

Індэкс: 00725 — для індывід. падп.
007252 — для арганізацый

ШТОМЕСЯЧНЫ НАВУКОВА-ПРАКТЫЧНЫ І
ІНФАРМАЦЫЙНА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Чытайце ў наступных нумарах

- Арганізацыйна-зместавая мадэль інклюзіўнай культуры педагогаў
- Выкарыстанне прафарыентацыйных гульняў у рабоце з падлеткамі
- Бібліятэка ўстановы адукацыі — тэрыторыя для інтэлектуальнага вольнага часу

ВЕСОНІК



АДУКАЦЫІ

ВЫДАЕЦЦА
СА СТУДЗЕНЯ
2003 ГОДА

У НУМАРЫ

- Рэкамендацыі па выніках вывучэння ўзроўню сямляльнасці і працаздольнасці вучняў VII класа
- Фарміраванне моўнай кампетэнцыі і моўнага кампанента культуры беларускага маўлення навучэнца-білінгва
- Эфектыўнасць метадыкі падрыхтоўкі бацькоў малодшых школьнікаў да выкарыстання этнапедагагічных ідэй у сямейным выхаванні

8
2019



8
2019

Пасведчанне аб рэгістрацыі № 671 ад 18 верасня 2009 г.
ШТОМЕСЯЧНЫ НАВУКОВА-ПРАКТЫЧНЫ І
ІНФАРМАЦЫЙНА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

ВЕСТНИК

ВЫДАЕЦЦА
СА СТУДЗЕНЯ
2003 ГОДА

8

2019

АДУКАЦЫІ

ВЕСТНИК ОБРАЗОВАНИЯ

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ И
ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Заснавальнік і выдавец
Навукова-метадычная ўстанова
«Нацыянальны інстытут адукацыі»
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

В.В.ГІНЧУК – **галоўны рэдактар**, кандыдат педагагічных навук
Г.М.ПРАСАЛОВІЧ – намеснік галоўнага рэдактара
А.А.ГЛІНСКІ, кандыдат педагагічных навук
В.У.ЗЕЛЯНКО, доктар педагагічных навук
Н.К.КАТОВІЧ, кандыдат педагагічных навук
Т.В.ЛІСОЎСКАЯ, доктар педагагічных навук
В.Ф.РУСЕЦКІ, доктар педагагічных навук
В.І.ЦІРЫНАВА, кандыдат педагагічных навук
І.Л.ШАЎЛЯКОВА-БАРЗЕНКА, кандыдат філалагічных навук
М.Б.ШПІЛЕЎСКАЯ, рэдактар аддзела

РЭДАКЦЫЙНЫ САВЕТ

М.Г.ЯЛЕНСКІ – **старшыня**, доктар педагагічных навук
С.А.ВАЖНІК, кандыдат філалагічных навук
Г.М.ВАЛОЧКА, доктар педагагічных навук
А.С.ЛАПЦЁНАК, доктар філасофскіх навук
А.А.ЛУКАШАНЕЦ, доктар філалагічных навук
М.А.МАЖЭЙКА, доктар філасофскіх навук
А.П.МАНАСТЫРНЫ, кандыдат фізіка-матэматычных навук
Г.У.ПАЛЬЧЫК, доктар педагагічных навук
Д.Г.РОТМАН, доктар сацыялагічных навук
В.А.САЛЕЕЎ, доктар філасофскіх навук
Р.С.СІДАРЭНКА, кандыдат педагагічных навук

Часопіс уключаны ў
Пэралік навуковых выданняў
Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў
дысертацыйных
даследаванняў

Нумар падрыхтавалі:

Камп'ютарная вёрстка

В. Міронава

Дызайн-макет

Л. Залужная

Рэдактары

В. Паніна

М. Шпілеўская

Карэктар

С. Сысоева

Камп'ютарны набор

І. Мазурэнка

Думкі, выказаныя ў матэрыялах часопіса, не заўсёды супадаюць з пунктам гледжання рэдакцыі. Адказнасць за дакладнасць інфармацыі, змешчанай у артыкулах, нясуць аўтары.

Пераклады некаторых слоў зроблены не па правілах граматыкі, а паводле магчымасцей камп'ютара.

Адрас рэдакцыі:

вул. Караля, 16,

г. Мінск, 220004

Тэл.: (017) 200 54 09

факс: (017) 200 56 35

red.pednauka@gmail.com

Падпісана ў друк 18.01.2019

Фармат 60x84 ¹/₈

Ум. друк. арк. 7,26

Ул.-выд. арк. 7,18

Тыраж 416 экз.

Заказ № 0727

Навукова-метадычная ўстанова
«Нацыянальны інстытут
адукацыі»

Міністэрства адукацыі
Рэспублікі Беларусь.

Пасведчанне аб дзяржаўнай
рэгістрацыі выдаўца,
вытворцы, распаўсюджвальніка
друкаваных выданняў
№ 1/263 ад 02.04.2014.

Вул. Караля, 16, 220004, Мінск.

Адкрытае акцыянернае тавары-
ства «Прамдрук».

Пасведчанне аб дзяржаўнай
рэгістрацыі выдаўца,
вытворцы, распаўсюджвальніка
друкаваных выданняў
№ 2/21 ад 29.11.2013.

Вул. Чарняхоўскага, 3,
220049, Мінск.

У НУМАРЫ

ЯКАСЦЬ АДУКАЦЫІ

- 3 Рекомендации по результатам изучения уровня утомляемости и работоспособности учащихся VIII класса (2018/2019 учебный год)

НАВУКА І ПРАКТЫКА

- 11 *Свірыдзенка В. І.*
Фарміраванне моўнай кампетэнцыі і моўнага кампанента культуры беларускага маўлення навучэнца-білінгва на ўроках беларускай мовы

НАВУКОВЫЯ ДАСЛЕДАВАННІ

- 20 *Герасимович Е. Н.*
Эффективность методики подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании
- 28 *Мельникова М. С.*
Педагогические условия воспитания детей старшего дошкольного возраста как субъектов физкультурно-оздоровительной деятельности

У ДАПАМОГУ НАСТАЎНІКУ

- 33 *Костюкович Н. В.*
Дидактические и диагностические материалы по формированию и диагностике у учащихся V—VI классов личностных и метапредметных компетенций в процессе обучения учебному предмету «Математика» и во внеучебной работе (онтологический аспект) (Окончание. Начало в № 6 за 2019 год.)
- 39 *Галоўкіна В. В.*
Переклад на ўроках беларускай мовы

АДРАЗУ НА ЎРОК

- 44 *Саланевіч Н. П.*
Вывучэнне тэмы «Мікола Гусоўскі. Паэма “Песня пра зубра”» у IX класе (2 гадзіны)

АДУКАЦЫЯ І ЗДAROЎЕ

- 50 *Елупахіна А. В.*
Современные подходы к исследованию психологического благополучия ребёнка

СКАРБОНКА ПЕДАГАГІЧНАГА ВОПЫТУ

- 56 *Ничипорук Н. А.*
Нестандартные формы и методы работы по формированию орфографической зоркости у учащихся начальных классов
- 59 *Захаревич И. И.*
Дети с расстройствами аутистического спектра. Кто они?

Рекомендации по результатам изучения уровня утомляемости и работоспособности учащихся VII класса (2018/2019 учебный год)

Изучение уровня утомляемости и работоспособности учащихся VII класса проводилось в соответствии с приказом Министра образования Республики Беларусь № 695 от 17.09.2018 «Об изучении качества общего среднего образования в 2018/2019 учебном году».

В исследовании приняли участие 692 учащихся VII класса из 85 учреждений общего среднего образования (далее — учреждения образования), расположенных во всех регионах республики; 692 законных представителя учащихся; 757 педагогов, работающих в VII классе.

В ходе исследования изучались уровень и характер школьной тревожности учащихся VII класса, а также мнения педагогов и законных представителей учащихся о причинах возникновения тревожности, её признаках и последствиях.

Наличие тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности подростков к тем или иным жизненным ситуациям и неудовлетворённости ведущих потребностей. Состояние тревожности препятствует процессу социализации, достижению успехов, установлению гармоничных отношений с окружающими. Хроническое напряжение, сопровождающее тревожность, приводит к быстрому истощению организма, утомляемости, снижению умственной работоспособности учащихся.

Специфическим видом тревожности является школьная тревожность, кото-

рая может быть вызвана факторами образовательной среды, индивидуальными особенностями учащихся, а также взаимодействием с окружающими людьми. Школьная тревожность выражается в волнении, неуверенности, растерянности учащихся при вызове к доске, суетливости, отвлекаемости, пассивности на учебных занятиях и др. Тревожный подросток сомневается в правильности своего ответа на вопрос учителя, выполнения учебных заданий; боится высказать своё мнение на учебном занятии; испытывает повышенный страх не оправдать ожиданий окружающих и др.

Выявление подростков с признаками тревожности, оказание им своевременной помощи является важной задачей педагогических работников для снижения риска возникновения утомляемости учащихся, их эмоционального неблагополучия и сохранения психологического здоровья.

Для изучения школьной тревожности учащихся VII класса использовался опросник А.Филлипса. В качестве составляющих школьной тревожности рассматривались следующие показатели: *общая тревожность в школе; переживание социального стресса;*

фрустрация потребности в достижении успеха (препятствия в достижении успеха); страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношении с учителями.

Для изучения факторов, оказывающих влияние на возникновение тревожности

учащихся VII класса, использовались анкеты для педагогов и законных представителей учащихся «Причины школьной тревожности учащихся».

Результаты изучения школьной тревожности учащихся VII класса

В таблице 1 отражены результаты изучения школьной тревожности учащихся VII класса.

Таблица 1. — Распределение учащихся VII класса по уровням школьной тревожности (в %)

№	Показатели школьной тревожности	Уровни школьной тревожности		
		Высокий	Повышенный	Нормальный
1	Общая тревожность в школе	3,5	15,5	81,0
2	Переживание социального стресса	10,3	22,8	66,9
3	Фрустрация потребности в достижении успеха	8,5	45,7	45,8
4	Страх самовыражения	11,8	29,2	59,0
5	Страх ситуации проверки знаний	11,8	32,1	56,1
6	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	0	12,7	87,3
7	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	0	6,2	93,8
8	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,0	18,5	79,5

Результаты исследования, представленные в таблице 1, позволяют сделать следующие выводы.

1. У преобладающего большинства участников исследования *общий уровень школьной тревожности* (общее эмоциональное состояние, обусловленное различными формами включения в жизнь школы) находится в пределах нормы (81,0 %). Пятая часть учащихся испытывают школьную тревожность. Из них 3,5 % семиклассников имеют высокий уровень тревожности, 15,5 % — повышенный уровень. Такие учащиеся испытывают тревожность при выполнении трудных заданий, непонимании объяснения учителя, в процессе общения со сверстниками и учителями. Они с беспокойством думают о том, что ожидает их завтра в школе, при выпол-

нении заданий не могут вспомнить правила, которые хорошо знали раньше.

2. Треть учащихся, принимавших участие в исследовании, постоянно *переживают социальный стресс* (эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются социальные контакты обучающихся). У них имеются комплексы по поводу своей внешности, они обижаются на одноклассников из-за насмешек, агрессивного поведения (высокий уровень социального стресса характерен для 10,3 % этих учащихся, повышенный — для 22,8 %). Остальные 66,9 % испытывают состояние эмоционального комфорта в общении со сверстниками.

Среди причин социального стресса можно выделить психотравмы, нанесённые ребёнку в детстве, авторитарные отношения, длительную разлуку с родителями и др.

3. Наиболее высокие значения школьной тревожности прослеживаются у участников исследования по показателю *фрустрация потребности в достижении успеха*, который заключается в наличии неблагоприятного психического фона, не позволяющего учащимся развивать свои потребности в успехе, достигать высоких результатов. Фрустрация появляется на фоне непонимания учебного материала, насмешек над внешним видом и поведением учащихся, недоброжелательного отношения учителей, получения низких отметок и несоответствия ожиданиям родителей. При этом важно отметить, что ситуация успеха является наиболее значимой в становлении благополучной личности подростка. Свыше половины учащихся испытывают трудности в достижении успеха в учебной деятельности (8,5 % имеют высокий уровень школьной тревожности по данному показателю и 45,7 % — повышенный).

Фрустрация потребности в достижении успеха в большей степени характерна для юношей, чем для девушек (60,5 % и 47,8 % учащихся соответственно). Это свидетельствует о более напряжённом эмоциональном состоянии у юношей, а также о том, что ситуация успеха для них является более значимой, чем для девушек.

4—5. *Страх самовыражения*, как и *страх ситуации проверки знаний*, испытывают в среднем 40,0 % учащихся. Из них высокий уровень школьной тревожности по данным показателям прослеживается более чем у 10,0 % учащихся; повышенный уровень тревожности наблюдается приблизительно у трети семиклассников.

Отмеченные показатели отражают негативные эмоциональные переживания учащихся в ситуациях проверки знаний, а также в ситуациях, сопряжённых с необходимостью раскрытия, предъявления себя другим, демонстрацией своих возможностей. Следует отметить, что страх самовыражения в большей степени характерен для девушек, которые испытывают большее волнение в различных школьных ситуациях.

6. *Страх не соответствовать ожиданиям окружающих*, связанный с ориентацией на мнение других в оценке своих результатов, характерен для 12,7 % учащихся. Они боятся выразить свою точку зрения, зависимы от чужого мнения, не высказываются на учебном занятии, потому что боятся допустить глупую ошибку и быть осмеянными. Такие учащиеся не уверены в том, что всё хорошо запомнят на уроке, с трудом получают отметки, которых ждут от них родители. Они боятся быть отвергнутыми, стараются избегать игр, в которых делается выбор, потому что их, как правило, не выбирают.

7. Практически у всех учащихся отмечается хорошая *физиологическая сопротивляемость стрессу* (93,8 %), под которой понимается особенность психофизиологической организации, повышающая приспособляемость учащихся к ситуациям стрессогенного характера, снижающая вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Низкий уровень физиологической сопротивляемости стрессу, который проявляется в сильном сердцебиении, дрожи, плохих снах о школе, наблюдается у незначительного количества учащихся (6,2 %). Этим учащимся в первую очередь необходимо оказывать психологическую помощь для снижения тревожности, преодоления негативных эмоций, повышения стрессоустойчивости.

8. *Проблемы и страхи в отношениях с учителями* возникают у семиклассников вследствие непонимания нового учебного материала из-за быстрой речи учителя, незнания ответа на вопрос, получения низкой отметки, недоброжелательного отношения учителя. Высокое волнение подростков также может быть обусловлено личностной тревожностью учащихся, их недостаточной подготовленностью к учебному занятию и др.

По результатам исследования проблемы в отношениях с учителями испытывают около 20 % учащихся (для 2,0 % из них

характерен высокий уровень тревожности, для 18,5 % — повышенный). Практически треть учащихся волнуются при общении с учителем наедине, 16,0 % — могут расплакаться, если не знают ответа на вопрос. В то же время преобладающее большинство учащихся довольны тем, как к ним относятся учителя, комфортно себя чувствуют при общении с ними (79,5 %).

Причины школьной тревожности семиклассников

По результатам анкетирования педагогов основными причинами школьной тревожности являются:

личностные особенности учащихся (низкая самооценка, замкнутость, страх публичного выступления и др.) (69,6 % ответов);

интенсивный учебный процесс, который не всегда соответствует индивидуальным особенностям учащихся (54,3 %);

желание учащихся иметь по всем учебным предметам только высокие отметки (53,6 %);

большой объём учебного материала для усвоения на одном учебном занятии (45,0 %);

несформированность общих умственных действий: анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения (35,8 %);

постоянный стресс из-за нехватки времени (31,0 %).

Важным фактором возникновения у учащихся дискомфортных состояний в процессе обучения, по мнению педагогов, являются *проблемы во взаимоотношениях учащихся со сверстниками* (так считают 70,1 % педагогов); насмешки со стороны одноклассников по поводу их внешности — это отмечают 59,6 % анкетированных; отсутствие друзей в классе — 51,7 % педагогов. В качестве причины тревожности учащихся 40,6 % педагогов назвали недостаток одобрения и поддержки со стороны одноклассников и/или учителей. Около трети педагогов указали, что трудности в установлении межличностных отношений с учителями и большая наполняемость классов являются причинами эмоционального дискомфорта.

В числе факторов возникновения тревожности 62,2 % педагогов отметили сравнение достижений учащихся с достижениями их более успешных сверстников; 60,1 % опрошенных — недостаток эмоциональных поощрений, позитивной оценки и психологической поддержки учащихся; 59,8 % педагогов — напряжённые отношения в семье, частые конфликты. Около 40,0 % анкетированных считают, что гиперопека учащихся со стороны родителей (чрезмерная забота, контроль, ограничения и запреты), рассогласованные между членами семьи требования к ребёнку также приводят к эмоциональному неблагополучию, негативным чувствам. Треть педагогов видят причину тревожности в отсутствии у подростков возможности проявить самостоятельность, инициативу, сделать выбор.

Основной причиной возникновения школьной тревожности, по мнению половины родителей, является желание ребёнка достичь высоких результатов по всем учебным предметам. Следующими по степени значимости причинами школьной тревожности учащихся выступают: учебная перегрузка, боязнь ошибиться и высказать свою точку зрения, усталость, сложности с запоминанием учебного материала (38,0—44,0 % ответов). Около 30,0 % родителей отмечают неумение учащихся выделять главное в учебном материале и страх отвечать у доски; 26,0 % — низкую самооценку. Более 10,0 % опрошенных считают, что причинами школьной тревожности являются насмешки со стороны одноклассников по поводу внешности ребёнка, завышенные требования родителей к его учебным достижениям, а также неумение ребёнка устанавливать межличностные контакты с одноклассниками.

Ведущую роль в формировании психологического здоровья, эмоциональной устойчивости личности играют *отношения в семье. Чувство безопасности, доверие к себе и миру*, которые ребёнок получает в семье, являются основой формирования психологически здоровой личности. Основными причинами тревожности,

по мнению 73,8 % педагогов, являются детские психотравмы (физические наказания, моральные унижения, развод родителей и др.). Большинство родителей указали, что тревожность зарождается в семье и провоцируется напряжёнными отношениями и частыми конфликтами, постоянным контролем со стороны родителей, отсутствием психологической поддержки и чувства безопасности в семье. Половина опрошенных родителей полагают, что тревожность ребёнка возникает в результате частых замечаний, критики в его адрес, напоминаний о его недостатках, а также тревожности самих окружающих взрослых.

Одной из причин возникновения тревожности является неумение родителей заметить её признаки у своего ребёнка и соответственно вовремя оказать ему помощь. По результатам анкетирования половина законных представителей учащихся не замечают признаков тревожности у ребёнка. На вопрос «Испытывает ли Ваш ребёнок тревожность в учреждении образования?» 45,5 % родителей ответили «иногда» и такое же количество опрошенных — «никогда». Согласно результатам теста до 60,0 %

учащихся испытывают тревожность по некоторым показателям. Это свидетельствует о том, что не все родители могут рефлексировать эмоциональное состояние своего ребёнка и, следовательно, своевременно оказать ему поддержку в разрешении проблем в школе.

По результатам анкетирования педагогов и родителей было выявлено, что негативные последствия проблемы высокой тревожности в большей степени осознают педагоги. Как показывают результаты исследования, представленные в таблице 2, большинство педагогов считают, что высокая тревожность вызывает у учащихся боязнь отрицательной оценки со стороны окружающих, зависимость от их мнения, сложность в принятии решения, боязнь выражения своей точки зрения, проявления инициативы и др.

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать вывод о том, что родители не в полной мере осознают проблему тревожности своего ребёнка. Вместе с тем многие из них хотели бы получить ответы на вопросы по данной проблеме (диаграмма 1).

Таблица 2. — Распределение ответов педагогов и родителей на вопрос о последствиях высокой тревожности учащихся (в %)

№	Показатели	Педагоги	Родители
1	Завышенный уровень притязаний	11,0	3,5
2	Неадекватность самооценки	49,8	18,9
3	Сложность в принятии решений из-за неуверенности в себе	65,4	29,5
4	Боязнь отрицательной оценки окружающих, зависимость от их мнения	65,8	32,9
5	Потребность в постоянной поддержке и одобрении	27,7	19,8
6	Трудность в установлении межличностных контактов	37,0	12,7
7	Боязнь выражения своей точки зрения, проявления инициативы	58,9	22,8
8	Неумение разрешать сложные жизненные ситуации	37,8	19,8
9	Появление паники в сложных ситуациях	56,9	21,4
10	Появление проблем со здоровьем	48,5	16,9

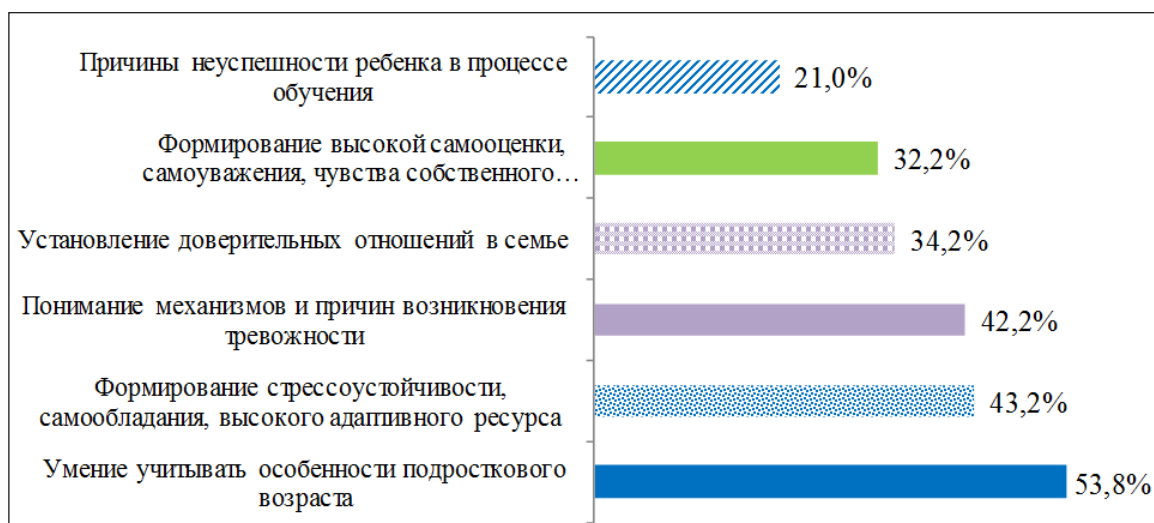


Диаграмма 1. — Актуальные вопросы, которые интересуют родителей по проблеме тревожности ребёнка (в %)

Из данных диаграммы следует, что родители в большей степени интересуют вопросы, связанные со знанием особенностей подросткового возраста; формированием стрессоустойчивости, самообладания, высокого адаптивного ресурса, а также с пониманием механизмов и причин возникновения тревожности. Около трети респондентов испытывают затруднения, связанные с установлением доверительных отношений в семье, формированием высокой самооценки, самоуважения, чувства собственного достоинства ребёнка.

Информацию по данным вопросам родители хотели бы получать в ходе:

индивидуальных бесед с классным руководителем, учителями-предметниками (65,5 %);

информирования на родительских собраниях (46,5 %);

индивидуальных и групповых консультаций с педагогом-психологом (31,6 %);

получения памяток, информационных буклетов по интересующим проблемам и размещения информации на сайте учреждения образования (21,5 % и 21,4 %);

телепередач (радиопередач) с участием психологов, консультаций с психологами (15,0 % и 12,3 % соответственно).

Важное влияние на возникновение тревожности у учащихся оказывает эмо-

циональное состояние педагогов. Чувство эмоционального комфорта является одним из основополагающих факторов результативности профессиональной деятельности педагога, в том числе профилактики тревожных состояний у учащихся. На диаграмме 2 отражены некоторые причины профессиональной тревожности учителя.

По мнению учителей, основными факторами, препятствующими эмоциональному благополучию в педагогической деятельности, являются: повышенная учебная нагрузка, недостаток времени для полноценного отдыха, усталость; постоянная стрессовая ситуация; излишние требовательность, контроль, частые замечания; напряжённая психологическая атмосфера в педагогическом коллективе.

