

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ, ПРИОРИТЕТЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Электронный сборник материалов
Международной научно-практической конференции, посвященной
80-летию Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Брест, 30–31 октября 2025 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2025

ISBN 978-985-22-0947-2

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2025

Об издании – [1](#), [2](#)

УДК 2-75“20”
ББК 74.0

*Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»*

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент **А. Е. Левонюк** (отв. ред.)
доктор педагогических наук, профессор **А. Н. Сендер**
кандидат педагогических наук, доцент **З. С. Левчук**

Рецензенты:

заведующий кафедрой профессионального развития работников образования
ГУО «Брестский областной институт развития образования»
кандидат педагогических наук, доцент **И. Г. Матыцина**

доцент кафедры психологии
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
кандидат психологических наук, доцент **Н. В. Былинская**

Образование XXI века: проблемы, приоритеты и перспективы развития :
электрон. сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 30–31 окт. 2025 г. /
Брест. гос. ун-т им. А.С.Пушкина ; редкол.: А. Е. Левонюк (отв. ред.),
А. Н. Сендер, З. С. Левчук. – Брест : БрГУ, 2025. – URL:
<https://rep.brsu.by/handle/123456789/>.
ISBN 978-985-22-0947-2.

В сборнике представлены материалы по актуальным вопросам обучения, воспитания, реализации продуктивных педагогических технологий в образовательном процессе, взаимодействия семьи и учреждения образования, совершенствования качества преподавания общеобразовательных дисциплин в учреждениях образования, практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих специалистов и др.

Адресуется педагогическим работникам, обучающимся и преподавателям учреждений высшего образования.

Разработано в формате pdf.

**УДК 2-75“20”
ББК 74.0**

Текстовое научное электронное издание

Системные требования: тип браузера и версия любые; скорость подключения к информационно-телекоммуникационным сетям любая; дополнительные надстройки к браузеру не требуются.

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2025

[В НАЧАЛО](#)

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 10, Microsoft Office 2013;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, корректор Е. С. Мизерия, технический редактор Е. С. Мизерия, компьютерный набор и верстка Д. И. Шеметюк;
- дата размещения на сайте: 24.12.2025;
- объем издания: 2,29 МБ;
- производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.by.

[В НАЧАЛО](#)

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарные доклады

<u>Голубеў Ю. П., Рачэўскі Ст. Р.</u> Універсітэт на захадзе краіны: пачэсны шлях	
<u>Сендер А. Н.</u> Подготовка конкурентоспособного специалиста – показатель качества образования	
<u>Рачэўскі Ст. Р., Гадуйка Л. А.</u> Аб’ектывацыя канцэпта “ўніверсітэт” у афіцыйных сімвалах БрДУ імя А. С. Пушкіна.....	
<u>Лазарева М. В.</u> Содержание педагогической работы по применению педагогами steam-технологий в образовательном процессе ДОО	
<u>Жигалова М. П.</u> Гармонизация фундаментальной и практико- ориентированной профессиональной подготовки иностранцев как основа развития личности и адаптации в социуме (на примере Брестского государственного технического университета)	
<u>Козинец Л. А.</u> Использование инновационного педагогического опыта в процессе подготовки будущих учителей: новые идеи и направления развития	
<u>Сенкевич В. И.</u> Образование и гуманистический нигилизм просвещения ...	

Секционные доклады

<u>Александрович Т. В.</u> Моделирование педагогического сопровождения детей в условиях реализации принципа инклюзии в дошкольном учреждении	
<u>Бернацкий С. В.</u> Специфика обучения и воспитания поколения Z в высшей школе: клиповое мышление, цифровая дидактика и трансформация социокультурного контекста.....	
<u>Борсук Л. И., Букач А. А.</u> Современные направления нравственного воспитания школьников	
<u>Брунчукова Н. М.</u> Подготовка учителя начальных классов к преподаванию начального курса математики: сохраняя традиции – используя инновации	
<u>Будько Т. С.</u> Использование развивающей предметной среды как необходимое условие разноуровневой работы в процессе математического развития детей дошкольного возраста.....	

<u>Варнаева А. Е.</u> Изучение основ этнолингвистики как важная составляющая профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы	
<u>Веревкина Т. В., Сиверина А. В.</u> Тенденции развития качественной системы образования Липецкой области.....	
<u>Веревкина Т. В., Сиверина А. В.</u> Формирование духовно-нравственных ценностей в семье.....	
<u>Витковская С. В.</u> Эффективные формы и методы работы с воспитанниками для формирования безопасности жизнедеятельности	
<u>Гарбачык М. Р.</u> Білінгвальнае навучанне навучэнцаў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі.....	
<u>Гарбачык М. Р.</u> Маральна-этычнае выхаванне малодшых школьнікаў на ўроках літаратурнага чытання	
<u>Гарбачык М. Р.</u> Развіццё маўлення навучэнцаў на ўроках беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	
<u>Гильмуллина Я. Т.</u> Музыкальное волонтерство как инновационная технология воспитания: организационно-педагогическая модель	
<u>Глинка В. С.</u> Преподавание психологии в Брестском учительском институте в 1947–1950 годах	
<u>Дежец В. И., Прокурат В. Ф., Шамовский Л. В., Шубук Н. А., Ситник А. А.</u> Переломы дистального метаэпифиза лучевой кости у людей старшего возраста как социально-медицинская проблема	
<u>Демчук Т. С., Самойлюк Т. А., Сулейманова М. И.</u> Сравнительный анализ уровня физической подготовленности китайских и белорусских студентов на основе нормативов «Готов к труду и обороне»	
<u>Занько О. Л.</u> Психологические аспекты оптимизации обучения и воспитания в детском саду: дети цифрового поколения	
<u>Захарчук А. М.</u> Инструментально-исполнительские конкурсы как средство формирования профессиональной культуры педагога-музыканта.....	
<u>Зданович Е. М., Качук Е. Д.</u> Познавательное-речевое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи	
<u>Зданович Е. М., Лагутик С. А.</u> Игровые технологии в инклюзивном образовании детей дошкольного возраста.....	
<u>Зданович Е. М., Слезник И. М.</u> Роль социального педагога в развитии социальных умений у детей с нарушениями речи.....	
<u>Казаручик Г. Н.</u> Развитие инклюзивной компетентности педагога дошкольного образования	

- Канцавая Г. М.** Актывізацыя пазнавальнай дзейнасці малодшых школьнікаў на ўроках літаратурнага чытання праз выкарыстанне прыёму “дыялог з тэкстам”
- Капалыгіна И. И.** Целевые ориентиры профессиональной подготовки обучающихся по программе углубленного высшего образования в условиях современной социокультурной ситуации
- Квасова И. Н.** Формирование гражданской идентичности обучающихся на основе культурно-исторического наследия и исторического просвещения
- Квасова Л. Н., Конопкина Л. В., Новикова Е. А.** Проектная деятельность как средство патриотического воспитания дошкольников
- Ковалевич М. С.** Психолого-педагогические аспекты выявления и подготовки студентов для работы с одаренными детьми дошкольного возраста.....
- Козуб М. В., Николаева Ю. Н.** Психолого-педагогическая коррекция внимания и речи у детей с СДВГ.....
- Колеошкина С. Н.** Родительское сопровождение развития ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте
- Коростелева Е. А.** Профессиональные ценности как целевые ориентиры в процессе подготовки будущих учителей в высшей школе
- Котович О. А., Демидчик А. В.** Разработка занимательных заданий по физике для формирования функциональной грамотности учащихся
- Курак Н. Ф.** Шаг за шагом к инклюзивному образованию
- Леванюк А. Я., Рыжкоўская М. М.** Выкарыстанне патэнцыялу нацыянальнай афарыстыкі пры развіцці маўлення малодшых школьнікаў ...
- Левонюк А. Е., Меремьянина А. И.** Формирование речевой среды студентов средствами национальной афористики.....
- Левонюк Л. Е.** Обучение студентов иноязычному профессиональному дискурсу на основе профессионально ориентированных текстов.....
- Левчук З. С.** Диалог культур как форма продуктивной практики в работе со студентами в поликультурной образовательной среде университета
- Луцевич Л. В., Алиева О. И., Оськин Д. А., Демедюк М. И., Цаплина С. А.** Когнитивный диссонанс и когнитивный долг как возможные последствия использования нейросетевых инструментов познания в образовательных практиках

<u>Максимук Л. М.</u> Эволюция целей обучения иностранному языку на неязыковых специальностях вуза: от традиционных методов к формированию профессиональной коммуникативной компетенции.....	
<u>Меремьянина А. И., Николаева Ю. Н.</u> Речевое развитие младших школьников с СДВГ в процессе комплекса коррекционных технологий.....	
<u>Москалюк В. Ю.</u> Удовлетворенность работой лиц зрелого возраста как маркер общего благополучия	
<u>Петрашевич И. И.</u> Теоретический аспект проблемы формирования нравственности у современных старшеклассников	
<u>Пименов О. Г.</u> Надпрофессиональные компетенции в контексте системного подхода	
<u>Семенюк О. А.</u> Формирование функциональной грамотности учащихся через решение комбинированных уравнений и неравенств	
<u>Сендер Л. М.</u> Формирование функциональной грамотности на уроках математики в средней школе	
<u>Сендер Н. Н., Лапко С. В.</u> Методика интеграции традиционных и цифровых средств обучения при изучении стереометрии	
<u>Сендер Н. Н., Шпаковская Ю. Б.</u> История развития понятия степени.....	
<u>Синюк Д. Э.</u> Проявления инфантилизма у студентов с разным уровнем склонности к зависимому поведению	
<u>Скуридина Л. П.</u> Педагогическое мастерство современного педагога-дефектолога.....	
<u>Смаль В. М.</u> Дзіцячая літаратура: феномен эвалюцыі, педагогічная каштоўнасць, сучасныя трэндзы	
<u>Смаль В. М.</u> Канвергенцыя фантастыкі і казкі ў дзіцячай літаратуры	
<u>Смаль Т. Л.</u> Психологическая подготовка футболисток 9–11 лет в подготовительный период.....	
<u>Степанова Е. В.</u> Методика работы с пейзажными текстами в начальной школе: краеведческий аспект.....	
<u>Федорова Л. В.</u> Задачи на распределение в начальной школе	
<u>Черемисинова Л. И.</u> Словарь литературных терминов как способ формирования читательской компетентности младших школьников	
<u>Честный Д. В.</u> Вечера по физике как форма внеклассного мероприятия	
<u>Честный Д. В., Демидчик А. В.</u> Применение информационных технологий при проведении внеклассных мероприятий по физике.....	
<u>Чистякова М. В., Овчинникова А. Ж.</u> Трудовое воспитание в современном образовательном пространстве младших школьников.....	
<u>Чубинашвили Н. Г.</u> SOFT SKILLS как психолого-педагогическая	

проблема.....	
<u>Шарандо И. Л.</u> Особенности народной и классической скрипки: история и современность.....	
<u>Щурко В. Е.</u> Эффективные формы и методы работы с дошкольниками по патриотическому воспитанию	
<u>Яглык В. И.</u> Физическое воспитание как один из факторов культурного развития студенческой молодёжи	
<u>Якубовская И. А., Сусед-Виличинская Ю. С.</u> Особенности знакомства с музыкальным инструментом скрипка в процессе изучения учебного предмета «Музыка».....	
<u>Якуш Е. И.</u> Подготовка к профессиональной педагогической деятельности: аксиологический подход	
<u>Ятусевич С. Г.</u> Искусственный интеллект как ресурс формирования профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов.....	

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Ю. П. ГОЛУБЕЎ¹, Ст. Р. РАЧЭЎСКІ²

¹Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

²Беларусь, Брэст, БАІРА

УНІВЕРСІТЭТ НА ЗАХАДЗЕ КРАІНЫ: ПАЧЭСНЫ ШЛЯХ

Першая на Брэстчыне вышэйшая навучальная ўстанова «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна» заслугоўвае звання «Патрыярх вышэйшай адукацыі»: за восем дзесяцігоддзяў у гэтых аўдыторыях падрыхтавана каля 80 тыс. спецыялістаў.

Наш універсітэт – уладальнік адметнай, багатай гісторыі са старонкамі, якіх не знойдзеш у «біяграфіях» іншых навучальных устаноў. Адна з іх – тое, што часта называем словам **Выток**: гэта вучэбны корпус па вуліцы Міцкевіча. Ён пабудаваны ў 1905 годзе. І якімі б падзеямі ў XX стагоддзі ні жыў Брэст, гэты рэдкі па архітэктуры будынак заставаўся адукацыйным цэнтрам: спачатку – «Яго Імператарскай Высокасці Цэсарэвіча Аляксія Мікалаевіча поўнай мужчынскай гімназіяй», потым польскай дзяржаўнай гімназіяй імя Траўгута, гімназічнымі курсамі, сярэдняй тэхнічнай школай. Адзін толькі раз, у 1944 годзе, пры вызваленні Брэста ад нямецкіх захопнікаў тут размясцілі шпіталь для параненых савецкіх воінаў. Для выканання Пастановы ўлад БССР ад 6 чэрвеня 1945 года «Аб адкрыцці настаўніцкага інстытута ў Брэсце» быў адведзены гэты будынак. Выкладчыкі і студэнты засталі тут пустыя пакоі, не было ніякай мэблі, не працаваў вадаправод. Усё давалося вычысціць, паправіць.

Такім чынам, **Выток** (ці маленькая радзіма) сённяшняга ўніверсітэта – мясціна, абмежаваная вуліцамі Міцкевіча, Пушкінскай, Савецкай, бульварам Касманаўтаў, і найперш старадаўні будынак, ля сцен якога хораша ўпісаўся бюст генія сусветнай літаратуры.

Якім быў шлях ад настаўніцкага інстытута да класічнага ўніверсітэта з ганаровым імем Пушкіна? Гэта быў шлях складаны, з пераадоленнямі, стратамі, набыткамі, але галоўнае – ён быў пачэсны, і мы заслужана ім ганарымся. У юбілейным выданні пра гісторыю ўстановы аўтары абазначылі ўсе этапы паступальнага ходу ўніверсітэта словамі-сімваламі **Выток – Яднанне – Уздым – Сталасць – Узыходжанне – Воблік – Шлях – Будучыня** [1]. За кожным з іх складаны працэс, маральны рэсурс, шчырае старанне

галоўных асоб – выкладчыцкага калектыву, дапаможнага персаналу, студэнтаў розных пакаленняў, і часам гэта гаворыць больш, чым лічбы і пералікі дасягнутага за дзясяткі гадоў.

Першым выкладчыкам настаўніцкага інстытута ў Брэсце стала Лідзія Яфімаўна Нямцова, выпускніца геафака Маскоўскага ўніверсітэта імя Ламаносава. Разам з ёй педагогічны калектыў утварылі Андрэй Захаравіч Жаваранкаў, Аляксандр Сцяпанавіч Барысавец, Ядвіга Антонаўна Чарняўская, Сяргей Міхайлавіч Жамчужны, Маісей Рыгоравіч Шраер, Серафіма Іванаўна Табышава (усяго 18 выкладчыкаў). Толькі ў **Яднанні**, толькі разам, у адзіным парыве ім удалося пераадолець тое, чаго больш не перажылі ўсе астатнія пакаленні педагогаў: тэрміновы, часам на працягу сутак, рамонт вучэбных памяшканняў – адной грамадой са студэнтамі; адсутнасць вучэбнай літаратуры, мінімальнага лабараторнага абсталявання, ды і педагогічнага вопыту ў выкладчыкаў-выпускнікоў універсітэтаў Масквы, Ленінграда, Варонежа, Свядлоўска, Харкава; страчаная ў вайну якасць школьнай падрыхтоўкі залічаных у інстытут, а таму і нізкая паспяховасць. Але ўсе нягоды перакрываліся першымі дасягненнямі:

- за пяць гадоў існавання інстытут выпусціў каля 600 дыпламаваных педагогаў, і тым самым у вобласці часткова знізіўся дэфіцыт настаўніцкіх кадраў;

- адкрыліся некалькі вячэрніх аддзяленняў;

- інстытут адразу ж набыў значэнне не толькі адукацыйнага, але і культурна-асветніцкага цэнтра;

- у навуковай працы кафедра праявілася схільнасць да вывучэння тэм з гісторыі, эканомікі, прыроды, культуры Беларусі і Брэстчыны.

Не магло быць іначай: сярод выкладчыкаў і студэнтаў значылася нямала перажыўшых вайну на франтах ці ў партызанах; яны жылі верай, што без вайны і рызыкі страціць жыццё можна многае адолець, адбудаваць, стварыць, і гэта асабліва збліжала. **Яднанне** калектыву асабліва ўзрасло, калі ў 1950 годзе настаўніцкаму інстытуту быў нададзены новы статус – педагогічнага інстытута, а ў 1949-м, да 200-годдзя А. С. Пушкіна, – імя класіка сусветнай літаратуры.

Перажыўшы неверагодныя страты ў вайну, трэба было на зруйнаванай зямлі будаваць жыццё нанова. Час, што застаўся ў гісторыі як «адліга 60-х», адлюстравалася і ў дзейнасці нашага педагогічнага інстытута, што справядліва назваць **Уздымам**. Вось некаторыя факты:

- 1959/60 навучальны год пачалі звыш 900 студэнтаў, 13 кафедраў, фізіка-матэматычны, прыродазнаўча-геаграфічны, моўна-літаратурны

факультэты, утвораныя з былых аддзяленняў, і два новыя – аграпедагагічны і пачатковых класаў;

– на 10 памяшканняў павялічыўся аўдыторны фонд; было ўжо 18 кабінетаў і лабараторый з умовамі для навуковых даследаванняў;

– асвоены выдзеленыя зямельныя ўчасткі, прыродныя і прамысловыя аб’екты для практык;

– навучэнцы абжываліся ў новым інтэрнаце па вуліцы Леніна.

За дзесяцігодку, пачынаючы з 1950 года, у інстытуце была створана інфраструктура, прыгодная для масавай падрыхтоўкі педагогаў з вышэйшай адукацыяй.

У юбілейным годзе, як гэта звычайна і бывае, мы пільна ўглядаліся ў гісторыю ўніверсітэта, дапаўнялі яе новымі матэрыяламі, ацэньвалі з пазіцый сучаснасці. І ў адносінах да 70–90-х гадоў можам гаварыць, што гэта была працяглая фаза **Сталення**, нарашчэння адукацыйнага патэнцыялу. У шырокай панараме фактаў знайшліся асабліва важныя:

– з 1970 па 1980 год абаранілі кандыдацкія дысертацыі 44 выкладчыкі;

– інстытут увайшоў у групу лепшых педагагічных ВНУ па выніках рэспубліканскага і ўсесаюзнага аглядаў навукова-даследчай працы студэнтаў;

– у 1979 годзе на стацыянары і завочна вучыліся звыш 3500 чалавек;

– у 1969 годзе адкрылі падрыхтоўчае аддзяленне, факультэт фізічнага выхавання, у 1982-м – факультэт дашкольнага выхавання;

– у 1976 годзе ўвялі ў эксплуатацыю спартыўны комплекс;

– з 15 да 32 ўзрасла колькасць кафедраў.

Аб’ектыўнай адзнакай тагачаснай паспяховай дзейнасці інстытута стала ў 1983/1984 навучальным годзе яго прызнанне пераможцам Усесаюзнага спаборніцтва сярод каля 200 педагагічных інстытутаў СССР і ўзнагароджанне Пераходным Сцягам Міністэрства асветы СССР і ЦК галіновых прафсаюзаў. Падобнае прызнанне заслуг паўтарылася праз 30 гадоў: універсітэт імя Пушкіна тройчы за апошнія дзесяцігоддзе адзначаны Прэміяй Урада ў галіне якасці.

Надзвычай важным, лёсавызначальным стаў для педінстытута ў Брэсце 1995 год: 22 жніўня выдадзены загад Міністэрства № 29 «Аб пераўтварэнні Брэсцкага дзяржаўнага педагагічнага інстытута імя А. С. Пушкіна ў Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

«Мы сталі ўніверсітэтам...» – гэта было не толькі бадзёрай фразай, зменаў шыльды ці авансам на далейшае развіццё: **Узыходжанне** да статусу класічнага ўніверсітэта стала ўкладаннем вялікіх сіл усяго працоўнага калектыву, гуртаваннем вакол ідэі, якую на пачатку 90-х гадоў вылучыў рэктар

Васіль Аляксеевіч Сцепановіч. Яго асабісты ўклад у рэарганізацыю інстытута на ўніверсітэцкі лад, дарэчы, быў сёлета высока ацэнены на канферэнцыі, прысвечанай 80-годдзю першага рэктара ўніверсітэта.

Што прадвырашыла прызнанне педінстытута ўніверсітэтам:

- шматпрофільнасць падрыхтоўкі прафесійных кадраў, якую забяспечвалі 9 факультэтаў і 32 кафедры;

- наяўнасць прызнаных навукова-педагагічных школ, актыўных у выкананні дзяржаўных навуковых заказаў і выдавецкай дзейнасці;

- прафесарскі састаў з 20 прафесараў і дактароў навук;

- няспыннае нарошчванне выкладчыцкіх кадраў з вучонымі ступенямі і званнямі; адкрыццё сваёй аспірантуры.

Надышоў час – пачатак 2000-х гадоў – сцвярджэння нашай універсітэцкай установы, выяўлення сваёй самабытнасці, самаідэнтыфікацыі. Перыяд гэты нездарма адгукаецца сімвалічным словам **Воблік**: атрыбутыўнае значэнне набылі эмблема, сцяг, гімн універсітэта; з’явіўся свой сродак масавай інфармацыі – газета «Берасцейскі ўніверсітэт», а пасля і навуковы часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта». Мы ганарымся алімпійскай перамогай нашай выпускніцы Юліі Несцярэнка, якая і праўда лічыцца яшчэ адным – жывым – сімвалам нашага ўніверсітэта. Сказанае ніяк не перакрывае іншага зробленага гэтым часам для павышэння якасці нашых універсітэцкіх паслуг, тварэння і папулярызацыі ведаў вышэйшага гатунку. Як не згадаць, напрыклад:

- намаганні рэктара Уладзіміра Анесціевіча Плецохова распачаць і завяршыць будаўніцтва чацвёртага студэнцкага інтэрната і вярнуць універсітэту імя Пушкіна;

- распрацаваныя меры стымулявання высокіх вынікаў вучэбнай і навуковай працы выкладчыкаў;

- усталяванне годных традыцый культурна-асветніцкага і спартыўнага жыцця студэнтаў і педагогаў;

- намаганні аўтарскіх калектываў дзеля забеспячэння вучэбнай літаратурай вышэйшай і сярэдняй школы;

- навуковыя распрацоўкі па праблемах сацыяльна-эканамічнага і культурнага развіцця беларускага грамадства, прыроды, здароўезберажэння;

- адукацыйныя паслугі, распачатыя Інстытутам павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі.

Апошнія 20 гадоў – перыяд станаўлення ўніверсітэта ў ролі адукацыйна-навукова-культурнага цэнтру першага рэгіёна – адказны **Шлях**. Змянялася ўніверсітэцкая структура, адкрываліся новыя спецыяльнасці, набіраліся акадэмічных сіл, стаўшы кандыдатамі ці дактарамі навук, яшчэ нядаўна

маладыя выкладчыкі. Нязменным заставалася адно – *выпрацаваная пакаленнямі педагогаў высокая мера адказнасці за прафесійную падрыхтоўку студэнтаў*. Юбілей універсітэта – магчымасць добрым словам успомніць як рэктара і даравітага навукоўца Мечыслава Эдвардавіча Часноўскага, які шмат намаганняў уклаў у тое, каб адказнасць за якасць падрыхтоўкі спецыялістаў з дыпломам Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта і якасць навуковай і выхаваўчай працы стала ў калектыве вядучым матывам дзейнасці. Ён і сам быў у гэтым сэнсе прыкладам.

З таго, што рухала нас наперад, радалася ці давалася няпроста, трэба выдзеліць наступнае:

- універсітэт своєчасова адрэагаваў на запатрабаванасць новых спецыяльнасцей; апошнім дзесяцігоддзем адкрыты, у прыватнасці, «Урбаналогія і сіці-менеджмент», «Англійская мова, кітайская мова», «Краіназнаўства і перакладчыцкая дзейнасць», «Мікрабіялогія», уведзены прафілізацыі «Камп’ютарная лінгвістыка», «Дзелавая камунікацыя»;

- універсітэт значна пашырыў міжнародныя партнёрскія сувязі;

- ужо шосты год працуе Інстытут Канфуцыя, дзейнасць якога з самага пачатку шчыра падтрымала рэктар Ганна Мікалаеўна Сендзер;

- нашы спецыялісты прынялі непасрэдны ўдзел у вырашэнні актуальных праблем рэгіёна;

- мы пабагацелі на сваё выдавецтва з уласнай паліграфічнай базай;

- захавалі і ўдасканалілі некалькі музейных экспазіцый, рэдкую калекцыю мінералаў, горных парод і фасілій;

- адкрылі імяныя аўдыторыі ў гонар лепшых нашых вучоных і педагогаў;

- універсітэт і горад упрыгожылі зімовы і летні сады з унікальнымі расліннымі калекцыямі;

- развівалася студэнцкае валанцёрства;

- удасканальвалася сістэмная праца з абітурыентамі.

Завяршальны пасыл пра 80-годдзе ўніверсітэта хочацца выразіць словам **Будучыня**. Нашы перспектывы – прадукт калектывнага мыслення, вырацаваны ўніверсітэцкай супольнасцю. На стратэгічнай лініі мы бачым тое, чым можам сцвердзіць сябе ў новую эпоху, што адпавядае тэндэнцыям у сусветнай адукацыі:

- якасныя адукацыйныя паслугі, але задачай з’яўляецца пашырэнне геаграфіі іх экспарту;

- мэйнстрым – прымяненне ў вучэбным працэсе і навуковых распрацоўках штучнага інтэлекту, нанатэхналогій, дадатковай рэальнасці і

іншых тэхніка-тэхналагічных навінак, што азначае: трэба асвойваць новыя кампетэнцыі;

– дакладнае акрэсленне прыярытэтных накірункаў нашай навуковай дзейнасці, якія б супадалі з патрэбамі беларускага грамадства;

– выхад нашых даследчыкаў далёка за межы ўніверсітэта, неабходнасць іх удзелу ў міжнародных навуковых праектах, а для гэтага трэба рацыянальна распарадзіцца партнёрскімі сувязямі з універсітэтамі замежжа;

– умелае пазіцыяніраванне ўніверсітэта ў інфармацыйнай прасторы;

– англамоўнае навучанне, павышэнне пазіцый універсітэта ў міжнародных рэйтынгах: калі не здолеем папулярызаваць сябе ў глабальным свеце, то не дачакаемся прытоку айчынных і замежных навучэнцаў, прапаноў на конт узаемавыгоднага супрацоўніцтва, удзелу ў міжнародных праектах, іначай кажучы – страцім канкурэнтаздольнасць;

– паляпшэнне ўмоў для творчай самарэалізацыі здольнай студэнцкай моладзі і інш.

Мы выбіраем курс на новыя якасці функцыянавання ў XXI стагоддзі: устойлівасць развіцця; інавацыйную ўспрымальнасць; высокую тэхналагічнасць; адкрытасць свету, грамадству; арыентацыю на асобу і яе асвету.

У нашым рэктараце ёсць незвычайны экспанат гісторыі ўстановы – гадзіннік, на адваротным баку якога значыцца інвентарны № 1 – першая адзінка маёмасці, набытая настаўніцкім інстытутам у 1945 годзе. Восемдзесят гадоў механізм, якому няма зносу, прыемным гукам адзначае пражыты, цяперашні час універсітэта і будзе адлічваць яго ў будучым.

Як спяваецца ў гімне Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна, «яднай і вучы нас, настаўнік руплівы, жыві, наш універсітэт!».

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Рачэўскі, Ст. Р. Універсітэт на захадзе краіны: пачэсны шлях / Ст. Р. Рачэўскі, Л. А. Гадуйка, Л. Б. Чэлышава [і інш.] ; пад агул. рэд. Ю. П. Голубева. – Брэст : ТАА «Рэкламна-інфармацыйнае агенцтва “Вячэрні Брэст”», 2025. – 112 с.

[К зместу](#)

А. Н. СЕНДЕР

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА – ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Общеизвестно, что подготовка конкурентоспособного специалиста – одна из задач образования и показатель его качества. Значимость этого тезиса особенно актуализируется сейчас, когда текущая пятилетка объявлена пятилеткой качества.

Рассматривая конкурентоспособность специалиста как качество личности, с одной стороны и как качество образования, с другой, можно утверждать, что конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленной цели в различных меняющихся ситуациях, благодаря владению методами решений большого объема профессиональных задач.

Конкуренция – это не вседозволенность в достижении цели различными средствами. Конкурентоспособный специалист – это носитель высоких профессиональных знаний, высокой культуры, стремящийся к профессиональному самообразованию, рефлексии, умению сотрудничать.

Когда мы говорим о качестве образования, мы имеем в виду и качество образовательного процесса и качество его результатов. Качество образовательного процесса определяется целевым компонентом, содержательным, технологическим, «качеством» субъектов образовательной деятельности, а результативный компонент является качественной характеристикой подготовки конкурентоспособного специалиста.

Качество образования определяют как соотношение цели и результата образовательной деятельности, а эффективность как отношение результата к затратам. Эффективность образования может соотноситься с иными показателями, например, с качеством жизни. Чем больше государство вкладывает в профессиональное образование, тем выше будет качество жизни. Здесь уместна одна сентенция «Если Вы полагаете, что образование обходится слишком дорого, попробуйте посчитать, во что обойдется невежество».

Сказанное кратко можно выразить следующим образом: от качества условий – к качеству результатов, а от них к качеству образования, от качества образования – к качеству жизни.

Рассматривая цель как предполагаемый результат, мы понимаем, что эта пара неразделима, а следовательно, цельно признается то, что может быть представлено операционально. Это значит, что всегда существует способ, который позволяет проверить соответствие результата поставленной цели.

Говоря о содержательном компоненте образовательного процесса, констатируем, что образование должно строиться на последних достижениях науки, т. е. фундаментальное образование – необходимое условие конкурентоспособного специалиста, востребованного на рынке труда. Никто не отрицает профессиональной направленности обучения, но одно не должно быть в ущерб другому. Количество учебных часов по новым вузовским учебным планам уменьшается, что, соответственно, отражается на содержании учебным программ (или образования). Вместе с тем, указанное противоречие не должно негативно влиять на качество подготовки специалиста. Одно из решений при указанной проблеме – формирование у студентов методологических знаний, способов учебной деятельности, чтобы студент из позиции знающего переходил в позицию познающего. Отсюда важно требование научить студента учиться культуре учебной деятельности, владению логическими операциями. Ведь известно, что знание обобщенных методов познания возмещает незнание многих фактов.

Говоря о технологическом компоненте образования, следует констатировать, что используемые современные образовательные технологии (в том числе информационные), безусловно, улучшают качество образования, но ничто не заменит живое слово преподавателя, его профессиональное и воспитательное значение, его педагогическое мастерство.

Еще одна важная составляющая качества образования – квалификация преподавателей в университете. Снижение статуса ученого приводит к нежеланию многих способных студентов поступать в аспирантуру и как результат: не воспроизводство преподавателей с учеными степенями для работы в университете, что является серьезной проблемой. В настоящее время в университете результативно работают лишь три научные школы, обеспечивающие подготовку специалистов с высшей научной квалификацией.

Анализ ситуации на рынке труда показывает, что для подготовки конкурентоспособных специалистов с гибким системным мышлением, высоким уровнем профессиональной и общей культуры должен быть абитуриент, мотивированный для получения соответствующей специальности. Для этого проводится большая профориентационная работа с выпускниками педагогических классов, однако до сих пор качество поступающих абитуриентов желает быть лучше.

Один из параметров, от которых зависит качество образования, это качество руководящего звена в университете, занимающиеся разработкой стратегии и тактики управления.

Обилие новшеств, предлагаемых руководителями, потенциально, почти всегда содержит опасность перегрузки. Кроме того, исходя из диалектических представлений, управленцы не должны забывать, что многие нововведения (особенно если речь идет о качестве конечных результатов) могут иметь как позитивные в одном, так и негативные в чем-то другом следствия от своего применения.

Поэтому, во-первых, итоговый эффект даже при огромных стараниях управленцев неожиданно может оказаться неположительным. Во-вторых, если новшества имеют отношение для определения доплат за ученую степень и звание, то здесь должно работать единство требований как для рядовых сотрудников, так и для руководителей: необходимо всем участвовать в рейтинге для подведения итогов работы за год.

Еще один параметр, оказывающий влияние на качество подготовки специалиста — это качество взаимодействия педагогов и обучающихся. Массовость высшего образования, сокращение сроков обучения в университете, нежелание многих студентов учиться ослабляют связь студент-преподаватель как единую образовательную систему и в итоге получаем слабый результат образовательной деятельности, который характеризуется как отсутствие «педагогического резонанса» (Ю. К. Бабанский). Этого можно избежать только тогда, когда взаимодействие педагога и студента совпадает с собственным стремлением студентов к своему развитию.

Качество образовательного процесса и соответственно подготовка конкурентноспособного специалиста будут реализованы, если будет обеспечено:

1. Более полное соответствие вузовской подготовки требованиям экономики и общества.
2. Повышение уровня фундаментальной теоретической и практической подготовки выпускника университета.
3. Адаптация вуза к современным условиям и требование развития образования на основе использования мирового опыта.
4. Применение эффективной системы оценивания результатов деятельности университета, его подразделений, преподавателей и студентов.
5. Активизация научной и методической работы в университете.
6. Соответствующая материально-техническая база университета.
7. Грамотная управленческая стратегия и тактика в университете.

Качество образования – категория не постоянная, а динамичная, меняющаяся во времени. Поэтому мониторинг результатов и качества должен быть постоянным в соответствии с новыми задаваемыми целями.

[К содержанию](#)

Ст. Р. РАЧЭЎСКІ¹, Л. А. ГАДУЙКА²

¹Беларусь, Брэст, БАІРА

²Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

АБ’ЕКТЫВАЦЫЯ КАНЦЭПТА «ЎНІВЕРСІТЭТ» У АФІЦЫЙНЫХ СІМВАЛАХ БрДУ ІМЯ А. С. ПУШКІНА

Сучасная карціна свету – шматграннае, панарамнае ўяленне людзей аб навакольным свеце і аб месцы ў ім асобнага чалавека. Квантам ведаў, глабальнай думкавай адзінкай (З.Д. Папова), згусткам культуры ў свядомасці асобы (Ю.С. Сцяпанаў), складнікам карціны свету (канцэптуальнай, моўнай) выступае канцэпт. Канцэпты не існуюць адасаблена, яны узаемадзейнічаюць, аб’ядноўваюцца ў складаную канцэптасферу. У апошняй для тых, хто звязаны з вышэйшай адукацыяй, важнае месца належыць канцэпту “універсітэт”.

У сваім даследаванні мы звярнуліся да аб’ектывацыі названага канцэпта на прыкладзе сімволікі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна. У 2009 г. Міністэрствам юстыцыі Рэспублікі Беларусь (канкрэтней – яго Дэпартаментам па архівах і справаходстве) універсітэту былі выдадзены пасведчанні №№ 764 і 765 аб рэгістрацыі двух яго афіцыйных геральдычных сімвалаў – эмблемы і сцяга. Натуральна, што запісы ў абодвух дакументах лаканічныя, з двух радкоў, і зроблены па ўстаноўленай форме, таму яны ўтрымліваюць толькі неабходны мінімум інфармацыі. 80-годдзе першага на Брэстчыне ўніверсітэта – добрая падстава, каб упершыню даць разгорнутае вытлумачэнне сэнсаў, ідэй, якія закладваліся ў абодва сімвалы пры іх распрацоўцы, абазначыць – таксама ўпершыню – гісторыю іх стварэння.

Пры разглядзе канцэптуальных прыкмет, якія рэпрэзентуюцца ўніверсітэцкімі сімваламі, зыходзім з характарыстык паняцця “канцэпт”, дадзеных Г.А. Крукавай, – гэта прадукт мыслення, што мае ментальную прыроду, складаецца з ядра (імені канцэпта, яго ключавой вербалізацыі, у нашым выпадку – гэта *універсітэт* з разнастайнымі моўнымі асацыяцыямі) і перыферыі з менш значнымі сувязямі, падабенствамі [1, с. 132]. Аўтар характарыстык падкрэслівае: колькі людзей, столькі і індывідуальных

інтэрпрэтацый. Улічваем і распаўсюджанае ў лінгвістыцы разуменне канцэпту як комплекснага зместу, звязанага са словам ці іншым знакам, што ўключае не толькі рацыянальнае значэнне, але перажыванні, вобразы, уяўленні.

Звернемся спачатку да эмблемы ўніверсітэта, з якім паяднаны біяграфіі каля 80 тысяч выпускнікоў і многіх соцень выкладчыкаў, супрацоўнікаў, перавядзём позірк на самую выяву. Галоўны ўніверсітэцкі сімвал ўключае найперш абрыс адной з зубчатых вежаў Холмскіх варот Брэсцкай крэпасці-героя, які паступова – ніжняй дугой – трансфармуецца ў контур лацінскай літары *U*, што на многіх мовах свету пачынае намінацыю *Універсітэт*. Дадзенае слова ўзыходзіць да лац. *universitas* ‘сукупнасць (навук)’ – суфіксальнага вытворнага ад лац. *universus* ‘увесь, агульны’; і названыя прыкметы канцэпта, як і прыкметы ‘сдружнасць’, ‘адзінства’, ‘супадзенне (місіі, каштоўнасцей, традыцый і г. д.)’, належаць да цэнтральных у яго аб’ектывацыі.

Мастацкае абыгрыванне дэталі цытадэльных варот спатрэбілася для разгортвання мікратэмы “Універсітэт у пагранічным горадзе” і вылучэння наступнай прыкметы-каштоўнасці – ‘знітаванасць універсітэцкай адукацыі і гісторыі пагранічча Беларусі тут, у Брэсце’. У гэтай гісторыі – і старажытны Берасце са шматвекавым і няпростым лёсам; і Камянецкая вежа, адзіны данжон у Беларусі; і Брэсцкая крэпасць, легендарная абарона якой навак застанецца ў летапісы Вялікай Айчыннай вайны... За ключавым элементам, упісаным ў незвычайную канфігурацыю, – за фігуркай асобы, што раскінула рукі насустрач жыццю і ведам, – стаяць такія прыкметы канцэпта, як ‘навучэнец (а з ім і выкладчык)’, ‘адукацыя’, ‘выхаванне’, ‘рост’, ‘прафесія’, ‘будучыня’. Зялёны колер фігуркі трэба чытаць як ‘малодосць асобы, якая вітае новы свой дзень’. Але гэты элемент ўбірае ў сябе і іншыя (перыферычныя) прыкметы, у прыватнасці: ‘гімнаст ці акрабат, што звычайна раскідвае рукі, завяршаючы практыкаванне’; ‘чалавек (студэнт), які раскрывае занавес, каб дэманстраваць сцэнічную творчасць’. Аматыры батанічных ведаў дэшыфруюць схематычную выяву як ‘каліва расліны з чырвонай кветкай наверху’, іншыя ж інтэрпрэтатары – ‘як асобу, што праз адчыненае акно ўглядаецца ў шырокі свет’. Яшчэ адзін асацыятыўны варыянт – ‘над раскрытай кнігай як крыніцай ведаў хараша ўзыходзіць сонца’. Такім чынам дызайнер увасобіў у адным элеменце эмблемы спектр асацыяцый, прыкмет канцэпта, якія выражаюцца словамі *юная асоба, веды, кніга, творчасць, расліна, сонца*; а за імі – адукацыйная значнасць, па сутнасці, любых фундаментальных навук пра чалавека, свет, прыроду.

Што да каларыстыкі, то чырвоны колер каймы спатрэбіўся як часты ў адлюстраванні жыцця, часу, гісторыі, мужнасці абаронцаў Радзімы на граніцы; фонавы жоўты – для перадачы сонечнага ззяння ведаў.

У эмблемы ёсць свая гісторыя: гэта – пераемніца першага атрыбутыўнага знака ўніверсітэта. Яго кампазіцыю складала таксама лацінская графема *U*, на верхавінках якой былі размешчаны выявы зубра Белавежскай пушчы (правая частка літары) і зубчатай часткі стэлы на ўсходняй ускраіне горада (левая частка). Графема чыталася яшчэ і як ‘падкова на шчасце ўніверсітэцкаму люду ў дарогу развіцця’. Ядром сімвала была выбрана афіцыйная назва ўстановы “Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна” і даты “1945” (год адкрыцця настаўніцкага інстытута) і “1995” (год пераўтварэння інстытута ва ўніверсітэт). У абедзвюх кампазіцыях удалося, няхай і фрагментарна, закадзіраваць неад’емныя і каштоўныя часткі пагранічнага краю – ‘гісторыю’, ‘адукацыю’, ‘прыроду’.

Магчыма, заслугоўваў абгрунтаванага размяшчэння ў эмблеме знамянальны воблік генія сусветнай літаратуры, але ў свой час думалася, што імя А. С. Пушкіна ўжо зафіксавана ў афіцыйным найменні ўніверсітэта (дарэчы, у неафіцыйнай камунікацыі прадстаўнікоў БрДУ нярэдка называюць “пушкінцы”). Распрацоўшчыкі эмблемы трымаліся лагічнай пазіцыі: не перагрузіць сімвалічныя знакі дэталямі, забяспечыць лёгкасць аднаўлення ў шматлікіх сітуацыях універсітэцкага жыцця, максімальна захаваць эмблематычную культуру і тым самым павялічыць рэпутацыйны ўзровень Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна ў сям’і ўніверсітэтаў Беларусі і ў адукацыйным свеце наогул.

Аўтары першай эмблемы (яна не рэгістравалася, але была адобрана Саветам універсітэта ў 1996 г.) – Ю. Ю. Пераход, універсітэцкі мастак-афарміцель, і Ст. Р. Рачэўскі, першы прарэктар; распрацоўшчыкі другой эмблемы, зарэгістраванай на дзяржаўным узроўні, – асістэнт кафедры тэорыі і методыкі эстэтычнага выхавання А.С. Улыбін, прарэктар па выхаваўчай і сацыяльнай працы Л. А. Гадуйка і прарэктар па вучэбнай працы Ст. Р. Рачэўскі; аўтар аб’ёмнай версіі, размешчанай на фасадзе галоўнага будынку і ў абодвух вучэбных корпусках, – брэсцкі мастак і паэт Л. І. Валасюк.

Эмблема ў 2009 г. была беражліва перанесена на сцяг Брэсцкага дзяржаўнага інстытута імя А. С. Пушкіна, які (сцяг) ўяўляе сабой белае палотнішча з чырвоным надпісам прыналежнасці (белы колер сімвалізуе чысціню намераў і адносін удзельнікаў адукацыйнага працэса і ўдала карэлюе з народнай і афіцыйнай сімволікай Беларусі). Ініцыятыва вырабу сцяга і выкарыстання яго ў дні ўрачыстасцей належыць прарэктару Л.А. Гадуйка. Ва

ўніверсітэце замацавалася каштоўная традыцыя ўздываць універсітэцкі сцяг у Дзень ведаў падчас прыёму першакурснікаў у студэнцкую сям’ю, на іншых урачыстасцях. Гэтая цырымонія суправаджаецца выкананнем гімна ўстановы вышэйшай адукацыі.

Гімн (аўтар музыкі – старшы выкладчык кафедры тэорыі і метадыкі эстэтычнага выхавання А. У. Шамятуха, аўтар слоў – першы прарэктар Ст. Р. Рачэўскі) – трэцяя частка атрыбытыўнага комплексу ўніверсітэта.

Вядучай думкай гімна з’яўляецца эмацыянальны пасыл–пажаданне і завет: *Яднай і вучы настаўнік руплівы, / Жыві, наш універсітэт!*

З любоўю і верай, пад сонцам і ветрам, Сагрэўшы старонкі нялічаных кніг, Агонь берасцейскі калыша наветра Свяшчэнных навук і ведаў тваіх.

Як жылка на скроні і з радасці – сэрца, Ля шчодрых палеткаў і мілых гаёў, Ля пушчы адвечнай так хараша б’ецца Крыніца святая – сумленне тваё.

Вяртаецца ранак на гоні Палесся, Пагодлівы будзень ізноў настае...

Над светам гучыць твая годная песня, Мы шчыра няём яе, дзеці твае.

О бацька, заступнік, суддзя справядлівы, І нам, і табе – завет: Яднай і вучы нас, настаўнік руплівы, Жыві, наш універсітэт!

Гімн, ў 2005 г. упершыню выкананы народным камерным хорам “Гаудэамус” на ўрачыстым сходзе калектыву ўніверсітэта, прысвечаным яго 60-гадоваму юбілею, пазней быў запісаны гэтым жа хорам на дыск і перададзены на факультэты для магчымага выкарыстання.

Гімн – не проста музычна-паэтычны твор. Ён, адзначае І. П. Рамашова, ёсць урачыстая песня ўстановы, арганізацыі, прадпрыемства і мусіць забяспечваць эмацыянальнае ўздзеянне (перадаваць пачуццё гонару, адзінства калектыву), стварэнне іміджу працы ў канкрэтным калектыве як неабходнай дзейнасці і пазіцыяніраванне вытворчай ці сацыяльна-культурнай структуры ў грамадстве [2, с. 192]. Напісанне ўніверсітэцкага гімна 20 гадоў назад было для яго аўтараў інтуітыўна-творчым актам, парывам. І ўсё ж, калі зараз уважліва прыглядацца да тэксту, то ў ім заўважаюцца праявы і ўрачыстасці, і эмацыянальнасці, і сціплага пазіцыяніравання – ўсё гэта вербалізуюць кантэкстуальна ўзнёслыя назойнікі *любоў, вера, сонца, вецер, агонь, наветра, навукі, веды, завет, настаўнік, скронь, сэрца, крыніца, сумленне, гоні, песня*; суіснавальныя з імі прыметнікі *берасцейскі, свяшчэнны, справядлівы, руплівы, шчодры, мілы, адвечная, святая, годная*; ацэначныя прыслоўі *хараша, шчыра*; параўнанне сумлення з біццем *жылкі на скроні і сэрцам*, што б’ецца з *радасці*; перыфразы *святая крыніца* (пра сумленне), *годная песня* (пра навукова-адукацыйныя здабыткі ўніверсітэта). Асаблівае значэнне надаецца каардынаце *ля пушчы адвечнай* – размяшчэнню ўніверсітэта на адной зямлі са

шматвяковай Белавежскай пушчай. Складаная, але надта значная ў канцэптуальным тэксце і падтэксце метафара *агонь Берасцейскі калыша наветра свяшчэнных навукаў і ведаў*: пераносны сэнс радкоў вядзе як да агню, запаленага ля помніка “Мужнасць” у Брэсцкай крэпасці-героі, так і да літаратурнага аб’яднання прэзідэнтаў і паэтаў “Берасцейскае вогнішча”, якім працяглы час кіраваў знаны беларускі пісьменнік Уладзімір Андрэевіч Калеснік, адзін з першых універсітэцкіх прафесараў. А яшчэ адчуваецца сувязь са станаўленнем адукацыі, навукі, выхавання на нашай землі і прыходзяць на памяць іх сімвалы, прадстаўнікі. Вось толькі некаторыя асацыяцыі.

Самшытавы грэбень, знойдзены падчас раскопак Берасця і названы “найстаражытным” дапаможнікам па навучанні грамаце на тэрыторыі Беларусі. Першая тыпаграфія і надрукаваная ў ёй “Брэсцкая біблія” (“Радзівілаўская біблія”). Брэсцкая брацкая школа і яе знакаміты выкладчык, педагог, вучоны Лаўрэнцій Зізаній, які напісаў першую на тэрыторыі Беларусі і Украіны “Азбуку”. А яшчэ ёсць у тэксце гімна непрыкметная, на першы погляд, прэзентацыя ўніверсітэта як ‘адзінай сям’і, роднаснасці’: універсітэт – гэта *бацька, заступнік, суддзя справядлівы*; студэнты і выкладчыкі – *дзеці*, што праслаўляюць яго імя шчырым выкананнем *песні*. Як бачым, у кожным куплеце гімна нескладана вылучыць мікратэмы (агонь памяці, сумленне ў набыцці ведаў, годнае сцвярдженне ўстановаў ў свеце адукацыі), і за кожнай з іх стаіць цэлы рад прыкмет аналізуемага канцэпта, у т.л. прыкметы–каннатацыі, прыкметы–ацэнкі – ‘каштоўнасць’, ‘любімы’, ‘родны’, ‘асаблівы’, ‘надзейны’, ‘з моцнымі караннямі’, ‘накіраваны ў будучыню’ і г. д.

Такім чынам, канцэпт “універсітэт” пры аб’ектывацыі (вербальнай і невербальнай) ў сімвалах БрДУ пашырае сваё канцэптуальнае поле, прырастае за кошт нацыянальна, рэгіянальна, лакальна маркіраваных прыкмет, адлюстроўвае не толькі узуальнае, калектыўнае, але і аказіянальнае, індывідуальнае ўспрыманне атрыбутыкі нашай установаў вышэйшай адукацыі.

Спіс выкарастанай літаратуры

1. Крюкова, Г. А. Концепт. Определение объема содержания понятия / Г. А. Крюкова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Языкознание и литературоведение. – 2008. – № 1. – С. 128–132.
2. Ромашова, И. П. Гимн как жанр и новая дискурсивная практика отечественных корпораций / И. П. Ромашова // Вестник Омского университета. Филология. – 2012. – № 1. – С. 191–196.

[К содержанию](#)

М. В. ЛАЗАРЕВА

Россия, Липецк, ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ПЕДАГОГАМИ STEAM-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОО

Одной из проблем современного дошкольного образования в меняющихся условиях является разработка и внедрение образовательных технологий. К числу новейших перспективных технологий относятся STEM- и STEAM-технологии, которые являются новшеством XXI-го века.

Наиболее известны в практике дошкольного образования экспериментальная авторская технология «Детская универсальная STEAM-лаборатория» (автор Е. А. Беляк) [1], парциальная модульная образовательная программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста (авторы Т. В. Волосовец, В. А. Маркова, С. А. Аверин) [2].

Данные технологии пока не получили широкого распространения, поскольку требуют соответствующей материальной оснащенности, методического обеспечения и подготовки воспитателей к их реализации. В связи с этим возникает противоречия между устойчивой тенденцией к реализации STEAM-технологий в образовательном процессе дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) и недостаточной разработанностью методического обеспечения этих технологий, а также между необходимостью их внедрения в образовательный процесс ДОО.

Институтом детства, семьи и воспитания Российской академии образования разработана парциальная модульная образовательная программа, авторами которой являются Т. В. Волосовец, В. А. Марковой и С. А. Авериным. STEM-технологии предполагают возможность освоения детьми дошкольного возраста основ программирования, робототехники, математики и теории вероятности, картографии, астрономии, инженерии (в том числе космической), криптографии, шифрования, физики, химии, биологии. STEAM-технологии отличаются от STEM-технологии включением в образовательную деятельность не только элементов инженерных и естественно-научных знаний, но и искусства, гуманитарной составляющей.

Программа содержит ряд образовательных модулей, которые реализуются в образовательном процессе ДОО. Все модули так или иначе обеспечивают условия для успешного познавательного развития детей. В основу одного из модулей положена дидактическая система Ф. Фрёбеля».

Его цель – формирование естественно-научной картины мира и развитие пространственного мышления у детей. Модуль включает наборы для развития пространственного мышления № 1» используется педагогами во время образовательной деятельности с детьми в групповых помещениях. «Наборы для развития пространственного мышления № 2», в виде мягких напольных модулей, используется в физическом развитии и перемещает ребёнка с ограниченной площади стола в игровое пространство физкультурного зала. Педагоги в работе с дошкольниками вместе экспериментируют с предметами окружающего мира, конструируют в различных ракурсах и проекциях; дети осваивают пространственные отношения. Освоение математической действительности наиболее эффективно, если происходит в контексте практической и игровой деятельности. Этому посвящен образовательный модуль «Математическое развитие», помогающий комплексно решать задачи математического развития, связанные с освоением таких математических представлений, как представления о величине, форме, пространстве, времени, количестве и счете. Модуль включает в себя настольные развивающие игры, пособия для сенсорного развития, наборы геометрических фигур и тел, различные головоломки, абак, счеты, шнуровки. Наборы пособий обусловлены возрастными задачами и спецификой математического развития.

Образовательный модуль «Робототехника» является одним из самых востребованных в современном образовательном процессе. Он включает в себя несколько конструкторов для изготовления роботов с возможностью движения. Конструкторы, с которыми занимаются дети – это LEGO Wedo 2.0. Они представляют собой новую, отвечающую требованиям современного ребенка «игрушку». В процессе игры и обучения у детей развивается логическое и алгоритмическое мышление; способность к планированию, моделированию; формируются основы программирования, способности к оценке процесса и результатов собственной деятельности.

Образовательный модуль «Мультстудия» дает детям возможность реализовать разнообразные творческие способности одновременно. При создании мультфильмов дети знакомятся с разными профессиями, выполняют функции режиссёра, оператора, сценариста, художника–мультипликатора. Над фонами и декорациями работает вся группа. Каждый ребенок создаёт свой персонаж, озвучивает свой отрывок текста и участвует в совместной анимации определённой сцены. Дети узнают, как записывается звук и делается компьютерный монтаж. Размещение готового мультфильма – это результат коллективного труда.

