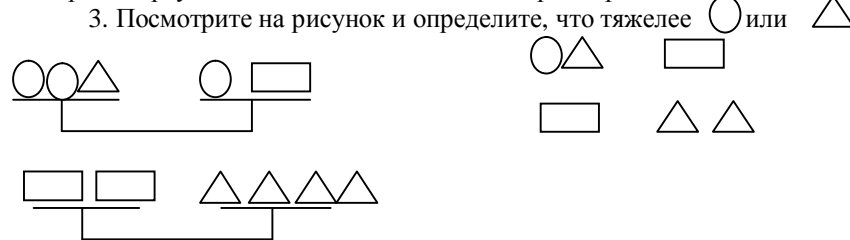
Внеклассное занятие позволяет использовать разные формы работы с учащимися. Так, например, организация командного соревнования способствует распределению ролей в группе учащихся, обеспечивает взаимопомощь и взаимоконтроль в работе. На занятии, посвящённом мерам величин, каждой команде мы раздали одинаковые задания: определить длину, массу, емкость различных объектов и выразить ответ при помощи старинных мер. Все ребята активно принимали участие. Данное мероприятие вызвало у учеников большой интерес.

Приведем примеры заданий для работы на внеклассных занятиях:

1. Даны 2 фигуры и длины их сторон. Образуйте все возможные новые фигуры и найдите их периметр. Результаты запишите и начертите полученные фигуры.



2. Отметьте на координатной прямой точки A(1;2), B(5;2), C(5;5). Постройте треугольник ABC и найдите его периметр.



4. Полоцк – самый древний белорусский город, летописное упоминание о котором относится к 862 году. Сколько лет исполняется городу в этом году?

5. У каждого ученика на парте раздаточный материал (рисунок 1).

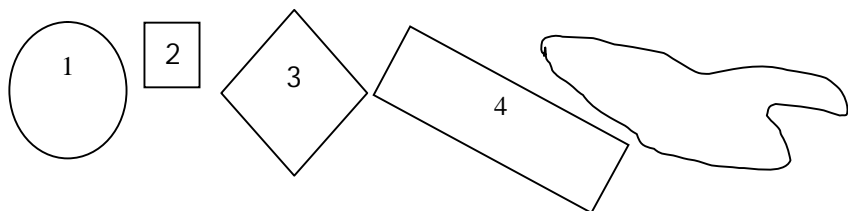


Рисунок 1 – Геометрические фигуры

Задание: назовите номера фигур, площади которых можно сравнить на глаз. Площадь каких фигур трудно сравнить на глаз, но можно сравнить наложением? Сравните их и запишите результат. Площадь каких фигур нужно сравнивать при помощи разрезания и наложения? Сравните их, запишите результат.

6. Сравните площади фигур (рисунок 2).

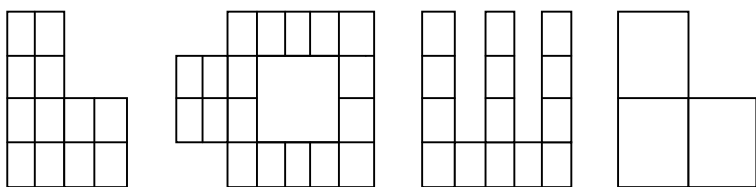


Рисунок 2 – Геометрические фигуры

Для индивидуальной работы использовались следующие задания: перевод числовых значений величин из одних единиц измерения в другие, действия над ними; задания на отработку измерительных навыков; задачи на выполнение действий с именованными числами.

На контрольном этапе мы провели проверочную работу с целью сравнения результатов в экспериментальном и контрольном классах. Результаты свидетельствуют о том, что процент учащихся экспериментального класса, справившихся с заданиями, превышает соответствующий процент учащихся контрольного класса. В

контрольном классе учащиеся допускают те же ошибки, что были выявлены на первом этапе эксперимента:

– с заданием, в котором нужно было записать именованные числа в других единицах измерения в экспериментальном классе справились 81 % учеников, в контрольном – 68 %.

– Задание на построение отрезков заданной длины, требующее дополнительных вычислений, в экспериментальном классе справились 98 % учеников, в контрольном – 68 %.

– С задачей на определение массы груза в экспериментальном классе справились 69 % учеников, в контрольном – 58 %.

– Наибольшие затруднения вызвала задача на продолжительность события: в экспериментальном классе справились 98 % учеников, в контрольном – 63 %.

– Уровень измерительных навыков учащихся оказался недостаточно высоким: в экспериментальном классе справились 63 % учеников, в контрольном – 16 %.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о целесообразности включения во внеклассную работу материала из раздела «Величины».

This article devotes the necessity of expounding the suitable putting quantity on the mathematics. The author considers the results of the experiment in 3 form, directed on research of assimilation such quantity as length, mass, time and square.

Список литературы

1. Приступа, Г.Н. Некоторые пути повышения эффективности урока / Г.Н. Приступа // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 63 – 69.
2. Злоцкий, Г.В. Некоторые приемы организации внеклассной работы по математике / Г.В. Злоцкий // Начальная школа. – 1989. – № 6. – С. 29.

И.В. Пуп,

студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.В. Гадзаова, старший преподаватель)

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА ПОСРЕДСТВОМ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ

В статье рассмотрены возможности использования нестандартных задач в математической подготовке учащихся 2 класса. Обоснована развивающая функция таких задач, их роль в активизации познавательной деятельности учащихся.

В начальной школе большое значение придается оптимизации учебного процесса за счет введения в практику обучения занимательного материала, способствующего активизации познавательной деятельности учащихся на уроках и во внеурочное время. Но занимательность изучаемого математического материала не должна сводиться к играм, которые несут в себе только развлекательный характер. С этой целью целесообразно, учитывая специфику предмета, использовать нестандартные задачи, или задачи «со звездочкой».

Под нестандартной задачей мы понимаем такую задачу, алгоритм решения которой неизвестен, а анализ текста требует творческого подхода, связанного с переформулированием условия, моделированием выделенных в тексте отношений между величинами, семантического анализа.

