

ДОШКОЛЬНОЕ, НАЧАЛЬНОЕ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.Э. Богатырева

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Жизнедеятельность учреждений образования в современном социуме стала более открытой, прозрачной. Это обнажило ряд проблем, с которыми и школа, и общество ранее в таком масштабе не сталкивались. Одним из таких социальных явлений рассматривается буллинг. *Буллинг* (англ. bullying, bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) – притеснение, дискриминация, травля, запугивание, задиранье, физическое или иное насилие, детская жестокость [1, с. 203].

Исследователи Шевцова О., Титова Е., Гин А., Гришаева Н., Мухина В., Фришман И., Щуркова Н. указывают, что буллинг как явление свойственен преимущественно детским или юношеским коллективам [2, с. 67]. Они объясняют это обстоятельство прежде всего тем, что школа – это своеобразная универсальная арена, полигон для разрядки детьми своих многочисленных накопившихся негативных импульсов. По мнению Котовой Н.В., буллингом можно считать умышленное, длительное физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы относительно индивида, которое происходит преимущественно в организованных коллективах с определённой личной целью (например, желание заслужить авторитет у некоторых лиц) [3, с. 4].

Буллинг в современной школе, в частности в начальном её звене, может проявляться в разнообразных формах: словесная травля (клички, злые шутки, словесные провокации, обзывания, оскорбления), бойкот, распространение слухов и сплетен, угрозы через интернет. Будущий учитель должен, как нам кажется, быть готовым к его проявлениям и владеть технологией решения обозначенной проблемы, уметь формировать ненасильственную среду.

Цель исследования – выявление эффективных психолого-педагогических действий, направленных на профилактику школьного насилия, снижение асоциального поведения младших школьников.

Материал и методы. К организационно-экспериментальной части были привлечены 2 сотрудника социально-психологической службы Оршанского колледжа и 2 работника школы, 2 учителя и 43 учащихся 3–4 классов ГУО «Средняя школа № 2 г. Орши». В работе мы опирались на следующие методы: теоретический анализ научно-педагогической литературы, собеседование с учителями начальной школы, анкетирование, диагностика (тест «Склонности к риску», опросник Басса-Дарки), собеседование с администрацией, наблюдение.

Результаты и их обсуждение. В ходе анкетирования было выявлено, что 21% детей в той или иной степени встречались с давлением со стороны одноклассников, 67,4% – осведомлены, что некоторые или какая-то группа «могут обижать других детей». По мнению отечественных и зарубежных учёных, до 23% детей (7–11 лет) подвергаются издевательствам по отношению к себе [1, с. 204]. Существенными признаками буллинга при этом выступают неравенство сил, повторяемость, слишком высокая чувствительность жертвы, наличие в классах властолюбивых учеников.

Выявлено, что инициаторами травли, чаще всего психологической, выступают дети-буллеры, лидеры с нарциссическими чертами характера. Для них характерно стремление к власти, желание самоутверждения за счёт других. Как указали социальные педагоги, классные руководители, в любом классе есть такие ученики, поведение которых направлено на утверждение своей власти над кем-то или чем-то. Учитель должен быть готов грамотно, профессионально реагировать на таких учеников, научить детей различать истинную личностную силу и властолюбие. Если учитель умеет это делать, атмосфера в классе будет способствовать росту этой личностной силы и свободы. В связи с этим принципами профилактики могут быть:

- 1) отсутствие со стороны учителя прямой конфронтации с властолюбцами;

2) позволение ученикам проявлять власть в рамках каких-либо конструктивных проектов и руководить разрешёнными способами.

На наш взгляд, в борьбе с буллингом в каждом учреждении образования важно наличие системы, в которую должны входить следующие элементы:

- диагностика психоэмоциональной среды и мотивационно-образовательная работа с администрацией;
- консультативно-образовательная работа с педагогами и родителями;
- консультативно-коррекционная работа с детьми;
- информационно-образовательная работа с детьми;
- формирование психоэмоциональной среды учреждения.

Причём 100% опрошенных педагогов обратили внимание, что роль информационно-образовательной работы с детьми в современной педагогической ситуации значительно повышается.

В работе с агрессивными детьми педагоги и родители могут руководствоваться следующим:

- изменение негативной установки по отношению к ребёнку на позитивную;
- изменение стиля взаимодействия с детьми;
- расширение поведенческого репертуара через развитие коммуникативных умений.

Когда молодой учитель сталкивается с детской агрессией, он нередко допускает неправильные действия: повышает голос, меняет тон на угрожающий; допускает сарказм, насмешки, высмеивание; предъявляет жёсткие требования, угрожает наказанием, втягивает в конфликт посторонних людей, даёт негативную оценку личности ребёнка и т.д. Целесообразнее опираться на другие приёмы:

- спокойное отношение в случае незначительной агрессии (выражение понимания чувств ребёнка, переключение внимания);
- акцентирование внимания на поступках, а не на личности (показать, что агрессия вредит, прежде всего, самому, указать на конструктивные способы поведения в конфликтной ситуации);
- установление с ребёнком обратной связи;
- контроль над собственными негативными эмоциями;
- обсуждение проступка (это после того, как ситуация разрешится и все успокоятся);
- сохранение положительной репутации ребёнка;
- демонстрация модели неагрессивного поведения (нерефлексивное слушание, пауза, использование юмора, признание чувств ребёнка, внушение спокойствия невербальными средствами, прояснение ситуации с помощью наводящих вопросов: здесь главное – искренность взрослого, соответствие его невербальных реакций словам);
- снижение напряжения ситуации.

Некоторые выводы. Школьное насилие имеет место быть, так как данное явление может замалчиваться, в педагогическом коллективе недостаточно комфортный психологический климат, не все учителя быстро и эффективно решают возникающие проблемы, не все родители находят правильные пути выхода из ситуаций.

Школьное насилие оказывает на детей прямое и косвенное влияние, в связи с чем в школе должна осуществляться комплексная работа по профилактике буллинга.

Заключение. Расширение профессионального самосознания педагогов, формирование способности смотреть на процесс со стороны и готовность к инновациям, к использованию более эффективных методик будут способствовать снижению проявлений буллинга. Проблему школьного буллинга очень сложно искоренить в короткие сроки, но если вплотную и в системе заниматься ею всем участникам образовательного процесса, то высока вероятность того, что возможно избежать многих проявлений буллинга в школьном сообществе.

Список литературы

1. Белорусская педагогическая энциклопедия в 2-х томах. Т.1. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2015. – 736 с.
2. Гришаева, Н.А. Буллинг в школе / Н.А. Гришаева // Психологические науки: теория и практика: материалы III междунар. науч. конф.; Москва, июнь 2015. – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 66–68.
3. Буллинг в школе: причины, последствия, помощь / сост. Н.В. Котова. – Минск: Красико-Принт, 2015. – 96 с.

РОЛЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО РАЗБОРА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н.П. Григорович

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

У младших школьников формируется представление о слове как о двусторонней единице, обладающей формой и значением. При этом осуществляется комплексный подход к слову, оно рассматривается как явление лексическое и грамматическое, а именно: лексическое значение, звукобуквенный состав, грамматические особенности, морфемный состав, правописание, употребление в речи. Лексическая работа в начальной школе организована в следующих направлениях: активизация и расширение словарного запаса учащихся, уточнение словаря, устранение из детского словаря нелитературной лексики. Обогащение лексического запаса, как отмечают исследователи А.В. Верниковская, Е.С. Грабчикова, А.Е. Прокопчик, Н.З. Стародубова не должно происходить стихийно, это одна из важнейших задач деятельности учителя, особенно на уроках литературного чтения [1, с. 16]. Поскольку все направления словарной работы организуются в начальных классах на практической основе, опора делается прежде всего на текст. На начальном этапе обучения чтению важно, чтобы младшие школьники научились правильно воспринимать слово в тексте, чтобы каждое новое слово было правильно истолковано, усвоено и воспроизводилось в нужной речевой ситуации. Следовательно, актуальность проблемы очевидна. Значимость лексической работы трудно переоценить. Учителю следует нацеливать детей на вдумчивое отношение к слову, формировать привычку замечать незнакомые при чтении слова, выдвигать прогнозы об их значении, в том числе с опорой на контекст. А это предполагает внимательное отношение учителя к содержанию и анализу текста произведения, которое будут читать дети, к отбору слов и выражений, которые нуждаются в толковании, в уточнении или активизации. Организация пробных уроков практикантами, учащимися колледжа, в последние годы показывает, что многие из них упускают собственно лингвистический момент, сталкиваются с трудностями толкования лексем, «не видят» в текстах слов, требующих комментария учителя. Это существенная проблема в методике подготовки к урокам чтения.