Важно, чтобы данные виды деятельности опирались на исследовательский опыт ребёнка, приобретённый в детском саду, чтобы естественнонаучная картина мира формировалась на основе системно-деятельностного подхода и базировались на знаниях, полученных опытно-экспериментальным путём (А. И. Иванова, Н. Н. Поддъяков) [3; 4].

Кроме этой программы есть популярная интерактивная детская цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии», представляющая собой разработку для экспериментальной деятельности в детских садах и начальной школе. Занятия с комплектом посвящены следующим темам: температура, свет и звук, магнитное поле и электричество, сила, пульс, кислотность. Одним из главных преимуществ данной лаборатории являются групповые занятия, на которых дети могут сотрудничать друг с другом и вместе решать задачи. Здесь дети могут самостоятельно выбирать задания и эксперименты, что развивает их самостоятельность, ответственность и умение принимать решения. Игровые механизмы повышают уровень развития познавательных интересов у детей. Модули легко могут быть интегрированы друг в друга, модифицированы или расширены в соответствии с потребностями каждого ребенка или образовательной организации, которая его использует.

В образовательном процессе ДОО г. Липецка применяются STEAM-технологии, вместе с тем, как показали результаты опроса, многие педагоги испытывают трудности в их применении. Одним из наиболее успешных в организации методической работы по внедрению STEAM-технологий является МАДОУ № 32 «Звездная колыбель» г. Липецка. Обратимся к опыту этой ДОО. На первоначальном этапе методической работы был организован опрос педагогов. Все воспитатели слышали о STEAM-технологиях и имеют о них представление, поскольку в МАДОУ № 32 есть детские лаборатории для познавательного развития детей. В качестве методического обеспечения выступает программа Т. В. Волосовец, В. А. Марковой, С. А. Аверина. Вместе с тем, большинство отметили, что ими освоены не все модули, в основном освоен модуль «Дидактическая система Фридриха Фребеля» – 86 %, 72 % – модуль «Математическое развитие в детском саду» и «LEGO-Конструирование». Модуль «Экспериментирование с живой природой и неживой природой» используется 38 %, модуль «Мультстудия» – 13 %. Модуль «Робототехника» – 7,5 %.

В соответствии с выявленными профессиональными дефицитами была спроектирована соответствующая методическая работа, которая носила практикоориентированный характер и включала в себя семинары, семинары-практикумы, практикумы для воспитателей.

Так практикум на тему: «Возможности модуля «Экспериментирование с живой природой и неживой природой» в познавательном развитии старших дошкольников» включал в себя следующие формы работы:

1. «Педагогическая мастерская» – выступления педагога с опытом организации экспериментирования в условиях STEAM-лаборатории.
2. Анализ, обсуждение опыта. Формулировка методических рекомендаций.
3. Практическое занятие на основе взаимодействия в парах (Разработка конспекта проведения экспериментирования по одной из тем по выбору: «Воздух», «Вода», «Магнитное поле» и др.).

Алгоритм проведенной работы включал в себя начальный этап – пополнение знаний педагогов в области применения тех или иных STEAM-технологий путем ознакомления не только с теоретическими аспектами их применения, но и с опытом других педагогов, в том числе, с опытом педагогов своей ДОО. Затем предлагалось практическое задание, связанное с выполнением методических разработок с последующей презентацией и обсуждением. В завершение работы педагогами составлялся план занятий по всем модулям с применением того оборудования, которым располагает ДОО.

Проведенная работа, как показали повторный опрос педагогов и наблюдение образовательной работы на занятиях с детьми, основанных на применении STEAM-технологий, позволила повысить компетентность педагогов в этой области. Они стали более уверенно, творчески подходить к использованию оборудования цифровых лабораторий, задействовали все модули программы, стремились выстроить работу системно, целенаправленно, использовали разнообразные задачи проблемного характера, игровые ситуации, эвристические и исследовательские методы и приемы.

Список использованной литературы

1. Беляк, Е. А. Детская универсальная STEAM-лаборатория : учеб.-метод. пособие / Е. А. Беляк. – Ростов на/Д : Проф-Пресс, 2019. – 472 с.
2. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т. В. Волосовец, В. А. Маркова, С. А. Аверин. – М. : ЭЛТИ-КУДИЦ, 2017. – 112 с.
3. Иванова, А. И. Человек. Естественно-научные наблюдения и эксперименты в детском саду : учеб.-метод. пособие) / А. И. Иванова // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 3-2. – С. 201–202.
4. Поддьяков, Н. Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка-дошкольника / Н. Н. Поддьяков // Исследователь – n / Researcher. – 2009. – № 2. – С. 68–75.

[К содержанию](#)

М. П. ЖИГАЛОВА

Беларусь, Брест, БрГТУ

ГАРМОНИЗАЦИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАНЦЕВ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ (НА ПРИМЕРЕ БРЕСТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

В статье предлагаются такие подходы и формы обучения иностранных студентов, магистрантов в техническом университете, которые помогают улучшить качество образования и выработать пути адаптации обучаемых к инонациональному пространству.

Показано, как такая работа с иностранцами влияет на имидж и интеграцию университета в мировое образовательное пространство.

Изменения, которые произошли в высшем образовании в последнее время, выдвинули и новые требования к структуре и содержанию обучения в высшей школе, к построению коммуникативного моста между странами и государствами, к такому международному сотрудничеству, которое позволяло бы реализовывать интеграцию университета в современное мировое образовательное пространство.

Эти изменения коснулись и обучения иностранных студентов и магистрантов технических университетов, так как мультикультурная проявленность в XX-XXI вв., особенно в коммуникации, стала остро востребованной. А значит, появилась необходимость создания и в нашем университете специальных структур (международный отдел, подготовительное отделение, кафедры, где преподаватели могли бы обучать русскому языку как иностранному), которые бы занимались организацией обучения и пересмотром содержания, в том числе, и созданием вузовских учебных программ по русскому языку как иностранному на основе типовых программ и с целью их последующей реализации.

Это позволило университету обучать *беженцев* (см. фото ниже) и *иностранных граждан* как на подготовительном отделении вуза, так и на первой и второй ступенях высшего образования, в аспирантуре и по специальным программам дополнительного образования взрослых в ИПКиП с целью знакомства с инокультурой, адаптации иностранных обучаемых к белорусской и русской культурам, их традициям и ценностям.

С 2016 года Брестский технический университет стал активно сотрудничать более чем с 40 странами Европы, Азии, Африки, Северной и Южной Америки, организовывая академический обмен студентами и профессорско-преподавательским составом. В разные годы в аудиториях университета занятия проводили профессора и доценты Бразилии, Японии, Российской Федерации, Венгрии, Португалии, других стран. Создавались учебные пособия по русскому языку как иностранному для беженцев [3] и серия УМК и ЭУМК для иностранных студентов, обучающихся на подготовительном отделении [4, см. репозиторий].

Сегодня Брестский государственный технический университет (далее – БрГТУ) – это крупный научно-учебный центр в западном регионе Республики Беларусь, в котором ведётся подготовка специалистов и выполняется большой объем научных исследований не только в сферах строительства, архитектуры, электроники, машиностроения, экономики и экологии, но и педагогики. Иностранные студенты могут обучаться в университете по различным специальностям на шести факультетах после прохождения обучения на подготовительном отделении отдела довузовской подготовки. А после окончания обучения на первой ступени – в магистратуре, проходить повышение квалификации в Институте повышения квалификации и переподготовки, учиться и в аспирантуре. Заметим, что только с 2008 года университет выпустил более 1400 специалистов из числа иностранных граждан Китая, Турции, Нигерии, Туркменистана, Ирана, Шри-Ланки, Судана, Египта, Ливии, Индии, Эфиопии, Азербайджана, России, Казахстана, Ливана, Иордании, ЮАР, Зимбабве и др., а с 2020 по 2024 – 330 иностранцев (см. таблицу ниже), что свидетельствует об активной интеграции университета в мировое образовательное пространство.

Как отмечено в документах университета, «основной целью БрГТУ в организации работы с иностранными обучающимися является обеспечение высокого качества подготовки специалистов для зарубежных стран, повышение имиджа БрГТУ в мировом образовательном пространстве путем создания соответствующих условий для обучения, проживания и досуга иностранных обучающихся» [4]. Такие условия созданы.

Таблица 1 – Выпускники учреждения образования Брестский государственный технический университет" 2020–2024 учебные года [4]

Учебные года	I ступень	II ступень	ПО
2020–2021	25 чел. – Китай 3 чел. – Иордания 2 чел. – Ирак 4 чел. – Ливан 1 чел. – Судан 5 чел. – Туркменистан 1 чел. – Украина	24 чел. – Китай	1 чел. – Йеменская Республика 2 чел. – Китай 1 чел. – Судан
2021–2022	17 чел. – Китай 1 чел. – Иордания 2 чел. – Египет 9 чел. – Туркменистан	32 чел. – Китай 1 чел. – Иордания 1 чел. – Ирак 1 чел. – Иран 1 чел. – Судан 1 чел. – Украина	1 чел. – Йеменская Республика 1 чел. – Весенуэла 1 чел. – Индонезия 1 чел. – Колумбия 4 чел. – Нигерия
2022–2023	71 чел. – Китай 1 чел. – Египет	15 чел. – Китай 5 чел. – Туркменистан 1 чел. – Иордания	3 чел. – Нигерия 1 чел. – Вьетнам 1 чел. – Зимбабве 1 чел. – Египет 1 чел. – Иордания 1 чел. – Китай 1 чел. – ЮАР
2023–2024	23 чел. – Китай	43 чел. – Китай 3 чел. – Иордания 6 чел. – Туркменистан 2 чел. – Азербайджан 1 чел. – Египет 1 чел. – Израиль 1 чел. – ЮАР 1 чел. – Гана 1 чел. – Сирия	1 чел. – Нигерия 1 чел. – Китай 1 чел. – Туркменистан

Работа с иностранными обучающимися является неотъемлемой частью деятельности всех структурных подразделений БрГТУ, в том числе, и кафедры лингвистических дисциплин и межкультурных коммуникаций.

Преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) Жигалова М. П., Борсук Н. Н., Будник О. А., Грицук Л. Н., Игнатюк Т. Н., Тоболевич Т. Л. и др., проводят практические занятия на высоком уровне, используя различные *методы* (метод проектов, тренинги, метод кейс–стади) и *формы работы* (текст и комментарий как аналог художественного космоса автора и читателя),

технологии («деловая игра», технология модульного обучения, бихевиористские технологии) и др. Используется преподавателями и технология полного усвоения знаний (М. В. Кларин), которая позволяет иностранным студентам на занятии «полностью усвоить обязательный учебный материал» [2].

Значимыми в учебном процессе являются и *материалы собственных исследований преподавателя*, выставки его научных достижений, которые размещаются как на сайте университета, так и в выставочном зале вузовской библиотеки (см. фото ниже). Они служат иностранным студентам хорошим образцом для мотивации успешности и дальнейшего активного изучения русского языка, как иностранными, так и белорусскими студентами.

Во время проведения практических занятий преподаватели акцентируют внимание не только на *лексико-грамматических заданиях*, но и на *текстовом материале*, понимая, что для того «чтобы откорректировать знания по теме, потребуется детальная проверка преподавателем текстового материала, скрупулёзная работа над деталями текста» [1, с. 27]. И что только после этого следует выполнять *вспомогательную работу*, которая обычно носит характер пересказа, требующего, безусловно, предварительной работы над обогащением лексики по данной теме. А это значит, что такая технология помогает иностранным студентам уделить внимание на занятии не только лексике, грамматике, содержательным деталям текста, контролю и самоконтролю, но и потребует дополнительной самостоятельной домашней работы.

Так как начальный уровень знаний иностранных студентов разный, как и уровень усвоения материала, то преподаватель для повышения качества часто использует и *технология уровневой дифференциации* (она была разработана московскими и петербургскими учёными ещё в середине 80-х годов XX века), работая на учебных занятиях по разноуровневым учебникам.

Чтобы достичь высокого качества знаний РКИ, важно *выйти на уровень объединения определённых занятий в блоки*. Это поможет создать целостное представление о проблеме, и тем самым расширить информационное поле слушателей, систематизировать полученные знания, позволит иностранным студентам дольше удерживать в памяти новый материал и глубже обсуждать проблему. А это значит, даст возможность выйти на такой коммуникативный уровень, который будет *развивать речь обучаемых*, улучшая тем самым и качество изучения специальных учебных дисциплин на первой и второй ступенях обучения, обогащая культуру речи иностранных студентов и магистрантов и улучшая качество образования в целом.

Конечно, преподаватели нашего университета понимают, что в учебном процессе сегодня они должны постоянно обогащаться новыми знаниями, *осваивать современные подходы и формы работы*, чтобы иностранные выпускники нашего университета были мобильными и подготовленными к работе в поликультурной среде, а впоследствии смогли успешно работать в условиях непредсказуемого и быстро меняющегося мира.

Поэтому важно так выстроить работу с иностранными студентами, чтобы они могли познакомиться и глубоко осмысливать разные культуры и моральные ценности не только в студенческой мультикультурной среде, но и в белорусской социокультурном пространстве. И потому значимое место в образовании иностранных студентов и магистрантов БрГТУ занимают *идеологические и воспитательные мероприятия*, проводимые преподавателями кафедры лингвистических дисциплин и межкультурных коммуникаций Будник О. А., Игнатюк Т. Н., Грицук Л. Н., Тоболевич Т. Л., и др. Это, в первую очередь, ежегодные *фестивали* [4]. Так, в 2024 году в фестивале национальных культур «Все мы разные, но мы вместе» приняли участие белорусские и иностранные студенты БрГТУ, которые представляли более 10 стран, среди них: Китай, Венесуэла, Нигерия, Египет, Казахстан, Италия, Зимбабве, Йемен. Как отмечают преподаватели, «студенты из разных уголков мира представили свои культуры, традиции и кулинарные изыски...иностранцы и белорусские студенты увидели всё культурное разнообразие окружающего нас мира и в очередной раз убедились, как много у нас общего! Фестиваль стал не только праздником культуры, но и важным шагом к укреплению межкультурного диалога» [4] Значимыми являются и *экскурсии*, позволяющие иностранным студентам и магистрантам лучше понять белорусскую и русскую культуры.

Важное место в учебно-образовательной программе иностранных обучающихся отводится *вечерам, выставкам, конкурсам, квестам, олимпиадам* по РКИ, которые проводятся в рамках Недели науки. Такие мероприятия позволяют подготовить иностранных студентов и магистрантов к адекватному восприятию белорусского социума и тех морально-нравственных ценностей, которые помогут им понять характеры белорусов.

Эти социокультурные знания могут быть востребованы и при возможном дальнейшем трудоустройстве иностранцев в Беларуси. А возможности такие у иностранных студентов сейчас есть. Государственные документы позволяют иностранцам, получающим профессионально-техническое, среднее специальное и высшее образование в Республике Беларусь, трудоустраиваться по трудовым договорам с продолжительностью

рабочего времени не более 20 часов в неделю. А если иностранцы, получили уже профессионально–техническое, среднее специальное и высшее образование и трудоустраивающиеся по полученной специальности, то они могут работать без оформления специального разрешения на право занятия трудовой деятельностью в Республике Беларусь. Среди иностранных студентов и магистрантов экономического и строительного факультетов БрГТУ есть и такие обучающиеся, которые успешно сочетают обучение и работу, чаще всего работая дистанционно в сфере продаж и в айтисфере.

Заметим, что активная интеграция нашего университета в мировое образовательное пространство происходит ещё и благодаря тесному и давнему сотрудничеству с Российским Центром науки и культуры. Ежегодно проводились в РЦНК и мастер-классы, авторские курсы для учителей, профориентационные лекции для преподавателей и учащихся Брестчины, лекции по организации учебно-исследовательской работы в школах различного типа.

Ведётся в университете активная работа и с зарубежными университетами по заключённым двухсторонним договорам. Сегодня белорусские студенты нашего университета в рамках двусторонних договоров и межправительственных соглашений имеют возможность обучаться в течение семестра и более в вузах Республики Корея, Турции, Казахстана, Российской Федерации, других странах; а реализация совместных образовательных программ с зарубежными вузами, позволяет выпускникам получить дипломы сразу нескольких государств. В настоящее время в БрГТУ действуют совместные программы с вузами Китайской Народной Республики, Испании, Казахстана [4].

Сегодня БрГТУ входит в состав международных организаций, объединяющих высшие учебные заведения различных стран мира (с 1990 года – в Международную общественную организацию содействия строительному образованию; с 2014 года – в Ассоциацию Европейских факультетов гражданского строительства; с 2018 года – в Ассоциацию технических университетов; с 2021 года – в Кластер высоких наукоемких технологий и инжиниринга «Креономика» (г. Санкт-Петербург); с 2023 года – в Китайско–Белорусскую ассоциацию университетов). В 2021 году началась реализация совместной образовательной программы с Синьсянским университетом, по которой ежегодно более 100 китайских студентов обучаются на специальности «Технология машиностроения»; приглашаются для чтения лекций и преподаватели ведущих зарубежных вузов.

Всё это содействует международному культурному обмену и развитию межкультурных коммуникаций, проведению совместных научных исследований с учебными и научными организациями зарубежных стран.

Иностранные граждане, обучающиеся в БрГТУ, имеют возможность пройти и сертификационное тестирование по русскому языку как иностранному и белорусскому языку как иностранному в ГУО «Республиканский институт высшей школы». Прохождение тестирования позволяет получить независимую оценку своих знаний, подтвердить уровень владения русским и белорусским языком, получить сертификат об обучении государственного образца, пополнить свое карьерное портфолио и повысить конкурентоспособность на рынке труда, а также получить возможность участвовать в организации курсов по русскому и белорусскому языку в своей стране. Ежегодно иностранные граждане имеют возможность пройти и *курсы повышения квалификации* в ИПКиП (БрГТУ). Так, в 2025 году на кафедре теплогазоснабжения и вентиляции БрГТУ (зав. каф. Новосельцев В. Г.) успешно завершилась программа повышения квалификации представителей Республики Узбекистан. Всего обучение прошло девять участников. Как утверждают организаторы курсов, это были «специалисты «Веолия Энерджи Ташкент», крупнейшего поставщика тепла в столице Узбекистана. Они ознакомились с современным оборудованием и технологиями в специализированных лабораториях вуза, а также посетили реальные производственные площадки, познакомились с продукцией белорусских производителей теплового оборудования. Совместно с нашими партнёрами из группы компаний «Теплосила» была организована поездка на предприятия в г. Молодечно и Великий Камень, где производится современное оборудование для систем отопления и горячего водоснабжения» [4].

Таким образом, обозначенные выше некоторые формы, методы и технологии работы на разных уровнях обучения свидетельствуют о гармонизации фундаментальной и практико–ориентированной профессиональной подготовки иностранцев и позволяют сделать вывод о том, что качество обучения иностранных студентов, магистрантов и слушателей технического университета не только повышает имидж университета, но и является основой интеграции университета в мировое образовательное пространство, той эффективной формой сотрудничества государств, которое сближает народы и культуры.

Список использованной литературы:

1. Пособие для беженцев по русскому языку : в 2 ч.; Ч.2 / С. И. Лебединский, И. С. Ровдо, М. П. Жигалова. – Минск: Четыре четверти, 2019. – Часть 2. – 280с.

2. Режим доступа: <https://www.bstu.by/sotrudnichestvo/international>
3. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике/ М. В. Кларин. – Рига, 1995.
4. Жигалова М. П. Теоретико–методические основы организации дополнительного образования взрослых: уч.–метод. пособие /М. Жигалова; Брест: БрГУ, 2013. – 91с.

[К содержанию](#)

Л. А. КОЗИНЕЦ

Беларусь, Минск, БГПУ им. М. Танка

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: НОВЫЕ ИДЕИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Инновационный вектор развития всех сторон жизни белорусского общества, определенный Национальной стратегией социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года [1], требует построения научно-обоснованной системы взглядов, принципов, приоритетов на формирование учителя, способного к освоению нововведений. В этой связи значительно возрастает роль инновационного педагогического опыта (далее ИПО) в процессе подготовки будущих учителей.

В Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021-2025 годы [2] использование лучшего педагогического опыта выступает стратегическим ориентиром подготовки учителя нового поколения. Документ нашел практическую реализацию в ряде системных мер, осуществляемых в БГПУ им. М. Танка: создание республиканского учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования; организация в учреждениях общего среднего образования сети педагогических классов; обновление содержания теоретической подготовки будущих педагогов и усиления ее практической и инновационно–методической составляющих.

Вызовы современного исторического этапа социально–экономического развития определяют новый уровень требований к педагогическому образованию. Акцент ставится на необходимости формирования у будущих учителей инновационного мышления, универсальных компетенций освоения ИПО, что в совокупности представляет собой важнейшую стратегическую проблему современной педагогической науки. Пути решения проблемы нашли

отражение в докторском диссертационном исследовании, выполняемом нами на кафедре педагогики БГПУ.

Социокультурные предпосылки, определяющие актуальность ИПО и необходимость его использования в университетском образовании, выделены нами с учетом научных взглядов белорусских ученых О. Л. Жук, И. И. Казимирской, Н. В. Кухарева, А. П. Сендер, А. П. Сманцера, А. В. Торховой, И. И. Цыркуна и др. Анализ трудов представителей отечественной научной школы по проблеме профессиональной работы учителя позволил выявить направления совершенствования образовательного процесса педагогического университета на рубеже XX–XXI вв.

Использование ИПО в процессе подготовки будущих учителей рассматривается как историко–педагогический феномен, возникший и развивающийся в русле генезиса системы высшего педагогического образования, и как составляющая образовательного процесса педагогического университета.

Исследование проблем ИПО проведено на основе следующих исходных позиций: инновационный педагогический опыт рассмотрен в качестве важнейшего средства формирования инновационного мышления, универсальных компетенций, необходимых для создания новых технологий обучения и воспитания детей в условиях цифровизации, инклюзии и поликультурности; компетентность в освоении ИПО становится ресурсом общественного прогресса и предполагает готовность выпускников педагогического университета нести ответственность за реализацию национальной стратегии устойчивого развития личности и выполнение своего гражданского долга.

Резко изменившиеся, не имевшие аналогов в прошлом социокультурные условия актуализируют рассмотрение ИПО в качественно новых контекстах:

- глобальном – ИПО в профессиональной подготовке учителя рассматривается как основа воспитания человека в условиях усиления вызовов, угрожающих поступательному развитию цивилизации и выживанию человечества;
- национальном – ИПО является источником новых фактов, выступающих основанием для проектирования высшего образования и его соответствия социальному заказу на подготовку современного учителя;
- учрежденческом – использование ИПО способствует получению новых образовательных результатов профессиональной подготовки, выражающихся в развитии способности студентов адаптировать и дополнять

имеющийся инновационный опыт, создавать и внедрять собственные учебно–методические разработки.

В ходе исследования выявлены противоречия:

- между новыми социокультурными условиями, в которых востребованными становятся учителя с универсальными навыками освоения ИПО, и частичной разработанностью педагогических основ использования опыта в процессе подготовки будущих учителей;
- между развитием инновационных образовательных практик и отсутствием инструментария для эффективного освоения достижений передовых учителей;
- между объективным возрастанием в педагогической науке и практике роли ИПО, актуальности его освоения и точечным использованием в процессе преподавания отдельных учебных дисциплин.

На основе анализа ряда научных источников по проблемам ИПО сформулированы нерешённые исследователями–предшественниками проблемы: уточнение сущности ИПО и критериев его выявления; обоснование образовательного потенциала ИПО в профессиональной подготовке учителя; разработка теоретико–методологических основ использования ИПО в условиях перехода общества в новую историческую фазу социального развития; разработка прогностической модели использования ИПО в процессе подготовки будущих учителей как основы системной модернизации педагогического образования.

Инновационный педагогический опыт определяется нами как результат инновационной деятельности педагогического коллектива (педагога) по поиску, формулированию и развитию новой идеи или совокупности идей, реализация которых обеспечивает долгосрочные диагностируемые результаты образовательной деятельности. Критериями, на основании которых конкретный опыт может быть определен как инновационный, выступают новизна, эффективность, технологичность, позволяющие выявить процессуально-содержательные факторы успешности учителя; востребованность опыта образовательной практикой, отличия от результатов уже используемых научно-методических продуктов.

Использование ИПО в процессе подготовке будущих учителей представляет собой закономерное педагогическое явление, развивающееся в результате трансформации социально-государственного заказа на реформирование педагогического образования в различные исторические периоды: от удовлетворения потребности индустриального общества в квалифицированных учительских кадрах через разработку теоретических

моделей приобщения студентов к изучению передового педагогического опыта, директивное внедрение опыта в образовательный процесс, сотрудничество со школами на договорной основе до формирования рефлексивно–деятельностного педагога в условиях цифровой, инклюзивной и поликультурной среды. На этом основании выделены четыре этапа подготовки будущих учителей: 20-50-е гг. XX в. – содержательно- организационный; 60-80-е гг. XX в. – поисково-исследовательский; 1991- 2000 гг. – реформационно-преобразующий; 2000-е гг. – настоящее время – концептуально-трансформационный. Анализ этапов позволил проследить изменение передовых педагогических идей и механизмов сближения образовательного процесса педагогического вуза с инновационной педагогической практикой (от закрепления за вузами конкретных школ до создания учебно-научно-инновационных кластеров непрерывного педагогического образования), выявить педагогические инновации и их роль в развитии современной образовательной практики, определить направления модернизации профессиональной подготовки будущих учителей в современных социокультурных условиях

На каждом этапе подготовки будущих учителей потенциал инновационного педагогического опыта менялся. В 20-50-е гг. XX в. он проявлялся в нестандартных подходах к обучению и воспитанию будущих учителей (от методик массового обучения и установок на среднего ученика к исследовательской методике обучения, индивидуализации и дифференциации образовательного процесса); в 60-80-е гг. XX в. – расширении методического диапазона учителя (сотрудничество, гуманизация, гуманитаризация, многообразие методик, направленных на усиление личностно ориентированного, проблемно-исследовательского и развивающего характера образовательного процесса); в 1991-2000 гг. – формировании готовности будущих учителей к использованию новых педагогических технологий (диверсификация и технологизация образования); с 2000-х гг. по настоящее время – подготовке педагога с инновационным мышлением (создание комбинированной информационно-образовательной среды в условиях цифровизации, инклюзии и поликультурности, установка на развитие самостоятельной творческой личности).

Использование ИПО в процессе подготовки будущих учителей рассмотрено в контексте гуманистической парадигмы научного знания, которая конкретизируется в положениях *философской антропологии, синергетического, культурологического, средового и компетентностного подходов*, ориентирующих на создание условий для формирования у будущих

учителей готовности к инновационной деятельности, развития универсальных компетенций, которые определяют их критическое, творческое мышление. На основе названных подходов к использованию ИПО в процессе подготовки будущих учителей выявлены *закономерности*: а) понимание будущими учителями сущности и социально-педагогической значимости работы с ИПО ускоряет их личностно-профессиональное развитие; б) педагогическая поддержка личностно и социально значимых образовательных инициатив студентов способствует более быстрой адаптации к повышающимся требованиям профессионально-педагогической деятельности в условиях цифровой, инклюзивной и поликультурной среды; в) активизация субъектности будущего учителя в процессе освоения ИПО обеспечивает раннее формирование профессионализма; г) способность преподавателей использовать и обогащать информационно-образовательную среду ресурсами, отражающими инновационные практики, детерминирует повышение качества подготовки будущих учителей; д) включение с первого курса студентов в непрерывную педагогическую практику с повышающимся уровнем сложности заданий, в том числе по изучению педагогического опыта, способствует усилению практико-ориентированной направленности образовательного процесса, формированию у будущих учителей навыков освоения, создания и внедрения инновационных разработок.

Целевые установки на системный и непрерывный характер использования ИПО в процессе подготовки будущих учителей достигаются посредством реализации принципов: а) развития профессиональной направленности личности будущего учителя; б) преемственности в изучении педагогических дисциплин; в) взаимодополнительности традиционного и инновационного обучения; г) раннего включения будущих учителей в педагогические исследования, учебно-исследовательское проектирование, инновационную образовательную практику; д) практикоориентированности

Разработка прогностической модели использования ИПО в процессе подготовки будущих учителей обусловила необходимость: 1) расширения ресурсных связей университета с учреждениями общего среднего образования; 2) проектирования и реализации новых форм привлечения передовых учителей к участию в научных и методических мероприятиях, проведению мастер-классов и учебных занятий, организации научно-исследовательской деятельности студентов; 3) комплексного овладения студентами педагогическими обязательными учебными дисциплинами и курсами по выбору, содержащими описание инновационного педагогического опыта; 4) организации профориентационной работы с учащимися профильных

педагогических классов; 5) создания и внедрения учебных программ повышения квалификации педагогических работников и организации обучающих семинаров для преподавателей педагогических и методических дисциплин, студентов – будущих педагогов по вопросам изучения ИПО и организации инновационной образовательной деятельности.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что современный педагогический университет должен стать главным драйвером обеспечения устойчивого развития страны через подготовку учителя новой формации. Инновационный педагогический опыт должен рассматриваться в качестве важнейшего содержательно-деятельностного компонента профессиональной подготовки учителя.

Список использованной литературы

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года : одобр. протоколом заседания президиума Совета Министров Респ. Беларусь от 2 мая 2017 г. № 10 // Министерство экономики Республики Беларусь. – URL: <https://economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf> (дата обращения: 19.09.2025).

2. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года : постановление Совета Министров Респ. Беларусь 30 нояб. 2021 г. № 683 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683> (дата обращения: 20.09.2025).

[**К содержанию**](#)

В. И. СЕНКЕВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина

ОБРАЗОВАНИЕ И ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ НИГИЛИЗМ ПРОСВЕЩЕНИЯ

Все наши поступки восходят к двум мотивам:
стремлению стать великим и обрести утерянную
целостность (З. Фрейд)

Ничто, свойственное образованию, абсолютно не характерно для просвещения. Сущность просвещения нигилистическая. Характер его – гуманистический. Логика образования игнорирует вечную цикличность («еще раз»): *«не ходить кругами», «не попадать в замкнутый круг», «не*

заикливаясь на проблеме». В цикличности нет ценимого образованием повторения («Повторенье – мать ученья...» – посл.). Ведь «еще раз» не значит повторить – раз на раз не приходится. Кто ходит по кругу, тот никуда не идет, только постоянно возвращается с багажом накопленного опыта к своему исходному состоянию, чтобы еще и еще раз отправиться в путь и опять вернуться «на круги своя» [4]. Это и есть Путь Просвещения.

Обратной дороги, которую мы выбираем, нет. Есть искомый обратный путь – к себе. Древней заповеди «*Nosce te ipsum*» («Познай самого себя») еще далеко до реализации. Осуществление ее реально только путем мимесиса (греч. *mimesis* – подражание) – ведущего принципа искусства. Подражание не наследование, а перенимание. Неподражаемое – уникальное (а не оригинальное!). Учитель не тот, кто учит, а тот, у кого есть чему поучиться (перенять). В этом и заключается доминирующий посыл просвещения.

Образование определяется как причинно-следственный процесс, протекающий во времени и пространстве (*процесс образования, текущий процесс*). Однако есть «ход урока» (а не *«процесс урока»), «ход занятий», «в ходе занятий» (а не *«процесс занятий»); *ход жизни, ход мышления, ход творчества* и т.д. Все, что осуществляется по «ходу», а не происходит «по результату», не действие, а состояние. Извечная Соломонова мудрость «*Все пройдет. Пройдет и это*» релевантна только для ориентированного на состояние просвещения. Процесс (текучесть) не приветствуется (*судебный процесс, воспалительный процесс*). Существует текущий момент времени, однако есть длящееся («чуждое») мгновение (миг) жизни: «*А не продлить ли нам с тобой еще на год Это вот*» (Вл. Вишневский). Вопрос в том, что предпочесть – последовательное изменение и новые преобразования, свойственные образованию, или поступательные превращения и перемены, характерные для просвещения? При этом необходимо учитывать, что имеющее цену, ничего не стоит. То, что чего-то стоит, бесценно.

Образование, как и любой процесс, причиняется. У просвещения же (и у жизни) нет причины – есть источник (*источник света, источник просвещения*); польск. *Źycie się toczy*. Это состояние эманации (лат. *emanatio* – «источение»): *прильнуть к незамутненным истокам, вернуться к истокам; поток сознания; польск. język potoczny*). Свойство любого повторяющегося процесса – пошлость (*Процесс пошел*). Отсюда передразнивание: – *Куда пошел? – Куда-куда?! На кудыкину гору* (разг.). «Нет ничего страшнее, оскорбительнее, тоскливее пошлости» (А.П. Чехов). Форменные симулякры современного образования следующие: *процесс обучения, творческий процесс, процесс жизни, процесс мышления*. Периодическое, в отличие от регулярного,

– и обучение, и творчество, и мышление, и сама жизнь – не происходящий («по результату») процесс, а проходящее (по «ходу») состояние. Дискурсивная пошлость – распространенное явление: *«Я еще раз вам повторяю ...»*. (Разовое неповторимо). *«Все будет хорошо»*. («Все» не бывает, а есть. Не «хорошо», а разг. «ладно», «путем», «пучком», «в шоколаде», «превосходно»). *«Вот видишь»*. («Вот» не видят, а смотрят, усматривают – *Смотри вот...*). *Как первый раз*. (Разовое не сравнимое («как»), а аналогичное («словно»). Образованный человек, по идее, является носителем знаний, умений и навыков, а также идеологии, культуры, ценностей. Человек просвещенный – не носитель, а цивилизованный пользователь, не обходящийся без «пакета услуг» (*пользоваться услугами*). У пользователя в свободном доступе находятся все медийные блага жизни: *пользоваться успехом, признанием, авторитетом, популярностью, славой, привилегиями, влиянием* и т.д.

Образование формирует соответствующий («такой») образ мира. Это видение – картина мира. Однако *«То, что видим мы, видимость только одна... Смысла этих картинок постичь не пытайся, Ведь глубинная сущность вещей не видна»* (О. Хайям). Просвещение не знает отражения (образа). Здесь известен эйдос (облик, очертания, фигура, рисунок, силуэт реалии. Если образование – это «процесс передачи...» (*передача данных*), то сразу возникает вопрос. Что делать с тем, что не передается – непередаваемым? Это *опыт, замысел, впечатление, удовольствие, наслаждение, восторг, чувство свободы, мечта, великолепие, ужас, боль, мотив, нежность, привет* и т. д. Непередаваемое – несказанное: *несказанное блаженство, несказанное великолепие, несказанное очарование, несказанное удовольствие, несказанный восторг* и т. п. *«Несказанное, синее, нежное...»*, *«...тот весенний несказанный свет»* (С. Есенин). В искусстве общения самое главное – это пауза (*держат паузу*). Когда мы слушаем паузу, мы слушаем то, что несказанно. Слушая самую реальность, мы слушаем несказанное.

Любой процесс, не исключая образование, происходит и оставляет след. Насущный вопрос жизни: «Оставить после себя значимый след или не наследить?». Ведь обязательно оставлять след, важнее становиться заметным: *Все живое особой метой Отмечается с ранних пор* (С. Есенин). Для человека важно «отметиться» в обществе и стать признанным. Признается не образ, а имидж (англ. *image* «изображение», «репутация», «тип»). Студент глазами преподавателя – «мученик науки» «боль моей души». Преподаватель глазами студентов – «мэтр науки», «Учитель». Животворящий свет посвящения не вездесущий (езде), а повсеместный (всюду) – проникает повсюду (*Всюду жизнь*). Просвещенный человек – проницательный. Непроницаемость

(беспросветность, непроходимость) – *тупость*. Непросвещенный человек не глупый, а тупой: *обух* «тупой, упрямый, неслух» (В. Даль), т.е. «*не врубается*» (жарг.); *валенки сибирский*: *У нас был один, я его звал сибирским валенком, ну дурак дураком!* (Л. Мозговой).

Просвещающая, не объясняет («Ты понял?» «Вам ясно?»). Только «проливают свет». Освещенное становится доступным для реального либо виртуального восприятия и интерпретации («прочтения»). (*Вам объяснить или нарисовать?*). Просвещающая, мотивирует – не «Почему?», а «Зачем?», «Стоит ли?», «С какого перепугу?», «Пошто?» (арх.): «Ты *пошто* боярыню обидел, смерд!?» (к/ф «Иван Васильевич меняет профессию»). – Ты это студентам объяснил? – Нет. Только *мотивировал*. *Трехэтажно* (шутл.). Просвещающая, не анализирует актуальные проблемы, а освещает насущные вопросы: *осветить* (*высветить*) *аспект, освещать подробности* и т. д. «Сама смерть – главный и радикальный анализатор» (Н. Ф. Федоров). Аналитик – «счётно-вычислительный труп» (И. Д. Булюбаш). Доминирующий вопрос просвещения – вопрос жизни и смерти. Просвещению доступна сама презентованная (предъявленная) «вот»-реальность (Dazain) – то, что *есть*. Образование же предлагает вместо нее концептуальную репрезентацию (представление): «...превращаем в наглядный образ, логическую концепцию. Предмет перестает быть тем, кем он есть» [3, с. 101]. Доступная просвещению реальность Другая – допредикативная. Грамматика знает подлежащее и сказуемое. Однако есть неподлежащее – то, что не подлежит обсуждению (приказ, слова). Ничему не подлежащее – свободно (польск. *niepodległość* ‘свобода’). Только просвещенному пользователю доступно состояние свободы (*свободно пользоваться, пользоваться свободой*). По Э. Канту, «для просвещения нужна только свобода публично пользоваться своим разумом» [1, с. 327]. Свобода – условие проходящего состояния (что-то свободно проходит). Происходящему волеизъявительному процессу свобода не свойственна.

Не может быть свойственной для деятельности «свободы выбора». Проблема выбора никакого отношения к вопросу свободы не имеет. Более того, свобода это феномен, обнаруживаемый там, где нет и не может быть никакого выбора. Свободно то, что в себе самом заключает необходимость – свободно обходится без чего-то. Выбор, в отличие от решения, должен быть задан. Ищется же свободное решение – мудрое и осознанное. Свободы доступно тому, кто не выбирает, а находится в состоянии свободного поиска; владеет, а не имеет (*свободно владеть языком*); творит, а не делает (*свобода творчества*); мыслит, а не рассуждает (*свободомыслие*); говорит, а не

выражается (*свобода слова*). В противном случае возникает двойственная ситуация «буриданова осла». Кто-то в состоянии отдать чему-то предпочтение, а от него убедительно требуют сделать рациональный (правильный) выбор. Свобода неотделима от власти (*свободно владеть*). Есть только одно условие обладания – не иметь. Путь обладания – неимение. Невозможно **свободно иметь*. «*Nihil habentes et omnia possidentes*» («Ничего не имея, всем обладаем – ап. Павел). Просвещению присуща неутолимая жажда обладания, реализуемая в ходе познания. Вожденное состояние властелина обнаруживается в феномене лидерства (вождь, предводитель, император, мужчина и т. д.); «...ибо нет власти не от Бога» (к Римлянам 13:1).

Власть не проявляется в деятельности, порождающей новые изменения. Состояние власти не изменяется – власть меняется: «*Опять власть меняется!*» (Фильм «Свадьба в Малиновке»). Польза обладания: – *У меня есть цветок... У меня есть три вулкана.... И моим вулканам и моему цветку **полезно, что я ими владею**. Мало ли что может случиться...*(А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»). Человек просвещенный – властитель дум, оказывающий благотворное влияние на своих ближних: *Другой от нас умчался гений, Другой властитель наших дум*. (А.С. Пушкин «К морю» («Прощай, свободная стихия!...»)).

Абсолютно свободен только Бог. Чем больше в ком-то самостоятельности, тем ближе он к созданному им же идеалу – *Самому Богу*. «Бог раскрывается как Человечность. Человечность и есть доминирующая характеристика Бога» (Н. А. Бердяев). К. Юнг называл архетип самости «Богом в нас» («Сам» без «Я»). На учителя-просвещенца ученики смотрят «почти религиозно» (*сам учитель*). Его слушают, им восхищаются: *С первых уроков нам было понятно, что это **учитель от Бога*** (газета «Сельская новь»). Самости обязано и имперсональное титулование: *сам декан, сам ректор, сам президент* и т. д. «Человек пришел в этот мир, чтобы стать Богом» (Жан-Поль Сартр). Человек просвещения – пассионарий. Пассионарность (Л. Н. Гумилев) – это «душевный порыв к чему-либо, нравственная жажда» (В. Даль). Пассионарии филологического факультета – это В. А. Колесник, Г. Н. Моложай, В. В. Кузьмин, М. П. Демидова, В. Я. Зарецкая, А. А. Моисейчик, Я. А. Чернявская и др.

Профессор В. А. Колесник – Человек Просвещения. Им внушалась студентам мысль: «Обучение есть *путешествие* – «путь» и «шествие» в неизвестное». Студент – не агентивная роль, а почетный статус (состояние). Не оправдывающих звание «филфаковца» профессор обзывал «*пашахонцамі*» (М. Е. Салтыкова-Щедрина «Пошехонская старина»). Стали крылатыми на

филологическом факультете слова Я. А. Чернявской, часто адресуемые ею студентам: *«Я вас критикую»*; *«Вы, может быть, и хорошая девушка, но как студентку я вас критикую»*. Критика не оценка, а аспект (не) признания творческого совершенства. Искусство не обходится без критиков. Декан филфака А. А. Мойсейчик говорил: *«Не надо мне здесь работу работать – занимайтесь...»*. Самое трудное для просвещенца – это ничего не делать, однако постоянно находиться в состоянии занятости (*«Не мешайте ему ничего не делать»*). С работы могут уволить. После занятий человек свободен. Занятие не работа, а свободный труд (*трудовая занятость*). *«Человек просвещенный не причастен к жизни. Он сам есть жизнь»* (В. А. Сеньковец).

Доминирующий принцип просвещения – нигилистический (от лат. *nihil* – «ничто»). *«Есть на языке нашем оборот речи, – совершенно нигилистический, хотя находившийся до изобретения нигилизма и употребляемый доныне вовсе не нигилистами, – «ничего»* (П. А. Вяземский. Полн. собр. соч. СПб., 1883. Т. VIII. С. 429). *«Ничего! Да, это великое русское слово, в нем неколебимость России, в нем великая сила русского народа, испытавшего больше, чем всякий другой народ [...] ... и чем больше всего испытаний, тем сильнее страна. Только сильному – все нипочем»* (В. А. Гиляревский). Жизнь, по сути, – Великое Ничто. О жизненном нигилизме говорит профессор А. Я. Михневич: *«Жыццё... ды што жыццё такое?!»*. Книга «Ничто» (англ. *The Nothing Book*; США, 1974 г.) состоит исключительно из чистых страниц.

Благодатное нигилистическое состояние воплощается языком обыденности и поэзии в характерном для жизни слове «ничего»: – *Что ты делаешь? – Ничего. – А чем занимаешься? – Живу* (разг.). *Уж не жду от жизни ничего я...* (М. Лермонтов). *Чего хочу от жизни – ничего. А этого у ней как раз с избытком* (И. Губерман). *Радуюсь громкому лаю, Листьям, корове, грачу, И ничего не желаю, И ничего не хочу* (Н. Рубцов). [Телеведущий:] *Как здоровье?* [Ю. Никулин:] *Ничего. Бог миловал. Как у нас говорят: «Наливай!».* *Это значит: ничего еще, живой»* (Телеочерк «Все любят цирк», 1991). В «Ничего» звучит мотив снисходительной санкционирующей милости. Дядечка, *ничего, если я тут сумку поставлю? – Ставь, ставь, ничё* (разг.). Благодаря милости, благодатно разрешается в чью-то пользу спонтанно возникшая ситуация. *«Ничего, если я закурю?»*. В ответ – либо милостивое «Ничего», либо возмущение безапелляционностью (*«Еще чего!»* *«Только этого здесь не хватало!»*). *«Да, как он смеет»* и т. д.). «Ничего» – почитаемое еще в древности состояние стоической атараксии (др.-греч. *атаракσία* – «невозмутимость», «хладнокровие»). Атараксический смысл характерен для

пассажей типа «хоть бы хны», «фиолетово», «до фени», «до лампочки», «до одного места» «параллельно» и т. д. Благодать описываемого состояния сопровождается осознанием того, что ничего не случилось: [...] в карцер **не посадили**, на Соцгородок (работа зимой в голом поле) бригаду **не выгнали**, с ножовкой на шмоне **не попался**, Прошел день, **ничем не омраченный**, почти счастливый (А. И. Солженицын «Один день Ивана Денисовича»). Как думает сам Иван Денисович, день для него прошел благополучно: ничего не случилось, Бог миловал. Жизненный нигилизм просвещения манифестируется избеганием позитивного (проявленного) знания: **Ничего не вижу, Ничего не слышу, Ничего не знаю, Ничего** никому не скажу (Л. Ошанин, 1966). «Жизнь вечная есть, но не такая, какую мы можем – как эту, видеть, слышать...» (Л. Н. Толстой «Записные книжки»). «Это похоже на парадокс. Относительно того, что мы знаем, мы нуждаемся, чтобы не знать это. Поскольку чем больше мы знаем, тем меньше думаем. Чем меньше мы знаем, тем больше мы задумываемся» [2, с.12].

Путь к мышлению лежит, парадоксально, через незнание: /Пьер/: *Знать мы можем только то, что ничего не знаем. И это высшая степень человеческой премудрости.* (Л. Толстой «Война и мир»). Что делает мудреца философом? То, что он знает, что не знает. Это известно еще со времен Сократа: «Я знаю, что ничего не знаю». Просвещая, не дают знания, а подвигают (инициируют) человека к познанию через медитацию (лат. *meditatio* 'размышление'). Привычная поза мыслителя – сидение: *Часто сижу и думаю, как мне тебя называть?* (песен.). Приемлемая поза студента на занятиях – поза Родена (скульптура «Мыслитель», Париж, 1880).

Если ничего не видеть и ни на что не обращать внимания, то остается только одно – смотреть. «Всякое видение есть видение. Люди делятся на смотрящих и видящих» (Б. М. Эйхенбаум). *Разберемся во всем, что видели...* (С. Есенин). **Посмотрим** на твоё поведение... (разг.) *Мне бы только смотреть на тебя...* (С. Есенин). *Кто здесь смотрящий?* (жарг.).

Просвещение приветствует свежий взгляд – мнение, а не новую точку зрения, т. е. знание. Визуализация (смотр, осмотр, досмотр, просмотр) дисциплинирует: «**Смотри у меня!**». Внимание бывает предметным и избирательным. Смотрят же тотально (*totalitas* «цельность»): – *Никто не обращает на меня внимания. – Ну и что... Ничего страшного. Зато все только и смотрят в твою сторону*» (разг.).

Сакральным смыслом обладает не положение по глаголу «слышать», а состояние слушания. «Выслушаем сущность всего» (Еккл. 12: 13). «**Слушай мою команду**» (воен.); *послушание* (монастырск.); *олух* царя небесного (олух из

«ослух»). *Вот ужю вам будет, государевым **ослушникам!*** (А. С. Пушкин «Капитанская дочь»). Кто меня слушает – «мой слушатель». В просвещении подчинение уступает место послушанию. Институты образования сменяются инстанциями – «школами». Перифраза «высшая школа» (институт, университет) постулирует аспект просвещения, а не образования. В ситуации, если кого-то цитируют, стремятся подражать, звучит признание – «Моя школа». На этом пути возникают научные школы.

Как же быть и что делать с тем, что воплощает антиномическое образованию «однако», характерное для просвещения – не процесс, однако состояние; не имеет цены (бесценное), однако дорогого стоит; не приносит удовлетворения, однако доставляет удовольствие; никак не выходит, однако с успехом получается? Ответ просвещения парадоксален: «Ничего делать не надо. Только постоянно заниматься им, воплощая в жизнь». Воплощение не то, что выражение: *воплотить в звуке, камне, в дереве; воплотить замысел, мечту* и т. д. Лозунг Просвещения: *«Назад, к Самой Жизни!»*. В противном случае, передавая непередаваемое, мы предаем его. Пробуя изменить неизменное, мы изменяем тому, что никак не изменяется по-новому, однако непрерывно подвержено свежим переменам.

Список использованной литературы

1. Кант, И. Собрание сочинений : в 8 т. : юбил. изд. 1794–1994 : [пер. с нем.] / Иммануил Кант ; под общ. ред. А. В. Гулыги. – М. : ЧОРО, 1994. – Т. 3 : Критика чистого разума. – 740, [1] с.
2. Кохан, В. Есть ли место философии в деятельности учителя? [Электронный ресурс] / Вальтер Кохан ; пер с англ. М. Н. Кожевниковой // Учитель наедине с собой : сб. науч. ст. / ред.–сост. М. Н. Кожевникова. – СПб., 2014. – Режим доступа: <https://och.ru/reviews/uchitel-naedine/101/>. – Дата доступа: 16.03.2023. – См. также: Учитель наедине с собой : сб. науч. ст. / [ред.–сост. М. Н. Кожевникова]. – СПб., 2014. – С. 10–16.
3. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры : [сб. : пер.] / Хосе Ортега-и-Гассет ; [вступ. ст. Г. М. Фридлендера]. – М. : Искусство, 1991. – 586, [1] с.
4. Сенкевич, В. И. Феноменологическая лингвистика. Этические начала и принципы языка / В. И. Сенкевич. – Седльце : W–wo Nauk. Un–tu Przyrodniczo–Humanistycznego, 2020. – 369 с.

[К содержанию](#)

СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

Т. В. АЛЕКСАНДРОВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В Кодексе Республики Беларусь «Об образовании» принцип инклюзии относится к основным принципам государственной политики в сфере образования и гарантирует обеспечение равного доступа к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одаренного, талантливое, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами) [1]. Применительно к дошкольному образованию инклюзия означает, что каждый ребенок, независимо от своих особенностей, имеет возможность посещать дошкольное учреждение по месту жительства, где ему, независимо от его способностей, предоставлены возможности для полного развития потенциала и взаимодействия со сверстниками. По уровню включения ребенка в образовательный процесс инклюзия может быть временной (точечной) – ребенок с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) включается в коллектив сверстников лишь на праздниках, кратковременно в играх или на прогулке; частичной – включение ребенка в режим половины дня или неполной недели, например, когда ребенок находится в группе сверстников, осваивая непосредственно учебный материал в ходе индивидуальной работы, но участвует в занятиях по физической культуре, музыке и других видах деятельности вместе со всеми детьми; полной – посещение ребенком с ООП возрастной группы в режиме полного дня самостоятельно или с сопровождением. Ребенок занимается на всех занятиях совместно со сверстниками по индивидуальной программе [2].

Реализация принципа инклюзии в образовательный процесс учреждения дошкольного образования требует научной разработки моделей деятельности всех субъектов коррекционно-образовательного процесса. Представляемая нами модель реализации принципа инклюзии в практику дошкольного

образования рассматривается как целостная система, состоящая из целевого, организационно-педагогического, содержательно-технологического и оценочно-результативного компонентов. Основную *цель* учреждения дошкольного образования в реализации инклюзивной практики мы видим в обеспечении доступного и качественного образования всеми детьми в условиях учреждения дошкольного образования, в оптимальном развитии детей дошкольного возраста в соответствии с индивидуальными способностями и разными образовательными потребностями. В качестве основных *задач* нами определены следующие:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, их эмоционального благополучия;
- создание развивающей предметно-пространственной образовательной среды для полноценного проживания ребенком с ООП дошкольного детства, развития способностей и творческого потенциала;
- обеспечение вариативности и разнообразия содержания адаптированных индивидуальных образовательных программ и организационных форм дошкольного образования с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей.

Нахождение в детском саду любого ребенка должно быть максимально удобным с точки зрения его психофизических возможностей и максимально обеспечивать чувство психологического комфорта в условиях данной среды. Для этого, во-первых, в инклюзивный образовательный процесс должны быть включены все педагоги и специалисты учреждения дошкольного образования. В качестве основных направлений междисциплинарного взаимодействия коллектива специалистов выступают диагностика индивидуальных особенностей развития каждого ребенка; комплексная оценка ресурсов и дефицитов ребенка для составления индивидуального образовательного плана и индивидуальной образовательной программы; планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей в инклюзивной группе; организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы; мониторинг инклюзивного образовательного процесса.

Во-вторых, образовательный процесс всегда осуществляется в определенном социальном и пространственно–предметном окружении. Данное окружение представляет собой образовательную среду, которая выступает как в качестве источника разнообразного культурного опыта, так и совокупности условий его успешного присвоения. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия ребенка с

образовательной средой. Поэтому, создаваемая в группе образовательная среда должна стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу; должна быть безопасной и экологичной, эргономичной и полифункциональной, гибкой и вариативной, трансформируемой и содержательно-насыщенной, доступной и психологически комфортной [3].