Необходимость использования нестандартных задач в начальном обучении математике обоснована в трудах Н.Н. Агейчик, И.И. Аргинской, Г.Г. Левитаса, Е.Е. Останиной, С.И. Сельдюковой, А.П. Тонких, Т.М. Чеботаревской и др. В последние годы появились публикации, авторы которых вновь обращаются к различным нетиповым текстовым задачам, задачам повышенной сложности [1-5]. В то же время, доля нестандартных задач в практике обучения невелика. Еще меньше к таким задачам обращаются на уроке и во внеклассной работе во 2 классе. Противоречие между обоснованной в теории необходимостью использования нестандартных задач и эпизодическим обращением к ним на уроках математики и во внеклассной работе составляют проблему нашего исследования.

С целью экспериментальной проверки эффективности методики использования нестандартных задач в математической подготовке

младших школьников нами было проведено исследование в 2009-2010 учебном году на базе 2 «Г» класса СШ № 32 г. Гродно.

Второй класс является сложным периодом адаптации учеников к серьезной работе по математике, когда учитель должен научить детей работать самостоятельно, при этом развивать интерес к математике. Начинать работу над математическим развитием в этот период следует с занимательных вопросов, ребусов, задач-шутки, задач с лишними и недостающими данными, комбинаторных и логических задач, заданий на предметное и графическое моделирование.

Рассмотрим некоторые задания, которые можно использовать на уроках и кружковых занятиях по математике во 2 классе.

Задача 1. Шесть пирожных разделили между братьями и сестрами так, что у братьев их оказалось на два меньше, чем у сестер. Сколько у кого?

Решение. Задача может быть решена угадыванием. Однако желательнее дать и решение с вопросами. Этого можно добиться, если нарисовать два отрезка, один из которых на две клетки больше другого. Как узнать, сколько клеток должно быть в каждом отрезке? Сумма этих трех отрезков должна равняться 6 клеткам. Значит, сумма двух равных отрезков равна $6 - 2 = 4$, а каждый из них 2. Когда учащимся покажется, что это рассуждение ими понято, нужно записать его по вопросам и действиям. Нужно подсказать первый вопрос:

1) Сколько было бы пирожных, если бы у сестер было столько же, сколько у братьев? $6 - 2 = 4$.

2) Сколько было пирожных у братьев? $4 : 2 = 2$.

3) Сколько было пирожных у сестер? $2 + 2 = 4$ (или $6 - 2 = 4$).

Ответ: у братьев 2, у сестер 4.

Задача 2. Расшифруй предложение, в котором каждая буква заменена ее номером в русском алфавите и все слова написаны слитно:

(15)1(14)(17)6(19)(15)(33)(19)(20)(18)(16)(10)(20)(30)

(10)8(10)(20)(30)(17)(16)(14)(16)4(1)6(20).

Ответ: Нам песня строить и жить помогает.

Задача 3. В произведении чисел 14 и 6 второй множитель увеличили в два раза. Как изменилось произведение?

Решение. Конечно, можно управлять поиском решения задачи следующими вопросами.

1) Чему равно произведение данных чисел?

2) Чему стал равен второй множитель?

3) Чему стало равно произведение?

4) Во сколько раз изменилось произведение?

Собственно, так и нужно решать эту задачу, если ученики не понимают решения. Для этого и даны в задаче числовые данные. Но лучше решать задачу в общем виде, не используя лишних числовых данных. Это решение состоит в утверждении: если один из множителей не менять, а другой увеличить в два раза, то произведение увеличится в два раза.

Ответ: Произведение увеличилось в 2 раза.

Задача 4. Летели галки, увидели палки.

Если на каждую палку сядет по галке,

То для одной галки не хватит палки.

А если на каждую палку сядет по две галки,

То одна из палок останется без галок.

Сколько было галок

И сколько было палок?

Решение. Это трудная старинная задача. Чтобы разобраться в ее решении, решим ее сначала для себя. Для этого обозначим число галок буквой G , а число палок буквой P . Тогда $G - P = 1$. $(P - 1) \cdot 2 = G$. Из первого уравнения получаем, что $G = P + 1$, а из второго $G = (P - 1) \cdot 2$. Значит, $P + 1 = 2P - 2$, $P = 3$. Отсюда $G = 4$. В самом деле, если 4 галки увидели 3 палки, то все произошло, как сказано в задаче. Сев по одной на каждую палку, они оставили бы одну галку без палки, а сев по две на каждую палку, они оставили бы одну палку без галки.

Зная ответ, подумаем, как решать эту задачу в классе. Ну, конечно, мы будем рисовать: палки в виде отрезков, а галок в виде точек на них. Нарисуем одну палку. Выполним первое условие: посадим на нее галку. Тогда должна остаться галка без палки. Рисуем точку в стороне. Получилось две галки и одна палка. Проверяем второе условие: если посадить на одну палку двух галок, все палки будут заняты, то есть условие не выполнено. Итак, палок было больше одной. Рисуем две палки. Тогда галок должно быть три. Если бы они сели на эти две палки по две, то не осталось бы свободной палки (одна палка была бы, правда, только с одной галкой). И, наконец, если нарисовать три палки и четыре галки, то все получится. Доказывать ли, что палок не могло быть больше трех, или удовлетвориться одним найденным ответом, – дело учителя.

Ответ: Четыре галки и три палки.

Если целью кружкового занятия является работа над нестандартной задачей, то методика его проведения такова. В первую очередь, занятие начинается с «мозгового штурма»: устной разминки, в ходе которой дети настраиваются на работу по математике. Разминка всегда заканчивается шуточной задачей или задачей в стихотворной

форме, что способствует активизации работы младших школьников. Далее следует работа с нестандартной задачей. Она подробно разбирается с использованием чертежа, схемы, чтобы ученики сами могли обнаружить идею решения. На доске решение записывается только после того, как несколько учеников вызываются объяснить план решения данной задачи соседу по парте, всему классу.

На этапе закрепления ученики самостоятельно решают две – три аналогичные задачи, пытаются выполнить творческие задания к ним. Домашним заданием, в зависимости от степени сложности работы, может быть задание типа: придумай задачу, аналогичную данной; по данному чертежу (схеме, рисунку) придумай задачу и реши ее.

Решение нестандартных задач развивает мышление, способствует воспитанию терпения, настойчивости, воли, содействует пробуждению интереса к самому процессу поиска решения, дает возможность испытать глубокое удовлетворение, связанное с удачным решением.