Цель нашего исследования – выявление эффективных путей повышения качества лексико-семантического анализа на уроках литературного чтения в начальной школе.

Материал и методы. В ходе эксперимента мы опирались на наблюдение пробных уроков практикантов III курса колледжа (11 чел.), сравнительный анализ уроков учителей со стажем от 2 до 9 лет (4 чел.), анкетирование учеников 4-х классов (41 учащийся), анализ научно-теоретической литературы по проблеме. Наблюдение осуществлялось в контрольном и экспериментальном классах ГУО «СП № 3 г. Орши».

Результаты и их обсуждение. Несомненно, что недостаточность лексико-семантического анализа учащимися колледжа объясняется объективными трудностями: отсутствие у обучающихся опыта прогнозирования ответов учеников, неумение детей определить самостоятельно значение слова по контексту, отсутствие иллюстраций к текстам в учебниках, иллюзия семантически точного восприятия слова. Вместе с тем формулировка лексических значений даже широко известных слов вызывает затруднение у самих учащихся-практикантов – 63,7%, что не может не вызывать тревогу.

На наш взгляд, выработка у начинающего учителя привычки обращения к толковым словарям должна стать необходимым элементом при проектировании пробного урока, организации семантической работы. Необходимость тщательного анализа тех или иных слов или выражений заставляет практикантов детально ознакомиться с текстом, чтобы успешно организовать на уроке словарную работу. В результате будущий учитель прогнозирует, какая лексика вызовет затруднения у школьников, может определить наиболее оптимальные приёмы толкования слов. Ведь далеко не всё включено в словарики после читаемых произведений. Мы убедились, что предварительный тщательный отбор лексики и подготовка учителя к её анализу совместно с детьми помогает школьникам точнее понимать читаемое. Сравним результаты: 90,5% и только 70% в контрольном классе.

Однако явно недостаточные и неакцентированные знания учащихся-практикантов иногда накладываются и на не всегда тщательную лингвистическую проработку учебных книг по чтению.

Толкования слов, как было отмечено, приводятся в словаре, но далеко не всех. К сожалению, не всегда имеются иллюстрации к приводимым словам, что значительно бы облегчало работу. Однако некоторые нуждаются в более тщательном пояснении. Например, будущий учитель должен внести дополнения к трактованию: *звено* – часть школьного коллектива [2, с. 73], *полететь в тартарары* – полететь далеко [3, 126]. Не кажется удачным, на наш взгляд, объяснение «сруб – деревянные стенки колодца», тем более, что во 2 классе давалось пояснение «срубить дом – построить дом из брёвен». Целесообразной будет подготовка иллюстрации самим практикантом к слову *гамаши* – вязаные или сшитые из плотной толстой материи тёплые чулки, покрывающие ноги от ступней до колен. На рисунке же к произведению мы видим нечто иное [3, с. 90].

При изучении одного из произведений требует пояснения лексема «кумак» (купи платок – чистый кумак) [4, с. 92]. Словарик поясняет: кумак, кумачовый – красный. Лексема кумачовый действительно имеет наряду со значением «сделанный из кумача» значение «красный». В говорах же (а действие происходит в деревне и на базаре в городе) слово кумак обозначает хлопчатобумажную ткань, которая может быть и другого цвета: синего, чёрного, зелёного. Следовательно, детям надо пояснить, что продавали платки натуральные, хлопчатобумажные.

Учитывая вышеизложенное, будущие учителя должны быть готовы сами не только к формулировке лексического значения слов в изучаемых произведениях, но и помнить о необходимости тщательного чтения «с карандашом» и выявления в полном объёме лексики, требующей пояснения. Это в первую очередь касается текстов, не связанных тесно с личным опытом школьников: вылитый Кощей, трава сандрит, титулярный советник, амбар, полотно, Калиновый мост, калики и др. С этой целью на занятиях по методике преподавания литературного чтения важным видится обращение к анализу текстов учебных книг именно с позиций лексико-семантического разбора.

Заключение. Включение в содержание занятий по методике обучения литературному чтению заданий по формулировке толкований лексики изучаемых текстов позволит готовить будущих учителей к успешной реализации задач литературного образования младших школьников.

Список литературы

1. Прокопчик, А.Е. Разговор с книгой: как организовать работу над художественным произведением / А.Е. Прокопчик // Пачатковае навучанне. – № 12. – 2016. – С. 15–19.
2. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 2-го класса в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск: Нац. ин-т образования, 2016. – Ч. 1. – 128 с.
3. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 3-го кл. в 2 ч. Ч. 2 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – переиздание, исправленное и дополненное. – Минск: Белорусский республиканский литературный фонд, 2012. – 128 с.
4. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 4 класса в 2 ч. – Ч. 2 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – 2-е изд., исправ. и доп. – Минск: Адукацыя і выхаванне. 2013. – 136 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*О.В. Данич, Ю.С. Анищенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Общение играет важную роль в овладении человеком культурными и общечеловеческими ценностями, социальным опытом. Социализация и формирование личности возможно только в том случае, если усвоены и соблюдаются нормы и правила поведения в данном обществе. Самые первые представления о нормах поведения ребенок получает в семье и детском саду. В программе дошкольного воспитания выделена образовательная область: развитие речи и культура речевого общения. В ней определены цели, задачи, а также содержание данной образовательной области по возрастным группам дошкольников. Формирование навыков речевого этикета, согласно программе, должно начинаться с раннего возраста (от 1 года): первыми формируются умения приветствия, прощания и благодарности. В первой младшей группе и последующих возрастных группах стоят задачи развития воспитанника в деятельности: обогащение словаря и развитие навыков общения с помощью слова. К сожалению, отсутствует конкретное описание формул речевого этикета, а также задачи, которые способствовали бы развитию со-

циальной компетентности дошкольников посредством речевого этикета. Этим и обусловлена актуальность проведенного нами исследования.

В последнее время педагоги и родители все чаще с тревогой отмечают, что многие дошкольники испытывают серьезные трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Для детей дошкольного возраста общение включает не только знание того, что сказать, в какой форме и кому, но и знание правил речевого этикета.

Цель данного исследования – изучить уровень сформированности у дошкольников навыков речевого этикета и предложить наиболее оптимальные формы работы в данном направлении.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили результаты проверки уровня владения навыками речевого этикета у детей дошкольного возраста. Для проведения эксперимента использовались следующие методы: наблюдение, беседа, анализ и синтез. Целе-направленное исследование уровня сформированности навыков речевого этикета проводилось в апреле 2016 года в г. Витебске на базе ГУО «ДЦРР № 2 г. Витебска» в старшей группе № 6, приняли участие 18 испытуемых дошкольников (возраст – 6–7 лет). Свое исследование мы начали с наблюдения.

Результаты и их обсуждение. Нами была разработана программа наблюдений, которая и позволила сделать некоторые выводы.

1. Какие вежливые слова употребляют дети в своей речи

Высокий уровень (3 балла) – употребляет в речи более 5 различных форм этикетных выражений; средний уровень (2 балла) – употребляет в речи от 3 до 5 слов различных форм этикетных выражений; низкий уровень (1 балл) – ребенок в своей речи употребляет до 2 этикетных форм или не употребляет их вовсе.

2. Употребляют ли дети слова приветствия утром

Высокий уровень (3 балла) – употребляет в речи более 3х различных форм приветствия и со взрослыми, и со сверстниками без напоминания; средний уровень (2 балла) – употребляет в речи 2–3 различные формы приветствия со взрослыми без напоминания и с напоминанием со сверстниками; низкий уровень (1 балл) – ребенок в своей речи употребляет 1 форму приветствия только со взрослым или не употребляет вовсе.

3. Употребляют ли слова извинения при возникновении конфликтных ситуаций, слова благодарности в соответствующих ситуациях

Высокий уровень (3 балла) – самостоятельно употребляет в речи 3 и более формы извинения; средний уровень (2 балла) – самостоятельно иногда употребляет в речи 1–2 формы извинения, извиняется с напоминанием взрослого; низкий уровень (1 балл) – ребенок в своей речи не употребляет форм извинения вовсе.