Эффективность работы по профилактике школьной тревожности учащихся, полагают педагоги, также снижают:

сложности учёта индивидуальных особенностей учащихся на учебном занятии (темп деятельности, обучаемость, замкнутость, ранимость и др.) из-за большой наполняемости класса (51,5 % ответов);

эмоциональное выгорание учителя, усталость, стрессы (41,5 %);

затруднения в определении эмоционального состояния учащихся и в связи



Диаграмма 2. — Причины профессиональной тревожности учителя (в %)

с этим невозможность оказания своевременной помощи (29,5 %);

недостаток рекомендаций педагога-психолога по работе с тревожными учащимися (26,0 %);

недостаток просветительской работы (консультаций, семинаров, вебинаров) с участниками образовательного процесса по проблеме профилактики школьной тревожности в подростковом возрасте (17,2 %).

С целью снижения школьной тревожности учащихся VII класса в учреждениях образования рекомендуется:

Администрации учреждений общего среднего образования:

— организовать в 2019/2020 учебном году психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса с учётом результатов изучения школьной тревожности учащихся;

— создавать необходимые условия, способствующие развитию общих и специальных способностей, творческого потенциала учащихся для профилактики тревожности, повышению самооценки, уверенности в себе (занятия музыкой, рисунком, вокалом, поэзией, спортом и др.).

Учителям-предметникам:

— тщательно отбирать учебный материал при подготовке к проведению учебного занятия, не перегружать учащихся учебной информацией;

— аргументировать отметки, выставляемые учащимся, использовать аргументацию как средство достижения учащимися более высоких результатов, уверенности в себе, формирования адекватного отношения к отметкам;

— в процессе проведения учебных занятий создавать благоприятный психологический климат, способствующий снятию эмоционального напряжения, созданию комфортного состояния учащихся и др.;

— с целью профилактики тревожности учащихся обучать их способам самоорганизации учебной и досуговой деятельности, учить планировать и распределять своё время; развивать у учащихся самообладание, умения и навыки саморегуляции, способствующие повышению уверенности в себе;

— информировать родителей о негативном влиянии высокой тревожности на поведение, успеваемость учащихся, их отношение к себе, общение с однокласс-

никами и о способах снижения высокой тревожности.

Специалистам социально-педагогической и психологической службы учреждений образования:

— осуществлять диагностику школьной тревожности подростков, оказывать им необходимую помощь, информировать родителей и учителей-предметников о полученных результатах;

— проводить индивидуальную и групповую коррекционную работу с учащимися, имеющими высокий уровень школьной тревожности, фрустрацию достижения успеха; обучать их приёмам саморегуляции, стрессоустойчивости, формировать позитивное мышление и положительную Я-концепцию, адекватную самооценку;

— способствовать развитию у подростков коммуникативных навыков, рефлексии, формированию умения анализировать события, извлекать положительный опыт, строить перспективные планы;

— способствовать созданию благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, обучать педагогов приёмам саморегуляции, снятия эмоционального напряжения, релаксации;

— организовывать обучающие семинары с педагогами и родителями по распознаванию тревожных состояний учащихся, развитию рефлексии эмоциональных состояний у подростков, оказанию психолого-педагогической помощи тревожным учащимся;

— информировать родителей об особенностях кризисного подросткового периода, взаимоотношений подростков с окружающими, о потребностях современного подростка;

— информировать участников образовательного процесса о возможности

обращения по вопросам оказания психологической помощи в государственное учреждение «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» (<https://mentalhealth.by/kontakty/ekstrennaya-psikhologicheskaya-pomoshch>). На указанном сайте размещены номера телефонов экстренной психологической помощи «Телефон доверия» всех областей страны. Помощь в решении психологических проблем оказывается анонимно и бесплатно.

Учреждениям повышения квалификации и переподготовки кадров образования усилить теоретическую и практическую направленность подготовки педагогических кадров по следующим вопросам:

— проблема тревожности учащихся в подростковом возрасте (признаки, причины, последствия, профилактика);

— диагностика, интерпретация и профилактика тревожных состояний подростков;

— развитие педагогической рефлексии, обучение участников образовательного процесса методам распознавания эмоциональных состояний учащихся, способам преодоления тревожности, осуществления индивидуального подхода к учащимся;

— создание комфортной атмосферы на учебном занятии, исключаяющей ситуации напряжённости и страха ошибки у подростков;

— проведение профилактической работы по снижению профессиональной тревожности учителя, создание условий для благоприятной атмосферы в педагогическом коллективе;

— усиление взаимодействия с родителями учащихся, проведение профилактической работы по снижению тревожности подростков.

*Материалы подготовлены управлением мониторинга качества образования
Национального института образования*

Фарміраванне моўнай кампетэнцыі і моўнага кампанента культуры беларускага маўлення навучэнца-білінгва на ўроках беларускай мовы

В. І. Свірыдзенка,
дацэнт кафедры беларускага і рускага мовазнаўства
Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка,
кандыдат педагагічных навук

Статья посвящена проблеме формирования языковой компетенции и языкового компонента культуры белорусской речи учащихся начальных классов в условиях близкородственного русско-белорусского билингвизма. В ней раскрывается содержание языкового компонента культуры речи обучающихся I степени общего среднего образования. Акцентируется внимание на особенностях формирования декларативных языковых знаний учащихся при освоении белорусского языка как второго. Описываются стратегии овладения вторым языком. Приводятся примеры учебно-познавательных задач, направленных на освоение стратегий заучивания, имитации, упрощения, проверки гипотез и автоматизации применения новых знаний в ходе практической деятельности.

Ключевые слова: детский билингвизм, культура речи, языковая компетенция, декларативные знания, стратегии овладения языком.

The article deals with the problem of language competency formation and the language component of Belarusian speech culture of primary school students in the conditions of closely related Russian-Belarusian bilingualism. The article reveals the content of the linguistic component of speech culture of the first stage students of general secondary education. It emphasizes the impact on the features of the formation of declarative language knowledge of students during the process of learning the Belarusian language as a second one. Strategies for learning a second language are described. Examples of educational and cognitive tasks aimed at mastering the strategies of memorizing, imitating, simplifying, testing hypotheses and automating the use of new knowledge in the course of practical activities are given.

Keywords: children's bilingualism, speech culture, language competency, declarative knowledge, language mastering strategies.

Спецыфіка авалодання мовай напрумую залежыць ад моўнай сітуацыі, у якой працякае жыццядзейнасць чалавека. Для сучаснай моўнай сітуацыі ў Рэспубліцы Беларусь характэрны блізкароднасны руска-беларускі білінгвізм з тоесным

юрыдычным статусам абедзвюх моў. Дзіцячы білінгвізм (авалоданне дзіцём вуснай і/або пісьмовай формай дзвюх моў у такой ступені, якая забяспечвае яму паспяховаць камунікацыі ў адпаведнасці з узроставымі асаблівасцямі ў адной або

некалькіх сферах зносін) фарміруецца пад уплывам асаблівасцей двухмоўя бліжэйшага акружэння і ўсяго грамадства.

Першай мовай для большасці дашкольнікаў Рэспублікі Беларусь з'яўляецца руская. Беларуская мова, далучэнне да якой упершыню пачынаецца пераважна ў дзіцячым садзе, выступае як другая.

У асноўным дзіцячы білінгвізм мае наступныя пастаянныя прыкметы: *біэтнічны, кантактны, блізкароднасны, паслядоўны, штучны*. У дашкольным і малодшым школьным узросце ён пераважна *незбалансаваны, змешаны, субардынатыўны*. Разам з тым, некаторыя навучэнцы ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай мовай навучання і выхавання, якім уласцівы адначасовы білінгвізм і якія маюць практычныя зносіны на абедзвюх мовах з захаваннем прынцыпу ізаляцыі моўных сітуацый, дэманструюць *змешанае каардынатыўнае двухмоўе*. Станоўчая дынаміка назіраецца ў замене *рэцэптыўнага пасіўнага вуснага стыхійнага* білінгвізму дашкольнікаў на *рэпрадуктыўны, дастаткова актыўны, двуадзіны, свядомы* білінгвізм навучэнцаў пачатковых класаў.

Фарміраванне білінгвальнай асобы навучэнца пачатковых класаў непасрэдна звязана з выхаваннем культуры маўлення на кожнай з дзвюх моў. Моўны кампанент лічыцца адным з важнейшых ў культуры маўлення. Ён фарміруецца ў працэ-

се авалодання літаратурнай нормай — прынятымі ў грамадска-моўнай практыцы правіламі вымаўлення, словаўжывання, выкарыстання традыцыйна выпрацаваных граматычных, стылістычных і іншых моўных сродкаў [1]. З пачаткам навучання ва ўстанове агульнай сярэдняй адукацыі дзеці атрымліваюць веды пра ўзорнае маўленне і моўныя нормы.

Кампетэнтнасны падыход да выкладання беларускай мовы прадугледжвае фарміраванне ў навучэнцаў моўнай кампетэнцыі, пад якой разумеецца валоданне сістэмай звестак пра мову па яе ўзроўнях: фанемным, марфемным, лексічным, сінтаксічным [2]. У праграмах па беларускай мове для I ступені агульнай сярэдняй адукацыі вызначаны наступны змест моўнай кампетэнцыі: «веды аб сістэме мовы, яе адзінках (тэкст, сказ, слова, гукі мовы) і правілах іх функцыянавання ў маўленні; уменні вылучаць адзінкі мовы, праводзіць розныя віды разбору (гука-літарны, разбор слова па саставе, па часцінах мовы, разбор па членах сказа); валоданне нормамаі беларускай літаратурнай мовы» [3, с.5]. Акрэслены змест з'яўляецца арыенцірам для фарміравання моўнага кампанента культуры беларускага маўлення навучэнца I ступені агульнай сярэдняй адукацыі (*табліца 1*).

Фарміраванне моўнай кампетэнцыі і моўнага кампанента культуры беларускага маўлення ў навучэнца-білінгва звязана з:

Табліца 1. Змест моўнага кампанента культуры беларускага маўлення навучэнца I ступені агульнай сярэдняй адукацыі

Раздзелы праграмы і тэмы	Моўны кампанент культуры маўлення
ГУКІ І ЛІТАРЫ	Захаванне арфаэпічных норм вымаўлення гукаў [o], [э] — [a]; [ў], [z], [z'], [ч], [dз'], [дж], [p], [ч'], спалучэння гукаў [шч], парных звонкіх і глухіх зычных у словах; захаванне норм пастаноўкі націску ў словах; абазначэнне гукаў літарамі ў адпаведнасці з нормамаі беларускай графікі; захаванне правілаў правапісу: 1) o, э — a пад націскам і ў ненаціскных складах; 2) ё, е — я пад націскам, у першым пераднаціскным складзе і іншых ненаціскных складах;

		3) парных звонкіх — глухіх зычных на канцы слоў і перад зычнымі; 4) <i>т — ц, д — дз</i> ; 5) зацвярдзелых зычных і галосных пасля іх; 6) падоўжаных зычных; 7) апострафа і раздзяляльнага мяккага знака; 8) літары ў пасля літар галосных гукаў; 9) падзелу слоў для пераносу
СЛОВА	Значэнне слова	Правільнае выкарыстанне слоў у маўленні ў адпаведнасці з іх значэннямі і лексічнай спалучальнасцю; дарэчнае выкарыстанне сінонімаў, антонімаў, мнагазначных слоў
	Склад слова	Правільнае ўтварэнне новых слоў з выкарыстаннем прыставак, суфіксаў; захаванне правілаў правапісу: 1) падвоеных зычных на стыку прыстаўкі і кораня, кораня і суфікса; 2) прыставак <i>аб-, ад-, над-, пад-, з-(с-), раз-/рас-, без-/бес-, уз-/ус-</i> ; 3) апострафа ў словах з прыстаўкамі; 4) злітнага напісання прыставак
	Часціны мовы	Правільнае ўтварэнне граматычных форм: 1) ліку назоўнікаў, прыметнікаў, дзеясловаў; 2) склону назоўнікаў, прыметнікаў, асабовых займеннікаў; 3) часу дзеясловаў; 4) роду прыметнікаў і дзеясловаў у форме прошлага часу; 5) асобы дзеясловаў у форме цяперашняга і будучага часу; захаванне правілаў правапісу: 1) вялікай літары ў імёнах і прозвішчах людзей, клічках жывёл, назвах краін, гарадоў, вёсак, рэк, азёр; 2) правапісу прыназоўнікаў; 3) <i>не</i> з дзеясловамі; 4) дзеясловаў на <i>-ся, -цца</i> ; 5) склонавых канчаткаў назоўнікаў, прыметнікаў, займеннікаў, асабовых канчаткаў дзеясловаў з апорай на табліцы скланення і спражэння; правільнае дапасаванне прыметнікаў да назоўнікаў, спалучэнне назоўнікаў з дзеясловамі пры складанні ўласных сказаў і тэкстаў
СКАЗ		Правільная пабудова простых няўскладненых сказаў, розных па мэце выказвання і інтанацыі; правільная пабудова простых сказаў з аднароднымі членамі; правільнае інтанаванне сказаў з аднароднымі членамі, апавядальных, пытальных, пабуджальных, клічных сказаў; захаванне правілаў пастаноўкі знакаў прыпынку ў канцы сказа і паміж аднароднымі членамі; захаванне правіла правапісу вялікай літары ў пачатку сказа

- 1) засваеннем дэкларатыўных ведаў,
- 2) выпрацоўкай стратэгіі авалодання другой мовай.

Пад дэкларатыўнымі ведамі (ведамі на ўзроўні вербальнага апісання) разумеюцца моўныя адзінкі і правілы аперавання імі [4], правілы мовы і маўленчыя блокі [5]. Пад стратэгіямі авалодання другой мовай — працэсы, з дапамогай якіх білінгв акумулюе новыя правілы

другой мовы і аўтаматызуе ўжо набытыя веды шляхам перапрацоўкі і спрашчэння ўспрымаемага з выкарыстаннем раней набытага вопыту [6]. Стратэгіі авалодання другой мовай з'яўляюцца працэдуральнымі ведамі [5], асваенне іх дапамагае ажыццявіць рэальныя дзеянні з адзінкамі мовы ў працэсе маўлення.

Дэкларатыўныя моўныя веды як побытак індывіда фарміруюцца ім сама-

стойна праз перапрацоўку шматграннага вопыту ўзаемадзеяння з навакольным светам па законах псіхічнага адлюстравання. Індывідуальныя моўныя веды: 1) з'яўляюцца сукупным прадуктам перцэптыўных, кагнітыўных і афектыўных (эмацыянальна-вобразных) працэсаў; 2) існуюць у нейрафізіялагічных кодах пры пастаянным узаемадзеянні неўсвядомленага і ўсвядомленага, кантынуальнага і дыскрэтнага, невербальнага і вербальнага; 3) рэалізуюцца як перажыванне ведання чаго-небудзь у спалучэнні з перажываннем эмацыянальна-ацэначных адносін да зместу ведаў і іх формы; 4) характарызуюцца функцыянальнасцю, гнуткасцю, недакладнасцю [4].

На асаблівасці фарміравання моўных ведаў пры авалоданні другой мовай уплываюць мэты і матывы, узроставыя асаблівасці навучэнцаў, індывідуальныя магчымасці, сітуацыя навучання, а сапраўднае валоданне другой мовай забяспечваецца менавіта функцыянальна-дзеяснымі характарам ведаў. У залежнасці ад шэрагу фактараў (індывідуальныя асаблівасці, сацыяльнае акружэнне і г.д.) на працягу жыцця індывіда яны могуць пашырацца і ўдасканалвацца, адаптавацца да ўзроўню маўленчага акружэння або паступова страчвацца. Іншымі словамі, індывідуальныя моўныя веды заўсёды дынамічныя і залежаць ад псіхасацыяльных умоў іх функцыянавання.

Стратэгіі авалодання другой мовай уключаюць авалоданне гатовымі клішэ і авалоданне творчым маўленнем [6]. Гатовыя клішэ — гэта выразы другой мовы, якія засвойваюцца цэласна, без аналізу іх складнікаў і гэтак жа цэласна выкарыстоўваюцца ў адпаведных сітуацыях зносінаў. Пры гэтым можна адрозніваць клішэ, у якіх нічога не мяняецца пры выкарыстанні (напрыклад, формулы маўленчага этыкету, фразеалагізмы) і часткова зменныя мадэлі, у якіх асобныя пазіцыі могуць запаўняцца варыятыўнымі кампанентамі (напрыклад, *сустрэнемся у дванаццаць гадзін і сустрэнемся а дванаццатай гадзіне*). Акрамя таго, існуе паслядоўнасць выказванняў, якія мо-

гуць запамінацца як у пэўнай меры фіксаваныя і прадказальныя (напрыклад, паслядоўнасць прывітанняў). Пры засваенні гатовых клішэ выкарыстоўваюцца стратэгіі завучвання, імітацыі і аналізу мадэлей.

Авалоданне творчым маўленнем мае на ўвазе самастойныя выказванні з апорай на правілы другой мовы, якія ўжо ёсць у часовай (прамежкавай, *interlanguage*) моўнай сістэме індывіда. Пры гэтым выкарыстоўваюцца стратэгіі для акумулявання новых ведаў (устаўлення правіл прамежкавай моўнай сістэмы індывіда) і для іх аўтаматызацыі [6]. Для акумулявання новых ведаў выкарыстоўваюцца фармулёўка гіпотэз і іх праверка. Пры фармулёўцы гіпотэз навучэнцы спрабуюць рознымі спосабамі палегчыць сваю задачу, звяртаючыся да спрашчэння. Апошнія ажыццяўляюцца шляхам звышгенералізацыі (веды індывіда з вобласці другой мовы пераносяцца на новыя яе формы) і пераносу (веды з першай мовы служаць асновай для фармулёўкі гіпотэзы аб правіле другой мовы) [4]. Звышгенералізацыя і перанос па сутнасці з'яўляюцца працэсам апоры на ўжо вядомыя веды для палягчэння засваення новага. Калі спрашчэнне не дапамагае, навучэнец звяртаецца да вывядзення правіла з успрымаемага выказвання праз яго аналіз або з апорай на спадарожную сітуацыю. Праверка гіпотэз ажыццяўляецца шляхам: 1) аналізу ўспрымаемага (рэцэптыўна), 2) стварэння выказвання ў адпаведнасці з выведзеным правілам (прадуктыўна), 3) абмеркавання гэтага пытання з настаўнікам або зварот да падручніка, слоўніка (метамоўны шлях); 4) зносінаў, у працэсе якіх памылковае выказанне навучэнца выпраўляе суразмоўнік (інтэрактыўна). Для аўтаматызацыі новых ведаў выкарыстоўваецца практыка з апорай на фармальныя прыкметы або функцыянальную значымасць таго, што засвойваецца.

У працэсе авалодання беларускай мовай ў сітуацыі блізкароднаснага білінгвізму, як паказвае школьная практыка, навучэнцы пачатковых класаў часцей выкарыстоўваюць наступныя стратэгіі: пры авалоданні гатовымі клішэ — завучванне і імітацыю; пры авалоданні

творчым маўленнем — спрашчэнне (звышгенералізацыю і перанос), праверку гіпотэз рэцэптыўна, метамоўным шляхам і інтэрактыўна; аўтаматызацыю новых ведаў у ходзе практычнай дзейнасці з факусіраваннем увагі на функцыянальнай значымасці атрыманых ведаў.

Колькасць і набор стратэгіі, якімі карыстаецца навучэнец для авалодання мовай, залежыць ад яго індывідуальных асаблівасцей. Адно і тую ж стратэгію розныя вучні выкарыстоўваюць з рознай ступенню паспяховасці. Настаўніку вельмі важна імкнуцца пашыраць набор стратэгіі навучэнцаў. Пры гэтым размова павінна ісці не пра спробы прымусіць кожнага авалодаць усімі стратэгіямі, а пра навучанне дзіцяці выбару найбольш эфектыўнай стратэгіі з шэрагу прапанаваных у кожнай канкрэтнай сітуацыі. Пасля апісання некаторай стратэгіі настаўнік можа змадэліраваць сітуацыю яе прымянення праз выкананне адпаведнай вучэбна-пазнавальнай задачы. Навучэнцам спачатку прапаноўваецца прагаварыць усых, як яны будуць дзейнічаць у апісанай сітуацыі, потым даецца магчымасць папрактывацца ў прымяненні гэтай стратэгіі пры рашэнні спачатку аналагічных, а потым новых задач. Адпрацоўку выкарыстання стратэгіі авалодання другой мовай трэба весці франтальна і ў групах. Важна вучыць дзяцей ацэньваць паспяховасць выкарыстання выбранай імі стратэгіі.

Прыкладзём прыклады вучэбна-пазнавальных задач, якія мэтазгодна выкарыстоўваюць для засваення стратэгіі:

Стратэгія завучвання — пры авалоданні арфаэпічнымі нормамаі вымаўлення ў ходзе вывучэння тэмы «Гук [дз] і яго абазначэнне на пісьме» ва ўступным курсе (2 клас).

Паслухайце верш В. Віткі:

Чатыры нажаданні

Добра, калі ты змалку

Можаш вітаць людзей.

Раніцай: — Добрага ранку!

Апоўдня: — Добры дзень!

Увечары пры сустрэчы

Знаёмым сказаць: — Добры вечар!

А соннаму сонейку нанач

І ўсім добрым людзям: — Дабранач!

Якімі словамі трэба вітаць людзей раніцай (днём, вечарам)? Што трэба гаварыць перад сном? Для чаго патрэбны ветлівыя словы? У якім з гэтых слоў ёсць гук [дз]? Вымавіце словы ветлівасці яшчэ раз у той паслядоўнасці, у якой трэба карыстацца імі на працягу дня. Я буду чытаць верш і спыняцца там, дзе павінна прагучаць слова ветлівасці. Ваша задача — хорам вымавіць патрэбнае ветлівае слова [7, с.40].

Стратэгія імітацыі — пры авалоданні правіламі ўтварэння граматычных форм асабовых займеннікаў і правапісу вялікай літары ў словах у ходзе вывучэння тэмы «Скланенне займеннікаў другой асобы» (4 клас).

1. Прачытайце запрашэнне, якое даслалі вучні чацвёртага класа сваёй настаўніцы замежнай мовы з нагоды правядзення выпускога ранішніка.

Паважаная Марыя Васільеўна!

Запрашаем (В/в)ас на наш выпускны ранішнік. Свята адбудзецца 31 мая а дванацатай гадзіне. Чакаем (В/в)ас у актавай зале. Будзем вельмі рады (В/в)ам.

Вучні 4-га «А» класа.

Калі адбудзецца свята? Што абазначае выраз «а дванацатай гадзіне»? (Калі вучні не могуць адразу адказаць на гэта пытанне, настаўнік звяртае іх увагу на рубрыку «Гаварыце правільна!») Чаму ў запрашэнні ўжыты займеннік Вы і яго склонавыя формы? Якую літару трэба ўставіць у словы? Чаму? Напішыце запрашэнне настаўніку музыкі (фізічнай культуры, замежнай мовы) на ваш выпускны ранішнік [8, с.57].

2. Прачытайце два запрашэнні, якія дзеці напісалі настаўніцы і маме.

Паважаная Ірына Пятроўна!

Запрашаем _____ на наша выступленне. Каниэрт адбудзецца 17 сакавіка а дзясятай гадзіне. Чакаем _____ у актавай зале. Будзем вельмі рады _____.

Алеся і Вераніка Пятровы.

Дарагая матуля!

Запрашаю _____ на каниэрт, прысвечаны свята 8 Сакавіка. Каниэрт адбудзецца ў актавай зале нашай школы 7 сакавіка

а дванаццатай гадзіне. Вельмі-вельмі чакваю.

Твой Андрэйка.

Вызначце, у якім запрашэнні прапушчаны розныя формы займенніка «Вы», а ў якім — «ты». Растлумачце свой выбар. Дапоўніце запрашэнні патрэбнымі формамі займеннікаў [9, с.72—73].

Стратэгія звышгенералізацыі — пры знаёмстве са змяненнем прыметнікаў па родах і засваенні ўтварэння граматычных форм роду прыметнікаў (3 клас).