This article shows the possibilities of using unusual tasks for math schooling for pupils from second forms. It is says about the developing function of such kind of tasks and about its place in the cognitive activities of the pupils.

Список литературы:

1. Агейчик, Н.Н. Решаем с увлечением / Н.Н. Агейчик // Пачатковая школа. – 2010. – № 2. – С. 59 – 62.
2. Гасцевіч, Т.В. Выкарыстанне колеру пры рашэнні нестандартных задач / Т.В. Гасцевіч // Пачатковае навучанне. – 2000. – № 4. – С. 71 – 83.
3. Зиновьев, П.М. Решение задач методом предположения / П.М. Зиновьев // Начальная школа. – 2003. – № 10. – С. 59 – 62.
4. Керова, Г.В. Нестандартные задачи по математике: 1 – 4 классы / Г.В. Керова. – М.: ВАКО, 2008. – 240 с.
5. Левитас, Г.Г. Нестандартные задачи в курсе математики начальной школы / Г.Г. Левитас // Начальная школа. – 2001. – № 5. – С. 61 – 66.

М.А. Улановская,

студентка 5 курса педагогического факультета
(научный руководитель – С.В. Гадзаова, старший преподаватель)

ПРИЕМЫ СРАВНЕНИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА МАТЕМАТИКЕ

Статья посвящена обоснованию целесообразности внедрения методики формирования приемов сравнения и классификации в начальную математическую подготовку учащихся. Автор предоставляет результаты исследования во втором классе.

Приоритетными целями обучения в современной концепции образования являются развивающие. Рассматривая возможности математики для умственного развития личности, в большей степени говорят о развитии логического мышления. Одной из важнейших задач обучения математике в начальной школе является развитие логического мышления через умение выполнять отдельные логические операции, среди которых особую роль играют операции сравнения и классификации.

Сравнение является основой любой умственной деятельности. Так Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская [1] отмечают, что сравнение – обязательное условие всякой абстракции и всякого обобщения. Оно также необходимо при аналогии и классификации. Умение человека сравнивать, классифицировать является одной из важнейших характеристик его ума, в то же время в большей степени способствует системности мышления. Поэтому чрезвычайно важна роль данных приемов при формировании понятий, обобщений и систематизаций знаний. С другой стороны, использование сравнения и классификации в обучении открывает перед учителем возможность более доступно и наглядно излагать учебный материал. По утверждению Ж. Пиаже прием классификации формируется в возрасте 7-8 лет [2].

Исследованием роли приемов умственной деятельности в учебном процессе, в том числе и при изучении математики, занимались многие психологи, дидакты, методисты-математики (А.К. Артемов, Л.В. Занков, Н.Б. Истомина, Е.Н. Кабанова-Меллер, Г.И. Каганяк, Г.С. Костюк, В.Н. Осинская, Е.Е. Останина, В.Н. Медведская, В.Ф. Паламарчук, З.И. Слепкань, Н.Ф. Тальзина, М.Н. Шардаков, П.М. Эрдниев и др. [3–7]). Однако методика использования операций

сравнения и классификации еще не нашла своего места ни в системе заданий учебника, ни в практике обучения математике учащихся начальных классов. Это обусловило выбор темы исследования.

С целью экспериментальной проверки эффективности методики формирования приёмов сравнения и классификации у учащихся начальной школы нами было проведено исследование в 2009 – 2010 учебном году на базе 2 класса Енчинской БШ Вороновского района (экспериментальный класс).

Первый этап эксперимента – констатирующий – был посвящен определению уровня сформированности у учащихся 2 класса умственных приемов сравнения и классификации. Мы провели проверочную работу, анализ результатов которой позволил выявить затруднения учащихся при выборе признака для сравнения и основания классификации, при выявлении закономерности в ряду фигур или чисел, при проведении классификации по другому признаку.

Второй этап – обучающий. Его цель – практическая работа по реализации методики целенаправленного формирования логических приемов сравнения и классификации. На данном этапе мы провели систематизацию математического материала, который можно использовать для целенаправленной работы по формированию умственных приемов сравнения и классификации у учащихся 2 класса на уроках математики и во внеклассной работе. Была составлена и апробирована серия заданий, позволяющих использовать логические операции в процессе работы над программным материалом по математике. Обучение проходило по действующим программам и учебникам. Широко использовался дидактический материал, учебные задания на сравнение и классификацию при изучении нового материала и его закреплении. В качестве примера приведем несколько заданий:

Арифметический материал

1. Разбейте данные числа на группы: 41, 14, 23, 8, 5, 17, 32, 71, 44.

Какие числа вы записали в первую группу? Какие числа вы записали во вторую группу? Все ли числа вы разбили на группы? Выполните задание другим способом.

2. Сравните выражения в каждой паре, не выполняя действия, и поставьте знак сравнения: $45 + 24 \dots 24 + 45$; $75 - 18 \dots 75 - 35$; $37 + 23 \dots 38 + 22$; $89 - 13 \dots 76 - 13$.

3. Какой пример можно заменить примером на умножение: $5 + 5 + 4 + 5$; $16 - 2 - 2 - 2$; $12 + 12 + 12$.

4. Найдите лишнее выражение: $5+4+7+6$; $4+8+2+5$; $9+9+9+9$; $9+8+5+1$; $12+10+18+15$

6. Вставьте пропущенные числа: 32, ..., ..., ..., ..., 42.

18. Решите примеры и разбейте их на группы:
 $30+2$; $45+5$; $49+1$; $40-1$; $60+4$; $63-3$; $90-2$; $72-2$; $60+1$;
 $36+4$.

Алгебраический материал

1. Вместо звёздочек поставьте знаки «+» и «-» так, чтобы неравенства были верными:

$$39 - 9 > 30 * 1; \quad 73 - 7 > 73 * 9$$

$$59 - 9 < 50 * 1 \quad 45 + 4 < 54 * 5$$

2. Вставьте пропущенное число так, чтобы все записи стали верными:

$$53 + 31 = 90 - *$$

$$62 + * = 45 + 25$$

Логические задания с геометрическим материалом

1. Придумайте предложение, которое будет:

- а) правильным для фигур, изображённых на рисунках;
- б) неправильным для фигур, изображённых на рисунках;
- в) правильным для первого рисунка, а для второго – неправильным;
- г) неправильным для первого рисунка, а для второго – правильным.