В-третьих, перенос нового позитивного опыта, полученного ребенком в детском саду, в реальную жизненную практику возможен лишь при условии готовности ближайших партнеров ребенка поддержать ребенка в его саморазвитии и самоутверждении. Родители детей должны быть активными субъектами образовательного процесса. А чтобы помощь родителей была действенной, дело воспитания, обучения, развития, социализации ребенка стало общим для семьи и детского сада, педагогам учреждения дошкольного образования надо обучать не только детей, но и их родителей. Взаимодействие педагогов детского сада с семьей при реализации принципа инклюзии может проходить в следующих направлениях: изучение образовательных потребностей родителей и оказание дифференцированной помощи семье на основе выявленных проблем и запросов; качественное преобразование эффективных форм работы с родителями. Для этого в работе с родителями могут быть использованы разнообразные традиционные и инновационные формы и методы работы (информационно-аналитические, познавательные, наглядно-информационные, досуговые), но при этом наполненные новым содержанием. Как показывает изучение практики взаимодействия педагогов детских садов с родителями, особой популярностью у родителей пользуются совместные досуги, праздники, благотворительные акции, а также семинары-практикумы, тренинги (по артикуляционной гимнастике, психогимнастике, пальчиковым играм) на которых родителей обучают конкретным практическим умениям и навыкам.

Содержание образования детей дошкольного возраста в группе детского сада, реализующей инклюзивную практику, осуществляется на основе учебного плана и учебной программы дошкольного образования и включает физическое, нравственное и личностное, познавательное, речевое, эстетическое развитие ребенка. Для каждого ребенка с ООП разрабатывается индивидуальная образовательная программа (далее – ИОП).

Технологический компонент представляемой модели определяет технологии, методы, приемы, формы обучения, используемые для работы с детьми в инклюзивном образовательном процессе. Анализ педагогической литературы и опыта практической деятельности педагогов, реализующих принцип инклюзии в образовательную практику показал, что в работе с детьми

дошкольного возраста весьма эффективной является технология уровневой дифференциации, которая предполагает включение в занятия заданий разного уровня сложности для разных категорий детей, исходя из их возможностей, потребностей, ресурсов и дефицитов, имеющихся у них.

Определенным педагогическим потенциалом в условиях реализации инклюзивного подхода обладает технология взаимного обучения. Эта технология основывается на том факте, что дети лучше усваивают новое, подражая друг другу, нежели повторяя за взрослым. Она предполагает ситуацию, в которой один ребенок выступает тьютором или тренером для другого [4].

Решение приоритетной задачи современного дошкольного образования – сохранения, поддержания и обогащения здоровья обучающихся – требует широкого использования в практике работы с детьми здоровьесберегающих технологий как системы мер, включающей взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития. Использование игровых технологий делает ребенка более активным, процесс обучения максимально увлекательным и эффективным.

Рефлексивно-оценочный компонент модели реализации принципа инклюзии обеспечивает комплексную оценку инклюзивного образования в учреждении дошкольного образования и включает проведение рефлексивно-аналитических, диагностических и мониторинговых процедур. К индикаторам измерения результативности реализации модели инклюзивного образования относятся эффективная реализация учебной программы дошкольного образования и индивидуальной образовательной программы ребенка с ООП; наличие междисциплинарного и ведомственного взаимодействия; активное участие родителей всех детей группы в реализации инклюзивной образовательной деятельности; наличие мониторинга образовательных достижений и динамики развития детей с ОПФР и ООП.

Организация инклюзивного образования в детских садах, выстроенная на основе представленной модели, позволит, на наш взгляд, качественно решить ряд задач:

- координировать деятельность педагогов учреждения дошкольного образования, специалистов при организации образовательного процесса с детьми как с норматипичным развитием, так и с ООП;
- обеспечить психолого–педагогическую поддержку всех участников инклюзивного образования (детей, родителей и педагогов);

– создать оптимальный уровень психологического комфорта в учреждении дошкольного образования через создание определенных организационно-педагогических условий, выбора образовательных технологий, максимально отвечающих потребностям, возможностям детей, находящихся в инклюзивном образовательном пространстве.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании (в ред. закона РБ от 14.01.2022 № 154–3) [Электронный ресурс]. // URL: <https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf> (дата доступа: 28.06.2022).
2. Потапова, О. Е. Инклюзивные практики в детском саду / О. Е. Потапова. – М. : ТЦ Сфера, 2015 – 128 с.
3. Лемех, Е. А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.–метод. пособие : в 3 ч. / Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, И. К. Русакович. – Минск : Белорус. гос. пед. ун–т, 2018. – 112 с.
4. Самсонова, Е. В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования / Е. В. Самсонова, Т. П. Дмитриева, Т. Ю. Хотылева. – М. : Первое сентября, 2013. – 36 с. – URL: <http://eduportal44.ru> (дата обращения: 28.06.2022).

[К содержанию](#)

С. В. БЕРНАЦКИЙ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПОКОЛЕНИЯ Z В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: КЛИПОВОЕ МЫШЛЕНИЕ, ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА И ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА

Современная система высшего образования столкнулась с беспрецедентным вызовом – необходимостью трансформации традиционных педагогических подходов в ответ на кардинальное изменение когнитивного, эмоционального и социального профиля нового контингента обучающихся – «цифрового поколения» или «поколения Z» [1]. Это студенты, родившиеся после 1995 года, для которых цифровые технологии являются не инструментом, а естественной средой обитания. Данное обстоятельство порождает новые закономерности в их восприятии информации, коммуникации и социальном взаимодействии, что требует пересмотра как содержания, так и методов обучения и воспитания.

Студенты цифрового поколения обладают рядом отличительных психологических характеристик, описанных в работах М. Пренски [1] и Д. Тапскотта [2]: Клиповое мышление: Преобладание нелинейного, фрагментарного восприятия информации через короткие форматы (видео, посты, сторис). Это приводит к высокой скорости переключения внимания, но затрудняет концентрацию на длительных, монотонных задачах и глубокому анализу [3].

Мультизадачность: Способность работать с несколькими потоками информации одновременно. Однако исследования показывают, что это часто приводит к поверхностной обработке данных и повышенной умственной усталости.

Прагматизм и ориентация на результат: ценность образования определяется его практической пользой для будущей карьеры. Студенты требуют четких ответов на вопрос «Зачем мне это знать?».

Визуализация информации: предпочтение визуального контента (инфографика, видео, мемы) текстовому.

Цифровая социализация: коммуникация переносится в онлайн–среду, что может приводить к дефициту живого общения, трудностям в эмпатии и построении долгосрочных отношений.

Проблемы обучения, вытекающие из этих особенностей:

- снижение способности к глубокому чтению и анализу;
- низкий уровень концентрации;
- несформированность навыков критического мышления.

Для оптимизации работы с цифровым поколением необходима интеграция следующих принципов [4]: Принцип интерактивности и геймификации.

Преобразование учебного процесса в формат, предполагающий активное участие, мгновенную обратную связь, систему баллов и достижений. Использование образовательных платформ, квизов, симуляторов.

Принцип визуализации и мультимедийности. Обязательное дополнение текстового материала видео, анимацией, инфографикой, схемами.

Принцип микрообучения. Деление обучающего материала на небольшие, логически завершённые модули (5-15 минут), что соответствует особенностям клипового мышления.

Принцип проектной деятельности и практико-ориентированности. Связь теоретических знаний с решением реальных или смоделированных профессиональных задач.

Принцип развития «мягких навыков» (soft skills). Целенаправленное воспитание критического мышления, креативности, коммуникации и коллаборации через групповые проекты и дискуссии.

Принцип педагогического партнерства. Преподаватель выступает не как транслятор знаний, а как тьютор, наставник, модератор, помогающий студенту выстроить индивидуальную образовательную траекторию.

Изучение иностранного языка неразрывно связано с погружением в иную социокультурную среду. Цифровые технологии кардинально расширили возможности такого погружения, но и привнесли новые риски, которые требуют учета в педагогическом процессе.

Аутентичность и доступность: студенты имеют прямой доступ к оригиналам новостей, блогам, подкастам, сериалам, музыке и соцсетям носителей языка. Это позволяет изучать язык не как абстрактную систему, а как живой, развивающийся феномен.

Английский язык: огромный массив контента любого формата и уровня сложности, от академических лекций ведущих университетов (Coursera, EdX) до разговорных влогов на YouTube. Это способствует формированию «глобального английского» и пониманию его региональных вариантов.

Немецкий язык: доступ к ресурсам общественно-правовых телерадиокомпаний (ARD, ZDF), обширная оцифрованная немецкая классическая литература (проект Gutenberg), онлайн-архивы. Это позволяет глубже понять такие культурные концепты, как «Ordnung» (порядок) или «Vereinskultur» (культура объединений).

Китайский язык: возможность погрузиться в уникальные цифровые экосистемы (WeChat, Weibo, Douyin), что критически важно для понимания современного китайского общества, его динамики и специфики «цифрового» менталитета. Изучение мемов и сленга в Douyin становится практическим инструментом социолингвистики [5].

Интерактивность и формирование сетевой идентичности. Онлайн-встречи с носителями языка, участие в международных форумах и проектах, языковые приложения с функциями живого общения (Tandem, HelloTalk) позволяют студенту не просто изучать язык, а «жить» в нем, выстраивая свою языковую личность в рамках новой лингвокультуры.

Формирование межкультурной компетенции. Прямое наблюдение за реакцией, юмором, ценностями и повседневной жизнью представителей другой культуры через соцсети и видеоблоги способствует преодолению стереотипов и развитию эмпатии. Студент учится декодировать невербальные сигналы, понимать культурный контекст высказывания и адаптировать свое

коммуникативное поведение в соответствии с нормами целевой культуры, что является центральной задачей в рамках модели М. Байрама [6].

Оптимизация обучения и воспитания студентов цифрового поколения в высшей школе требует от педагогического сообщества гибкости, открытости инновациям и глубокого понимания психологических особенностей современных обучающихся. Отказ от чисто трансляционной модели в пользу модели тьюторства, проектной деятельности и геймификации является не данью моде, а необходимостью, вытекающей из когнитивного профиля Generation Z. При изучении иностранных языков цифровая социокультурная среда становится мощным педагогическим ресурсом, использование которого позволяет сформировать подлинную межкультурную компетенцию. Однако этот ресурс сопряжен с рисками информационной перегрузки, культурных искажений и психологического дискомфорта, что возлагает на преподавателя новую ответственность – роль гида, медиа–критика и фасилитатора в цифровом пространстве. Его задача – не только научить языку, но и сформировать у студентов критическое отношение к информации, цифровую устойчивость и способность к осознанному, безопасному и продуктивному погружению в иную лингвокультуру.

Список использованной литературы

1. Пренски, М. Digital Natives, Digital Immigrants / М. Пренски // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9, No. 5. – P. 1–6.
2. Тапскотт, Д. Выросшие цифровыми: Как поколение Сети меняет наш мир / Д. Тапскотт ; пер. с англ. – Москва : Эксмо, 2009. – 361 с.
3. Соловьева, Т. А. Клиповое мышление как феномен информационного общества / Т. А. Соловьева // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 61. – С. 5. – Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n61/162-solovieva61.html>. – Дата доступа: 07.10.2025.
4. Фрумин, И. Д. Что такое «компетенции» и как их формировать в высшем образовании? / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 277–291. – Режим доступа: <https://vo.hse.ru/2018—1/215966552.html>. – Дата доступа: 07.10.2025.
5. Zhang, W. The Dynamics of Internet Culture and Ideology in China / W. Zhang. – Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 2021. – 210 p.
6. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

[К содержанию](#)

Л. И. БОРСУК, А. А. БУКАЧ

Беларусь, Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В современном образовательном процессе воспитание – целенаправленный процесс формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой, творчески активной личности. Нравственное воспитание как существенная часть этого процесса пронизывает все аспекты образовательной и внеурочной школьной деятельности. В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь» определено, что нравственное воспитание учащихся направлено «на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям; формирование этической, эстетической культуры» [1, с.4]. Отмечено также, что содержание воспитательной работы по формированию нравственной культуры личности включает в себя создание у обучающихся представления и понимания нравственных основ общества, развитие нравственных чувств (совестливости, сопереживания, честности), воспитание высоких моральных качеств (доброты, милосердия и др.), формирование норм поведения (вежливости, тактичности, соблюдение правил этикета и др.).

С раннего детства начинается приобщение ребёнка к общечеловеческой духовно-нравственной культуре. Этот процесс активного познания и усвоения ребёнком общечеловеческих ценностей, обусловленных возрастом, построен на тесной взаимосвязи знания, чувства, поведения, принятие моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. Именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для их усвоения, когда ребенок только начинает постигать новую систему отношений с окружающими людьми, включается в новые виды и формы деятельности, будь то учебно-игровая, трудовая или досугово развивающая.

Для глубокого понимания этих процессов необходимо определить качественные характеристики основных этических понятий. Так, мораль – это совокупность существующих норм, идеалов и принципов, которые определяют ценностные ориентации каждого человека в обществе и воспринимаются им как личностное достояние [2]. В морали закреплены такие понятия, как «добро», «честь», «совесть», «справедливость». Мораль подразумевает поведение людей, совокупность норм, регулирующих отношение к обществу. Все эти духовно–нравственные качества имеют

оценочный характер. Нередко интересы личности не совпадают целиком с интересами общества, политики, государства, в результате часто возникают осложнения. Вступая в жизнь, любой человек усваивает эти нормы от окружающих людей и делает их регуляторами своего общественного поведения.

Осознанные и присвоенные законы морали – основа нравственности, нравственной культуры. Нравственная культура – выработанный поколениями индивидуальный опыт общества, сформировавшийся осознанно выработанный на основе традиций и постоянно совершенствуемый личностью индивидуальный опыт нравственно ценных отношений к жизни, человеку, окружающему миру, самому себе [2]. В детском коллективе ребенок имеет возможность на собственном опыте проверить свои знания, представления и склонности нравственного порядка, что обеспечивает переход внешних моральных требований во внутренние. Происходит осознание учащимися факта сосуществования и взаимодействия в мире множества культур, каждая из которых имеет свои идеалы, свою систему духовных и нравственных ценностей. Воспитание моральных качеств (совестливости, милосердия, достоинства, любви, добра, трудолюбия, порядочности) как ценностных ориентиров общества даст результат, если у учащихся будет сформирован опыт нравственного поведения, то есть моральные законы общества станут личным внутренним достоянием.

Проблема формирования духовно-нравственных качеств интересовала многих педагогов во все времена. Исследуемая проблема нашла отражение в фундаментальных работах Я. А. Коменского, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и других ученых и педагогов, в исследованиях которых выявлялась сущность основных понятий теории духовно-нравственного воспитания, указывались способы дальнейшего развития принципов, содержания, форм, методов духовно-нравственного развития ребенка.

Так, к примеру, основное достижение педагогики Я. А. Коменского состоит в том, что он пришел к выводу о наличии объективных закономерностей учебно-воспитательного процесса. Призывая к формированию человека в согласии с идеалами добра и общественной пользы, Я. А. Коменский особое внимание уделял вопросам духовно-нравственного воспитания. Все главные его труды, прежде всего «Великая дидактика» и «Всеобщий совет», проникнуты высочайшей верой в человеческую личность, расцвет которой всегда оставался заветной мечтой Я. А. Коменского [3].

В контексте взаимосвязи морали общества и нравственности личности А. С. Макаренко подчеркивал, что «...мы имеем дело всегда с отношением, так

как именно отношение составляет объект нашей педагогической работы, но перед нами всегда стоит двойной объект – личность и общество. Выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношений совершенно невозможно...» [4, с. 6]. Пути решения этой задачи В. П. Иванов, последователь А. П. Макаренко, излагает в концепции коллективного творческого воспитания, в которой развитие личности учащегося происходит в условиях педагогической среды, где воспитатели и воспитанники вместе работают над общими задачами, включаются в коллективное творчество, вместе думают над улучшением окружающего мира, проявляют заботу друг о друге. Так возрастает социальный и личностный рост детей.

Данная проблема интересовала и замечательного педагога В. А. Сухомлинского. Свои варианты ее решения он использовал на практике. Так, например, в книге «Павлышская средняя школа» В. А. Сухомлинский акцентировал внимание на том, что ребенок проводит в общении с людьми значительную часть своего времени, в школе – с одноклассниками, в остальное время – со взрослыми, при этом, акцентировалось внимание на одном из главных составляющих жизни человека в обществе: свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого человека. Главная цель технологии гуманного коллективного воспитания В. А. Сухомлинского – нравственно воспитанный мыслитель, любящий Родину и свободу. Воспитание, по мысли В. А. Сухомлинского, – это, прежде всего, человековедение. Конечная цель, к которой стремился педагог, – это умный, добрый, честный, порядочный человек. «Чтобы ребенок чувствовал сердцем другого человека – так можно сформулировать важную воспитательную задачу, которую я поставил перед собой», – в этом видит свою миссию великий Учитель [5, с. 32].

Представители педагогики сотрудничества внесли неоценимый вклад в процесс духовно-нравственного воспитания школьников. Современная педагогика вновь и вновь возвращается к достижениям тех, кто совершил переход от педагогики требований к педагогике отношений и поставил личность школьника в центр воспитательной системы. Так, целевые ориентации гуманно-личностной технологии Ш. А. Амонашвили способствовали развитию и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств, становление познавательных сил ребенка, стремление к саморазвитию.

Еще один представитель этой педагогической школы Е. Н. Ильин создал авторскую концепцию «преподавания литературы как искусства и нравственно-этического курса», формирующего Человека. Основы его

«обучающего воспитания» раскрывают книги «Искусство общения», «Рождение урока», «Путь к ученику». И теперь всем педагогам известно, что урок литературы Е. Н Ильина строился по законам искусства на основе «закона трех О»: очаровать книгой, окрылить героем, обворожить писателем. Это помогало ученикам глубоко осмысливать содержание произведения художественной литературы на высоком эмоциональном уровне, осознать значение этических норм в тесной связи с современными проблемами. Очень точно определил основной смысл этой учебно-воспитательной концепции и ее значение для современного педагогического сообщества В. В. Иванихин, педагог, ученый, писатель, автор книги «Почему Ильина читают все»: «В его искусстве преподавания зашифрована вся сложная история современного растущего человека, с тревогой размышляющего о судьбе мира, о любви, доброте и счастье и многих других вопросах человеческого бытия» [6, с.15].

В 1993 году была написана книга «Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса». Ее автор В. А. Караковский, доктор педагогических наук, директор знаменитой московской школы № 825, талантливый педагог-экспериментатор, всей своей деятельностью способствовал утверждению идей «педагогики сотрудничества» на основе системного подхода в организации воспитательного процесса в школах. Однако В. А. Караковский считал, что «всякая воспитательная система имеет свойство старения и поэтому необходим особый этап обновления» [7, с.9]. Этого требовала изменившаяся общественно-политическая ситуация, и В. А. Караковский включился в спор о значимости традиционных общечеловеческих ценностей в школьном воспитательном процессе. Он задался вопросом: «надо ли в каждом ребенке открывать Рафаэля, или следует использовать время воспитания на привитие практических умений и навыков, надо ли помогать детям увидеть небо в алмазах, или лучше учить их внимательно смотреть под ноги» [7, с.28]. Педагог делает однозначный вывод, что жизнь ребенка должна быть наполнена осознанием, усвоением и реализацией традиционных ценностей, так как, по мысли автора, «человек рождается дважды: один раз физически, второй – духовно». Практическое освоение таких категорий как Земля, Отечество, Семья, Труд, Знания, Культура, Мир, Человек должно осуществляться в практической деятельности ребенка. И отсюда два направления воспитательной системы: усвоение общечеловеческих ценностей личностью ребенка и собственная творческая деятельность, ориентированная на создание новых ценностей.

Находясь в едином общеобразовательном пространстве, учитывая предшествующий опыт ученых и педагогов, воспитательная деятельность Беларуси продолжила формирование гуманистической воспитательной системы через призму общечеловеческих и национальных ценностей. Подчеркнем некоторые ее положения. Цель воспитания, согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, – формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося. Ключевые подходы современной системы воспитания в Беларуси включают личностно–ориентированный подход, который ставит в основу индивидуальные интересы и способности учащихся, системно–деятельностный подход, объединяющий в совместной деятельности детей и взрослых, и аксиологический подход, направленный на формирование ценностных ориентаций. Как отмечено в Методических рекомендациях по реализации программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 годы, «в современных условиях на первый план следует выдвигать диалогические методы общения, совместный поиск решения, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразную творческую деятельность; основные методические инновации в наше время связаны с применением интерактивных технологий обучения и воспитания» [8]. В качестве направлений духовно-нравственного воспитания в совместной деятельности учащихся предлагается «развитие морально-волевых качеств, способствующих принятию правильного решения в ситуации нравственного выбора, формирование норм поведения». Эффективность работы будет заметной и даст положительный результат при вовлечении обучающихся в волонтерскую, благотворительную деятельность, шефскую работу, а в воспитании нравственных чувств важным является использование воспитательного потенциала искусства (живопись, музыка, театральное искусство и др.) и литературы, привлечение обучающихся к участию в творческих конкурсах.

Современное педагогическое сообщество должно осознать свою высокую миссию воспитания нового человека, способного существовать в непростых условиях современного мира. Необходимо наращивать компетенции нового поколения, развивать их способности анализировать происходящие в обществе процессы, осуществлять их социологическую диагностику, упреждать или минимизировать последствия кризисных явлений в различных сферах жизнедеятельности. Следует учитывать, что это новое поколение «зумеров» характеризуется прежде всего глубокой вовлеченностью в цифровые технологии и вопрос усвоения, реализации и сознания ими духовных ценностей вызывает беспокойство. Не хотелось бы

драматизировать, но и не учитывать это обстоятельство нельзя – «ведь забота о духовной атмосфере есть сегодня одна из важнейших забот человечества... если мы не остановим процесс духовного одичания, пройдет несколько десятков лет, и среди немыслимых автоматов, сыто рыгая, будут ходить равнодушные люди-роботы, разучившиеся общаться, любить, восхищаться солнечным восходом, ничего не знающие о Шекспире и Пушкине, Эти бывшие люди способны погубить любую цивилизацию и все живое на Земле» [7, с.28].

Список использованной литературы

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь. – URL: https://www.msu.by/info/ovrsm/norm_dok/konc_nvdm.pdf (дата обращения: 22.11.2025).
2. Мишаткина, Т. В. Педагогическая этика: Учеб. пособие / Серия «Высшее образование» / Т. В. Мишаткина. – Мн.: Тетра Системс, 2004. – 304с.
3. Коменский, Ян Амос: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.) / Ян Амос Коменский. – М.: Карапуз, 2009. – 288 с.
4. Макаренко, А. С. О воспитании (Сост. В. С.Хелемендик. 2 – е изд., доп. и перераб). – М: Политиздат, 1990. – 415 с.
5. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М.: «Концептуал», 2018. – 320 с.
6. Иванихин, В. В. Почему Ильина читают все: книга для учителя / В. В. Иванихин. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.
7. Караковский, В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного воспитательного процесса / В. А. Караковский. – М., 1993. – 142 с.
8. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025. – URL: <https://vosпитание.adu.by/organizatsiya-vospitaniya/normativnye-pravovye-dokumenty.html> (дата доступа 22.11.2025).

[К содержанию](#)

Н. М. БРУНЧУКОВА

Российская Федерация, Смоленск, СмолГУ

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ НАЧАЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ: СОХРАНЯЯ ТРАДИЦИИ – ИСПОЛЬЗУЯ ИННОВАЦИИ

Методика обучения математики зародилась как «наука–спутник» математики и как раздел педагогики, вобрав в себя, таким образом, содержательный и методический аспекты обеих наук.

Одной из первых работ по обучению подрастающего поколения была «Великая дидактика» (1632) Я. А. Коменского, где были определены основы становления и развития методики обучения как науки, обозначены ее принципы и закономерности.

Однако, как самостоятельная дисциплина методика обучения математики была выделена И. Г. Песталоцци. В своей работе «Наглядное учение о числе» ученый обосновал принципы обучения нумерации чисел, связав их с природой ребенка, развитием его природных задатков, способностей на основе наглядности (исследования реальных объектов окружающего мира) делать умозаключения, находить «способы» анализа и синтеза полученной информации.

Отечественная школа методистов по математике представлена такими именами, как Ф. И. Буссе («Руководство к преподаванию арифметики для учителей» и др.), П. С. Гурьев («Руководство к преподаванию арифметики малолетним детям» и др.), К. Д. Ушинский (глава «Родного слова» – «О первоначальном обучению счету» и др.), С. И. Шохор–Троцкий («Методика арифметики для учителей начальных школ» В 2-х частях» и др.), И. Н. Кавун и Н. С. Попова («Методика преподавания арифметики в начальной школе.

Для учителей начальной школы и педтехникумов»), А. С. Пчелко («Методика преподавания арифметики в начальной школе» и др.) и другими.

В настоящее время развитие методики преподавания математики связана с именами таких выдающихся ученых, как М. И. Моро, Г. В. Бельтюкова, Н. Б. Истомина, Л. Г. Петерсон, В. Н. Рудницкая, И. И. Аргинская, Э. И. Александрова и других, которые являются не только авторами учебников по математике для начальной школы, но и по методике ее преподавания, методических рекомендаций (разработок) к урокам, дидактических оснащений и т.д. Каждое имя – это яркий пример обогащения методики обучения математики авторскими идеями и способами их реализации в современном учебном процессе.

Рассматривая методику обучения математики как науку, исследующую закономерности процесса ее преподавания в соответствии с уровнем общественного развития и целями обучения подрастающего поколения, необходимо иметь ввиду, что это не догма, а динамически развивающийся процесс, который чутко реагирует на все изменения, происходящие в окружающем мире, разрабатывает новые подходы к изучению математики, активно использует инновационные наработки получения новых знаний из других научных областей.

Современная школа – это «проводник» ребенка в мир новых идей, возможность практического использования достижений науки и техники.

Естественно, процесс переосмысления содержания, методов и форм организации образовательного процесса, разработка и внедрение инновационных технологий обучения не всегда в полной мере «успевают» за процессом научного развития. С другой стороны, сохранение и востребованность традиционных подходов в обучении является одним из ключевых условий развития методики преподавания математики как науки.

В связи с этим, одной из важнейших задач, стоящих перед ней, является соблюдение баланса между традициями и инновациями в образовании. Согласно федеральному перечню учебников (Приказ Минпросвещения России от 26.06.2025 № 495) [1], учебники математики для начальной школы представлены авторским коллективом: М. И. Моро, М. А. Бантовой, Г. В. Бельтюковой, С. И. Волковой и др., где процесс обучения в основе своей строится с опорой на «традиционную методику», в которой превалируют репродуктивный подход в подаче, закреплении и контроле за усвоением учебного материала. При этом, несколько лет назад, в образовательном процессе использовались учебники математики различных авторов и авторских коллективов (УМК «Гармония» – Н. Б. Истомина, УМК «Перспектива», УМК «Школа – 2000 ...» – Л. Г. Петерсон, Система развивающего обучения Л. В. Занкова – И. И. Аргинская, УМК «Начальная школа XXI века» – В. Н. Рудницкая, Т. В. Юдачева и другими) (некоторые до сих пор «работают» в начальной школе – в 4 классах). В связи с этим, задача методического сообщества – изучение, сохранение и использование уже отработанных и проверенных временем авторских методических находок и открытий. Как показывает практика, учителя активно задействуют задания развивающего и занимательного характера, методы и приемы введения нового материала (например, введение понятия «задача» на основе анализа и сравнения двух математических текстов; последовательность составления таблицы умножения и др.), закреплении и обобщения программного материала (различные способы интерпретации текста задачи, способы решения уравнений и др.), методы и формы контроля (тестовые материалы, задания для самооценки и др.), предложенные данными авторами.

Исходя из выше сказанного, в работу по подготовке учителей начальных классов профиля «Начальное образование. Тьюторство в образовании» (направление подготовки: Педагогическое образование) СмолГУ по курсу «Методика обучения математики в начальной школе» включается как изучение традиционных подходов в обучении математики, которые

представлены в УМК «Школа России» (автор учебников: М. И. Моро и др.), так и иных – авторских (знакомство с программами, концептуальными положениями, лежащими в их основе; «методическими копилками» и т.п.) Например, на этапе изучения темы «Текстовая задача» (урок: «Введение понятия «задача»») студенты готовят фрагменты уроков с использованием методов и приемов, используемых в учебниках Н. Б. Истоминой [2], Л. Г. Петерсон [3], И. И. Аргинской [4] и др.

Согласно программе М. И. Моро, учащимся на уроке предлагается работа с предметными множествами, в результате которой составляется математический рассказ, и который, заведомо, должен заканчиваться вопросом. Однако не все обучающиеся начальных классов способны правильно его сформулировать, заменяя чаще всего, «место» вопроса ответом. Например, на доске иллюстрация: ваза, 2 белых розы и 3 красных.

Рассказы детей:

– В вазу поставили (поставят, надо поставить) 2 белых розы и 3 красных. Всего будет в вазе 5 цветов.

– В вазу надо поставить цветы. (Выполняют действие с картинками).

Все цветы стоят в вазе.

– Надо поставить 2 белых розы и 3 красных. Сколько цветов поставили? Всего 5. И т. п.

Согласно традиционному подходу [5], учитель корректирует результаты работы младших школьников, обобщает – формулирует математический текст с вопросом. Далее учащимся сообщается, что такие математические рассказы называются задачами, которые содержат известное – условие и неизвестное (то, что нужно найти) – вопрос.

Однако, по мнению других авторов учебников, для преодоления одной из основных трудностей данного этапа работы – постановки вопроса, целесообразно предложить детям два текста и дать задание – сравнить их и определить, чем похожи и чем различаются:

1) В вазу поставили 2 белых розы и 3 красных. Всего в вазу поставили 5 роз.

2) В вазу поставили 2 белых розы и 3 красных. Сколько всего роз поставили в вазу?

В процессе анализа младшие школьники выделяют существенные признаки задачи – ее элементы: условие и вопрос. А значит, усвоение нового материала будет осознанным и личностно-значимым.

Наряду с использованием авторских подходов к изучению математики, будущие учителя учатся искать и находить свои пути решения методических

проблем, что подтверждается результатами прохождения производственных практик.

Особого внимания заслуживает использование информационно-коммуникационных технологий. Например, обсуждение ответов искусственного интеллекта на поставленные учителем или детьми вопросы. Младшие школьники учатся отстаивать свое мнение, доказывать правильность выбранного решения. Будущие педагоги получают опыт применения ИКТ (в том числе и ИИ) в учебно-воспитательном процессе, представление о значимости и востребованности традиционных подходов, критического отношения к инновациям в методике обучения математики.

Список использованной литературы

1. Приказ Минпросвещения России от 26.06.2025 № 495 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и установлении предельного срока использования исключенных учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий» (Зарегистрировано в Минюсте России 28.07.2025 № 83082). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_510901/2f7a8c3c28729b846c9efa90178f790427e52a62/ (дата обращения: 09.10.2025 г.).
2. Истомина Н. Б., Тихонова Н. Б. Математика. 2 класс. Ч. 1. М. : Просвещение, 2023. 112 с. URL: <https://www.labirint.ru/books/924100/> (дата обращения: 5.10.2025 г.).
3. Петерсон Л. Г. Математика. 1 класс. Ч.2. М.: Просвещение, 2024. 64 с. URL: <https://prosv.ru/product/matematika-1-klass-uchebnik-v-3-chastyah-chast-1-uglublyonnii-uroven01/> (дата обращения: 3.10.2025 г.).
4. Аргинская И. И., Ивановская Е. И., Кормишина С. Н. Математика. 2 класс. Ч.1. М. : Просвещение, 2021. 128 с. URL: <https://prosv.ru/product/matematika-2-klass-uchebnoe-posobie-v-2-ch-chast-2101/> (дата обращения: 1.10.2025 г.).
5. Моро М. И., Волкова С. И., Степанова С. В. Математика. 1 класс. В 2 Частях. Ч. 2. М.: Просвещение, 2023. 131 с. URL: <https://go.11klasov.net/494-matematika-1-klass1-chast-moro-mi-volkova-si-stepanova-sv.html> (дата обращения: 4. 10.2025 г.).

[К содержанию](#)

Т. С. БУДЬКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗНОУРОВНЕВОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В любой возрастной группе учреждения дошкольного образования (как и в интегрированной) воспитываются дети, имеющие индивидуальные особенности развития. Для дальнейшей работы с детьми педагогу необходимо соблюдать определенные педагогические условия, учитывая индивидуальные особенности и уровень их развития [1]. Одним из необходимых педагогических условий осуществления разноуровневой работы с детьми дошкольного возраста в направлении математического развития является создание развивающей предметной среды для осуществления индивидуального подхода к развитию ребенка.

Предметы, окружающие детей в повседневной жизни, являются для них источником любопытства и средством познания мира. Поэтому необходимо создание насыщенной предметной среды, в которой происходит активное накопление чувственного опыта ребенка. Источником развития математических представлений у детей дошкольного возраста является повседневная жизнь, окружающие объекты, реальная действительность, которую ребенок познает в процессе своей разнообразной деятельности в общении с взрослыми, в ходе организованных педагогами игровых и проблемных ситуаций. Поэтому окружающие детей объекты являются основной частью развивающей предметной среды, которая является средством развития ребенка в дошкольный период жизни, одним из условий его саморазвития.

Развивающая среда предоставляет ребенку условия для творческого развития и возможность «вычерпывать», «впитывать» из нее информацию, необходимую для постановки и решения задач развития элементарных математических представлений. С другой стороны в учреждениях дошкольного образования педагоги не используют окружающие средства, позволяющие детям осваивать свойства и отношения объектов окружающего мира. Это не позволяет максимально реализовать возможности предметной развивающей среды в качестве средства развития у детей дошкольного возраста математических представлений.

Важно организовать образовательный процесс таким образом, чтобы дети могли приобретать опыт, использовать результаты своей познавательной деятельности, имеющиеся у них естественнонаучные представления о свойствах предметов, материалов, закономерностей явлений, математических представлений для решения разнообразных практических задач.

Данной проблеме в дошкольной педагогике уделяется достаточно много внимания. Определены компоненты, которые включает в себя предметная развивающая среда, и дана им подробная характеристика (В. А. Петровский). Описаны общие требования к проектированию моделей предметно-образовательной среды, способствующей познавательному развитию детей дошкольного возраста (Л. Н. Кларина). Раскрыты особенности организации предметной развивающей среды учреждений дошкольного образования (Н. А. Виноградова). Определены возможные зоны, центры, уголки, необходимые для организации педагогического процесса, описаны объекты в них. Достаточно подробно особенности организации развивающей предметной среды для развития математических представлений у детей разного возраста описаны М. Н. Поляковой [2].

Однако основное внимание исследователи уделяют наполнению развивающих центров *специальными* игровыми пособиями. Но не рассматривается в достаточной мере возможность использования любых объектов из повседневного окружения детей для их развития.

Поэтому нами составлен перечень объектов, необходимых для математического развития детей дошкольного возраста, это объекты из *повседневного окружения детей*, которые отличаются друг от друга по одному или нескольким признакам (названию, цвету, размеру, материалу изготовления) [3, с. 68–70].

Кроме этого нами разработаны задания и вопросы детям по развитию математических представлений в образовательных ситуациях в процессе разных видов деятельности [3, с. 262-273]. Приведем пример коммуникативной ситуации в трудовой деятельности. Организуя сервировку стола перед приемом пищи или подготовку оборудования к занятию, игре, можно обсудить с детьми, например:

- Сколько салфеток в салфетнице?
- Сколько салфетниц на столе?
- Чего на столе больше: тарелок или чашек? Как узнать?
- Как можно проверить, всем ли хватит приборов?
- Отсчитай столько ложек, сколько не хватило.
- Что расположено слева от тарелки?

- Чем похожи и чем отличаются эти две тарелки?
- Какая ложка длиннее? Для чего она предназначена?
- Какую форму имеют предметы посуды на столе?

Также нами уточнены педагогические условия использования объектов предметной развивающей среды для организации разноуровневой работы в процессе математического развития детей дошкольного возраста.

Чтобы добиться самостоятельной деятельности дошкольников с объектами развивающей предметной среды, воспитателю необходимо:

- организовывать разнообразные формы деятельности с объектами развивающей предметной среды, в повседневной жизни, в разных режимных моментах;
- создавать элементарные проблемно–поисковые ситуации в различных режимных моментах, в совместной игровой деятельности с детьми;
- активизировать самих детей в выборе деятельности в предметной развивающей среде, в создании проблемно–поисковых ситуаций;
- доступно объяснять правила выполнения действий, знакомить с общими способами действий;
- побуждать детей самостоятельно «открывать» правила выполнения действий;
- создавать возможности для детей моделировать, проектировать и создавать предметную среду;
- учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей.

Следует отметить, что правильно смоделированная воспитателем развивающая предметная среда будет способствовать развитию субъектной позиции у детей дошкольного возраста и поможет педагогу в работе по формированию у них математических представлений.

Таким образом, при организации разноуровневой работы важное значение следует придавать созданию развивающей предметной среды. При условии наполнения педагогом окружения детей разнообразными предметами и играми каждый ребенок играет, исходя из своих интересов и возможностей. Задача воспитателя в этот момент заключается в использовании данной ситуации для организации процесса познания.

Список использованной литературы

1. Будько, Т. С. Педагогические условия разноуровневой работы с детьми дошкольного возраста в направлении математического развития / Т. С. Будько // Социально–педагогическая и медико–психологическая под– держка развития личности в онтогенезе : сб. материалов междунар. науч.– практ. конф.; Брест, 22 февраля 2024 г. / Брест.

гос. ун–т им. А.С. Пушкина ; редкол.: Г.Н. Казаручик (отв.ред.), Г.Н. Ищенко. – Брест : БрГУ, 2024. – 257 с. – С.18–21.

2. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова [и др.]. – СПб. : Детство–Пресс, 2008. – 384 с.

3. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Т. С. Будько ; М–во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун–т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2021. – 296 с.

К содержанию

А. Е. ВАРНАЕВА

Российская Федерация, Смоленск, СмолГУ

ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ ЭТНОЛИНГВИСТИКИ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Первостепенной задачей школьного обучения русскому языку как родному является формирование интереса к его познанию и воспитание любви к нему. Особую актуальность эта задача имеет для учителя начальных классов, призванного заложить основы научного мировоззрения ребенка и способствовать его духовно-нравственному становлению.

Естественно, что решить указанную задачу педагог сможет только в том случае, если сам будет осознавать ценность своего языка, будет иметь неравнодушное отношение к нему и стремиться полнее и глубже его изучить.

Существенную помощь педагогу в этом может оказать обращение к этнолингвистике – направлению в языкознании, которое изучает «язык в его отношении к культуре, взаимодействие языковых, этнокультурных и этнопсихологических факторов в функционировании и эволюции языка» [1, с. 597]. Начало данной междисциплинарной области исследований в России было положено трудами Ф. И. Буслаева, А. Н. Афанасьева, А. А. Потебни и др. Этнолингвистика изучает отношения языка и народа как его носителя. Она исследует взгляд этноса на мир, в выражении и формировании которого активная роль принадлежит языку. Эта картина мира, диктуемая языком, получила название языковой.

Языковая картина (образ, модель) мира существует в сознании каждого человека как совокупность связанных множественными отношениями представлений об объектах реального мира. Структура этих представлений

является довольно сложной, объединяя единицы различного уровня: от чувственных образов до выделения дифференциальных признаков объектов. Данная модель мира формируется у человека на основе восприятия им мира, опыта, мышления, языка.

Язык является той семиотической (знаковой) системой, которая позволяет при помощи своих средств закрепить представления человека о том или ином явлении окружающего мира. Но язык дает возможность не только фиксировать складывающуюся на определенном этапе развития человека или языкового коллектива картину мира, но и активно участвует в ее создании.

Такой взгляд на отношение языка и представления о мире его народа первым выразил гениальный немецкий лингвист В. фон Гумбольдт (1767–1835) – основатель общего языкознания и философии языка. Относительно того, что язык отражает восприятие и понимание мира этносом, В. Гумбольдт писал следующее: «Всякое изучение национального своеобразия, не использующее язык как вспомогательное средство, было бы напрасным, поскольку только в языке запечатлен весь национальный характер» [2, с. 303]. И далее он подчеркивает, что «язык представляет собой саму нацию» [2, с. 325]. Ученый указывал, что язык есть главная деятельность духа народа. «В понятие “национальный дух народа” у Гумбольдта входит многое: психический склад народа, его образ мыслей, философия, наука, искусство и литература» [3, с. 32].

Язык – это своеобразная форма выражения сообщества. Мировоззрение этноса фиксируется в словах, их соединениях друг с другом, словообразовательных моделях, грамматических категориях и др. При этом, когда языком отображаются объекты окружающего мира, то скорее отражается отношение человека к ним, то есть не их сущностные свойства, а то, что в этих предметах для человека важно. В результате в основе номинации одного и того же объекта в разных языках могут лежать его различные мотивирующие признаки. Например, в основу названия цветка *подснежник* в русском языке положено место его произрастания, а в немецком языке этот цветок называется в переводе *снежный колокольчик*, то есть в качестве этимонов выступают два его признака: место произрастания и форма. Соответственно, исследуя единицы языка, например, определяя частотность слов, их стилистическую окраску, устанавливая, какие слова друг с другом сочетаются, а какие – сопоставляются (например, в пословицах), можно проникнуть в сознание народа, определить его ценности, выявить национальное своеобразие этой общности людей.

Именно поэтому В. Гумбольдт был убежден, что, кроме языков, больше ничто не способно приблизить нас к разгадке тайны человека и характера целых народов. Так, изучение русского языка, в частности его лексико-фразеологической системы, говорит о том, что для русского человека духовные ценности важнее материальных (*бедность не порок, не имей сто рублей, а имей сто друзей*).

Одним из самых больших лексико-семантических полей в нашем языке является поле «коммуникабельность» (более 1,5 тысяч лексем), что свидетельствует об общительности русского человека, важности для него речевого взаимодействия с другими людьми.

Учитывая, что слова со значением совместности, например имеющие приставку *с-* (*со-*), обладают положительной эмоциональной окрашенностью (*согласие, содружество, союз*), можно утверждать, что все формы взаимодействия людей поощряются русским языком, а для русского человека важно ощущать общность, единение с другими людьми. «Соборность – одна из величайших духовно-социальных ценностей Руси, составляющих так называемую “русскую загадку”. Эта категория до сих пор в большинстве случаев не понятна западным ученым» [4, с. 97-98].

Указанный подход к изучению языка как способа существования сознания во внешней форме позволяет проникнуть в это сознание, лучше узнать душевный мир народа и определить особенности понимания им мира, что не может не способствовать более внимательному анализу языковых единиц и более бережному отношению к тем ценностям, которые передали нам через язык наши предки.

Но язык не только отражает представление о мире его носителей, он его и формирует. Оказывается, что человек в своем восприятии мира целиком подчинен языку. По мнению В. Гумбольдта, «язык есть не ряд готовых этикеток к заранее данным предметам, не их простое озвончение, а промежуточная реальность, сообщающая не о том, как называются предметы, а, скорее, о том, как они нам даны» [2, с. 13].

Разными языками предметы и явления окружающего мира выделяются по-разному. Языком охватываются прежде всего те объекты, которые входят в круг потребностей человека. Известно, что в языках северных народов есть десятки слов для того, чтобы различать разные виды снега и льда, а языки жителей гор имеют много слов, которые отображают детали рельефа. Русский язык таким образом эти явления реального мира не отражает. В нашем языке семь цветов радуги, а в английском языке – шесть: русским слова *голубой* и *синий* в английском языке соответствует одно слово *blue*. В русском языке есть

имена существительные, прилагательные, числительные, поэтому мы выделяем в окружающем мире и в нашем мышлении о нем предметы, их признаки и количества. А, например, в языке пираха, на котором говорит маленькое племя, обитающее на одном из притоков Амазонки, нет слов, называющих числа, а имеются лишь понятия «много» и «мало». Поэтому носители данного языка, воспринимая окружающий мир, категорию числа для его членения использовать не будут.

Нет в языке слова – мы можем не увидеть и соответствующий предмет. Например, многие люди, изучающие языки со сложной системой времен, например английский, немецкий языки, отмечают, что трудно бывает овладеть не столько самими временными формами, сколько диктуемыми этими языками способами членения временной оси.

Итак, человек знает о мире то, что есть в его языке. По словам В. Гумбольдта, «каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, откуда человеку дано выйти лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка. Освоение иностранного языка можно было бы уподобить завоеванию новой позиции в прежнем видении мира» [2, с. 80].

В результате каждый язык формирует у его носителей определенный, национально специфичный образ мира. «Человек не может жить и развиваться, не построив – обязательно с помощью какой-либо знаковой системы – модель окружающего его мира. В общем случае в качестве такой системы выступает естественный язык» [5, с. 89]. Для каждой культуры характерна своя модель мира. Но часто человек в силу привычки не замечает специфичность картины мира, сформированной его родным языком и отраженной в нем. Ему кажется, что это единственная данность. Между тем иной образ мира, воплощенный в другом языке, можно увидеть, изучая этот неродной язык.

Роль языка в познании человеком мира и формировании его модели заключается не только в том, что язык определяет его восприятие, но и в том, что знание о предмете реальной действительности у человека будет сформировано только тогда, когда он будет обозначать его соответствующим словом. Это связано с тем, что слово (его звуковая оболочка) является носителем понятия или представления о предмете как знания этого предмета.

Итак, обращение к этнолингвистике дает возможность посмотреть на язык, на его значение в жизни отдельного человека и всего народа с новой стороны, что не может не пробуждать интереса к его изучению и ценностного отношения к нему. А этот как раз то, что нужно педагогу начальных классов,

который с первых лет обучения ребенка в школе должен воспитать у него любовь к родному языку и стремление его познавать.

Список использованной литературы

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева / В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем. яз. под ред. Г.В. Рамишвили / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
3. Белянин, В. П. Психолингвистика : учебник / В.П. Белянин. – М.: Флинта: МПСИ, 2009. – 416 с.
4. Троицкий, Е.С. Что такое русская соборность? / Е.С. Троицкий. – М.: Изд-во АКИРН, 1993. – 104 с.
5. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 5-е изд., испр. / Р.М. Фрумкина. – М.: Изд. центр «Академия», 2014. – 336 с.

[**К содержанию**](#)

Т. В. ВЕРЕВКИНА, А. В СИВЕРИНА

Российская Федерация, Липецк, ГАУДПО ЛО «Институт развития образования»

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ

Современная система образования – совокупность образовательных программ и стандартов, сеть образовательных учреждений и органов управления, реализация принципов, определяющих её функционирование и развитие. В Российской Федерации современная система образования реализуется образовательными учреждениями, которые контролируются законом. Развитие духовно-нравственного потенциала молодого поколения государства Российской Федерации является актуальной проблемой современной системы образования в контексте глобальных мировых политических, научных и социальных изменений. Парадигма образовательной системы меняется, и способна воспроизводить богатство жизненных связей и отношений личности в сфере экономического и социального воспитания. В настоящее время государственная политика России направлена на сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей, на защиту русские ценностей, передающихся от поколения к поколению, являющихся основанием общероссийской гражданской идентичности.

Государственная политика по сохранению и укреплению традиционных ценностей реализуется в области образования и воспитания молодого поколения, науки и культуры, межнациональных и межрелигиозных отношений, средств массовой информации и коммуникаций, международного сотрудничества. Проанализировав различные системы воспитания, существовавшие в разных странах, выявив их сильные и слабые стороны, мы пришли к выводу, что каждый народ создает свою национальную систему воспитания, и она отражает основные черты, присущие народу, его идеалы и чаяния [4, 5]. Современное общество выдвигает иные требования к человеку, а именно требования к развитию способности к творческому мышлению, а так же возрастает спрос на знания [1, 2]. Концепция модернизации российского образования обусловлена усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием прав лиц с ОВЗ в социуме. Одним из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности детей с ОВЗ является обеспечение доступа к качественному полноценному образованию как основному фактору их социальной адаптации. В этой связи приоритетным направлением становится развитие инклюзивных образовательных практик, которые учитывают индивидуальные потребности каждого ребенка [1, с. 4-7].

Как указывает доктор пед. наук, профессор Московского городского педагогического университета Е. А. Екжанова: «За сравнительно небольшой отрезок времени в России произошел переход от закрытой «медицинской» модели обучения лиц с ОВЗ к более открытым моделям, среди которых наибольшее распространение получил интегрированный подход к обучению» [2; 3, с. 7].

Система образования Липецкой области, как часть национальной стратегии по внедрению инклюзивного подхода в образовании, активно работает над реализацией инклюзивных проектов, что позволяет нам активно исследовать его эффективность и выявлять лучшие практики. Инклюзивная среда обеспечивает действительно равные возможности получения образования всеми категориями обучающихся во всех образовательных организациях области. То, как сложится жизнь особого ребенка, во многом зависит от того, как взрослые смогут ему помочь. Родители, впервые услышав диагноз малыша, нуждаются в психологической поддержке. Основной проблемой психолого-педагогической поддержки семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является выбор концептуального подхода, определяющего правильные взаимоотношения семьи со специалистами системы сопровождения. В практике нашего региона – организация групп поддержки, консультации специалистов,

информационные ресурсы, помогающие родителям (законным представителям) справиться с эмоциональными и практическими трудностями. По мнению А. И. Меремьяниной, к. п. н., доцента кафедры психологии, педагогики и специального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского: «Совместная деятельность семьи и школы – не сумма отдельных мероприятий, а целенаправленное руководство семейным воспитанием» [4, с. 67-69]. В педагогической практике инклюзивного образования важное место отводится роли педагога. «Педагогический оптимизм, доброжелательность и любовь к детям обязательные компоненты личностно-профессиональной компетентности педагога, и в интегрированном сопровождении ребёнка с особенностями в развитии необходима система общих педагогических и специальных знаний» [5, с. 34-41].

В системе образования Липецкой области делается многое, чтобы обучающиеся с ОВЗ, инвалидностью стали социально адаптированными и были готовы к последующей трудовой деятельности в социуме, обладали адекватной позитивной самооценкой и были ориентированы на следующие ценности: труд, духовность, нравственность, родина, здоровье и здоровый образ жизни. В регионе активно внедряются инновационные методики по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, используются современные средства обучения и воспитания, что напрямую влияет на уровень успеваемости и показатели качества получаемого ими образования.

Внедрение новых методов, подходов, технологий и практик – взаимосвязанных действий, нацеленных на преобразование сложившейся практики в системе образования, направлено на улучшение процесса обучения и воспитания в образовательных организациях области через активное включение в этот процесс всех участников образовательных отношений [6]. Региональный проект, победивший в конкурсном отборе проекта «Современная школа», нацелен на поддержку родителей (законных представителей), в том числе родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью: это мероприятия по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей. Внедрение современных технологий в области развития дефектологии осуществляется через апробацию и деятельность различных региональных инновационных проектов: образовательные учреждения области активно реализуют различные направления работы по инклюзии, по развитию навыков и компетенций специалистов системы психолого-

педагогического сопровождения участников образовательных отношений, становясь инновационными площадками на региональном уровне и площадками ГАУДПО ЛО «ИРО». В 2025 году в регионе работает 17 инновационных площадок в области специального (дефектологического) образования.

В области реализуется уникальный проект «Инклюзивная образовательная среда», который стал победителем конкурса Фонда президентских грантов. Основная задача проекта – обеспечение условий для полноценной инклюзии детей с аутизмом, с тяжелым нарушением поведения и невербальных детей, в общеобразовательных учреждениях с помощью методов, имеющих научные доказательства эффективности в мировой практике. В ходе реализации проекта по апробации модели было открыто 16 ресурсных классов в общеобразовательных школах области и 6 ресурсных групп в детских садах, закуплено современное сенсорное оборудование для обеспечения специальных условий.

Сопровождение ИП, РИП, проектов по обучению, воспитанию и профилактики образованию. В воспитание включить и классику и опыт Липецкий. Лучшие проекты гранты по гражданскому патриотическому воспитанию. За счет работы инновационных площадок, активной деятельности «Ассоциации молодых педагогов Липецкой области» и отделения регионального учебно-методического объединения осуществляется поддержка молодых специалистов, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с ОВЗ, реализуется система наставничества в процессе осуществления молодыми учителями-дефектологами и учителями-логопедами своей профессиональной деятельности.

Исходя из анализа проблем в системе современного инклюзивного и интегративного образования Липецкой области, приоритетными направлениями научно-образовательной деятельности ГАУДПО ЛО «ИРО» являются:

- мониторинг состояния психолого-педагогической работы и системы инклюзивного образования в образовательных учреждениях города Липецка и Липецкой области (проведение исследований для оценки текущего состояния инклюзивного образования, анализ компетентности специалистов);
- организация всестороннего методического сопровождения (консультирование и обучение специалистов, обновление курсов повышения квалификации, программ переподготовки, экспериментальная и инновационная деятельность, создание методических кабинетов и

профессиональных ассоциаций педагогов инклюзивного обучения, тиражирование лучших региональных практик).

В системе образования Липецкой области делается многое, чтобы обучающиеся с ОВЗ, инвалидностью стали социально адаптированными и были готовы к последующей трудовой деятельности в социуме, обладали адекватной позитивной самооценкой и были ориентированы на следующие ценности: труд, духовность, нравственность, родина, здоровье и здоровый образ жизни, что напрямую влияет на показатели качества получаемого ими образования.

Список использованной литературы

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: иллюзия или реальность? // Сибирский вестник специального образования, 2017. № 1 (19). С. 4–7.
2. Екжанова Е. А. Современное состояние специального и инклюзивного образования // Системная психология и социология, 2022. № 2 (42). С. 26–35.
3. Екжанова Е. А. Преемственность здоровьесберегающих технологий в интересах детей с ОВЗ // Сборник статей научно-практической конференции ИКП РАО, 27 сентября 2022 г. М.: ИКП РАО, 2022. С. 45–55.
4. Меремьянина А. И., Елисеев В. К. Формирование профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной деятельности в учебно-воспитательной работе на экспериментальных площадках коррекционно-образовательного учреждения // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». Пятигорск, 2013. № 6. С. 34–41.
5. Меремьянина А. И. Из опыта сотрудничества педагогов специальной (коррекционной) школы VIII вида с родителями учащихся // Научно-методический журнал «Дефектология». Москва. 2005. № 1. С. 67–69.
6. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова: Дрофа; Москва; 2008. 210 с.
7. Митина Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 28–34.