Апішыце прадметы на малюнках пры дапамозе прыметнікаў «прыгожы», «вялікі» (прапаноўваюцца ілюстрацыі кнігі, дрэва, дома). Запішыце спалучэнні слоў, якія атрымаліся. Выдзеліце канчаткі прыметнікаў. Як вы думаеце, чаму яны змяніліся? Вызначце род і лік назоўнікаў у спалучэннях слоў [10, с.82];

пры знаёмстве са змяненнем дзеясловаў у форме прошлага часу па родах і засваенні ўтварэння граматычных форм роду дзеясловаў (3 клас):

Дагаварыце дзеясловы прошлага часу ў сказах так, як патрабуе сэнс. У форме якога ліку ўжыты дзеясловы ў сказах?

Заспява.. прыгожая птушка. Заспява.. галасісты салавей. Заспява.. маленькае дзіця.

Спішыце. Вызначце род назоўнікаў у сказах. Пастаўце пытанні ад назоўнікаў да дзеясловаў. Падумайце, чаму змяняецца дзеяслоў у сказах? [10, с.111].

Стратэгія пераносу — пры авалоданні правіламі абазначэння гукаў літарамі ў адпаведнасці з нормаў беларускай графікі ў ходзе вивучэння тэмы «Абазначэнне гукаў на пісьме літарамі» (2 клас).

Параўнайце:

па-беларуску: літара

па-руску: буква

Успомніце з урокаў рускай мовы: Для чаго неабходны літары?

Разгледзьце малюнкi (прапаноўваюцца малюнкi сонца, вясёлкі, хмары, зоркі). Што на іх намалювана? З літар складзіце і запішыце словы:

1) с, н, о, ц, а; 2) в, с, я, л, к, ё, а; 3) а, х, м, р, а; 4) з, р, о, к, а [7, с.48];

пры авалоданні арфаэпічнымі нормаў вымаўлення парных звонкіх і глухіх зычных у словах у ходзе вивучэння тэмы «Звонкія і глухія зычныя гукі. Іх абазначэнне літарамі на пісьме» (2 клас):

Успомніце з урокаў рускай мовы: Якія зычныя гукі з'яўляюцца звонкімі, а якія глухімі? Прыведзіце прыклады зычных гукаў, якія вымаўляюцца з голасам і шумам; толькі з шумам.

Паслухайце словы: «борт — порт», «сала — сала», «дзерці — церці», «дар — шар», «дачка — тачка», «Джэк — чэк». Прачытайце словы парамі. Якія зычныя гукі ў пачатку слова вымаўляюцца звонка, а якія глуха? [11, с.39].

Стратэгія рэцэптыўнай праверкі гіпотэз — пры авалоданні правіламі правапісу падвоеных зычных на стыку прыстаўкі і кораня ў ходзе вивучэння тэмы «Прыстаўка» (3 клас).

Успомніце, калі падаўжаюцца гукі [ж], [ш], [ч], [з'], [с'], [л'], [н'], [ц'], [дз']. (Паміж галоснымі.) Як перадаецца на пісьме падоўжанае вымаўленне гукаў? (Дзвюма літарамі.) Прачытайце словы, запісаныя на дошцы: «бясстрашны», «раззлаваць». Як вы думаеце, чаму ў гэтых словах пішуцца побач дзве аднолькавыя літары? (Вучні выказваюць свае меркаванні. Звяртаецца ўвага на тое, што ў дадзеным выпадку не можа ісці размова пра падаўжэнне гукаў, паколькі зычныя [з], [с] цвёрдыя і не знаходзяцца ў становішчы паміж галоснымі. Калектыўна фармулюецца гіпотэза аб тым, што правапіс побач дзвюх аднолькавых літар у гэтых словах абумоўлены іх будовай.)

Спішыце словы:

бяззубы, бясстрашны, беззямельны, бессістэмны, раззлаваць, рассохнуцца, аббегаць, аддыхацца, паддобрыць.

Выдзеліце ў іх корань і прыстаўку. Падкрэсліце апошняю літару прыстаўкі і першую літару кораня. Чаму ў запісаных словах пішуцца побач дзве аднолькавыя літары? (Апошняя літара прыстаўкі і першая літара кораня супадаюць.) [10, с.20].

Стратэгія праверкі гіпотэз метамоўным шляхам — пры авалоданні нормаў выкарыстання слоў у маўленні ў адпаведнасці з іх значэннямі ў ходзе вывучэння тэмы «Значэнне слова» (3 клас).

Прачытайце словы (на дошцы змешчаны карткі са словамі «дом», «ляцець», «блакітны»). Які прадмет называецца словам «дом»? Як выконваецца дзеянне, названае словам «ляцець»? Што абазначае слова «блакітны»? Суаднясьце кожнае слова з адпаведным малюнкам. (На дошцы змяшчаюцца малюнкi дома, птушкі ў палёце, квадрата блакітнага колеру. Вучні размяшчаюць карткі са словамі пад адпаведнымі малюнкамі.)

Зараз вы патлумачылі значэнне слоў «дом», «ляцець», «блакітны». Адгарніце падручнікі і знайдзіце дакладнае тлумачэнне значэнняў слоў на схемах, прапанаваных у практыкаванні 132. (Дом — будынак для жылля. Ляцець — рухацца ў паветры пры дапамозе крылаў. Блакітны — светласіні, колеру яснага, чыстага неба.) Гэтыя значэнні слоў узяты са слоўніка. Як называецца гэты слоўнік? (Вучні выказваюць свае меркаванні.) Звярніцеся да рубрыкі «Звяжы вузляк!» і праверце правільнасць выказаных меркаванняў. У якім слоўніку можна даведацца пра лексічнае значэнне слова? Як вы думаеце, чаму гэты слоўнік назвалі тлумачальным? (Настаўнік раздае вучням тлумачальныя слоўнікі. Вучні разглядаюць іх, усе разам успамінаюць, як размяшчаюцца словы ў слоўніках. Яны вучацца (або актуалізуюць уменні) карыстацца тлумачальным слоўнікам у працэсе знаходжання лексічнага значэння слова «дажынкi».) Прачытайце словы, запісаныя на дошцы: «сіла», «дарожка», «госць». Якое з іх мае значэнне «моц, магутнасць» («вузкая дарога» / «чалавек, якога запрасілі сваякі ці знаёмыя на ўрачыстасць, частаванне»)? Прачытайце першае (другое / трэцяе) слова з практыкавання 133. (Вучні чытаюць слова «асілак», («здаражыцца» / «гасцінны».) З якім, запісаным на дошцы словам, яно суадносіцца? Паспрабуйце растлумачыць яго значэнне. (Вучні спрабуюць патлумачыць значэнне слоў з улікам

іх марфемнай будовы.) Знайдзіце тлумачэнне значэнняў гэтых слоў у тлумачальным слоўніку. (Арганізуецца работа ў парах. Вучні параўноваюць свае тлумачэнні значэнняў слоў з прапанаванымі ў слоўніку.) Дапоўніце сказы патрэбнымі словамі:

1) Чалавек незвычайнай мужнасці і адвагі — гэта ... 2) Дзядуля ... і вырашыў крыху адпачыць. 3) ... гаспадыня любіць прымаць і частаваць гасцей [12, с.65—66].

Стратэгія праверкі гіпотэз інтэр-актыўна — пры авалоданні нормаў пабудовы пабуджальных сказаў і пастаноўкі знакаў прыпынку ў канцы іх у ходзе вывучэння тэмы «Пабуджальныя сказы».

Прачытайце сказы:

Паўлік, схадзі, калі ласка, у магазін. Святланка, лепш паўтары правіла перад выкананнем задання. Дзеці, хуценька перастаньце спрачацца. Беражыце родную прыроду!

У якім сказе перадаецца просьба (загад, заклік, парада)? (Настаўнік сочыць за правільнасцю адказаў вучняў і пры неабходнасці дапамагае выбраць патрэбны сказ.) Складзіце сказ, у якім перадаецца просьба (загад і г. д.). (Заслухоўваюцца адказы вучняў, пры неабходнасці карэктуюцца недакладна або памылкова пабудаваныя сказы.) Спішыце сказ, у якім выражаецца заклік [12, с.39].

Стратэгія практычнай дзейнасці з факусіраваннем увагі на функцыянальнай значымасці атрыманых ведаў — пры авалоданні нормаў пабудовы і інтанавання пабуджальных сказаў у ходзе вывучэння тэмы «Пабуджальныя сказы» (3 клас).

Паслухайце верш:

*Асцярожна на шашы!
Небяспечную дарогу
не перабягай —
ці ты коцік, ці ты вожык,
ці ты зай.*

*Калі нават лось рагаты —
без аглядкі не бяжы.
Вось вам шчырая парада:
асцярожна на шашы.*

(Г. Каржанеўская)

Якую параду дае аўтар жывёлам? Ці можна гэту параду адрасаваць людзям? Якія сказы ўжываюцца ў вершы? Выразна прачытайце верш, з большай сілай голасу вымаўляючы выдзеленыя словы. (Настаўнік знаёміць вучняў з матэрыялам рубрыкі «Завяжы вузлячок!» і засяроджвае ўвагу на тым, што ў пабуджальным сказе голас павышаецца на слове, у якім заключаецца пабуджэнне да дзеяння.)

З прапанаваных частак састаўце і запішыце прыказкі:

Думай з вечара, а **гавары** мала.

Слухай многа, а **рабі** зрання.

Чаму так гавораць? Апавядальнымі ці пабуджальнымі сказамі з'яўляюцца прыказкі? Што ў іх выражаецца: просьба ці парада? (Звяртаецца ўвага на тое, што прыказкі часта бываюць пабуджальнымі сказамі.) Выразна прачытайце прыказкі, з большай сілай голасу вымаўляючы выдзеленыя словы [13, с.56—57].

Прачытайце:

*Дожджык, дожджык, секані,
нібы з рэшата, ліні!*

Лі на пашы, на гаі.

Дожджык, дожджык, секані!

*А ты, каток шэры,
у цябе хвосцік белы.*

*Прыйдзі, каток, начаваць
і дзіятка калыхаць.*

Калі вымаўляюць або сяваюць гэтыя творы? Які з іх з'яўляецца заклікай, а які — калыханкай? Па якіх сказах вы пра гэта здагадаліся?

Вусна дапоўніце размову мамы і дачушкі патрэбнымі сказамі па схемах:

Мама: Маша, мне трэба згатаваць вячэру, а Міхаська яшчэ не спіць.

Маша: пыт.?

Мама: пабудж..

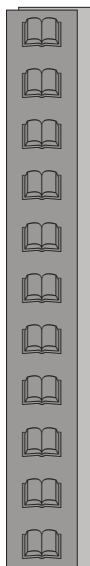
Маша: Добра, я накальшуву браціка.

Выразна вымавіце пабуджальны сказ. (Пакальшы Міхаську.) Што ў ім выражаецца: просьба ці парада? Якую калыханку дзяўчынка можа праспяваць браціку? [13, с.59—60].

Такім чынам, у працэсе фарміравання моўнай кампетэнцыі і моўнага кампанента культуры беларускага маўлення навучэнцаў білінгв засвойвае моўныя адзінкі і правілы аперавання імі, выпрацоўвае стратэгіі авалодання другой мовай. Колькасць і набор стратэгий, паспяховасць карыстання імі залежаць ад індывідуальных асаблівасцей дзіцяці. Перад настаўнікам стаіць задача пашырэння набору стратэгий навучэнцаў, дапамогі ў выбары найбольш эфектыўнай стратэгіі ў кожнай канкрэтнай сітуацыі. Для адпрацоўкі выкарыстання стратэгий авалодання другой мовай мэтазгодна выкарыстоўваць сістэму вучэбна-пазнавальных задач.



1. Русский язык / под ред. Ю. Н. Караулова. — М. : Дрофа : Большая рос.энцикл., 2003. — 703 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М. : Изд-во ИКАР, 2009. — 448 с.
3. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: 4-й класс / Министерство образования Республики Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2018. — 212 с.
4. Залевская, А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А. А. Залевская. — Тверь : ТГУ, 1996. — 195 с.
5. Ellis, A. The psychology of language and communication / A. Ellis, G. Beatie. — New York, London : Guilford Press, 1986. — 267 p.
6. Ellis, R. Understanding second language acquisition / R. Ellis. — Oxford : Oxford University Press. — 1985. — 327 p.
7. Свірыдзенка, В. І. Беларуская мова: падручнік для 2-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з рус. мовай навучання: у 2 ч. / В. І. Свірыдзенка. — 2-е выд., выпраўленае і дапоўненае. — Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2015. — Ч. 1. — 112 с.



8. *Свірыдзенка, В. І.* Беларуская мова: вучэб. дапам. для 4-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. / В.І.Свірыдзенка. — Мінск : Нац.ін-т адукацыі, 2018. — Ч.2. — 136 с.: іл.
9. *Свірыдзенка, В. І.* Беларуская мова. 4 клас: рабочы сшытак: дапам. для вучняў устаноў агул.сярэд.адукацыі з беларус.і рус.мовамі навучання / В.І.Свірыдзенка. — Мінск : Аверсэв, 2018. — 95 с.: іл.
10. *Свірыдзенка, В. І.* Беларуская мова: вучэб. дапам. для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. / В.І.Свірыдзенка. — Мінск : Нац.ін-т адукацыі, 2017. — Ч.2. — 144 с.: іл.
11. *Свірыдзенка, В. І.* Беларуская мова: падручнік для 2-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з рус.мовай навучання: у 2 ч. / В.І.Свірыдзенка. — 2-е выд., выпраўленае і дапоўненае. — Мінск : Нац.ін-т адукацыі, 2015. — Ч.2. — 128 с.
12. *Свірыдзенка, В. І.* Беларуская мова ў 3 класе : вучэб.-метад. дапам. для настаўнікаў / В.І.Свірыдзенка. — Мінск : Нац.ін-т адукацыі, 2018.— 240 с.
13. *Свірыдзенка, В. І.* Беларуская мова : вучэб. дапам. для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання : у 2 ч. / В.І.Свірыдзенка. — Мінск : Нац.ін-т адукацыі, 2017. — Ч.1. — 144 с.: іл.

Матэрыял наступіў у рэдакцыю 17.05.2019.

Белорусские школьники — победители олимпиад

50-я Международная **физическая олимпиада**, которая проходила с 7 по 15 июля в г.Тель-Авиве (Израиль), собрала 364 участника из 78 стран мира.

Белорусская команда завоевала пять медалей: Дедков Евгений, выпускник гимназии № 1 г. Борисова, стал обладателем золотой медали; Каленчиц Александр, Быков Алексей, Макей Михаил, выпускники Лицея БГУ, и Коцевич Андрей, выпускник Лицея № 1 имени А.С.Пушкина г.Бреста, награждены бронзовыми медалями.

30-я Международная **биологическая олимпиада** в нынешнем году проходила с 14 по 21 июля в г. Сегед (Венгерская Республика). В интеллектуальном состязании приняли участие 285 учащихся старших классов из 72 стран мира.

В копилке белорусской команды четыре медали. Трухан Даниэль, выпускник гимназии № 18 г. Минска, стал обладателем серебряной медали. Бронзовые медали завоевали Каминская Екатерина, выпускница гимназии № 10 г. Минска, Кацубо Антон, выпускник Лицея БГУ, Поличенко Владислав, выпускник Могилёвского государственного областного лицея № 3.

В 51-й Международной **химической олимпиаде** (21—29 июля 2019 г., Париж) (Франция) приняли участие 270 учащихся старших классов из 80 стран мира. Национальная сборная команда Республики Беларусь завоевала четыре медали. Серебряными призёрами состязаний стали Сысоенков Максим — выпускник Ордена Трудового Красного Знамени гимназии № 50 г. Минска и Малич Евгений — выпускник Лицея БГУ, бронзовые медали на счету Короткова Олега — выпускника Лицея БГУ и Мамчица Ивана — выпускника гимназии № 10 г. Молодечно.

Международную олимпиаду по **астрономии и астрофизике** (ЮАА) с 2 по 10 августа приняли г.Кестхей и г.Хевиз (Венгрия).

Участница белорусской команды Булгакова Мирослава, выпускница Лицея БГУ, завоевала бронзовую медаль. Тимофеев Андрей, выпускник средней школы № 2 г. Гомеля, и Гамельский Сергей, выпускник гимназии № 1 г. Жодино, отмечены похвальными отзывами. Гамельский Сергей завоевал бронзовую медаль в командных соревнованиях, для участия в которых объединяются представители различных стран.

Эффективность методики подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании

Е. Н. Герасимович,

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, магистр педагогических наук

В статье приведены результаты экспериментальной работы по подготовке родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании на основе авторской методики. С помощью методов математической статистики доказана эффективность данной методики, что подтверждается на достоверном уровне статистической значимости.

Ключевые слова: этнопедагогика, семейное воспитание, подготовка родителей, эксперимент.

Based on the methodology developed by the author, the article presents the results of experimental work on training parents of primary school students for the use of ethnopedagogical ideas in family education. Using methods of mathematical statistics, the author has proved the effectiveness of this technique, which is confirmed at a reliable level of statistical significance.

Keywords: ethnopedagogy, family education, parent training, experiment.

Значимость рассматриваемой проблемы использования родителями идей этнопедагогики в семейном воспитании на современном этапе обусловлена обращением к богатству накопленного народного опыта в воспитании личности, семейным традициям как способу формирования новых очертаний образа семьи, преодоления негативных тенденций в семейном воспитании. Создание национальной школы делает возможным воспитание подрастающего поколения на этнокультурных традициях. Это может быть успешно решено только в том случае, когда учреждение образования будет проводить соответствующую работу с родителями [3, с.240].

Следовательно, одним из отдельных направлений взаимодействия учреждения образования с семьёй выделяется этнопедагогическое образование родителей, ориентированное на овладение арсеналом народных принципов, методов, средств воспитания и этнизации личности посредством педагогического просвещения и сопровождения на основе материала этнопедагогики, что позволит родителям использовать накопленные знания в семейном воспитании.

В результате научных изысканий отечественных и зарубежных учёных исследованы следующие аспекты семейного воспитания:

- формирование педагогической культуры родителей и её влияние на семейные отношения (И.В.Гребенников, О.Л.Зверева, И.А.Комарова, В.В.Чечет и др.);
- взаимодействие родителей с детьми (М.П.Осипова и др.);
- развитие семейной педагогики (А.И.Кочетов, Е.И.Сермяжко, В.В.Чечет и др.);
- роль семьи в воспитании личности ребёнка (Н.И.Латыш, В.П.Пархоменко и др.);
- влияние на семью социальной среды (А.И.Левко и др.).

Однако, констатируя активную разработку различных аспектов такого сложного и масштабного явления, как семейное воспитание, следует отметить, что одна из его граней, связанная с подготовкой родителей к осуществлению семейного воспитания на основе идей этнопедагогики в контексте взаимодействия учреждения образования и семьи, недостаточно исследована.

Подготовка родителей к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании рассматривается нами как «процесс, направленный на формирование педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания, представленной совокупностью компетенций и личностных качеств и выражающейся в способности эффективно выполнять воспитательную функцию» [1, с.49].

Особенности такой подготовки родителей позволяют выделить приоритетные задачи данного процесса:

- формирование лично значимых потребностей родителей в целенаправленной деятельности по осуществлению семейного воспитания на основе народного опыта воспитания;
- овладение ими знаниями об этнопедагогических идеях и их использовании в семейном воспитании;
- формирование организационных, коммуникативных, практических

навыков и умений родителей в организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогики;

- формирование компетентного опыта, мотивов внутреннего саморазвития и самовоспитания, рефлексивное осмысление родителями процесса воспитания в семье.

В целях решения проблемы педагогической подготовки родителей к осуществлению семейного воспитания нами была разработана модульная методика подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании, которая включает три взаимосвязанных модуля.

В рамках **диагностико-аналитического модуля** нам удалось получить целостное представление о сформированности педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания, диагностировать проблемы, выявить причины невысокого уровня компетентности родителей, определить недостатки во взаимодействии учреждения образования с семьёй по просвещению и сопровождению родителей.

В основу **содержательно-процессуального модуля** легла модель, отражающая динамику реализации процесса подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании. В модель входят:

этапы (подготовительный, теоретический, деятельностный, контрольно-коррекционный) подготовки родителей, на которых происходит формирование их педагогической компетентности;

формы (конференция, круглый стол, родительское собрание, мастер-класс, квест-тур; индивидуальная консультация в реальном и отложенном времени, дистанционная лекция и т.д.), методы (презентация, дискуссия, метод решения педагогических ситуаций, интерактивный диалог и т.п.), приёмы («Ключевой вопрос», «Банк идей», «Мозговой штурм», «Наше творчество» и др.) подготовки родителей;

педагогические условия, влияющие на эффективность вышеуказанного процесса (моделирование образовательной среды родителей младших школьников на основе идей этнопедагогике; актуализация потенциала этнопедагогических идей в организации семейного воспитания; повышение компетентности педагогов в вопросах реализации взаимодействия с семьёй учащегося; совместная деятельность участников взаимодействия учреждения образования и семьи по осуществлению этнокультурного воспитания младших школьников).

Важное место в рассматриваемой методике отведено **ресурсно-поддерживающему модулю**, который содержит ресурсы образовательной среды, ресурсы взаимодействия, профессиональные ресурсы, позволяющие осуществить подготовку родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании через созданный нами учебно-методический комплекс «Педагог, родители, дети» [1, с.50].

Экспериментальная работа по внедрению модульной методики в процесс взаимодействия учреждения образования с семьёй включала констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

В ходе констатирующего эксперимента был определён исходный уровень сформированности педагогической компетентности родителей младших школьников в вопросах семейного воспитания в экспериментальной (60 родителей) и контрольной (60 родителей) группах.

Для выявления данного уровня нами были определены **критерии**: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, в качестве которых выступили компоненты структуры педагогической компетентности родителей:

мотивационный компонент, определяющий стремление родителей к овладению народным опытом воспитания в семье;

когнитивный компонент, включающий изучение народного опыта воспитания;

деятельностный компонент, предполагающий овладение и творческое применение

умений организации семейного воспитания на основе идей этнопедагогике; *рефлексивный компонент*, заключающийся в способности родителей давать объективную оценку и нести ответственность за результаты семейного воспитания.

Каждый компонент имеет соответствующий набор компетенций, которые в нашем исследовании выступают показателями сформированности вышеназванных критериев:

ценностно-мотивационные, предусматривающие способность осознавать необходимость повышения своих педагогических возможностей, стремление овладеть народным опытом воспитания детей в семье (стремление к просвещению, потребность в этнопедагогических знаниях, готовность к сотрудничеству, авторитетность);

ценностно-когнитивные, подразумевающие владение базовыми знаниями о характерных особенностях воспитания детей в народной педагогике белорусов и умениями использовать этнопедагогические идеи в современном воспитательном процессе (педагогическая эрудиция, воспитательские умения);

ценностно-актуализующие, которые предусматривают применение в комплексе народных средств, форм и методов, необходимых для реализации поставленных воспитательных задач; участие в педагогическом обучении, самообразование (воспитательская деятельность, креативность, обучение);

ценностно-рефлексивные, характеризующиеся умением анализировать свой воспитательный опыт, делиться им, оценивать результаты воспитательных воздействий и нести ответственность за воспитание детей в семье (самооценка, самоанализ, самовоспитание, ответственность) [2, с.68].

Высокий (креативный) уровень предполагает владение родителями основными этнопедагогическими знаниями о воспитании детей в семье, что позволяет осознанно ставить цели и задачи

воспитания ребёнка сообразно с его возрастными и индивидуальными возможностями; использовать соответствующий комплекс разнообразных методов, приёмов и средств воспитания, имеющийся в арсенале этнопедагогике белорусов и приемлемый в современных условиях воспитания; уметь находить компромисс в спорных педагогических ситуациях, основываясь на народном воспитательном опыте; анализировать достигнутые результаты, признавать собственные ошибки и просчёты в воспитании детей; уметь творчески применять опыт воспитания предыдущих поколений.

Средний (репродуктивно-функциональный) уровень характеризуется наличием фрагментарных этнопедагогических знаний у родителей о воспитании детей в семье, что не позволяет соотносить цели, задачи, методы, приёмы и средства воспитания с возрастными и индивидуальными особенностями ребёнка и применять их в конкретных воспитательных ситуациях. Родители руководствуются в решении проблемных ситуаций эмоциями, не находят компромиссов во взаимоотношениях с детьми, что приводит к частым конфликтам; при анализе достигнутых результатов в воспитании ребёнка не склонны признавать свои ошибки и просчёты.