Например, предложение «На рисунке все фигуры – четырехугольники» будет верным для рисунка 2 и неверным для рисунка 1.

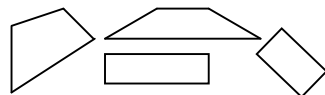
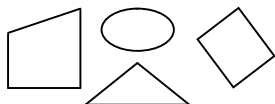
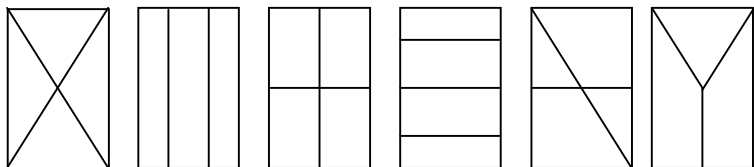


Рисунок 1 – Геометрические фигуры **Рисунок 2** – Геометрические фигуры

2. Разделите фигуры на группы:



Величины

1. Сравните величины:

9 дм ... 80 см

4 дм 5 см ... 54 см

2. Догадайтесь, по какому правилу записан каждый ряд величин, и продолжи их:

93 см, 8 дм 6 см, 79 см, 7 дм 2 см, 65 см, ...

15 дм, 3 м, 45 дм, 6 м, 75 дм, ...

44 см, 2 м 20 см, 11 м, 55 м, ...

3. На какие группы можно разбить единицы величин:

1 ч, 1 т, 1 мин, 1 с, 1 ц, 1 кг

1 м, 1 г, 1 км, 1 ц, 1 дм, 1 кг, 1 см

4. Какие величины можно сравнить? Поставьте знаки $>$ или $<$: 54 дм и 54 см; 12 см и 8 дм; 75 дм и 75 кг; 1 ч и 70 мин; 48 дм и 53 см; 85 м и 58 м

5. Какая величина «лишняя»?

38 см, 54 км, 62 дм, 40 кг, 180 м

120 см, 12 дм, 1 м 2 дм, 1 м 20 см, 1 м 2 см

На контрольном этапе эксперимента была проведена проверочная работа. Для сравнения уровня сформированности умственных приемов сравнения и классификации использовали статистический метод исследования: Т – критерий Вилкоксона. Интенсивность сдвигов в положительную сторону не является случайной.

Таким образом, процесс формирования умений сравнивать и классифицировать требует систематичной и целенаправленной работы по овладению учащимися приемов сравнения и классификации. На основе эксперимента было установлено, что использование специальной серии заданий по формированию умственных приемов сравнения и классификации в процессе изучения математики способствует оптимизации усвоения содержания предмета, влияет на качественное изменение характера познавательной деятельности младших школьников, способствует лучшему запоминанию материала, обеспечивает прочность знаний. Творческие задания помогают вовлечь учащихся в познавательный поиск, а главное, повышают их интерес к предмету.

При обучении младших школьников сравнению и классификации необходимо научить их выделять признаки (свойства) объектов, установить сходство и различие между признаками, выделять основания для сравнения и классификации, причем работа должна вестись целенаправленно, из урока в урок, во взаимосвязи с формированием других умственных приемов. Показателем сформированности приёмов сравнения и классификации является самостоятельное применение их для решения различных задач, без указаний: сравни..., укажи признаки..., в чем сходство и различие...

This article devotes the expounding of suitable inculcate methodic of forming compare receptions and classification in primary mathematical pupils preparing. The author considers the results of the experiment in the second form.

Список литературы

1. Богоявленский, Д.Б. Психология усвоения знаний в школе / Д.Б. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
2. Пиаже, Ж. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2002. – 448 с.
3. Артемов, А.К. Обучение сравнению в математике / А.К. Артемов. // Начальная школа. – 1982. – № 11. – С. 43 – 46.
4. Останина, Е.Е. Обучение школьников приему классификации / Е.Е. Останина // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С. 52 – 56.
5. Бирюкова, Л.А. Прием классификации при обучении математике / Л.А. Бирюкова. // Начальная школа. – 1998. – № 5. – С. 24.
6. Гостевич, Т.В. Формирование логических приемов мышления у младших школьников при обучении математике / Т.В. Гостевич, Л.В. Лещенко // Пачатковая школа. – 2009. – № 11. – С. 42 – 45.
7. Мядзведзкая, В.Н. Пачатковае навучанне і лагічнае мысленне: метады дапам. для настаўніка пачатк. школы / В.Н. Мядзведзкая, Н.А. Маташук. – Минск: ЗАТ. Бервіта, 1997. – 160 с.

УДК 363.3.016:51

О.И. Чернушевич,

студентка 4 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Т.М. Гимпель, преподаватель)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ЧИСЛА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 3 КЛАССЕ

В данной статье описываются различные трактовки понятия «индивидуальный подход», обоснована необходимость его использования в обучении математике, рассмотрена его реализация на различных этапах урока.

В соответствии с концепцией начального математического образования в двенадцатилетней школе Республики Беларусь и учебной программой для общеобразовательных учреждений учебно-воспитательный процесс в начальной школе должен быть организован с

учетом возрастных особенностей учеников, специфики учебного предмета [1, 2]. Осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных способностей учащихся называют индивидуальным подходом [1, с. 361]. В.Г. Степанов утверждает, что сущностью индивидуального подхода является конкретизация общих целей воспитания в соответствии с индивидуальными качествами учащихся. Индивидуальный подход обеспечивает своеобразие в развитии личности ребенка, создает благоприятные возможности для формирования всех его способностей, делает эффективным педагогическое воздействие на него [3, с. 19]. И.П. Подласый считает, что «педагогика индивидуального подхода имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и воспитания к отдельному школьнику, а приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям, с тем, чтобы обеспечить запроюктированный уровень развития личности» [4, с. 75]. При реализации индивидуального подхода в обучении, рекомендуется учитывать обучаемость и обученность учащихся. Признаки обучаемости: восприимчивость к усвоению нового материала и умение осмыслить его, умение самостоятельно применять усвоенные знания при решении разнообразных задач и др. [5, с. 29]. Обученность – это конкретный итог предыдущего обучения: достигнутый учеником уровень усвоенных знаний, навыков, способы их приобретения и др. [6, с. 55; 7].