Общий балл: высокий уровень – 8–9 баллов; средний уровень – 6–7 баллов; низкий уровень – 3–5 баллов.

Также проводилось наблюдение деятельности воспитателя по следующим показателям: использование слов речевого этикета в речи воспитателя; какие средства, методы и приёмы использует воспитатель для обогащения вежливого словаря воспитанников.

Данные этого наблюдения занесены в протокол наблюдения. Наблюдение показало, что не все дети соблюдают правила речевого этикета. Некоторым для этого требуется контроль со стороны воспитателя или родителей. Иногда дети проявляют грубость, невежливость. Наблюдается ситуативное следование правилам речевого этикета.

По итогам наблюдения нами была составлена диаграмма уровня имеющихся навыков речевого этикета, которая позволила сделать следующие выводы: в группе тестируемых детей с низким уровнем имеющихся навыков речевого этикета оказалось пятеро, что составляет 28% от общего количества испытуемых данной группы, а детей со средним уровнем имеющихся навыков речевого этикета – тринадцать, что составляет 72%. Воспитанников с высоким уровнем имеющихся навыков речевого этикета не было выявлено.

Наблюдая за общением воспитателя с детьми можно было видеть, что воспитатель постоянно соблюдает правила речевого этикета, а также побуждает к соблюдению этих правил воспитанников. Однако работа с детьми по данной проблеме не имеет четкой структуры, а носит ситуативный характер.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости систематической работы над формированием навыков речевого этикета у дошкольников. Для этого, чтобы воспитанник мог

овладеть навыками речевого этикета, воспитателю рекомендуется организовывать специальную работу.

Уместно предложить следующие формы работы с детьми, направленные на формирование у них речевых этикетных навыков: работа в студиях и кружках дошкольного учреждения; конкурсные мероприятия развлекательной и познавательной направленности (ринги, КВНы, клубы эрудитов); вечера отдыха (праздничные вечера, вечера общения и знакомств, детские балы); камерные формы работы - литературные, художественные и музыкальные салоны и гостиные; экскурсионная работа – ознакомление детей с достопримечательностями города, посещение городского музея и детской городской библиотеки; встречи с интересными людьми, построенные в различных формах – беседы, программы по сюжетам телевизионных передач («большая стирка», «маска-откровение», «моя семья»); сценарии активизирующего общения; игры-забавы и игры-хороводы на развитие общения; слушание художественной литературы с использованием ярких красочных картинок; инсценирование и элементарная драматизация литературных произведений; дидактические игры и упражнения; бытовые и игровые ситуации.

В процессе развития умений и навыков речевого этикета чаще всего используются такие методические приёмы, как беседы, направленные на знакомство с различными средствами понимания; развивающие игры (игры-драматизации; сюжетно-ролевые; словесные игры, направленные на развитие навыков общения); релаксационные упражнения; рисование; проигрывание психогимнастических упражнений; моделирование и анализ заданных ситуаций; подвижные игры; рассматривание рисунков и фотографий; игровые обучающие ситуации; психодрамы; чтение художественных произведений; сочинение историй; слушание музыки; мини-конкурсы, игры-соревнования. Занятия по формированию навыков речевого этикета у дошкольников целесообразно включать в образовательные области "Развитие речи" и "Ребенок и общество".

Заключение. Широкое разнообразие форм и методов работы над формированием навыка речевого этикета позволяет учесть возрастные особенности детей, специфику проводимой формы работы и методические предпочтения педагога. Специально организованная работа над формированием навыка речевого этикета у дошкольника позволит эффективно развивать одну из ключевых компетенций, а именно социальную.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА

*И.В. Денисова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время в отечественном музыкальном образовании выделяют 3 ступени: начальное (общее в детских музыкальных школах, детских школах искусств); среднее профессиональное (в музыкальных училищах, музыкальных колледжах); высшее (в консерваториях, институтах и академиях искусств, на музыкальных факультетах вузов) [1, с. 73]. Перечисленные ступени музыкального образования полностью представлены в Витебском регионе. Такая система общего и профессионального музыкального образования Беларуси сложилась к середине прошлого столетия. Однако, ещё до революционных событий 1917 года, положивших начало новому этапу в развитии образования, в Витебском регионе был накоплен огромный опыт музыкального образования в духовных и светских учебных заведениях.

Цель исследования – анализ исторического развития практики музыкального образования Витебского региона.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили архивные материалы, представленные в Национальном историческом архиве Беларуси, а также материалы и документы XIX – начала XX вв., имеющиеся в фондах Национальной библиотеки Беларуси. Использовались следующие методы: теоретический анализ историко-педагогической литературы и архивных документов; сбор и систематизация полученных результатов и выводов.

Результаты и их обсуждение. В 1866 году введено обучение пению в учебных заведениях Министерства народного просвещения, впервые организованы в г. Витебске курсы по изучению нотной грамоты и пения для наставников народных училищ губернии [2, с. 73]

В каждом учебном заведении организовывался хор из воспитанников, который имел целью наряду с развитием музыкальных способностей укрепление религиозности. Например, в Витебской мужской гимназии из обучаемых было организовано 2 хора – церковный и светский. Пение ученического хора в гимназической церкви привлекало на богослужения многочисленных горожан, а мастерское выступление светского хора на литературно-вокальных вечерах и концертах, устраиваемых гимназией, постоянно вызывало у витебской публики одобрение и восхищение. Два гимназических оркестра струнных и духовых инструментов обязательно принимали участие во всех торжественных мероприятиях города [3, с. 82]. Во время празднования 100-летнего юбилея Витебской духовной семинарии в 1907 г. выступал хор воспитанников, а на музыкально-вокальном вечере, устроенном в честь гостей, “особенно мило исполнен ряд музыкальных номеров на скрипках и балалайках” [4, с. 6].

С 1881 г. в г. Витебске осуществлял деятельность «Вокально-литературно-драматический кружок», насчитывавший в числе своих членов более ста человек [5]. Позднее он стал называться Витебским музыкально-драматическим обществом или Витебским Обществом Любителей музыкального и драматического искусств, устав которого был утвержден 27 июня 1883 г. Цель общества состояла «в развитии музыкального и драматического искусств; в доставлении возможности своим членам собираться для исполнения музыкальных и драматических произведений; в поощрении способных композиторов исполнителей; в оказании пособия местному благотворительному обществу» [5, л. 3]. При обществе действовали оркестр, хор, музыкальные классы; проводились музыкальные и литературные вечера, концерты, спектакли. Значительное место в деятельности общества занимал оркестр любителей под руководством местного композитора И.В. Шадурского, специалисты отмечали мастерство хора под управлением А. Маршала.

В 1887 г. была утверждена программа музыкальных классов, открываемых Витебским обществом любителей музыкального и драматического искусства. Целью музыкальных классов было развитие «в учащихся правильных музыкальных познаний по специальностям: пения, фортепианной и скрипичной игры, а также теории музыки, для предоставления желающим возможно полного музыкального образования [5, л. 19]. Обучение было четырехлетним, платным. В конце каждого учебного года учащимся назначались публичные испытания при экзаменационной комиссии и в присутствии всех членов Общества. Выпускникам выдавалось свидетельство об успешном окончании курсов по каждой специальности.

Начало XX века ознаменовано появлением ряда частных музыкальных школ. Так, в 1901 г. в Витебске была открыта музыкальная школа княгини А.А. Максutowой, в 1904 г. – музыкальная школа свободного художника Залмана-Янкеля Гиршева Кано» [6, л. 2], в 1909 г. начала работу «Музыкальная школа Свободного Художника Б.М. Вядро в городе Витебске» [7]. Их целью было дать начальное и среднее музыкальное образование в пределах программы, достаточной для поступления на высший курс в Консерваторию и для занятий частными уроками. Обучение проводилось в специальных классах (игры на фортепиано, скрипке и сольного пения) и обязательных (теории, сольфеджио и гармонии). Обучение было платным, однако в случае обнаружения выдающихся способностей учащихся педагогический совет школы имел право освободить от платы за право учения или принять за половинную плату.