Низкий (обыденно-практический) уровень указывает на отсутствие как необходимых этнопедагогических знаний о воспитании в семье, так и стремления их приобрести, что не позволяет осознать

цели и задачи семейного воспитания, использовать соответствующие методы и приёмы воспитания. Родители не стараются понять внутренний мир детей, в результате чего конфликтуют с ними.

Для изучения уровня сформированности педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания нами были использованы диагностические методики, адаптированные и модифицированные применительно к изучению данной проблемы: методика «Стратегии семейного воспитания» С.С.Степанова и опросник родительского отношения В.В.Столина, представляющие собой диагностический инструмент, ориентированный на определение стиля воспитания, специфики внутрисемейных отношений; тест культурно-ценностных ориентаций Л.Г.Почебута для определения принадлежности к конкретному типу культуры; авторская анкета и адаптированная анкета И.И.Калачёвой, направленные на выявление знаний о народном опыте воспитания и умений применять имеющиеся знания в воспитательной практике.

Полученные в ходе диагностики данные позволили определить и зафиксировать уровни сформированности педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания экспериментальной (э/г) и контрольной (к/г) групп на этапе констатирующего эксперимента (таблица 1).

Таким образом, зафиксирован преобладающий средний уровень сформиро-

Таблица 1. — Сравнительный результат уровней сформированности компонентов педагогической компетентности родителей экспериментальной и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента

Компоненты	Уровни					
	низкий, %		средний, %		высокий, %	
	э/г	к/г	э/г	к/г	э/г	к/г
Мотивационный	22,1	27,2	42,1	43,3	35,8	29,5
Когнитивный	50,8	67,5	42,5	30,9	6,7	1,7
Деятельностный	61,7	60,0	38,3	40,0	0	0
Рефлексивный	44,5	45,6	46,9	45,1	8,6	9,3

ванности мотивационного компонента педагогической компетентности родителей младших школьников (42,1 % в экспериментальной и 43,3 % в контрольной группах), что указывает на способность родителей осознавать необходимость повышения своих педагогических возможностей, стремление к овладению опытом воспитания детей в семье, готовность к взаимодействию с педагогами в вопросах семейного воспитания.

Преобладающее значение в формировании педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания принадлежит когнитивной составляющей, которая предполагает овладение базовыми знаниями об особенностях воспитания детей, присущих этнической педагогике белорусов, и умениями использовать этнопедагогические идеи в современном воспитательном процессе. По результатам эмпирического исследования установлено, что сформированность когнитивного компонента педагогической компетентности родителей младших школьников находится на низком (50,8 % — э/г и 67,5 % — к/г), среднем (42,5 % — э/г и 30,9 % — к/г), высоком (6,7 % и 1,7 % соответственно) уровнях. Эти цифры свидетельствуют о преобладании низкого уровня сформированности данного компонента педагогической компетентности у родителей, что обусловлено их недостаточной педагогической эрудицией в вопросах семейного воспитания, основанного на идеях этнопедагогике, и подчёркивает необходимость просвещения родителей в данном направлении.

Анализ результатов исследования показал, что в проявлении уровня сформированности деятельностного компонента педагогической компетентности родителей также преобладает низкий (61,7 % — э/г и 60,0 % — к/г). Это вызвано пробелами в знаниях идей этнопедагогике и, в связи с этим, отсутствием возможности применения в комплексе народных средств, форм и методов, необходимых для реализации поставленных воспитательных задач.

Преобладающее количество родителей младших школьников со средним (46,9 % — э/г и 45,1 % — к/г) и низким (44,5 % и 45,6 % соответственно) уровнями сформированности рефлексивного компонента педагогической компетентности свидетельствует о недостаточной сформированности умения анализировать свой воспитательный опыт, оценивать результаты воспитательных воздействий и нести ответственность за воспитание детей в семье.

Математическая обработка данных позволила получить общие результаты констатирующего эксперимента в целом по критериям сформированности компонентов педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания (порядковые индексы): мотивационный компонент (2,2 — к/г; 2,1 — э/г); когнитивный (1,3 — к/г; 1,6 — э/г); деятельностный (1,4 — к/г; 1,4 — э/г); рефлексивный компонент (1,6 — к/г; 1,6 — э/г). В ходе проверки эквивалентности обеих групп испытуемых оценка различий осуществлялась по показателям уровней сформированности компонентов педагогической компетентности родителей на этапе констатирующего эксперимента. Анализ полученных данных свидетельствует, что изучаемые переменные в контрольной и экспериментальной группах значимо не различаются между собой ($p \leq 0,05$ по критерию χ^2 Пирсона) по показателям уровней сформированности компонентов педагогической компетентности родителей ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 2,67$; $\chi^2_{\text{крит.}} = 5,99$ для уровня значимости $\lambda = 0,05$), являются эквивалентными относительно изучаемых переменных.

На этапе формирующего эксперимента осуществлялась реализация модульной методики подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании посредством разработанного нами учебно-методического комплекса «Педагог, родители, дети», включающего:

- обучающую программу для родителей младших школьников «Используй-

ние идей этнопедагогике в семейном воспитании», направленную на получение, систематизацию и закрепление знаний и умений по использованию этнопедагогических идей в современном воспитательном процессе (знания о воспитательном потенциале идей этнопедагогике, национальной культуре, искусстве, традициях, являющихся фундаментом формирования ценностных ориентаций личности; умения применять в комплексе этнопедагогические методы и средства, необходимые для реализации конкретных воспитательных задач);

- программу методических семинаров «Педагог и семья», ориентированную на повышение уровня компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с семьёй учащегося и способствующую их обогащению теоретическими и практическими знаниями о семейной педагогике и этнопедагогике, стимулирующую развитие творческой активности педагогов и готовности к самореализации;
- план внеклассной воспитательной работы учреждения образования с младшими школьниками и родителями «Мы — одна семья», содержательный компонент которого основан на этнопедагогике белорусов.

В учреждениях образования, участвующих в эксперименте, была создана образовательная среда для субъектов взаимодействия. В рамках внеклассной деятельности, согласно воспитательному плану «Мы — одна семья», были организованы мероприятия этнической направленности с младшими школьниками и их родителями. На протяжении выделенного периода родители, которые составили экспериментальную группу, обучались по предложенной программе, а родители контрольной группы не участвовали в специально организованном образовательном процессе.

Для оценки эффективности формирующего эксперимента использовался тот же методический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента.

После подсчёта процентного соотношения высокого, среднего и низкого уровней по каждому показателю выделенных критериев сформированности компонентов педагогической компетентности родителей (мотивационному, когнитивному, деятельностному, рефлексивному) был произведён общий подсчёт процентного соотношения уровней в экспериментальной и контрольной группах.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что высокий уровень сформированности мотивационного компонента педагогической компетентности у родителей в экспериментальной группе вырос на 18 %, в контрольной — лишь на 5 %. Увеличение количества родителей с высоким и средним уровнями сформированности мотивации к взаимодействию с учреждением образования в вопросах семейного воспитания привело к уменьшению числа родителей с низким уровнем сформированности мотивации в экспериментальной группе на 8 %, а в контрольной — на 11 %. Значительный скачок в формировании когнитивного компонента педагогической компетентности родителей на высоком уровне наблюдается в экспериментальной группе (20 %), в отличие от контрольной (3 %). Снизился количественный состав родителей, имеющих низкий уровень когнитивного компонента: в экспериментальной группе — на 37 %, в контрольной — на 24 %. Высокий уровень сформированности деятельностного компонента педагогической компетентности повысился в экспериментальной группе на 35 %, в контрольной — на 7 %. Количественный показатель низкого уровня развития деятельностного компонента снизился на 37 % в экспериментальной группе и на 27 % — в контрольной. Высокий уровень сформированности рефлексивного компонента вырос в экспериментальной группе на 20 %, а в контрольной — на 7 %. Снизилась количественная планка родителей с низким уровнем рефлексивности в экспериментальной группе на 26 %, в контрольной — на 3 %.

Сравнение результатов, основанное на итогах проводимого исследования,

Таблиця 2. — Уровни сформированности компонентов педагогической компетентности родителей экспериментальной и контрольной групп на этапе формирующего эксперимента

Компоненты	Уровни								
	низкий, %			средний, %			высокий, %		
	э/г	к/г	разность	э/г	к/г	разность	э/г	к/г	разность
Мотивационный	14,2	16,7	-2,5	32,1	42,5	-10,4	53,7	40,8	+12,9
Когнитивный	17,4	44,3	-26,9	55,9	50,7	+5,2	26,7	5,0	+21,7
Деятельностный	25,0	33,3	-8,3	40,0	60,0	-20,0	35,0	6,7	+28,3
Рефлексивный	20,1	37,9	-17,8	50,7	46,4	+4,3	29,2	15,7	+13,5

Таблиця 3. — Результаты статистической обработки эмпирических данных в экспериментальной группе до и после проведения формирующего эксперимента по критерию Т-Вилкоксона (n = 60)

Компоненты	Сумма рангов для отрицательных сдвигов	Сумма рангов для положительных сдвигов	Значение критерия Т-Вилкоксона	
			T	p
Мотивационный	176,5	1363,5	-5,0	0,001
Когнитивный	26,5	876,5	-5,4	0,001
Деятельностный	30	750	-5,3	0,001
Рефлексивный	1	1829	-6,7	0,001
Общий результат	1	1829	-6,7	0,001

свидетельствует о положительной динамике в изменении уровней сформированности компонентов педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания. Результаты формирующего эксперимента представлены в таблице 2.

Статистическая обработка полученных результатов исследования в экспериментальной и контрольной группах после внедрения модульной методики позволила отметить повышение по оценкам показателей сформированности компонентов педагогической компетентности родителей. При этом у респондентов экспериментальной группы выявлены достоверные различия при $p < 0,001$ по критерию Т-Вилкоксона) в показателях положительных сдвигов по всем компонентам

и в общем показателе педагогической компетентности (таблица 3).

В контрольной группе достоверные различия в показателях положительных сдвигов установлены только по двум компонентам педагогической компетентности родителей: когнитивный ($p < 0,001$) и деятельностный ($p < 0,001$) компоненты (таблица 4).

Сопоставление результатов проведенного исследования позволило выявить различия между изучаемыми группами по общему уровню сформированности педагогической компетентности родителей ($\chi^2 = 12,62$, $U = 5,801$ при $p < 0,001$), а также по всем компонентам: мотивационному ($\chi^2 = 7,78$, $U = 3,371$ при $p < 0,001$); когнитивному ($\chi^2 = 6,96$, $U = 4,367$ при $p < 0,001$); деятельностному ($\chi^2 = 6,79$, $U = 3,075$ при

Таблица 4. — Результаты статистической обработки эмпирических данных в контрольной группе до и после проведения формирующего эксперимента по критерию Т-Вилкоксона (n = 60)

Компоненты	Сумма рангов для отрицательных сдвигов	Сумма рангов для положительных сдвигов	Значение критерия Т-Вилкоксона	
			T	p
Мотивационный	630	748	-0,5	0,591
Когнитивный	47,5	330,5	-3,5	0,001
Деятельностный	65	370	-3,6	0,001
Рефлексивный	227	484	-0,7	0,702
Общий результат	348,5	1362,5	-3,9	0,001

Таблица 5. — Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп после проведения формирующего эксперимента

Компоненты	χ^2 -Пирсона (p < 0,1)	U-Манна-Уитни	Сумма рангов		p-уровень статистической значимости
			э/г (n = 60)	к/г (n = 60)	
Мотивационный	7,78	3,371	2989	4271	0,001
Когнитивный	6,96	4,367	2833	4427	0,001
Деятельностный	6,79	3,075	3091	4169	0,002
Рефлексивный	11,93	5,733	2538	4722	0,001
Общий результат	12,62	5,801	2525	4735	0,001

p < 0,002); рефлексивному ($\chi^2 = 11,93$, U = 5,733 при p < 0,001) (таблица 5).

Таким образом, с учётом уровней сформированности педагогической компетентности родителей в вопросах семейного воспитания, выявленных в ходе констатирующего эксперимента, нами был организован и проведён формирующий эксперимент, продемонстрировавший эффективность модульной методики подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании. Как показал сравнительный анализ данных кон-

статирующего и формирующего экспериментов, организация образовательной среды родителей в процессе взаимодействия учреждения образования с семьёй позволяет родителям не только повысить свой уровень знаний в области семейного воспитания, но и приобрести умения интерпретировать эти знания с возможностью получения желаемого результата, о чём свидетельствует положительная динамика в изменении уровней сформированности педагогической компетентности родителей младших школьников в вопросах семейного воспитания.



1. Герасимович, Е. Н. Методика подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании / Е.Н.Герасимович // Печатк. шк. — 2019. — № 1. — С.48—51.
2. Герасимович, Е. Н. Структурно-функциональная модель подготовки родителей младших школьников к использованию этнопедагогических идей в семейном воспитании / Е.Н.Герасимович // Педагогическая наука и образование. — 2018. — № 4(25). — С.61—69.
3. Орлова, А. П. Этнопедагогика : учеб.пособие / А.П.Орлова. — Минск : Респ.ин-т высш.шк., 2014. — 408 с.

Материал поступил в редакцию 13.05.2019.

Педагогические условия воспитания детей старшего дошкольного возраста как субъектов физкультурно-оздоровительной деятельности

М. С. Мельникова,

старший научный сотрудник лаборатории дошкольного образования
Национального института образования, кандидат педагогических наук

В статье представлены результаты исследований по обоснованию психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность воспитания ребёнка старшего дошкольного возраста как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности. Раскрывается содержательный аспект реализации педагогических условий в образовательном процессе учреждения дошкольного образования.

Ключевые слова: субъект, ребёнок старшего дошкольного возраста, физкультурно-оздоровительная деятельность, педагогические условия.

The article presents the results of studies on the substantiation of psychological and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of education of a senior preschool age child as a subject of health and fitness activities. The content aspect of the introduction of pedagogical conditions in the educational process of an institution of preschool education is revealed.

Keywords: subject, senior preschool age child, health and fitness activities, pedagogical conditions.

На развитие ребёнка как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности существенное влияние оказывают его собственные возможности и способности; наличие и качество социального и культурного опыта; условия, определяемые жизненной средой и средой учреждения дошкольного образования. Сегодня в многочисленных исследованиях особое внимание уделяется педагогическим условиям становления, развития и совершенствования процессов в области физического воспитания детей дошкольного возраста.

Под педагогическими условиями исследователи понимают «совокупность объективных возможностей содержания,

а также форм, методов, материальную и предметно-пространственную среду, направленных на решение определённых задач» [9, с. 12]. Схожую позицию занимают учёные, рассматривая педагогические условия как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [6, с. 36]. Мы разделяем мнение исследователей о том, что педагогические условия недопустимо сводить лишь к внешним обстоятельствам, окружающей ребёнка обстановке или к совокупности объектов, оказывающих

существенное влияние на процесс его развития, который представляет собой единство внутреннего и внешнего, сущности и явления. Интегрируя различные трактовки и определения обсуждаемого понятия в контексте нашего исследования, мы пришли к выводу, что под педагогическими условиями следует понимать совокупность взаимосвязанных влияний в педагогическом процессе учреждения дошкольного образования, способствующих воспитанию ребёнка старшего дошкольного возраста как субъекта физкультурно-оздоровительной деятельности.

Ряд учёных (Д.В.Горев, Л.С.Колчанова, Т.В.Хабарова и др.) относят к педагогическим условиям, обеспечивающим эффективность указанной деятельности, следующие: активное включение всех участников в данную деятельность и их взаимодействие; создание комфортных условий и специальной развивающей среды; обеспечение возможности для проявления самостоятельности, осознанного выбора ребёнком вида и форм физкультурно-оздоровительной деятельности; организацию пространства социальных проб и распространение приобретённого опыта на разнообразные виды деятельности и отношений; конструирование содержания физкультурных занятий на основе личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми.

Проведённый анализ существующих психолого-педагогических исследований позволил выявить применительно к предмету и цели нашего исследования педагогические условия воспитания детей старшего дошкольного возраста как субъектов физкультурно-оздоровительной деятельности.

Первое, наиболее значимое, определяется *проектированием содержания физкультурно-оздоровительной деятельности с ориентацией на целостное развитие ребёнка*. В многочисленных научных исследованиях подчёркивается, что дошкольному периоду детства свойственны особая, специфическая для этого возраста

целостность личности и нерасчленённость процесса её развития. Однако одни исследователи рассматривают целостность как гармоничное сочетание всех сторон развития — физического, умственного, нравственного, эстетического (В.И.Логина, А.А.Головкина, И.В.Стародубцева и др.); другие в это понятие вкладывают сочетание биологического, социального и культурного начал в человеке (Б.Г.Ананьев, М.С.Каган, Р.М.Чумичёва и др.); третьи связывают её с интеграцией чувств и разума (познавательных процессов), желаний (потребностей, мотивов) характера и способностей личности (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев и др.). Дефиниция целостности как гармоничного сочетания всех сторон развития строится с опорой на детскую активность.

Процесс развития человека представлен А.Г.Гогоберидзе как целостное единство протекания трёх взаимосвязанных, но самостоятельных процессов: становления как созревания и роста какого-либо качества; преобразования как его саморазвития; формирования как оформления и совершенствования личностного качества под влиянием социокультурных условий [2]. По мнению В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева, основной проблемой является поиск и определение единого принципа, который охватит границы данного процесса и позволит воспроизвести ход этого развития [7, с. 22]. Развитие (становление) человека исследователи рассматривают как прохождение им определённых этапов, периодов и стадий, что является его естественным (возрастным) развитием на протяжении всей жизни [2]. Осуществляется оно в физической, психической и психосоциальной областях.

Физическое развитие как изменение форм и функций организма человека в течение его жизни характеризуется изменениями ряда показателей: телосложения (длина и масса тела, окружность грудной клетки, жизненная ёмкость лёгких, мышечная сила рук, становая сила); здоровья (функционирование сердечно-сосудистой, дыхательной и центральной

нервной систем, органов пищеварения и выделения, механизмов терморегуляции и др.); развития физических качеств (силы, скоростно-силовых и координационных способностей, выносливости и др.). У ребёнка это протекает неравномерно, о чём свидетельствует различная интенсивность прироста за год длины, массы тела, окружности грудной клетки.

К концу старшего дошкольного возраста отмечается рост мышечной ткани, происходящий в основном за счёт утолщения мышечных волокон; активно развиваются крупные мышцы туловища, мышцы таза и ног, но слабыми остаются мелкие мышцы, что не позволяет детям выполнять длительную работу. Характерно медленное развитие мелкой моторики: лишь к концу старшего дошкольного возраста ребёнок начинает овладевать более сложными и точными движениями кисти и пальцев, способствующими продуктивности его деятельности в таких её видах, как лепка, аппликация, конструирование. Происходит расширение и обогащение двигательного опыта детей, что содействует совершенствованию координации движений. К 6—7 годам улучшается функция равновесия. В данный период активно развиваются основные виды движений: ходьба, бег, лазание, ползание, прыжки [1; 4].

Л. В. Абдульманова, В. К. Бальсевич, Е. Н. Вавилова и другие на основе анализа развития основных видов движения и развития физических качеств определяют работу всей нервной системы ребёнка и дают оценку сформированности его костно-мышечного аппарата. К 6 годам у детей уже ясно выражена дифференциация в строении слоёв коры головного мозга, а к 7 — заканчивается созревание большинства нервных клеток головного мозга. В возрасте 5—6 лет процессы возбуждения всё ещё преобладают над процессами торможения, это связано с неустойчивостью нервной системы дошкольника. Развитие ассоциативных зон коры головного мозга, отвечающих за умственное развитие ребёнка, а также перестройка мозговых структур

проявляются изменениями в активности центральной нервной системы, что отражается на психических функциях.

Психическое развитие охватывает изменения, имеющие отношение к мышлению, восприятию, памяти, речи, творческому воображению детей. У ребёнка учёными выделяются сменяющиеся друг друга ступени, или стадии, такового. Их последовательность в онтогенезе неизменна, она характеризуется целостностью развития всех сторон психики и имеет свои качественные особенности. Согласно теоретическим положениям Д. Б. Эльконина о периодизации каждая из эпох детского развития строится по одинаковому принципу: открывается периодом преимущественного освоения задач, мотивов и норм человеческих отношений и развитием мотивационно-потребностной сферы, а заканчивается периодом преимущественного освоения способов действий с предметами, то есть развитием интеллектуально-познавательной сферы. Переходы от одной стадии психического развития к другой (или «кризисы») связаны с возникновением несоответствия между операционально-техническими возможностями ребёнка и теми задачами, мотивами деятельности, на основе которых они формируются. В качестве ведущих новообразований дошкольного возраста учёный выделяет возникновение: первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения; первичных этических инстанций (понимание того, «что такое хорошо, а что такое плохо»); соподчинения мотивов; произвольного поведения; личного сознания, то есть появления своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми, стремления к осуществлению общественно значимой деятельности [11].

В современной периодизации психического развития основным критерием выступает социальная ситуация развития — своеобразное отношение между ребёнком и средой, существующее на каждой стадии развития, сочетание

внутренних и внешних условий последнего. Психосоциальное развитие ребёнка определяется опытом социального взаимодействия и установления межличностных отношений со сверстниками и взрослыми. На протяжении дошкольного возраста стремительно увеличивается структурированность детского коллектива, возрастают устойчивость избирательных предпочтений ребёнка и количественный состав детских объединений. Примечательным является тот факт, что эмоциональное самочувствие ребёнка зависит от характера отношений со сверстниками, а его популярность в их группе определяется не только уровнем развития его коммуникабельности и навыков коллективного общения, но и игровыми умениями и личностными качествами.

Целостное развитие ребёнка в ходе саморазвития приобретает особый смысл и ценность, которые обеспечивают его регуляцию данного процесса. Ряд учёных (А.В.Гилева, О.С.Лапкина, И.С.Якиманская и др.) представляют саморазвитие как активное, последовательное и необратимое качественное изменение психологического статуса личности. Его специфика заключается в следующем: активность, возникающая в ответ на воздействия извне, начинает сменяться собственной активностью по поиску того, что выступает наиболее значимым и представляет смысл для жизнедеятельности. Особое значение приобретает выявленная детерминационная связь между внешними условиями деятельности и характером развития внутренних процессов личности ребёнка. Саморазвитие происходит по мере взросления, а ведущая роль принадлежит собственной активности ребёнка и механизмам субъектности, обеспечивающим самовыражение детей дошкольного возраста.

Процесс формирования личности ребёнка дошкольного возраста рассматривается нами как его развитие под воздействием специально созданных педагогических условий и технологий. Сегодня в учреждении дошкольного образования приоритет в физическом воспитании от-

даётся методам и технологиям, построенным на проблемно-диалогическом, проблемно-игровом, партнёрском взаимодействии. Специфика и преимущество выделенных технологий определяются их «проникновением» в интересы и потребности современных детей дошкольного возраста. Актуальны и методы взаимодействия, стимулирующие авторскую (субъектную) позицию ребёнка в образовательном процессе учреждения дошкольного образования, направленные на личностное саморазвитие. К ним относятся методы личностной открытости, которые выражают проявления отношений субъектов образования (отстаивание убеждений, аргументация мнения, обмен впечатлениями и др.). Основной педагогический замысел использования представленных методов заключается в проявлении личностной открытости субъекта, стимулирующей восприимчивость и ответную искренность другого субъекта.

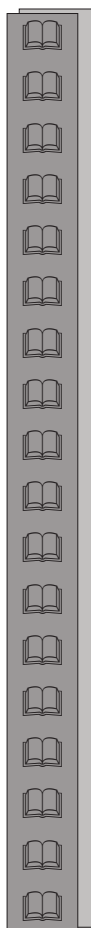
Второе педагогическое условие определяется *наличием взаимосвязи физкультурно-оздоровительной деятельности с другими видами детской деятельности* (игровой, коммуникативной, познавательной, исследовательской, музыкальной, двигательной, восприятием художественной литературы и фольклора, самообслуживанием), осуществляемыми в учреждениях дошкольного образования, имеющими в дошкольном возрасте развивающий и преобразующий характер, что позволяет актуализировать освоенные воспитанниками действия и обогатить их содержание.