Индивидуальный подход при обучении математике младших школьников можно использовать как при подготовке к уроку, так и на различных этапах урока. При подготовке учащихся к усвоению учебного материала учителю целесообразно выделить основной учебный материал и варьируемый. По мере усвоения нового материала на более высоком уровне варьируемый материал и его функции меняются: он может быть дополнительным, вспомогательным [8, с. 33-35].

На этапе изучения нового материала задания разбивают на два типа: обязательные и дополнительные. Первые способствуют развитию умения правильно применять изученные правила для выработки вычислительных навыков. Количество таких заданий должно быть ограничено, а их выполнение – посылно каждому ученику. Дополнительные задания должны быть рассчитаны на тех детей, которые справились с обязательными раньше предусмотренного времени, и могут работать самостоятельно. Это задания повышенной сложности на применение изученного правила, требующие сравнения, анализа [6, с. 56]. При изложении учебного материала учитель

сталкивается с дилеммой: с одной стороны, он может чаще обращаться с вопросами к ученику, просить его повторить правило, привести пример, с другой – не охватывает работой остальных учащихся, которые могут отвлекаться. Для решения данной проблемы необходимо подготовить дополнительный наглядный материал ученикам с развитой зрительной памятью, а школьников с развитой моторной памятью чаще вызывать к доске для записи новых терминов, выводов [8, с. 35].

На этапе закрепления индивидуальный подход предполагает дифференциацию заданий по степени выраженности самостоятельности учащихся в процессе работы, по характеру помощи учащимся, по форме учебных действий. Ученикам вначале можно предлагать общее задание, доступное всем, затем – дифференцированные.

С целью проверки влияния индивидуального подхода на формирование математических знаний учащихся, опираясь на точку зрения И.П. Подласого и такие показатели как обученность, обучаемость и возможность обучения математике в индивидуально-различном темпе, мы провели исследование на базе третьих классов Гимназии № 4 г. Гродно (экспериментальный класс – 3 «А», контрольный – 3 «Ю»).

Для проведения констатирующего этапа эксперимента нами была составлена разноуровневая контрольная работа по теме «Нумерация. Разрядный состав трехзначных чисел», включающая 5 заданий, направленных на проверку:

- усвоения устной нумерации трехзначных чисел (1);
- знаний разрядного состава числа и умения представлять числа в виде суммы разрядных слагаемых (2, 3, 4);
- умения сравнивать числа в пределах тысячи (5).

После статистической обработки полученных результатов выявилось, что отличие процентных показателей не является значимым, т.е. учащиеся двух классов показали примерно одинаковый уровень знаний, умений и навыков по указанной теме (64 % и 62 % выполнивших задания).

Дальнейшая работа была построена на использовании индивидуального подхода на каждом этапе урока. При подготовке к уроку мы определяли, какие уже изученные вопросы необходимо повторить, разбивали класс на группы в соответствии с их уровнем обученности и составляли разноуровневые задания для каждой из них. Например, при ознакомлении учащихся с темой «Сумма разрядных слагаемых», мы проверяли знания по теме «Разрядный состав трехзначных чисел», на основе полученных результатов разрабатывали дифференцированные по уровню трудности задания для каждой из

групп. Условие было общим: «определите общее количество единиц каждого разряда в данных числах», а данные различные. Более слабым ученикам мы предлагаем числа: 102, 690, 756, 800, а сильным: 689, 47 десятков, 5 сотен, 523 единицы. При дифференцировании заданий по объему учебного материала сильные учащиеся, с целью повторения, выполняли задание для слабых, а затем – повышенной сложности.

На этапе закрепления знаний вначале мы предлагали ученикам общее задание, доступное всем, затем – дифференцированные. Например, для всех – «представьте числа в виде суммы разрядных слагаемых: 209, 560, 579, 222», а выполнившим его быстро и правильно – «Числа представлены в виде суммы разрядных слагаемых. Исправь ошибки, не вычисляя ($600+20+1=622$, $400+30+5=415$, $800+50+7=457$)». Подбор последних вызвал у нас сложности, т.к., например, если давать слабому ученику облегченные задания, то это может замедлить процесс усвоения полученных им знаний.

На третьем этапе исследования в обоих классах была проведена итоговая контрольная работа. Она состояла из пяти заданий, но уже более сложных по сравнению с первой. Процент учащихся в экспериментальном классе, справившихся полностью с заданиями, превысил процент учащихся контрольного класса (77 % и 61 % соответственно).

Проведенное исследование однозначно показало, что условия для реализации индивидуального подхода были благоприятными. Следовательно, использование индивидуального подхода в обучении математике способствует формированию математических знаний, а также позволяет направить процесс обучения на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, которые задает программа, и реальными возможностями ученика.

This article describes different interpretation of concept «individual approach», substantiate the necessity of its utilization in the study of mathematics, and consider its realization on different stage of lesson.

Список литературы

1. Дрозд, У.Л., Чабатарэўская, Т.М. Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Матэматыка». – Режим доступа: <http://www.adu.by/modules.php?name=News&file=article&sid=850>. – Дата доступа: 03.04.2010.
2. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения 1-4 классы / Л.Ф. Левкиной. – Минск: Национальный институт образования, 2009. – 240 с.

3. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников: учебное пособие для учителей и родителей / В.Г. Степанов. – М.: Академия, 1997. – 320 с. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/4/0391/4_0391-19.shtml. – Дата доступа: 05.04.2010.

4. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0221/1_0221-75.shtml. – Дата доступа: 02.04.2010.

5. Голуб, Б.А. Основы общей дидактики: учеб. пособие для студ. педвузов / Б.А. Голуб. – М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 96 с. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/2/0054/2_0054-17.shtml. – Дата доступа: 28.03.2010.

6. Деменева, Н.Н. Дифференцированная работа на уроках математики в начальной школе / Н.Н. Деменева // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 55 – 57.

7. Российская педагогическая энциклопедия в 2 томах: том 1 / В.В. Давыдова. – М.: Большая Российская энциклопедия. – 1998. – 672 с.

8. Индивидуальный подход в обучении и воспитании / А.Р. Борисевич. – Минск: Красико – Принт, 2008. – 128 с.