В 1915 г. в Витебске возникло единственное на территории современной Беларуси отделение Императорского русского музыкального общества, целью которого было обеспечение систематического музыкального образования и воспитания через открытие музыкальных классов, организацию концертов, хоров, оперных представлений.

Заключение. Система музыкального образования Витебского региона начала складываться в конце XIX – начале XX вв., когда происходило активное развитие различных форм музыкального образования (обучение пению в учебных заведениях Министерства народного просвещения, церковные и светские хоровые коллективы и оркестры в учебных заведениях, музыкальные классы, частные музыкальные школы). Большое влияние на процесс развития музыкального образования оказывала деятельность общественных организаций. Уровень получаемого музыкального образования был достаточно высоким, в большинстве учебных заведений основой была духовная составляющая. Вместе с тем, в сравнении с сегодняшним временем, недостаточно было представлено среднее музыкальное образование, полностью отсутствовала возможность получения в Витебском регионе высшего музыкального образования.

Список литературы

1. Дылькова, С.В. Интеграционные тенденции в развитии музыкального образования / С.В. Дылькова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 9. – С. 72–76.
2. Памятная книжка Витебской губернии на 1866 год / под ред. А.М. Сементовского. – СПб.: Типография К. Вульфа, 1866. – 369 с.
3. Как отмечали столетний юбилей // Наше православие. – Витебск, 2011. – Вып. 37 (87). – С. 5–6.
4. Дело по отношению Департамента полиции МВД о представлении сведений о существующем с 1881г. в гор. Витебске вокально-литературно-драматическом кружке // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 37456.
5. Программа музыкальных классов при Витебском обществе любителей музыкального и драматического искусства // НИАБ. – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 38910.
6. Дело по ходатайству свободного художника Залмана Гиршева Кано о разрешении ему открыть музыкальную школу в г. Витебске // НИАБ. – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 46343.
7. Дело по ходатайству свободного художника Беньямина Маркова Вядро о разрешении ему открыть в г. Витебске музыкальную школу // НИАБ. – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 47615.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОВЕДЕНИИ УРОКА МУЗЫКИ

*Е.Л. Калист, Е.А. Кущина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В последнее десятилетие наметилась интеграция искусств на уроках музыки в начальной школе. Однако анализ уроков показывает, что интеграции как таковой на этих уроках, по сути, нет, поскольку она сводится, в основном, к иллюстрированию одного вида искусства другим или несколькими. Центральная проблема исследования и состоит в том, чтобы найти и апробировать пути и методы выхода учительского мышления на центральный природе искусства уровень – научно-теоретический и художественно-образный в их единстве.

В условиях реализации актуальных задач педагогики искусства всё более острыми становятся противоречия между:

– необходимостью целостного осмысления искусства, освоения его уникального нравственно-воспитательного потенциала и недостаточной разработанностью интегративного подхода к реализации этой задачи на уроках музыки;

– содержанием искусства и способом его познания, отражающим недооценку сущности и значения диалектического мышления учащихся и воспитания у них представления об искусстве как целостности.

Данная проблема обусловила тему исследования «Интегративный подход в проведении урока музыки», потребовавшую многоаспектного анализа.

Цель исследования – определить сущность интегративного подхода в проведении урока музыки, выявить педагогические условия реализации интегративного подхода к воспитанию у учащихся целостного представления об искусстве.

Материал и методы. Исследование проводилось в Государственном учреждении образования «Гимназия № 8 г. Витебска». Теоретико-методологической основой исследования являются: основные положения теории развивающего обучения; интонационная теория Б.В. Асафьева; теория двойственности музыкальной формы В.В. Медушевского; концепция музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского; теоретико-методологическая концепция развивающего музыкального образования Л.В. Школяр, В.А. Школяра.

Изучение и анализ литературы по проблеме исследования; анализ программно-методических материалов по музыке, целенаправленное педагогическое наблюдение в ходе опытно-экспериментальной работы; сравнение и обобщение опыта преподавания музыки в начальных классах; беседа; опрос, тестирование и интервьюирование учащихся и педагогов; анализ результатов учебно-творческой деятельности младших школьников на интегрированных уроках музыки; опытно-экспериментальная работа; педагогическая интерпретация её результатов.

Результаты и их обсуждение. В процессе работы с учащимися I–IV классов на уроках музыки нами использовались знания и умения, полученные ими на других занятиях. Музыка легко и естественно соприкасается со всеми школьными дисциплинами младших школьников. При восприятии и исполнении музыкальных произведений учащиеся применяли, полученные на уроках чтения знания и навыки работы над текстом, умения ответить на вопросы о прочитанном и о своих наблюдениях, делить текст на законченные по смыслу части, выделять основное в содержании части и произведении в целом. При разборе структуры музыкальных произ-

ведений и изучении нотной грамоты учащимся помогли формируемые у них на уроках математики навыки счета и представления о возможности использования букв как символов, а также полученные на уроках изобразительного искусства элементарные пространственные представления. При разучивании хоровых произведений и работе над музыкальной импровизацией на стихотворные тексты использовались полученные на уроках чтения умения выразительно читать текст, выделять голосом важные по смыслу слова в предложении, правильно произносить слова; использовались навыки слогового и звукобуквенного анализа. Специальное внимание при этом обращается на сравнение речевой и музыкальной интонаций, на их выразительные возможности. Движения под музыку предполагали использование умений и навыков, получаемых учащимися на уроках физкультуры. К ним относятся: основная стойка, маршировка, ходьба, построение и движение колонной; положение и движение рук, кистей, пальцев; повороты туловища, повороты головы.

Применение интердисциплинарных взаимосвязей на уроках музыки способствовало осознанному восприятию музыкальных произведений у учащихся младших классов, развило их междисциплинарное мышление, устную и письменную речь.

Заключение. Таким образом, в ходе исследования были раскрыты педагогические условия реализации интегративного подхода к воспитанию у учащихся целостного представления об искусстве на уроках музыки в начальной школе: отказ от «педагогического минимализма»; опора на интуицию и мыслительную состоятельность детей; самостоятельная интеллектуально-творческая деятельность учащихся младших классов, предполагающая современную педагогическую установку на обучение на высоком уровне сложности.

Список литературы

1. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты XXI века, 2004. – 496 с.
2. Репина, Л.П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика / Л.П.Репина. – М.: Кругъ, 2011. – 560 с.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТЕМЫ «МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БЕЛАРУСИ» В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «МУЗЫКА»

*С.А. Карташев, Ю.С. Сусед-Виличинская, И.А. Шаранова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Одно из условий успешности учителя можно сформулировать следующим образом: уверенность в своих силах. Это качество требует соответствующих профессиональных условий для постоянного совершенствования своего педагогического мастерства. Достаточно актуально на сегодняшний день звучит мысль О.И. Генисаретского, высказанная ещё в 70-х годах XX века: «Традиционные формы музыкального образования представляют модель ценностно-неадекватной ситуации. Преобразование данной ситуации в ценностно-адекватную возможно путем создания некоего продукта деятельности и внедрения его в систему музыкального образования. В этом случае возникает необходимость инициирования проектного действия, приводящего к изменению ценностно-неадекватной ситуации» [1].

Учебная программа предмета «Музыка» имеет следующую структуру: тема полугодия (четверти), примерное планирование темы, примерный музыкальный материал. Календарно-тематическое планирование предусматривает наличие следующих разделов: № урока, тема, цели и задачи урока, материал учебного пособия. Однако для молодых учителей достаточно сложно соотнести разделы календарно-тематического планирования с логикой изложения музыкального материала.

Целью данной статьи является разработка структуры методического пособия «Музыкальная культура Беларуси. IV класс, I полугодие: практические материалы в помощь учителю музыки».

Материал и методы. Методологическую основу статьи составили работы отечественных и зарубежных учёных по музыкальному воспитанию (Полякова Е.С., Королёва Т.П., Гришано-

вич Н.Н.). При разработке содержательного аспекта были использованы практические материалы в помощь учителю музыки [2], разработанные в 2010 г. (автор-составитель – Ю.С. Сусед-Виличинская). В качестве методов использованы сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение научной литературы, аналогия, индукция, моделирование и прогнозирование.