Проведённый нами анализ психолого-педагогической литературы доказал наличие потребности детей дошкольного возраста в двигательной активности. Удовлетворение её в разных видах деятельности выступает значимым фактором интенсификации процессов морфофункционального созревания организма, опорно-двигательного аппарата и головного мозга, гармоничного развития личности ребёнка, расширения и углубления знаний о себе и окружающем мире. Учёными (Д.А.Вишникин, Л.С.Дворкин, И.В.Стародубце-

ва, Ю. К. Чернышенко и др.) доказано: выполнение детьми физических упражнений, включающих перекрёстные движения, способствует увеличению количества нервных волокон, связывающих полушария головного мозга, что положительно влияет на развитие внимания и памяти ребёнка; выявлена взаимосвязь между показателями физической подготовленности и уровнем развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста; определены наиболее благоприятные возрастные периоды максимального прироста психических процессов и показателей физической подготовленности и т.д.

Взаимосвязь физкультурно-оздоровительной и игровой, коммуникатив-

ной, познавательной-исследовательской, музыкальной и других видов деятельности содействует формированию у ребёнка потребности в здоровом образе жизни; созданию условий для усвоения необходимых социальных навыков и приобретения опыта содержательного межличностного общения; выявлению индивидуальных интересов и творческих способностей; накоплению опыта творческой деятельности; развитию эмоциональной сферы детей, а также позволяет не только обогатить содержание образовательного процесса учреждения дошкольного образования, но и оказать положительное влияние на развитие их личности.



1. *Аршавский, И. А.* Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития / И.А.Аршавский. — М.: Наука, 1982. — 270 с.
2. *Гогоберидзе, А. Г.* К проблеме познания и понимания ребёнка дошкольного возраста / А.Г.Гогоберидзе // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике: сб.науч.ст.по материалам междунар. науч.-практ.конф., 9—11 апр.2008 г./ Рос.гос.пед.ун-т; ред.А.Г.Гогоберидзе. — СПб., 2008. — С.10—18.
3. *Маралов, В. Г.* Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте: (дошк. — младший шк.) / В.Г.Маралов, В.А.Ситаров. — М.: Прометей, 1990. — 220 с.
4. Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста / сост.: Н. А. Ноткина, Л. И. Казьмина, Н. Н. Бойнович. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. — 32 с.
5. *Перельгина, Л. Н.* Гуманистические особенности педагогического процесса в отечественной дошкольной педагогике начала XX века : дис. канд.пед.наук: 13.00.07 / Л.Н.Перельгина.— М., 1996. — 162 л.
6. *Полонский, В. М.* Словарь по образованию и педагогике / В.М.Полонский. — М.: Высшая школа, 2004. — 512 с.
7. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии: психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Шк.пресса, 2000. — 416 с.
8. *Хакимова, Г. А.* Формирование ценностного отношения к здоровью у детей / Г.А.Хакимова, Г.Н.Гребенюк. — Нижневартовск : Изд-во НГУ, 2010. — 175 с.
9. *Чумичёва, Р. М.* Социокультурная пространственно-предметная среда развития ребёнка / Р.Чумичёва // Дет.сад от А до Я. — 2005. — № 4. — С.6—17.
10. *Шебеко, В. Н.* Формирование личности дошкольника средствами физической культуры / В.Н.Шебеко. — Минск : БГПУ, 2000. — 178 с.
11. *Эльконин, Д. Б.* Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред.: В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

(Окончание в одном из следующих номеров.)

Материал поступил в редакцию 27.05.2019.

Дидактические и диагностические материалы по формированию и диагностике у учащихся V—VI классов личностных и метапредметных компетенций в процессе обучения учебному предмету «Математика» и во внеучебной работе (онтологический аспект)

(Окончание. Начало в № 6 за 2019 год.)

Н. В. Костюкович,
заведующий лабораторией математического и естественнонаучного образования
Национального института образования, кандидат педагогических наук, доцент

Диагностика в образовательном процессе обеспечивает широкое и всестороннее изучение условий и результатов учебной деятельности, позволяющее выявить все изменения, которые происходят при обучении. Она даёт возможность путём контроля и коррекции системы обучения по учебному предмету «Математика» совершенствовать процесс обучения и воспитания учащихся.

Разработанные в Национальном институте образования диагностические материалы для V—VI классов предназначены для проверки и оценки образовательных результатов при осуществлении текущего и промежуточного контроля после изучения определённой темы или раздела учебной программы; они могут использоваться в ходе как

фронтальной, так и индивидуальной либо групповой работы.

При решении задач, реализующих воспитательный потенциал учебного предмета «Математика», у учащихся должен формироваться определённый практический опыт, а именно:

- умения работать с текстом;
- анализа полученной информации;
- использования различных форм представления данных при решении задач;
- использования ранее полученных результатов при решении задач;
- сопоставления, оценки явлений, процессов;
- выявления причинно-следственных связей;
- приведения обоснованных выводов;
- выполнения рациональных расчётов;

- выполнения перехода от одних единиц измерения соответствующей величины к другой;
- потребности в дальнейшем пополнении предметных знаний.

Для каждого класса подготовлено по пять диагностических работ, содержащих пять заданий каждого из пяти уровней сложности. Все работы основаны на общих материалах (небольшом тексте), к которым предлагаются в двух равнозначных вариантах разноуровневые задания.

Отметка за выполнение диагностической работы выставляется в соответствии с действующими нормами оценки результатов учебной деятельности с применением: шкалы (суммарный максимальный балл за выполнение всех заданий — 30), определяющей максимальное количество баллов за каждое задание;

шкалы перевода суммарного количества баллов, полученных учащимся за выполнение диагностической работы, в отметки по десятибалльной системе.

Приведём несколько примеров диагностических работ, направленных на формирование предметных и метапредметных компетенций.

ТЕМА «НАТУРАЛЬНЫЕ ЧИСЛА». **(V КЛАСС)**

Готовый торт «Графские развалины» в магазине стоит 13 рублей за 1 килограмм. Внучка нашла в Интернете рецепт его приготовления и решила на день рождения бабушки испечь торт в домашних условиях.

Рецепт. Для приготовления торта «Графские развалины» необходимо:



для теста:

- 2 яйца;
- 1 стакан (250 г) сметаны;
- 1 стакан сахара;
- 2 стакана муки;
- 1 пакетик разрыхлителя (10 г) или пол чайной ложки соды;

для крема:

- 1 литр сметаны;
- 1,5 стакана сахара;
- загуститель крахмала (10 г);
- ванилин (10 г);

для глазури:

- 5 столовых ложек сметаны;
- 3 столовые ложки сахара;
- 40 г сливочного масла.

Продукты, их количество и стоимость указаны в таблице 1.

Задания.

1-й вариант.

1. Сколько сметаны необходимо для приготовления торта?
2. Укажите, какого продукта для приготовления торта требуется больше всего.
3. Используя таблицу 1, определите массу всех продуктов для приготовления торта.
4. Используя таблицу 1, определите стоимость всех необходимых продуктов.
5. Сравните стоимость готового торта массой 1 кг и приготовленного в домашних условиях такой же массы.

Таблица 1. — Продукты, их количество и стоимость

Продукты	Цена (за кг; за десяток; за пакетик)	Масса продуктов в 1 литре	Масса продуктов в 1 столовой ложке
Мука	80 коп.	640 г	25 г
Сахар	1 р.50 коп.	800 г	25 г
Яйца	1 р.80 коп.	50 г	—
Сметана	3 р.	1 кг	25 г
Ванилин (10 г)	60 коп.	—	—
Разрыхлитель (10 г)	70 коп.	—	—
Загуститель крахмала (10 г)	70 коп.	—	—
Сливочное масло	15 р.	1 кг	20 г

2-й вариант.

1. Сколько сахара необходимо для приготовления торта?

2. Укажите, какого продукта, не считая ванилина и загустителя, требуется для приготовления торта меньше всего.

3. Используя таблицу 1, определите массу всех сыпучих продуктов для при-

готовления торта.

4. Используя таблицу 1, определите стоимость половинного набора всех необходимых продуктов.

5. Сравните стоимость готового торта массой 500 г и приготовленного в домашних условиях из половины указанных в рецепте продуктов.

Распределение заданий по содержанию, разделам и темам учебной программы и образовательным результатам

№ задания	Уровень сложности	Цена задания (в баллах)	Раздел/Тема учебной программы	Образовательные результаты
1	I	2	Натуральные числа. Использование различных форм представления данных при решении задач	<i>Предметные:</i> развитие навыков вычислений с натуральными числами и величинами. <i>Метапредметные:</i> умение работать с текстом и анализировать полученную информацию
2	II	4	Натуральные числа. Использование различных форм представления данных при решении задач	<i>Предметные:</i> развитие навыков вычислений и сравнений с натуральными числами и величинами. <i>Метапредметные:</i> умение анализировать полученную информацию, делать обоснованные выводы
3	III	6	Свойства арифметических действий и их использование для рациональности вычислений. Решение текстовых задач. Использование таблиц и других форм представления данных при решении задач	<i>Предметные:</i> развитие навыков рациональных вычислений при решении текстовых задач. <i>Метапредметные:</i> умение использовать таблицы и другие формы представления данных при решении задач
4	IV	8	Решение текстовых задач, задач с практическим содержанием. Использование таблиц и других форм представления данных при решении задач	<i>Предметные:</i> умение выполнять вычисления и сравнения с натуральными числами и величинами, переходить от одних единиц измерения соответствующей величины к другим

№ задания	Уровень сложности	Цена задания (в баллах)	Раздел/Тема учебной программы	Образовательные результаты
				<i>Метапредметные:</i> умение использовать таблицы и другие формы представления данных, а также полученные ранее результаты при решении задач
5	V	10	Решение текстовых задач, задач с практическим содержанием. Использование таблиц и других форм представления данных при решении задач	<i>Предметные:</i> умение выполнять вычисления и сравнения с натуральными числами и величинами, переходить от одних единиц измерения соответствующей величины к другим. <i>Метапредметные:</i> умение использовать таблицы и другие формы представления данных, а также полученные ранее результаты при решении задач; умение анализировать полученную информацию, делать обоснованные выводы

ТЕМА «ПРОЦЕНТЫ И ПРОПОРЦИИ». (VI КЛАСС)

Ежегодно объём твёрдых бытовых отходов в г. Минске увеличивается примерно на 12 %. В приведённой ниже таблице 2 указано, сколько и какой мусор выбрасывает семья, состоящая из трёх и четырёх человек, за одну неделю.

Задания.

1-й вариант.

1. Определите, какое количество мусора семья из трёх человек выбрасывает за год.

2. Какой процент составляют отходы из пластика от общей массы отходов за неделю семьи из трёх человек?

3. Используя полученные в первом задании результаты и примерный процент увеличения твёрдых бытовых отходов за год, определите, какое количество мусора семья из трёх человек выбрасывает за два года, за три года.

4. Используя данные таблицы 2, постройте круговую диаграмму распределения твёрдых бытовых отходов семьи

Таблица 2. — Бытовые отходы

№ п/п	Вид мусора	Масса мусора семьи из трёх человек (в г)	Масса мусора семьи из четырёх человек (в г)
1	Органические остатки	3 600	4 800
2	Металл	350	460
3	Бумага	400	540
4	Пластик	450	600
5	Стекло	600	800
Итого		5 400	7 200

из трёх человек за неделю по видам отходов.

5. Определите среднее количество бытовых отходов, используя данные таблицы 2, для семьи из трёх человек за год.

2-й вариант.

1. Определите, какое количество мусора семья из четырёх человек выбрасывает за год.

2. Какой процент составляют отходы из стекла от общей массы отходов за неделю семьи из четырёх человек?

3. Используя полученные в первом задании результаты и примерный процент увеличения твёрдых бытовых отходов за год, определите, какое количество мусора семья из четырёх человек выбрасывает за два года, за три года.

4. Используя данные таблицы 2, постройте круговую диаграмму распределения твёрдых бытовых отходов семьи из четырёх человек за неделю по видам отходов.

5. Определите среднее количество бытовых отходов, используя данные таблицы 2, для семьи из четырёх человек за год.

Распределение заданий по содержанию, разделам и темам учебной программы и образовательным результатам

№ задания	Уровень сложности	Цена задания (в баллах)	Раздел/Тема учебной программы	Образовательные результаты
1	I	2	Преобразование числовых выражений. Проценты. Использование различных форм представления данных при решении задач	<i>Предметные:</i> развитие навыков выполнения операций с однородными величинами, перехода от одних единиц измерения соответствующей величины к другим. <i>Метапредметные:</i> умение работать с текстом и использовать данную информацию
2	II	4	Проценты. Задачи на проценты и их решение. Использование различных форм представления данных при решении задач	<i>Предметные:</i> развитие навыков выполнения операций с однородными величинами, решения задач на нахождение процентного отношения чисел. <i>Метапредметные:</i> умение работать с текстом и анализировать полученную информацию
3	III	6	Решение текстовых задач. Использование таблиц и других форм представления данных при решении задач	<i>Предметные:</i> развитие навыков нахождения процента от числа, рациональных вычислений при решении текстовых задач. <i>Метапредметные:</i> умение анализировать полученную информацию, делать обоснованные выводы

4	IV	8	Круговые диаграммы. Решение текстовых задач, задач с практическим содержанием. Использование таблиц и других форм представления данных при решении задач	<i>Предметные:</i> развитие навыков вычислений в ситуациях, обеспечивающих практические потребности, умений выполнять арифметические действия над однородными величинами, переходить от одних единиц измерения соответствующей величины к другим. <i>Метапредметные:</i> умение анализировать полученную информацию, используя таблицы и другие формы представления данных, а также полученные ранее результаты при решении задач, делать обоснованные выводы
5	V	10	Решение текстовых задач, задач с практическим содержанием. Использование таблиц и других форм представления данных при решении задач	<i>Предметные:</i> развитие умений выполнять вычисления с однородными величинами, находить среднее арифметическое нескольких чисел, переходить от одних единиц измерения соответствующей величины к другим. <i>Метапредметные:</i> умение использовать таблицы и другие формы представления данных, а также полученные ранее результаты при решении задач; умение анализировать полученную информацию, делать обоснованные выводы; умение анализировать полученные результаты

Материал поступил в редакцию 12.04.2019.

Белорусские школьники — победители олимпиад

С 4 по 11 августа 2019 года в г. Баку (Азербайджан) прошла Международная олимпиада по **информатике** (International Olympiad in Informatics, IOI) — одно из наиболее престижных интеллектуальных соревнований учащихся по программированию.

В нынешнем году в олимпиаде приняли участие 327 участников из 87 стран мира. Команда Республики Беларусь состояла из четырёх участников.

По результатам участия в международной олимпиаде серебряные медали завоевали Борисов Ярослав, учащийся X класса гимназии № 8 г. Витебска, и Процкий Сергей, учащийся X класса лицея БГУ, бронзовых медалей удостоены Филинович Алексей, выпускник средней школы № 2 г. Лунинца, и Ширма Кирилл, выпускник гимназии № 1 г. Бреста.

Пераклад на ўроках беларускай мовы

В. В. Галоўкіна,

настаўнік беларускай мовы і літаратуры вышэйшай кваліфікацыйнай катэгорыі
гimназіі № 42 г. Мінска
лаўрэата Нобелеўскай прэміі Ж. І. Алфёрава

Галоўнай мэтай настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры з'яўляецца навучыць вучняў карыстацца нарматыўнай літаратурнай нацыянальнай мовай у вуснай і пісьмовай формах. Педагогі шукаюць найбольш прыдатныя метады і прыёмы, якія дазваляць дасягнуць гэтага. Але, на жаль, нельга не прызнаць, што сёння школьнікі назавуць шырока распаўсюджаныя рэчы, назвы месяцаў хутчэй на англійскай мове, чым на беларускай.

Сучаснаму вучню патрэбна не толькі валодаць ведамі, але мець пэўныя асабістыя якасці, умець у любы момант знайсці і вылучыць неабходныя звесткі ў шэрагу інфармацыі, быць кампетэнтным у розных галінах. Не валодаючы мовай у поўнай ступені, стаць паспяховым і прызнаным немагчыма.

Тлумачальныя запіскі да праграм вучэбных прадметаў «Беларуская мова» і «Беларуская літаратура» пазначаюць асноўныя кампетэнцыі, на фарміраванне і развіццё якіх павінна быць накіравана дзейнасць настаўніка. Гэта — моўная і маўленчая, камунікатыўная, лінгвакультуралагічная і сацыякультурная кампетэнцыі. Рэалізацыі гэтых задач спрыяе ў тым ліку і праца па навучанні перакладу.

У праграме і каляндарна-тэматычным планаванні сустракаюцца пісьмовыя работы па перакладзе, але іх не так шмат, таму пры вывучэнні тэм настаўнік творча ставіцца да выбару метадаў, прыёмаў і формаў дзейнасці, выдзяляючы пэўны

час для развіцця і ўзбагачэння маўлення. Карысным з'яўляецца пераклад асобных слоў, словазлучэнняў на пэўную тэму, пераклад фразеалагізмаў (знаёмства са слоўнікам фразеалагізмаў і іх адпаведнікамі), некалькіх стылістычна афарбаваных сказаў. Галоўнае — даць паверыць вучню, што за складанай працай будзе поспех, нараджэнне творчай думкі.

Раней асноўным памочнікам у вучняў пры перакладзе быў слоўнік, гартаючы старонкі якога, школьнікі міжвольна запаміналі словы, іх варыянты перакладу. Зараз лягчэй звярнуцца да рэсурсаў Інтэрнэта, дзе можна хутка атрымаць неабходны адказ. Між іншым, пры перакладзе важнае значэнне мае стыль тэксту, публіцыстычныя штампы, тэрміны, паняцці, мастацкія і сінтаксічныя сродкі выразнасці, якія ўжывае аўтар у мастацкім творы, і г. д. Асабліваю ўвагу неабходна звяртаць на сінтаксіс, неўжывальныя ў беларускай мове формы дзеепрыметнікаў, у поўнай ступені выкарыстоўваць тэкстацэнтрычны падыход. Падчас работы над перакладам настаўнік працуе таксама з фанетыкай, арфаэпічнымі нормамі, граматыкай, звяртаючы ўвагу на асаблівасці кіравання ў беларускай мове, канчаткі, спалучальнасць дзейніка і выказніка. Праца ў сістэме выпрацоўвае ў вучняў цікавасць да моўнага матэрыялу, фарміруе багацце маўлення. Менавіта гэтаму садзейнічае вусны і пісьмовы пераклад, пераклад-пераказ, пераклад-дыктант, пераклад з творчым працягам, пераклад са зменай асобы апавядальніка, частковы пераклад пэўных

канструкцый, слоў, выказаў. Можна выкарыстаць пераклад сказаў з расстаноўкай знакаў прыпынку, напрыклад:

Вдруг я увидел яркие грибы будто кто-то бросил в мох драгоценные камни. Повидимому здесь кончался привычный маршрут дачников потому что лес пошёл веселее гуще. Хотя Валерий не готовил речь заранее нужные слова нашлись сразу. Несмотря на опасность путешествия по узким горным тропинкам в горы собрались все. Крупный дождь сыпал густо и прямо точно из распоротого мешка горох. Немного потребовалось времени чтобы разделить щук и сварить уху приправленную лавровым листом и перцем. Потому мы собираемся уезжать из дома что время становится на ноги. Убирают кукурузу до наступления заморозков так как взрослые растения повреждаются даже при одном градусе мороза.

Заданні да тэкстаў могуць быць рознымі, у залежнасці ад мэты і задач урока, ад узроўню падрыхтаванасці класа:

- вызначыць стыль, тып тэксту, тэму, ідэю;
- скласці план, адказаць на пытанні, прапанаваць настаўнікам;
- выпісаць назоўнікі, у якіх назіраецца несупадзенне роду ў рускай і беларускай мовах;
- выпісаць словы з фанетычнымі асаблівасцямі беларускай мовы;
- выпісаць аднастаўныя сказы, складаныя сказы розных відаў;
- вызначыць словы без канчаткаў;
- выпісаць тэрміны і паняцці;
- выпісаць словы пэўнай марфемнай будовы і г. д. (у залежнасці ад тэмы і задач урока).

Прапануем увазе чытачоў праклады тэкстаў для перакладаў. Калі вучні працуюць без слоўнікаў, то мэтазгодна даць пераклад незразумелых слоў. Работа можа быць разлічана на 5—10 хвілін, а калі пераклад выконваецца вусна — да 40 хвілін. Можна прапанаваць пераклад па ланцужку. З кожным урокам вучням такая работа будзе здавацца лягчэйшай, ствараецца сітуацыя поспеху.

У КЛАС ДОЖДЬ.

Приблизилась большая тёмная туча, закрыла полнеба. Загромыхал гром.

Понёсся по лесным макушкам сильный вихрь. Зашумели, закачались деревья, закружились над тропинкой сорванные листья.

Упали первые тяжёлые капли. Сверкнула молния, ударил гром. Капля за каплей хлынул проливной дождь.

После проливного дождя пахнет в лесу грибами. В траве у тропинки прячутся крепкие боровики, розовеют мокрые сыроежки, краснеют нарядные мухоморы. Словно малые ребята, толпятся черноголовые подберёзовики. Между белыми стволами берёз густо разросся молодой частый ельник. Здесь скрываются душистые грузди и красноголовые подосиновики. А на лесных полянах показались первые рыжики, желтеют золотые лисички.

Слоўнік:

Загромыхал — загрукатаў.

Макушки — верхавіны, вершаліны.

Пролливной — моцны, праліўны.

Нарядные — прыгожыя, шыкоўныя.

Заданні:

- Да якога тыпу можна аднесці тэкст? Чаму?
- Якія словы сведчаць аб гэтым?
- Якія яшчэ грыбы вы ведаеце?
- Дайце некалькі варыянтаў, як можна перакласці словы *хлынул*, *толпятся*. У якіх стылях яны не будуць выкарыстоўвацца?
- Назавіце канструкцыі з аднароднымі членамі сказа.
- Назавіце складаныя сказы.

ЖУРАВЛИК.

Так уж случилось, Журавлик был третьим птенцом в семье. Мама-птица два яйца снесла больших, а третье маленькое. И тепла Журавлику досталось меньше. Мама-птица как снесла первое яйцо, так сразу и села греть его. А потом залезла на журавлиное болото буря. Самого

маленького, самого лёгкого птенца ветер выхватил из гнезда и бросил в камыши. Папа-журавль еле отыскал своего меньшего сына.

С той поры Журавлик рос хуже других: меньше ел, меньше пил, меньше бегал, и перья у него выросли позже, чем у родных и двоюродных братьев и сестёр. Все они были Журавли, а его называли Журавликом (*В. Бахревский*).

Слоўнік:

Камыш — чарот.

С той поры — з таго часу.

Двоюродный — дваюродны, стрыечны.

Заданні:

- Дайце сваю назву тэксту.
- Вызначце тып і стыль тэкста.
- Назавіце прыметнікі, якія тут выкарыстаны, па-беларуску.
- Якія лічэбнікі сустракаюцца ў тэксце?
- Дайце некалькі варыянтаў, як можна перакласці слова *выхватил*. Які варыянт будзе самым яскравым?

VI КЛАС

ХРАБРЫЙ УТЁНОК.

Каждое утро хозяйка выносила утятам полную тарелку рубленых яиц. Она ставила тарелку возле куста, а сама уходила.

Как только утята подбегали к тарелке, из сада вылетала большая стрекоза и начинала кружиться над ними.

Она так страшно стрекотала, что перепуганные утята убежали и прятались в траве. Они боялись, что стрекоза их всех перекушает.

А стрекоза садилась на тарелку, пробовала еду и потом улетаала.

После этого утята уже целый день не подходили к тарелке. Они боялись, что стрекоза прилетит опять.

Вечером хозяйка убирала тарелку и говорила: «Должно быть, наши утята заболели, что-то они ничего не едят».

Она и не знала, что утята каждый вечер голодные ложились спать.

Однажды к утятам пришёл в гости их сосед, маленький утёнок Алёша.

Когда утята рассказали ему про стрекозу, он стал смеяться...

На другое утро не успела стрекоза сесть на тарелку, как Алёша схватил её клювом за крыло. Насилу она вырвалась и с поломанным крылом улетаала.