[К содержанию](#)

Т. В. ВЕРЕВКИНА, А. В. СИВЕРИНА

Российская Федерация, Липецк, ГАУДПО ЛО
«Институт развития образования»

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СЕМЬЕ

В статье рассматриваются вопросы духовно-нравственного воспитания в традиционной Российской семье, как основное условие формирования для гармоничного всестороннего развития гражданской личности. Акцентируется внимание на том, что семья является первой ступенькой становления личности, как составляющая в целостном процессе развития личности ребенка. Особое внимание уделено значимости создания комфортного социально-психологического климата в семье и тесного сотрудничества с образовательными учреждениями.

Возрождение семейных традиций в настоящее время является актуальной проблемой. Семейные традиции охватывают духовную сферу, формируют эмоциональную близость среди всех членов семьи.

Вопросы формирования основ гражданской идентичности у подрастающего поколения, укрепления связей между семьей и образовательной организацией, психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, а также членов их семей, развития потенциала каждого обучающегося через внедрение в современный образовательный процесс идей липецких педагогов являются значимыми для всех представителей педагогического сообщества.

Все начинается с детства... Формирования характера человека, взаимоотношения с близкими, вырабатываются нормы поведения, закладываются традиции. Родина, родной дом, семья всегда являлась основой развития, местом рождения и становлением личности. Именно в семье ребенку прививаются духовно-нравственные основы, трудовая деятельность.

Традиционно семья-это семья, в составе которой имеются несколько поколений, это создает благоприятные возможности для передачи и накопления детьми нравственного опыта и воспитания чувств семейной чести, гордости, уважения к традициям семьи.

Образ жизни которой определяется участием всех членов в отношении к родной земле, краю. С этим связаны новые семейные традиции: хранить верность земле, оставаться в родном городе или селе, овладеть профессией отца и матери, получить высшее образование и вернуться в родной дом,

бережное отношение к хлебу, к старшим и их труду, знаниям, умениям, жизненному опыту, особое отношение к школе.

Семья как первая ступень становления личности. Первые учителя родители, источники рожающие доброту и чуткость. Большое значение имеет микроклимат в семье, взаимоотношения родителей, нравственная позиция, их отношение к происходящему вокруг.

Мать изначально берет все заботы о детях на себя, является примером для них, объектом их особой любви и заботы. Стараются повысить авторитет отца в глазах детей и опирается на его мнение в решении вопросов воспитания. Учит детей полезным делам, но и заботится о себе – своем духовном росте, развитии и внешнем виде. Отец в свою очередь, является главой семьи, примером. «Организация конструктивного взаимодействия школы с родителями, их активное подключение к решению актуальных проблем учебного процесса, вовлечение их в совместную с детьми внеурочную деятельность дает положительные результаты в воспитании детей и родителей». «Ребенок учится тому, что видит у себя в доме», традиции связанные с духовно-нравственным воспитанием, подготавливают его к жизни, стабилизируют отношения в семье и сверстниками [2, с. 23-24].

Особое внимание требуют дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), которые имеют различные отклонения в развитии, затруднения в восприятии и анализе знаний об окружающей действительности.

Е.А. Екжанова указывает на то, что «Воспитательная работа с детьми с ОВЗ должна носить очень бережный характер, учитывать особенности их восприятия окружающей действительности, они не всегда понимают лексические обороты и жесты, затрудняются в опознавании эмоций, отраженных на лице взрослого или сверстника» [1, с. 26-27].

Забота родителей помогает ребенку с ОВЗ правильно воспринимать реалии современного мира, осознавать «добро» и «зло». Ребенок учится принимать правильные решения в той или иной проблемной ситуации.

Собравшись вместе, семья решает сообща жизненные проблемы, занимается семейно-бытовым трудом, делятся впечатлениями о прожитом дне. Вместе проведенные праздники, т. к. Рождество Христово, Новый год, Пасха, 9 мая и т.д. является важной составляющей сохранения семейных традиций. На сегодняшний день грустная картина складывается, происходит ослабление семейных отношений, уклада семьи.

Селезнева Е.А. рассматривает семейные ценности как «совокупность прав обязанностей и возможностей, касающихся брака и межличностных отношений». Сравнивая понятия «семья» и «семейные ценности»,

Селезнева Е. А. поднимает актуальную проблему – изменение представлений у современных молодых людей об образе семьи и ее значимости в эмоциональной защищенности. [3, с.270-280].

Почти полное исчезновение труда в семье, изменение статуса женщины в современном обществе, как правило воспитанием занимаются бабушки и дедушки, материальное расслоение общества, семьи имеющие только одного ребенка, тем самым становясь центром, родители удовлетворяют желания ребенка, он как правило вырастает эгоистом, лишенный старших братьев или сестер не имеет ни наставников ни подопечных.

«Гражданская семья», с точки зрения сожителей такая семья дает возможность при первом же конфликте бросить своего сожителя.

Духовно-нравственное воспитание в традиционной российской семье исторически основывалось на формах православной культуры, таинство брака, крещение младенца, совместные молитвы, в каждой православной семье существует иерархия, где у каждого члена есть свои обязанности.

Семья является первой ступенькой становления личности, как составляющая в целостном процессе развития личности ребенка.

В настоящее время внимание уделено значимости создания комфортного социально-психологического климата в семье и тесного сотрудничества с образовательными учреждениями.

Родители становятся важной опорой педагога, в дошкольном учреждении и в классном коллективе школы.

Список использованной литературы

1. Екжанова, Е. А. Современное состояние специального и инклюзивного образования. // Системная психология и социология. – 2022, №2 (42). – С. 26 – 35.

2. Меремьянина, А. И., Елисеев В. К., Коробова М. В. Методические рекомендации по совершенствованию системы оценки психолого-педагогических аспектов качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации (для педагогов, родителей и обучающихся). – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – 45 с.

3. Селезнева, Е. А. Анализ понятий семья и семейные ценности // Проблемы современного образования. – 2021 – №5. – С. 270-280.

[К содержанию](#)

С. В. ВИТКОВСКАЯ

Беларусь, Минск, ГУО «СДС №353 г. Минска»

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ВОСПИТАННИКАМИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дошкольники с самого раннего возраста должны знать правила безопасности, так как могут оказаться в непредсказуемой ситуации в группе, на улице, на дороге, дома. Именно поэтому в своей работе стремилась к накоплению дошкольниками опыта об окружающем мире, формированию правил безопасного поведения в группе, на улице, на дороге, дома, ознакомлению с потенциально опасными ситуациями для жизни человека через различные формы и методы работы. Первоначально ставила перед собой следующие задачи: Познакомить с правилами безопасного поведения в группе, на улице, на дороге, дома. Упражнять в умении применять доступные правила безопасного поведения в группе, на улице, на дороге, дома. Развивать наблюдательность, внимательность, осторожность, сосредоточенность. Воспитывать интерес, внимание и доброжелательное отношение к окружающим.

Свою работу по формированию безопасности жизнедеятельности воспитанников начала с организации в группе «Уголка безопасности». Для его пополнения привлекала родителей, в частности оформление карт безопасного пути. С каждым родителем была проведена индивидуальная беседа о безопасности жизнедеятельности ребёнка на улице и дано задание разработать и оформить карту безопасного маршрута ребёнка из дома в дошкольное учреждение.

Для ознакомления воспитанников с правилами безопасного поведения в группе, на улице, на дороге, дома использовала тематические сюжетные картинки «Уроки безопасности», «Правила дорожного движения», «Пожарная безопасность», «Дошкольникам о правилах безопасности». Вместе с ребятами мы не только рассматривали то, что было изображено на этих картинках, рассуждали, что было до и после, но и обыгрывали эти ситуации в группе в совместных видах деятельности [1]. В ходе работы задействовала и любимые всеми ребятами мультфильмы, разработанные сотрудниками МЧС для дошкольников «Волшебная книга МЧС», а также «Азбука безопасности на дороге» из серии «Уроки тётушки Совы». Видеофильм использовала как часть занятия в качестве сюрпризного момента или для создания игровой ситуации.

Например, к нам на занятие пришло видеописьмо от спасателей с просьбой рассказать об опасных местах для игр. В начале занятия показываю часть видеофильма и предлагаю ребятам рассказать, какие места для игр, по их мнению, опасны и почему, а уже в конце занятия показываю видеописьмо до конца с правильным ответом от спасателей [2]. Постоянным гостем стала кукла МАША, которая часто попадает в разные ситуации, и мы все вместе ищем из них выход. Например, при проведении беседы «Опасные и необходимые предметы в быту» Маша принесла нам свой рюкзачок, в котором лежали её любимые игрушки (осколок стекла, ножницы, стека, мяч, скакалка, машинка, лекарство, нож, гвозди, степлер, шприц, кнопки, лезвия, булавка, иголки). Ребята объясняли Маше, в какие игрушки можно играть, а какие из предметов очень опасны и не предназначены для игры [3]. В ежедневную работу вводила «Минутки безопасности».

Использовала их при возникновении опасной ситуации в повседневной жизни, например, при спуске с лестницы вспоминали правила безопасного спуска с лестницы: держаться за перила, идти не спеша, смотреть под ноги. «Минутки безопасности» так же эффективно применять при специально моделированных опасных ситуациях на занятии, в совместных видах деятельности, на прогулке, в режимных моментах, например, при возвращении с прогулки в тёплое время года оставляла открытым окно, перед началом занятия оставляла на столе ножницы или спички [4]. В течение года использовала на занятиях художественное слово.

Примерно раз в две недели к нам в группу приходило письмо от нашей знакомой куклы Маши, где она просила помочь ей отгадать загадку, объяснить смысл пословицы или поговорки, а когда она приходила к нам в гости мы вместе с ней читали, обсуждали и обыгрывали сказки, заучивали стихотворения. По вечерам примерно раз в месяц у нас проходили вечера загадок «Бабушка Загадушка в гости к нам пришла» или проводили драматизацию «В гостях у сказки» [5]. Наиболее продуктивным, на мой взгляд, является игровой метод, в частности дидактическая игра. Мною разработаны и изготовлены дидактические игры «Дорожная азбука», «Ошибки сказочных героев», «Какие предметы опасные в быту?», «Отремонтируй светофор», «Автомультик», «Кто больше назовёт дорожных знаков?». Дидактические игры применялись как на занятиях, так и в совместных видах деятельности. Примерно раз в месяц проводила викторины с использованием дидактических игр («Его величество Электричество», «Знатоки правил безопасности» и др.). В сюжетно-ролевых играх использовала интегрирование двух методов: наглядных и практических. Для участия в сюжетно-ролевых играх «Гараж»,

«Едем в автобусе», «Водители», «Оживлённый перекрёсток», «Семья», «Гости», «Один дома», и др. дошкольники рисовали (либо делали аппликацию) необходимые атрибуты (например, дорожные знаки для сюжетно–ролевой игры «Оживлённый перекрёсток»), а затем использовали их в игре [6]. Свои представления о безопасности жизнедеятельности дошкольники отражали в изобразительной деятельности. В группе организовывались выставки «Мой любимый город», «Весёлая страна дорожных знаков», «Знатоки леса» и др., в том числе совместные с родителями «Дорожная азбука», «Не играй, дружок, с огнём!», «Опасные предметы» и др. Для самостоятельной художественной деятельности подобраны тематические раскраски.

Для воспитанников старшего дошкольного возраста был изготовлен лэпбук «Азбука безопасности», который использовался в основном в индивидуальной работе, иногда как работа в паре, где роль взрослого брал на себя более сильный ребёнок. По итогам работы по данной теме был разработан перспективный план на учебный год по безопасности жизнедеятельности воспитанников старшего дошкольного возраста, картотека бесед по безопасности жизнедеятельности, картотека «Минутки безопасности», картотека технологических карт сюжетно–ролевых игр, каталог дидактических игр по безопасности жизнедеятельности, конспекты занятий и сценарии развлечений по безопасности жизнедеятельности.

Все мы знаем о том, что как бы мы, педагоги, не старались сформировать у своих воспитанников представления о безопасности жизнедеятельности, основным примером для них являются родители.

Именно поэтому уделяла много внимания работе с родителями. Помимо традиционных консультаций и родительских собраний использовала так же круглые столы, семейные гостиные, КВН. Особое впечатление на родителей произвело участие в КВН «Знатоки правил пожарной безопасности». В начале игры родители с помощью жеребьёвки разделились на две команды «Искорки» и «Спасатели». В состав игры входили конкурсы: разминка «Это я, это я, это все мои друзья», «Ситуационные задачи», «Народная мудрость» (загадки), конкурс капитанов, «Вместе будем до утра песни петь мы у костра», «Собери пожарную машину», «Домашнее задание» (пословицы и поговорки) [7]. Раз в квартал по вечерам проводила развлечения по безопасности жизнедеятельности. На каждое развлечение приглашала родителей в качестве основного героя либо в качестве жюри.

Активное участие родители принимали в различных выставках рисунков «Дорожная азбука», «Не играй, дружок, с огнём!», «Ребёнок не ищет опасности, он просто играет», поделок «Чудо – светофор», книжек–самоделок

«Азбука безопасности». Родители широко откликнулись на участие в выставке плакатов «Не шути с огнём!» В результате родители стали более внимательно относиться к безопасности своих детей, что выразилось, в частности, в использовании детьми фликеров.

Таким образом, можно утверждать, что использование эффективных форм и методов работы с воспитанниками для формирования безопасности жизнедеятельности позволяет дать каждому ребенку основные понятия опасных для жизни ситуаций и особенностей поведения в них.

Список использованной литературы

1. Машковцева, Л. М. Тематические плакаты как средство формирования представлений о безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников / Л. М. Машковцева // Концепт. – 2012. – № 4. – С. 44–48.
2. Гребенкина, Н. В. Формирование основ безопасности у дошкольников средствами ИКТ / Н. В. Гребенкина, А. А. Капнина, М. А. Воронкова // Молодой ученый. – 2017. – № 35. – С. 86–88.
3. Чепенева, Е. И. Эффективность использования игровых обучающих ситуаций при формировании основ безопасного поведения на дороге у старших дошкольников / Е. И. Чепенева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2.1. – С. 28–29.
4. Болдырева, Н. Г. Формирование навыков безопасного поведения дошкольников посредством моделирования игровых ситуаций / Н. Г. Болдырева, В. И. Чеснокова // Молодой ученый. – 2016. – № 22. – С. 238–240.
5. Кобылянская, Т. М. Роль художественной литературы в обучении детей правильному поведению на улице / Т. М. Кобылянская, Г. З. Курмакаева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – № 2. – С. 68–70.
6. Курбанов, М. Т. Эффективность игровых методов обучения при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» / М. Т. Курбанов, Т. И. Атамуратова, Л. М. Дустов // Вопросы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 95–97.
7. Ефимова, Ю. В. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в процессе формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста / Ю. В. Ефимова // Сборник материалов Ежегодной международной научно–практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – № 5. – С. 591–593.

[К содержанию](#)

М. Р. ГАРБАЧЫК

Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

БІЛІНГВАЛЬНАЕ НАВУЧАННЕ НАВУЧЭНЦАЎ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

На сучасным этапе развіцця беларускага грамадства асноўнай стратэгічнай задачай навучання і выхавання з'яўляецца фарміраванне функцыянальна граматынай і творчай асобы. У рэалізацыі ідэй фарміравання асобы асаблівае роля належыць беларускай і рускай мовам. У наш час у адпаведнасці з патрэбамі грамадства навучанне беларускай і рускай моў на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі з'яўляецца састаўным кампанентам сучаснай беларускай адукацыі.

Білінгвальнае навучанне ў Беларусі – гэта канкрэтная школьная праграма, якая прадугледжвае вывучэнне дзвюх дзяржаўных моў (рускай і беларускай), выкарыстанне іх у розных моўных сітуацыях. Беларусь мае вялікі вопыт у плане прымянення білінгвальнага навучання ў адукацыйным працэсе. Як вядома, у Беларусі вядзецца падрыхтоўка настаўнікаў беларускай і рускай моў, настаўнікаў літаратурнага чытання на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі, якія плённа працуюць у гэтым накірунку.

Білінгвальнае навучанне арыентавана на фарміраванне функцыянальнага двухмоўя (руска-беларускага, беларуска-рускага) ужо на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі. Беларуская і руская мова разглядаюцца як сродак фарміравання двухмоўя і полікультурнасці, г. зн. фарміравання моўнай асобы, здольнай развіваць сябе ў працэсе камунікатыўнай і сацыякультурнай дзейнасці. Малодшы школьны ўзрост з'яўляецца найбольш прыдатным перыядам для станаўлення моўнай асобы з усімі ўзроўнямі кампетэнцыі, вызначанымі дзяржаўнымі стандартамі Беларусі (моўнай, камунікатыўнай, лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай).

Асноўнай мадэллю двухмоўнага навучання з'яўляецца навучання на абедзвюх мовах (рускай і беларускай). Асноўнымі прадметамі з'яўляюцца “Беларуская мова”, “Літаратурнае чытанне” і “Рускі язык”, “Літаратурнае чытанне”, вывучэнне якіх дае навучэнцам магчымасць авалодаць рускай і беларускай мовамі на высокім узроўні.

Адным з важных педагагічных момантаў з'яўляецца інтэграцыя рускай і беларускай моў у навучальны працэс, г. зн. неабходна, каб дзве мовы выкарыстоўваліся ў кантэксце розных вучэбных задач. Гэта можна зрабіць з выкарыстаннем двухмоўных вучэбных і пазавучэбных матэрыялаў, а таксама з

альтэрнатыўным тлумачэннем аднаго і таго ж матэрыялу на беларускай і рускай мовах. Беларуская і руская мова з'яўляюцца славянскімі, блізкімі па сваёй будове (нязначныя адрозненні ў графіцы, фанетыцы, лексікалогіі, граматыцы і інш.). Усё гэта, безумоўна, спрыяе вывучэнню блізкароднасных моў і, адпаведна, вывучэнню лінгвістычных паняццяў і тэрмінаў. Вельмі важна, каб беларуская мова не была выключана ў працэсе навучання іншых дысцыплін. Выкарыстанне беларускай/рускай моў у навучанні дапамагае стварыць камфортную прастору для навучэнцаў, дзе яны могуць выражаць свае думкі і пачуцці, не адчуваючы моўных бар'ераў. Такім чынам, беларуская і руская мовы з'яўляюцца крытычна важным элементам у працэсе білінгвальнага навучання.

Метадалагічную базу навучання на білінгвальнай аснове складаюць асобасна-арыентаваныя адукацыйныя тэхналогіі, а таксама праблемна-пошукавая дзейнасць з выражэннем прадметна-камунікатыўных задач.

А зараз спынімся на метадах, якія могуць быць выкарыстаны для інтэграцыі беларускай і рускай моў у білінгвальнае навуанне: 1) выкарыстанне двухмоўных матэрыялаў на абедзвюх мовах, што дае магчымасць навучэнцам супастаўляць і разумець інфармацыю; 2) абмеркаванне, дыскусіі на роднай мове; 3) змешанае навучанне на беларускай і рускай мовах, што садзейнічае вольнаму пераходу з адной мовы на другую; 4) праектная дзейнасць, калі пры выкананні заданняў навучэнцы могуць выкарыстоўваць дзве мовы, што заахвочвае практычнае прымяненне ведаў.

Выкарыстанне гульнявых метадаў робіць навучанне моў больш цікавым і менш стрэсавым. Важнае месца павінна адводзіцца ролевым гульням, калі ствараюцца сітуацыі, пры якіх навучэнцы павінны размаўляць на рускай і беларускай мовах, выконваючы ролі, а таксама адукацыйным гульням, якія патрабуюць ад малодшых школьнікаў выкарыстання рускай і беларускай моў для дасягнення мэтай.

Білінгвальнае навучанне патрабуе скрупулезнага выбару матэрыялу, якія дапамогуць навучэнцам не толькі асвоіць рускую/беларускую мову, але і развіць навыкі культурнай камунікацыі. Для гэтага неабходна вызначыць узровень падрыхтоўкі навучэнцаў. Выбар вучэбнага матэрыялу залежыць ад іх узроставай групы, моўных навыкаў і вучэбных мэтай.

Эфектыўнае білінгвальнае навучэнне – гэта не проста вывучэнне моў, а развіццё кагнітыўных навыкаў, якія служаць асновай для паспяховай камунікацыі і сацыяльнага ўзаемадзеяння. Адным з асноўных пераваг білінгвальнага навучання з'яўляецца развіццё кагнітыўных здольнасцей. Намі было выяўлена, што навучэнцы-білінгвы часцей атрымліваюць больш высокія

навыкі ў вырашэнні пастаўленых задач, існуючых праблем, лягчэй адаптуюцца да новых задач і лягчэй іх вырашаюць.

Білінгвальнае навучанне мае пэўныя кагнітыўныя перавагі, а менавіта: 1) садзейнічае паляпшэнню памяці, што дапамагае навучэнцам эфектыўна апрацоўваць і захоўваць інфармацыю; 2) спрыяе разуменню кантэксту, г. зн. Навучэнцы-білінгвы лепш разумеюць нюансы мовы і кантэксту, спрыяе іх развіццю сацыякультурных навыкаў; 3) садзейнічае павышэнню ўпэўненасці ў сабе, палягчае размоўныя навыкі і дапамагае адчуваць сябе ў розных моўных сітуацыях.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Беларуская мова : энцыклапедыя / Беларус. энцыкл.; пад рэд. А. Я. Міхневіча. – Мінск : БелЭн, 1994. – 655 с.

[К содержанию](#)

М. Р. ГАРБАЧЫК

Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

МАРАЛЬНА-ЭТЫЧНАЕ ВЫХАВАННЕ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Маральна-этычнае выхаванне навучэнцаў – гэта адна з актуальных задач сучаснага грамадства. Пад маральна-этычным выхаваннем разумеецца працэс садзейнічання станаўлення чалавека, фарміравання ў яго:

1) маральных пачуццяў (сумлення, доўгу, веры, адказнасці, грамадзянскасці, патрыятызму).

2) маральнага вобліку (цярпення, міласэрнасці, лагоднасці, незласлівасці);

3) маральнай пазіцыі (здольнасці да адрознення добра і зла, да праяўлення самааданай любові, гатоўнасці да пераадолення жыццёвых выпрабаванняў);

4) маральных паводзінаў (гатоўнасці служэння людзям і Радзіме, праяўлення духоўнай разважлівасці).

Пад маральнай выхаванасцю неабходна разумець інтэгратыўную характарыстыку маральнага вобліку малодшага школьніка, якое ўключае цэласную сукупнасць сфарміраваных маральных якасцей асобы і іх змястоўна структурных кампанентаў, якія ўстойліва праяўляюцца ў паводзінах і дзейнасці, і якія вызначаюць сістэму і накіраванасць маральных адносінаў [3,

с.79]. А зараз спынімся на тэрмінах маральнае выхаванне, этычнае выхаванне. У педагагічнай энцыклапедыі маральнае выхаванне разглядаецца як адна з формаў узнаўлення, наследаванне маральнасці ў грамадстве. У педагагічнай тэорыі існуе таксама паняцце этычнае выхаванне, якое неад'емна звязана з маральным выхаваннем. А. І. Шамшурына лічыць, што этычнае выхаванне і этыка, у прыватнасці, – гэта невычарпальная крыніца маральнага асэнсавання ў жыцці чалавека, яго існаванне ў грамадстве, станаўленне чалавечага Я, асэнсаванне яго каштоўнасці праз пазнанне сутнасці і этычных паняццяў, паглыбленне ў гісторыю этычных вучэнняў, у дыялог эпох і культур [4, с.6].

У педагагічнай літаратуры існуе таксама тэрмін – духоўнае выхаванне. На думку Н. А. Вітаградавай, духоўнае выхаванне – гэта фарміраванне цэласных адносінаў да жыцця, што забяспечвае устойлівае і гарманічнае развіццё асобы. А зараз спынімся на мэтах маральнага выхавання маладшых школьнікаў, А. І. Марццянава вылучае наступныя мэты:

- 1) дапамагчы вучню пазнаць прыроду свету, прыроду навакольнага асяроддзя, адкрыць сябе ў гэтым свеце і знайсці сваё месца ў ім;
- 2) падрыхтаваць малодшага школьніка да ўваходжання ў соцыум;
- 3) сфарміраваць усвядомленыя паводзіны;
- 4) развіваць самастойнае лагічнае мысленне;
- 5) развіваць агульную культуру вучняў [2, с.21].

В. А. Воранава пад духоўна-маральным развіццём разумее пашырэнне духоўнага патэнцыялу, узбагачэнне “паводзінскай культуры на аснове маральных каштоўнасцей” [1, с.3]. Даследуючы арганізацыю і змест духоўнага-маральнага выхавання малодшых школьнікаў, В. А. Воранава прыйшла да думкі, што духоўнасць уяўляе сабой змест узбагачэння свету вучня, калі маральнасць – знешняя праява гэтага зместу.

Роля настаўніка заключаецца ў тым, каб дапамагчы навучэнцу ад элементарных навыкаў і правіл паводзінаў перайсці да больш высокага ўзроўню, пры якім вучань зможа сам прымаць рашэнні і рабіць маральны выбар, – пры гэтым вялікую ролю ў маральна-этычным выхаванні навучэнцаў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі маюць урокі літаратурнага чытання.

Асноўным сродкам навучання на ўроках літаратурнага чытання выступаюць тэксты мастацкіх твораў, якія утрымліваюць сітуацыі маральнага выбару ці праяўлення маральных пачуццяў і адносінаў. На ўроках літаратурнага чытання неабходна прывучаць навучэнцаў да самастойнай працы ў парах, у групах, дзе малодшыя школьнікі вучацца супастаўляць свае веды з ведамі іншых аднагоднікаў, вучацца слухаць, разважаць над сур'ёзнымі маральнымі праблемамі, адстойваючы свой пункт погляду, дапамагаюць адзін

аднаму і прымаюць неабходную дапамогу, суперажываюць героям, ацэньваюць іх учынкі і якасці.

Вучань павінен навучыцца ставіць сябе на месца іншага, бачыць свет вачыма іншых, разумець яго. Для гэтага на ўроках літаратурнага чытання выкарыстоўваюцца разнастайныя прыёмы:

- 1) параўнання,
- 2) адухаўлення,
- 3) пераўвасаблення.

Абавязковы элемент на ўроках літаратурнага чытання – зварот да асабістага вопыту навучэнцаў і іх разважанні на маральна-этычныя тэмы праз мадэляванне жыццёвых сітуацый. Можна паставіць перад вучнем пытанні: ці назіраў ён у жыцці што-небудзь падобнае на дадзены момант?

На ўроках літаратурнага чытання важнае месца займаюць славесна-эмацыянальныя метады (этычныя гутаркі, апавяданні, тлумачэнні) і наглядна-практычныя (прыклады ўздзеяння). Так, напрыклад, пры вывучэнні апавядання А. Васілевіч “Пажар” настаўнік можа выкарыстаць гэтыя метады, каб дапамагчы навучэнцам зразумець ідэю апавядання, зразумець учынкі герояў, прыйсці да вываду аб неабходнасці берагчы прыроду (лес), ніколі не разводзіць касцёр, г. зн. правільна весці сябе, правільна ацэньваць матывы і ўчынкі герояў.

Для духоўна-маральнага развіцця малодшых школьнікаў на ўроках літаратурнага чытання мэтазгодна выкарыстоўваць розныя педагогічныя тэхналогіі:

- 1) тэхналогію праблемнага навучання,
- 2) інфармацыйную тэхналогію,
- 3) гульнявыя тэхналогіі,
- 4) тэхналогію развіцця крытычнага мыслення.

Такім чынам, урокі літаратурнага чытання маюць выключнае значэнне для маральна-этычнага выхавання навучэнцаў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Воронова, О. А. Организация и содержание духовно–нравственного воспитания младшего школьника: дис. канд. пед. наук. – Иркутск, 2006 – 155 с.
2. Мартыанова, А. И. Нравственное воспитание: содержание и формы / А. И. Мартыанова // Начальная школа. – 2006 – №11 – С. 50–54.
3. Чепиков, В. Т. Воспитание нравственных качеств младших школьников: Учеб.–метод. пособие [Текст] / В. Т. Чепиков. – Гродно: ГрДУ, 2001 – 189 с.

4.Шемшурина, А.И. Основы этической культуры. Книга для учителя [Текст] / А.И. Шемшурина. _М.: ВЛАДОС, 1999.–112 с.

5. Мартыанова, А. И. Нравственное воспитание: содержание и формы / А. И. Мартыанова // Начальная школа – 2006. – № 11 – С. 50–54.

К содержанию

М. Р. ГАРБАЧЫК

Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

РАЗВІЦЦЁ МАЎЛЕННЯ НАВУЧЭНЦАЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДнай АДУКАЦЫі

Маўленне – гэта від дзейнасці чалавека, рэалізацыя мыслення на аснове выкарыстання сродкаў мовы. Маўленне выконвае функцыі зносінаў і паведамлення, Эмацыянальнага самавыражэння і ўздзеяння на іншых людзей. Маўленне навучэнца – паказчык агульнага развіцця яго асобы.

Развіццю маўлення належыць вядучая роля ў працэсе станаўлення малодшых школьнікаў. Маўленне служыць для выражэння іх пачуццяў, садзейнічае развіццю ўяўленняў навучэнцаў, фарміруе духоўныя і эстэтычныя якасці. Задачы школы на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі – у даступнай для навучэнцаў форме раскрыць асноўныя функцыі маўлення.

Навучыцца ясна, граматына, правільна гаварыць, валодаць добра пастаўленым голасам, выкладаць уласныя думкі ў вольнай творчай інтэрпрэтацыі ў вуснай і пісьмовай форме, умець выражаць свае эмоцыі разнастайнымі інтанацыйнымі сродкамі, захоўваць маўленчую культуру і развіваць камунікатыўныя ўменні неабходны кожнаму навучэнцу.

Навучэнцы на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі вывучаюць беларускую мову, пашыраюць свае веды і ўменні пра нацыянальную мову, засвойваюць новыя паняцці, спосабы і формы іх перадачы, вучацца зносінам і выражэнню думкі, авалодваюць правіламі пабудовы звязнага маўлення.

Асноўнай задачай вывучэння беларускай мовы з'яўляецца азнаямленне малодшых школьнікаў з асноўнымі палажэннямі навукі пра мову, фарміраванне лагічнага мыслення навучэнцаў і развіццё іх маўлення. Навучанне роднай мове ўключае таксама сацыякультурную мэту – вывучэнне роднай мовы для зносінаў у соцыуме, фарміраванне камунікатыўных ўменняў і навыкаў навучэнцаў. Гэта і развіццё маўлення ў розных формах – вуснай і пісьмовай, маналагічнай і дыялагічнай, а таксама выпрацоўка навыкаў

граматнага, правільнага пісьма як паказчыка агульнай культуры навучэнца, яго моўнай і камунікатыўнай кампетэнцыі. Для дасягнення гэтых мэт на 1 ступені агульнай сярэдняй адукацыі неабходна вырашэнне комплексу практычных задач: развіццё маўлення, мыслення, уяўлення навучэнцаў, умення выбіраць сродкі мовы ў адпаведнасці з мэтай і задачамі, авалоданне малодшымі школьнікамі першапачатковымі ведамі пра лексіку, фанетыку, граматычны лад беларускай мовы, авалоданне ўменнямі правільна чытаць і пісаць, удзельнічаць у абмеркаванні, складаць не складаныя маналагічныя выказванні і пісьмовыя тэксты (апісанні, тэксты-разважанні, тэксты-апавяданні невялікага аб'ёму).

Пытанні развіцця пісьмовага маўлення даследаваліся і даследуюцца ў многіх працах вучоных–лінгвістаў: метадыстаў. (Т. А. Ладыжэнская, М. Р. Львоў, М. І. Сянкевіч, Г. М. Канцавая і інш.). Вучоныя мяркуюць, што ў сістэме практыкаванняў, якія служаць развіццю пісьмовага маўлення, вялікую ролю адыгрываюць пісьмовыя пераказы. Працуючы над пісьмовым пераказам, навучэнне вучня рабіць аналіз тэксту, вылучаць галоўнае складаць план. Гэтыя ўменні самым цесным чынам звязаны з маўленчымі навыкамі малодшых школьнікаў.

Неабходна адзначыць, што да сённяшняга часу існуюць нявырашаныя пытанні ў навучанні пісьмоваму пераказу. Пра гэта сведчаць памылкі якія дапускаюцца навучэнцамі ў пісьмовых працах. Так, малодшыя школьнікі з цяжкасцю вылучаюць галоўнае (істотнае) у тэксце з захаваннем логікі выкладу думкі, не валодаюць спосабамі кампрэсіі тэксту. Акрамя гэтага, у пісьмовых пераказах навучэнцаў многа памылак, звязаных з абмежаваннем ужывання слоў, неапраўданым паўторам слоў і шматслоўем, памылкі з падборам слоў, няправільным выкарыстаннем мнагазначных слоў і г. д.

Усё гэта вызначае неабходнасць удасканалення метадыкі развіцця пісьмовага маўлення, у прыватнасці, на аснове навучання пісьмоваму пераказу як сродку развіцця маўлення. Эфектыўнасць развіцця беларускага пісьмовага маўлення навучэнцаў на 1 ступені агульнай сярэдняй адукацыі ў працэсе працы над пісьмовым пераказам можа быць дасягнута, калі 1) арганізацыя працы па развіцці маўлення навучэнцаў будзе абапірацца як на агульнадыдактычныя, так і на лінгвадыдактычныя прынцыпы, якія забяспечваюць камунікатыўна-дзеясны падыход ў навучанні беларускай мове; 2) пачынаць развіццё маўлення не з выпрацоўкі асобных аперацый, ізаляваных ад цэласнай структуры, а з фарміравання таго ўзроўню арганізацыі пісьмовага маўлення, па якім функцыянуе параджэнне сэнсавага зместу тэксту і яго выражэнне; 3) практыкаванні ў пісьмовым маўленні будуць будавацца на аснове

комплекснага падыходу, які прадугледжвае складанасць структуры пісьма як віду маўленчай дзейнасці, што ўключае рад узаемазвязаных уменняў і навыкаў, якія забяспечваюць авалоданне графіка-арфаграфічнай, лексіка-граматычнай сістэмай мовы; 4) праектаваць і рэалізоўваць працэс развіцця пісьмовага беларускага маўлення навучэнцаў у такіх асноўных напрамках, як: 1) узбагачэнне лексіка-семантычнай сістэмы навучэнцаў; 2) фарміраванне граматычнага ладу навучэнцаў; 3) асваенне навучэнцамі асноў культуры беларускага маўлення і нормаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы і культуры маўлення; 4) фарміраванне ўмення будаваць звязнае пісьмовае выказванне, якое дасягаецца мэтазгодным спалучэннем падрыхтоўчых да маўлення (перадмаўленчых) і маўленчых практыкаванняў.

Асноўнымі напрамкамі комплекснага развіцця пісьмовага беларускага маўлення з'яўляецца паслядоўная праца над намінацыйнымі і камунікатыўнымі сродкамі мовы, праца над лексічнымі і сінтаксічнымі адзінкамі – словазлучэннем, сказам (простым і складаным), мікратэкстам, якія садзейнічаюць фарміраванню трывалых камунікатыўных уменняў і навыкаў параджэння і прадугледжвання звязных выказванняў.

Метадычная сістэма развіцця пісьмовага беларускага маўлення навучэнцаў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі ў працэсе працы над пісьмовым пераказам павінна абапірацца на псіхалага-педагагічныя і лінгваметадычныя асновы навучання беларускай мове.

У аснову развіцця пісьмовага маўлення павінен быць пакладзены комплексны падыход. Назавём патрабаванні якія прад'яўляюцца да маўлення навучэнцаў (змястоўнасць, лагічнасць, дакладнасць правільнасць, чысціня); метадычныя ўмовы (пастаянная ўвага да мовы і маўлення, іх суадносінам, пэўнае маўленчае асяроддзе); накіраванасць працы на фарміраванне ўмення будаваць звязнае пісьмовае выказванне; адпаведнасць практыкаванняў узроўню развіцця маўленчых навыкаў навучэнцаў, паўтаральнасць моўнага і маўленчага матэрыялу ў розных відах сказаў, разнастайнасць відаў сказаў; выкарыстанне метадаў (рэцэптыўнага, рэпрадуктыўнага і прадуктыўнага), якія павышаюць эфектыўнасць развіцця пісьмовага маўлення.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1.Канцавая,Г.М. Методыка развіцця маўлення малодшых школьнікаў :вучэб. – метада.дапам./Г.М. Канцавая, М. Г. Сянкевіч —Брэсь : БрДУ.

[К содержанию](#)

Я. Т. ГИЛЬМУЛЛИНА

Беларусь, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ: ОРГАНИЗАЦИОННО– ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Современная система музыкального образования ориентирована не только на подготовку квалифицированного специалиста, но и на формирование духовно-нравственных и гражданских качеств личности. В этой связи возрастает значимость инновационных технологий воспитания, направленных на интеграцию социокультурных и образовательных практик. Новые возможности для формирования ценностных ориентаций, эмпатии и социального опыта обучающихся открывает музыкальное волонтерство. Данный феномен понимается как вид волонтерской деятельности, основанный на применении музыки в интересах общества [1, с. 93].

Воспитательное значение добровольческой деятельности в сфере музыкального искусства отмечается О. Е. Плехановой, Г. А. Рошко, Н. И. Чиняковой. По их мнению, волонтерство способствует личностному становлению учащихся, объединяя художественную и социальную активность. Г. А. Рошко считает, что в процессе добровольческой деятельности у волонтеров–музыкантов формируются такие гражданские качества, как патриотизм, толерантность и альтруизм [2, с. 41]. О. Е. Плеханова рассматривает волонтерство будущих педагогов-музыкантов не только как общественное движение, но и как воспитательную и образовательную технологию [3, с. 220].

Следует отметить, что в научной литературе встречаются лишь отдельные публикации, посвященные добровольчеству в сфере музыкального искусства. Осмысление музыкального волонтерства как самостоятельного феномена в педагогике пока не имеет устойчивого теоретического статуса и остается вне поля системных исследований.

Возникает противоречие, основанное на недостаточной теоретико-методологической разработанности данного явления и активном развитии практического опыта его реализации. В связи с этим актуализируется необходимость интеграции музыкального волонтерства в систему воспитательной работы колледжа как инновационной технологии, способной объединить духовно-нравственное, гражданское и эстетическое воспитание молодежи. Характеристика организационно-педагогической модели

воспитания учащихся музыкального колледжа в процессе музыкального волонтерства является целью статьи.

Практической основой для разработки модели послужил опыт организации и реализации музыкально-волонтерских проектов в учреждении образования «Новополоцкий государственный музыкальный колледж» (координатор – Я. Т. Гильмуллина). В учебном заведении музыкальное волонтерство реализуется через последовательную систему инициатив:

- духовно-просветительский проект «Красота духовности» (2019-2024 гг.), направленный на освоение учащимися духовного репертуара и традиций церковного пения;

- волонтерский проект «Путь» (2024-2025 гг.), ориентированный на углубление взаимодействия с учреждениями культуры, образования и социальной сферы;

- культурно-гуманитарный проект «Музыка и духовность» (2025-2026 гг.), призванный объединить духовное содержание и общественно значимую волонтерскую практику.

Эти инициативы демонстрируют разнообразие направлений, ориентированных на интеграцию духовно-просветительской, социальной и художественно-творческой деятельности в образовательный процесс. Их системное развитие обеспечило создание организационно-педагогической модели воспитания учащихся в процессе музыкального волонтерства.

Разработанная модель включает четыре взаимосвязанных блока:

- целевой;
- концептуальный;
- содержательно-деятельностный;
- результативно-оценочный.

Целевой блок определяет стратегическую направленность модели, предполагающую развитие у учащихся духовно-нравственных ориентиров, гражданской позиции, культурной компетентности и гражданской позиции.

Концептуальный блок определяет методологическую основу модели и базируется на следующих подходах:

- аксиологический (значимость формирования системы ценностей личности);
- культурологический (приобщение к духовному наследию и национальным культурным традициям);
- системно-деятельностный (понимание музыкального волонтерства как целостной системы педагогически организованной деятельности).

Содержательно-деятельностный блок является центральным элементом педагогической реализации модели. Он включает три взаимодополняющих компонента:

– ценностно-смысловой, обеспечивающий формирование системы духовно–нравственных и эстетических ценностей, осмысление учащимися миссии музыканта как посредника культуры;

– организационно-деятельностный, связанный с практической реализацией модели посредством разнообразных форм волонтерской деятельности – концертов, лекций-концертов, культурно-просветительских встреч, благотворительных акций;

– культурно-просветительский, ориентированный на приобщение учащихся к духовным и культурным традициям, развитие художественного вкуса и способности к передаче культурных ценностей аудитории.

Результативно-оценочный блок отражает уровень воспитательных достижений и личностных изменений учащихся. Основными результатами реализации модели выступают формирование музыканта-волонтера как носителя духовно-нравственных ценностей, развитие гражданской активности, повышение уровня культурной компетентности. Оценка эффективности модели осуществляется на основе педагогических наблюдений, анкетирования, интервьюирования, самоанализа и рефлексии участников.

Таким образом, музыкальное волонтерство представляет собой инновационную технологию воспитания, объединяющую духовно–нравственные, культурные и социальные аспекты развития личности. Предложенная организационно-педагогическая модель обеспечивает целостность воспитательного процесса, формируя у обучающихся опыт общественно полезной деятельности, гражданскую зрелость и мотивацию к служению обществу.

Список использованной литературы

1. Гильмуллина, Я. Т. Конструирование дефиниции «музыкальное волонтерство» методом двухуровневой триадической дешифровки категории / Я. Т. Гильмуллина // *Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава*. – 2025. – № 3 (128). – С. 90–95.
2. Рошко, Г. А. Готовность будущего учителя музыки к организации волонтерской деятельности в сфере искусства / Г. А. Рошко // *Наука и школа*. – 2012. – № 2. – С. 40–44.
3. Плеханова, О. Е. Роль волонтерской деятельности в подготовке педагога–музыканта к социокультурной реабилитации людей пожилого возраста / О. Е. Плеханова // *Педагогическое образование в России*. – 2014. – № 12. – С. 217–220.

[**К содержанию**](#)

В. С. ГЛИНКА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ В БРЕСТСКОМ УЧИТЕЛЬСКОМ ИНСТИТУТЕ В 1947–1950 гг.

В дни проведения нашей конференции Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина отмечает своё 80–летие. Когда празднуется юбилей, принято взглянуть на пройденный высшим учебным заведением путь. Многие годы в нём готовились кадры только по педагогическим специальностям. Важное место в профессиональной подготовке будущих учителей все эти годы занимала психология. В данной публикации отражены особенности её преподавания в первые годы функционирования вуза. Хронологические рамки исследования обусловлены следующими обстоятельствами: впервые в документах учительского института психология упоминается в 1947 г., а в 1950 г. он был преобразован в педагогический.

В 1947/48 уч. г. некоторые учебные дисциплины, в том числе психологию, вели приглашённые преподаватели из Москвы и Минска, поэтому занятия по ним не были распределены равномерно в течение всего учебного года, как это было предусмотрено учебным планом [6, л. 10]. В 1947/48 уч. г. психологию изучали студенты и I, и II курсов, так как в 1946/47 уч. г. по не зависящим от института причинам они не были проведены. Рабочий план по психологии был утверждён 10 ноября 1947 г., он полностью охватывал содержание учебной программы. Планировалось вычитать курс в два приезда доцента Агафонова Т. И. Одну часть тем предусматривалось прочитать в сводных аудиториях, другую – отдельно. Курс включал в себя 68 часов лекционных занятий, 8-10 часов консультаций, также студенты должны были подготовить 4 доклада. Что касается докладов, их количество и тематика в сохранившихся документах отличаются друг от друга, также неясно, когда, какой аудитории и на всех ли специальностях они были прочитаны. Учитывая тот факт, что Агафонов Т. И. не находился в Бресте постоянно, на заседании кафедры 29 ноября 1947 г. ему было поручено по окончании изучения курса психологии, перед отъездом, дать «развёрнутую установочную консультацию о самостоятельной работе студентов над литературой по подготовке к экзаменам» [1, л. 5; 5, л. 15; 9, л. 3-4, 6-7, 10].

Агафонов Т. И. стремился раскрыть классовость и партийность психологии как науки. При рассмотрении ряда тем преподаватель не ограничивался описанием теории советской психологии по этим вопросам в её

принципиальном отличии от взглядов буржуазных психологов, а давал развёрнутую критику последних, вскрывая их политические корни и цели. Он стремился, направляя весь курс психологии в русло науки о психике советского человека, всемерно показать «пышно расцветшие духовные богатства советских людей, их чёткую и яркую коммунистическую направленность, ясность взглядов и убеждений, их высокие идейные и моральные качества». По его мнению, выделять психологию советского человека в особую главу было нецелесообразно (в одном из документов слова «советского человека» подчёркнуты): она проводилась им «красной чертой» через весь курс психологии, особенно в темах «Личность и психические процессы», «Мышление», «Воображение», «Способности и одарённость», «Характер». С целью более глубокого и полного ознакомления студентов с развитием советской психологии и её достижениями за прошедшие 30 лет и её дальнейших перспективах Агафонов Т. И. прочитал лекцию о содержании рабочих отделов и кабинетов Института психологии Академии педагогических наук и о 5-летнем плане развития психологической науки. Рассмотрение данной темы позволило, помимо вопросов из официальной программы, включить в экзаменационные билеты и такие вопросы, как «Основные этапы развития советской психологии», «Учебники, вышедшие за последние 10 лет» и др. [1, л. 5; 9, л. 5].

Как заметил присутствовавший на двух лекциях Агафопова Т. И. старший преподаватель Козеко И. К., обе они – «О способностях и одарённости» и «О темпераментах» являлись общими для студентов I и II курсов и были прочитаны на высоком научном, идейно–политическом и методическом уровне. Занятия начинались с изложения краткого плана лекции, студентам говорилось о значении темы, имело место «правильное распределение материала, хорошее словесное оформление». Каждое положение и определение подтверждалось ярким примером или иллюстрацией, материал излагался в строгой логической последовательности, давались краткие и чёткие обобщения по отдельным проблемам. С одним из замечаний, сделанным лектору, в настоящее время психологи не согласятся: Козеко И. К. заметил, что определение темпераментов было дано в традиционном духе (сангвинический, меланхолический, холерический, флегматический), но при этом ничего не было сказано «об особенностях большевистского темперамента, темперамента советского человека» [9, л. 6].

Доцент Агафонов Т. И. отметил, что отношение студентов к его лекциям было внимательное, они работали на них с большим интересом. Выборочная проверка конспектов с его стороны показала, что студенты полно и достаточно

грамотно записывали их содержание [9, л. 5, 6]. Подобная форма контроля имела место и в дальнейшем [11, л. 6]. В 1948/49 уч. г. и 1949/50 уч. г. занятия по психологии для студентов всех форм обучения вёл старший преподаватель Козеко И. К. [10, л. 11; 11, л. 1, 10]. В 1948/49 уч. г. он проводил лекции по 4 ч в неделю в течение семестра, в 1949/50 уч. г. они читались сразу для всех 130 студентов I курса [2, л. 6; 11, л. 6]. Как и Агафонов Т. И., Козеко И. К. характеризовал работу студентов как старательную, добросовестную и серьёзную, большинство из них хорошо усваивали курс, по дисциплине у него также не было претензий [10, л. 11–12; 11, л. 6]. В целом положительные отзывы были и об ответах на экзамене по психологии, который студенты всех отделений сдавали на I курсе в зимнюю сессию [2, л. 6; 7, л. 7; 9, л. 11; 10, л. 11].

Содержание лекций Козеко И. К. выходило за рамки материала учебника Б. М. Теплова, на них несколько раз присутствовали директор института Кириллов М. К. и его заместитель Горбачёв А. Р. Первый из них заметил, что следовало бы несколько ускорить темп лекций, в свою очередь, структура лекции и изложение материала были на должном уровне [10, л. 7]. Замедленный темп лекций Козеко И. К. объяснил тем, что студенты не имели навыков конспектирования [10, л. 8].

В 1949/50 уч. г. план лекционных занятий по психологии был следующим: 1) Предмет, задачи и методы психологии (6 ч); 2) Личность и психические процессы (4 ч); 3) Материальная основа психики (организм человека и психика, нервная система и железы внутренней секреции, локализация функций в коре полушарий) (4 ч); 4) Основные психические процессы и их классификация (2 ч); 5) Ощущения (6 ч); 6) Восприятия (4 ч); 7) Внимание (4 ч); 8) Представление (2 ч); 9) Память (4 ч); 10) Воображение (2 ч); 11) Мышление (4 ч); 12) Психология языка и речи (4 ч); 13) Чувства (4 ч); 14) Воля (4 ч); 15) Движения и действия (4 ч); 16) Навыки и привычки (4 ч); 17) Психологический анализ игры, учения и творчества (2 ч); 18) Направленность личности, способности и одарённость, интересы и склонности (2 ч); 19) Темперамент (3 ч); 20) Характер (3 ч). Всего учебной нагрузки на лекции приходилось 68 ч [8, л. 8]. По сути, в такой же формулировке темы были и в 1948/49 уч. г. [4, л. 10–11]. Наиболее существенным отличием, по сравнению с 1947/48 уч. г., являлось отсутствие таких тем, как «Историческое развитие психологии», «Отечественная психология», «Марксистско–ленинская психология» [3, л. 9–10].

Повысить качество работы по преподаванию психологии было очень сложно из-за слабой материальной базы. В 1948/49 уч. г. учебников по

психологии (автор – Б. М. Теплов) было 13, причём он предназначался для средней школы [2, л. 2]. В следующем учебном году институт пополнился учебником по психологии для институтов под редакцией К. Н. Корнилова и Б. М. Теплова, а также учебником «Психология» для педучилищ (автор – профессор К. Н. Корнилов). В качестве дополнительной литературы были рекомендованы работы «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека», В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм», отдельные статьи в журнале «Советская педагогика» [8, л. 8]. Отсутствовали приборы и наглядные пособия [2, л. 4, 6; 11, л. 10].

В связи с острой нехваткой литературы на кафедре педагогики и психологии подчёркивалась важность лекционных занятий, необходимость их конспектирования студентами [9, л. 4]. Как по психологии, так и по другим читаемым им дисциплинам, Козеко И. К. на первых лекциях объяснял, как самостоятельно работать с книгой, давал подробные указания по изучению литературных источников, рекомендации студентам по их подготовке в кабинете педагогики [2, л. 6; 7, л. 5-6]. С целью более глубокого и систематического изучения лекционного курса практические занятия по психологии проходили в форме семинаров и коллоквиумов, причём наиболее важная роль в деле контроля за усвоением учебного материала отводилась коллоквиумам [7, л. 6; 10, л. 11; 11, л. 2].

Именно таким, согласно сохранившимся документам, предстаёт перед нами процесс преподавания психологии в исследуемый период. Идеологические подходы, которые требовалось применять в ходе работы со студентами, давно утратили актуальность, психология стала изучаться гораздо глубже и шире. Однако большинство тем, которые рассматривались будущими педагогами в первые послевоенные годы, остаются в учебной программе педагогических специальностей и в настоящее время.

Список использованной литературы

1. Годовой отчёт о работе кафедры педагогики за 1947–1948 учебный год // Государственный архив Брестской области (ГАБр). – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 72. 7 л.
2. Годовой отчёт о работе кафедры педагогики за 1948–1949 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 100. 6 л.
3. Годовой план работы кафедры педагогики на 1947–1948 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 65. 18 л.
4. Годовой план работы кафедры педагогики на 1948–1949 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 91. 19 л.
5. Отчёт о деятельности института за 1946–47 уч.г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 47а. 18 л.

6. Отчёт о деятельности института за 1947/48 уч.г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 72а. 36 л.

7. Отчёт о работе кафедры педагогики и психологии за 1949–1950 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 131. 8 л.

8. План работ кафедры педагогики и психологии на 1949–1950 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 121. 8 л.

9. Протоколы заседаний кафедры педагогики. 30.10.1947–20.04.1948 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 57. 18 л.

10. Протоколы заседаний кафедры педагогики. 27.08.1948–15.02.1949 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 81. 14 л.

11. Протоколы заседаний кафедры педагогики и психологии за 1949–1950 учебный год. 02.09.1949–07.06.1950 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 113. 15 л.