УДК 363.3.016:51

Г.И. Швабович,

студентка 3 курса педагогического факультета
(научный руководитель – Т.М. Гимпель, преподаватель)

УСТНЫЙ СЧЕТ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме формирования вычислительных навыков у младших школьников. Рассмотрены некоторые теоретические аспекты и представлены результаты эксперимента.

Одна из важнейших задач обучения младших школьников математике – формирование у них вычислительных навыков, основой которых является осознанное и прочное усвоение приемов устных и письменных вычислений.

В практике обучения математике заметно большее влечение учащихся к текстовым задачам, нежели к вычислительным примерам. И

это не удивительно: в задаче, как правило, интерпретируется некоторая реальная ситуация, близкая пониманию детей, явно выражена связь с практикой. Если еще к тому же содержание и вопрос задачи интригующие, то это будет дополнительным стимулом интереса и желания работать над ней.

Вычислительные же примеры представляются младшим школьникам весьма абстрактными, лишены практической цели, а работа над ними – скучным занятием. Между тем именно вычислительные примеры являются основным средством формирования умений и навыков выполнять вычисления, без чего невозможно овладеть основами наук, а также почти любым видом практической и профессиональной деятельности.

Вопрос о значимости формирования устных вычислительных навыков на сегодняшний день является весьма дискуссионным в методическом плане. Широкое распространение калькуляторов ставит необходимость «жесткой» отработки этих умений под сомнение, поэтому многие не связывают умение хорошо вычислять с математическими способностями и математической одаренностью. Однако проблема формирования навыков устных вычислений для учителей начальной школы не утратила актуальности. Это подтвердили и результаты мониторинга уровня обученности младших школьников, проведенного в Республике Беларусь в 2005 году, которые показали, как отмечает методист высшей категории отдела методического обеспечения начального образования НИО Н.Л. Ковалевская, что педагогам необходимо уделять более пристальное внимание формированию устных вычислительных навыков у детей [1].

Рассматривая эту проблему, методисты, как правило, обращаются к «технологической» стороне процесса, предлагая учителю целый ряд чисто «технических» приемов выполнения вычислений, получивших название «удобных способов». Их применение представлено на соответствующих страницах учебников. Учитель чаще всего придерживается указанных рекомендаций, приучая к ним и учащихся. Вопрос о том, действительно ли тот или иной способ «удобен» всем ученикам, обычно не дискутируется. При такой тактике формирования вычислительной деятельности, естественно, возникают проблемы.

В последнее время методисты и учителя снова обратились к систематическому использованию как частных приемов вычислений, так и универсальных. В методической литературе появились работы, посвященные описанию приемов рациональных вычислений. Так, И.И. Мартынов, Т.Е. Демидова, А.П. Тонких считают, что одной из наиболее важных объективных причин неумения школьников

использовать рациональные приемы вычислений является недостаточная математическая подготовка самих учителей. Учителю, прежде всего, самому необходимо усвоить теоретические основы рациональных вычислений, научиться их использовать, а затем уже овладеть умениями, связанными с обучением учащихся рациональным вычислениям [2, 3].

А.В. Белошистая предлагает достаточно нетрадиционный подход к анализу этой проблемы, который позволил, в свою очередь, разработать необычный, на первый взгляд, но достаточно действенный прием формирования вычислительной деятельности ученика. Она считает, что у детей с преобладанием синтетического типа мыслительной деятельности «удобным способом» формирования умений вычислительной деятельности является способ, соответствующий их типу мышления, т.е. синтетический [4].

В основном авторы рассматривают теоретические основы вычислительных приемов и достаточно подробно описывают процесс вычислений. Для учителя начальной школы это, несомненно, важно. Но есть и другая сторона вопроса: как научить младших школьников применять эти приемы вполне осознанно, с достаточно высокой скоростью.

Очевидно, что усвоение приемов устных вычислений происходит в результате длительного выполнения тренировочных упражнений. Безусловно, выполнение большого количества однотипных упражнений способствует усвоению вычислительного приема, но вместе с тем снижает познавательную активность, у детей пропадает интерес, рассеивается внимание, нарастает число ошибок, поэтому следует включать эти упражнения в игровые ситуации, игры. Вопросом формирования и совершенствования навыков устных вычислений в процессе игры посвящены работы З.Х. Фаттаховой, Е.В. Поповой, О.В. Калининой и др. [5, 6, 7]. К примеру, О.В. Ивашова считает игры полезными, потому что они делают более привлекательной рутинную работу по выработке автоматизма и правильности вычислительных навыков. В этом случае занимательность носит внешний характер по отношению к содержанию вычислительной деятельности. Учащихся увлекает фабула, никак не связанная с процессом вычислений [8].

Другая ситуация складывается, если игровые задания носят исследовательский характер, тогда в процессе игры у младших школьников возникает необходимость сосредоточиться на сути выполняемых вычислительных действий, исследовать их механизм.

С целью определения эффективности использования устного счета на уроках математики нами в 2009-2010 учебном году был

проведен эксперимент во 2-ом «А» классе УО «Государственная гимназия № 1 г. Ошмяны» (экспериментальный класс) и 2-ом «Г» классе ГОУ «Средняя школа № 1 г. Ошмяны» (контрольный класс).

Эксперимент состоял из трех этапов. На первом, констатирующем, для проверки уровня сформированности навыков устных вычислений, учащимся обоих классов был предложен контрольный устный счет из 10 заданий, среди которых были: обыкновенные примеры, данные в письменной форме; задания с терминологической лексикой; простая задача; простая задача с двумя вопросами.

Констатирующий этап показал, что учащиеся обоих классов продемонстрировали практически одинаковый уровень сформированности навыков устных вычислений, ошибки были допущены в основном в самих вычислениях.

На втором этапе в экспериментальном классе проводилась целенаправленная работа по использованию разных приемов, направленных на формирование навыков вычислений, применялись игровые и занимательные задания исследовательского характера. Особый интерес, с нашей точки зрения, представляют игры, исследовательская суть которых проявляется во время их проведения. Например, суть игры с номерами билетов состоит в том, что из цифр номера билета для проезда на транспорте надо получить число 100, используя арифметические действия и скобки. Любые две (и даже три) соседние цифры при желании можно рассматривать как одно число. Если с одним номером играет один человек, то выигрывает тот, кто находит больше вариантов. Так, имея билет с номером 114455, можно составить несколько выражений со значением 100.