С тех пор она никогда не прилетала в сад, и утята каждый день наедались досыта. Они не только ели сами, но и угощали храброго Алёшу за то, что он спас их от стрекозы. (*Б. Житков*)

Слоўнік:

Перепуганный — спуджаны.

Клюв — дзюба.

Насилу — ледзь, ледзьве, насилу.

Досыта — удосыць, уволю.

Угощать — частаваць.

Заданні:

- Перакажыце тэкст па-беларуску.
- Назавіце словы з эмацыянальна-ацэначнымі суфіксамі.
- Чаму аўтар карыстаўся такім прыёмам?
- Як бы вы апісалі галоўнага героя?
- Назавіце займеннікі ў тэксце.
- Дайце некалькі варыянтаў, як можна перакласці слова *улетаала*.

VII КЛАС

УМЕНИЕ ОТДАВАТЬ.

(Восточная притча)

К торговцу пришёл бедный человек и попросил у него денег взаймы под залог. Тот ему ответил:

— Залога я не возьму, а деньги тебе дам.

Торговец приказал своему слуге принести кошелек с деньгами, весы и зеркало. Затем он отвесил бедняку столько денег, сколько тот попросил. Когда человек получал деньги, торговец дал ему в руки зеркало и сказал:

— Взгляни в своё отражение. Посмотри, как сияет твоё лицо в минуту, когда ты получаешь деньги. Пусть же твоё лицо будет таким в день, когда ты будешь возвращать долг!

Жизнь — это умение не только с радостью брать, но и с благодарностью отдавать.

Слоўнік:

Торговец — гандляр.

Кошелек — кашалёк.

Сіяет— ззяе, зіхаціць, свеціцца.

Благодарность— удзячнасць.

Заданні:

- Што такое прытча? Якія асаблівасці характэрны гэтаму жанру?
- Вызначце ідэю тэксту.
- Зрабіце сінтаксічны разбор выдзеленага сказа. Растлумачце пастаноўку знакаў прыпынку.
- Назавіце словы без канчатка. Абгрунтуйце адказ.

VIII КЛАС

НЕУДАЧИ ФОРМИРУЮТ ХАРАКТЕР.

Слишком часто детям твердят, что нельзя делать то или это, желая уберечь их от боли, которая следует за неудачей. Иногда это может быть ошибкой. Чем чаще отговаривать их от попыток что-то предпринять, тем быстрее в них погаснут любопытство, решительность и жажда исследований. Неудачи формируют характер и учат нас намного большему, чем мы можем узнать, когда не пытаемся что-то сделать.

Может ли ребёнок научиться говорить без помощи людей? Науке известны случаи, когда дети были вскормлены и воспитаны дикими животными: волками, леопардами, обезьянами, медведями и даже овцой. И «говорили» эти люди-звери не на каком-либо человеческом языке, а по-звериному. Их горло издавало сигнальные крики тех животных, которые воспитали их: волчий вой, обезьяний визг, овечьё бляение. С огромным трудом удавалось потом научить их говорить по-человечески.

Значит, человек не рождается с умением говорить. Это умение развивается с первых шагов ребёнка благодаря постоянной и настойчивой помощи со стороны окружающих людей.

Слоўнік:

Исследование— даследаванне.

Волчий вой— воўчае скавытанне, выціць.

Обезьяний визг— малпін віск.

Овечьё бляение— авечае бляянне.

Заданні:

- Назавіце тэму і ідэю тэксту.
- Да якога стылю і тыпу можна яго аднесці? Чаму?

- Вызначце аднасастаўны сказ.
- Растлумачце расстаноўку знакаў прыпынку ў сказах з аднароднымі членамі.
- Вызначце сказы, дзе выкарыстоўваецца састаўны іменны выказнік.
- Назавіце сказ з адасобленай акалічнасцю.
- У якіх словах ёсць постфікс?

X КЛАС

ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА ЧЕЛОВЕЧЕСТВА.

По мере накопления знаний об окружающем мире человек не только открывает новые полезные качества и свойства живых организмов, но и учится трезво смотреть на значение каждого вида в природе. Сейчас мы уже хорошо знаем: основное значение животных состоит не в той пользе, которую получает от них в своей практической деятельности человек, а в той роли, которую они играют в непрерывном круговороте органического вещества на нашей планете, в поддержании экологического равновесия в биосфере земли.

Долгое время человек не задумывался над своей деятельностью по использованию ресурсов живой природы. Он видел их бесконечными. Такое отношение к природе дало свои плоды: многие виды животных и растений бесследно исчезли, сотни находятся на грани исчезновения.

Любой вид животного — неповторимое явление природы. Можно построить новый город, по описаниям восстановить памятник искусства. Исчезнувшее животное воссоздать заново нельзя. Поэтому необходимо сохранить всё разнообразие организмов, достигнутое в процессе эволюции. Без этого невозможно обеспечить необходимые условия существования самого человека на Земле.

Слоўнік:

На грани исчезновения— на мяжы знікнення.

Воссоздать— аднавіць.

Заданні:

- Вызначце стыль і тып тэксту.
- Паразважайце над праблемай, узнятай аўтарам.

- Назавіце складаныя сказы, вызначце іх тып.
- Растлумачце пастаноўку знакаў прыпынку ў бяззлучнікавым складаным сказе.
- Вызначце просты аднастаўны сказ і яго від.
- Назавіце словы, у якіх не супадае род у рускай і беларускай мовах.

ХІ КЛАС

УМНЫЕ МЫСЛИ.

Если голубые небеса наполняют вас радостью, если стебель полевой травы не оставляет вас равнодушным, если простые картины природы говорят с вами на понятном языке... Радуйтесь! Это значит ваша душа жива!

(Ван Гог, художник)

Чтение для ума — то же, что физические упражнения для тела.

Хорошая книга — это подарок, завещанный автором человеческому роду.

Молчание иногда более многозначительно и возвышенно, чем самое благородное и самое выразительное красноречие, и во многих случаях говорит о высоком уме.

(Аддисон, английский писатель)

Глупость и тщеславие идут вечно рука об руку.

Умение мужественно преодолевать самого себя — вот что всегда является одним из самых величайших достижений, которыми может гордиться разумный человек.

(Бомарше, французский драматург)

Управлять одним человеком иной раз труднее, чем целым народом.

Хотите подчинить себе других — начинайте с себя.

Твёрдый характер должен сочетаться с гибкостью ума.

Самые высокие мысли подсказывает нам сердце.

Необходимость избавляет нас от трудности выбора.

(Вовенарг, французский писатель)

Истинное мужество обнаруживается во время бедствия.

Прекрасно быть скромным, но не следует быть равнодушным.

Глуп тот человек, который остаётся неизменным.

Знать много языков — значит иметь много ключей к одному замку.

Никогда не бывает больших дел без больших трудностей.

Ленивые всегда бывают людьми посредственными.

(Вольтер, французский писатель, философ)

Заданні:

- Якія выказванні вам найбольш спадабаліся?
- Паразважайце над думкай аўтара. Прывядзіце прыклады з жыцця.
- У якіх сітуацыях можна трапна выкарыстаць такія выказванні?

Час складаных тэхналогій, механізмаў, жорсткай канкурэнцыі патрабуе высокага ўзроўню кампетэнтнасці выпускніка, якому прыйдзеца адстойваць сваю пазіцыю, часам карыстаючыся рознымі мовамі, у тым ліку і нацыянальнай. «Патаемнейшы алтар чалавека, глыбіні яго душы перш за ўсё ў яго мове», — сказаў Жюль Мішле. Безумоўна, кожны ўрок роднай мовы накіраваны на пазнанне гэтай глыбіні і таямнічасці.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 30.07.2019.

Вывучэнне тэмы «Мікола Гусоўскі. Паэма “Песня пра зубра”» ў IX класе

(2 гадзіны)

Н. П. Саланевіч,
настаўнік беларускай мовы і літаратуры
сярэдняй школы № 16 г. Пінска

На дадзеных вучэбных занятках выкарыстоўваюцца розныя метады (наглядны, славесны, практычны), элементы тэхналогіі праблемнага навучання. Часткова-пошукавая праца па змесце твора рэалізуецца праз групавую працу з улікам узростава-інтэлектуальных асаблівасцей вучняў. Дыялог з элементамі разважання дазваляе настаўніку ўключыць у працу кожнага вучня.

Развіццё пазнавальных інтарэсаў, выхаванне мастацка-эстэтычнага густу і фарміраванне цэласнага светапогляду вучняў на дадзеных вучэбных занятках мэтазгодна ажыццяўляецца праз міжпрадметныя сувязі з вучэбнымі прадметамі «Гісторыя Беларусі», «Геаграфія», «Біялогія» і такога віду мастацтва, як музыка.

Тэма: Мікола Гусоўскі. Паэма «Песня пра зубра» як выдатны твор беларускай літаратуры эпохі Адраджэння (1-я гадзіна).

Мэта: да заканчэння ўрока вучні

- павінны ведаць пра жыццё М. Гусоўскага, гісторыю стварэння паэмы, кампазіцыю твора, сістэму вобразаў паэмы (вобразы зубра, Радзімы, М. Гусоўскага, князя Вітаўта);
- змогуць правільна разумець змест паэмы.

Задачы:

- садзейнічаць удасканаленню навыхаў аналізу ліра-эпічнага твора, умення бачыць узаемасувязь частак твора;
- развіваць звязнае маўленне, уменне ацэньваць сваю працу на ўроку;
- спрыяць фарміраванню сістэмы гуманістычных каштоўнасных арыентацый вучняў.

Тып урока: урок тлумачэння новага матэрыялу.

Від урока: урок-дыялог з элементамі разважання.

Абсталяванне: карткі-заданні для працы ў парах, літаратурны дыктант з прабеламі для кожнага вучня; запіс фрагмента з рок-оперы «Песня пра зубра» ў выкананні мінскага рок-гурта «Сузор’е»; відэаролік «Гісторыя пад знакам пагоні»; выявы Міколы Гусоўскага, князя Вітаўта, зубра.

Эпіграф: «Мастак рэнэсанснага тыпу мыслення з абвостраным пачуццём радзімы, мужная асоба, са здзіўляюча цэльным характарам. Такім талентам адзначаны і паэтычны свет “Песні пра зубра”». (В. Дарашкевіч)

ХОД УРОКА

I. Арганізацыйны момант.

II. Вучэбная дзейнасць на ўспрыняцце тэмы ўрока.

1. Уступнае слова настаўніка.

— Сёння мы пачынаем вывучаць паэму Міколы Гусоўскага «Песня пра зубра».

Запішыце тэму ў сшыткі. (*Вучні запісваюць тэму.*)

— Цяпер звернемся да эпіграфа. Якія думкі з’явіліся ў вас паводле выказвання? (*Вучні выказваюць свае думкі.*)

2. Знаёмства з планам урока.

1. Жыццёвы і творчы шлях М. Гусоўскага.

2. Гісторыя напісання паэмы «Песня пра зубра».

3. Асэнсаванне зместу паэмы (вобразы зубра, Радзімы, паэта, князя Вітаўта).

3. Мэтавызначэнне.

— Як вы думаеце, пра што на ўроку можна будзе даведацца? (*Вучні выказваюць свае меркаванні.*)

4. Інструктаж настаўніка да працы вучняў на ўроку.

На працягу ўрока вучні запаўняюць прабелы ў літаратурным дыктанце (*дадатак 1*), у канцы ўрока здаюць работы настаўніку, ацэньваюць сваю дзейнасць.

III. Абагульненне і сістэматызацыя ведаў па вырашэнні мэты ўрока.

1. Праслухоўванне ўрыўка з рок-оперы «Песня пра зубра».

Настаўнік:

— Хацелася б, каб вы падзяліліся ўражаннем ад праслуханага. Гэта быў урывак з рок-оперы «Песня пра зубра» ў выкананні мінскага рок-гурта «Сузор’е», музыканты якога першымі напісалі музыку да гэтага твора. Праца над рок-операй доўжылася больш за 20 гадоў. Пазней гурт сярэдневяковай беларускай музыкі «Стары Ольса» таксама напісаў музыку да паэмы Гусоўскага. Я мы зможам паслухаць і параўнаць з сённяшняй на наступным уроку.

Урывак, які вы праслухалі, прагучаў на лацінскай мове. Чаму менавіта на лацінскай? (*Вучні выказваюць свае меркаванні.*)

2. Прагляд фрагмента відэароліка «Гісторыя пад знакам пагоні».

Вучням даецца час для запаўнення прабелаў у дыктанце.

3. Эўрыстычная гутарка.

— Што незвычайнага вы заўважылі ў кампазіцыі паэмы? (*Ёсць праявілі прывітанне Боне Сфорца.*)

— Аб чым просіць у звароце да Боны Сфорца Мікола Гусоўскі? (*Узяць на сябе дзяржаўнае апякунства над таленавітымі і спрактыкаванымі ў навуцы і мастацтве людзьмі.*)

— Паэма мае адметную часавую арганізацыю. Напачатку здаецца, што твор — своеасаблівая рэтраспекцыя (зварот у мінулае). Паэт прыгадвае, ацэньвае, аднак усе падзеі праецыруюцца на час, у якім жыве аўтар.

— Які вобраз, на вашу думку, з’яўляецца ідэйным цэнтрам, што аб’ядноўвае мінулае і сучаснае? (*Вобраз зубра.*)

— Якія яшчэ ёсць вобразы ў паэме? (*Вобраз паэта, вобраз Радзімы, вобраз князя Вітаўта.*)

4. Самастойная праца вучняў.

Настаўнік:

— На сталах ляжаць карткі з заданнем (*дадатак 2*). Кожны рад мае сваё заданне. Працуем у парах. Калі трэба, звяртаемся да суседняй пары.

Настаўнік:

— Перш чым разглядаць вобраз зубра ў паэме, спачатку звернемся да біялогіі і геаграфіі. Шэсць вучняў рыхтавалі індывідуальнае заданне да ўрока.

(*Інсцэніраванне дыялога вучняў з настаўнікамі біялогіі і геаграфіі: знешні выгляд зубра, звычкі, месцазнаходжанне зуброў, колькасць зуброў у свеце, у Беларусі.*)

Настаўнік:

— А як вы думаеце, у наш час існуе дазвол на паляванне на зубра? (*Ёсць закон, які рэгулюе паляванне на зубра ў Беларусі. Згодна з Указам Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь ад 8 снежня 2005 года № 580 дазваляецца паляваць на зуброў рэзервовага генафонду. Беларуская папуляцыя зуброў складаецца з асноўнага і рэзервовага генафонду. Да рэзервовага адносяцца:*

— самкі зуброў, якім больш за 18 гадоў, самцы, якім больш за 14 гадоў;

— зубры, якія мігрыравалі на адлегласць больш за 50 кіламетраў і якія не вярнуліся на працягу трох месяцаў;

— хворыя зубры;

— зубры, якія нарадзіліся з адхіленнямі фізічнага развіцця.

Так што ў Беларусі можна легальна забіць зубра і вывезці яго галаву ў якасці трафею. Але гэта каштуе дорага. Самы буйны самец можа каштаваць 40 000 еўра, самкі — на 15 000 еўра.)

Настаўнік:

— Ці патрэбен быў дазвол на паляванне на зубра ў паэме Гусоўскага? (Так, у часы князёў Ягайлы і Вітаўта Белавежская пушча стала запаведнай. Таму за забойства жывёл і парубку лесу без дазволу прымянялася пакаранне.)

Настаўнік:

— А цяпер звернемся да гісторыі і паслухаем вучняў, якія падрыхтавалі прэзентацыю пра князя Вітаўта.

Настаўнік задае пытанні ўсяму класу:

— Чым заканчваецца паэма Гусоўскага? (Зваротам да Дзевы Марыі.)

— Аб чым просіць Гусоўскі ў сваім звароце? Зачытайце.

— Як характарызуюць гэтыя радкі Гусоўскага як чалавека?

5. Прагляд фрагмента відэароліка «Гісторыя пад знакам пагоні».

Значэнне дзейнасці М. Гусоўскага і яго паэмы «Песня пра зубра».

6. Заключнае слова настаўніка.

— Твор, напісаны на лацінскай мове, не быў належным чынам ацэнены сучаснікамі і хутка забыты. Глыбокі патрыятызм, нацыянальная самабытнасць паэмы ніяк не стасаваліся з палітыкай уціску, занябання ўсяго роднага, што стагоддзямі вялася на беларускай зямлі. Не спрыяла папулярнасці твора і чужая мова, якая ў тыя часы ўжо выцясняялася з еўрапейскіх літаратур нацыянальнымі. Вяртанне «Песні пра зубра», якое адбылося ў XIX стагоддзі, было складаным. Паэта прыпісвалі то да літоўскай, то да польскай, то да ўкраінскай літаратуры. Беларускі чытач з твора пазнаёміўся толькі ў пачатку XX стагоддзя, дзякуючы перакладчыку Язэпу Семязону. У 1991 годзе з'явіўся пераклад Уладзіміра Шатона. Зрабіла пераклад і беларуская паэтка Наталля Арсеннева. Па паэме пастаўлены фільм рэжысёра Віктара Шавялевіча «Пастка для зубра», а рэжысёрам Эдуардам Перагудам зняты тэлевізійны фільм

з аднайменнай назвай. І, мусіць, невыпадкова, што ў 1980 годзе з нагоды 500-годдзя з дня нараджэння Міколы Гусоўскага яго імя ўключана ЮНЕСКА ў календар міжнародных дат выдатных дзеячаў сусветнай культуры. (Звяртаецца ўвага на лексічнае значэнне слова «ЮНЕСКА»).

IV. Самастойная праца з літаратурным дыктантам.

Вучні запаўняюць прабелы, якія засталіся на канец ўрока (пры неабходнасці звяртаюцца да артыкула вучэбнага дапаможніка).

V. Дамашняе заданне.

Настаўнік:

— Уявіце, што вам трэба распавесці пра Міколу Гусоўскага:

а) недасведчанаму слухачу, які чуе гэта імя ўпершыню;

б) дасведчанаму суразмоўніку, напрыклад аднакласніку.

Зрабіце два варыянты сваіх аповедаў. Чым яны будуць адрознівацца?

VI. Рэфлексія. Падвядзенне вынікаў ўрока.

Настаўнік:

— Што б вы сказалі аўтару паэмы «Песня пра зубра», калі б ён аказаўся побач?

— Пастаўце сабе адзнаку за працу на ўроку. Цяпер паспрабуйце ацаніць свой «багаж ведаў», які вы атрымалі на канец ўрока. Пракаменціруйце. Зрабіце пры дапамозе рук шалі. На адну руку «пакладзіце» веды, якія былі ў пачатку ўрока, а на другую — веды, якія атрымалі за ўрок. Злучыце рукі, папляскайце ў далоні сабе і сябрам.

Вучні здаюць дыктанты, настаўнік ацэньвае працу вучняў на ўроку.

Тэма: Вобраз Вітаўта ў паэме Міколы Гусоўскага «Песня пра зубра» (2-я гадзіна).

Мэты:

- засяродзіць увагу вучняў на вобразнай сістэме твора (вобразы аўтара, князя Вітаўта, зубра, Радзімы), праблематыцы твора;
- удасканаліць уменні характарызаваць вобраз, бачыць аўтарскую

пазіцыю; развіваць вуснае маўленне, уменне параўноўваць, аргументаваць свае думкі;

- ствараць умовы для фарміравання цікавасці, пашаны да лёсу славытых асоб нацыянальнай гісторыі.

Тып урока: камбінаваны.

Від урока: урок-дыялог з элементамі разважання.

Абсталяванне: запісы музычных твораў гурта «Стары Ольса» (фрагмент «Песні пра зубра», відэаролік «Пахвала князю Вітаўту»); выявы Міколы Гусоўскага, князя Вітаўта, зубра.

ХОД УРОКА

I. Арганізацыйны момант.

Настаўнік у адной руцэ трымае дубовы ліст, жэстам другой рукі вітае вучняў. Вучні слухаюць настаўніка, адказваюць адпаведным жэстам.

— Добры дзень! Рада вас бачыць сёння на ўроку і вітаю ўсіх тых, хто:

- хоча вывучаць беларускую літаратуру;
- хоча паглыбіць свае веды;
- хоча павысіць адзнаку;
- умее ўсміхацца.

Усміхніцеся адзін аднаму і пажадайце поспехаў.

II. Матывацыйны этап. Праверка да-машняга задання.

Настаўнік:

— Як вы думаеце, чаму ў мяне ў руцэ менавіта дубовы ліст? Як гэта будзе звязана з сённяшнім урокам? (На адной з выяў Мікола Гусоўскі, аўтар паэмы «Песня пра зубра», паказаны з дубовым лістком у руцэ. Значыць, сёння мы будзем паглыбляць свае веды пра аўтара і яго твор.)

Выступленні вучняў пра Міколу Гусоўскага:

1) аповед вучня пра паэта недасведчанаму слухачу;

2) аповед вучня пра паэта дасведчанаму суразмоўніку.

Настаўнік:

— Як вы лічыце, у чым адрозненне гэтых аповедаў? (Вучні выказваюць свае думкі.)

III. Вучэбная дзейнасць на ўспрыняцце тэмы ўрока.

1. Сумесная праца па вызначэнні тэмы ўрока.

Настаўнік:

— На дошцы вы бачыце схему (Мікола Гусоўскі— ВКЛ— Італія— Леў X— зубр— Вітаўт— народ— Радзіма). Паспрабуйце ўстанавіць сэнсавую сувязь паміж звёнамі ланцужка і скажыце, якое звяно трэба пераставіць на першае месца і чаму.

(Вучні па чарзе выказваюць свае меркаванні. Прыгадваюць гісторыю напісання паэмы, поўную назву твора, тлумачаць сэнс назвы, вобразы.)

Настаўнік:

— На папярэднім уроку мы слухалі ўрываек з рок-оперы «Песня пра зубра». Назавіце выканаўцу. (Рок-гурт «Сузор'е».)

Сёння вы маеце магчымасць паслухаць фрагмент музычнага твора «Песня пра зубра» ў выкананні гурта сярэднявечнай беларускай музыкі «Стары Ольса». Гэты гурт існуе з 1999 года, а яго назва паходзіць ад назвы ручая ў заходняй Магілёўшчыне.

(Вучні слухаюць фрагмент музычнага твора.)

Настаўнік:

— Хацелася б, каб вы падзяліліся сваімі ўражаннямі ад пачутай музыкі і паспрабавалі параўнаць з папярэдняй. (Першы музычны твор гучыць велічна, узнёсла; адчуваецца крыху напружанасць, нават трывога; нібы пераносіць у Італію. Другі гучыць спакойна, радасна; стварае атмасферу сярэднявечкоўя; уяўляецца карціна беларускіх народных танцаў.)

Настаўнік:

— Паспрабуйце сфармуляваць тэму нашага ўрока. (У тэме, якая запісана на дошцы, прапушчана слова «Вітаўт».)

2. Мэтавызначэнне.

IV. Абагульненне і сістэматызацыя ведаў па вырашэнні мэт урока.

Настаўнік:

— Паэма «Песня пра зубра» вылучаецца і сваёй энцыклапедычнасцю, і нацыянальным каларытам. Тут усё наша і пра нас. Як сказаў Янка Сіпакоў, «гэта нашы вочы ў мінулае. Паэма, нібы машына часу, дапамагае нам сягаць праз стагоддзі, у даўніну, каб пачуць і нават убачыць,

як жылі нашы продкі, чым займаліся, што іх радавала і што засмучала».

І аўтар паэмы, і яго герой князь Вітаўт у свой час жылі на тэрыторыі ВКЛ. Што вы ведаеце пра Вялікае Княства Літоўскае?

1. «Гісторыкі» (два вучні) дэманструюць прэзентацыю і расказваюць пра ВКЛ пры княжанні Вітаўта.

Прыкладнае выступленне:

У пачатку XIII стагоддзя на землях Навагрудчыны і Літвы ўзнікае Вялікае Княства Літоўскае. У змаганні з ваяўнічымі суседзямі адстаяла яно незалежнасць, сабрала ў адну дзяржаву ліцвінскія землі. Ад Міндоўга да Альгерда кожны ўладар ВКЛ, не ведаючы спачыну, зброяй і дыпламатыяй працягваў славу сваіх папярэднікаў.