[К содержанию](#)

**В. И. ДЕЖЕЦ, В. Ф. ПРОКУРАТ, Л. В. ШАМОВСКИЙ,
Н. А. ШУБУК¹, А. А. СИТНИК²**

¹Беларусь, Брест, УЗ «Брестская областная клиническая больница»

²Беларусь, Минск, ГУ «РНПЦ травматологии и ортопедии»

ПЕРЕЛОМЫ ДИСТАЛЬНОГО МЕТАЭПИФИЗА ЛУЧЕВОЙ КОСТИ У ЛЮДЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА КАК СОЦИАЛЬНО-МЕДИЦИНСКАЯ ПРОБЛЕМА

Старение населения – общественная тенденция, и Республика Беларусь не является исключением. Начиная с 1999 г. средний возраст белоруса стал старше на 1,4 года. Средний возраст населения Республики Беларусь составляет 39,4 года, в то время как у жителей планеты в целом этот показатель составляет 29 лет, у жителей Европы – 39,9 года [14]. По данным ООН, население считается старым, если количество граждан старше 65 лет превышает 7 % [14]. Именно у данной категории возрастного населения проявляются проблемы, связанные с переломом дистального метаэпифиза лучевой кости (далее – ДМЛК). Это один из наиболее распространённых переломов при падении с высоты собственного роста. По данным исследований, в странах постсоветского пространства (в частности, РФ) частота его составляла 426/100000 населения [7], что связано с таким заболеванием, как остеопороз.

Переломы дистального метаэпифиза лучевой кости наряду с переломами проксимального отдела бедренной кости, проксимального отдела плечевой кости и переломами тел(а) позвонков относятся к переломам – маркерам

остеопороза [7]. Также перелом ДМЛК – не только маркер остеопороза, но и в 32 % случаев предиктор перелома проксимального отдела бедренной кости в течение последующих 5 лет [7].

Особенностью переломов ДМЛК в этом возрасте являются: низкоэнергетичная травма (увеличение количества падений, которые происходят в бытовых условиях с высоты собственного роста), большая частота оскольчатых и нестабильных типов повреждений (типы В, С по классификации АО/ОТА). Именно остеопороз и сопутствующие заболевания являются предрасполагающими факторами роста частоты этих переломов.

В группе пациентов старше 70 лет в 44 % случаев не удается получить приемлемых результатов после первичной закрытой репозиции.

Клинически выраженная деформация конечности остается в 77 % случаев, неправильное сращение – в 89 % случаев. Высокая нестабильность переломов, характерная для людей пожилого и старческого возраста, приводит к получению неудовлетворительных результатов. По мнению некоторых зарубежных авторов, при внутрисуставных переломах со смещением костных отломков на фоне остеопороза невозможно восстановить конгруэнтность суставных поверхностей с помощью консервативных методов. Отсутствие перспектив снижения заболеваемости в связи со старением населения, повышение мобильности людей пожилого и старческого возраста, расширение технологической сферы и учащение одинокого проживания пожилых людей являются значимыми факторами в части возникновения повреждений дистального метаэпифиза лучевой кости [8].

Диагностика. Рентгенологическая визуализация в двух стандартных проекциях обеспечивает врачу-травматологу понимание типа перелома ДМЛК и сопутствующих повреждений. По мере необходимости выполняются косые проекции и сравнительные исследования здоровой конечности [10].

На практике “стандартный” объем Rg-логического исследования не всегда предоставляет необходимую информацию для определения тактики лечения [1]. В данной ситуации на помощь приходит компьютерная томография (МСКТ) с 3D-реконструкцией, которая дает возможность детального изучения состояния суставной поверхности лучевой кости и взаиморасположения костных фрагментов, информацию об их конфигурации и размерах [1].

На Рг-граммах визуально остеопороз определяется при снижении минеральной плотности костной ткани до 25-30 % – определение кортикального индекса Барнетта–Нордина по рентгенограммам кисти, методика Сингха (измерение степени снижения костной массы в шейке

бедренной кости). Лучшим неинвазивным методом оценки прочности костной ткани на данный момент является двухэнергетическая рентгеновская абсорбциометрия (ДРА), отражающая состояние компактного вещества кости (остеопороз обозначается в виде Т-критерия со стандартными отклонениями 2.5 относительно молодой взрослой популяции) [13]. Наряду с этим используются и лабораторные методы исследования (определение уровня Бета-КроссЛапс в плазме крови, уровня витамина Д общий (25(ОН)D), анализ утренней порции мочи на кальций\креатинин).

Лечение. Пациенты получают недостаточно информации о возможных диагностических и лечебных методах, применяемых для диагностики и лечения переломов ДМЛК на фоне пониженной минеральной плотности костной ткани (преимущества и недостатки каждого из методов).

Перед специалистом, осуществляющим лечение перелома дистального метаэпифиза лучевой кости у пациентов пожилого и старческого возраста, стоят следующие задачи: 1) восстановить анатомическую форму лучевой кости, 2) обеспечить стабильность фиксации, 3) провести полноценное реабилитационно-восстановительное лечение, 4) не допустить осложнений.

Неудовлетворительные результаты лечения переломов у пациентов указанной возрастной группы связаны с развитием стойких контрактур лучезапястного сустава и суставов пальцев кисти, посттравматического остеоартроза, лучевой косорукости, синдрома запястного канала, комплексного регионарного болевого синдрома, карпальной нестабильности, посттравматического неврита. На основе аналитических данных до 55 % переломов ДМЛК сопровождаются повреждением её суставной поверхности. В данной ситуации важным моментом является точная репозиция, т. к. даже минимальное смещение суставных поверхностей (до 1-2 мм) становится причиной развития остеоартроза.

Изложенные факторы и результаты лечения приводят к снижению качества жизни пожилых людей и их неудовлетворенности качеством оказания медицинской помощи на различных уровнях.

Хорошо выполненная ручная репозиция с гипсовой иммобилизацией не снижает риска вторичного смещения, ведущего к деформации запястья и проведению повторных манипуляций. Стремление повысить надёжность сращения переломов ДМЛК за счёт увеличения срока иммобилизации приводит к получению приведенных выше неудовлетворительных результатов. Применяемая часто чрескожная фиксация перелома спицами Киршнера у пациентов с остеопорозом при точной репозиции отломков не обеспечивает их стабильность на этапах лечения [15]. Данный метод лечения

у пациентов пожилого и старческого возраста в большинстве случаев также приводит к вышеуказанным неудовлетворительным результатам, включая вторичное смещение, миграцию спиц [3].

Применение внешнего чрескостного остеосинтеза стержневым аппаратом или внеочагового компрессионно-дистракционного остеосинтеза аппаратом Илизарова не дает желаемых результатов. Это связано с невозможностью точно анатомически восстановить при внутрисуставных переломах пространственное положение суставных фасеток лучевой кости и развитием осложнений воспалительного характера в области спиц или стержней, а в дальнейшем – наличие стойких контрактур лучезапястного сустава. Также к недостаткам метода следует отнести сравнительное неудобство при одевании одежды и ношении аппарата в целом.

В современной практике применяется также метод лечения переломов ДМЛК лейкопластырным вытяжением (“ловушками пальцев”).

Отрицательными моментами в данной технологии являются длительность лечения, необходимость применения специальных приспособлений, а также психогенная подготовка пациентов с медикаментозной поддержкой.

Наряду с приведенными выше методами лечения переломов дистального метаэпифиза лучевой кости у пациентов пожилого и старческого возраста с пониженной минеральной плотностью костной ткани в клиниках Республики Беларусь применяют такие современные хирургические методы лечения как открытая репозиция и внутренняя фиксация с помощью пластин (LCP или Т-образные пластины 3.5 мм для малых фрагментов) [4]. Данный метод позволяет достичь отличных и хороших анатомо-функциональных результатов лечения. Для этого требуется тщательное предоперационное планирование, практические навыки хирурга, а также наличие соответствующих имплантатов для остеосинтеза [5,6]. Хирургическое вмешательство обязательно должно выполняться с применением ЭОП-контроля. Ладонные компрессионные пластины с блокированием (LCP) для фиксации переломов ДМЛК у пациентов старшей возрастной группы с остеопорозом используются с целью создания опоры субхондральной кости суставных фрагментов.

Применение данных пластин при переломах ДМЛК на фоне остеопороза препятствует потере достигнутой репозиции и получению вторичных смещений в процессе реабилитации.

При выполнении оперативных вмешательств у данных пациентов необходимо учитывать помимо сопутствующей соматической патологии социальную адаптацию, возможность адекватного ухода и поведения в

послеоперационном периоде [12]. Применение ладонных пластин при хирургическом лечении переломов ДМЛК у пациентов пожилого и старческого возраста с остеопорозом позволяет более точно восстановить анатомию лучезапястного сустава (максимально минимизировать развитие остеоартроза в позднем послеоперационном периоде), осуществить стабильную фиксацию без внешней иммобилизации, восстановить раннюю функцию лучезапястного сустава.

В последнее время в мировой травматологической практике (Медцентр Вашингтонского университета) применяется такой малоинвазивный метод лечения оскольчатых переломов ДМЛК на фоне остеопороза как дистракционный мостовидный остеосинтез (основан на принципах лигаментотаксиса и наружного шинирования с помощью пластины).

Изучение литературных источников показывает, что среди отечественных и зарубежных хирургов не существует единого мнения о путях решения данной проблемы. Некоторые авторы в своих работах отмечают, что при любом из методов лечения переломов ДМЛК у пациентов пожилого и старческого возраста с пониженной минеральной плотностью костной ткани функциональный результат получается лучше, когда достигнуто правильное анатомическое соотношение суставных поверхностей, что является результатом хирургического метода лечения (в частности остеосинтез ладонной пластиной). Нами была разработана, запатентована и подготовлена к внедрению в клиническую практику специальная инновационная ладонная пластина с установочными выступами для лечения переломов ДМЛК на фоне остеопороза.

Анализ теоретической литературы по проблемам лечения переломов ДМЛК у данных пациентов позволяет определить две противоположные точки зрения. Одна группа авторов считает, что нарушение анатомических взаимоотношений после сращения перелома приводит к ухудшению функциональных показателей. Другая группа авторов считает, что у пожилых пациентов нет чёткой корреляции между структурными результатами лечения и функциональным итогом, что связано с более низким уровнем физической активности у пациентов пожилого и старческого возраста.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что диагностика и лечение переломов ДМЛК у пациентов в пожилом и старческом возрасте с пониженной минеральной плотностью костной ткани является значимой и не до конца решенной медикосоциальной проблемой. Характер переломов и связанные с ними осложнения у данной категории пациентов предопределяют необходимость более широкого использования опросников для определения

степени вероятности понижения костной плотности, лабораторной диагностики остеопороза [9], а также применения таких детализирующих неинвазивных методов исследования, как МСКТ с 3D-реконструкцией и двухэнергетической рентгеновской абсорбциометрией [13].

Расширение показаний к хирургическому лечению, применение современных методов и инновационных имплантов для остеосинтеза будут способствовать скорейшему восстановлению пациентов [2], минимизации развития вышеуказанных осложнений и улучшению показателя качества жизни пожилых людей с данной патологией. Для решения обозначенной проблемы необходимо также более широкое внедрение в лечебную практику мероприятий по комплексной диагностике и лечению остеопороза [11].

Список использованной литературы

1. Буковская, Ю. В. Роль спиральной компьютерной томографии в диагностике повреждений лучезапястного сустава и кисти / Ю. В. Буковская // Радиология – практика. – 2007. – № 2. – С. 27–33.
2. Голубев, И. О. Результаты хирургического лечения переломов дистального метаэпифиза костей предплечья / И. О. Голубев // Тезисы докладов / Съезд общества кистевых хирургов России, 1–й. – Ярославль, 2006. – С. 53.
3. Иванов, А. В. Хирургическое лечение переломов дистального метаэпифиза лучевой кости / А. В. Иванов, О. А. Краснов // Медицина в Кузбассе. – 2010. – № 2. – С. 24–28.
4. Кавалерский, Г. М. Оперативное лечение внутрисуставных переломов дистального метаэпифиза лучевой кости с применением пластин с угловой стабильностью LCP / Г. М. Кавалерский, А. В. Гаркави, П. Г. Волыков // Медицинская помощь. – 2005. – № 6. – С. 23–27.
5. Каракулько, Н. А. Выбор метода хирургического лечения переломов дистального метаэпифиза лучевой кости / Н. А. Каракулько. – Саратов, 2014. – С. 19–21.
6. Каракулько, Н. А. Хирургическое лечение внутрисуставных переломов дистального отдела лучевой кости / Н. А. Каракулько, В. И. Рузанов // Актуальные вопросы травматологии, ортопедии и вертебрологии: Тезисы докл. конференции молодых ученых. – Саратов, 2010. – С. 36–38.
7. Клинические рекомендации “Остеопороз”. – МЗ РФ. – 2016. – С. 6–9.
8. Комаровский, В. М. Количественная оценка рентгенологических показателей степени тяжести повреждений при переломах дистального метаэпифиза лучевой кости / В. М. Комаровский, О. П. Кезля // Экстренная медицина. – 2014. – №2 (10). – С. 65–67.
9. Лоренс Остеопороз. Этиология, диагностика, лечение / Лоренс, Б. Ригтз; перевод с англ. ЗАО “Изд-во Бином”. – 2000. – С. 232–236. – 4000 экз.
10. Максимов, А. А. Хирургическое лечение неправильно сросшихся переломов дистального метаэпифиза лучевой кости: автореферат / А. А. Максимов. – Москва, 2013.
11. Михайлов, Е. Е. Эпидемиология остеопороза / Е. Е. Михайлов, Л. И. Беневоленская. – М.: БИНОМ, 2003. – С. 10–53.

12. Неверов, В. А. Хирургическое лечение больных с переломами дистального метаэпифиза лучевой кости / В. А. Неверов, А. А. Хромов, И. Н. Кравченко // Вестник хирургии им. И. И. Грекова: Научно–практический журнал. – 2009. – Т.168, №1. – С. 66– 70.

13. Поворознюк, В.В. Структурно–функциональные особенности костной ткани у женщин с переломами дистального отдела предплечья (Колиса) / В.В. Поворознюк, М.А. Гаркуша // Проблемы остеологии. – 2010. – № 1, Том 13. – С. 32.

14. Публикации Фонда ООН в области народонаселения (ЮНФПА) в Беларуси [Электронный ресурс] – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://belta.by/view/naselenie-belarusi>. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

15. Рахматуллин, Р. Н. Хирургическое лечение нестабильных внутрисуставных переломов дистального метаэпифиза лучевой кости: автореферат / Р. Н. Рахматуллин. – Уфа, 2010. – С. 20–22.

[К содержанию](#)

Т. С. ДЕМЧУК, Т. А. САМОЙЛЮК, М. И. СУЛЕЙМАНОВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С.Пушкина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КИТАЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ НОРМАТИВОВ «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ»

Интернационализация высшего образования актуализирует проблему сравнительной оценки физического состояния студентов различных стран. Государственный физкультурно-оздоровительный комплекс Республики Беларусь «ГТО» (ГФОК РБ «ГТО») представляет собой стандартизированную систему оценки физической подготовленности населения [1].

Его применение для сравнительного анализа уровня физической готовности иностранных и белорусских студентов представляет значительный научный и практический интерес, позволяя выявить национально-культурные особенности физического развития и адаптировать учебные программы с целью повышения физической подготовленности студенческой молодежи [2].

Цель исследования – провести сравнительный анализ уровня физической подготовленности китайских и белорусских студентов 19-21 года на основе результатов тестирования по нормативам IV ступени ГФОК РБ «ГТО». Материалы и методы исследования. В исследовании использованы данные протоколов тестирования, проведенного в 2025 году на базе БрГУ имени А.С. Пушкина и университета Чжэнчжоу. В анализ включены результаты 20 белорусских юношей, 20 белорусских девушек, которые обучаются на физико–

математическом факультете, а также 20 китайских юношей и 20 китайских студенток, которые обучаются компьютерной специальности. Возраст испытуемых 19 лет, по состоянию здоровья отнесены к основной медицинской группе.

Для сравнительного анализа использовались методы математической статистики с расчетом средних значений (М) и процентных соотношений.

Результаты и их обсуждение. Сравнительный анализ данных выявил существенные различия в уровне развития физических качеств между исследуемыми группами.

Таблица – Показатели выполнения нормативов ГФОК РБ «ГТО» студентами (%)

Группа студентов	Золотой значок	Серебряный значок	Бронзовый значок	Без значка
Белорусские юноши	0	10	35	55
Китайские юноши	0	0	15	85
Белорусские девушки	0	5	40	55
Китайские девушки	0	0	5	95

Так, полученные результаты свидетельствуют, что выполнение нормативных требований Комплекса является проблемным для всех групп студентов. При этом, анализ результатов выполнения нормативов по отдельным контрольным испытаниям позволяет выявить следующие закономерности. Так, в беге на выносливость белорусские студенты показали значительное преимущество. Среди белорусских юношей 25 % участников получили за бег 2-4 балла, в то время как 100 % китайских юношей получили минимальный 1 балл. Среди девушек 30 % белорусок получили 2 балла за бег на 1500 м, тогда как у китаянок 40 % показали результат на 1-2 балла, а 35 % – на 6-8 баллов, что указывает на высокую дисперсию в группе.

Силовые качества студентов определялись контрольными испытаниями «подтягивания» юноши и «отжимания» девушки. Так, 40 % белорусских юношей получили за упражнение 5 и более баллов, в то время как среди китайских юношей такой результат показали лишь 20 % участников. При этом, 65 % белорусских студенток получили за отжимания 4 и более баллов, включая результаты в 7-10 баллов. Среди китаянок 85 % участниц получили минимальные 1-3 балла.

В анализе результатов сдачи нормативов по определению уровня развития скоростно-силовых качеств различия менее выражены. У 60 % китайских юношей и 55 % китаянок выявлены хорошие и отличные результаты

в показателях «прыжок в длину с места». Среди белорусов также значительная часть участников демонстрирует высокие результаты, однако у белорусских юношей заметен больший разброс – от 1 балла (35 % участников) до 8-10 баллов (40 % участников). Результаты тестирования в «поднимание туловища» у девушек показали, что 70 % белорусских девушек получили 4 и более баллов, а 25 % – 7-10 баллов. Среди китаянок лишь 15 % показали результат на 5-8 баллов, а 40 % получили минимальные 1-2 балла.

Однако, китайские студенты продемонстрировали явное преимущество в показателях на гибкость. Так, 75 % китайских девушек получили 7-10 баллов, в то время как среди белорусских девушек такой высокий результат показали 45 % участниц. Аналогичная тенденция наблюдается и у юношей.

В челночном беге белорусские студенты показали значительно лучшие результаты – ни одна из белорусских девушек не получила минимальный балл, а 30 % выполнили норматив на 8-10 баллов. Среди китаянок 100 % получили 1 балл.

Таким образом, среди белорусских студентов наивысшие результаты показаны в силовых упражнениях – 25 % девушек выполнили отжимания на 7–10 баллов и 40 % юношей показали хорошие результаты в подтягиваниях.

В беге на 3000 м только 25 % юношей получили 2-4 балла, остальные показали минимальный результат. В челночном беге 30 % девушек и 35 % юношей показали результаты на 8-10 баллов.

Среди китайских студентов наилучшие результаты продемонстрированы в гибкости – 75 % девушек получили 7-10 баллов за наклон вперед.

Наиболее проблемными оказались силовые упражнения – 85 % девушек получили минимальные баллы за отжимания. В челночном беге все китайские студентки получили минимальный 1 балл, а также в беге на 3000 м все китайские юноши показали результат на 1 балл.

Полученные результаты выполнения нормативов Комплекса позволили констатировать, что большинство студентов имеют недостаточный уровень физической подготовленности для получения значков различных достоинств. Установлено, что белорусские студенты демонстрируют более высокие результаты в силовых упражнениях и общей выносливости.

Китайские студенты имеют выраженное преимущество в уровне развития гибкости, что, вероятно, связано с культурными и традиционными особенностями физического воспитания, в частности обязательного включения в учебный процесс элементов восточных гимнастик (ушу, цигун).

Выявленная дисгармония в развитии физических качеств у китайских студентов (высокая гибкость при низких показателях выносливости, силы и

координации) указывает на необходимость корректировки их физкультурно–оздоровительной подготовки с включением специализированных модулей, направленных на развитие отстающих качеств. Для белорусских студентов, в свою очередь, может быть рекомендовано большее внимание развитию гибкости с использованием, в том числе, элементов восточных оздоровительных систем. Результаты исследования подтверждают эффективность использования комплекса ГФОК РБ в качестве инструмента для мониторинга и сравнительного анализа физической подготовленности в международных студенческих группах.

Список использованной литературы

1. О Государственном физкультурно–оздоровительном комплексе Республики Беларусь «Готов к труду и обороне» : Постановление министерства спорта и туризма Республики Беларусь от 27 февраля 2023 г. № 10 // Национальный Реестр правовых актов. – Минск, 2023.
2. Лубышева Л. И. Стратегия развития физической культуры и спорта в контексте международного сотрудничества // Теория и практика физической культуры. – 2022. – № 4. – С. 3–5.

[К содержанию](#)

О. Л. ЗАНЬКО

Беларусь, Могилев, ГУО «Детский сад № 37 г. Могилева»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ: ДЕТИ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Современные дети, рожденные в эпоху цифровых технологий, отличаются от предыдущих поколений рядом психологических и поведенческих характеристик:

Высокая сенсорная нагрузка: дети с раннего возраста взаимодействуют с экранами, что влияет на развитие внимания, восприятия и моторики.

Клиповое мышление: информация воспринимается фрагментарно, предпочтение отдается ярким, быстро сменяющимся образам.

Снижение мотивации к традиционному обучению: привычка к интерактивному контенту делает классические формы подачи материала менее привлекательными.

Развитая способность к многозадачности: дети легко переключаются между задачами, но часто испытывают трудности с концентрацией.

Проблемы обучения и воспитания детей цифрового поколения
Воспитатели дошкольного образования сталкиваются с рядом вызовов:
Недостаток эмоционального контакта: цифровая среда снижает количество живого общения, что влияет на развитие эмпатии и социальных навыков.

Проблемы с саморегуляцией: дети часто испытывают трудности с контролем импульсов, особенно после длительного взаимодействия с гаджетами.

Снижение интереса к физической активности: цифровые развлечения вытесняют игры на свежем воздухе, что влияет на здоровье и развитие.

Чрезмерное использование технологий может привести к снижению когнитивной активности и эмоциональной устойчивости.

Новые закономерности и принципы обучения и воспитания современных детей:

1. Индивидуализация образовательного процесса

Современные дети растут в среде, где всё адаптировано под их интересы – от алгоритмов YouTube до персонализированных игр. Это формирует потребность в индивидуальном подходе к обучению.

Воспитателю дошкольного образования важно учитывать:

- Темп усвоения информации каждым ребёнком.
- Личностные особенности: темперамент, уровень тревожности, мотивацию.
- Интересы и предпочтения, которые могут стать точкой входа в обучение.

Принцип: обучение должно быть гибким, адаптированным под конкретного ребёнка, а не под усреднённую модель.

2. Эмоционально–насыщенная среда

Цифровые дети часто испытывают дефицит живых эмоций и телесного контакта. Поэтому воспитательная среда должна быть наполнена:

- Эмоционально значимыми взаимодействиями: объятиями, улыбками, поддержкой.
- Игровыми ситуациями, вызывающими радость, удивление, интерес.
- Возможностями для выражения чувств: через рисование, ролевые игры, музыку.

Принцип: воспитание должно быть эмоционально насыщенным, чтобы компенсировать холодность цифровой среды.

3. Сенсорная интеграция

Избыточная нагрузка на зрение и слух от экранов приводит к дисбалансу в сенсорном развитии. В детском саду важно:

- Включать в занятия тактильные, двигательные, обонятельные и вкусовые стимулы.

- Использовать природные материалы, песок, воду, глину.

- Организовывать подвижные игры, прогулки, упражнения на равновесие и координацию.

Принцип: обучение должно быть многоуровневым, задействующим все органы чувств.

4. Цифровая грамотность и безопасность

Ребёнок с раннего возраста сталкивается с цифровыми устройствами, но не всегда осознаёт риски. Воспитатель дошкольного образования должен:

- Формировать базовые навыки безопасного поведения в цифровой среде.

- Объяснять, что такое личная информация и почему её нельзя передавать.

- Развивать критическое мышление: учить отличать правду от вымысла, рекламу от информации.

Принцип: воспитание должно включать элементы цифровой гигиены и этики.

5. Игровое доминирование

Игра остаётся ведущей деятельностью дошкольника, но её формы трансформируются. Цифровые дети предпочитают:

- Быстрые, динамичные игры с визуальными эффектами.

- Игры с элементами соревнования и достижений.

- Ролевые игры, в которых они могут быть героями, блогерами, супергероями.

Принцип: обучение должно быть встроено в игру, а не противопоставлено ей.

6. Смысловое насыщение

Цифровое мышление требует краткости, но дети всё равно нуждаются в глубине. Важно:

- Давать детям возможность задавать вопросы и искать ответы.

- Связывать учебный материал с реальной жизнью и опытом ребёнка.

- Формировать у детей понимание «зачем» – зачем учиться, зачем слушать, зачем дружить.

Принцип: воспитание должно быть осмысленным, а не механическим.

Дети цифрового поколения – это не просто новые воспитанники, это новое измерение детства. Их мышление, восприятие и поведение формируются в условиях стремительного технологического прогресса, где гаджеты становятся первыми игрушками, а информация – бесконечным потоком. В этих условиях задача педагога – не бороться с цифровой реальностью, а научиться жить в ней вместе с ребёнком, направляя его развитие с любовью, мудростью и гибкостью.

Оптимизация обучения и воспитания в детском саду требует переосмысления привычных подходов: от механического усвоения знаний – к живому диалогу; от единых стандартов – к индивидуальным маршрутам; от авторитарного воспитания – к партнёрству. Только так можно создать среду, в которой цифровой ребёнок будет не просто адаптироваться, а расцвести – эмоционально, интеллектуально и духовно.

Воспитание будущего начинается сегодня. И оно требует не только новых технологий, но и нового сердца.

[К содержанию](#)

А. М. ЗАХАРЧУК

Беларусь, Брест, УО «Брестский государственный
музыкальный колледж имени Григория Ширмы»

ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ КОНКУРСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В контексте исторических эпох выявляются связи между процессами, происходящими в культуре, и их отражением в образном строе, сфере музыкального искусства. На протяжении всего этого длительного периода, существенную роль в развитии видов и жанров музыкального искусства, формировании музыкальной культуры общества определяли различные виды соревнований среди исполнителей. Турниры музыкантов всегда служили сильным творческим импульсом, который способствует развитию музыкально-исполнительского мастерства. Музыкальные конкурсы и фестивали являются важным и мощным средством для ознакомления с национальными исполнительскими школами, для интеграции педагогических технологий, для повышения профессионального уровня музыкантов.

Внутренние психологические механизмы музыкальных соревнований заложены в самой природе человека, в его перманентном стремлении от самоидентификации через самореализацию к самоактуализации. Г. Г. Нейгауз отмечал, что «дух конкурса – явление, настолько глубоко коренящееся в человеке, настолько природное, стихийное, ... гораздо более древнее, чем человек, что если ему дать немного другое название, то легко убедиться, что *spiritus movens* (движущая, побудительная сила, движущий дух) его проникает всю органическую природу, что ему мы обязаны всем развитием прогресса» [2, с.5].

Конкурсная деятельность определяется как социокультурное взаимодействие, которое выполняет функции сохранения, трансформации и трансляции культурных традиций общества, процесс системной передачи аксиологического и творческого опыта, способствующий культурному самоопределению и самореализации субъектов [1, 4]. Подготовка к конкурсному исполнительству предполагает интенсификацию и индивидуализацию музыкально-образовательного процесса, актуализацию мотивационно-потребностной сферы личности, метапредметную интеграцию, в ходе которых происходит формирование структурных компонентов профессиональной культуры педагога-музыканта на качественно ином уровне.

Профессиональная культура педагога-музыканта представляет эмерджентную характеристику личности, включающую аксиологический (музыкально-эстетические ценностные ориентации, профессионально-значимые знания), деятельностный (профессиональные компетенции, системы музыкального воспитания, музыкально-педагогические задачи) и личностно-творческий (личностно-профессиональные качества, музыкальные способности) компоненты и обеспечивающую эффективность музыкально-образовательного процесса в условиях развивающей музыкально-образовательной среды.

Инструментально-исполнительские конкурсы, выступая в качестве движущей силы профессионально-личностного самоопределения, позволяют прогнозировать и проектировать личностные достижения, способствуют созданию условий для выбора обучающимися индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с личными потребностями, самостоятельному выполнению таких профессиональных действий, которые соответствуют высокому уровню педагогического и исполнительского мастерства, необходимого будущему музыканту-педагогу для эффективного осуществления профессиональной деятельности. При этом, такие действия, осуществляемые в неустойчивых ситуациях в условиях высокого

эмоционального напряжения, имеют измеримый результат, способствующий рефлексии музыкально-образовательной деятельности, нахождению собственного стиля, развитию критического мышления и повышению мотивационного компонента личности. Кроме того, подготовка к конкурсу способствует развитию таких социально значимых личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта как установка на перманентное самообразование, критическое мышление, адаптивность, креативность, эмоциональный интеллект, коммуникабельность.

Подготовка педагога-музыканта в условиях инструментально-исполнительских конкурсов обладает признаками полифункциональности (формирование ценностных ориентаций, профессиональных компетенций, опыта творческой деятельности, личностно-профессиональных качеств), интенсификации и интегративности музыкально-образовательного процесса, поливариантности (индивидуализации полисубъектного взаимодействия, мультимодальности), системности и непрерывности, практико-ориентированности. Система инструментально-исполнительских конкурсов в Республике Беларусь представляет собой элемент социокультурного пространства, осуществляет отбор лучших достижений педагогического и исполнительского мастерства, заключающегося в художественно-образной выразительности, смыслообразующей форме стройности репертуара, яркой индивидуализированной интерпретационности, творческом поиске решения стилистических задач, популяризирует исполнительское искусство – задает определенные художественно-звуковые идеалы, формирует ценностные ориентации, мотивационно-потребностную сферу личности участников и слушательской аудитории, способствует реализации духовно-развивающей функции музыкального искусства и воплощению основных функций музыкального образования (трансляции культурного опыта, формированию творческой личности музыканта, подготовке к профессиональной музыкальной деятельности и др.).

Среди основных функций инструментально-исполнительских конкурсов в процессе формирования профессиональной культуры педагога-музыканта, следует указать: культурологическую, аксиологическую, коммуникативную.

Культурологическая функция. В ходе подготовки и проведения музыкальных конкурсов концертные исполнения музыкальных сочинений национальных композиторов, стилизованных образцов фольклора способствуют сохранению культурных традиций. Духовно-нравственное развитие, основанное на формировании общечеловеческих ценностей и

художественных идеалов средствами искусства в процессе исполнительских форумов, вызывает чувство принадлежности к одной культуре, укрепляя единство белорусского народа. Специфика конкурсов заключается в преобразовании результатов феномена творческой состязательности в такие свойства субъекта, как активность в освоении культуры и ценность представленных художественных моделей деятельности, их аутентичность, традиционность либо оригинальность и инновационность. [1].

В процессе подготовки к музыкальным состязаниям, педагоги-музыканты осуществляют поиск новых источников педагогической информации, современных образовательных подходов, лучших инструментально-исполнительских практик, эффективных способов решения профессиональных задач, проводя собственные эксперименты, а также обращаясь к психолого-педагогическим исследованиям.

Аксиологическая функция. Вместе с представлением о состоянии исполнительской культуры и музыкального образования в целом, система исполнительских конкурсов воздействует на качество профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов: потребностно-мотивационную, когнитивную, эмоционально-волевую сферы личности специалиста. Ценность музыкальных конкурсов как формы личностной идентификации и самореализации заключается в актуализации мотивационного компонента, активизирующего творческий поиск музыкантов–исполнителей (выразительности интерпретации, индивидуального исполнительского стиля, направления творческого самовыражения), формирование инструментально-исполнительских (музыкальность, техническое мастерство, звукотворческая воля) и личностно-профессиональных качеств (дивергентное мышление, способность регуляции эмоциональных состояний, профессиональная рефлексия) [3].

Коммуникативная функция. Конкурсные соревнования, являясь отражением социокультурной действительности и социальных требований к личности специалиста в области музыкального образования, коррелирующие с профессиональными школами и обществом на основе взаимообратной связи, устанавливают коммуникативные связи в процессе полисубъектного взаимодействия воспринимающего субъекта, художественного произведения и реализуемого через него творческого замысла композитора.

Таким образом, инструментально-исполнительские конкурсы, воздействуя на аксиологический, деятельностный и личностно-творческий компоненты профессиональной культуры педагога-музыканта, обеспечивают повышение эффективности музыкально-образовательного процесса в

условиях развивающей музыкально-образовательной среды, способствуют формированию ценностного отношения к профессии, повышению инструментально-исполнительского мастерства, музыкально-эстетическому, личностно-творческому развитию будущего специалиста.

Список использованной литературы

1. Афанасьева, И. В. Художественный конкурс как средство актуализации процесса становления субъекта культуры: дис. ... доктора культурологии: 24.00.01 – Теория и история культуры / И. В. Афанасьева; Кемеровский государственный университет культуры и искусств – Кемерово, 2011. – 181 с.
2. Нейгауз, Г. Г. Размышления. Автобиографические заметки. Дневники. Избранные статьи / Г. Г. Нейгауз. – М.: Дека-ВС, 2008. – 540 с.
3. Полякова, Е. С. Перманентное развитие личности педагога–музыканта в условиях полисубъектного взаимодействия: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. С. Полякова; Бел.гос. пед. ун-т. – Минск, 2014. – 55 с.
4. Холод Н. И. Конкурсы и олимпиады как средство формирования творческой культуры студентов во внеаудиторной деятельности по иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / Н. И. Холод // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konkursy-i-olimpiady-kak-sredstvo-formirovaniya-tvorcheskoy-kultury-studentovvo-vneaudиторной-deyatelnosti-po-inostrannomu-yazyku-v> (дата обращения: 24.09.2025).

К содержанию

Е. М. ЗДАНОВИЧ¹, Е. Д. КАЧУК²

¹Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина,

²Беларусь, Слоним, ГУО «Слонимский ДЦРР»

ПОЗНАВАТЕЛЬНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Одной из основных характеристик современного мира является динамичность происходящих в нем социальных и экономических изменений, что влечет за собой и преобразования в системе образования. В этой связи переосмысливаются цели и задачи системы дошкольного образования в Республике Беларусь. Жизненной необходимостью становится раскрытие сущностных сил детей, их активных деятельностных начал и резервов, индивидуального внутреннего потенциала, в том числе и воспитанников с особенностями психофизического развития.

Статистические данные свидетельствуют об увеличении в стране количества детей с особенностями психофизического развития. Наблюдаемая

тенденция развивает и актуализирует процесс поиска наиболее эффективных форм и методов взаимодействия с данной категорией детей, необходимость реализации которого доказана исследованиями Л. С. Выготского, Л. В. Запорожца, М. С. Певзнера, С. Я. Рубинштейна и др.

Познавательное-речевое развитие дошкольников в психолого-педагогической науке рассматривается как комплексный процесс, направленный на формирование у ребенка способности познавать окружающий мир благодаря развитию памяти, внимания, воображения, любознательности, овладению связной, грамматически правильной речью как средством общения. Анализ научных трудов Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева, Н. С. Старжинской, М. И. Лисиной, и др. свидетельствует о том, что речь рассматривается учеными как один из значимых показателей развития ребенка; как сложный, комплексный процесс, средство общения, инструмент мышления и познания мира, оказывающий влияние на развитие его интеллектуальных процессов.

Исследования Р. Е. Левиной, Е. И. Кольцова, Н. С. Жуковой, О. С. Ушакова, Е. Е. Исениной говорят о заметном снижении качества речи детей дошкольного возраста и констатации наличия тяжелых нарушений речевого развития. Авторами приводится доказательная база того, что для детей с тяжелыми нарушениями речи помимо несформированности всех компонентов языковой системы, характерны нарушения познавательной сферы. У детей старшего дошкольного возраста отмечается недостаточная развитость познавательной деятельности: наблюдается возрастное недоразвитие мыслительных процессов, процессов обобщения в сочетании с их малой подвижностью и инертностью. Как следствие, представления об окружающем мире у таких детей бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом; воспитанники испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков, установлении причинно-следственных связей; у них происходит более позднее формирование познавательных мотивов общения, чем у нормотипичных сверстников. Процесс познавательного-речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи требует особого подхода, поскольку их познавательная сфера часто характеризуется сниженным интересом к новому, трудностями с запоминанием и вниманием, низким уровнем развития звуковой культуры, связной речи, ее грамматического строя, слабой степенью владения навыками самоконтроля.

Процесс познавательного-речевого развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в государственном учреждении

образования «Слонимский дошкольный центр развития ребёнка» организуется на основе обозначенных выше особенностей развития воспитанников и предусматривает тесное сотрудничество педагогов дошкольного образования, учителя-дефектолога, специалистов и родителей; создание предметно-развивающей среды, использование адаптированных образовательных программ и методик. Сотрудниками учреждения принимается во внимание тот факт, что по особенностям поведения, особенностям познавательной деятельности, общему развитию дети с тяжелыми нарушениями речи отличаются от нормально развивающихся сверстников и требуют специальных коррекционных воздействий. Понимание и учет имеющихся особенностей речевого развития детей являются ключевым элементом для организации и проведения коррекционной работы в рамках специально организованной и нерегламентированной деятельности. Реализация программы по познавательно-речевому развитию детей проводится в рамках образовательных областей «Ребенок и общество», «Ребенок и природа», «Элементарные математические представления», «Развитие речи и культура речевого общения» в соответствии тематическим планированием. Содержание программы включает в себя серию специально разработанных конспектов занятий, игровых упражнений, игр, нацеленных на преодоление у детей с тяжелыми нарушениями речи:

- неустойчивости внимания, трудностей в его переключении, ошибок в узнавании и нахождении предметов, цифр, букв;
- медленного темпа работы и длительного времени на обдумывание техники выполнения предложенных заданий, многократного повторения и разъяснения инструкций к ним;
- трудностей в установлении логических связей и отношений между предметами, событиями и явлениями;
- сложностей в построении словосочетаний и предложений.

В ходе организации деятельности педагогами учреждения уточняются и закрепляются знания детей об окружающем предметном, растительном и животном мире, рассматриваются взаимосвязи и взаимообусловленности явлений живой и неживой природы; поэтапно формируются навыки монологической и диалогической речи; используя лексико-грамматические игры и игровые упражнения, элементы моделирования создается база для развития связной речи. Например, в созданном опытно-экспериментальном центре «Хочу все знать», наполняемость которого составляют лупы, колбы, микроскопы, измерительные приборы, природный и бросовый материал, муляжи, гербарии, коллекции камней, тематические альбомы для

рассматривания, модели, макеты, мультимедийные презентации и другие экспонаты организуется опытно-экспериментальная, проблемно-поисковая деятельность детей, в рамках которой в эвристической форме, наряду с совершенствованием знаний, формированием практических умений, активно происходит развитие речи, посредством использования пояснений, объяснений, постановки вопросов, способствующих развитию умения формулировать ответы, доказывать, устанавливать простейшие логические цепочки, делать выводы и умозаключения, обогащая словарный запас детей. Целесообразным в совершенствовании познавательной-речевой сферы детей является использование природного материала для развития мелкой моторики руки, при проведении массажей и самомассажей, дидактических игр «Чудесный мешочек», «На что похоже?», «Чем отличается?», при составлении описательных рассказов, рассказов из личного опыта, рассказов-зарисовок. Как показала практика, решая основные задачи познавательной-речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи действенными являются метод записи рассказов детей на видеокамеру, наблюдение за собственной речью и речью сверстников, инсценирование произведений художественной литературы и др.

Анкетирование родителей, показало, что у 48% законных представителей дома отсутствует познавательная и художественная детская литература на бумажных носителях. Это способствовало тому, что в группе была создана «путешествующая» библиотека, книги из которой родители берут домой для чтения детям. На «Книжечных встречах» воспитанники рассказывают сверстникам о содержании прочитанного, что способствует развитию речи детей, познавательного интереса, памяти и внимания.

В заключении следует отметить, что организованная подобным образом систематическая планомерная работа, построенная с учетом особенностей речевого развития детей, оказывает положительное влияние на развитие сенсомоторных, мыслительных процессов, меняет в лучшую сторону все качественные характеристики речи воспитанников.

[К содержанию](#)

Е. М. ЗДАНОВИЧ¹, С. А. ЛАГУТИК²

¹Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина,

² Беларусь, Слоним, ГУО «Слонимский ДЦРР»

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема влияния здоровья на развитие и обучение детей дошкольного возраста была и остается одной из приоритетных и очевидных для педагогов Республики Беларусь. О том, насколько важно грамотно, педагогически обоснованно выстроить взаимодействие с воспитанниками поддерживая, укрепляя, а не редко и корректируя их здоровье, указывали еще многие выдающиеся ученые прошлого (Я Коменский, И. Песталоцци, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и др.), отмечая при этом великую роль людей, работающих в учреждениях дошкольного образования. Именно от них, от их целостного понимания ребенка, как субъекта образовательного процесса, от их знаний о закономерностях развития детского организма, зависит личностное совершенствование каждого воспитанника.

Период дошкольного детства характеризуется специфическим набором педагогических задач, среди которых расширение кругозора, получение новых знаний, развитие определенных личностных качеств, успешная социализация. Однако, результативное их решение осложняется имеющимися у детей особенностями психофизического развития. Инклюзивное образование, которое становится все более востребованным в системе дошкольного образования, предполагает создание условий, при которых все дети, независимо от их физических, умственных или социальных особенностей, развиваются в едином пространстве. Одним из наиболее эффективных инструментов для достижения поставленных задач рассматриваются нами игровые технологии, которые используются для обеспечения равных возможностей детям в инклюзивном образовательном процессе в государственном учреждении образования «Слонимский дошкольный центр развития ребёнка». Для успешного внедрения игровых технологий в инклюзивное образование детей старшего дошкольного возраста создана «игровая лаборатория», в которой игровая деятельность детей является естественной формой взаимодействия. Созданная лаборатория способствует развитию у воспитанников социальных навыков, коммуникации, сотрудничества. Так, совместные игры помогают детям учиться понимать друг друга, принимать имеющиеся различия, развивать эмпатию. Как показали

наблюдения, не все дети в инклюзивной группе могут участвовать в играх одинаково успешно. Для обеспечения равных возможностей игровые технологии были адаптированы под индивидуальные образовательные потребности каждого ребенка. Эта работа предполагала:

- модификацию правил игры: упрощение правил или изменение их таким образом, чтобы они были доступны для всех участников;
- использование специальных материалов: для детей с нарушениями слуха используются визуальные подсказки, а для детей с двигательными нарушениями – адаптированные игрушки;
- создание многоуровневых заданий: игры включают разные уровни сложности, чтобы каждый ребенок мог ощутить себя участником игрового пространства.

Представленный разнообразный формат игр (от настольных до ролевых игр и театра) способствует тому, что ребенок может найти то, что ему ближе, интереснее и понятнее. Настольные игры типа «Мемори» (игра с карточками, где нужно находить пары) домино, пазлы, шашки и др. способствуют развитию логического мышления, памяти, внимания. Совместное рисование на больших листах бумаги, создание коллажей, используя различные материалы (бумагу, ткани, природные материалы) дает положительный результат в проявлении навыков коллективного общения, развитии творческих способностей. Создание совместных проектов в процессе групповой сборки конструкторов развивает навыки сотрудничества и работы в команде. Через организацию ролевых игр у детей развивается воображение; они учатся исполнять разные социальные роли. Проведение подвижных и музыкальных игр способствует не только удовлетворению воспитанников в двигательной активности, снятию статического напряжения, возникающего в ходе настольно–печатных игр, но и развитию координации, быстроты реакции, командного духа, умению прийти на помощь, брать на себя ответственность, выполняя роль водящего. Использование спортивного и музыкального оборудования в процессе подвижных и музыкальных игр, решение различных игровых двигательных заданий, содействует снятию спастики мышц, развитию мелкой и крупной моторики, глазомера, психических процессов. В лаборатории детям предоставляется возможность экспериментирования с различными материалами и игрушками, что расширяет их творческий и двигательный опыт.

Педагогический коллектив учреждения (педагоги дошкольного образования, учителя-дефектологи, тьюторы, учителя) играют ключевую роль в организации деятельности в лаборатории. Они выбирают подходящие игровые технологии, помогают воспитанникам в их реализации, создают

поддерживающую эмоционально–положительную атмосферу, где каждый ребенок чувствует себя комфортно. Поддерживая инициативу детей, педагоги предлагают свои идеи, активно участвуют в их осуществлении. Особое внимание обращается на обеспечение доступности и безопасности создаваемой игровой среды.

Наблюдая за динамикой развития детей с особенностями психофизического развития, следует заключить, что игровые технологии в инклюзивном образовании являются полезным инструментом для совершенствования социальных навыков, коммуникации, личностного роста воспитанников, открывает широкие возможности для развития всех детей. Инклюзия становится реальностью, которую можно создать через игру.

[К содержанию](#)

Е. М. ЗДАНОВИЧ¹, И. М. СЛЕЗНИК²

¹Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина,

²Беларусь, Слоним, ГУО «Слонимский ДЦРР»

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Современное общество предъявляет всё более высокие требования к способности человека эффективно взаимодействовать с окружающими, проявлять эмпатию, сотрудничать, договариваться и решать конфликты мирным путём. Эти качества, объединённые понятием «социальные навыки», формируются не стихийно, а в процессе целенаправленного воспитания, начиная с раннего детства.

Дошкольный возраст – это период интенсивного психоэмоционального и социального развития, когда ребёнок осваивает первые модели общения, учится выражать свои чувства, понимать других и строить отношения с окружающими. Именно в это время закладываются основы будущей социальной зрелости, успешной адаптации в коллективе и готовности к школьному обучению.

Однако в условиях стремительно меняющегося мира, цифровизации и снижения живого общения, всё чаще наблюдаются трудности, особенно у детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), в выражении эмоций, проявлении бесконфликтного поведения. Это делает задачу по развитию социальных навыков у воспитанников дошкольного возраста с особыми

образовательными потребностями актуальной для решения в ходе организации образовательного процесса.

В этом контексте возрастает значимость деятельности социального педагога, который становится одной из ключевых фигур в организации среды, способствующей формированию у детей с ТНР умения слушать, договариваться, сопереживать и взаимодействовать. Социальный педагог, обладая специальным методическим инструментарием способен обеспечить системный подход в развитии необходимых компетенций, используя игровые технологии в рамках сотрудничества с воспитателями учреждения дошкольного образования и родителями.

В государственном учреждении образования «Слонимский дошкольный центр развития ребёнка» реализуется комплексная программа, направленная на развитие социальных навыков у воспитанников с особенностями психофизического развития. В основу организации деятельности легли высказывания Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и др. о том, что в игре ребёнок учится жить в обществе, подчиняться правилам, учитывать свои интересы и интересы других, познавая таким образом школу социальных отношений. Взаимодействие участников образовательного процесса выстраивается на основе игровых методик: именно игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста в рамках которой создаются предпосылки и условия успешного освоения социальных норм и моделей поведения. Подбирая игры с учётом возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, деятельность социального педагога нацеливается на развитие конкретных социальных умений. Регулярное проведение социальным педагогом индивидуальных и фронтальных занятий с использованием игр и игровых упражнений («Волшебный комплимент», «Паровозик дружбы» и др.), позволяет обеспечивать не только образовательную компоненту в развлекательной форме, но и достаточно сильную воспитательную его составляющую. Особое внимание социальный педагог уделяет разрешению конфликтных ситуаций. Наблюдая за взаимодействием детей, он активно предлагает игровые модели разрешения возникших противоречий между детьми («Мост дружбы» и др.). Благодаря грамотному систематическому педагогическому сопровождению в группе прослеживается постепенное снижение уровня конфликтности, формирование устойчивых дружеских связей, повышение уровня доверия в группе. Эмоциональное развитие ребёнка, по словам Е. М. Мастюковой является основой его способности к сопереживанию, сочувствию, пониманию других [1]. Положительные изменения, произошедшие в эмоциональной сфере воспитанников явились

результатом целенаправленной работы социального педагога, который помогал детям с ТНР осваивать способы выражения чувств словами, развивать навыки активного слушания и эмпатии, создавал условия для ролевого взаимодействия в свободной игре. Благодаря такой поддержке социального педагога, дети с особыми образовательными потребностями стали более внимательными друг к другу чаще проявляют заботу и участие, предлагают помощь, стремятся к совместной деятельности.

Социальный педагог не может эффективно реализовывать задачу по развитию социальных навыков в изоляции. Как показала практика, успех возможен только при тесном сотрудничестве с педагогическими работниками учреждения образования и родителями, которые становятся непосредственными проводниками его социально-педагогических методик в повседневной жизни группы. Взаимодействие с педагогом-психологом позволило проводить регулярные консультации, мини-тренинги, методические занятия, направленные на повышение педагогической компетентности воспитателей в области социализации детей с ТНР. Совместная разработка сценариев занятий, обсуждение конкретных ситуаций из жизни группы, способствовало индивидуальному сопровождению детей, испытывающих трудности в общении.

В рамках единого образовательного пространства, где социальный педагог и педагог дошкольного образования действуют согласованно и осознанно, заметны устойчивые положительные изменения в поведении и эмоциональной сфере ребёнка. Неотъемлемой частью деятельности социального педагога являлась работа с родителями воспитанников с особыми образовательными потребностями. На фоне выстраивания доверительных, продуктивных отношений с семьями воспитанников через использование индивидуальных форм работы с законными представителями детей, проводились родительские собрания, мини-тренинги, тематические групповые консультации, предлагались практические рекомендации и игровые задания для семейного применения («Семейный комплимент», «Эмоциональный дневник», «Игра в переговоры»), что позволяет закреплять социальные навыки ребёнка вне стен учреждения дошкольного образования создавая единое воспитательное пространство.

Таким образом, деятельность социального педагога является системообразующим элементом в процессе формирования у детей с особенностями психофизического развития социальных компетенций, необходимых для успешной их адаптации в социуме и дальнейшего личностного роста.

Список использованной литературы

1. Мастюкова, Е. М. Эмоциональное развитие ребёнка: диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова – М.: Владос, 2007. – 144 с.

[К содержанию](#)

Г. Н. КАЗАРУЧИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация принципа инклюзии, провозглашенного Кодексом Республики Беларусь об образовании в числе основных принципов государственной политики в области образования, требует теоретической и практической подготовки и переподготовки педагогических работников всех уровней образования, в том числе и дошкольного. Именно профессионализм педагогов является важнейшим фактором, влияющим на внедрение и распространение передового опыта и современных технологий инклюзивного подхода в образовании и методов воспитания, обучения и развития обучающихся, в том числе – с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Однако многие педагогические работники учреждений дошкольного образования испытывают трудности в создании специальных условий для обучения и воспитания детей с ОПФР, разработке индивидуальных образовательных маршрутов, адаптации образовательных программ к ограничениям, возможностям и способностям каждого ребенка. И в этом аспекте важнейшее значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности педагогов как составляющей их профессиональной компетентности в целом.

В процессе формирования инклюзивной компетентности используются различные методы и технологии теоретической и практической направленности. В работе с педагогами дошкольного образования основными средствами повышения квалификации являются курсы, проводимые институтами развития образования, а также педагогические советы, семинары и другие формы методической работы, которые не охватывают всех аспектов профессиональной деятельности в условиях инклюзивной образовательной практики.

Цель данной работы – обосновать содержание и направления развития инклюзивной компетентности педагогов дошкольного образования.

Теоретико-методологической основой исследования является компетентностный подход, определяющий профессиональную компетентность педагога как способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в профессиональной деятельности (О. А. Акулова, И. С. Батракова, Е. И. Казакова, В. А. Козырев, Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, Н. В. Кузьмина, Л. И. Митина, В. А. Сластенин и др.).

Компетентностный подход, основанный на требованиях результативного образования, является одним из основополагающих для решения данных задач. Различным аспектам формирования профессиональной компетентности посвящены работы С. А. Дружилова, В. И. Введенского, Н. С. Гончаровой, В. А. Сластенина, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова.

Вопросы формирования инклюзивной компетентности педагогических работников учреждений общего, среднего и профессионального образования отражены в трудах российских и белорусских ученых Л. Н. Блиновой, О. Б. Винокурова, Ю. В. Глузман, Н. В. Горбуновой, Л. В. Горюновой, О. В. Клезович, О. А. Козыревой, Д. Н. Корнеева, Н. Ю. Корнеевой, Ю. В. Мельник, А. А. Саламатова, И. Н. Хафизуллиной, В. В. Хитрюк и др.

Проведенный анализ психолого-педагогических источников показал, что понятия профессиональная педагогическая компетентность и инклюзивная компетентность во многом схожи, их компоненты у части исследователей (В. Н. Введенский, С. А. Дружилов, И. А. Зимняя, О. С. Кузьмина, Г. В. Самсонова, И. Н. Хафизуллина,) также являются тождественными. Мы опираемся на подход В. Д. Шадрикова, согласно которому, компетентность – это новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [1].

Компетенции рассматриваются как составляющие компетентности. В. В. Хитрюк выделяет следующий комплекс специализированных профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы у педагога в условиях инклюзивной образовательной практики:

– способность к проектированию и созданию специальных условий для детей с ОПФР;

- способность к адаптации содержания образовательной программы для обучающихся с ОПФР;
- способность к реализации образовательной программы в отношении обучающихся с ОПФР с использованием современных образовательных технологий;
- способность к координации деятельности педагогических работников при реализации инклюзивного подхода;
- умение определять содержание, применять приемы и средства коррекционно–развивающей работы в образовательном процессе;
- владение приемами эффективного взаимодействия педагогических работников с родителями;
- владение приемами включения детей с ОПФР во взаимодействие со сверстниками;
- умение обеспечивать здоровьесберегающие условия коррекционно–образовательного процесса [2].