Результаты и их обсуждение. Учебная программа предмета «Музыка» ориентирована на постепенное накопление учащимися опыта музыкально-художественной деятельности и его последующее обобщение с помощью вводимых музыкальных понятий. В свою очередь, освоение основных понятий и музыкальных терминов постоянно должно подкрепляться музыкальной деятельностью учащихся [3, с. 4]. Таким образом, структура учебного музыкального материала согласно тематическому планированию представлена следующими разделами (табл. 1).

Таблица 1 – Урок «Осенние песни»

Тема урока	Цели и задачи урока	Слушание музыки	Песенный репертуар
Осенние песни	<p><i>Цель урока:</i> сформировать представление об осенних народных песнях.</p> <p><i>Задачи урока:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ознакомление учащихся с содержанием и выразительными особенностями народных песен осеннего периода; 2) закрепление представлений о тесной связи музыки и жизни; 3) введение понятий <i>переменный лад</i> и <i>переменный размер</i>; 4) совершенствование вокально-хоровых навыков, формирование умения петь <i>a capella</i> 	В. Каретников «Улетают птицы» из сюиты «Времена года» («Сентябрь»)	Белорусские народные песни: «Вецярок вее, жыта палавее» «А ў нашага пана дажныначкі рана» «А ў нас сёння дажныначкі»

Дополнительная информация включает следующие разделы: «Литературные эпитафии», методическую разработку урока музыки, нотное и аудио- приложения.

В зависимости от литературных и общественных настроений, эпитафии входили в моду, становились манерой, выходили из употребления, потом воскресали. Не претендуя на создание модных направлений в преподавании предмета «Музыка», целесообразно создать настроение того или иного урока с помощью определённого эпитафия. Для этого могут быть использованы стихи белорусских поэтов М. Богдановича, П. Бровки, Л. Гениуш, Н. Гилевича, А. Гречанникова, В. Жуковича, О. Лойки, В. Лукши, А. Письменкова, Н. Чернявского, поэта советского периода А. Землянского, цитаты из работ русского писателя В. Белинского и богослова Иоанна Златоуста архиепископа Константинопольского.

Особое внимание следует обратить на разработанный урок «Музыка в народных обрядах и праздниках («Каляды»)), одной из задач которого является ознакомление учащихся с обрядами зимнего цикла. Это задача даёт возможность учителю музыки реализовать известный педагогический принцип «завязка на уроке – продолжение во внеклассной работе». Фрагмент сценария «Каляды» определяет дальнейшие направления работы учителя музыки: использование его непосредственно на уроке музыки, на соответствующем интегрированном уроке или во внеклассной работе (с последующей доработкой сценария).

Изменение содержания программы, к сожалению, не повлекло переиздание соответствующего нотного материала единым сборником. Нотные тексты песен и ряда музыкальных произведений были изданы ранее. Некоторые аудиозаписи музыкальных произведений существовали только в виде грампластинок. Подбор и систематизация музыкального материала происходит в следующих направлениях: набор и комплектация материала в нотном редакторе и запись аудиофонограмм в студии звукозаписи педагогического факультета. В этой работе задействованы преподаватели и концертмейстеры кафедры музыки и студенты специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография».

Заклучение. Все вышеизложенное способствует не только возрастанию результативности по овладению учащимися программными требованиями, но и развитию творческих способностей и общей культуры учащихся. Данное методическое пособие «Музыкальная культура Беларуси. IV класс, I полугодие: практические материалы в помощь учителю музыки» предназначено для студентов музыкально-педагогических специальностей и учителей музыки.

Список литературы

1. Генисаретский, О.И. Опыт методологического конструирования общественных систем // Моделирование социальных процессов. – М.: Наука, 1970. – С. 48–63.
2. Сусед-Виличинская Ю.С. Музыкальная культура Беларуси. IV класс I полугодие: практические материалы в помощь учителю музыки. – Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2010. – 66 с.
3. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы». – Минск: НИО, 2012. – 32 с.

МАСТАЦКІ ТЭКСТ ЯК КРЫНІЦА ДУХОЎНАСЦІ

*Н.В. Крыцкая
Віцебск, ВДУ імя П.М. Маішэрава*

Сёння істотна змяняюцца патрабаванні да ўрока роднай мовы, да яго зместу, падбору матэрыялу, методыкі правядзення. Звязана гэта з пераарыентацыяй канчатковай мэты – зрабіць вучня не толькі спажывцом (чытачом, слухачом) мовы, але і яе актыўным носьбітам. Гуманізацыя адукацыі прывяла да перагляду ранейшых пунктаў гледжання на ролю мовы ў развіцці асобы, які стаў разглядацца як фактар фарміравання духоўнасці.

Духоўна-маральнае выхаванне малодшага школьніка можна разглядаць як адзінства ўзаемаабумоўленых працэсаў: станаўлення, фарміравання і пераўтварэння ўнутранага свету дзіцяці, а таксама яго маральных уяўленняў, маральных пачуццяў і маральных паводзінаў у дачыненні да дарослых і аднагодкаў, самога сябе і навакольнага асяроддзя. Адмова ад адвечных каштоўнасцяў вядзе да духоўнай гібелі нашага народа. Менавіта таму сучасная айчынная педагогіка асноўны ўпор робіць на выхаванне духоўна-багатай, усебакова развітай асобы, якое найлепшым чынам можна ажыццявіць на ўроках мовы і літаратуры. Настаўнік беларускай мовы і літаратуры павінен сістэматычна прапагандаваць родную мову як надзейны сродак развіцця інтэлектуальнай, камунікатыўнай, духоўна-маральнай культуры дзіцяці.

Мэта дадзенай публікацыі – паказаць эфектыўнасць выкарыстання ў пачатковых класах мастацкага тэксту як сродка духоўна-маральнага выхавання.

Матэрыял і метады. Метадалагічную базу даследавання складаюць працы айчынных і замежных навукоўцаў, метадыстаў і педагогаў. У артыкуле выкарыстоўваліся метады вывучэння навукова-метадычнай літаратуры па праблеме даследавання, метады абагульнення, метады педагогічнага назірання за вучэбным працэсам, метады анкетавання, метады абагульнення. Эксперыментальнае даследаванне праводзілася на базе ДУА “Бабініцкая сярэдняя школа Віцебскага раёна”. У эксперыменце прымалі ўдзел навучэнцы IV класа (18 чалавек).

Вынікі і іх абмеркаванне. Праведзенае анкетаванне паказала, што актуальнымі каштоўнасцямі для вучняў IV класа з’яўляюцца здароўе, адукацыя і шчасце. Такія паняцці, як сяброўства, міласэрнасць, добразычлівасць на погляд школьнікаў не з’яўляюцца важнымі. Дадзенае даследаванне яшчэ раз падкрэсліла актуальнасць духоўна-маральнага выхавання школьнікаў.

Ужо некалькі дзясяткаў год вядучыя філолагі і метадысты разглядаюць тэксты не толькі як сродку зносін, але і як сродкі пазнання свету і фарміравання духоўных якасцяў. У апошні час змянілася само разуменне тэксту: ён стаў успрымацца як аб’ект, у якім “увабляюцца сляды думак бацькоў, дзядоў, прадзедаў і прашчुरаў, іх жыццёвая псіхалогія і філасофія” [1], і вывучацца не толькі лінгвістамі, але і прадстаўнікамі такіх навук, як семіотыка, герменеўтыка, культуралогія і г.д.

Сёння тэкст у школе – гэта і матэрыял для назіранняў над структурай, функцыямі і ўжываннем моўных адзінак, і аб’ект вывучэння паводле кампазіцыйнай арганізацыі і правілаў пабудовы, паводле зместу і інфармацыі, і вынік, прадукт навучання як вуснае паведамленне ці пісьмовы твор рознага тыпу, жанру і стылю.

Ужо ў пачатковых класах на ўроках беларускай мовы настаўнік можа выкарыстоўваць такія формы працы з тэкстам, як чытанне, слоўнікавая работа, вызначэнне тэмы, асноўнай думкі, тыпу і стылю.

Беларуская мова з'яўляецца не толькі прадметам вывучэння, але і сродкам пазнання, развіцця і выхавання, адной з задач якога стаіць выхаванне духоўна-маральных якасцяў малодшых школьнікаў.