У часы Вітаўта Вялікае Княства Літоўскае дасягнула небывалага росквіту і ўздыму, мела дыпламатычныя сувязі з усімі заходнееўрапейскімі краінамі. Яго тэрыторыя раскінулася ад Балтыйскага мора да Чорнага. Гэта плён княжання Вітаўта. І толькі ён ведаў кошт сваёй велічы: гэта і прыніжэнні, няволя, страта блізкіх, паражэнні, вечны неспакой за лёс дзяржавы, і тысячы вёрст дарог, бяссонныя ночы.

Першай сталіцай ВКЛ быў Навагрудак. У 1323 годзе Гедымін перанес сталіцу ў Вільню.

Настаўнік:

— У якім вобразе паўстае Вітаўт з пункту гледжання гісторыі?

2. «Біёграфы» (два вучні) расказваюць пра Вітаўта.

Прыкладнае выступленне:

Вітаўт нарадзіўся ў 1350 годзе. У штодзённым жыцці ён размаўляў на старабеларускай мове. Беларускаю мову ўжываў вялікі князь і ў перапісцы са стрыечным братам Ягайлам, і ў дзяржаўных дакументах. Гэта дае падставу лічыць Вітаўта беларусам, хаця на тагачаснай традыцыі ён называў сябе ліцвінам. Пра дзейнасць Вітаўта на вялікакняжацкім пасадзе захавалася нямала пісьмовых крыніц: асабістыя граматы, перапіска, сведчанні сучаснікаў, апаведы ў летапісах і хроніках.

Галоўным настаўнікам княжыча быў яго бацька, Кейстут. Ад яго і пераняў

Вітаўт доблесць, высакароднасць, адважнасць — якасці, якія прызнавалі за Кейстутам і крыжаносцы.

У адносінах з людзьмі Вітаўт быў строгі, і прыдворныя яго вызначаліся спрытнасцю і пачцівасцю. Вялікі князь шмат працаваў, мала спаў, мала смяяўся, сам займаўся кіраваннем. Пагрозлівым быў толькі ў вайсковы час, і, увогуле, поўны даброты і справядлівасці, умеў караць і мілаваць.

1422 год — вяршыня магутнасці Вітаўта. Яго ўладу прызнае Ноўгарад. Новы стаўленік Вітаўта ўладарыць у Залатой Ардзе. Князь маскоўскі Васіль Дзмітрыевіч прызначае вялікага князя літоўскага апекуном над сваімі малалетнімі дзецьмі.

ВКЛ у часы Вітаўта была адной з буйнейшых дзяржаў у свеце. Ніколі за ўсю сваю гісторыю Вялікае Княства Літоўскае не было такім моцным.

3. Характарыстыка Вітаўта ў паэме.

Гутарка па змесце твора:

— Чаму, за якія справы пісьменнік аддаў гэтаму князю «славу і ўхвалу поўнаю мераю»?

— Як жа, на думку Гусоўскага, удалася Вітаўту так надзейна засцерагчы межы сваёй дзяржавы? З чым параўноўвае яго паэт?

— Растлумачце выраз «не спаў у шапку».

— Чаму конныя гонкі князь называе школай для мужных і смелых? Зачытайце адпаведныя радкі.

— Якія якасці цаніў у сваіх дружных ніках Вітаўт? Назавіце параўнанні.

Ці мелі магнаты прывілеі перад простымі воінамі ў часы Вітаўта?

— Зачытайце, якія чалавечыя заганы выкараняў князь.

— Якая пазіцыя аўтара твора да такіх жорсткіх мер князя?

(Настаўнік падводзіць вучняў да вываду, што Гусоўскі ўхваляе гэтыя меры дзяржаўнага дзеяча, бо яны ўмацоўвалі маральны клімат грамадства, рабілі яго трывалым і моцным знутры.)

— Чаму княжанне Вітаўта называлі залатым векам?

— Як думаеце, чым абумоўлены зварот аўтара да вобраза Вітаўта? *(Мікола Гусоўскі бачыў, што Радзіма губляе былою магутнасць,*

незалежнасць. Ён вінаваціў у гэтым уладароў, якія вялі міжусобныя войны, спусташаючы край, і супрацьнастаўляе ім князя Вітаўта, суровага, але справядлівага правіцеля, які дамогся цэнтралізацыі ўлады, а ВКЛ пры ім дасягнула найбольшых сваіх тэрытарыяльных памераў і найвышэйшай магутнасці.)

— Якую ролю ў паэме адыгрывае зубр?

— Што сабой сімвалізуе зубр? (Зубр — вобразнае ўвасабленне роднага краю, выяўленне характару і ментальнасці народа, сімвал былой магутнасці ВКЛ, сілы, адвагі; Беларусі, яе прыгажосці, свабоднага, мірнага народа.)

4. Прагляд відэароліка гурта «Стары Ольса» «Пахвала князю Вітаўту».

V. Творчая праца вучняў.

Праца ў парах: класці сінквейн або вуснае сачыненне-мініяцюру па тэме ўрока.

VI. Падвядзенне вынікаў. Рэфлексія.

Настаўнік:

— «Многія народы Еўропы з удзячнасцю пакланіліся б ад сябе і ад нашчадкаў таму свайму сыну, які б пакінуў ім у спадчыну падобны твор», — так сказаў пра Міколу Гусоўскага і яго геніяльную паэму адзін з яе перакладчыкаў нанямецкую мову. Дзякуючы таму, што напісанаянабылане на беларускай, аналацінскай мове, упершыню ў гісторыі сваёй культуры Беларусь вуснамі свайго сына напрамую гаварыла з іншымі народамі пра сваё жыццё, сваю гісторыю.

А каму і за што на сённяшнім уроку з удзячнасцю пакланіліся б вы?

Прыём «Папс-формула» (хвіліны гаварэння):

П — пазіцыя (у чым заключаецца пункт погляду): я лічу, што

А — абгрунтаванне (доказы ў падтрымку пазіцыі): таму, што

П — прыклад (факты, якія ілюструюць доказ):

С — сродак (вывад, заклік да прыняцця пазіцыі): ... таму

VII. Дамашняе заданне.

Падрыхтаваць вуснае выказванне па тэме «Няхай раскажа час мінулы» (з апорай на атрыманыя веды пра славетых дзеячаў эпохі Адраджэння). Можна з прэзентацыяй.

Дадатак 1

Літаратурны дыктант з прабеламі па тэме «Мікола Гусоўскі. Паэма “Песня пра зубра”»

1. Мікола Гусоўскі нарадзіўся ў _____ годзе ў вёсцы _____, памёр у _____ годзе.

2. Адукацыю атрымаў у _____.

3. У 1518 годзе знаходзіўся ў _____ ў складзе _____, якую ўзначальваў _____.

4. У 1522 годзе напісаў _____ па заказе _____.

5. З дапамогай _____ паэма «Песня пра зубра» была надрукавана ў 1523 годзе ў горадзе _____.

6. Цэнтральным вобразам у паэме выступае _____.

7. Паэма стала песняй пра свой _____ і свой _____.

8. Мікола Гусоўскі, як сапраўдны паэт-гуманіст, у сваім творы выступае супраць _____.

9. Узор мудрага гаспадара дзяржавы Мікола Гусоўскі бачыць у асобе _____.

10. Паэма заканчваецца зваротам да _____.

Дадатак 2

Картка № 1.

1. Ці можна сказаць, што адным з герояў паэмы з’яўляецца сам аўтар? Калі гэта так, то ў чым менавіта выяўляецца асоба аўтара? Пацвердзіце свой адказ вытрымкамі з твора.

2. Як паэт адносіцца да свайго роднага краю, да свайго народа? Зачытайце адпаведныя радкі.

3. Як Мікола Гусоўскі ставіцца да войнаў? Знайдзіце пацвярджэнне ў творы.

Картка № 2.

1. Раскажыце пра паляванне на зубра.

2. Як паводзіць сябе паранены звер?

3. Раскажыце пра зубрыныя турніры, што праходзяць у статку.

4. Пра якія яшчэ звычай зуброў распавядае аўтар у творы?

Адказы падмаўчайце радкамі з паэмы.

Картка № 3.

1. Як князь Вітаўт рыхтаваў свае войскі да вайны?

2. Якую якасць воінаў Вітаўт вылучаў і ставіў на першае месца?

3. Як называлі час княжання Вітаўта? Чаму?

Пацвердзіце адказы радкамі з твора.

Матэрыял паступіў у рэдакцыю 25.03.2019.

Современные подходы к исследованию психологического благополучия ребёнка

А. В. Елупахина,
аспирант сектора психологии развивающего образования
Национального института образования

В статье представлен обзор современных подходов к изучению такого сложного многомерного конструкта, как детское благополучие, в отечественных и зарубежных исследованиях. Рассмотрена категория благополучия в контексте предмета психологических исследований. На основе теоретического анализа определены содержательные характеристики психологического благополучия ребёнка дошкольного возраста.

Ключевые слова: детское благополучие, психологическое благополучие, субъективное благополучие, психологическое здоровье, психологический возраст, психологическое благополучие ребёнка.

The article presents an overview of modern approaches in domestic and foreign studies to understanding such a complex multidimensional construct as children's well-being. The category of well-being is examined in the context of the subject of psychological research. Based on the theoretical analysis, substantial characteristics of the psychological well-being of a preschool age child are determined.

Keywords: children's well-being, psychological well-being, subjective well-being, psychological health, psychological age, psychological well-being of a child.

В последние десятилетия внимание исследователей всё чаще фокусируется на проблеме детского благополучия [5; 8]. С одной стороны это обусловлено качественными психическими, психофизиологическими, личностными изменениями, характеризующимися негативными тенденциями в развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста, с другой — необходимостью изучения позитивных аспектов развития ребёнка и создания условий, обеспечивающих полноту реализации сензитивных возможностей каждого возраста (В.В.Абраменкова, Г.В.Бурменская, Т.Д.Марцинковская, Л.Ф.Обухова, В.В.Рубцов, Е.О.Смирнова, Д.И.Фельдштейн и др.).

Детское благополучие (child well-being) — относительно новая область ис-

следований, становление которой определяется изменением представлений о детстве, распространением свода прав детей, зафиксированных в международных документах по правам ребёнка, и утверждении идеи самооценности детства. Данное понятие не имеет чётких индикаторов в научной литературе и фактически не операционализировано [2; 5; 8; 9]. Зарубежные исследователи определяют благополучие с позиции обеспечения прав ребёнка для реализации максимальных возможностей детского развития (правовой подход); как динамический процесс, обусловленный личностными особенностями ребёнка, его включённостью в деятельность, социальной средой и временем (экологический подход); в качестве субъективной оценки ребёнком текущей жизненной си-

В соответствии с философскими основаниями гедонизма и эвдемонизма в психологии сформировались относительно различные линии в понимании благополучия взрослого человека. Внимание исследователей сосредоточено на субъективном и психологическом благополучии.

Под субъективным благополучием учёные понимают естественное стремление человека к внутреннему равновесию, комфорту, ощущению счастья (Я.Л. Коломинский), обобщённую оценку человеком своей жизни как единого целого, включающую в себя эмоциональные и относительно рациональные компоненты (Д.А. Леонтьев, E. Diener).

Исследователи психологического благополучия фокусируют своё внимание на проблеме развития и позитивного психологического функционирования человека [10]. При этом психологическое благополучие рассматривается в качестве не столько конечного результата, сколько процесса реализации человеком своих потенциальных возможностей; акцент же делается как на переживании благополучия, так и на выделении его личностных предпосылок (характеристик), которые обладают ценностью для успешного функционирования в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах (C. D. Ryff).

Таким образом, проведённый анализ вышеназванных понятий подчёркивает их отличительный характер: если субъективное благополучие характеризует переживание человеком событий его жизни, то психологическое благополучие предполагает определённое объективное основание, а именно, личностные характеристики, обуславливающие переживание благополучия их обладателями. На наш взгляд, вторая категория шире первой и включает в себя «субъективное благополучие», так как содержательно объединяет состояния и особенности внутреннего мира человека.

Ещё одна линия дискуссий в научной литературе — разделение понятий «психологическое благополучие» и «психологическое здоровье». Ряд исследователей отмечают их содержательную равнознач-

ность и рассматривают как взаимозаменяемые (И.А. Джидарьян, M. Argyle, C. D. Ryff и др.). Другие учёные подчёркивают смысловую самостоятельность этих понятий [3; 6]. В наиболее общем виде психологическое здоровье отражает возможности человека в преодолении различных жизненных трудностей и в значительной степени опирается на внутренние психологические аспекты адаптации личности, а психологическое благополучие характеризует процесс взаимодействия человека с миром и является отражением существующего в данный момент воздействия внешних и внутренних стимулов. В связи с этим мы определяем психологическое благополучие и психологическое здоровье как взаимосвязанные, но не идентичные понятия и, согласно позиции И. В. Дубровиной, Е. А. Сергиенко, рассматриваем первое в качестве предиктора второго.

Очевидно, что экстраполяция концепций благополучия личности во взрослом возрасте на детей возможна только с учётом закономерностей развития и функционирования психики ребёнка на различных возрастных этапах. Принимая во внимание принцип нормативности развития, можно предположить, что в детском возрасте психологическое благополучие ребёнка определяется преимущественно возрастными, а не индивидуальными особенностями, и в силу этого носит возрастно-нормативный характер.

На наш взгляд, теоретико-методологическое основание для определения понятия «психологическое благополучие ребёнка» могут составлять концептуальные положения отечественной психологической науки относительно психического развития в онтогенезе. В этом контексте особое место приобретает фундаментальное понятие психологического возраста (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Последний рассматривается в отечественной детской психологии как этап развития, который обладает специфической, единственной и неповторимой структурой, динамикой и содержательно включает в себя

качественно особые отношения между ребёнком и взрослым (социальная ситуация развития); определённую иерархию видов деятельности и ведущий её тип; основные психологические достижения ребёнка, свидетельствующие о развитии его психики, сознания, личности (психологические новообразования). Данная понятийная триада проецируется на шкалу психологического времени и наполняется конкретными характеристиками конкретного возрастного этапа. В этом контексте понятие психологического возраста задаёт целостное понимание благополучия ребёнка, так как выступает неделимой единицей анализа, основным теоретическим инструментом для описания и интерпретации процессов развития в детском возрасте.

Важнейшей характеристикой каждого возрастного периода является *социальная ситуация развития*. Это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии на данном возрастном этапе (Л. С. Выготский), выступающий необходимым условием психического здоровья в детстве (И. В. Дубровина). Представление о социальной ситуации развития как о базовой, имеющей непреходящее значение для гармоничного развития личности ребёнка, находит подтверждение в многочисленных исследованиях (Л. Н. Башлакова, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, О. А. Карбанова, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев, Л. Ф. Обухова, А. В. Петровский, Е. А. Панько, Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн и др.). Полноценная включённость в нормативную для возраста систему отношений со взрослыми и сверстниками, удовлетворение аффективных потребностей в общении и совместной деятельности обеспечивают необходимую динамику психического и личностного развития в детском возрасте, детерминируют формирование позитивного образа «Я», картины мира, мотивационной сферы и являются основой для психологического благополучия ребёнка. Ограничение или искажение взаимоотношений со зна-

чимым социальным окружением в рамках определённых институтов социализации фрустрирует базовые потребности ребёнка и ограничивает возможности возрастного развития, что может привести к нарушению психического здоровья и психологическому неблагополучию.

Особый исследовательский интерес для нас представляет категория «переживания», которую Л. С. Выготский выделял в качестве «единицы» изучения социальной ситуации развития ребёнка [1]. По своей сущности — это отражение состояния удовлетворённости субъекта его взаимоотношениями с окружающей средой, прежде всего социальной (Л. И. Божович). Следовательно, для того чтобы понять, какое воздействие оказывает социальная ситуация развития на ребёнка, необходимо проанализировать характер его аффективного отношения к ней. По нашему мнению, именно «эмоциональное благополучие» как обобщённая характеристика особенностей аффективных проявлений отражает переживание ребёнком социальной ситуации и себя в ней и служит ведущим индикатором психологического благополучия в детстве. Если переживания позитивны, то такая среда обладает развивающим эффектом, обеспечивает психологическое благополучие ребёнка (И. В. Дубровина); если же негативны — социальная ситуация создаёт психологический дискомфорт, угрозу внутреннему миру ребёнка и может привести к искажениям в его развитии. Таким образом, характеристики социальной ситуации развития и эмоциональные переживания ребёнком себя в ней выступают важным критерием психологического благополучия / неблагополучия в детстве.

Сопределённой социальной ситуацией развития связаны и типичные для данного возраста особенности развития *деятельности* ребёнка. Его отношение к окружающей предметной («мир вещей») и социальной («мир людей») действительности реализуется посредством деятельности. Данное понятие отражает собственную созидательную активность ребёнка во взаи-

модействии с окружающим миром, его обладание внутренним импульсом к развитию (А. Н. Леонтьев). Никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребёнка, так как во многом от организации последней зависит процесс его развития. Как показывают исследования, общение ребёнка со взрослым выступает узловым моментом проявления его активности и наиболее значимым фактором освоения и успешности деятельности (Л. И. Божович, Е. В. Бондарчук, И. В. Дубровина, Е. А. Панько, О. В. Суворова, Л. В. Финькевич, Д. Б. Эльконин и др.). Соответственно, система отношений, в которые включён ребёнок, представляет собой пространство возможностей для реализации его активности, становления инициативности и самостоятельности.

Основой для благополучного развития ребёнка в конкретный возрастной период выступает *система различных видов деятельности*, каждый из которых выполняет свою функцию (Н. Н. Вересов, Д. Б. Эльконин). При этом особое значение приобретает *ведущая деятельность*: овладение ею обеспечивает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях ребёнка на определённой стадии его развития (А. Н. Леонтьев). Недостаточность взаимодействия ребёнка с миром посредством соответствующих возрасту видов деятельности будет препятствовать реализации потенциальных ресурсов индивидуального развития на данном этапе онтогенеза [4].

Чрезвычайно важным моментом во взаимодействии социальной ситуации развития и ведущей деятельности является возникновение возрастных *психологических новообразований* — качественно своеобразных достижений психического и личностного развития ребёнка (Л. С. Выготский). Следует подчеркнуть: психологические новообразования, присущие конкретному возрастному периоду, выступают необходимой предпосылкой для перехода ребёнка на новый этап развития. Учитывая, что они не возникают сами по себе, а пред-

ставляют собой результат личного опыта ребёнка, полученного им в ходе освоения соответствующих возрасту видов деятельности, выбор адекватных форм её организации и общения с ребёнком имеет принципиальное значение для гармоничного развития его личности и психологического благополучия.

Таким образом, понятие психологического возраста продуктивно в решении проблемы определения психологического благополучия ребёнка, поскольку наиболее полно реализует идею позитивного развития и полноценной реализации внутренних психологических ресурсов применительно к детскому возрасту. На наш взгляд, именно оно обеспечивает системное понимание психологического благополучия ребёнка дошкольного возраста и позволяет рассматривать его в двух аспектах: 1) как *благополучие настоящего* — результат процессов развития и определённое состояние в конкретный момент времени; 2) как *прогнозируемое благополучие в будущем* — потенциальные возможности возрастных достижений, условно-положительный прогноз индивидуальной перспективы развития. Исключительная роль социальной ситуации развития и онтогенетически обусловленная сензитивность к воздействиям в детском возрасте подчеркивают зависимость детского благополучия от значимого социального окружения.

Всё вышесказанное даёт основания для следующих выводов.

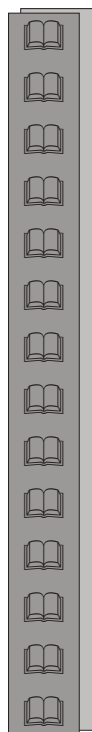
В настоящее время детство выступает как период, требующий особого внимания в сфере охраны психологического здоровья и благополучия, создания условий, обеспечивающих реализацию имеющихся психологических резервов, сензитивных возможностей возраста и равный «стартовый» потенциал для достижения индивидуального успеха в будущем. Во многом этим предопределяется необходимость поддержки позитивных аспектов развития ребёнка.

Термин «психологическое благополучие ребёнка» содержательно не конкретизирован ни в отечественных, ни в за-

рубежных исследованиях. В результате теоретического анализа установлено, что в его определении объяснительной категорией может выступать понятие «психологический возраст».

Психологическое благополучие ребёнка дошкольного возраста мы дефинируем как интегральное состояние, вызванное переживанием своего взаимодействия с окружающим миром в результате влияния внешних и внутренних стимулов. С одной стороны, оно достигается в ходе онтогенеза при наличии оптимальных условий его формирования, с другой — рассматривается как возможность высших

достижений для данного возраста. Это состояние включает положительные аффективные переживания по отношению к самому себе, взрослым, сверстникам, достаточный и высокий уровни развития ведущей деятельности, сформированность возрастных психологических новообразований. В прикладном аспекте обозначенные показатели психологического благополучия оценивают актуальное состояние ребёнка, а также представляют собой систему взаимосвязанных условий, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение его формирования.



1. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребёнка: сб. / Л. С. Выготский. — М.: Смысл : Эксмо, 2004. — 512 с.
2. Доверие и субъективное благополучие как основание психологической безопасности современного общества / А.И.Донцов [и др.]. — Екатеринбург : Гуманитар. ун-т, 2018. — 578 с.
3. *Дубровина, И. В.* Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития / И. В. Дубровина // Развитие личности. — 2015. — № 2. — С.67 —95.
4. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. — М.: МГУ, 1981. — 584 с.
5. Психологическое благополучие ребёнка в современном обществе / М.Ф.Сафронова [и др.]. — Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. техн. ун-та, 2016. — 288 с.
6. *Сергиенко, Е. А.* Психологическое здоровье: субъективные факторы / Е.А.Сергиенко // Вестн. РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. — 2017. — № 4. — С.98 — 117.
7. *Ben-Arieh, A.* The child indicator movement: past, parent, and future / A. Ben-Arieh // Child Indicators Research. — 2008. — Vol. 1, № 1. — P.3 —16.
8. Handbook of child well-being : in 5 vol. / ed.: A. Ben-Arieh [et al.]. — Dordrecht ; Heidelberg : Springer, 2014. — 5 vol.
9. *Pollard, E. L.* Child well-being: a systematic review of the literature / E. L. Pollard, P. D. Lee // Social Indicators Research. — 2003. — Vol. 61, № 1. — P.59 —78.
10. *Ryff, C. D.* Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia / C. D. Ryff // Psychotherapy a. Psychosomatics. — 2014. — Vol. 83, № 1. — P.10 —28.

Материал поступил в редакцию 30.07.2019.

Нестандартные формы и методы работы по формированию орфографической зоркости у учащихся начальных классов

Н. А. Ничипорук,
учитель начальных классов средней школы № 10 г. Слонима

Формирование у учащихся прочных орфографических навыков — одна из важнейших задач изучения русского языка на I ступени общего среднего образования. От того, насколько успешен будет этот процесс, зависит результативность дальнейшего обучения ребёнка в школе.

Самый распространённый вид заданий по русскому языку — «вставьте пропущенную букву». Основная работа здесь уже выполнена, «зоркость» кем-то уже проявлена, где может быть допущена ошибка, подсказано. А ведь учащемуся во время письма следует самому обнаруживать место орфограмм. Таким образом, продуктивнее будет использование специальных упражнений — без пропусков букв, «поискового» характера, то есть, предполагающих нахождение орфограмм в написанном слове, предложении, тексте.

Работа по формированию орфографической зоркости учащихся, целенаправленному поиску и классификации изученных орфограмм будет эффективной, если она проводится систематически, а применение соответствующей системы упражнений осуществляется последовательно и поэтапно.

I этап. Обучение двум видам чтения (орфографическому и орфоэпическому).

Эту работу целесообразно начинать, как только в «Букваре» появляются сло-

ва, написание которых не совпадает с произношением. Например, предлагается следующее задание.

— Прочитайте слова так, как они написаны.

МА-КИ	СТОЛ	КО-НИ
МО-РЯ	СТУЛ	ПО-НИ

— Прочитайте их так, как мы обычно их произносим.

— Назовите слово, которое произносится и пишется по-разному. (*Моря.*)

— Произнесите это слово ещё раз и разделите его на слоги.