Е. Г. Самарцевой была разработана модель развития инклюзивной компетентности педагога дошкольного образования, включающая целевой, содержательно-процессуальный и результативный компоненты.

Целевой компонент модели определяет цель, конкретные задачи подготовки педагога, отражающие ключевые содержательные компоненты, сформулированные исходя из структурного анализа готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода в образовании детей дошкольного возраста, виды профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

В рамках содержательно-процессуального компонента модели отражено конкретное содержание подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивной образовательной практики с использованием модульной технологии деятельностного типа. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию логично и обоснованно реализовывать через последовательное освоение модульной программы. Разработка содержания подготовки предполагает спецификацию модулей, отражающую совокупность профессиональных задач и функций, которые сможет осуществлять педагог по окончании изучения модуля, содержание материалов, методику их освоения, результаты обучения. Первый модуль формирует ориентировочные знания, позволяет включиться в процесс осознания и усвоения концептуальных основ инклюзивного образования дошкольников. Второй модуль предоставляет возможность усвоения основополагающих категорий и методик инклюзивного дошкольного образования. Третий модуль направлен на практическое

освоение технологий инклюзивного образования в ходе практической деятельности. Выбор процедур, методов и форм подготовки педагогов к инклюзивному образованию дошкольников основан на системном, деятельностном, практико-ориентированном подходах, а также на целостной системе дидактических принципов.

В рамках разработки результативного компонента модели автором произведен отбор критериально-диагностических материалов, необходимых для мониторинга динамики процесса формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста [3].

Нами определены направления сопровождения педагогов в условиях учреждения дошкольного образования с целью повышения их инклюзивной компетентности:

1. Нормативно-правовое сопровождение. Предполагает ознакомление педагогов с нормативными правовыми документами в области образования детей с ОПФР, интегрированного обучения и воспитания, а также с актуальными изменениями и тенденциями развития специального образования. На заседаниях педагогических советов, теоретических семинаров педагоги знакомятся с общими теоретическими вопросами, обеспечивающими целостное понимание ключевых проблем инклюзивного образовательного процесса, педагоги изучают законодательные акты по вопросам инклюзивного образования, прав детей с ОПФР, а также обсуждают перспективы развития инклюзивного образования в конкретном учреждении.

2. Практическое сопровождение. Направлено на повышение инклюзивной компетентности педагогов в области инклюзивного образования, обобщение и анализ педагогического опыта по реализации инклюзивной практики. На семинарах-практикумах, в процессе организации деловых игр педагоги знакомятся с опытом организации инклюзивного образовательного процесса, самостоятельно разрабатывают программу сопровождения детей с ОПФР. Ведущими методами при организации практических занятий выступают моделирование, микроисследование, анализ конкретных ситуаций, которые связывают теорию с практикой, стимулируют творческую активность педагогов.

3. Организационно-методическое сопровождение заключается в создании организационных условий, оказании помощи в структурировании педагогической деятельности по реализации инклюзивной практики.

Таким образом, деятельность методической службы учреждения дошкольного образования по организации инклюзивного образования, направленной на повышение уровня инклюзивной компетентности

педагогических работников, позволяет осуществлять консультирование педагогов в данном направлении, оказывать им методическую помощь в разработке адаптированных образовательных программ, составлении индивидуальных образовательных маршрутов для воспитанников с ОПФР, организовать демонстрацию практических приемов работы с детьми с ОПФР, тем самым формируя у педагогов инклюзивную компетентность, обуславливающую способность педагогов осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности детей с ОПФР и обеспечивая включение каждого ребенка в среду учреждения и создание условий для его развития и саморазвития.

Список использованной литературы

1. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
2. Хитрюк, В. В. Подготовка педагога инклюзивного образования : опыт, традиции, перспективы / В. В. Хитрюк // Специальная адукацыя. – 2018. – № 5 (124). – С. 3–7.
3. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Самарцева Евгения Георгиевна ; ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». – Орел, 2012. – 24 с.

[К содержанию](#)

Г. М. КАНЦАВАЯ

Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

АКТЫВІЗАЦЫЯ ПАЗНАВАЛЬНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ ПРАЗ ВЫКАРЫСТАННЕ ПРЫЁМУ «ДЫЯЛОГ З ТЭКСТАМ»

Засваенне новага матэрыялу з’яўляецца выніковым тады, калі высокага ўзроўню дасягае пазнавальная актыўнасць, калі веды становяцца актуальнымі і матывацыя да іх спасціжэння вызначаецца імкненнем вучня да пазнання. Пазнавальная актыўнасць фарміруецца пад уздзеяннем самых розных фактараў: суб’ектыўных (дапытлівасць, матывацыя і інш.) і аб’ектыўных (знешнія ўмовы, прыёмы і метады выкладання).

Актыўнасць малодшых школьнікаў у вывучэнні матэрыялу і яго засваенні ўплывае на фарміраванне неабходных для паўнавартаснага абдумвання мастацкага тэксту ўменняў: 1) ўмення аналізаваць праблему, адлюстраваную ў тэксце; 2) ўмення разумець аўтарскую задуму; 3) ўмення ставіць пытанні да тэксту і знаходзіць на іх адказы з дапамогай самога тэксту, уласнага чытацкага і жыццёвага вопыту; 4) ўмення планаваць дзеянні; 5) ўмення правяраць і ацэньваць вынікі; 6) ўмення пераносіць атрыманы вопыт у новыя ўмовы і на новы матэрыял і г. д.

Актыўнасць цесна звязана з патрэбнасцю дзейнасці і эмацыянальнымі перажываннямі і вызначаецца як «якасць дзейнасці асобы, якая праяўляецца ў адносінах вучня да зместу і працэсу дзейнасці, у імкненні яго да эфектыўнага авалодання ведамі і спосабамі дзейнасці за аптымальны час, у мабілізацыі маральна-валявых намаганняў на дасягненне вучэбна-пазнавальных мэт» [1, с. 36]. Актывізацыя пазнавальнай дзейнасці ў працэсе працы над мастацкім тэкстам дасягаецца шляхам выкарыстання адпаведных метадаў і прыёмаў навучання і стварэння спрыяльных умоў.

Пры працы з тэкстам на ўроках літаратурнага чытання перавага аддаецца прыёму «дыялог з тэкстам», так як тэкст – гэта жывое адлюстраванне думак і пачуццяў аўтара, яго ўнутранага свету, аснова розуму і эмоцый. Чытаючы тэкст, мы як бы размаўляем з тым, хто яго стварыў.

У камунікатыўнай схеме «аўтар – тэкст – чытач» у школьнай практыцы тэкст з’яўляецца прадметам зносін, агульнай гутаркі, у якой аўтар тэксту – яе ўдзельнік. Прыём «дыялог з тэкстам» уяўляе сабой паглыбленае чытанне, у працэсе якога ажыццяўляецца агульнае назіранне за зместам прачытанага. Чытач можа пагаджацца ці палемізаваць з аўтарам, нешта ўхваляць, а нешта асуджаць ва ўчынках герояў. Ён сам ставіць пытанні і сам імкнецца знайсці на іх адказы, выражае асабістае меркаванне і дае ацэнку тэксту. На гэтым этапе важна ўсвядоміць, што ў тэксце незразумела, што выклікае сумненні, якія фрагменты найбольш выразныя ў плане спасціжэння ўнутранага свету герояў і г. д.

Дыялог з тэкстам – гэта актыўнае вычытванне малодшымі школьнікамі тэкставай інфармацыі з мэтай выявіць схаваныя пытанні, зразумець “загадкі” тэксту і аўтарскія ідэі, разгледзець пазіцыю аўтара, асэнсаваць свае адносіны да гэтай пазіцыі. Падчас такога дыялогу адбываецца, акрамя вычытвання інфармацыі з кожнай адзінкі тэксту, імавернаснае прагназаванне новага зместу і самакантроль сваіх прагнозаў і здагадак [2]. Каб дыялог з тэкстам адбыўся, патрэбна пэўная лагічная мадэль яго асэнсавання. У якасці такой можа стаць

наступны ланцужок працы з мастацкім тэкстам па эпізодах: чытанне – пытанне (і) – здагадка – чытанне наступнага эпізоду.

Такі дыялог часта пачынаецца ўжо пры знаёстве з назвай твора, а заканчваецца самастойным пошукам адказаў на пытанні, якія засталіся не раскрытымі ў тэксце.

Паглыбляючыся ў тэкст, чытач павінен зразумець не столькі тое, што сказаў аўтар, колькі тое, што ён хацеў сказаць. “Калі мы не пачуем нясказанае, не ўбачым нябачнае, то, такім чынам, не спазнаем тэкст. Галоўнае – гэта пачуць, адчуць, прачытаць паміж радкоў, зразумець” [3, с. 6].

Вылучым этапы дыялогу з тэкстам.

1. Першаснае (цэласнае) прачытанне тэксту.

2. Другаснае (“павольнае”) чытанне.

3. Заўвагі з нагоды прачытанага:

а) выбар ключавых слоў і палажэнняў;

б) запіс узніклых пытанняў і вывадаў;

в) адбор фактаў і дэталей;

г) фармулёўка тэмы і ідэі;

д) вызначэнне ролі герояў у сюжэце;

е) пазнакі аб мове персанажаў;

ж) вызначэнне ролі тропаў.

4. Дыялог з аўтарам (Пра што гэты твор? Што хацеў выказаць аўтар? Ці атрымалася ў яго раскрыць тэму, заяўленую ў назве, у першых радках? Якая сістэма персанажаў? Хто з герояў прыцягнуў асаблівую ўвагу? Як арганізаваны ў апавяданні прастора і час? Які тон апавядання? Якія ключавыя словы і сказы перадаюць дынаміку настрою аўтара? Як пабудавана апавяданне? Чаму абраны менавіта такі від кампазіцыі? Як форма апавядання звязана з яго зместам? Якія месцы ў апавяданні падаліся вам асабліва яркімі, дакладнымі? Якімі сродкамі карыстаецца аўтар для выражэння сваёй пазіцыі? і г. д.). Каб малодшыя школьнікі змаглі арганізаваць дыялог з тэкстам, неабходна ўзброіць іх навыкамі аналізу мастацкіх тэкстаў, іх вобразнай сістэмы і іншых элементаў структуры.

Тэксты для дзяцей адрозніваюцца тым, што змяшчаюць відавочныя ці «схаваныя» пытанні, даюць магчымасць прадугледжваць развіццё падзей. Таму першапачатковая задача настаўніка – навучыць малодшых школьнікаў бачыць такія пытанні, даваць на іх свае адказы, утрымліваць пытанні і адказы на іх да таго часу, пакуль не з’явіцца магчымасць правесці самакантроль. У гэтым і заключаюцца асноўныя аперацыі дыялогу з тэкстам.

У дыялогу, акрамя пошуку пытанняў, «схаваных» у тэксце, важная роля адводзіцца прагназаванню. Прагназаванне зместу тэксту па загалоўку настройвае чытача на ўспрыманне тэкставай інфармацыі.

Пры першасным знаёстве з тэкстам у працэсе паступовага паглыблення ў яго ў вучняў узнікаюць пытанні, на якія ім хочацца знайсці адказы ў самім творы. Задача настаўніка на пачатку навучання дыялогу з тэкстам – спыняць чытанне тады, калі ў тэксце ёсць прамое ці «схаванае» пытанне і арганізоўваць прагназаванне, а па ходзе чытання – праводзіць праверку гіпотэз вучняў. Галоўнае – навучыць малодшых школьнікаў бачыць істотную інфармацыю ў тэксце, не задаваць паверхневых пытанняў і рабіць прыпынак у чытанні тады, калі гэта апраўдана высвятленнем тэкставых сэнсаў.

Дыялог з тэкстам у пачатковых класах можа быць рэалізаваны пры чытанні апавяданняў «Чаму пралескі сінія» Г. Скаржынскай–Савіцкай, «Хітрун» П. Ткачова і «Верныя сябры» В. Гурскага, беларускай народнай казкі «Музыка-чарадзей» (4 клас), апавяданняў «Цяцэра» Ул. Мяжэвіча, «Ластаўкі» Я. Коласа, «Ножык» А. Якімовіча, «Елка з белымі кветкамі» В. Хомчанкі, «Добрая фея» Л. Арабей (3 клас) і інш. Аналіз заданняў пасля тэкстаў паказаў, што пытанняў, якія пабуджаюць да дыялогу з тэкстам, нямнога. У большасці гэта адно, радзей два пытанні. А некаторыя творы зусім не суправаджаюцца пытаннямі такога роду. Сярод пытанняў, прапанаваных у падручніках, можна выдзеліць пытанні, якія адносяцца да тэксту твора (Як аўтар паказвае...? Што гаворыць аўтар пра ...? Якімі словамі аўтар выражае ...? і інш.) і на якія вучні павінны знайсці адказ у самім тэксце, а таксама пытанні, якія адлюстроўваюць пазіцыю аўтара, яго адносіны да напісанага (Чаму аўтар лічыць...? Які сэнс уклаў аўтар у ...? Якія адносіны ў аўтара да ...? і інш.) і на якія вучні адказваюць сваімі словамі, але з апорай на тэкст. Акрамя такіх пытанняў, настаўнік павінен самастойна сфармуляваць да тэксту пытанні, якія б дазволілі арганізаваць на ўроку дыялог з тэкстам.

Такім чынам, пры навучанні дыялогу з тэкстам у малодшых школьнікаў фарміруецца ўменне супастаўляць факты і рабіць вывады, развіваецца маўленне, актывізуецца ўяўленне.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.
2. Граник, Г. Г. Как учить работать с книгой / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – М. : НПО «Образование», 1995. – 256 с.

3. Любичева Е. В. От текста к смыслу и от смысла к тексту (Текстовая деятельность учащихся) : учеб. пособие / Е. В. Любичева, Н. Г. Ольховик. – СПб. : САГА, Азбука–классика, 2005. – 368 с.

[К содержанию](#)

И. И. КАПАЛЫГИНА

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ УГЛУБЛЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Профессиональная подготовка обучающихся в условиях углубленного высшего образования осуществляется с учетом формирования таких качеств личности, которые позволяют жить и работать в динамике развития социокультурных государственных систем, быть конкурентноспособными на отечественном и международном рынке труда, а также отличаться высокой востребованностью в области педагогической деятельности по образованию растущего человека.

Согласно п. 35, 36 Образовательного стандарта высшего образования Республики Беларусь (ОСВО 7-06-0114-02-2023) показателями завершенности углубленного высшего образования являются: сформированность компетенций (универсальные и углубленные профессиональные); теоретическая и практическая готовность к научно-педагогической, учебно-методической, инновационно-педагогической, личностно-профессиональной, организационно-управленческой, рефлексивно-оценочной деятельности [1]. Особую роль играет научно-методическое обеспечение процесса подготовки обучающихся, методологические положения компетентностного и модульного подходов. Изложим подробно эти положения.

1. Результаты образования представляются в системном и целостном виде как признаки готовности и способности студентов применять компетенции. Особую роль здесь играет модульная структура обучения: каждый блок охватывает отдельную дисциплину или тему, что позволяет сосредоточиться на конкретных компетенциях, практическая направленность образовательного процесса акцентирует внимание на формирование прикладных навыков с использованием кейс-методов, проектной работы. Реализация данного положения способствует расширению социокультурной

географии, основанной на взаимодействии современных гуманитарных наук, которые изучают обучающиеся, формируется готовность к научно-педагогической деятельности [2]. Научно-образовательными результатами в данном случае выступают: формирование углубленных профессиональных и универсальных компетенций, которые являются основой для итоговой аттестации.

2. Содержание обучения носит практико–ориентированный, прикладной характер и его важным компонентом становится компетентностная задача – ситуация, которая моделирует актуальные универсальные, базовые, специализированные, научно-прикладные проблемы [3]. Следует отметить роль образовательных ресурсов учреждений образования (мультимедийных и методических центров, образовательных лабораторий), а также роль историко-археологических ресурсов (экспозиции историко-археологического и других музеев, библиотеки, выставки) в образовании магистрантов. Реализация данного методологического положения способствует безбарьерному языковому и социальному конструированию реальности на практике: формированию системы взглядов, представлений о профессиональной и социальной деятельности людей. Научно-образовательными результатами выступают: освоение программ, направленных на знакомство с историей, традициями и менталитетом страны.

3. В учебном процессе преобладают *стратегии проблемно-исследовательского, активного и коллективного обучения*. Существенное значение имеет участие обучающихся разных специальностей в разработке междисциплинарных проектов. Реализация данного положения способствует развитию дискурсивного образования, направленного на формирование способности эффективно и целенаправленно использовать язык и другие формы коммуникации для достижения образовательных целей, что включает понимание контекста, анализ текстов и их смыслов, а также освоение различных способов выражения мыслей и влияния на собеседников [4]. Научно-образовательными результатами являются: приобретение научно-исследовательских навыков, освоение методологии научного исследования.

4. Обучение носит личностно-ориентированный характер, что способствует выявлению и раскрытию индивидуального потенциала *путем привлечения магистрантов к участию в научных и воспитательных мероприятиях*. Личный вклад каждого обучающегося в образовательный процесс осуществляется через участие в образовательных марафонах, конкурсах, фестивалях, Inter’активных карнавалах. Реализация методического положения служит формируемая концепция диалога культур. Научно–

образовательными результатами выступают: составление индивидуального плана работы магистранта, получение научных и образовательных данных, гарантирующих личный вклад.

5. Академическая подготовка осуществляется путем *создания информационно-образовательной среды на основе применения цифровых сервисов, привлечения образовательных ресурсов организаций-партнеров*. Реализация этого положения способствует проявлению культурного солидаризма, что представляет собой солидарные действия и объединения людей на основе общих культурных ценностей, интересов и целей, что ведет к формированию единого культурного пространства и взаимоподдержке различных групп в обществе [5]. Научно-образовательными результатами выступают: комплексное сопровождение магистранта в учебном и социокультурном пространстве через языковую и культурную подготовку и поддержку.

6. В период подготовки обеспечивается необходимое *регулирование и планирование индивидуальной поддержки и консультирования* по вопросам организации учебного процесса, составления индивидуальной траектории обучения и развития, академической мобильности. Особая роль индивидуальной апробации результатов исследования включает: опубликование научных исследований в сборниках конференций, что способствует реализации когнитивно–антропологического подхода: значение человеческого фактора в решении практических задач в образовании, учитывая как внутренние, так и внешние обстоятельства его деятельности [5]. Научно-образовательными результатами являются: развитие академической строгости гибкости и адаптивности, интеграция выпускников в глобальное профессиональное (научное) сообщество.

При организации образовательного процесса необходимо учесть специфику страны происхождения магистрантов, тем самым, предвосхищая восстребованность научных исследований и профессиональной подготовки специалистов, университет формирует единое гибридное образовательное пространство, обусловленное социальными и культурными преобразованиями, экстраполяция которых обогащает как сам образовательный процесс, так и образовательный результат.

Список использованной литературы

1. Образовательный стандарт высшего образования: ОСВО 7–06–0114–02–2023. – Национальный правовой Интернет–портал Республики Беларусь. – Минск, 2003–2024. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22441782p> (дата обращения: 07.10.2025)

2. Замятин, Д. Н. Гуманитарная география: пространство, воображение и взаимодействие современных гуманитарных наук / Д. Н. Замятин // Социологическое обозрение. – 2010. – Т. 9. – № 3. – С. 26–27.

3. Капалыгина, И. И. Составляющие учебно–профессиональной самостоятельности обучающегося / М. Г. Голубчикова, О. М. Коломиец, И. И. Капалыгина, Е. Н. Джух // Проблемы современного образования. – 2021. – № 4. – С. 133–146.

4. Дронов, И.С. Дискурсивное пространство образовательной среды вуза / И. С. Дронов // Неофилология. – 2021. – №26. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnoe-prostranstvo-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (дата обращения: 07.10.2025).

5. Сковорцов, И. П. Солидаризм как перспектива развития социальной культуры России / И. П. Сковорцов // Культура и общество. Философия. Социология. – 2014. – № 3 (54). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/solidarizm-kak-perspektiva-razvitiya-sotsialnoy-kultury-rossii> (дата обращения: 07.10.2025).

6. Мусс, А. И. Особенности когнитивной науки и философской антропологии как подходов к изучению человека / А. И. Мусс // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2018. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kognitivnoy-nauki-i-filosofskoy-antropologii-kak-podhodov-k-izucheniyu-cheloveka> (дата обращения: 07.10.2025).

[К содержанию](#)

И. Н. КВАСОВА

Российская Федерация, Липецк, МБОУ «Средняя школа № 28 имени А. Смыслова г. Липецка»

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРНО- ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Актуальным вопросом в настоящее время является система организации патриотического воспитания, формирования гражданской идентичности обучающихся на основе культурно-исторического наследия и исторического просвещения молодого поколения в условиях развития современной системы образования.

В статье акцентируется внимание на основополагающих компонентах гармоничного всестороннего развития гражданской личности в России, на создание воспитательной системы в образовательном пространстве, на организацию активной деятельности школьного музея, работа которого направлена на патриотическое воспитание молодого поколения, базирующееся на традиционных ценностях.

Тенденции развития современной системы образования в патриотическом воспитании молодого поколения, развитие личности гражданина России является ключевой задачей современной государственной политики Российской Федерации. Государственная политика по сохранению и укреплению традиционных ценностей, передающихся от поколения к поколению, реализуется в области образования, воспитания, науки, культуры, межнациональных, отношений.

Патриотическое воспитание молодого поколения проводится в рамках глобальной государственной ценностной политики, закреплённой в Указах президента РФ о Стратегии национальной безопасности, которая определяет систему целей, задач и инструментов реализации стратегического национального приоритета [4, с.3. п.3]. В своем Указе Президент нашей страны В. В. Путин даёт определение традиционным ценностям: «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые из поколения в поколение, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России». [4, с. 3. п. 3]. Воспитание обучающихся в едином культурном пространстве страны на основе культурно–исторического наследия и исторического просвещения молодого поколения, формирования гражданской идентичности в условиях развития современной системы образования является актуальным в настоящее время.

Мы согласны с утверждением наших учёных Черноземья: «Патриотом считают человека, любящего свою родину, ее язык, культуру, сохраняющего традиции, заботящегося об интересах отечества. В настоящее время главной идеей нашего государства является патриотизм. Патриотизм, по нашему мнению, — это особенное эмоциональное переживание личности, которая гордится принадлежностью к гражданству своей страны, традициям, языку и культуре, и уверена в том, что отечество всегда тебя защитит» (Ефремов Д. А., Квасов В. Е. – 2020) [2, с. 24-30].

Современные вызовы требуют новых инструментов организации системы формирования гражданской идентичности в системе образования. Развитие школьного музея позволяет создать особое образовательно-воспитательное пространство школы, которое интегрирует в себе все компоненты, составляющие единство патриотического и гражданского воспитания (интеллектуального, художественно-эстетического, духовно-нравственного, и физического) развития учащихся.

В 2024 году дан старт интегрированному образовательному проекту «Живая история» (программа инновационной деятельности, ориентированная на учащихся, планирующих свою будущую трудовую деятельность по направлениям, связанным с военным делом). Баланс традиций и инноваций в образовательном пространстве школы позволяет обеспечивать устойчивый и динамичный путь развития образовательного учреждения, способствовать патриотическому воспитанию учащихся, формированию его положительного имиджа. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя школа № 28 г. Липецка – одно из старейших образовательных учреждений г. Липецка. Школа, в настоящий момент, является одним из социально-культурных центров, вызывающий активный познавательный интерес у большинства учащихся, которые с удовольствием посещают секции, творческие кружки, реализующие дополнительные образовательные программы. Школьники принимают активное участие в мероприятиях различного уровня: муниципального, регионального, областного.

Образовательная система школы складывается из совместной деятельности педагогов, учащихся, родителей, и социального партнерства. Воспитание обучающихся осуществляется как на уроке, так и во внеурочное время, в досуговой деятельности.

Школа № 28 носит имя Андрея Смылова, кавалера ордена красного знамени, лейтенанта, погибшего при исполнении воинского долга. В школе создан и активно действует музей 637 штурмового Тернопольского орденов Кутузова и Богдана Хмельницкого авиаполка, который формировался и базировался на территории Липецкой области в годы Великой Отечественной войны. В музее насчитывается 1483 экземпляра: фронтовые газеты, документы участников войны, обмундирование и оружие времён Великой Отечественной войны, юбилейные медали и др. 45 альбомов с документами и фотографиями. Создано 7 документальных фильмов «Памятные места Сокола», «Крыло самолета», «Письмо солдата», «Всегда ты будешь живым примером», «Награда за Мужество», «Соколы в строю», о спецшколе ВВС. Игорь Ждамиров написал песню о подвиге А. Смылова, а учащиеся сделали видеоклип на песню. Развитие школьного музея – это совместная деятельность педагогического коллектива и учащихся школы № 28 имени А. Смылова и социальных партнеров. Музей создается для детей, и действует силами самих обучающихся и взрослых в совместной, творческой проектной деятельности.

Проект «Учить нельзя, воспитывать...» позволил педагогам и сотрудникам школы переосмыслить свою деятельность по духовно–

нравственному, патриотическому воспитанию и формирования гражданской идентичности обучающихся.

Принципиальным условием организацией работы музея становится собственная исследовательская проектная деятельность школьников, особенно подросткового возраста. Учащиеся вовлечены в создание проекта музея, и разработку его элементов: обогащение знаний и анализ полученной информации на уроках, на занятиях внеурочной деятельности и дополнительного образования; находка отдельных экспонатов и приобретение оборудования для музея, создание интерактивных проектов и виртуальных экскурсий с помощью педагогов и родителей.

Участники интегрированного образовательного проекта «Живая история» – ученики 5-11 классов. Целью проекта является развитие профессиональных интересов, расширение знаний и формирование навыков учащихся в различных профессиональных областях. Появление проекта обусловлено увеличением количества учащихся в школе, которые планируют связать свою будущую профессию с военным делом.

Патриотическое воспитание школьников Липецкой области осуществляется на «основе лучших традиций отечественной педагогики и современных образовательных технологий, с ориентацией на национальные интересы и нравственные основы российского общества» [1, с. 292-299].

Творчески организованная целенаправленная деятельность педагога способствует развитию когнитивных способностей обучающихся, поэтому требует сформированности таких качеств личности педагога, как педагогическая наблюдательность, умение проектировать развитие личности ребенка, умение передавать другим накопленные знания, способность понять и принять воспитанника. Ведущие компоненты направленности личности педагога как ценностные ориентации рассматривали Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. Современный педагог является носителем общечеловеческих ценностей, созидателем творческой личности ребенка, главным организатором продуктивного сотрудничества детей, родителей и школы. Учитель не только обучает и воспитывает, является главным помощником в организации проекта, но и подаёт пример для учащихся и как говорит А. И. Меремьянина: «Творчески организованная целенаправленная деятельность педагога способствует развитию познавательных способностей обучающихся, воспитанию у них нравственных ценностей, сохранять и укреплять историческую память, защищать права и свободу человека.

Педагог формирует у своих воспитанников чувство долга, совести, чести, ответственности и доносит им те главные ценные ориентации, которыми обладает сам» (А. И. Меремьянина – 2022) [3, с. 43-46].

Включение в образовательное пространство школы инновационной деятельности, организацию нового проекта, процесс интегрированных уроков, внеклассных мероприятий, с применением современных образовательных технологий и ИКТ, требующих реализации интегрального единства профессионально личностных компетенций способствует максимальному развитию и воспитанию учащихся. «Педагоги должны владеть эмоциональными и содержательными приемами педагогического поведения в ответ на различные отклонения в деятельности и поведении детей, осознавая свою роль в создании благоприятных условий для получения качественного образования» (И. Н. Квасова – 2021) [3, с. 58-62].

Поэтому профессиональная подготовка педагогов к данному виду деятельности проводится организованно:

- повышение квалификации педагогов на курсах, педагогов, работающих в условиях организации инновационной деятельности;
- коллективное обучение педагогов решению проблем в инновационной деятельности;
- в организации проекта подбор и расстановка кадров в соответствии с необходимостью;
- профессиональная переподготовка педагогов.

«Руководствуясь определенными моральными нормами и правилами, мы в своей работе проявляем заботу о педагогах нашей школы, об учащихся с учетом их интересов и чувств; чуткое, отзывчивое отношение к детям, сочетая его с требовательностью» (И. Н. Квасова – 2024) [7, с. 54-58].

Педагогами нашего образовательного учреждения ведется глобальная работа по отслеживанию системы оценки достижения планируемых результатов освоения программного материала учащимися начальной, средней и старшей школы. На каждого ребенка в течение года составляется «Портфель достижений образовательных результатов», где фиксируются образовательные результаты универсальных учебных действий. Ребенок является смысловым и организационным центром образования. Содержание образовательно–воспитательного процесса нацелено на повышение качества обучения, на формирование у школьников мотивации к познанию и творчеству.

Формирование мотивации участников проекта осуществляется через:

- совершенствование системы стимулирования результативной деятельности учителей (через формы материального и морального поощрения);

- информирование участников проекта о необходимости внедрения преобразований в школе;

- усиление мотивационной работы среди учеников, родителей и педагогов (в процессе проведения конференций, в процессе активного участия в региональных форумах, фестивалях, конкурсов, военно-патриотических мероприятиях);

- психолого-педагогические и управленческие способы формирования у детей и взрослых устойчивой потребности в освоении нового, в развитии в себе качеств лидера, собственного самообразования, саморазвития и жизнотворчества.

Педагогический коллектив школы, обращаясь к личности ребёнка, в процессе социального партнёрства, делает всё возможное, чтобы научить его жить, развиваться, утверждаться среди людей. «Каждый школьник должен овладеть умением жить в мире с самим собой, получить в процессе обучения навыки индивидуальной работы и группового взаимодействия, научиться общаться, учиться и трудиться» (И. Н. Квасова – 2024) [7, с. 54-58].

В рамках системы патриотического воспитания учащиеся принимают активное участие в различных мероприятиях, которые проводятся в Липецком регионе: военно-патриотические мероприятия, концерты, посвящённые Дню Великой Победы, реконструкции исторических событий, спортивные игры, фестивали, конкурсы и соревнования, молодёжные форумы и акции. Нами используются средства массовой информации, направленные на патриотическое воспитание обучающихся и формирование общественного мнения. Ежегодно в школе проводятся региональные, образовательные проекты на которых представляются лучшие педагогические и воспитательные практики. «Музей боевой славы» – победитель регионального этапа Всероссийского конкурса школьных музеев РФ (номинация «Листая страницы истории»); победитель городского смотра-конкурса школьных музейных объединений «В зеркалах времени былого...» (номинация «Листая страницы истории»). Проект «Учить нельзя, воспитывать...» получил грантовую поддержку Всероссийского общества «Знание». С этим проектом школа стала инновационной площадкой Института семьи и детства.

Список использованной литературы

1. Современные тенденции развития системы образования в духовно–нравственном воспитании молодого поколения / А. И. Меремьянина, Т. В. Вережкина, А. В. Сиверина,

Т. А. Шиляева // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 3–1. – С. 292–299. – DOI 10.25726/n9229–2108–5630–1. – EDN VLUTRE. (10)

2. Ефремов Д. А., Квасов В. Е. Формирование профессиональной готовности педагогов к реализации моделей гражданского воспитания. / Научный журнал «Научное мнение» Санкт–Петербург – 2020. № 9., с. 24–30.

3. Меремьянина, А. И. Стремление к самосовершенствованию современного педагога дефектолога как важный фактор качественного специального образования / А. И. Меремьянина // Научный журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». – 2022. – №5. – С. 43–46.

4. Указ Президента РФ В.В. Путина от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно–нравственных ценностей». – Москва, Кремль, 2022.

5. Квасова И.Н. Формирование социальной и профессиональной компетентности педагога в современных условиях // Психосоциальные технологии предупреждения и преодоления профессионального стресса в современном социальном пространстве: материалы Всероссийской научно–практической конференции с международным участием / Липецк, ЛГПУ имени П.П. Семенова–Тян–Шанского, 2021. С. 58–62

6. Квасова, И. Н. Психолого–педагогическое сопровождение социально–личностного развития младших школьников // Теория и практика социальной работы в современном социуме: Материалы II Всероссийской с международным участием научно–практической конференции – Липецк: ЛГПУ имени П. П. Семенова–Тян–Шанского, 2020. – с.113–118.

7. Квасова И. Н., Терехова Т. П. Компетентность педагога как важный фактор совершенствования качества инклюзивного образования / Образование XXI века: проблемы, приоритеты и перспективы развития: материалы респ. науч.–практ. конф., Брест, 24 окт. 2024 г. / Брест. гос. ун–т имени А. С. Пушкина; науч. ред. А. Е. Левонюк. – Беларусь, Брест: БрГУ, 2024. – с. 54–58.

[К содержанию](#)

Л. Н. КВАСОВА, Л. В. КОНОПКИНА, Е. А. НОВИКОВА

Российская Федерация, МБДОУ «Детский сад № 1 Хохольского района Воронежской области»

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время в нашей стране патриотическое воспитание подрастающего поколения занимает ведущее место в системе образования на фоне социально–экономических и политических условий. Стратегия гражданского и патриотического воспитания подрастающего поколения определяется в Государственных документах Минпросвещения России и в

Распоряжении правительства РФ от 29.11.2020 № 2945-Р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2021-2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [3, 4].

Воспитывать гражданскую идентичность, развивать патриотизм надо начинать в дошкольном возрасте. С детского возраста ребенок начинает понимать «хорошо», «плохо», «стыдно», далее осознаёт, что такое «совесть», есть она у него, или нет. В.Н. Даль поясняет: «Совесть внутреннее осознание добра и зла; тайник души, в котором отзывается одобрение, или осуждение каждого поступка; способность распознавать качество поступка; чувство, побуждающее, к истине и добру, отвращающее ото лжи и зла».

Развивается у ребенка любовь к семье, к Родине, к наследию своего народа в дошкольном возрасте, на этом возрастном этапе закладываются нравственные основы, отношение к окружающему миру.

Утверждает Д. С. Лихачёв: «Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого – любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к её истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству». В семье воспитываются доброжелательные, уважительные взаимоотношения, взаимопонимание, ответственность.

В дошкольном возрасте происходит формирование чувства ответственности ребенка перед близкими, родными, перед коллективом. Развивается активное осмысление и понимание своих прав и обязанностей, этических норм, своих социальных функций [6].

Одним из значимых подходов патриотического воспитания детей дошкольного возраста является проектный подход [5. с. 26-29].

Проект патриотического воспитания дошкольников проводится в рамках первичной региональной площадки по внедрению программы просветительской деятельности для родителей воспитанников дошкольных образовательных организаций на территории Воронежской области.

В долгосрочном проекте, организованном в этом учебном году задействованы педагоги ДООУ, родители и дети корпусов «Родничок» и «Теремок». Совместно нами создана интерактивная локация Хохольского района, в виде стенда с центральной фотографией посёлка Хохольский, в котором мы живем и фотографий достопримечательностей Хохольского района. Для каждой фотографии создан Q-код со ссылкой на короткий видеоролик. Видеоролики создавались воспитателями совместно с родителями и детьми в процессе экскурсий к историческим памятным местам района. В видеороликах дети рассказывают о том, где они были, что увидели: о красоте

природы своего родного края, интересных памятниках старины, исторических памятниках, о Хохольском музее и др. Видео можно посмотреть каждому желающему.

Доступ к видео можно получить, отсканировав код на фотографии и посмотреть соответствующий ролик. Дети и родители гордятся своим творчеством, а педагоги ДООУ, интегрируя творческие и педагогические задачи, используют содержание материала локации для развития познавательных интересов, для формирования морально-нравственных качеств, нравственно-патриотического сознания и социализации ребенка.

Приобщение к сокровищам духовной культуры русского народа, устному народному творчеству, литературному и историческому наследию является важным фактором гармонического развития личности дошкольника.

Изучая творческое наследие русского народа, мы воспитываем в наших детях чувства чести, верности дружбе, долга перед Отечеством. Дети учатся ценить красоту природы, красоту души, истинное величие нравственных чувств, нравственного поведения. В процессе проведения традиционных праздников играют значимую роль русские народные традиции, осуществляется воспитание патриотизма. Посредством объединения различных областей знаний развивается целостное представление картины окружающей действительности. Как считает Е.Г. Юдина: «целенаправленное комплексное воздействия на личность ребёнка в процессе воспитания и развития, раскрывает его индивидуальные способности и представляет возможности сотрудничать, соперничать, сопереживать, быть соратниками, современниками» [7].

Совместная творческая работа детей, родителей и педагогов дает возможность творчески проявить себя в различных ролях, развить нравственные качества и коммуникативные навыки [1, 2].

Воспитывая юных граждан России, мы, педагоги, в доступной форме знакомим детей с культурой, историей, традициями страны, прививаем любовь к Родине, к своему народу.

Задача педагога – сохранить уважение к сокровищам духовной культуры русского народа, устному народному творчеству, литературному и историческому наследию нашей Родины, которые не только вооружают знаниями, они вызывают интерес к познанию самого себя, к выявлению и развитию природных задатков и творческого потенциала.

Организация системы работы по патриотическому воспитанию дошкольников средствами проектной деятельности способствует созданию ярких впечатлений о природе родного края, формированию знаний об

исторических событиях своего поселка, о культуре, традициях, истории Родины. Яркие детские эмоционально окрашенные представления, сформированные с использованием проектной деятельности, остаются в памяти на всю жизнь и дают основу для формирования гражданской идентичности, патриотизма.

Список использованной литературы

1. Быков, А. К. Проблемы патриотического воспитания / А. К. Быков // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 37-42
2. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. – № 6. – с. 5–9.
3. Минпросвещения России от 15.04.2022 N 295/06 «Об использовании государственных символов Российской Федерации (вместе с «Методическими рекомендациями «Об использовании государственных символов Российской Федерации при обучении и воспитании детей и молодежи в образовательных организациях, а также организациях отдыха детей и их оздоровления»).
4. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2020 № 2945 Р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2021–2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025года»
5. Филиппова, Е. А. Проектная деятельность как средство реализации нравственно-патриотического воспитания дошкольников в ДОО / Е. А. Филиппова // Педагогическое мастерство материалы меж. науч. конф. г. Казань: молодой ученый, 2019. – с. 26-29.
6. Черных, И. А. Проектная деятельность как средство патриотического воспитания детей дошкольного возраста / И. А. Черных, Т. Г. Златокрылец, Е. Н. Архипова // Молодой ученый. – 2023. – № 13.2 (460.2). – с. 94-97.
7. Юдина, Е. Г. Индивидуализация образования в детском саду : пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Е. Г. Юдина, Г. Б. Степанова, Е. Н. Денисова. – М. : Просвещение, 2016.

[К содержанию](#)

М. С. КОВАЛЕВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В нынешней ситуации модернизации деятельности учреждений образования и системы образования в целом важно создавать условия для личностного и социального развития одаренных детей. Под одаренностью

принято понимать «индивидуальное потенциальное своеобразие наследственных (задатки), социальных (благоприятная социальная среда) и личностных (позитивная «Я»-концепция, наличие соответствующих волевых качеств, направленности, настойчивости и т. п.) предпосылок для развития способностей личности до уровня выше условно «среднего», благодаря которым она может достичь значительных успехов в определенной отрасли деятельности» [1, с. 75].

Сегодня большинство психологов признают, что уровень, качественная уникальность и характер развития одаренности всегда являются результатом сложного взаимодействия наследственности, социокультурной среды и воспитания. Для поддержки талантливой молодежи в Беларуси создана база данных о такой молодежи. Эта база данных формируется на основании решений Совета Фонда поддержки талантливой молодежи о присуждении поощрений Фонда, утвержденных указами Президента Республики Беларусь.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании выпускники государственных учреждений профессионального, среднего специального и высшего образования, включенные в базу данных талантливой молодежи, имеют право на приоритетное распределение [2].

В настоящее время на государственном информационном ресурсе «База данных талантливой молодежи Республики Беларусь» содержится информация о 358 гражданах, получивших льготы от Фонда поддержки талантливой молодежи. Брестский государственный университет систематически работает с одаренными и талантливыми студентами, которые включены в перспективный кадровый резерв и базу данных одаренных студентов. За каждым студентом закрепляется наставник из числа профессорско-преподавательского состава. Вместе со своими наставниками студенты создают индивидуальный план развития.

В целях содействия карьерному росту одаренной и талантливой молодежи в течение всего учебного года проводятся различные мероприятия в соответствии с планом мероприятий по работе с перспективным кадровым резервом и студентами, включенными в банк данных одаренной молодежи.

Студенты, включенные в перспективный кадровый резерв и банк данных одаренной молодежи, систематически участвуют в мероприятиях, проводимых Брестским областным исполнительным комитетом и городским исполнительным комитетом.

Ведется активное привлечение обучающихся, к научной деятельности: участие в конференциях, конкурсах, семинарах различного уровня. В настоящее время в банке данных одаренной молодежи состоят 14

обучающихся университета (из них 1 аспирант) и 27 студентов зачислены в перспективный кадровый резерв университета (из них 6 состоят в кадровом резерве Брестского областного исполнительного комитета, 7 – в кадровом резерве Городского исполнительного комитета). Этим мероприятием руководит специалист по работе с одаренной и талантливой молодежью университета.

План действий по работе со студентами, включенными в перспективный кадровый резерв и в базе данных одаренной молодежи к 2025-2026 учебный год, включает в себя: выдвижение кандидатов на РСС, назначение кураторов, составление индивидуальных планов работы для 2025-2026 учебный год, подготовку информации Брестского областного исполнительного комитета по вопросам трудоустройства выпускников 2025 года, которые являются членами РСС областного исполнительного комитета, подачу заявок на участие в конкурсе научно-исследовательских работ докторантов, аспирантов, абитуриентов и студентов к выполнению работ за счет средств республиканского бюджета, предусмотренных Министерством образования на предоставление субсидий, подача заявок на участие в молодежном инновационном проекте «100 идей для Беларуси», участие в XXXII Республиканском конкурсе студенческих научных работ, Конкурсе университетских бизнес-идей, семинаре «Контент и коммуникация в медиапространстве», рекомендации и актуализацию кандидатов в кадровый резерв Министерства образования Республики Беларусь среди студентов, подготовку и подачу информации о предварительном распределении из выпускников, включенных в кадровый резерв Брестского облисполкома, в Главное управление организационно-кадровой работы Брестского облисполкома, а также в работу университетской стартап-школы [3].

С целью подготовки будущих педагогов к работе с одаренными детьми в учебный план факультета педагогики и психологии включены учебные дисциплины «Личностное и профессиональное развитие педагога-исследователя» [4] и «Организация работы с одаренными детьми» [5].

Учебная дисциплина «Личностное и профессиональное развитие педагога-исследователя» включает в себя материалы, раскрывающие теоретические и методологические основы исследования личностного и профессионального развития педагога-исследователя и его профессиональной адаптации. Особое внимание уделяется развитию профессиональной пригодности педагога-исследователя для работы с одаренными детьми, самообразованию и самосовершенствованию педагога, его профессиональной

мотивации. Представлены стратегии и технологии работы с одаренными детьми.

Учебная дисциплина «Организация работы с одаренными детьми» также способствует подготовке будущих педагогов к работе с одаренными детьми.

Целью преподавания данной учебной дисциплины является развитие у будущих педагогов профессиональных компетенций, которые позволят им эффективно осуществлять основные виды педагогической деятельности с одаренными детьми.

Вот несколько выдержек из эссе «Кто такой одаренный педагог?» «Стать одаренным педагогом – задача не из легких, и это требует преданности своей профессии. Мне посчастливилось учиться у одаренного педагога в начальной школе. С самого начала ей удалось построить дружеские и доверительные отношения между учениками и преподавателем, и она творчески подходила к преподаванию, делая каждый урок увлекательным.

Девять лет спустя я все еще помню свою учительницу и стремлюсь стать похожей на нее». «Я могу закончить свое эссе словами о том, что, по моему мнению, одаренный учитель – это тот, кто открывает двери в мир знаний и возможностей для своих учеников. И я надеюсь, что в будущем я смогу стать таким одаренным педагогом, о котором дети будут говорить, как им нравится работать со мной, как они рады посещать мои занятия и как я придумываю для них новые, интересные и уникальные задания и материалы. Я полна решимости, я знаю, я добьюсь успеха!» Тест на самооценку качеств педагога, значимых для работы с одаренными дошкольниками, проведенный с будущими педагогами учреждений дошкольного образования (выборка составила 150 респондентов), показал, что самые высокие рейтинговые позиции по степени выраженности личностных качеств заняли: доброжелательность и чуткость к детям (76 % студентов), игровая позиция (57 % респондентов), гибкость, готовность пересматривать свои взгляды и постоянное самосовершенствование (43 % респондентов).

Следующие позиции занимают такие личностные качества, как способность к рефлексии, чувство юмора, целеустремленность и настойчивость (по 43 %). Самые низкие рейтинговые позиции заняли: стимулирование когнитивных способностей (22 %), знание психологии одаренных детей (20 %) и наличие позитивной самооценки (26 %).

Среди студентов специальности «Специальное и инклюзивное образование» рейтинговые позиции распределились следующим образом: доброжелательность и чуткость к детям, эмоциональная стабильность (по 70 % каждая), игровая позиция (62 % респондентов), гибкость, готовность

пересматривать свои взгляды и постоянное самосовершенствование (62 % респондентов).

Следующие позиции занимают такие личностные качества, как способность к рефлексии (59 %), способность к индивидуализации обучения (56 %). Самые низкие ранговые места заняли: знание психологии одаренных детей (20% опрошенных), отношение к творческой деятельности детей (23 %), живой и деятельный характер (35 %).

С целью подготовки педагогов к работе с одаренными детьми мы организуем обучающий семинар «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей». В ходе семинара расширяем знания студентов по учебной дисциплине «Организация работы с одаренными детьми», углубляем их понимание одаренности, видов одаренности и особенностей одаренных детей, а также мотивируем будущих воспитателей к организации психолого-педагогической поддержки одаренных детей.

Работа педагога с одаренными детьми и детьми с особенностями развития – это сложный и непрерывный процесс. Он требует от педагогов личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и детей с особенностями развития, технологий их обучения, а также тесного сотрудничества с другими педагогами.

Список использованной литературы

1. Арипова М. Л. Концепция обучения одарённых студентов в высших учебных заведениях / М. Л. Арипова // Научный журнал. № 3 (16), 2017. С. 75–77.
2. Информация о банке данных талантливой молодежи. – URL : <https://kultura.gov.by/fondy/bank-dannykh-odaryennoy-i-talantlivoy-molodyezhi>. (дата обращения: 25.10.2025).
3. Перспективный кадровый резерв и одаренная молодежь. – URL <https://www.brsu.by/science/perspektivnyj-kadrovyy-rezerv-i-odarennaya-molodezh>. (дата обращения: 25.10.2025).
4. Ковалевич, М. С. Личностно–профессиональное развитие педагога–исследователя: учеб.–метод. комплекс / сост. М. С. Ковалевич ; под ред. Н. А. Леонюк. – Брест. гос. ун–т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2021. – 227 с.
5. Организация работы с одаренными детьми [Текст] : электронный учебно– метод. комплекс: / сост. Т. В. Александрович ; Брест. гос. ун–т имени А.С. Пушкина, каф. специальных педагогических дисциплин. – Брест : БрГУ, 2018. – 204 с.

[К содержанию](#)

М. В. КОЗУБ, Ю. Н. НИКОЛАЕВА

Российская Федерация, г. Липецк,
ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ВНИМАНИЯ И РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СДВГ

На сегодняшний день отмечается огромный рост детей, чьи трудности в обучении и воспитании связаны с такими психологическими особенностями как моторная неловкость, рассеянность – признаками, по определению Всемирной организацией здравоохранения (далее – ВОЗ), характеризующими Синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ).

Гиперактивными детям трудно долго сидеть неподвижно. Симптомы дефицита внимания и гиперактивности обычно возникают в возрасте от 3 до 7 лет [1, с 15]. Основными проявлениями СДВГ являются синдром дефицита внимания с гиперактивностью, импульсивность и гиперактивность. Гиперактивность обычно спонтанно исчезает по достижении ребенком зрелого возраста, в то время как дефицит внимания, отвлекаемость и импульсивность могут оставаться с ребенком на протяжении длительного времени, создавая благоприятную почву для развития неврозов и низкой социальной адаптации.

Гиперактивные дети ведут себя одинаково во всех ситуациях – дома, на улице – бесцельно бегают и не останавливаются. Они не позволяют себе отвлекаться на разговоры или призывы. Их невозможно остановить. В отличие от своих сверстников, у них не работают механизмы самоконтроля. Концентрация внимания такого ребенка быстро и радикально меняется в зависимости от ситуации. Изменения происходят быстро и решительно, в зависимости от уровня интереса.

Современные неврологи и психологи В. Р. Кучма, И. П. Брызгунов называют три причины проявления СДВГ у дошкольников:

1. Минимальные мозговые дисфункции как следствие локальных повреждений головного мозга во время беременности и родов.
2. Наследственный (генетический) фактор.
3. Негативное действие внутри семейных отношений [5, с. 44].

Логопедическая коррекция речи у детей с нарушением внимания и гиперактивностью является важным направлением в логопедии. Дети с данными нарушениями часто испытывают трудности не только с концентрацией внимания, но и с артикуляцией звуков и построением связных речевых высказываний.

В связи с этим психолого-педагогическая коррекция играет важнейшую роль в помощи таким детям развивать внимание и навыки коммуникации, улучшать понимание и выражение речи, а также повышать уровень самооценки и социальную адаптацию.

Организация психолого-педагогической коррекции внимания и речи у детей дошкольного возраста с СДВГ с детьми данной категории является актуальной по нескольким причинам (по М. М. Безруких):

1. Дети с СДВГ могут иметь трудности с концентрацией внимания, памятью и организацией задач, что негативно сказывается на их обучении и в дальнейшем может стать причиной школьной неуспешности. Психолого-педагогическая коррекция помочь самоконтроля, концентрации внимания и памяти, что в свою очередь способствует подготовке ребенка с СДВГ к школе.

2. Дети с СДВГ часто испытывают трудности речевого развития, например: замедленное развитие речи, ошибки произношения и проблемы с коммуникацией. Логопедическая работа помогает обнаруживать и решать эти проблемы, способствуя при этом коррекции нарушения речи.

3. Дети с СДВГ могут испытывать трудности в социальном взаимодействии, такие как проблемы с поведением и коммуникацией. Логопедическая работа помогает развивать навыки эмоциональной саморегуляции, а также улучшать коммуникативные навыки ребенка.

4. Ранняя психолого-педагогическая поддержка помогает детям с СДВГ преодолеть имеющиеся нарушения развития. Коррекция, организованная в раннем возрасте, позволяет предупредить возможные задержки в развитии речи и снизить негативные последствия для адаптации в школе и взаимодействии со сверстниками [1, с. 14].

Вышесказанное определяет, что организация психолого-педагогическая коррекция внимания и речи у детей дошкольного возраста с СДВГ с детьми с СДВГ является актуальной и необходимой для оптимизации их развития, социальной адаптации и адекватной академической успеваемости.

При организации психолого-педагогической работы с детьми данной категории следует учитывать ряд принципов, к которым И. П. Брызгунов относит:

1. Понимание причин и симптомов СДВГ.
2. Оценка и диагностика, к которой относится определение уровня нарушений и разработка индивидуальных планов коррекции.
3. Изучение методов и методик, которые будут эффективными при развитии внимания и речи ребенка данной категории.

4. Понимание важности индивидуального подхода к каждому ребенку с учетом его особенностей и потребностей.

5. Сотрудничество логопеда с родителями ребенка и педагогами.

6. Использование технологии игрового обучения [2, с. 65].

Характеристика нарушений внимания и речи у детей с СДВГ, на взгляд автора, представлена следующими особенностями:

1. Недостаточную четкость произношения звуков и слогов.

2. Нарушения в темпе и ритме речи.

3. Проблемы с формированием правильной лексики и грамматики.

4. Несвоевременное использование сочинений и сложноподчиненных предложений.

5. Отсутствие связности и последовательности в изложении мыслей.

6. Недостаточное использование жестов и мимики для поддержки речи.

7. Сниженная способность к вниманию и концентрации во время общения [2, с. 68].

Психолого-педагогическую коррекцию в условиях дошкольного учреждения можно проводить в три этапа. Н.Н. Заваденко рекомендует выделить их с периодами логопедической работы. Каждый этап ставит задачу, объем усвоенного детьми материал:

1. На первом этапе – уделяют внимание на развитие устойчивого внимания и концентрации внимания на объекте. А также уделяют внимание на активизацию памяти детей, речевого дыхания, артикуляционной моторики в занятия входят упражнения на развитие чувства ритма, нормализацию мышечного тонуса.

2. На втором этапе выстраивают речевую работу, упражнений на движения с музыкальным сопровождением, на формирование речи, разучиваем стихи, скороговорки, читаем им сказки, былины, рассказы знакомим с поэтами с литературными произведениями.

3. Третий этап направлен на усвоенный материал у всей группы и у каждого ребенка [4, с. 34].

В систему коррекционной работы с детьми данной категории необходимо включать игры и игровые упражнения, которые повышают умственную активность, совершенствуют речевые навыки, способствуют развитию психических процессов, повышают эмоциональную активность. И, как показывают, практические наблюдения, особая роль в этом принадлежит театральным играм. Участвуя в них, дети познают окружающий мир, становятся участниками событий из жизни людей, животных, растений. Исходя из

особенностей развития детей, все театрализованные игры строятся на материале сказок.