Прааналізаваўшы падручнікі па беларускай мове (Т.М. Валынец, І.Э. Ратнікава 4 клас, у 2 ч. Ч. 1, 2013), мы зрабілі вынік, што амаль ўсе выкарыстаныя тэксты маюць экалагічны характар, напрыклад, с.2, пр.3 заданне: прачытайце тэкст, назавіце тэму і асноўную думку тэксту. Якія іншыя прыметы тэксту вы ведаеце? Назва тэксту “Ласы кот”. Практыкаванні з аднатыпнымі тэкстамі і заданнямі да іх мы сустрэлі на с.3, пр. 1, с.3, пр. 4 і на с.11, пр.19. Такіх тэкстаў па колькасці – 42, а гэта 45% усіх тэкстаў падручніка.

Шмат тэкстаў, пададзеных у падручніку, накіраваны на выхаванне працавітасці (с. 9, пр. 12; с. 9, пр. 14; с. 15, пр. 26; с. 20, пр. 37). Усяго ў падручніку мы сустрэлі 16 такіх тэкстаў, што састаўляе 17% усіх прыведзеных тэкстаў.

Вялікае значэнне аўтары падручнікаў надаюць развіццю патрыятычнай свядомасці і патрыятычнаму выхаванню, але гэтыя тэксты прыходзяцца на раздзелы: “Слова” і “Часціны мовы”. Тэксты патрыятычнага характару састаўляюць 12% усіх надрукаваных тэкстаў падручніка.

Усяго ў падручніку па беларускай мове (Т.М. Валынец, І.Э. Ратнікава 4 клас, у 2 ч. Ч. 1, 2013) 93 тэкста і толькі 4 з іх тэксты, якія выходзяць духоўна-маральныя якасці чалавека, а гэта прыблізна 4% усіх тэкстаў падручніка.

У падручніку па беларускай мове (Т.М. Валынец, І.Э. Ратнікава 4 клас, у 2 ч. Ч. 2, 2013) усяго 98 тэкстаў, чатыры тэксты (с. 31, пр.53 – назва “Пацеркі на снезе”; с. 37, пр. 61; с. 43, пр. 73 – назва “Гутарка Асоту з Крапіваю”; с. 101, пр. 179) праз якія можна выходзяць маральныя якасці ў вучняў, а гэта толькі 4,08% усіх тэкстаў па якіх навучаюцца малодшыя школьнікі ў IV класе.

Такім чынам, можна зрабіць вынік, што маральна-этычныя якасці вучняў на ўроках беларускай мовы праз тэкст не выходзяць, што дае нам падставу прапанаваць настаўнікам пачатковых класаў выкарыстоўваць тэксты духоўна-маральнай накіраванасці для таго, каб дадзены выхаваўчы напрамак не западаў.

У працэсе вывучэння роднай мовы як духоўнай з'явы асабліва роля належыць тэкстам мастацкай літаратуры, таму што менавіта яны валодаюць вялікім стымулятарам моватворчай дзейнасці. Л.Д. Панамарова справядліва адзначала, што “эмацыянальна заражаныя тэксты выклікаюць у навучэнцаў не толькі рэзананс-эфект разумення пачутага і прачытанага, але і жаданне пісаць, ствараць свае ўласныя творы” [2, 4]. Існуе шмат эфектыўных метадаў і прыёмаў працы з тэкстам, якія можна выкарыстоўваць на розных этапах урока. Напрыклад, “Збяры тэкст”, “Тэкст з пропусамі”, “Пытанні? Пытанні!”, “Хвілінка-гутарынка”, “Хвілінка дэкламатараў”, “Загадка для інтэлектуалаў”, “Зварот да эпіграфа”, “Цытата”.

Нямала гадзін у праграме па беларускай мове належыць творчым работам. Часцей за ўсе напісанне такіх работ выклікае цяжкасці ў школьнікаў. Настаўнік павінен зрабіць так, каб творчыя працы не сталі для вучня пакараннем. Для гэтага можна выкарыстоўваць творчыя практыкаванні: складанне тэкстаў па малюнках, апорных словазлучэннях і сказах. Цікавымі відамі заданняў можа быць:

- прыём “*Данішы радкі*”;
- складанне вучнямі ўласнай канцоўкі апавядання;
- міні-сачыненне па 5 ключавых словах. Спачатку вучням трэба тэматычна аб’яднаць дадзеныя словы, а потым напісаць сачыненне. Напрыклад, ключавыя словы *зіма, птушкі, ежа, міласэрднасць, холад, або маці, дапамога, дом, сям’я, цеплыня*.

Немалаважна развіцце вуснай мовы вучняў. Гэтаму добра садзейнічаюць камунікатыўна-дыдактычныя практыкаванні, тым больш, што яны фарміруюць практычныя навыкі асваення тэарэтычнага матэрыялу на ўроку. Напрыклад, прыём “*Дыктар*” (арфаэпічна правільна прачытаць прапанаваны тэкст), “*Рэдактар*” (выправіць памылкі), “*Перакладчык*” (замяніць рускія або запазычаныя словы беларускімі).

Цікавым з’яўляецца прыём “*Анціцыпацыя*” (пачуццё таямніцы, угадвання наступнага выкладу). Настаўнік чытае тэкст з прыпынкамі і прапаноўвае вучням вусна адказаць на пытанне “Як вы лічыце, што будзе далей?”. Тут добрым і тэкставым, і выхаваўчым прыкладам можа быць прытча.

Заклучэнне. Мастацкія тэксты, праца з тэкстам на ўроках мовы дапамогуць настаўніку фарміраваць агульнавучэбныя ўменні і навыкі дзяцей, развіваць іх лінгвістычную кампетэнцыю і выхоўваць духоўна-маральныя якасці.

Спіс літаратуры

1. Протчанка, В.У. Роднае слова – крыніца развіцця асобы, духоўнасці народа / В.У. Протчанка // Адукацыя і выхаванне, 1994. – № 12. – С. 60–61.
2. Пономарева, Л.Д. Речетворчество учащихся: синергетический подход / Л.Д. Пономарева // Русский язык в школе. – 2002. – № 6. – С. 3–10.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБА ВОСПРИЯТИЯ КАТЕГОРИИ ОТВЛЕЧЕННОСТИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕЙ ВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

*А.Е. Оксенчук, Н.Г. Унтон
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Абстрактные значения слов являются наиболее трудным предметом семантического анализа, поскольку часто не образуют четких парадигм, в силу чего не поддаются компонентному анализу. Экспериментальное исследование их семантики представляется наиболее надежным путем их семантического описания. Актуальность работы обусловлена тем, что последние исследования в области развития лексикона (Омельницкой И.М., Чернейко Л.О., Леонтьева А.А. и др.) показали, что языковая личность в современном информационном пространстве перенасыщена абстрактными понятиями.

Специфика абстрактной лексики состоит в том, что она связана с процессом понимания, с рациональной сферой. Эти слова в большей мере связаны со звуковой стороной речи. Маркировкой абстрактных слов являются суффиксы: -ость (-ность), -мость (-емость), -ни-е (-н-ье), -ени-е, -аци-я (-яци-я), -фикаци-я, -к-а, -и-е (-ье), -ств-о (-еств-о), -изм, -ур-а, -аж, -изм, -итет, -з, -зис, -оз, -ез, -азис.

При усвоении лексики этой группы важно создание акустического образа, который может варьироваться в зависимости от индивидуального восприятия. При описании семантики абстрактной лексики поэтому важнейшим параметром является способ восприятия отвлечённости (через признак, через действие, через ситуацию и др.) и принадлежность к лексико-семантической группе.

Цель эксперимента – проверка эффективности усвоения и способ усвоения абстрактной лексики различных семантических групп реципиентами младших возрастных групп.

Материал и методы. Общий объем исследуемого материала составил 8000 предикативных единиц. Экспериментальное выявление специфики восприятия слов с абстрактным значением детьми в возрасте от 4 до 6 лет (когнитивно-языковой период речевого онтогенеза) осуществлялось при использовании психолингвистического метода «толкования понятий» и методики интервью. База исследования: ГУО «ЦРР № 2 г. Витебска», ГУО «Ясли-сад № 65 г. Витебска». В исследовании приняло участие 129 реципиентов в возрасте 4–6 лет.