— Назовите первый слог. (*[ма].*)

— Назовите второй слог. (*[п'а].*)

— Какой слог ударный (безударный)?

— В каком из этих слогов написание не совпадает с произношением? (*В первом слогe пишем букву о, но слышим [а].*)

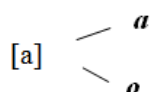
Данное упражнение направляет внимание учащихся на сопоставление написания слова с его звучанием — наблюдение проводится от буквы к звуку. Чтобы учащиеся чётко усвоили, что не всегда написание слова и его произношение совпадают, необходимо осуществить работу и в обратном направлении: от звука к букве. Она проводится после того, как все учащиеся прочитали слово орфоэпически правильно.

Затем предлагается следующее задание.
— Я назову первый слог, а вы угадайте, какое слово я хочу прочитать.

— [ma].

(Некоторые дети назовут слово «моря», большинство — «маки».)

В этом случае необходимо объяснить, что оба слова названы верно. Один и тот же безударный гласный звук [a] в русском языке может быть обозначен как буквой *a* (маки), так и буквой *o* (моря). Наблюдения учащихся на уроке оформляются в виде схемы:



(Такая запись вводится учителем в целях пропедевтики.)

Далее учащимся предлагается дважды прочитать текст, а затем назвать слова, которые пишутся и произносятся по-разному.

У Тани кот. У кота усы.

У Шуры конь. У коня хвост.

В первый раз проводится орфографическое чтение, во второй — орфоэпическое.

На последующих уроках проводится такая же работа с другими группами слов. Все «открытия» учащихся отражаются на схемах, например:

[n]	<i>б (дуб)</i>	[m]	<i>д (под)</i>
	<i>п (суп)</i>		<i>т (пот)</i>

Подобные «открытия» позволяют считать любую безударную гласную или парную согласную в конце (а иногда в середине слова) «опасным» для написания местом в слове, то есть орфограммой. Понятие таковой первоклассники усваивают на практическом уровне: обнаруживают в словах места, где букву «на слух» писать нельзя, потому что необходимо выбрать правильный вариант. Эта работа проводится фронтально на уроках письма.

При изучении сочетаний ЖИ—ШИ, ЧА—ЩА, ЧУ—ЩУ учащиеся выделяют их как орфограммы: в этом случае написание тоже расходится с произношением.

Задача педагога на данном этапе состоит в том, чтобы научить первоклассников определять в словах такие «опас-

ные» места. Весьма результативным в этом плане является упражнение «Списывание с предварительной подготовкой».

1. Прочитайте слово. Что оно обозначает? Как мы его произносим? (*Орфоэпическое чтение.*)

2. Прочитайте слово так, как оно написано. (*Орфографическое чтение.*)

3. Закройте глаза, повторите слово так, как только что прочитали.

4. Запишите слово по памяти.

5. Проверьте, все ли звуки обозначили правильными буквами.

6. Какая буква пишется и произносится по-разному? Подчеркните её.

II этап. Упражнения, направленные на формирование умения обнаруживать орфограммы по их опознавательным признакам и отработку навыка написания слов с пропуском орфограмм.

Во II классе продолжается формирование понятия «орфограмма». Пока учащиеся не знакомятся с составом слова (приставка, корень, суффикс, окончание), их необходимо научить обнаруживать орфограмму в слове по отношению к слогу. Как только второклассникам становятся известны понятия «части слова», «части речи», они учатся называть место орфограммы в слове по отношению к морфеме и части речи. Знакомство с правилом помогает определять опознавательные признаки орфограмм. С этой целью используются следующие упражнения.

«**Письмо с «окошком»**». Упражнение создаёт условия для формирования умения обнаруживать в словах орфограммы.

— Запишите слова (предложения), оставляя «окошки» на месте безударных гласных: вместо буквы ставьте точку.

1. *Зерно, кормушка, бежать, водяной, ловил, следы, вершина.*

2. *Были дождливые дни. Боря и Юра ходили за грибами. После дождей много грибов. В лесу появились белые грибы.*

«**Письмо с буквенной дробью**». Предполагает работу над выбором учащимися верного варианта написания слова.

— Выберите правильный вариант написания:

Сту/ена, ри/ека, све/ича, зи/емля.

Снек/г на по/алях, хлеб/п в закромах.

Упражнение «**Интересный знак**» направлено на определение опознавательных признаков орфограмм, касающихся правописания мягкого знака в словах.

— Распределите слова на четыре группы, объясните свой выбор.

Школьник, пальто, борьба, дочь, печник, молодёжь, девочка, смеяться, пень, мельница, крадётся, больница, врач, мель.

III этап. Упражнения, направленные на отработку умения видеть орфограмму в слове и определять её тип.

«**Путаница**» — способствует формированию умения классифицировать слова по типу орфограмм в корне.

Учитель предлагает беспорядочный набор слов с разными орфограммами. Учащимся необходимо сгруппировать слова с определённым типом орфограммы. Можно организовать работу в группах:

1-я группа — «распутывает» слова с проверяемыми безударными гласными; 2-я — с проверяемыми парными согласными; 3-я — словарные слова.

Скользкий, выбежать, морской, друг, узкий, снег, ребята, погода, дежурный, страна, вчера, ползти, река, верёвка, варежка.

«Словарная эстафета».

Учитель называет каждой команде по одному слову. Учащимся необходимо найти в нём орфограмму и определить её тип. Команда подбирает слова с заданной орфограммой; учащиеся по очереди подходят к доске, передавая эстафету — маркер и слово, которое очередной игрок должен записать. Выигрывает команда, выполнившая задание быстрее и с меньшим количеством ошибок. Выполнение задания занимает не более 5 минут и даёт возможность учителю оценить работу каждого учащегося.

«Я — писатель».

Учащимся нужно выполнить задание:

1. Вставьте подходящие по смыслу слова так, чтобы получился текст. Помните, что в выбранных словах должна быть безударная гласная.

2. Составьте и допишите три — четыре предложения к данному тексту.

3. Озаглавьте и запишите текст.

Наступила (что?) _____.

В чудесный день моя (кто?) _____ пошла на прогулку.

Она каталась (с чего?) _____.

Мальчики катались (на чём?) _____.
Все ребята веселились и (что делали?) _____.

Важное место среди упражнений по формированию умения обнаруживать и классифицировать орфограммы занимают обучающие диктанты. Некоторые из них — «Проверяю себя», «Коварный диктант», комментированный, восстановленный диктанты — можно проводить на любом этапе работы по формированию орфографической зоркости.

Диктант «Проверяю себя».

Учащимся предлагается написать под диктовку предложение, пропуская все орфограммы, проставляя на их месте точки.

Наш сад охранял сторож Остап.

— Сколько орфограмм пропустили? (8.)

— Как запишем слово *наш*? (*На конце слова буква ш (парные звонкие и глухие согласные), проверочное слово наши*).

— Как запишем слово *сад*?

— Далее проводится разбор каждого слова с точки зрения орфограмм и изученных правил. На месте пропусков дети вписывают зелёным цветом нужную букву.

Упражнение «Коварный диктант» включает слова, близкие или одинаковые по звучанию, но разные по написанию (омофоны).

По ступенькам в погребок

Мы с братишкою слезали.

Как коты, мы сливки все

С молока вдвоём слизали.

Таким образом, использование системы упражнений по формированию орфографической зоркости способствует выработке полноценного навыка грамотного письма.

Материал поступил в редакцию 06.03.2019.

Дети с расстройствами аутистического спектра. Кто они?

И. И. Захаревич,

учитель-дефектолог Трабской средней школы
Ивьевского района Гродненской области

Детский аутизм — достаточно распространённое явление, которое существует в разных формах, на различных уровнях интеллектуального и речевого развития, поэтому ребёнка с проявлениями аутизма можно встретить в специальном и в обычном детском саду, в общеобразовательной школе и в престижном лицее. Такие дети испытывают огромные трудности во взаимодействии с окружающими, в общении, социальной адаптации и требуют специальной поддержки. Однако в действительности вместо этого они часто сталкиваются с непониманием, антипатией, даже отторжением и получают тяжёлые душевные травмы. «Особенный» ребёнок внешне может производить впечатление просто избалованного, капризного, невоспитанного, и непонимание, осуждение окружающих на улице, в транспорте, в магазине сильно усложняет положение его самого и его родителей.

При отсутствии своевременной диагностики и адекватной помощи, доброжелательной и грамотной поддержки окружающих, большая часть детей с аутизмом в итоге не адаптируются социально. В то же время в результате своевременно начатой упорной коррекционной работы возможно преодоление аутистических тенденций и постепенное вхождение «особенного» учащегося в социум.

Порой расстройства этих детей можно принять за некоторые другие, также встречающиеся у их сверстников, например, нарушения общения, обусловленные особыми условиями жизни и воспитания ре-

бёнка. Такие могут возникнуть при нехватке у детей эмоциональных контактов с людьми, недостатке впечатлений. Это часто вызывает задержку психического развития ребёнка или особую стереотипную активность, призванную компенсировать недостаточность контактов с окружающим миром. Однако стереотипные действия у таких детей носят несколько иной характер, нежели при детском аутизме. Принципиально здесь то, что ребёнок, попав в нормальные условия, может компенсироваться по сравнению с его «особенным» сверстником гораздо быстрее, поскольку у него отсутствуют внутренние препятствия для эмоционального развития.

Рассмотрим подробнее понятие «аутизм».

Этот термин впервые введён швейцарским психиатром и психологом Э.Блейлером и обозначает комплекс психических и поведенческих расстройств. В Большой современной энциклопедии «Педагогика» аутизм определяется как болезненное состояние психики, характеризующееся сосредоточенностью человека на своих переживаниях, уходом от реального мира.

Аутизм особенно ярко проявляется в трёх основных областях: речь и коммуникация; социальное взаимодействие; воображение и эмоциональная сфера. Таким образом, в качестве основных симптомов у детей с аутизмом отмечаются трудности в общении и социализации, неспособность установления эмоциональных связей, нарушение речевого развития. Следует также отметить, что для аутизма характерно ано-

мальное развитие всех областей психики: интеллектуальной и эмоциональной сфер, восприятия, моторики, внимания, памяти, речи. Соотношение частоты встречаемости аутистических расстройств у мальчиков и девочек в нашей стране совпадает с наблюдаемым в мировой статистике — 4 : 1 соответственно. В Республике Беларусь выделяют две группы таких детей: а) с аутистическими нарушениями; б) с расстройствами аутистического спектра.

В общеобразовательной школе обучаются дети преимущественно с расстройствами аутистического спектра.

При нормальным интеллектуальном развитии дети с указанными расстройствами осваивают программу общеобразовательной школы, при наличии интеллектуальных и комплексных нарушений им рекомендуется обучение в общеобразовательной школе по специальным программам для детей с трудностями в обучении (с тяжёлыми нарушениями речи, с интеллектуальной недостаточностью).

Прежде чем говорить о технологии организации обучения ребёнка с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе, целесообразно остановиться на ряде принципиальных моментов. Во-первых, для этих детей важно не только привыкнуть к новым учителям и одноклассникам, но и освоить правила школьной жизни. В начальных классах обучение осуществляется в основном одним педагогом, а в среднем звене — несколькими учителями. При этом по умолчанию предполагается, что все, с кем взаимодействует «особенный» ученик, работают в команде и придерживаются одних и тех же принципов. Во-вторых, ребёнок с расстройствами аутистического спектра:

- не всегда готов выполнять требования учителя. Поэтому важно, чтобы любое из них было аргументировано, логично выстроено на понятном для него языке;
- относится к педагогу и к учебному предмету одинаково;
- руководствуется в своих действиях собственной внутренней нестандарт-

ной логикой (в таких случаях учитель может воспринять поведение ребёнка как каприз или сознательную провокацию);

- не выносит, когда нарушаются его правила (другим школьником или учителем), вступает при этом в споры и отнимает время на уроке;
- не может самостоятельно организовать свою учебную деятельность;
- имеет проблемы с чувством времени, для него характерен замедленный темп работы (не укладывается в отведённое на уроке время);
- при любом изменении обычного для него распорядка ощущает тревогу и впадает в панику;
- своими стереотипными действиями нередко вызывает насмешки других;
- не понимает иронии и шуток, воспринимает всё буквально, поэтому у него часто возникают конфликты с окружающими.

Ключевой проблемой в работе с учащимися с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе является отсутствие у некоторых педагогов понимания того, что у ребёнка болезнь или нарушение развития, а не просто педагогическая запущенность, которую можно ликвидировать определёнными воспитательными мерами.

В результате анализа научных источников и собственного опыта автором подготовлена памятка для учителей общеобразовательной школы, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Предлагаем её вниманию читателей. Надеемся, она будет полезна педагогам. Однако при этом мы не отрицаем и другие подходы к решению данной проблемы.

Памятка для учителей общеобразовательной школы, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра

1. Педагогу важно установить предварительный контакт с учащимися, имеющими расстройства аутистического спектра.

2. Во избежание нежелательных конфликтов следует заранее тактично пред-

упредить и подготовить учащихся к появлению в их коллективе «особенного» ребёнка.

3. Педагогу необходимо найти среди одноклассников «особенного» ученика детей, которые могли бы общаться с ним на переменах.

4. Для того чтобы повысить мотивацию такого ребёнка к обучению и вызвать потребность в диалоге, учителю целесообразно на время проведения занятий поменяться с учеником ролями (с его согласия). Пускай тот попытается объяснить «непонятливому» взрослому, как прочитать интересный рассказ, выполнить задание по русскому языку или математике. В этом случае ребёнок почувствует свою значимость.

5. Детям с расстройствами аутистического спектра свойственны бесцельные монотонные движения, раскачивания. Можно отвлечь их от стереотипного ритма, используя эмоционально насыщенные ритмические игры и танцевальные движения.

6. Если ребёнок не принимает инструкций и правил, которые вы ему предлагаете, ни в коем случае не навязывайте их насильно. Лучше присмотритесь к тому, что и как он хочет делать сам, подыграйте ему, займитесь тем, что ему в данный момент интересно. Это поможет наладить взрослому контакт с ребёнком.

7. Учителю следует заранее подготовить индивидуальные задания на карточках, которые он будет давать «особенному» ученику при малейших признаках усталости или недовольства с его стороны. Для того чтобы помочь ребёнку ориентироваться на его рабочем месте, целесообразно сделать разметку на столе или парте: нарисовать контуры тетради или листа, линейки, ручки. Тогда учащемуся будет легче привыкнуть к своему столу (парте) и понять, что от него требуется.

8. Если ученик работает с прописями, полезно указывать в них стрелками направление движения руки. Имеет смысл давать таким детям графические задания, в которых требуется узнать и дорисовать

какую-то деталь предмета, а не нарисовать его полностью.

9. Иногда «особенный» ученик нуждается в физической помощи в организации действия. Тогда взрослый в буквальном смысле «работает» руками ребёнка: пишет или рисует вместе с ним.

10. Для улучшения пространственно-временной ориентации ученика с расстройствами аутистического спектра важно составить план группы, класса или всей школы с указанием расположения предметов; оформить распорядок дня, используя символы и рисунки. Причём необходимо, чтобы педагог как можно чаще «путешествовал по ним» с ребёнком, «узнавая» и называя предметы (на первых этапах, если учащийся не захочет повторять их названия, то учитель делает это сам).

11. Целесообразно установить и опираться в работе на ряд правил, связанных с контролем успеваемости, которыми предусматривается:

- разрешать ребёнку отвечать материал в любой удобной для него форме (письменной, устной, возможно, на компьютере);

- предоставлять дополнительное время для написания контрольных и самостоятельных работ;

- разрешать переписывать контрольные и самостоятельные работы;

- принимать работу позже установленного срока;

- никогда не сравнивать «особенного» ученика с другими детьми, а регулярно отслеживать положительную динамику его развития.

12. Желательно создавать ситуации успеха на уроках по тем учебным предметам, в которых ученик с расстройствами аутистического спектра наиболее компетентен, для того чтобы другие дети обращались к нему за помощью.

13. У педагога должно сложиться чёткое понимание: такому ребёнку важно научиться взаимодействовать с окружающими, что поможет ему быстрее адаптироваться в социуме.

Значимым этапом в обучении детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе является подготовительная работа, которая предусматривает:

- беседу специалистов с родителями ребёнка с целью выявления психологических и речевых особенностей;
- проведение обучающих семинаров, в процессе которых учителя знакомятся с основными подходами к обучению таких детей в общеобразовательной школе.

Основными условиями эффективности обучения ребёнка с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе выступают:

1. Психологическая совместимость учителя и ученика.
2. Разработка для каждого учащегося индивидуальной учебной программы, индивидуальных занятий со специалистами.
3. Постоянное сопровождение «особенного» ребёнка в течение учебного дня.
4. Взаимодействие специалистов с учителями по сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра.
5. Организация отдельного игрового пространства, где «особенный» ребёнок мог бы провести перемену.
6. Соблюдение правил по его сопровождению во время учебного процесса.
7. Обязательный мониторинг ситуации, позволяющий оперативно вносить изменения в учебный процесс.

Критерий достижения успеха в обучении детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе — не овладение соответствующими знаниями, умениями и навыками, а положительная динамика в социализации. Можно осуществить наиболее достижимую для каждого конкретного ребёнка адаптацию в обществе, и вполне реально, что эти дети вырастут уверенными в своих силах, счастливыми, владеющими многими важными навыками и умениями.

Чтобы избежать ошибок при обучении ребёнка с расстройствами аутистического

спектра в общеобразовательной школе, необходимо:

1. Во время обучения всегда отмечать приложенные ребёнком усилия, а не то, что он закончил выполнение задания.

Бесспорно, научиться завершать дела очень важно, однако многие дети не обращают внимания на качество своей работы. Зачастую ребёнок кое-как дописывает упражнение в прописях, наспех управляет с поделкой, не всегда использует нужный цвет, неправильно вырезает по линии и т.п. Здесь необходимо обратить внимание на качество выполненной работы.

За реальные усилия особенного ребёнка следует «наградить». Например, каждый раз, когда он правильно пишет одну букву в прописи, приклеивать к ней звёздочку. Когда у ребёнка их будет 10, то упражнение по письму можно закончить. Конечно, одному учащемуся окажется достаточно для этого только одной строчки, а другому придётся написать два листа упражнений вместо одного. В данном случае нужно учитывать многие другие моменты: достаточно ли часто необходимо подсказывать ребёнку, трудно ли ему выполнить задание и так далее. И поощрять качество работы, а не только сам факт её выполнения.

2. Не использовать слишком часто подсказки картинками.

Визуальные подсказки нередко бывают полезны, но в ряде обстоятельств они не являются решением всех проблем. Многие дети могут научиться следовать школьному расписанию, подражая своим одноклассникам, или даже благодаря помощи других детей. Такие стратегии требуют большей подготовки, но они имеют дополнительные плюсы, например, учат ребёнка имитировать чужие слова и действия, обращать внимание на сверстников.

Очень часто визуальные подсказки применяются для изменения нежелательного поведения учащихся в лучшую сторону (например, картинка человечка, прижимающего палец к губам, напоми-

нает детям, что во время урока нужно сидеть тихо). Они, безусловно, помогут указать школьнику, как и что надо делать, но в данном случае этого недостаточно. Для разрешения поведенческой проблемы целесообразно обратиться к другим способам, а не опираться исключительно на использование картинок.

3. Не говорить ученику, что делать, а вместо этого чаще показывать, как действовать, или помогать ему в этом.

Обычно, когда у ребёнка возникают трудности с задачей, учитель подходит и повторяет инструкцию или перефразирует вопрос. Сложность здесь заключается в том, что понимание устной речи — это проблема большинства детей с расстройствами аутистического спектра. Поэтому педагогу не стоит слишком полагаться только на речь при объяснении нового материала или задания. В доказательство сказанного рассмотрим следующую ситуацию. Ребёнку предложили отметить на графике, сколько у него кубиков разного цвета. Учащийся не приступил к работе, и учитель подошёл к нему, чтобы помочь. Педагог повторил задание, затем начал задавать учащемуся вопросы и структурировать его: «Сколько у тебя красных кубиков? Где на графике цифра пять? Найди красный карандаш. Теперь закрась эту цифру». Хотя ребёнок и выполнял всё сказанное, однако он нуждался в постоянной помощи взрослого, чтобы продолжать работу. Ситуация изменилась, когда педагог стал моделировать для учащегося его действия. Указав на следующий набор кубиков, он начал считать: «Один, два», после чего ребёнок сам сосчитал остальные кубики. Затем педагог взял карандаш, поставил на графике точки, повторяя счёт, и предложил ученику закрасить нужные квадраты. После демонстрации всей процедуры учитель больше не помогал учащемуся. В результате тот самостоятельно полностью выполнил задание для следующего цвета.

4. Вести работу так, чтобы на слова педагога у ребёнка была только положительная реакция.

На уроке нередко такая ситуация: учитель снова и снова повторяет вопрос, а если ребёнок на него не отвечает, то просто прекращает свои попытки. И это вполне понятно: зачастую кажется, будто другого выхода просто нет. Действительно, что делать, если вы поздоровались с ребёнком, а он промолчал? Однако в каждой подобной ситуации вы учите детей правилам общения. Считается, что ребёнок должен быть успешен не менее чем в 80 % случаев, то есть, если он проигнорировал вопрос один раз, в следующих четырёх случаях он обязательно на него ответит. Как же этого добиться? Один из способов — правильное использование подсказок. Например, учитель спросил школьника: «Что нарисовано на картинке?» (черепаха), а тот ничего не ответил. Тогда целесообразно повторить вопрос и тут же самому начать отвечать: «Чере...». Учитель даже может подсказать весь ответ целиком: «Кто на картинке? Черепаха». Возможно, ученик и не сумеет назвать кто изображён на рисунке, но он узнает нечто более важное: когда ему задают вопрос, на него надо отвечать. А если ребёнок всё равно молчит? Значит, целесообразно изменить формат ответа. Например, не спрашивать, кто изображён на картинке, а сказать: «Покажи черепаху». К тому же детям зачастую необходима подсказка как гарантия правильного ответа. Учителя, которые начинают упрощать вопросы, меняют требования к ребёнку и чаще используют подсказки, нередко бывают поражены, когда их ученик, от которого невозможно было добиться ответа, неожиданно делает в этом большие успехи.

5. Повторять изученное снова и снова.

Дети с расстройствами аутистического спектра нуждаются и в систематическом обучении необходимым навыкам, и в таком же повторении ранее изученных. Данный процесс не просто помогает сохранить навык, а поддерживает мотивацию ребёнка, потому что у него всегда есть возможность поработать над задачами, достаточно простыми для него,

а не только с новыми и сложными. Важно, чтобы работа была планомерной, а количество повторений постепенно уменьшалось. Например, если ребёнок научился различать монеты разного достоинства, то ему поначалу предлагается практиковаться в этом как минимум три-четыре раза в неделю. Если учащийся и далее верно ориентируется в теме, то можно сократить повторение до одного или двух раз в неделю, затем до одного раза в две недели, а далее — до раза в ме-

сяц. И, безусловно, некоторые навыки ребёнок будет осваивать быстрее, поэтому отрезки времени между повторением изученного тоже могут увеличиваться в соответствии с этим.

В заключение подчеркнём, что обучение ребёнка с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе — работа непростая, требующая от педагога систематичности, безграничного терпения, большой силы воли и неиссякаемой любви к детям.

Использованная литература

1. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями: пособие для педагогов центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / И.В.Ковалец [и др.] ; под ред.: И.В.Ковалец, Т.Л.Лещинской. — Минск : Нар.асвета, 2014. — 159 с.
2. На пути к инклюзии: сопровождение ребёнка с аутистическими нарушениями в образовательном процессе: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образоват. программы спец. образования на уровне общ.сред. образования / И.В.Ковалец [и др] ; под ред.: И.В.Ковалец, Т.Л.Лещинской. — Минск : Изд.центр БГУ, 2017. — 187 с.
3. *Никольская, О. С.* Психологическая помощь детям с эмоциональными нарушениями (с аутизмом) в детском саду, в школе / О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. — М.: Теренвинф, 2014. — 344 с.
4. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е.С.Рапацевич. — Минск : Соврем. слово, 2005. — 720 с.

Материал поступил в редакцию 04.02.2019.