Практические материалы для театрализованных игр должны быть подобраны таким образом, чтобы каждая тематическая область проходила все этапы работы, от развития понимания языка до умения рассказать связную историю, от выражения эмоций и интонации до использования движения и контакта с участниками.

Театрализованные игры состоят из сценариев и ролевых игр, в которых логопед играет одну из главных ролей. На первых порах дети являются зрителями и не сразу понимают творческий процесс участия в драматической игре. На этом этапе моделируется речь логопеда.

Дети активизируют свое внимание на речи педагога и имитируют движения ролевой игры. Важно уделить особое внимание анализу сюжета пьесы, уточнению информации о действиях и поведении персонажей, предметах и явлениях и их значениях, сопоставлению характеристик персонажей, определению героев пьесы, цветов и форм. Педагог-психолог предлагает целый ряд упражнений. Дети проявляют интерес, когда они не только говорят, но и ведут себя как герои сказки. Они подражают движениям персонажей и пытаются все лучше и лучше их интерпретировать. При этом у детей развивается мелодичность, интонация голоса и беглость речи.

Функции, которые отвечают за развитие внимания, памяти, мышления и речи, познавательные способности очень тесно связаны с развитием мелкой моторики рук, поэтому для логопедов актуально изучение различных способов развития мелкой моторики. При развитии внимания и речи средствами театрализованных игр следует учитывать индивидуальные особенности ребенка [1, с. 27]. От игры к игре нарастает активность детей, они запоминают текст, перевоплощаются, «входят в образ», овладевают средствами выразительности.

У некоторых развивается творческая самостоятельность в передаче образа. Дети начинают чувствовать ответственность в театрализованных. Педагог остается активным ее участником. Своими пояснениями он направляет внимание детей на те предметы и явления, которые надо уточнить, закрепить в их сознании.

Один психолог и логопед не в силах исправить все, поэтому ему должна помогать целая команда специалистов (психолог, педагог, воспитатель, дефектолог, невролог, физкультурный работник, музыкальный руководитель), а также активное участие должны принимать и сами родители детей [2, с. 74].

Важнейшая задача педагога – вовлечь детей с СДВГ в творческую театрализованную игру. Благодаря ей дети глубже и лучше понимают окружающий их мир. Развиваются психические процессы: внимание, память, восприятие, визуализация, воображение и мышление.

Активизируется и совершенствуется словарный запас, произношение и выразительность речи. Развиваются моторные навыки и двигательная координация. Театральные игры развлекают, заинтересовывают и вдохновляют детей. Своевременная психолого-педагогическая коррекция внимания и речи у детей дошкольного возраста с СДВГ помогает детям с СДВГ чувствовать себя увереннее. Театрализованные игры являются эффективным методом коррекции внимания и речи детей, но и в коррекции нарушений звукопроизношения, обусловленными СДВГ. Театрализация способствует развитию речевых навыков, формированию правильного звукопроизношения и формированию артикуляционных навыков.

Рассмотрим способы использования театрализованных игр в логопедической коррекции детей с СДВГ, приведенные Н.Н. Заваденко:

1. Развивающие игры с использованием костюмов и реквизита. Ребенку предлагается примерка костюмов и аксессуаров, связанных с конкретным звуком или словом, который требуется скорректировать. Например, если речевое нарушение связано со звуком «ш», то можно использовать шапку с пушистыми ушками. Ребенок, надевая эту шапку, должен повторять слова, начинающиеся на звук «ш». Это помогает активизировать и артикулировать соответствующий звук.

2. Ролевые игры-воплощения. Роль такой игры заключается в том, чтобы ребенок поочередно воплощал различных персонажей, придумывая для каждого из них свою речь. Это способствует развитию фантазии и активизирует процесс формирования звуков. Ребенку предлагается выбрать персонажа из книги, анимационного фильма или своей любимой сказки, и изобразить его голос и речь. Затем ребенок должен переиграть сцену из истории, общаясь на языке персонажа.

3. Театрализованные игры, направленные на развитие артикуляции. Данные игры позволяют формировать у ребенка навыки правильного звукопроизношения. Например, игра «Шепни-повтори как я» развивает правильное артикулирование звука «ш». Ребенку предлагается шепнуть слово, начинающееся со звука «ш», а затем повторить его вслух несколько раз изображая голос педагога, акцентируя внимание на корректном произношении.

4. Разыгрывание ситуаций. В этой игре ребенку предлагается разыграть определенную ситуацию, где он использует правильную речь и артикуляцию. Например, игра в магазин развивает речевые навыки ребенка с СДВГ. Дошкольник выступает в роли продавца или покупателя, общается с воображаемыми клиентами или продавцами, используя правильные речевые обозначения [4, с. 64].

Таким образом, театрализованные игры не только развивают внимание (устойчивость, концентрацию, распределение, объём), и речь детей с СДВГ, но и оказывают положительное психологическое воздействие на ребенка. Они создают благоприятную и интересную атмосферу для общения, побуждают к творчеству и помогают преодолеть страх перед публичными выступлениями и коммуникацией. Всем специалистам, работающим с детьми с СДВГ, необходимо широко использовать театрализованные игры в коррекционной работе, при этом нужно помнить об их значимости, ребенок, увлекаясь, стараясь как можно лучше соблюсти условия, не замечает, что его учат. А это значит, что результат не заставит себя ждать.

Таким образом, психолого-педагогическая коррекция внимания и речи у детей дошкольного возраста с СДВГ не только развивают внимание и речь детей с СДВГ, но и оказывают положительное психологическое воздействие на ребенка. Они создают благоприятную и интересную атмосферу для общения, побуждают к творчеству и помогают преодолеть страх перед публичными выступлениями и коммуникацией.

Список использованной литературы

1. Безруких, М. М. Специфические нарушения поведения и речи, характеризующиеся повышенной двигательной активностью, нарушениями внимания и импульсивностью / М. М. Безруких. – М. : Экспертный доклад, 2007. – 42 с.
2. Брызгунов, И. П., Касатикова Е.В. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И. П. Брызгунов. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 288 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.
4. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко. – М.: ИНФРА-М, 2003 – 352 с.
5. Кучма, В. Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: (вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза) / В. Р. Кучма, И. П. Брызгунов. – М. : ИНФРА-М, 2010. – 498 с.

[К содержанию](#)

С. Н. КОЛЕОШКИНА

Российская Федерация, Смоленск, СмолГУ

РОДИТЕЛЬСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Современное родительство стало трудным делом для взрослых людей, и может оказаться, что в неблагоприятных условиях реализации оно станет стрессогенным фактором для развития личности ребенка. Причиной этому послужили многие изменения в современном обществе, но прежде всего ослабление этнокультурной традиции семьи в воспитании, развитии и образовании ребенка. Мотивом современного родительства стало воспитание конкурентного ребенка (отсюда постоянное сравнение с другими детьми, часто даже не сверстниками), а средствами развития – эмоциональное давление и раннее включение ребенка в процесс обучения. Непонимание взрослыми объективности процесса развития личности ребенка не так безобидно, как может показаться (ведь каждый родитель априори желает своему чаду только добра): оно ведет к завышенным ожиданиям, постоянному эмоциональному напряжению всех сторон, конфликтам и, как следствие, нарушению процесса формирования самоидентичности. Лишенный самоидентичности человек лишен цели своего развития, он обладатель постоянной тревожности (а значит, легко управляем извне), спонтанности действий (а значит, легко может стать социопатом). Там, где не сформированы правильные привычки, обязательно сформируются дурные [2; 4; 5].

В этнокультурной традиции семья была защищена тем, что все этапы развития ребенка (до года, до 6-7 лет, до 13 лет отрочества) проходили в рамках устойчивых моделей поведения взрослых, которые были накрепко «вшиты» в народные обычаи и обряды, сопровождавшие детство и взросление. Вся большая крестьянская семья участвовала в воспитании: члены семьи демонстрировали межпоколенные, гендерные и межродовые связи, трудовые отношения (и в домашнем, и в общественно значимом труде), отношение к Природе и вещам (как к предметам труда). Средства народного семейного воспитания были абсолютно доступны для детского восприятия за счет их художественно-образного строя (детский фольклор, игрушки и игры), а также чрезвычайно действенны для формирования идеала развития – достойной личностью войти (влиться) во взрослый мир. И отношенческая среда, и предметная среда (игры и игрушки, настоящие предметы и инструменты для ребенка (6-10 лет), который уже помогает взрослым), и деятельность самого

ребенка (которая и контролируется, и оценивается взрослыми) были строго соотнесены с возрастом развивающейся личности. Все, что касалось воспитания в традиционной семье, воспроизводилось естественным образом и не требовало для родителей специального образования или хотя бы родительского просвещения. Все знали, чего стоит детей на ноги поставить. *Не устанешь детей рожаючи, устанешь на место сажаячи. Детушек воспитать – не курочек пересчитать* [1; 3, 126].

В современной социокультурной ситуации родителям требуется профессиональное консультирование по всем вопросам развития ребенка.

Прежде всего, следует определить характеристики «ребенка, которого легко растить». Он оптимистичен, активен, инициативен. Оптимистичность проявляется в том, что ребенок чувствует себя в безопасности и душевном комфорте, доверяет (вверяет себя) родителям, слушает советы и принимает ведущую роль взрослых (смотрит на них снизу вверх), их систему ценностей. Активность проявляется в следовании советам, в поиске помощи и поддержки взрослых, если это необходимо, в желании нравиться и в поиске признания (для этого он действует и даже открывает свои секреты). Инициативность отмечается прежде всего в познавательной деятельности, детском исследовательском поведении, в коммуникативном поведении со сверстниками и другими (неблизкими) взрослыми, в попытках выстроить свои модели деятельности и поведения. Каждый родитель интуитивно чувствует и безошибочно определяет, когда ему становится трудно с ребенком. Однако для решения возникающих проблем требуются определенные родительские «знания» и «умения» [2; 6].

Родителям для грамотного психолого–педагогического сопровождения детей (в ситуации ослабления этнокультурной традиции в воспитании) необходимо знать и учитывать следующие научные данные: о формировании идентичности в кризисные и докризисные этапы развития; о формировании высших психических процессов и когнитивных функций; об эмоциональном развитии на разных этапах детства; о формировании коммуникативных навыков; о физическом развитии ребенка на разных возрастных этапах. Все эти знания описывают внутренний процесс развития личности. Кроме того, для организации внешнего процесса – воспитания, обучения, коррекции развития личности – необходимо иметь понятие о процессе подготовки ребенка к школе; о родительском сопровождении младшего школьника; о роли родителей в подготовке к подростковому периоду жизни.

Формирование идентичности в кризисные и докризисные этапы развития – процесс чрезвычайной важности, и знания о нем должны быть

усвоены родителями как для выстраивания собственного взаимодействия с ребенком, так и для оценки своих действий. Формирование идентичности – это феномен, поскольку является одновременно процессом, средством для формирования качеств личности и результатом. В детстве он выступает промежуточным, однако значимым результатом развития: показывает соответствие психического возраста ребенка его «паспортному» возрасту [2; 4].

Формирование идентичности можно назвать «качественной социализацией» внутри семьи (через любовь и привязанность) средствами родной культуры (через присвоение ценностей и смыслов).

Родная культура, язык всасываются с молоком матери с ранних лет и становятся фактором этнической (помогающей восстановить связь времен) и личностной идентичности, что дает укорененность и устойчивость психики, позволяя найти точку опоры в изменяющейся действительности и формировать целостность восприятия мира и себя. Наиболее насыщенной эмоциональными переживаниями является символика сказок, легенд, мифов, религии и искусства своего народа [1; 2].

Немаловажно знать о том, что существует три этапа формирования национальной идентичности (по Пиаже): в 6-7 лет ребенок приобретает фрагментарные и несистематические знания о своей этнической принадлежности; в 8-9 лет уже четко идентифицирует себя с родным государством на основании национальности родителей, места проживания и родного языка, у него просыпаются национальные чувства; в 10-11 лет этническая принадлежность формируется в полном объеме, ребенок отмечает уникальность истории и культуры своего народа на основании сравнения с культурой других этносов [1; 4].

Формирование идентичности идет по этапам, соответствующим кризисным точкам развития, когда включается особая сензитивность психики, что позволяет ребенку освоить новый период с позитивной динамикой. Или с негативной – если условия развития выстроены безграмотно: родителями в дошкольный период или педагогом–наставником в школьном детстве. Если ребенок прошел кризисные периоды, его идентичность подтверждается, если нет – проблемы и противоречия переносятся на следующую психосоциальную стадию (по Э. Эриксону) [6].

На этапе младенчества – *от рождения до конца первого года жизни* – закладываются основы здоровой личности в виде общего чувства доверия, уверенности и внутренней определенности, основы оптимизма и активности. При позитивном разрешении противоречия *доверие – недоверие* ребенок

воспринимает мир как надежное и уютное окружение, а людей – как отзывчивых и услужливых. Механизм подтверждения доверия работает через подтверждение привязанности матери (все виды «контейнирования»: объятия, ласковые слова) по первому предъявлению любого из видов проявления привязанности ребенка (крик, плач, генерализация). Если мать ненадежна, несостоятельна, отвергает ребенка, то в нем вырабатываются недоверие, боязливость, страх и подозрительность по отношению к миру и к людям, и недоверие это он несет с собой на другие стадии своего развития. Знания о негативной динамике особенно важны для родителей детей младшего школьного возраста. Не только учителю следует знать о проявлении генерализации у детей, не прошедших кризис года, в ситуации легкого невроза или даже напряжения. Например, ответ у доски может сопровождаться движениями рук и ног «вразброс», как у марионетки. Здесь требуется «контейнирование» или «словесное контейнирование»: объятие (или его имитация: сжать руками плечи ребенка, положить руку на его голову, спину или погладить) или ласковые слова поддержки [2; 6].

На этапе раннего детства – *от года до трех лет* – закладывается самостоятельность на основе развития моторных и психических способностей. При позитивном разрешении противоречия *самостоятельность – нерешительность*, при разумной дозволенности происходит становление автономии ребенка, а идентичность обозначается формулой «Я сам», «Я – то, что я могу». В случае чрезмерной опеки или постоянных запретов, напротив, возникает сомнение, неуверенность в себе, приниженность и слабование. Кроме того, в этот период происходит «обкатка» программы конфликта: ребенок должен уметь выдерживать поражение, уметь побеждать в конфликте или иметь представление о ситуации «ничья». Естественно, конфликт отрабатывается с близким взрослым, который должен воспринимать конфликтность, отрицание и сепарацию ребенка как повод для моделирования различных исходов конфликта. Ребенок, не освоивший «программу» конфликта (ему или всегда потакали, или всегда запрещали), а также не приобретший самостоятельности в поведении, рискует подойти к последующим этапам в роли жертвы. При благоприятном разрешении противоречия в кризисе формируется такое важное психическое новообразование, как воля.

На этапе возраста игры – *от трех до шести лет* – закладывается инициативность ребенка на основе выбора моторной деятельности по своему желанию и интеллектуальная предприимчивость (задавание вопросов, затевание игры, фантазирование). При позитивном разрешении противоречия

инициативность – вина (неадекватность), при разумном поощрении энергичных и самостоятельных начинаний ребенка, признании его права на любознательность и фантазию происходит расширение границ независимости и развитие творческих способностей, а идентичность обозначается формулой «Я – то, что я буду». На этапе возраста игры закладывается умение исполнять роль. Трансформации, которые проходит ребенок в игре (от простого манипулирования предметами до игры по правилам), позволят в дальнейшем выполнять абстрактные умственные действия (например, складывать несуществующие яблоки, складывать числа) и играть роль ученика, следуя школьным правилам. Благоприятное разрешение противоречия кризиса – это хорошо развитая моторика (ручная умелость) и психическое новообразование – целеполагание [2; 6].

На этапе школьного возраста – *от шести до одиннадцати лет* – закладываются умелость ребенка, его трудолюбие, вкус к работе. При позитивном разрешении противоречия *умелость – неполноценность*, когда детей поощряют мастерить все что угодно, рукодельничать и готовить, разрешают довести дело до конца, поощряют за результаты, у ребенка вырабатывается способность к продуктивной деятельности. Стремление и восприимчивость к обучению чему-либо (обращению с инструментами, грамоте, научным знаниям) передает формула идентичности «Я – то, чему я научился». На данном этапе развития закладываются умения учиться, умения планировать деятельность и навыки самооценки. Напротив, родители, которые не видят ценности в трудовой деятельности детей («баловство», «пачкотня»), а в учебном школьном задании замечают только огрехи, способствуют развитию у них чувства неполноценности, некомпетентности и сомнения в своих способностях.

Если благодаря родителям ребенок к подростковому возрасту уже выработал доверие, самостоятельность, предприимчивость и умелость, то шансы позитивно пережить подростковый кризис (опознание собственной индивидуальности) значительно увеличиваются.

Формирование высших психических процессов и когнитивных функций – процесс, характеризующий развитие мозговых структур и интеллекта личности. Знания о том, как, в каком возрасте и с помощью чего происходит интериоризация высших психических функций (далее – ВПФ), позволяют составить карту развития мозга и примерный перечень родительских действий в период подготовки к школе и к сложному подростковому периоду.

Наука убедительно доказала факт взаимосвязи и взаимодействия всех когнитивных процессов: речи, мышления, моторики, восприятия, памяти,

внимания и воображения. Это означает, что, развивая одну функцию, мы обязательно воздействуем на другие, а также что определенная функция, «вырвавшаяся» в авангард развития в определенном сенситивном периоде развития психики ребенка, «подтягивает» остальные и готовит им их собственные лидерские позиции в следующих возрастных периодах и созревании в возрастную норму.

Существует рейтинг возрастной нормы, который характеризует порядок созревания (правильнее сказать – порядок интериоризации) высших психических функций: к четырем годам – моторика и речь, к пяти – память, к семи – внимание и зрительное восприятие, к восьми – воображение, к тринадцати – понятийное мышление [2; 5].

Для того, чтобы объяснить, как и с помощью чего происходит интериоризация высших психических функций, следует присоединить к рассмотрению процесс эмоционального и физического развития, поскольку все три сферы личности (интеллектуальная, эмоциональная и моторная) развиваются не обособленно, а только во взаимосвязи и взаимодействии.

Эмоциональное развитие важно как для самой чувственной сферы, которая эволюционирует от низших (базовых) эмоций к высшим (социальным), так и для развития интеллектуального. В механизме формирования понятийного мышления, который передает поэтапность протекания процессов, эмоциональное освоение объекта рассмотрения стоит на втором, после процесса восприятия, месте и *перед* такими операциями мыслительного процесса, как анализ и синтез. Без эмоций нет мышления – это всегда знали наши предки, употребляя поговорку «Без увлечения нет ученья», которая появилась еще до школьной системы образования, когда ученьем и уроками назывались задания для 6-7-летних девочек и мальчиков, овладевающих взрослыми ремеслами и настоящими инструментами. Современная наука подтверждает это: такая сложная эмоция, как «познавательный интерес», является главным мотивом учения, стимулом к началу умственных действий и их катализатором.

Развитие эмоций идет постепенно: от базовых, присущих психике уже при рождении человека (жажда, голод, боль) или созревающих в течение года (гнев, обида, страх и радость), к первым высшим социальным уже к концу первого года жизни (удивление, восхищение, возмущение). Далее от первых высших эмоций производятся (компилируются) другие социальные, и в науке были выстроены следующие цепочки [1; 2].

Удивление как эмоция, подкрепленная биологической познавательной потребностью, раньше других готовит инструмент познания – познавательный

интерес. Последовательность созревания эмоций на базе удивления: удивление (к первому году жизни), любопытство (к 4 годам), любознательность (к 6 годам), познавательный интерес (к 7-8 годам) и научный интерес, созревающий после 13 лет (и поэтому выведенный нами за рамки данного исследования, поскольку в 13 заканчивается детство).

Восхищение как эмоция, подкрепленная биологической витальной потребностью, позволяет через восприятие красоты получать наибольшее насыщение позитивной энергией, которую наши предки называли благом. Восхищение индуцирует следующие высшие эстетические чувства: прекрасного, возвышенного, комического, трагического и безобразного. Причем есть существенные оговорки для порядка формирования данных эмоций. Однозначно наукой определяется лишь то, что развитие стартует с эмоции красоты (чувства прекрасного), а становление эмоции безобразного как категории эстетического вообще выводится из области воспитания детей. Для формирования комического, возвышенного и трагического необходимы как минимум уровень развития мышления семилетнего ребенка, уровень развития воображения восьмилетнего, а также хорошо развитые высшие нравственные эмоции (уважение, патриотизм, сочувствие, сопереживание и пр. складываются не раньше 8-10 лет). Все они будут формироваться по индивидуальному плану личностного развития усилиями школы и семьи, поэтому для ребенка в младшем школьном возрасте наиболее важна культурная воспитательная среда, которую организует учитель. Только в совместной работе, «с детской ладошкой в руке» (по Л. Колбергу) происходит эмоционально-нравственное развитие [2; 4].

Возмущение – эмоция, не менее важная для развития интеллекта ребенка, чем когнитивные функции, поскольку формирует (в дальней перспективе) критическое мышление, которое необходимо для исследовательского поведения и ребенка, и взрослого. Выстраивается следующая цепь развития: возмущение (к первому году жизни), критика (через отрицание и негативизм в период обкатки программы конфликта в 3-4 года), самокритика (в 7-8 лет), критическое мышление (в 8-13 лет в норме). Как видим, важно помочь ребенку пережить кризис трех лет с позитивной динамикой, поскольку умения, полученные через обкатку программы конфликта, будут встроены в познавательную деятельность всех последующих фаз развития его интеллекта.

Физическое (моторное) развитие – это процесс развития тела ребенка, его мускулов, опорно-двигательного аппарата и всех систем жизнеобеспечения, который прямо проецируется на психические процессы:

сенсомоторного развития и формирования когнитивных функций – моторики, речи и мышления. Взаимосвязь моторики, речи и мышления как высших психических функций описывается механизмом «интеллект на кончиках» пальцев: посредством импульсов от мелкой моторики строится ткань мозга. В ходе ручной деятельности импульс от кисти руки поступает в лобно–височную долю перекрестного полушария (речевую зону), наполняя электрическим возбуждением кору левого полушария. В результате разряда происходит деление клеток ткани мозга и ее площадь увеличивается (до 2500 см² или до 51 см в диаметре к 17 годам). Именно поэтому так важна двигательная активность ребенка. В современной науке мозг называют не компьютером, а жестким диском, на который будет записано все, что «наработает» тело (компьютер) [2; 5].

Важны как крупно-моторные, так и мелко–моторные действия и деятельности в детский период развития личности. Необходимо знать о четкой временной последовательности формирования трех основных констант сенсомоторного развития ребенка. За этапом *сенсомоторной стимуляции*, когда познание окружающего мира происходит посредством крупной моторики (импульсы в мозг идут от крупных мышц), следует этап *сенсомоторной координации* (познание происходит через мелкую моторику, еще больше импульсов поступает от мелких мышц кисти руки), а за ними – этап *психосенсомоторной координации*, который знаменует собой появление психического новообразования. Это мозговая проекция – «психический экран», на него теперь имеют возможность проецироваться представления (визуальные образы), которые являются основой для формирования оперативной памяти и воображения [2].

Таким образом, бегание, прыгание, лазание и подвижные игры для ребенка не просто детский досуг, а деятельность, формирующая мозг. Рисование и конструирование, письмо и рукоделие, все виды деятельности, которые осуществляются сложно скоординированными действиями руки и аппарата «глаз-рука», являются важнейшим средством формирования мозговых структур. Именно это следует учитывать родителям, которые озабочены гармоничным развитием дошкольника и подготовкой его к учению. Родительское сопровождение ребенка в процессе подготовке к школе должно включать целый блок наблюдения за развитием ребенка на протяжении всего дошкольного детства и адекватное взаимодействие с ним, а не панически окрашенный поиск эффективных «развивашек» в последний предшкольный год.

Список использованной литературы

1. Афанасьева, А. Б. Этнокультурное образование в России: теория история, концептуальные основы: монография. / А. Б. Афанасьева // СПб. : Университетский образовательный округ Санкт Петербурга и Ленинградской области. – 2009. – 296 с.
2. Битянова, М. Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: научно–методическое пособие для психологов и педагогов. / М. Р. Битянова // М. : МГППУ. – 2006. – 96 с.
3. Даниленко, В. П. Картина мира в пословицах русского народа. / В. П. Даниленко // СПб. : Алетейя. – 2017. – 190 с.
4. Марцинковская, Т. Д. История психологии: учебное пособие для студентов высших учебн. заведений. 4–е изд. / Т. Д. Марцинковская // М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – 544 с.
5. Щукина, М. А. Психология саморазвития личности. / М. А. Щукина // СПб. : Издательство Санкт–Петербургского государственного университета. – 2015. – 416 с.

[К содержанию](#)

Е. А. КОРОСТЕЛЕВА

Российская Федерация, г. Липецк, ФГБОУ ВО
ЛГПУ имени П.П. Семенова–Тян–Шанского

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Современное общество, безусловно, претерпевает кризисный этап в своем развитии. Падение нравов, искажение норм морали и нравственности, девальвация общечеловеческих ценностей, сомнительные приоритеты, влияющие на формирование картины мира и мировоззрения еще неокрепшей личности, не могут не найти отклик в образовательной политике государства. В век глобальных потрясений образование должно ориентироваться не только на формирование у подрастающего поколения общеобразовательных и специальных компетенций, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности, но и обеспечивать культурный и духовный рост личности. Только личность, обладающая интеллектуальной, эмоциональной зрелостью, коммуникативной культурой, воспитанная на идеалах общечеловеческих ценностей, способна сохранить «человеческое лицо», противостоять негативным явлениям современной действительности и предотвратить их последствия. Учитель, будущий педагог являются социально, традиционно закрепленными трансляторами подрастающему поколению ценностных

приоритетов общества. Обладатель внутренней культуры, творческого потенциала учитель должен стать проводником новаторских идей и создателем духовно–нравственных и культурных ценностей общества. Поэтому одной из важнейших задач образования и воспитания в высшей школе выступает формирование системы ценностных ориентаций будущего учителя.

Ценностные ориентации педагога в процессе его профессионального становления и роста приобретают профессиональную направленность, трансформируются в профессионально-ценностные ориентиры. В дальнейшем мы будем использовать термин «профессионально-ценностные ориентации», под которыми понимаем систему лично значимых педагогических ценностей будущего учителя, регулирующих его отношение к педагогической деятельности, к личности ученика и к коллегам, позволяющую будущему специалисту реализовать себя в педагогической деятельности и достичь высокого уровня профессионализма. Профессионально-ценностные ориентации предполагают сочетание профессионально значимых и лично значимых ценностей в структуре личности будущего педагога, что в совокупности способствует успешному осуществлению профессиональной деятельности.

Процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций на наш взгляд представляет собой целенаправленно организованное взаимодействие, направленное на эмоционально-ценностную сферу личности будущего специалиста, результатом которого является интериоризация педагогических ценностей и создание системы ценностных отношений, определяющих степень значимости для будущего учителя тех или иных педагогических ценностей.

Смоделировать процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций, определить наиболее эффективные условия его протекания, разработать технологию формирования устойчивых профессионально-ценностных ориентаций у будущих учителей позволит осознание характера профессионально-ценностных ориентаций, которыми обладают на тот или иной момент обучения в вузе будущие специалисты.

Нами выделены три компонента сформированности профессионально-ценностных ориентаций: эмпирический, теоретический, профессионально-деятельностный.

Эмпирический компонент характеризуется общими представлениями студентов о профессиональной деятельности, которые основаны на их личном опыте – в основном из наблюдений за учителями в период своего школьного обучения и за преподавателями в период обучения в вузе; из бесед с

преподавателями, из художественной литературы и кинофильмов, средств массовой информации, раскрывающих стороны педагогической профессии. Эмпирический компонент охватывает область межличностных отношений субъектов образовательного процесса в системе «учитель-ученик» и «педагог-студент».

Теоретический компонент предполагает приобщение студентов к ценностям педагогической профессии в ходе их теоретической подготовки в вузе. Он характеризуется наличием у будущих учителей особого уровня профессиональных знаний, которые приобретаются ими как самостоятельно – из специальной литературы, так и на лекционных занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам, а также в процессе выполнения заданий и разрешения различных педагогических ситуаций на практических занятиях.

Профессионально-деятельностный компонент характеризуется проявлением конкретных поступков в деятельности будущих педагогов в условиях смоделированного или реального учебно-воспитательного процесса со школьниками. Профессионально-деятельностный компонент определяется сформированностью наиболее значимых педагогических умений, стремлением к дальнейшему саморазвитию, к профессиональному росту и самореализации в профессии.

Процесс формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих учителей должен быть управляемым, регулируемым, результативным и успешным, результаты которого определяют педагогические условия. К таким условиям мы относим:

- ценностное наполнение содержания образования, которое связано с введением в учебный план факультативных дисциплин и курсов по выбору, максимально способствующих формированию профессионально-ценностных ориентаций у будущих учителей, отражение в содержании учебных дисциплин ценностных ориентиров, к которым формируется отношение студентов;
- технологию преподавания учебных дисциплин, построенную на основе субъект-субъектных отношений;
- лично ориентированный характер организации учебного процесса;
- выбор оптимальных форм, методов и средств, технологий обучения, способствующих приобщению будущих учителей к ценностям педагогической профессии;
- вовлечение студентов в самообразовательную деятельность предметного, психолого-педагогического и методического содержания, которая играет роль катализатора в процессе интериоризации профессионально-значимых ценностей;

– умение педагога (преподавателя вуза) транслировать ценности в жизнедеятельность студентов, обусловленное целым рядом его индивидуальных и личностных качеств.

Очевидно, что в процессе формирования профессионально–ценностных ориентаций студентов не маловажную роль играет личность самого преподавателя вуза, а именно:

– профессионально-педагогическая культура преподавателя, включающая в себя духовную культуру, нравственную, этическую, культуру общения, поведения, деятельности;

– неординарность, самобытность, уникальность личности преподавателя, приобщенность его к общечеловеческой культуре, эстетической и этнической культуре;

– система сформировавшихся ценностей у преподавателя и его ценностных ориентаций.

Следует отметить, что, выделяя педагогические условия, мы исходили из того, что процесс ориентации будущего учителя на педагогические ценности может быть продуктивным только при строго определенном комплексе условий, поскольку стихийно созданные условия зачастую сильно осложняют решение этой задачи.

Процесс целенаправленного, поэтапно организованного воздействия педагога на эмоционально-чувственную сферу, на ценностную структуру личности будущего учителя на фоне установления диалоговых отношений, с поэтапным анализом результативности процесса и дальнейшей корректировкой совместных действий с целью осуществления перевода профессиональных ценностей во внутренний план личности мы определяем как управление процессом формирования профессионально-ценностных ориентаций у будущих учителей. Обращаем внимание, что под управлением мы подразумеваем не управление личностью, а управление процессом ее развития, формирования.

Сформированность системы профессионально–ценностных ориентаций будущего учителя, на наш взгляд, определяется степенью соответствия определенным критериям, которые мы посчитали возможным выделить в следующие группы:

– критерии, отражающие психолого–педагогическую грамотность учителя (предполагают в совершенстве знание педагогом своего предмета, методики его преподавания, современных образовательных технологий, знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся);

– критерии, отражающие уровень педагогического мастерства (включают свободное, виртуозное владение материалом предмета, адаптировать его под особенности контингента обучающихся, демонстрировать свое отношение к предмету, умение владеть своими чувствами);

– критерии, отражающие степень развития педагогических способностей (гностических, проектировочных, конструктивных, организаторских, перцептивных, суггестивных, коммуникативных, речевых, креативных, дидактических, академических);

– критерии, отражающие нравственно-эмоциональную воспитанность педагога (нравственно-эмоциональная воспитанность учителя проявляется в процессе педагогического общения, которое проходит ряд ступеней: контакт, душевное общение, духовное общение. Низшая ступень – ступень контакта – характеризуется дружелюбием, которое может быть мимолетным или более длительным. Душевное общение устанавливается тогда, когда налицо общность мнений или существует общий интерес. Духовное общение – это наивысший уровень общения, который формируется на основе общих устремлений и переживается человеком как состояние счастья иметь рядом человека, разделяющего твои духовные порывы. Данная группа критериев обуславливает моральное право педагога руководить другими людьми, целенаправленно их обучать и воспитывать.);

– критерии, отражающие степень стремления учителя к профессионально-педагогическому самовоспитанию (подразумевают отношение учителя к собственному педагогическому опыту, опыту своих коллег, умение адекватно его оценивать, сравнивать с эталонами учительской профессии; владение приемами саморазвития и самосовершенствования) [1].

Список использованной литературы

1. Коростелева, Е. А. Формирование профессионально-ценностных ориентации будущего учителя технологии / Е. А. Коростелева // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 79–82.

[К содержанию](#)

О. А. КОТОВИЧ¹, А. В. ДЕМИДЧИК²

¹Беларусь, Брест, ГУО «Лицей №1 имени А. С. Пушкина г. Бреста»

²Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РАЗРАБОТКА ЗАНИМАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В условиях стремительного развития информационных технологий и цифровизации всех сфер жизни общества проблема формирования функциональной грамотности учащихся (ФГ) приобретает особую значимость. Под ФГ понимается особое качество (способность, компетентность) личности, определяющее успешность ее деятельности и развития в складывающихся жизненных условиях, которое проявляется в умении (компетенциях) человека эффективно функционировать и решать различные задачи как в собственных интересах, так и в интересах других людей, групп общества в целом [1].

Чтобы эффективно формировать естественнонаучную грамотность учащихся, необходимо включать в учебный процесс задачи с практическим уклоном. Такие задачи привлекают внимание школьников благодаря своей связи с реальными жизненными ситуациями и возможностью получить полезные навыки. Помимо решения самих задач, важно организовывать эффективную совместную работу и развивать метапредметные умения: планирование исследования, выбор метода решения, оценка соответствия полученного результата поставленной цели, корректировка действий [2].

Задания, используемые педагогом на уроке, должны способствовать развитию ключевых компетенций естественнонаучной грамотности у учащихся, а именно:

- 1) умение объяснять явления, основываясь на знании физических законов;
- 2) понимание специфики проведения естественнонаучного исследования;
- 3) способность использовать доказательства для формулировки выводов, а также правильно интерпретировать результаты экспериментов [3].

Можно выделить следующие типы занимательных заданий по физике, способствующие формированию ФГ:

- 1) Задания на исследование и анализ информации: (исследовать и сравнить энергоэффективность различных типов ламп, используемых в освещении городов Беларуси (например, сравнить светодиодные, галогенные

и натриевые лампы). Провести анализ затрат и экологического воздействия, предложить наиболее оптимальные решения для экономии электроэнергии).

2) Задания на создание физических моделей и устройств: (спроектировать и создать модель ветрогенератора, используя подручные материалы (например, картон, пластиковые бутылки, моторы от старых игрушек). Провести эксперименты по определению оптимальной формы лопастей и эффективности ветрогенератора при различных скоростях ветра).

3) Задания на развитие критического мышления (проанализировать различные способы теплоизоляции зданий, используемых в Беларуси (например, минеральная вата, пенопласт, эко-вата). Оценить их эффективность с точки зрения сохранения тепла, стоимости и экологической безопасности. Сформулировать рекомендации по выбору оптимального материала для теплоизоляции).

4) Игровые задания (разработать квест «Физические чудеса Беларуси», в котором участники, решая физические задачи и выполняя эксперименты, узнают об интересных физических явлениях, связанных с историей и культурой страны (например, объяснить принцип работы старинных мельниц, исследовать акустические свойства белорусских музыкальных инструментов).

Разработка и внедрение занимательных заданий по физике, основанных на белорусском контексте и учитывающих современные тенденции развития цифрового образования, является важным фактором формирования ФГ учащихся. Ориентация на практическое применение знаний, развитие критического мышления и творческих способностей позволит подготовить выпускников школ к успешной жизни и профессиональной деятельности в цифровом мире.

Список использованной литературы

1. Данилов, С. В. Модель формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы // [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-obuchayuschih-sya-v-usloviyah-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy-shkoly/viewer> (дата обращения: 09.10.2025).
2. Козлова, М. И. Повышение функциональной грамотности как необходимость современного образования / М. И. Козлова // Сборник статей II Международного учебно-исследовательского конкурса. – Петрозаводск, 2020. – С. 116–125.
3. Демидова, М. Ю. Подходы к разработке заданий по оценке естественнонаучной грамотности обучающихся / М. Ю. Демидова, Д. Ю. Добротин, В. С. Рохлов // Педагогические измерения. – 2020. – № 2. – С. 8–19.

[К содержанию](#)

Н. Ф. КУРАК

Беларусь, Пинск, Пинский колледж БрГУ имени А.С. Пушкина

ШАГ ЗА ШАГОМ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Формирование инклюзивной культуры в учреждениях образования – процесс длительный и многогранный, требующий активного взаимодействия всех участников образовательного процесса, который позволит широко распространять практику инклюзивного образования, а также повысит уровень компетентности родителей и педагогов, привлечет их к сотрудничеству в вопросах реализации инклюзивного образования [1].

Феномен инклюзивной культуры многогранен: это и разделяемая философия ценностей, и практика их реализации, и неотъемлемый элемент корпоративной культуры организации [3].

Организуя инклюзивное образование стоит помнить, что инклюзия – это не ущемление прав здоровых детей в пользу детей с ограниченными возможностями здоровья, а следующая ступень развития учреждений образования, когда образование становится реальным правом для всех.

Условия для инклюзии на сегодняшний день не достаточны. Поэтому необходимо предусматривать каждый шаг, анализировать условия, подбирать средства для реализации инклюзивной практики.

Создавая особые условия для «особых» детей, мы должны не нарушать принцип равных прав для других детей. Чтобы сохранить его, надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности.

Педагоги и администрация учреждения, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации образовательного процесса и отработке механизма взаимодействия между всеми участниками, где центральной фигурой является ребенок. Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых. Чем больше партнеров у учреждения образования, тем более успешным будет ребёнок.

Инклюзивное образование – это идеология, инициатором и проводником которой должен выступать прежде всего руководитель учреждения образования. Если руководитель сможет ответить на вопрос «Зачем я это делаю?», то у него появится возможность найти ответ и на вопрос «Как?».

Руководством учреждений образования необходимо сделать последовательные шаги для развития инклюзивного образования.

И первым таким шагом является создание безбарьерной среды, которая включает в себя следующие компоненты:

1. Преодоление барьеров в сознании коллектива.

Для преодоления ментальных барьеров коллектива в инклюзии необходимо проводить информационно-просветительскую работу, повышать квалификацию педагогов, развивать у них навыки эмпатии и уважения к разнообразию, а также менять общественные установки через наглядные примеры успешной инклюзии и вовлечение всех участников образовательного процесса [2]. Свою эффективность в данном направлении показывают такие формы работы как БМВ (большая мотивационная встреча), направленные на определение качества инклюзивного образования в учреждении образования в рамках проведённого мониторинга на основе анализа проведенных исследований удовлетворенности различных групп (родители-педагоги) организацией инклюзивного образования в учреждении; анализа диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов и психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах организации инклюзивного образования, сократические диалоги (socratic dialogue), где дается адекватная оценка сложившейся ситуации и своей роли в ней, серия тренингов «Мир особого ребенка», на которых раскрываются основные стратегии преодоления психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Для преодоления ментальных барьеров, необходимо осознать и принять их существование, переосмыслить негативные убеждения, ставя вместо них позитивные установки, и ставить реалистичные, достижимые цели.

Образовательная и просветительская работа должна быть направлена прежде всего на проведение разъяснительной работы среди групп-участников образовательного процесса (сотрудников, родителей и учащихся) о принципах и преимуществах инклюзии, развенчание мифов и стереотипов, организацию встреч с экспертами, психологами, а также с людьми с ограниченными возможностями здоровья, чтобы показать их реальные способности и возможности. Такие формы работы, как «Открытый микрофон», Мастермайнд (групповой формат работы), деловая игра «Аргументация» (с использованием «ПОПС-формулы») позволяют обозначить проблематизацию и позицию каждой группы, выявить проблемы и затруднения в реализации миссии и назначении инклюзивного образования в учреждении образования, выработать единую позицию.

В ходе повышения квалификации педагогов обучение необходимо проводить по специальным методикам работы с различными категориями

учащихся, развивать их профессиональную компетентность в области коррекционной педагогики, формировать у педагогов эмпатию, толерантность, уважение к разнообразию и готовность к сотрудничеству в инклюзивной среде.

Демонстрация успехов инклюзии, создание положительного имиджа инклюзивных образовательных учреждений, вовлечение всех членов коллектива в создание инклюзивной культуры, где каждый чувствует себя ценным и нужным, развитие системы внутренней поддержки и взаимопомощи в коллективе приведет к изменению установок и формированию позитивного отношения, к более открытому и принимающему отношению к разнообразию. Инклюзия требует не только материально-технической и организационной адаптации, но и существенных изменений в сознании и установках людей, работающих в коллективе. Преодоление ментальных барьеров является ключевым фактором для построения истинно инклюзивной среды, где каждый ребенок может развиваться и реализовывать свой потенциал.

2. Формирование у детей осознания ценности каждой личности и уважения к различиям. Создание инклюзивной культуры учреждения образования включает формирование толерантного отношения у детей к людям (больным, престарелым, людям иной национальности, других субкультур и т. д.); формирование умений обмениваться нужной информацией (знать язык жестов, учитывать при общении традиции других национальностей и т. д.); повышение культуры коммуникации (иметь навык общения в разной социальной среде, различных жизненных ситуациях, с людьми, испытывающими трудности при общении и т. д.).

3. Создание инклюзивной учебной среды, которая подразумевает создание учебных пространств, которые поддерживают разнообразие и включают в себя различные зоны для работы, отдыха и сенсорной стимуляции.

Следующим, немаловажным шагом является развитие потенциала сотрудников, который основывается на следующих ключевых принципах и подходах:

- равенство возможностей, где всем сотрудникам гарантирован равный доступ к обучению, карьерному росту и развитию, независимо от их личных особенностей;

- уважение различий посредством создания среды, где уникальные черты и опыт каждого сотрудника признаются и ценятся, что обогащает рабочее окружение; создание поддерживающей среды, направленной на формирование комфортных и уверенных условий для всех, поддержка инклюзивной культуры на уровне руководства;

– прозрачность процессов, которые должны обеспечивать открытость в вопросах карьерного роста, вознаграждений и оценки работы, исключая дискриминацию и предвзятость;

– регулярное использование обратной связи от сотрудников, которая поможет улучшить рабочие процессы, учитывая их потребности и ожидания; проведение тренингов и обучение по специальным образовательным программам способствующих лучшему пониманию инклюзии и её интеграции в повседневную работу.

Формирование положительного отношения к инклюзии в семье является следующим шагом в развития инклюзивного образования. Положительная связь между родителями и учреждениями образования влияет на жизненные позиции детей и достижения в области образования. Проведение онлайн–встреч в сети интернет в режиме реального времени, совместные просмотры фильмов об инклюзии, фотосессии предоставляют возможность пообщаться в неформальной обстановке, способствуют сплочению на глубоком эмоциональном уровне.

Таким образом инклюзивное образование – это не просто тренд, а пошаговая стратегия современного образования, направленная на создание равных возможностей для всех детей, независимо от их особенностей.

Список использованной литературы

1. Алехина, Е.В. Инклюзивная культура как часть профессиональной культуры педагога / Е. В. Алехина, Е. В. Асламова // Развитие современной науки: опыт, проблемы, прогнозы: сборник статей IX Международной научно–практической конференции. – Петрозаводск: Наука и Просвещение. – 2025. – С. 8
2. Жук, О.Л. Беларусь: Инклюзивное образование и требования к компетенциям учителей / О.Л. Жук // Эффективная педагогика. – 2012. – № 2–3 (28–29). – С.19–22.
3. Колокольцева, М. А. Инклюзивная культура педагога: сущность, структура, способы решения профессиональных задач / М. А. Колокольцева // Концепт. – 2022. – №4. – С. 4–7.

[К содержанию](#)

А. Я. ЛЕВАНЮК, М. М. РЫЖКОЎСКАЯ

Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

ВЫКАРЫСТАННЕ ПАТЭНЦЫЯЛУ НАЦЫЯНАЛЬнай АФАРЫСТЫКІ ПРЫ РАЗВІЦЦІ МАЎЛЕННЯ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Маўленне адыгрывае важную ролю ў станаўленні асобы дзіцяці, з’яўляючыся найважнейшым сродкам зносін, пазнання навакольнай рэчаіснасці. Развіцц звязнае маўленне – гэта асноўная мэта пачатковай школы, паколькі без яго асваення не можа адбывацца сацыялізацыя дзіцяці ў грамадстве. Любое маўленне нельга развіваць толькі па падручніках, да гэтага працэсу абавязкова павінны быць падключаны эмоцыі і захопленасць, бо недастаткова проста завучыць словы і шаблонныя фразы, важна навучыцца дакладна іх выкарыстоўваць у маўленні.

Далучэнне дзяцей да жыцця праз мастацтва слова, культуру, традыцыі народа дапаможа выхаваць у іх высокія духоўна-маральныя якасці, развіць эмацыянальную сферу, творчыя здольнасці, эстэтычна ўзбагаціць. Таму галоўная ўмова эфектыўнага фарміравання нацыянальнай самасвядомасці падрастаючага пакалення – гэта стварэнне своеасаблівай атмасферы, якая спрыяе пазнанню асноўных каштоўнасцей жыцця – дабрыні, любові, прыгажосці, прычым не толькі праз далучэнне да нацыянальнай гісторыі і культуры, але і пры дапамозе народнай педагогікі. Каб сфарміраваць асобу, якой уласцівы гуманізм, чалавечнасць, сумленнасць, паважлівыя адносіны да людзей, да навакольнага асяроддзя, неабходна прытрымлівацца прынцыпу “навучаючы-выхоўваць”.

Урокі беларускай мовы і літаратурнага чытання ў пачатковых класах спрыяюць вырашэнню актуальных выхаваўчых задач, адраджэнню духоўнасці. Але дасягнуць станоўчых вынікаў без жадання школьнікаў ведаць і вывучаць мову немагчыма. Слова ўздзейнічае на дзіця своеасабліва, і авалодаць ім неабходна ў дзяцінстве. Задача настаўніка пачатковых класаў – дапамагаць школьнікам паступова ўваходзіць у свет літаратурнай мовы, рабіць яе сродкам пазнання навакольнага свету, абмену думкамі, развіцця мыслення.

Найбольшыя магчымасці адкрываюць самі мастацкія творы – своеасаблівы летапіс жыцця краіны і народа. У пісьменнікаў неабходна вучыцца не толькі гаварыць на роднай мове, а найперш усведамляць сябе праз мову часцінкай свайго народа. На наш погляд, вялікае значэнне ў далучэнні

малодшых школьнікаў да культуры ў выхаванні іх нацыянальнай самасвядомасці маюць афарыстычныя выслоўі.

Патэнцыял нацыянальнай афарыстыкі для развіцця маўлення заключаецца ў сукупнасці яе педагогічных магчымасцей у развіцці ўсіх відаў маўленчай і камунікатыўнай дзейнасці вучняў і разглядаецца ў трох ракурсах: мэтавым (уплыў на каштоўнасна-мэтавыя ўстаноўкі і матывы авалодвання і карыстання беларускай мовай); змястоўным (адлюстраванне асаблівасці ўплыву яе зместу на фарміраванне маўленчых і камунікатыўных уменняў, уяўленняў пра нацыянальную культурную спадчыну); дзейнасным (авалоданне вучнямі ўсімі відамі маўленчай дзейнасці і актывізацыя камунікатыўных уменняў праз творчую і гульнёвую дзейнасць). Выкарыстанне нацыянальнай афарыстыкі для развіцця маўлення на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі з'яўляецца аптымальным дзякуючы стварэнню ўмоў для бесперапыннага функцыянавання беларускай мовы і натуральнаму беспрымусоваму ўздзеянню на дзяцей праз вобразнасць і сродкі выразнасці.

Актуальнасць звароту да нацыянальнай афарыстыкі выцякае з філасофіі, якая паказвае на неабходнасць дыялогу культур, што немагчыма без пазнання свайго этнасу і сваёй традыцыйнасці. Ва ўмовах сучаснай сістэмы адукацыі вызначальнай задачай з'яўляецца далучэнне новых пакаленняў да гістарычнай памяці народа, а значыць, і захаванне яе ў нашых дзецях. Свядомая, мэтанакіраваная дзейнасць па асэнсаванні культурных традыцый спрыяе развіццю творчых здольнасцей, фарміраванню маральных якасцей, выхаванню патрыятычных пачуццяў малодшых школьнікаў, а сістэматычная праца з афарыстычнымі выслоўямі дапамагае настаўнікам у актывізацыі ўсіх відаў маўленчай дзейнасці, а таксама фарміраванні камунікатыўных уменняў праз узаемадзеянне з дарослымі і аднагодкамі. Акрамя таго, вывучэнне афарыстычнай спадчыны з'яўляецца дзейсным метадам гуманізацыі выхавання дзяцей і змяшчае мноства метадаў педагогічнага ўздзеяння на вучняў.

Нацыянальная афарыстыка мае цесную сувязь з педагогікай, а выкарыстанне афарыстычных твораў у адукацыйным працэсе абумоўлена, з аднаго боку, цікавасцю для дзяцей і даступнасцю па змесце і па форме ажыццяўлення, а з другога боку, разнастайнасцю формаў, метадаў і прыёмаў прымянення для настаўнікаў пад час вучэбнай і пазавучэбнай дзейнасці.

Звычайна работа настаўніка з афарыстычнымі выслоўямі носіць фрагментарны характар, аднак для развіцця маўлення малодшых школьнікаў неабходна сістэматычнае выкарыстанне на ўроках пры дапамозе розных метадаў і прыёмаў у залежнасці ад тэмы ўрока і пастаўленай мэты:

1. Спісванне, злучэнне пачатку і канца, дапісванне пачатку ці канца.
2. Выкарыстанне актыўнага запамінання ў час гульні.
3. Назапашванне вывучаных твораў у скарбонку народнай мудрасці.
4. Выкарыстанне розных прыёмаў чытання.
5. Тлумачэнне сэнсу з апорай на жыццёвую сітуацыю.
6. Сачыненне па малюнках ці на заданную тэму.

Найбагацейшай крыніцай выслоўяў, якія можна выкарыстаць на ўроках у пачатковай школе, з'яўляюцца творы беларускіх пісьменнікаў М. Танка, Р. Барадуліна, З. Дудзюк, Я. Купалы, Я. Коласа, В. Зуёнка, П. Панчанкі і інш., напрыклад: *Чалавек не знікае так, Бы ў кішэні вякоў пятак* (Р. Барадулін); *Няўжо я, дзівак, спадзяюся Другую радзіму адкрыць, Як быццам бы без Беларусі Змагу я і дыхаць і жыць* (М. Танк); *Радзіма будзе жыць без мяне, Мяне без Радзімы не будзе* (Р. Барадулін); *У жыцці мацней сяброўства Нам нічога не знайсці* (П. Броўка); *Чалавек датуль малады, пакуль сам хоча ім быць!* (А. Карпюк); *Жыццё заўжды – іспыт на мужнасць* (Н. Мацяш) і інш.

Ніхто іншы, як школа, павінна даць не толькі веды, але і развіць густ да беларускага слова, адкрыць радасць далучэння да яго хараства. Дзеці павінны ўсведамляць сябе беларусамі, добра ведаць не толькі родную мову, але і гісторыю і культуру сваёй Бацькаўшчыны. Калі мы паважаем сябе і сваіх продкаў, то павінны даражыць родным словам. Сёння гаварыць пра выхаванне патрыёта Беларусі, свядомага прадстаўніка нацыі – значыць дбаць пра будучыню Бацькаўшчыны. Усё гэта дапаможа ў стварэнні нацыянальнай сістэмы адукацыі, паспяховым ажыццяўленні рэформы агульнаадукацыйнай школы.

[К содержанию](#)

А. Е. ЛЕВОНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина

А. И. МЕРЕМЬЯНИНА

Российская Федерация, Липецк, ЛГПУ
имени П. П. Семенова–Тян–Шанского

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНОЙ АФОРИСТИКИ

Современному образованию отводится ведущая роль в социализации молодежи на основе культурных традиционных духовно–нравственных

ценностей народа, на основе культурно–исторического наследия в области литературы и искусства. Культурные традиции народов Беларуси и России имеют глубокие корни и разнообразие.

Парадигма образовательной системы меняется и способна воспроизводить богатство жизненных связей и отношений личности в сфере социального воспитания, растет роль педагогического дискурса как фактора социализации молодежи в современном образовании, позволяющих защитить национальные интересы и Беларуси, и Российской Федерации. Успешное воспитание осуществляется при условии интеграции педагогического дискурса как фактора социализации молодежи в смыслах человеческого существования, в целях и стремлениях в интересах саморазвития и гармоничного существования общества и знаний об истории, культуре, традициях, морально-нравственных нормах и правилах, передающихся от поколения к поколению.

Педагог выступает не только как носитель знаний, искусно владеющий словом, но и как пример нравственного гражданского поведения. Педагог с богатым духовно-нравственным потенциалом формирует понимание ценности преемственности поколений, способствует осознанию необходимости защиты прав и свобод человека, сохранению исторической памяти. К.Д. Ушинский определил учителя, который является связующим звеном между «прошедшей истории людей и поколением новым» [7, с. 15–41]. Цель педагогической речевой среды – это социализация нового члена общества, устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности в плане его приобщения к ценностям и видам поведения» [6, с. 104]. Значимость ее в образовании объясняется тем, что образование как социальный институт обслуживает именно педагогический дискурс.