Испытуемым предлагался вербальный материал, состоящий из 9 слов (*красота, доброта, полнота, длина, размер, величина, вход, шитье, езда*). Для объяснения были предложены 3 лексико-семантические группы слов: группа слов «эстетической оценки» (*красота, доброта*), «физической оценки» (*полнота, длина, размер, величина*), «функции» (*вход, шитье, езда*). Перед началом давалась словесная инструкция: «Послушай внимательно, подумай и скажи, что это». По окончании исследования нами были проанализированы результаты и занесены в таблицы.

Результаты и их обсуждение. В группе слов «эстетической оценки» (*красота, доброта*) преобладает определение через признаки (*красивый человек, чудесный, прекрасный, красивая одежда, модная, яркая, красивая кукла, красивый, красивая природа, милый, хороший, когда красивый, красивые платья, ты красивый, все добрые, хорошие, когда добрый, добрая подружка, веселый, добрый, заботливый, ласковый, добренький, человек добрый*). Из 258 ответов 122 оп-

ределения через признак (49%), 72 (29%) определения через ситуацию, 51 определение через признак действия (20%), 5 случаев без ответа(2%), 1 ответ-действие (не составляет и 1%).

В группе слов «физической оценки» (*полнота, длина, размер, величина*) так же предпочтительными являются признаки (*полный, толстый, всё полное, полное сердце, полная, высокий, кто-то большой, длинный, длинный такой зал, когда человек длинный, это значит ты какого-то размера (5-го, 6-го, 7-го, 10-го), когда что-то длинное, когда длинный ростом, большой, маленький, когда он высокий*).

Из 516 ответов 212 признаков, 127 нет ответа, 82 ситуации, 53 действия, 42 определения через признак действия.

Семантическую группу «функции» (*вход, шитье, езда*) дети определяют через «действие» (*входит, входит человек, разрешают входить,ходишь куда-то, открываешь дверь иходишь, когда заходишь, шить, когда шьешь, шить одежду, когда шьют одежду, шить кофту, штаны, когда ты что-нибудь шьешь, например, дырка и ты шьешь таким же цветом, например, колготки, что-то шить, ездить на машине, кто-то ездит, ездить на автобусе, ездят на машине или на лошади, ехать, путешествовать*).

В таблице в количественном соотношении к общему числу ответов (1161 вербальная реакция) показаны способы восприятия отвлечённости реципиентами младшей возрастной группы.

Таблица 1

Слово	Признак	Ситуация	Признак действия	Действие	Нет ответа
Красота	51	31	41	1	5
Доброта	71	41	10	0	7
Полнота	47	22	19	0	41
Размер	40	24	1	29	35
Величина	43	14	17	14	41
Длина	82	22	5	10	10
Вход	0	44	0	68	17
Шитье	0	14	0	112	3
Езда	2	19	0	92	16

Заключение. Таким образом, в ходе эксперимента мы выявили, что дети дошкольного возраста воспринимают абстрактные понятия в основном через признак (29%), действие (28%) и ситуацию (20%), 9% – признак действия, в 14% случаев – нет реакции. Выбор определения зависит от того, к какой лексико-семантической группе принадлежит понятие. Эксперимент показал, что при толковании значения слова дети ориентируются на схожие по звучанию слова и на словообразовательные маркеры слова. В ходе нашего исследования было установлено, что в речи детей младшего школьного возраста происходит увеличение и определенное перераспределение конкретной и абстрактной лексики в процентном соотношении: снижается процент конкретных существительных (с 91% до 85,5%) и почти в два раза увеличивается процент абстрактных существительных. Наши данные подтверждают также данные И.М. Омельницкой о том, что в детской речи самым большим количеством вербальных реализаций абстрактных понятий представлены тематические группы: «Природные состояния и явления», «Время и пространство», «Психофизиологические свойства человека», «Чувства и эмоции человека, «Виды спорта и игры» и «Физическое состояние человека».

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*О.В. Пилимон
Новополоцк, ПГУ*

Преемственность в образовании является актуальной проблемой на современном этапе в Республике Беларусь. Создание единой системы воспитания и образования подрастающего поколения предусматривает неразрывную связь в работе всех звеньев этой системы, в данном случае в учреждении дошкольного образования и начальной школы [2].

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена необходимостью определения преемственности как ведущего принципа обучения и воспитания в работе дошкольного учреждения и начальной школы.

Цель исследования – выявить проблемы в преемственности между учреждением дошкольного образования и I ступенью общего среднего образования по интеллектуальному развитию (образовательная область «Элементарные математические представления»), а также наметить пути их решения.

Материал и методы. Базой исследования стали воспитатели групп старшего дошкольного возраста ГУО «Ясли-сад № 29 г. Новополоцка», ГУО «Дошкольный центр развития ребенка г. Новополоцка», учителя начальных классов ГУО «Средняя школа № 14 г. Новополоцка». В исследовании использовались такие методы, как анализ, синтез, обобщение, беседа.

Результаты и их обсуждение. Центральной проблемой нашего исследования является преемственность в интеллектуальном развитии между учреждением дошкольного образования и I ступенью общего среднего образования. Реализация проблемы находит свое отражение в занятиях «элементарные математические представления», которые проводятся в дошкольном учреждении в игровой форме 1 раз в неделю в старшей группе. И в школе в 1-м классе уроки по математике проводятся также в игровой форме 4 раза в неделю. Согласно учебной программе дошкольного образования внимание педагогических работников нацелено на направление «Познавательное развитие», образовательную область «Элементарные математические представления». Данная область содержит следующее содержание: «Количество и счет», «Величина», «Геометрические фигуры и форма предметов», «Пространство», «Время».

Нами была организована и проведена беседа с воспитателями групп старшего дошкольного возраста по овладению содержанием воспитанниками образовательной области «Элементарные математические представления». Рассмотрим более подробно.

В течение учебного года на занятиях «элементарные математические представления» воспитатель организует работу с детьми в рабочих тетрадях, разработанные И.В. Житко (рекомендовано Министерством образования Республики Беларусь), в которых представлены игровые задания и упражнения по овладению воспитанниками содержанием раздела. Наблюдается постепенное усложнение заданий, а также, что очень важно, эти задания могут быть выполнены как в процессе специально организованной, так и в нерегламентированной деятельности. Кроме этого воспитанники закрепляют свои математические представления в различных настольно-печатных и словесных играх и др. видах деятельности. Однако, не смотря на это, у детей наблюдаются пробелы в представлениях, о чем свидетельствуют результаты беседы с учителями начальных классов.

Какие же проблемы испытывают будущие первоклассники в содержании по математике? Рассмотрим более подробно.

«Количество и счет»:

- у детей недостаточно представлений о способах образования числа (до 10);
- имеются пробелы в представлениях о связях и отношениях между смежными числами;
- имеются пробелы в представлениях о составе числа из двух меньших чисел (в пределах 10).

Учителя обращают внимание на то, что если будущий первоклассник не овладевает составом числа из двух меньших чисел (в пределах 10), то в последующем ему будет сложно решать примеры на сложение и вычитание.

«Величина»:

- недостаточно усвоено воспитанниками правила измерения условной меркой;
- воспитанники по-прежнему используют слова «большой-маленький» вместо «высокий-низкий».

«Пространство»:

- часто воспитанники путаются в ориентировании на листе бумаги;

«Время»:

- имеются пробелы в представлениях о днях недели и их последовательности, о месяцах года и их последовательности.

Так в чем же должна заключаться преемственность между этими звеньями? Какие могут быть намечены пути решения данной проблемы?

Преемственность с точки зрения дошкольного образовательного учреждения – это ориентация на требования школы, формирование тех представлений, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего обучения в школе. Воспитатели дошкольных учреждений должны быть знакомы с требованиями, предъявляемыми детям в первом классе, и в соответствии с ними должны готовить дошкольников к системному обучению в школе, тем самым формируя предпосылки учебной деятельности.

Преемственность с позиции школы – это опора на те представления, навыки и умения, которые уже имеются у ребенка, и пройденное осмысливается на более высоком уровне. Педагоги школ должны иметь представления о специфике обучения и воспитания детей в учреждении дошкольного образования [1].

Мы согласны с мнением В. А. Сухомлинского о том, что «...главная задача – это научить ребенка учиться...». Основной задачей дошкольного образования сегодня является – не просто вооружить будущего первоклассника фиксированным набором представлений, а сформировать у него умение анализировать и обобщать, делать простые умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи, развивать познавательный интерес, работать в команде и т.п. [3].