При этом отработка устных вычислительных навыков велась на всех этапах урока, сочетались различные формы организации устного счета, создавались проблемные ситуации для объяснения нового материала – таким образом учащиеся самостоятельно «открывали» разные приемы вычислений, в том числе и нестандартные, и выбирали наиболее удобный для себя.

На заключительном этапе эксперимента был проведен повторный контрольный устный счет. В него вошли задания, аналогичные предыдущим, при выполнении которых было допущено наибольшее количество ошибок (с учетом перехода в новый концентр), а также задания с использованием новой терминологии, задания повышенной трудности, составная задача.

Сравнивая полученные результаты с предыдущими, можно заметить, что в экспериментальном классе они выше, чем в начале

эксперимента, несмотря на то, что задания были сложнее: отсутствуют учащиеся, выполнившие работу на низком уровне, удовлетворительный уровень не изменился, средний уровень увеличился на 5,6 %, достаточный уровень увеличился на 11,1 %, хотя высокий уровень снизился на 11,1 %.

В контрольном классе результаты стали незначительно ниже: низкий уровень увеличился на 4,5 %, удовлетворительный – увеличился на 4,5 %, средний – увеличился на 9,1 %, достаточный – снизился на 9,1 %, высокий – снизился на 9,1 %.

Для статистической обработки результатов эксперимента мы использовали метод углового преобразования Фишера [9], который оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок. Экспериментальные значения $\varphi^*_{эмт}$ пяти заданий из десяти попали в зону значимости, что подтвердило достоверность различий в процентных долях контрольного и экспериментального классов.

Таким образом, целенаправленная работа по использованию нестандартных приемов формирования вычислительных навыков, применение игровых и занимательных заданий исследовательского характера способствовали более осмысленному выполнению учащимися арифметических действий, что повысило и уровень вычислительной культуры. Подобранные нами задания способствовали развитию мотивации вычислительной деятельности, усвоению различных видов математического языка, проведению функциональной пропедевтики, формированию у обучаемых опыта осуществления исследовательской деятельности. Занимательная форма исследовательских заданий побуждала младших школьников к исследованию достаточно сложных вопросов, связанных с вычислениями, делала новые знания лично значимыми, содействовала развитию учебно-познавательных мотивов учащихся, выработке у них творческого подхода к жизни.

The article is dedicated to the problem of the forming counting skills of younger pupils. Some theoretical aspects and the results of the experiment are presented.

Список литературы

1. Ковалевская, Н.Л. Формирование устных вычислительных навыков / Н.Л. Ковалевская // Пачатковая школа. – 2006. – № 2. – С. 22 – 25.
2. Мартынов, И.И. Устный счет для школьника что гаммы для музыканта / И.И. Мартынов // Начальная школа. – 2003. – № 12. – С. 59 – 61.

3. Демидова, Т.Е. Приемы рациональных вычислений в начальном курсе математики / Т.Е. Демидова, А.П. Тонких // Начальная школа. – 2002. – № 2. – С. 94 – 103.

4. Белошистая, А.В. Прием формирования устных вычислительных умений в пределах 100 / А.В. Белошистая // Начальная школа. – 2001. – № 7. – С. 44 – 49.

5. Фаттахова, З.Х. Устный счет с интересом / З.Х. Фаттахова // Начальная школа. – 2008. – № 7. – С. 62 – 63.

6. Попова, Е.В. Устный счет – «изюминка» моих уроков математики / Е.В. Попова // Начальная школа. – 2003. – № 9. – С. 76 – 78.

7. Калинина, О.В. Как я провожу устный счет / О.В. Калинина // Начальная школа. – 2001. – № 8. – С. 97.

8. Ивашова, О.А. Применение исследовательских заданий в занимательной форме для становления вычислительной культуры у младших школьников / О.А. Ивашова // Начальная школа. – 2009. – № 8. – С. 19 – 25.

9. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 1996. – 350 с

Содержание

Раздел 1. ПЕДАГОГИКА. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Деделко В.Н. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ВИТАГЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИЯ.....	3
Казеннова И.С. ОСОБЕННОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	8
Лях Е.Ю. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	13
Мицкевич О.М. ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА ПО ЗАЩИТЕ ПРАВ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ.....	17
Мотыль Т.И. РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ УЧАЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ.....	22
Прохорова Е.Н. ЗНАЧЕНИЕ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ...	27
Радиевский Д.Л. ХАРАКТЕРИСТИКА СОМАТОТИПОВ, ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА И СВЯЗЕЙ МЕЖДУ НИМИ У ШКОЛЬНИКОВ ГРОДНЕНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	31

Раздел 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Бабанаклова А.Б. НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННЫЙ БРАК КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА.....	36
Болотова И.В. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФИЛАКТИКИ В ПОДРОСТКОВОЙ СУИЦИДОЛОГИИ.....	40
Борсук М.А. ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПОДРОСТКА.....	45

Жданюк А.В. О СПЕЦИФИКЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПАТРОНАТНОЙ СЕМЬЕ.....	48
---	----

Зевакина А.А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ПОДРОСТКОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ.....	53
---	----

Ижик Н.В. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ НАСИЛИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.....	57
---	----

Кахоцкая О.С. ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРА ДЕТЕЙ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ.....	61
--	----

Колбик В.М. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ТОРГОВЛИ ДЕТЬМИ.....	66
--	----

Павлович С.П. ТОРГОВЛЯ ЛЮДЬМИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА...	71
--	----

Савицкий А.А. СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	75
---	----

Садовская А.Ю. О ПОНИМАНИИ ФЕНОМЕНА «ДУХОВНОСТЬ»...	78
---	----

Станкевич А.С. ЦЕННОСТНАЯ СФЕРА СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	83
--	----

Худякова А.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ.....	87
--	----

Цихович П.И. РОЛЬ НАРОДНЫХ ИГР В ДУХОВНОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ.....	92
--	----