Заключение. Актуальность и своевременность решения проблемы преемственности дошкольного и начального образования ни у кого не вызывает сомнений. Преемственность между учреждением дошкольного образования и I ступенью общего среднего образования должна осуществляться двусторонним процессом, при котором дошкольное образование сохранит свою самодостаточность как основу формирования интеллектуальных качеств ребенка, а школа сможет развить выявленный в учреждении дошкольного образования потенциал учащегося.

Особенностью работы по преемственности является обмен опытом педагогов, их взаимодействие и взаимосодействие, что позволит избежать трудностей у первоклассников.

Список литературы

1. Давидович, А.О преемственности дошкольного и общего среднего образования в современных условиях: организационный, содержательный и образовательно-технологический аспекты / А.О. Давидович // Пралеска. – 2014. – № 8. – С. 4–8.
2. Смолер, Е.И. Преемственность в организации образовательного процесса дошкольного и начального школьного образования / Е.И. Смолер // Развитие системы дошкольного образования : инвестиции в будущее : материалы междунар. форума, г. Минск, 15–16 окт. 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Т.В. Поздеева [и др.]. – Минск : БГПУ, 2015. – 428 с.
3. Якупова, Д.Е. Преемственность в образовании / Д.Е. Якупова // Педагогическое обозрение. – 2011. – № 9 (117). – С. 2–3.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*К.С. Сёма
Мозырь, МГПУ имени И.П. Шамякина*

На современном этапе развития межкультурных коммуникаций изучение английского языка в учреждениях общего среднего образования приобретает все большую значимость. Повышение требований к уровню овладения учениками языковыми и речевыми навыками и умениями, а также элементами иноязычной культуры ставит перед преподавателями необходимость поиска нестандартных средств обучения английскому языку. Одним из таких средств, позволяющих интенсифицировать и разнообразить процесс обучения, является дидактическая сказка.

Целью исследования является изучение особенностей использования дидактической сказки как средства обучения английскому языку в младших классах.

Материал и методы. Исследование проходило на базе среднего звена СШ № 15 г. Мозыря. Материальную базу исследования составляют источники из отечественной и зарубежной педагогической, научно-методической и психологической литературы, посвященной воздействию художественных и дидактических сказок на развитие и обучение школьников, а также комплекс из двадцати авторских дидактических сказок и упражнений к ним для обучения

школьников лексики и грамматике английского языка. В ходе исследования были использованы следующие методы: педагогический эксперимент, диагностическое и контрольное тестирование, анкетирование, статистический метод обработки результатов эксперимента.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования было выявлено, что использование дидактических сказок на уроках английского языка положительно влияет на мотивацию учащихся и уровень их овладения изучаемым предметом. Согласно результатам диагностического и финального тестирования у 85% учащихся наблюдалась положительная динамика в овладении лексической и грамматической сторонами английского языка. Результаты анкетирования также выявили положительное отношение к дидактической сказке у 90% учащихся.

Проведенные диагностическое и заключительное тестирования также показывают, что дидактическая сказка обладает огромным потенциалом в качестве средства обучения английскому языку. Сказочные тексты могут быть использованы для обучения всем видам речевой деятельности (чтению, аудированию, говорению и письму) и развития лексических и грамматических навыков. Помимо этого использование сказок способно помочь учителю реализовать образовательный, воспитательный и развивающий потенциал уроков английского языка.

Заключение. Из результатов исследования можно сделать вывод, что грамотное составление и использование дидактической сказки в образовательном процессе может позволить учителю значительно повысить эффективность и продуктивность уроков английского языка в школе.

ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ 4-х КЛАССОВ ШКОЛ г. ВИТЕБСКА

*И.В. Шаурко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Формирование интереса к учению – один из основных аспектов в повышении качества образования, так как именно интерес, выступая основной движущей силой педагогики, способствует умственному, нравственному и эмоциональному развитию ребенка. В начальной школе мотив познавательного интереса является главным по отношению к другим мотивам.

Под познавательным интересом понимают устойчивое, избирательное отношение личности к познавательной деятельности, к её процессу, способам и результатам в силу его личной значимости и эмоциональной привлекательности (А.Г. Ковалев, Г.И. Щукина). Согласно исследованиям Е.А. Кувалдиной, одной из существенных характеристик познавательного интереса выступает избирательное отношение, которое определяется через направленность интересов и познавательную мотивацию [1, 128].

Цель статьи – проанализировать познавательный интерес учащихся четвертых классов через диагностику направленности и мотивации.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 218 учащихся четвертых классов шести ГУО г. Витебска. Материалом исследования послужили аналитические данные, полученные в результате комплексной диагностики, включающей в себя методики М.Р. Гинзбурга и Е.А. Кувалдиной. При проведении экспериментальной работы были использованы методы анкетирования, анализа, сравнения, обобщения.

Результаты и их обсуждение. Выявление направленности интересов учащихся 4-ых классов мы начали с анализа приоритетов в изучении отдельных школьных предметов. С этой целью детям предлагалось выбрать наиболее интересную, по их мнению, дисциплину из курса начальной школы. Мы не ограничивали испытуемых в выборе, это значит, что каждый ученик мог выбрать один или несколько предметов одновременно. Полученные данные представлены на рисунке 1.

Таким образом, в число наиболее «популярных» дисциплин попали следующие: физическая культура – 90,8% (198 чел.), изобразительное искусство – 88% (192 чел.) и трудовое обучение – 80,7% (176 чел.). На наш взгляд, это обусловлено тем, что данные предметы требуют от

ребёнка минимального количества предварительной подготовки и, согласно ранговой шкале трудности учебных предметов, меньше всего «утомляют».

Наименьший интерес у детей вызывают: белорусская литература – 15,1% (33 чел.), белорусский язык – 25,2% (55 чел.) и Мая Радзіма – Беларусь – 30,2% (66 чел.). Такие показатели, на наш взгляд, связаны с:

- трудностью восприятия белорусского языка учениками русскоязычной школы;
- не достаточно высоким уровнем владения белорусским языком учителей начальной школы.



Рис. 1. Диаграмма частоты предпочтений самых интересных учебных предметов начальной школы

Ещё одним критерием избирательного отношения к познавательному интересу является *мотивация*. Для её выявления мы обратились к методике М.Р. Гинзбурга [2], разработанной непосредственно для диагностики детей младшего школьного возраста. Результаты исследования представлены в таблице.

Уровни развития мотивации школьников		Количество школьников	
		в абсолютных числах	в процентах
I	Очень высокий уровень мотивации учения	3	1,37%
II	Высокий уровень мотивации учения	44	20,18%
III	Нормальный (средний) уровень мотивации учения	152	69,72%
IV	Сниженный уровень мотивации учения	19	8,71%
V	Низкий уровень мотивации учения	0	0

Исходя из полученных данных, мы видим, что большая часть испытуемых обладает нормальным уровнем мотивации учения (69,72%), который проявляется в преобладании позиционных мотивов (стремлении самоутвердиться, желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе и т.д.). Второе место занимают учащиеся с высоким уровнем мотивации (20,18%), который проявляется в преобладании социальных мотивов (стремлении получить знания, чтобы быть полезным обществу, желании выполнить свой долг, понимании необходи-

мости учиться, чувстве ответственности). Третью позицию в исследовании занимают дети со сниженным уровнем мотивации (8,71%), что свидетельствует о преобладании оценочных мотивов в учении (т.е. стремлении получить высокую оценку и одобрение взрослого). Самую малую группу составляют дети, имеющие очень высокий уровень мотивации (1,37%).

Заключение. Таким образом, мы можем говорить, что в развитии познавательного интереса учащихся 4-х классов г. Витебска преобладают позиционные мотивы, т.е. дети в первую очередь стремятся самоутвердиться и занять лидирующую позицию в классе. Именно этим обуславливается направленность познавательного интереса, которая выражается в предпочтении учебных дисциплин, имеющих самый низкий балл трудности в ранговой шкале значимости учебных предметов.

Список литературы

1. Кувалдина, Е.А. Исследование познавательных интересов кировских школьников / Е.А. Кувалдина // Вестник ВятГГУ. – 2007. – № 19. – С. 127–132.
2. Иванова, Е.М. Исследование учебной мотивации школьников по методике М.Р. Гинзбурга [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iemcko.ru/4332.html>. – Дата доступа: 02.10.2016.