Ширмо Е.Ф. ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	96
---	----

РАЗДЕЛ 3. КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Авдеевич Е.Н. КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	101
Босько А.В. ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	106
Вареник О.В. ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	110
Гацук Ю.Т. ХАРАКТЕРИСТИКА ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	114
Горковенко Е.Г. ВОСПРИЯТИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ОСНОВА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	119
Егорова Е.Р. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ЗАПОМИНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	124
Захарова К.В. КОНСТРУИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	127
Иванова Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	132
Калоша Ю.С. СПЕЦИФИКА МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	137
Марцун Н.С. ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ВОЛИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	141

Мацуль Т.В. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	146
Немец Л.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЗАПОМИНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	150
Охримович О.И. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОЦЕССА ЗАМЕЩЕНИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	153
Панасовец И.Н. СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	158
Русак Т.А. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	162
Савоняка Л.А. ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	167
Сквицкая М.Е. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ 6-ГО КЛАССА ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	172
Филон В.С. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	177
Фурса С.В. ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКОВ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	181

Раздел 4. ЛОГОПЕДИЯ

Агейчик Е.В. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	186
Бернацкая М.В. СОВРЕМЕННАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ: НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ.....	190
Грицкевич Е.В. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	194
Даукша И.Г. К ПРОБЛЕМЕ ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	199
Дроздук Н.Д. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ШКОЛЕ.....	204
Новацкая О.Е. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	208
Павлюкевич Е.Г. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	213
Сацкевич Т.Г. ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	218
Сидорко Т.В. К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В АСПЕКТЕ ИНТЕГРАЦИИ.....	223
Тарас В.А. РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	227

Филиппович А.И. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАПОМИНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	231
---	-----

Раздел 5. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

Алехнович О.В. АНАЛИЗ УРОВНЯ СПЛОЧЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ.....	235
Белоусова Ю.М. ВЛИЯНИЕ СЛОВЕСНОЙ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГА НА МОТИВАЦИЮ К УЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	238
Боровская Е.А. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	242
Валетова О.В. РАБОТА ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ДРУЖБЫ МЕЖДУ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ.....	247
Гладкая А.А. АДАПТАЦИОННО-КОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА, НАПРАВЛЕННАЯ НА ЛИКВИДАЦИЮ ПОСЛЕДСТВИЙ ВОСПИТАНИЯ В ОВДОВЕВШИХ СЕМЬЯХ.....	252
Гресь О.А. СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИОННОГО И МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ЭГОИЗМА.....	256
Гречко И.В. ИМИДЖ ПЕДАГОГА ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА.....	261
Громько С.А. СИМБИОЗ МУЗЫКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	265
Дармостук Н.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ФУНКЦИИ ОБОБЩЕНИЯ.....	268
Наумович Д.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	272

Подрецкая Г.Н. ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ КЛАССИФИЦИРОВАТЬ ПРЕДМЕТЫ И ЯВЛЕНИЯ.....277

Сурмач В.С. ИЗУЧЕННОСТЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА.....281

Шевчук Ю.С. ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....288

Ярошук С.С. ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ.....292

Раздел 6. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Арцыман Т.С. РАЗВИТТЕ ВУСНАЙ МОВЫ ПЕРШАКЛАСНІКАЎ..297

Басинская Ю.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ....300

Боярчук Н.С. ФОРМИРОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....304

Буснюк Е.В. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕНИЯ.....309

Бут-Гусаим Е.В. ТЕСТОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....314

Гелашвили Т.Г. ИЗУЧЕНИЕ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА – В.В. ДАВЫДОВА.....318

Гірыновіч К.У. ВЫВУЧЭННЕ НАЦІСКУ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ.....324

Данилова Е.С. ТВОРЧЕСКИЕ ВИДЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....328

Иванов С.О. ИМИДЖ УЧИТЕЛЯ С ПОЗИЦИИ ГЕНДЕРНОГО ФАКТОРА.....332

Ліс В.У. ПРЫЁМЫ ВЫПРАЦОЎКІ ВЫРАЗНАСЦІ ЧЫТАННЯ.....336

Лысикова С.С. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....342

Маляўка А.У. ПАМЫЛКІ, ІХ ПАПЯРАДЖЭННЕ І ВЫПРАЎЛЕННЕ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ У РАЗБОРЫ СЛОЎ ПА САСТАВЕ...347

Мураўская Т.С. МЕТАДЫЧНЫЯ ПРЫЕМЫ РАБОТЫ НАД КАЗКАЙ У ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ.....351

Русакевич Ю.В. РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ РАЗГОВОРА ПО ТЕЛЕФОНУ (НА МАТЕРИАЛЕ АНКЕТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ 4-ГО КЛАССА).....356

Савенко Н.В. ЛЕКСИЧЕСКАЯ РАБОТА НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ.....361

Сівіцкая Н.П. ДА ПЫТАННЯ АБ ВЫМАЎЛЕННІ ГАЛОСНЫХ ГУКАЎ У ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ.....364

Царь О.И. ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ НАД ТЕМОЙ «ГЛАГОЛ» В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....369

Шаронова С.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ373

Щербакова И.В. ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (СИТУАЦИЯ НЕСОГЛАСИЯ С МНЕНИЕМ СОБЕСЕДНИКА).....377

Раздел 7. МАТЕМАТИКА И МЕТОДИКА ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

- Астюкевич Т.С.** ГЕОМЕТРИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА.....383
- Борисюк Д.А.** ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТАБЛИЦ
СЛОЖЕНИЯ И ВЫЧИТАНИЯ.....388
- Головня О.В.** ПРОСТЫЕ ЗАДАЧИ С ОТНОШЕНИЯМИ «БОЛЬШЕ НА
(В)», «МЕНЬШЕ НА (В)» В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ
МАТЕМАТИКИ.....393
- Кузак О.Л.** АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ
ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ.....398
- Курас Н.С.** МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ
ВЕЛИЧИНЫ «ДЛИНА» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....402
- Новицкая Ю.В.** ПРОПЕДЕВТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
ЗАВИСИМОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ.....407
- Обуховская А.В.** ВЕЛИЧИНЫ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО
МАТЕМАТИКЕ.....410
- Пуп И.В.** МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА
ПОСРЕДСТВОМ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ.....415
- Улановская М.А.** ПРИЕМЫ СРАВНЕНИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССА МАТЕМАТИКЕ.....419
- Чернушевич О.И.** ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ЧИСЛА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
В 3 КЛАССЕ.....423
- Швабович Г.И.** УСТНЫЙ СЧЕТ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....427