Афористика в речевой среде студентов является средством отражения ментальности, проникновения в сущность национальной языковой картины мира, а при сравнении двух языковых картин мира, принадлежащих разным культурам, возможностью увидеть в этой диаде общее и специфическое отражение информации о постигнутой действительности. Под афористическим дискурсом вслед за И. А. Наличниковой будем понимать «особый подвид бытийного дискурса, компоненты которого характеризуются жанровой спецификой, определенной тематической отнесенностью, а также функционально-прагматическими особенностями» [6]. Охватывая все сферы жизнедеятельности человека, афоризмы отражают национальные особенности концептуализации мира, которые особенно заметны при сравнении речевых сред, принадлежащих различным лингвистическим культурам.

Приведем только некоторые примеры афоризмов, которые непосредственно относятся к педагогической речевой среде: *Знание – это не только книга, даже не только голова, но и рука* (Я. Корчак); *Надо много учиться, чтобы осознать, что знаешь мало* (М. Монтень); *Ошибочно думать, что многознание есть достоинство. Важно не количество, а качество знаний* (Л. Толстой); *Всякое знание остается мертвым, если в учащихся не развивается инициатива и самостоятельность: учащихся нужно приучать не только к мышлению, но и к хотению* (Н. А. Умов); *Знание должно служить творческим целям человека. Мало накапливать знания: нужно распространять их возможно шире и применять в жизни* (Н. А. Рубакин); ... *чтобы надолго оставаться интересным и полезным своим ученикам, необходимо ежедневно муштровать, шлифовать себя* (В. Липский); *Только то знание становится нашим постоянным достоянием, когда мы доходим до него, добываем его сами* (Я. Колас); *Умение давать вопросы и постепенно усиливать сложность и трудность ответов есть одна из главнейших и необходимейших педагогических привычек* (К. Д. Ушинский). К. Д. Ушинский указывал на значимость изучения родного языка, играющего ключевую роль в передаче знаний, традиций, культурного и исторического наследия народа своей страны и являющегося основным средством общения. Воспитание гражданственности, патриотичности через изучение родного языка, его истории, его культуры, образности, афористичности является особо значимым в настоящее время. Родной язык является носителем культурных традиций, обычаев и исторической памяти народа. Через язык передаются народные сказания, пословицы, песни и другие формы фольклора, которые содержат в себе нравственные уроки и жизненные истины.

Профессиональные и жизненные ценности педагогов, совершенствуются в самообразовании. А. И. Меремьянина отмечает «важность ориентации педагога на самообразование и саморазвитие, высокую ценность гуманистических социальных установок и духовных ценностей» [6, с. 43-46].

Афоризмы точно характеризуют различные стороны духовной жизни людей, они не только вооружают знаниями, они вызывают интерес к познанию самого себя, к выявлению и развитию природных задатков и творческого потенциала. Приобщение к сокровищам духовной культуры русского народа является важным фактором гармонического развития личности. «В человеке всё должно быть прекрасно: и лицо и одежда, и душа и мысли» (А. П. Чехов). Этот афоризм А. П. Чехова можно использовать на каждом практическом занятии преподавателями разных дисциплин. Педагог высшей школы готовит

будущих педагогов, потому он призван заниматься «воспитанием тела, разума и сердца».

На семинарских занятиях богатейшей материал сокровищницы мудрости народной и классиков – национальной афористики – находит применения в любой изучаемой теме. Студенты свободно могут высказывать свою точку зрения, спорить, вместе решать проблемы, находить выход из трудных ситуаций, и роль педагога заключается в том, чтобы направить их мысли в нужное русло, не унижая их достоинства, уважая их точку зрения.

Для развития высоких нравственных принципов, педагогу необходимы не только теоретические знания, но и его личный пример: «Воспитывать – не значит говорить детям хорошие слова, а прежде всего самому жить по-человечески. Кто хочет исполнить свой долг относительно детей, тот должен начать воспитание с самого себя» (А. Н. Острогорский).

К. Д. Ушинский создал научные основы педагогической деятельности, определил учителя как главного носителя нравственности и воспитания. «Педагог, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо» [7].

А. Е. Левонюк в своей статье подчеркивала значимость изучения национальных афоризмов. В частности, она отмечает, что афоризмы точно характеризуют различные стороны духовной жизни людей, звучат гимном человеку как преобразователю и венцу природы, обогащают духовно-нравственный потенциал человечества. Богатство вершин человеческого духа неисчерпаемо. Афоризмы являются редкими жемчужинами, воспевающими мудрость в ее стремлении к возможному совершенству и познанию мира человека. Будучи сгустками разума, они летят через века и тысячелетия, являясь неиссякаемым родником, питающим индивидуальное творчество мыслителей. И бесспорно, формируют речевую среду [2].

Духовно-нравственное воспитание молодежи средствами родного языка, в частности, национальной афористики является важной задачей современного общества. Родной язык не только служит средством общения, но и является основой для формирования культурной идентичности, нравственных ценностей целого поколения. И в этом помогает пословица, поговорка, афоризм с эмоциональной окраской той ясной точной мысли исторического, литературного наследия, характеризующего настоящую современную реальную ситуацию.

В настоящее время активно осуществляется международное научное сотрудничество и интеграция в сфере научных исследований и разработок ФГБОУ ВО «Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семёнова–Тян–Шанского» (Российская Федерация) с учреждением образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Республика Беларусь) в области научных исследований, совместных публикаций и проектов, позволяющих защитить национальные интересы и Беларуси, и Российской Федерации.

Для гармоничного всестороннего развития гражданской личности необходимо осознать то, что *традиционные русские ценности, являются основанием общероссийской гражданской идентичности, так же, как и белорусские ценности – основой гражданской идентичности Беларуси.*

Список использованной литературы

1. Ведерникова, Л.В. Формирование ценностных установок студента на творческую самореализацию / Л.В. Ведерникова // Педагогика. – 2003. № 8. – С. 47–53.
2. Левонюк, А. Е. Искусство афористики в диалоге культур / А. Е. Левонюк // Искусство слова в диалоге культур: проблемы компаративистики : материалы Международной научно–практической конференции, Брест, 12–13 марта 2020 года / под общей редакцией Л. В. Скибицкой. – Брест, 2020. – С. 91–95
3. Митина, Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 28–34.
4. Мишенина, Г. В. Специфика ценностных ориентаций современного учителя / Г. В. Мишенина // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 2. – С. 70–72.
5. Меремьянина, А. И. Методические рекомендации по совершенствованию системы оценки психолого–педагогических аспектов качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации (для педагогов, родителей и обучающихся) / А. И. Меремьянина, В. К. Елисеев, М. В. Коробова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семёнова–Тян–Шанского, 2021. – 45 с.
6. Меремьянина, А. И., Стремление к самосовершенствованию современного педагога дефектолога как важный фактор качественного специального образования / А. И. Меремьянина // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – Пятигорск, 2022. – № 5. – С. 43–46.
7. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений. – Т.2 – М.–Л. : Изд. АПН, 1948. – С. 15–41.

[**К содержанию**](#)

Л. Е. ЛЕВОНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ДИСКУРСУ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Сегодня суть обучения будущего специалиста неязыкового профиля состоит не только в усвоении им определенного количества профессиональной информации, но и в обладании способностью осуществлять коммуникацию с зарубежными коллегами. Поэтому основной целью высшего образования является формирование иноязычной профессионально–коммуникативной компетентности студентов, в связи с чем особое значение приобретает дискурсивная компетенция как важная составляющая коммуникативной компетентности выпускника, которую Е. А. Шатурная определяет, как «знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения» [3, с. 174].

По определению Т. А. Ван Дейка, под «дискурсом», представляющим собой сложное коммуникативное явление, понимается не только текст, но и знания о мире, мнения, установки, цели адресата, т. е. экстралингвистические факторы, необходимые для понимания текста [1, с. 127]. Что касается профессионально–ориентированного дискурса, то, по мнению Н. В. Елухиной, он «характеризуется содержанием социального контекста, конкретной коммуникативной ситуации, дающей представление об участниках коммуникации – представителях разных культур, характеристиках их коммуникативных интенций, а также о процессах производства и восприятия сообщения, выраженных уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами» [2, с. 13].

Дискурс как явление, обусловленное экстралингвистическими параметрами коммуникативной ситуации, обладает определенными характеристиками. Внешние экстралингвистические параметры, отражающие понятие «речевой ситуации», представляют собой совокупность объективных факторов заданной коммуникативной ситуации. Тогда как фоновые знания участников коммуникации, определяющие намерение и выбор средств для формирования конкретного высказывания, относятся к внутренним экстралингвистическим факторам ситуации общения. Фоновые знания коммуникантов включают знания, как терминологии предмета сообщения, так

и реалий конкретной коммуникативной ситуации и имеют огромное значение для успешного осуществления коммуникации.

Следовательно, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыкового профиля требует принципиально нового подхода к отбору учебного материала. Мы считаем, что в данном контексте, необходимо ориентироваться на соблюдение одного из важных принципов профессионально ориентированного образования, заключающегося в создании у студентов потребности в решении практических профессиональных задач путем их участия в коммуникативных ситуациях, имитирующих различные аспекты их будущей профессиональной деятельности.

Одной из главных целей обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов неязыковых специальностей Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина является формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущего успешного и конкурентно-способного специалиста, а также его профессиональной культуры общения. Указанная цель реализуется в результате профессиональной иноязычной социализации обучающихся в рамках учебного курса «Иностранный язык для профессиональных целей».

Профессионально–коммуникативная социализация определяется О. В. Шмаковой как «педагогически организованная форма субъект-субъектного взаимодействия личности и окружающей образовательной среды, предполагающей активное участие будущего специалиста в освоении культуры человеческих отношений, в овладении определенной социально–профессиональной ролью, знаниями и коммуникативными умениями, необходимыми для успешной социокультурной интеграции специалиста и имеющей результатом определенную профессиональную идентичность личности» [4, с. 14].

Обучение студентов навыкам иноязычного профессионального дискурса осуществляется на материале текстов профессиональной направленности. Работая с текстами по специальности, студенты овладевают следующими умениями: определить тип дискурса, соответствующий заданной коммуникативной ситуации, создать свой дискурс с учетом предложенной ситуации, используя необходимые формулы общения, терминологию и устойчивые словосочетания.

С этой целью используется дискурсивный подход на занятиях по иностранному языку, который заключается в комплексе предтекстовых, послетекстовых упражнений, а также упражнений, носящих творческий

характер и требующих от студента самостоятельной работы с дополнительной информацией по теме.

На предтекстовом этапе работы, который готовит обучающихся к восприятию информации, изложенной в тексте, студентам предлагаются следующие виды заданий: 1) прочитайте заглавие текста и определите его основную идею; 2) прочитайте заглавие текста и определите основные проблемы, изложенные в нем; 3) прочитайте заглавие текста и предложите 4–5 вопросов по содержанию текста и т. д.

Далее студенты анализируют предложенный текст по специальности.

Здесь можно предложить следующий комплекс упражнений, который поможет обучающимся более точно определить тематику текста: 1) прочитайте текст, определите его основную мысль и сравните ее с идеей, сформулированной на предыдущем этапе; 2) определите, на какую аудиторию ориентирован текст, и аргументируйте ответ.

Анализ рематической составляющей текста, заключающийся в рассмотрении языкового материала, не сводится лишь к перечислению терминов, встречающихся в тексте, а представляет собой определение отличительных характеристик текста на основе таких языковых аспектов, как лексика и грамматика. Примерными заданиями могут быть следующие: 1) составьте глоссарий терминов, встречающихся в тексте; 2) найдите лексические обороты, характерные для научного текста; 3) какие грамматические структуры, характерные для научного стиля, использует автор для передачи информации.

Такой анализ текста способствует развитию у обучающихся умений и навыков критического осмысления информации, предложенной в тексте, что поможет им позже, в ходе создания своего собственного профессионально ориентированного дискурса, в выборе правильных лексико–грамматических средств, терминов и устойчивых оборотов для того, чтобы собеседники восприняли информацию в соответствии с их интенциями.

Далее студентам предлагаются задания, относящиеся к сфере языкового дискурса, а также упражнения информационно–поискового характера, цель которых подготовить обучающихся к воспроизведению информации, изложенной в тексте.

Задания первого типа направлены на развитие у обучающихся умений и навыков правильного выбора языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации и корректного построения высказывания с учетом логики повествования. Например: 1) заполните пропуски, выбрав подходящее по смыслу слово в соответствии с текстом; 2) из двух предложений сделайте

одно, убрав избыточную информацию и употребив необходимые союзы; 3) расположите в логическом порядке абзацы текста; 4) найдите в тексте информацию, нарушающую его логическое единство.

К заданиям, ориентированным на поиск информации, можно отнести следующие: 1) найдите окончание предложения в соответствии с содержанием прочитанного текста; 2) определите верно или нет предложенное высказывание, если нет, то исправьте его в соответствии с логикой текста; 3) соотнесите предложенные заголовки с абзацами текста; 4) расположите предложения в логическом порядке в соответствии с прочитанным текстом и т. д.

Последний этап работы заключается в непосредственном создании обучающимися иноязычного устного профессионально ориентированного дискурса. Задания этого этапа подразумевают самостоятельную творческую работу студентов и направлены на развитие умения создания дискурса в рамках предложенной проблемы с опорой на ранее приобретенные знания и умения. К заданиям, ориентированным на производство дискурса, мы относим следующие: 1) создайте ментальную карту, внеся в нее основные положения, ключевые слова и предложения по предложенной проблеме, используя которые вы могли бы подготовить сообщение по данной тематике; 2) проведите «мозговой штурм», выделив основные моменты и идеи по предложенной теме, составьте план вашего сообщения; 3) подготовьте презентацию по заданной теме и др.

Таким образом, уровень иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов неязыкового профиля напрямую зависит от создания необходимых условий для формирования их дискурсивной компетенции, имеющей огромное значение для всестороннего развития личности выпускника вуза, развития его творческого мышления, языковой интуиции и коммуникативных способностей, включающих овладение культурой речевого общения и поведения.

Список использованной литературы

1. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / ред. В. И. Герасимова. Изд. 2-е. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 320 с.
2. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – № 3, 2002. – С. 9–13.
3. Шатурная Е. А. Профессионально-ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе / Е. А. Шатурная // Вестник Томского государственного университета. – № 320, 2019. – С. 174–176.

4. Шмакова О. В. Профессиональная социализация студентов средствами иноязычного делового общения (на материале обучения деловому английскому). Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2010. – 26 с.

[К содержанию](#)

З. С. ЛЕВЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ДИАЛОГ КУЛЬТУР КАК ФОРМА ПРОДУКТИВНОЙ ПРАКТИКИ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Изменение роли образования в обществе, социальный заказ обуславливают изменения в сфере образования и педагогической науки. Одной из главных стратегических задач современного общества является обеспечение качественного образования. Качество является фундаментальной характеристикой образования. При отсутствии качества образования теряется смысл образования как социального института, как фактора развития личности, общества и государства.

Инновации являются одним из главных инструментов, способным вывести образовательную систему на качественно новый уровень. Эффективные (продуктивные) образовательные практики включают практикоориентированные формы, методы и технологии. К продуктивным формам в образовании относится диалог культур как новая форма взаимодействия с обучающимися разных культур и национальностей.

Начало 21 века ознаменовано явлением поликультурности, которое стало приоритетной тенденцией культурно–цивилизационного развития. В современных социокультурных условиях идеи поликультурности актуализировались в связи с активной миграцией населения, в связи с чем знание чужих культур человеком определяет его место и роль в социуме.

Поликультурность сопровождается также явлениями, как релокализация, глокализация, креолизация культуры. Шведская исследователь в области поликультурности У. Ханнерц наиболее выделяет «креолизацию» культур, которая понимается как «культурное многообразие, базирующееся не на автономии культур, а на их связях». В креолизации имеет место и постоянство некоторых культурных форм и возникновение новых форм

культурной идентичности. Речь идет не только о «культурном плюрализме», а об «организованном культурном многообразии» [1].

Проблему поликультурности с различными ее аспектами исследовали как зарубежные (Ж.–Л. Амсель, Р. Бернштейн, Н. Глэйзер, У. Ханнерц и др.), так и российские и белорусские ученые (А. А. Борисов, С. Н. Гавров, В. А. Мамонов, М. П. Жигалова и др.).

Идеи поликультурности отражены в научных терминах, сформулированных разными исследователями: *многокультурность* (Э. С. Маркарян), *межкультурность* (А. Б. Панькин), *кросскультурность* (В. Г. Рошупкин), *мультикультурность* (М. П. Жигалова).

Диалог культур является универсальной формой сосуществования различных культур и интерпретируется не только как способ взаимодействия представителей разных народов, но и как средство их взаимоотношений с объектами, явлениями различных культур в исторической перспективе, что исходит из философской концепции В. Библера о диалоге культур. Исходя из концепции В. Библера, сущностной характеристикой образования является диалог культур. По его мнению, культура – это форма одновременно бытия и взаимодействия людей разных культур, форма диалога. Личность способна развиваться не только в своей культуре, но и на «границах культур», в диалоге с другими культурами [2]. Можно сказать, что в единой образовательной среде сосуществуют различные традиции и менталитеты носителей своей культуры, чему способствует поликультурная образовательная среда.

Под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Говоря об образовательной среде университета (образовательного учреждения) исследователи обозначают ее как локальную образовательную среду, включающую функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные групповые взаимосвязи.

Поликультурная образовательная среда Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина детерминирована взаимовлиянием (конвергенцией) разных культурных компонент, носителями которых выступают студенты из Центральной и Восточной Азии: Южной Кореи, Туркменистана, Таджикистана, Казахстана, Китая.

Опираясь на подход В. Ясвина, образовательная среда университета – это компонента социокультурного и пространственно-предметного окружения, которая иерархично структурирована совокупностью сред, соответствующими

им условиями, факторами, ресурсами, разнообразными видами взаимодействий субъектов педагогического процесса, направленных на реализацию целей и задач высшей школы по подготовке специалистов [3].

Важнейшим показателем качества образовательной среды университета является возможность данной среды удовлетворять потребности обучающихся, создавая при этом у них мотивацию к деятельности. Для иностранных обучающихся образовательной средой университета предоставлены такие возможности в реализации потребностей сохранения этнотрадиций, демонстрации культурного наследия своего народа.

Присвоение культурного опыта субъектами образовательного процесса не происходит спонтанно, оно требует осознанных усилий, специально организованной деятельности. Наряду с необходимостью демонстрации родной культуры, в условиях поликультурной образовательной среды все более актуальным становится формирование потребности у обучающихся понимать иную культуру через сформированность межкультурных компетенций и межкультурной толерантности.

Понимание *толерантности* не однозначно в разных культурах, потому что связано с различным культурно-историческим опытом, который сложился у тех или иных народов. К идеям толерантности люди обращались давно. К примеру, толерантность в XVI-XVII вв. рассматривалась как *веротерпимость, понимание людей, принадлежащих к другим верам и религиям*. В русском языке существуют два слова со сходным значением – толерантность и терпимость. Термин «толерантность» обычно используется в *медицине и гуманитарных науках* и означает *«отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию»*.

Межкультурные компетенции рассматриваются как результат поликультурного образования, синтез когнитивного, практического и личностного опыта, способность к коммуникации в сфере пересечения различных культур, способность продуктивно взаимодействовать с представителями иной культуры. Сегодня важно формировать более тесные связи между представителями разных народов, с одной стороны, и сохранять национальные особенности, культурные традиции, т. е. принимать *этновитальность*, с другой стороны.

С целью формирования межкультурных компетенций и межкультурной толерантности, постижения культуры народов, представители которых обучаются в университете, в поликультурной образовательной среде университета создан клуб «Диалог культур» как форма работы со студентами

разных национальностей. Тематический план работы клуба «Диалог культур» представлен разделами: 1. Воспитание личности в системе культуры. 2. Разнообразие культурных моделей в поликультурной среде.

Программно-содержательное наполнение работы клуба детерминировано *культурологическим подходом* в качестве основного методологического принципа, который реализуется в следующих положениях:

– культура как совокупность идеалов, ценностей, верований, отношений между людьми, норм поведения, этикета;

– культура как пространство с наличием разнообразия культурных моделей, необходимых для реализации потребности личности в идентификации с группой себе подобных и одновременно в дифференциации от членов других групп;

– культура как субъективная категория, характерные для каждой культуры способы, с помощью которых ее носители познают мир.

Задачи, которые решаются в процессе взаимодействия представителей разных культур: 1. Овладение историко–культурными знаниями о культурном разнообразии мира. 2. Изучение культурных моделей через традиции, обряды, обычаи тех народов, представители которых обучаются в университете. 3. Формирование творческого отношения к собственной культуре и уважения к иной культуре. 4. Формирование понимания о равенстве культур в поликультурной среде и кросскультурной грамотности обучающихся.

Для представителей других этносов и народов важным является сохранение этнотрадиций в образовательной среде университета, что активно осуществляется через клуб «Диалог культур».

Таким образом, через деятельность клуба «Диалог культур» представителями разных народов осуществляется демонстрация своей культуры, ее сохранение в условиях иной культурной среды. Взаимодействие личности с объектами другой культуры, взаимоотношения носителей различных культурных традиций позволяют больше осознать уникальность духовного и культурного богатства народа, а также создают условия для познания и понимания ценностей культуры других народов. Осмысление иной культуры помогает личности лучше понять себя, познать чужое через свое, а свое через чужое. Культура в таком диалоге выступает как один из решающих факторов объединения людей. Образовательная среда университета является той сферой, в которой воссоздается многообразие культур, формируется у обучающихся способность к рефлексии, т. е. способность давать оценку окружающего мира, людей, себе с точки зрения субъекта культуры.

Список использованной литературы

1. Арутюнова Л., Мультикультурализм и его модели в современном мире: автореф. дис. ... канд. филос. наук, Москва, 2009.
2. Библер, В.С. Цивилизация и культура: Философские размышления в канун XXI века / В.С. Библер. – Москва, 1993. – 148 с.
3. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

[К содержанию](#)

**Л. В. ЛУЦЕВИЧ¹, О. И. АЛИЕВА², Д. А. ОСЬКИН³,
М. И. ДЕМЕДЮК⁴, С. А. ЦАПЛИНА⁴**

¹Беларусь, Минск, БГЭУ;

²Беларусь, Червень, ГУ «Червенский районный учебно-методический кабинет»;

³Беларусь, Минск, РИВШ;

⁴Беларусь, Брест, ГУО «СШ №3 г. Бреста»

КОГНИТИВНЫЙ ДИССОНАНС И КОГНИТИВНЫЙ ДОЛГ КАК ВОЗМОЖНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ПОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ

В начале представленных материалов отметим, что мы достаточно ясно понимаем, что авторский коллектив, возможно, и допускает некую высокопарность и преждевременность своих прогнозных суждений. Но это связано, в первую очередь, с тем, что мы рискнули выдвинуть на обсуждение участников столь знаковой международной конференции *проблемы когнитивного диссонанса и когнитивного долга*.

Некоторые представители педагогической науки и педагогической психологии считают, что в эпоху интернета, мобильных средств взаимодействия и стремительного развития нейросетевых инструментов познания следует обратить пристальное внимание изучению проблем *когнитивного диссонанса и когнитивного долга*. На сегодняшний день общество перегружено информацией: источников много, кому доверять – непонятно, популярное мнение в любой момент может оказаться фейком, пропагандой или частью маркетинговой стратегии. Пользователи, среди которых огромное количество учащейся и студенческой молодежи, родителей, учителей и ППС, устают от царящего в инфополе хаоса и все чаще и чаще

сталкиваются с психологическими дискомфортом и ИИ–зависимостью, как компонентами *когнитивного диссонанса*.

При этом обращаем внимание на то, что понятие «*когнитивный долг*» в научном ракурсе, в отличие от термина «*когнитивный диссонанс*», тезисно обозначенного в работе, пока еще не является устоявшимся и общепринятым.

Здесь также следует обратить внимание и вот на такой нюанс: анализ отечественных словарей по психологии, в частности, для педагогов-психологов, показал наличие минимального объема информации по когнитивному диссонансу, сведенный, в принципе, к определению в 4 строчки. Поэтому не можем здесь не привести это определение. «*Когнитивный диссонанс*» – *дискомфортное психическое состояние, вызванное противоречивыми сведениями об объекте, а также недостаточно оправданным принятым решением*». И всё...

Каким бы бездоказательным на первый взгляд не звучал наш вывод, но авторский коллектив берет на себя ответственность за то, чтобы констатировать: такое «скупое» содержание понятия «*когнитивного диссонанса*» в словаре для психологов, в принципе, даже не допускающего, что у учителя может появиться такое *дискомфортное психическое состояние*, полностью соответствует той социокультурной ситуации, в которой мы все находились до появления нейросетевых инструментов познания. Учитель, в принципе, был единственным источником и поддержкой в получении и освоении новых знаний учащимися и студенческой молодежью.

Все изменилось с появлением текстовых моделей генеративного искусственного интеллекта (далее – Ген.ИИ).

Так, современные педагоги, исходя из исследования, проведенного Оксфордским университетским издательством (Oxford University Press), начали ощущать озабоченность и дискомфорт (*когнитивный диссонанс*): треть студентов из 2000, участвующих в эксперименте, указали, что их учителя неуверенно чувствуют себя при использовании инструментов ИИ/Ген.ИИ на уроках, а 51 % респондентов хотели бы получить от школ более чёткие руководства по ответственному применению этих инструментов [1].

Ввиду того, что в условиях становления эпохи *искусственного интеллекта* (ИИ) источником дискомфортного состояния многих субъектов образовательного процесса, учащейся и студенческой молодежи, учителей и ППС, а также родителей, становятся текстовые, как впрочем, и иные модели Ген.ИИ, рассматриваемые нами в качестве современных нейросетевых инструментов познания, мы приведем немного ниже ответ А-ассистента «*Генератор чудес*», размещенного в ТГ-канале, вот на такой промпт:

«Проанализируй научные источники в аспекте когнитивного диссонанса и напиши эссе из 5 абзацев на тему *«Минимизация последствий когнитивного диссонанса у учителей и ППС в условиях эпохи ИИ»*.

И... Получим достаточно интересную и многостороннюю информацию по минимизации последствий *когнитивного диссонанса* у учителей и ППС в условиях использования инструментов ИИ/Ген.ИИ.

Поэтому считаем, что в эпоху интернета и стремительного роста *нейросетевых инструментов познания* особенно актуальным должно стать глубокое изучение проблем «*когнитивного диссонанса*» и «*когнитивного долга*» и с позиций когнитивной психологии, и с позиций *когнитивной педагогики*, как относительно нового направления в педагогической науке и практике [2].

Поэтому в качестве опережающего погружения в проблему *когнитивного диссонанса*, первичного (чернового) проектирования стратегических векторов решения этой проблемы предлагаем ВСЕМ, читающим представленный тезисный материал, протестировать вместе с нами двух AI-ассистентов, размещенных в ТГ-канале: **«Генератор чудес»** и **«Chat AI Bot – Chat GPT 5 / Midjourney / Perplexity | Claude»**.

И вот что за **12 секунд** ответил недавно появившийся в пространстве ТГ-канала AI-ассистент **«Генератор чудес»**:

«*Когнитивный диссонанс* – состояние дискомфорта, возникающее при обнаружении противоречий между убеждениями, знаниями и поведением – приобретает новые масштабы в эпоху быстрого внедрения искусственного интеллекта (далее – ИИ) в образование. Классическая *теория Фестингера (Festinger, 1957)* объясняет, почему педагоги могут испытывать сопротивление: новые технологические практики часто противоречат долгому профессиональному опыту, педагогической идентичности и представлениям о роли учителя. Современные исследования показывают, что подобный стресс усугубляется фактором неопределённости, угрозой утраты статуса и профессиональной компетентности, а также этическими сомнениями относительно приватности данных и автоматизированного принятия решений.

Механизмы возникновения диссонанса у педагогов в контексте ИИ разнообразны. *Во-первых*, противоречие между убеждением «я – главный источник образовательного содержания и оценки» и реальностью: «ИИ обеспечивает анализ и рекомендации», порождает угрозу профессиональной идентичности. *Во-вторых*, несоответствие между ожиданиями (ИИ облегчит работу) и опытом (сложность, ошибки, дополнительная нагрузка), создает разочарование и моральное напряжение (expectation disconfirmation). *В-*

третьих, этические и ценностные конфликты (справедливость алгоритмов, прозрачность) усиливают эмоциональную устойчивость диссонанса. Теоретические подходы, такие как модель принятия технологий (Davis, 1989) и исследования профессионального развития (Schön, Fullan), помогают систематизировать эти источники и прогнозировать поведение учителей.

На *индивидуальном уровне* минимизацию последствий диссонанса обеспечивают *практики*, направленные на уменьшение противоречий и повышение *психологической устойчивости*. Эффективны стратегии самоподтверждения (self-affirmation; Steele, 1988), которые снижают защитную реакцию и открывают пространство для обучения; целенаправленное профессиональное развитие с поэтапным введением инструментов ИИ и практическими кейсами, демонстрирующими учебную ценность технологий; формирование ориентации на рост (growth mindset) и развитие *метакогнитивных навыков*, помогающих *рефлексировать над собственными убеждениями* и *корректировать практику*. Важна также *повышение цифровой и этической грамотности*, чтобы заменить неопределённые страхи конкретными знаниями и навыками.

На *институциональном уровне* минимизация последствий требует *системных мер*: лидеры образования должны создавать «безопасные пространства для эксперимента» – пилотные проекты с сопровождением, обратной связью и разделением ответственности; обеспечивать продолжительный и контекстуализированный PD (professional development), включающий *коучинг и коллегиальное наставничество*; разрабатывать прозрачные политики по *этике использования ИИ, защите данных и оценке результатов*. *Позитивный эффект* даёт вовлечение педагогов в дизайн и оценку ИИ-средств (participatory design), что *уменьшает ощущение навязанности* и *укрепляет профессиональную автономию*. Кроме того, *мониторинг рабочих нагрузок* и адекватная компенсация *снижают технологический стресс* и риск выгорания.

В результате мы видим, что минимизация последствий когнитивного диссонанса у педагогов в эпоху ИИ требует *сочетания психологических, образовательных и организационных интервенций*. На практике это означает: поддержка самоидентификации учителя через самоподтверждающие и рефлексивные практики; последовательное развитие компетенций и *демонстрация педагогических выгод ИИ*; институциональные гарантии участия, прозрачности и *заботы о благополучии персонала*. Такое комплексное *вмешательство* не только снижает негативные эмоциональные и

поведенческие реакции, но и превращает трансформацию в возможность профессионального роста и улучшения качества образования».

Без всякой иронии и принижения достоинств и профессиональной компетентности наших педагогических кадров и себя, в том числе, честно признаемся: мы уступаем так называемым нейросетевым инструментам познания в скорости подачи информации (знаний), ровном расположении духа, настроения и терпения в течение 24/7.

Согласитесь, что, видя, как на ваших глазах в течение столь короткого промежутка времени появляется такой объем информации, как в ответе AI-ассистента «Генератор чудес», сложно не попасть в «ловушку определенности и иллюзий» и не взять, почти мгновенно, «порцию» знаний в «долг». То есть так, как мы иногда берем кредит в банке для своих целей. Оплачивая кредитные обязательства, мы теряем дополнительную часть финансовых средств на оплату процентов. Также и с быстрой информацией. Только платой за нее может стать *потеря независимости мышления, ограничение творческих навыков и снижение потребности в критическом мышлении*. ...А может и не стать...

И вот это обратное «а может и не стать» на уровне эмпирического опыта показал Александр Сидоркин, российский ученый в области философии образования, приглашенный профессор ВШЭ (Москва), один из первых директоров института искусственного интеллекта в Калифорнии в университете Сакраменто. На своем курсе он ставит оценки каждую неделю, что и дает ему возможность видеть доказательства своего эмпирического опыта.

Если дать рутинное задание, как считает А. Сидоркин, Ген.ИИ может справиться с задачей на приличном уровне. Обычное эссе для колледжа? Конечно, сойдет. Но он не дает ванильных работ. Одно из его стандартных заданий – это *написать работу* или некоторую часть этой работы, *достойную публикации*. Не в студенческом блоге или университетском журнале, а в *настоящей рецензируемой публикации*.

И вот после 3-х летнего такого эмпирического опыта Сидоркин А. М. приходит к однозначному выводу «*Никакая подсказка не способна на всё это. Для этого нужен человеческий разум, возможно, неопытный, но готовый к развитию*» [3].

В этом и проявляется *сущность* понятия «*когнитивного долга*», как очередной *проблемы*, возникающей при использовании нейросетевых инструментов познания. И этот «долг» со временем кому-то придется все

сложнее и сложнее компенсировать, а кто-то достигнет больших высот в своем развитии и профессиональном росте.

Особенно, это касается учащейся и студенческой молодежи, молодых специалистов, которые уже открыто во время проведения отдельных активностей демонстрируют *зависимость от ИИ* и прямо об этом заявляют.

С позиций эмпирических исследований обозначенные проблемы *когнитивного диссонанса* и *когнитивного долга*, отражают ряд **противоречий** между:

- огромным объемом информации (знаний), накопившимся человечеством за все время его существования, и относительно ограниченными возможностями человека удерживать этот объем знаний в долгосрочной памяти;
- скоростью получения информации и путями использования нейросетевых инструментов познания в образовательных практиках;
- разным качеством информации, доступной в платной и бесплатной версиях инструментов Ген.ИИ, и финансовыми возможностями педагогических кадров, учащейся и студенческой молодежи;
- собственным уровнем развития элементарной функциональной грамотности в сфере ИИ/Ген.ИИ (метанавыки) и уровнем развития аналогичных метанавыков у своих учащихся и родителей;
- разной профессиональной направленностью и способностями педагогических кадров (социально-гуманитарная, техническая, математическая, естественно-научная) и качеством организации процесса использования нейросетевых инструментов познания (ИИ/Ген.ИИ) в образовательных практиках.

И вот здесь в качестве одного из эффективных способов в разрешении указанных противоречий упомянутый выше Сидоркин А.М. предлагает использовать ***расширенное исполнительное познание***, как один из новых видов (типов) учебного познания и «...критически важный результат обучения в эпоху ИИ – способность стратегически распределять когнитивные усилия, координировать задачи с помощью ИИ и управлять решением задач с использованием гибридного интеллекта» [4]

Что еще мы имеем в отношении проблемы «когнитивного долга»? В силу ограниченных требований к заявленным материалам отметим, что понятие «когнитивный долг» уже достаточно широко обсуждается в открытом пространстве. Обсуждение это связано с одним из научных исследований, проведенном в Массачусетском технологическом институте (MIT), где измерялся сравнительный анализ качества знаний студентов активно

использующих нейросетевые инструменты познания, частично, и совсем не использующие. Так по итогам исследования наиболее высокий уровень знаний показали студенты, не использующие инструменты Ген.ИИ. В исследовании принимало участие 56 студента университета [5].

Да, понимаем, что выборка – небольшая. И исследователи MIT это осознают. Поэтому продолжают дальше работать над изучением проблемы «когнитивного долга».

Авторский коллектив также в рамках своих активностей продолжает проводить эмпирические исследования в рамках поиска наиболее оптимальных и эффективных решений проблем «когнитивного диссонанса» и «когнитивного долга».

Обе проблемы, с соответствующим понятийным аппаратом, как вытекает из всего изложенного выше, раскрывают ряд противоречий и сущностные характеристики возможных последствий использования **нейросетевых инструментов познания** в образовательных практиках учреждений общего среднего и высшего образования.

Предположительно и «когнитивный диссонанс», и «когнитивный долг» могут содействовать укреплению статуса *когнитивной педагогики*, как относительно нового направления в педагогической науке и практике [6].

В этом направлении педагогической науки и практики по аналогии с когнитивной психологией *человек (ученик, студент, учитель)* рассматривается как *познающая система*. При этом основными вопросами когнитивной педагогики, как отмечает Сергеев С. Ф., известный российский ученый–психолог, можно сказать, что ее прародитель, являются: «...КАК, с помощью и посредством ЧЕГО человек исследует мир, организует себя, реализует историю своей жизни?» [6, с.35].

Считаем, что спустя более десяти лет после выхода из печати этой знаковой статьи Сергеева С.В., указанные основные вопросы когнитивной педагогики дополняются вопросами **ВЫБОРА, ОЦЕНКИ, ОТВЕТСТВЕННОСТИ и БАЛАНСА** использования *нейросетевых инструментов познания* с учетом того, что возможности инструментов ИИ/Ген.ИИ должны быть использованы для обогащения обучения. При этом сохраняя академическую честность, этичность и обеспечивая пользу всем учащимся, а не только тем, кто имеет доступ к передовым технологиям. И это уже, также как и проблемы «когнитивного диссонанса» и «когнитивного долга», вполне назревшие в педагогике и когнитивной педагогике аспекты, над которыми дальше будет продолжать работать авторский коллектив.

Возвращаясь к ответам AI-ассистента «Генератор чудес», отражающем на индивидуальном и институциональном уровне пути и способы минимизации *когнитивного диссонанса* у учительского и преподавательского корпуса, авторский коллектив приглашает всех участников конференции стать участниками фейсбучной группы «ИИ для педагога 2025-2030», а также возможными лидерами и организаторами, способными выйти за рамки экспертных аудиторий с целью распространения опережающего педагогического образования, эмпирического опыта, инициации и организации неформального повышения квалификации ВСЕХ субъектов образовательного процесса в аспекте использования нейросетевых инструментов познания, а также организации нетворкингов, ассоциаций и общественных объединений, типа «Цифра и Будущее: создаем ВМЕСТЕ».

Перечисленные возможные неформальные активности, кроме возможных решений указанных противоречий в аспекте использования нейросетевых инструментов в образовательных практиках, крайне важны в наступивший период трансформации информационной цивилизации в ноосферную цивилизацию (сферу Разума), в которой впервые в истории человечества ответственность за ее сохранение ложится на ЧЕЛОВЕКА. Поэтому землянам, в том числе и ВСЕМ субъектам образовательных практик, как отмечают А.Н.Курбацкий и М.Г.Зекон, авторы серии книг «Цифра на марше», нужно «говорить об этом друг с другом» и в неформальной обстановке, и в актуальных кругах, и на педагогических хакатонах, и на Форсайт-сессиях [7, с. 8].

Глубоко уверены в том, что такой неформальный подход в рамках использования нейросетевых инструментов в образовательных практиках станет мощным пропедевтическим механизмом в минимизации возможных последствий *когнитивного диссонанса* и *когнитивного долга*.

Список использованной литературы

1. Марина, А. Исследование показало, что ИИ ускорил мышление подростков, но есть одна проблема / А. Марина. – URL : <https://3dnews.ru/1131060/issledovanie-pokazalo-chto-ii-uskoril-mishlenie-podrostkov-no-est-odna-problema>. (дата обращения: 10.09.2025).
2. Сергеев, С. Ф. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога: монография / С. Ф. Сергеев, М. Е. Бершадский, О. М. Чоросова и др. – СВФУ им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. – Якутск. – 2016. – 337 с.;
3. Левина Е. Ю., Камалеева А. Р., Стукалова О. В. Концептуальные основания когнитивной педагогики // Казанский педагогический журнал. – №1. – 2023. – С.27–35.

4. Сидоркин, А.М. ИИ не убивает обучение, и я могу это доказать / Режим доступа: <https://ai-in-society.blogspot.com/2025/10/ai-doesnt-kill-learning-and-i-can-prove.html>? (дата обращения: 09.10.2025).

5. Сидоркин, А. М. Расширенное исполнительное познание – результат обучения в эпоху искусственного интеллекта / URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557325000539?via%3Dihub>. (дата обращения: 06.08.2025).

6. Наталья Космина, Eugene Hauptmann, Е Тун Юань, Джессика Ситу, Сянь-Хао Ляо, Эшли Вивиан Береснилки, Айрис Браунштейн, Пэтти Мэз. Ваш мозг и ChatGPT: накопление когнитивного долга при использовании ИИ-помощника для написания эссе / URL : <https://arxiv.org/abs>. (дата обращения: 25.06.2025).

7. Сергеев, С. Ф. Когнитивная педагогика: пользовательские свойства инструментов познания / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2011. – № 2. – С. 35–41.

7. Курбацкий, А. Н, Зеков М. Г. «Цифра и будущее: 50 историй о цивилизационном апокалипсисе» / А. Н. Курбацкий, М. Г. Зеков: Акад.упр. при Президенте Респ.Беларусь. – Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь. – 2025. – 322с.

[К содержанию](#)

Л. М. МАКСИМУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ ВУЗА: ОТ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Иноязычному образованию принадлежит важная роль в гуманизации высшего образования и формировании специалиста новой формации. Ведущие специалисты в области языка и межкультурной коммуникации рассматривают языковое образование как важный резерв социально-экономических преобразований в стране, основной инструмент успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей, фактор культурного и интеллектуального развития и воспитания личности, обладающей общепланетарным мышлением [1-2].

В этом плане особый интерес представляет проблема повышения качества преподавания иностранного языка в образовательной системе неязыкового вуза.

В настоящее время практике обучения в неязыковом вузе широкое применение находит понятие «профессиональный иностранный язык»

(иностранный язык для специальных целей), разрабатываются новые подходы и технологии обучения. Эффективность обучения в значительной степени определяется научным обоснованием инноваций. Важная роль в научном обосновании принадлежит историко-логическому анализу, который позволяет оценить развитие методической мысли, учесть лучший отечественный и зарубежный опыт, понять современные тенденции и выявить перспективы развития. Изучение и преподавание языков для специальных целей (Languages for Specific Purposes) является одним из приоритетных направлений в отечественной и зарубежной лингвистике и методике преподавания иностранных языков на протяжении ряда десятилетий.

Анализ теории и практики обучения языку для специальных целей позволяет определить методику преподавания иностранных языков в отечественных неязыковых вузах как сравнительно молодую дисциплину, история которой насчитывает более полувека. Проблема необходимости теоретического обоснования практической методики преподавания языков в школе и вузе формулировалась в те годы в связи с преобладанием грамматико–переводного метода на уроках иностранного языка. Хотя социально–экономическая ситуация того времени не требовала от выпускников вузов глубоких знаний иностранного языка, стало очевидным, что недооценка специфики данного предмета ведет к отрыву знаний грамматики от практического владения языком.

К концу 1960-х – началу 1970-х гг. XX века происходит переориентация языкового образования в советских вузах на достижение практического владения иностранным языком. Именно в это время ставится задача создания отраслевых учебных пособий, профессиональной ориентации обучения языкам в высшей школе, а также практического овладения иностранным языком. Решение таких задач требовало перестройки всей методики преподавания, разработки качественно новых учебных пособий, направленных на развитие навыков устной речи в области будущей специальности на научной основе, с учетом корректного подбора материала, его последовательности и пропорциональности. Труды выдающихся методистов Б. А. Лапидус, С. К. Фоломкиной, В. В. Морозенко и др. положили начало методики преподавания иностранного языка в высшей школе. Психологические и лингво-психологические особенности обучения студентов стали предметом тщательного изучения, с материала изучения внимание переключилось на студента, который должен усвоить этот материал. Потребность в разработке новых образовательных программ явилась причиной

возникновения новых идей и теорий, которые нашли свое отражение в практике обучения иностранному языку.

Здесь, прежде всего, стоит упомянуть коммуникативный метод, разработанный Е. И. Пассовым, и связанную с ним идею формирования мотивации студентов к изучению иностранного языка, а также появление андрагогики. Методика преподавания иностранного языка в вузе приобретала все более солидную теоретическую базу, а само языковое образование более четко становилось профессионально ориентированным [3, с. 5]. Больше внимания стало уделяться развитию у студентов навыков вербального общения, взаимосвязи обучения всем видам речевой деятельности и учету специфики каждого из них. К 1980-м гг. разносторонние и многоплановые исследования в области методики преподавания иностранных языков, как в средней, так и в высшей школах потребовали определенной систематизации.

В условиях ограниченного количества часов, отводимых на изучение иностранного языка в вузе, методисты были вынуждены искать пути оптимизации образовательного процесса, повышения эффективности преподавания. Решение данных проблем проходило по нескольким направлениям, которые можно определить как организация самостоятельной работы студентов и ее соотношение с аудиторной работой, специфика итогового и рубежного контроля всех видов речевой деятельности, разработка новых типов учебных пособий по иностранному языку для неязыкового вуза, оптимизация использования ТСО в аудиторной и самостоятельной работе обучающихся. Опираясь на смежные области знаний, в методике преподавания был разработан новый подход, направленный на развитие навыков и стратегий. Прежде всего, это касалось обучения чтению и пониманию литературы по специальности. Повышенное внимание исследователей стало уделяться дифференциации языкового материала, развитию у студентов навыков вероятностного прогнозирования и повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка.

В последующие годы знание языков становится важнейшей составляющей стандарта образования наступившего XXI века. Новое содержание языкового образования ориентировано на овладение выпускниками высших учебных заведений несколькими иностранными языками. Процесс обучения в высшей школе направлен на подготовку специалиста, свободно владеющего профессией, способного к функциональному использованию иностранного языка в различных сферах деятельности и межкультурного общения.

Внедрение компетентностно-деятельностного подхода, позволило «заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетентностей (комплексом компетенций), которые формируются у студентов на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности по овладению таким содержанием» [4, с. 22]. Внедрение данного подхода в систему высшего образования позволяет формировать у студентов способности осуществлять различные виды деятельности, в том числе коммуникативную, эффективно сформировать «вторичную языковую личность» выпускника вуза, готового к профессиональной межкультурной коммуникации.

Современная концепция языкового образования в неязыковом вузе предполагает создание гибкой технологии обучения, дифференцированной по содержанию, методам и срокам обучения, дающей возможность молодым специалистам быстро адаптироваться к условиям нового культурного и информационного пространства.

С появлением Интернета, благодаря интенсивному освоению возможностей новых информационных технологий, технологий генеративного искусственного интеллекта современная система образования вступила в новую фазу своего развития. Использование услуг Интернета незаменимо в процессе проектной деятельности. С помощью сети можно создать подлинную языковую среду и поставить задачу формирования потребности в изучении иностранного языка на основе интенсивного общения с носителем языка, работы с аутентичной литературой.

Интегративная организация обучения предполагает применение таких форм работы как получение научной информации из иностранных периодических изданий, компьютерной сети Интернет при написании рефератов и выполнении других научно-исследовательских работ по специальным дисциплинам. Особое значение приобретает сотрудничество преподавателей кафедры иностранных языков со специализированными кафедрами. При этом приобретается опыт составления и оформления деловых писем, написания реферативных переводов специализированных текстов и др. Кроме того, студенты активно привлекаются к участию в международных научных конференциях студентов.

Применение информационных коммуникативных технологий наряду с традиционными методами на занятиях по иностранному языку способствует оптимизации управления обучением, повышению эффективности и объективности образовательного процесса, мотивированию будущих профессионалов на получение необходимых знаний.

Выбор методов обучения, обеспечивающих формирование иноязычной профессиональной компетенции у будущих специалистов, целесообразно осуществлять на основе принципов гуманистического обучения и воспитания с учетом требований, предъявляемых к процессу практического обучения в вузе.

Список использованной литературы

1. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовимся к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск: Лексис. – 2003. – 184 с.
2. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр "Академия". – 2004. – 336 с.
3. Рощина, Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е. В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. – Л.: ЛГУ. – 1978. – С. 3–6.
4. Федорова, О. Н. Компетентно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе / О. Н. Федорова // Языковое образование в вузе. – СПб.: КАРО. – 2005. – С. 21–36.

[К содержанию](#)

А. И. МЕРЕМЬЯНИНА, Ю. Н. НИКОЛАЕВА

Российская Федерация, Липецк, ФГБОУ ВО «ЛГПУ
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского»

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СДВГ В ПРОЦЕССЕ КОМПЛЕКСА КОРРЕКЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются особенности речевого развития детей младшего школьного возраста, страдающих синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Акцентируется внимание на характерных признаках речевых нарушений у данной группы детей, включающих трудности в концентрации, неустойчивость внимания и импульсивность, которые влияют на развитие навыков устной и письменной речи. Рассматривается комплекс коррекционных технологий, направленные на улучшение речевых навыков и адаптацию детей с СДВГ в образовательной среде. Особое внимание уделяется комплексному подходу, включающему сотрудничество педагогов, логопедов и психологов, а также использование игр и интерактивных технологий в коррекционной работе.

Актуальность исследования особенностей речевого развития детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в младшем школьном возрасте и методик их коррекции обусловлена ростом числа диагностированных случаев данного расстройства и его значительным влиянием на образовательный процесс и социальную адаптацию детей. В условиях современной образовательной среды требования к вниманию и коммуникативным навыкам учащихся возрастают, что делает проблему речевого развития детей с СДВГ особенно актуальной. Дети этой категории часто испытывают трудности в усвоении учебного материала из-за неустойчивости внимания, импульсивности и возможных нарушений речи, что, в свою очередь, может привести к снижению академической успеваемости и проблемам в общении со сверстниками.

Также актуальность вопроса обусловлена недостаточным количеством исследований в области коррекции речевых нарушений у детей с СДВГ. Программа обучения и поддержки таких детей должна быть структурирована особым образом, с учетом их специфических потребностей. Эффективные методики коррекции речевых нарушений позволяют значительно улучшить не только учебные показатели, но и общее качество жизни детей, помогут им адаптироваться в обществе, развить уверенность в себе и строить гармоничные отношения со сверстниками и взрослыми.

Широкая распространенность СДВГ (от 2 % до 20 % в младшем школьном возрасте) и связанных с ним проблем в речевом развитии подчеркивает значимость подготовки квалифицированных специалистов, способных разрабатывать индивидуализированные программы вмешательства. Таким образом, изучение и внедрение в практику современных методик коррекции речевых нарушений у детей с СДВГ является важной задачей для педагогов, логопедов и психологов.

Речевые нарушения у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью представляют собой сложную проблему, которая вызывает значительный интерес среди исследователей. Многие авторы подчеркивают, что эти дети испытывают трудности не только с концентрацией и поведением, но и с развитием речи и языковых навыков. Исследования Л. О. Бадалян показывают, что речевые нарушения варьируются от проблем с артикуляцией до затруднений в понимании и использовании грамматики. Один из подходов к объяснению этих нарушений заключается в том, что недостаток внимания и неспособность сосредоточиться мешают детям обрабатывать и воспроизводить речевую информацию [1].

Л. С. Чутко, А. Б. Пальчик, Ю. Д. Кропотов выделяют связь между нарушениями ритма речи и СДВГ. Они указывают, что гиперактивность и импульсивность находят проявление в неспособности ребенка соблюдать паузы и правильно распределять акценты в фразах, что, в свою очередь, влияет на их коммуникативную эффективность и может вызывать недопонимание со стороны окружающих [4]. Также отмечается, что дети с СДВГ испытывают трудности в освоении нескольких языков одновременно, что связано с их общей неспособностью поддерживать сосредоточенность на длительный период времени.

Важный фактор проблемы речевых нарушений у детей с СДВГ нередко связан с социальными и эмоциональными факторами. Психологи и педагоги подчеркивают, что низкая самооценка и частые случаи социальной изоляции могут усугублять речевые проблемы. Дети, которые осознают свои трудности в общении, могут избегать устной речи, что способствует задержке в речевом развитии. Н. Н. Заваденко считает, что для успешной коррекции таких нарушений необходим комплексный подход: психокоррекция, логопедическая помощь и поддержка в рамках школьного обучения [3].

Наконец, многие исследователи согласны с тем, что ранняя диагностика и интервенция играют ключевую роль в преодолении речевых нарушений у детей с СДВГ. Например, Н. И. Гез акцентирует внимание на важности междисциплинарного взаимодействия между логопедами, психологами и педагогами. Разработка индивидуальных программ обучения и поддержка со стороны родителей также рассматривается автором, как важные элементы успешной коррекции речевых нарушений у детей с СДВГ [2].

Таким образом, особенности речевого развития детей с СДВГ в младшем школьном возрасте выражаются в следующем:

- торопливость, несвязность, неправильное построение фраз;
- задержка развития речи;
- недостаточность моторной функции артикуляционного аппарата;
- излишне замедленная или, наоборот, взрывчатая речь;
- нарушения голоса и речевого дыхания;
- ограниченность словаря и синтаксиса;
- недостаточность семантики.

При развитии речи у детей данной категории важно подобрать эффективную методику, интересную и доступную для ребенка. Рассмотрим ряд данных методик и представим их описание.

Таблица 1 – Технологии коррекции и речевого развития у детей с СДВГ в младшем школьном возрасте

Методика	Цель методики в речевом развитии ребенка с СДВГ	Описание
Арт-терапия	Развитие коммуникационных навыков	Использование художественного творчества для выражения и понимания собственных эмоций.
Игротерапия	Увеличение словарного запаса и развитие навыков общения	Игры с речевыми заданиями, которые поощряют коммуникацию и использование языка в игре.
Логопедические занятия	Улучшение артикуляции и фонации	Индивидуальные занятия с логопедом для коррекции звуков и развития фонематического слуха.
Музыкальная терапия	Улучшение слухового восприятия и ритмики речи	Использование музыки и пения для улучшения слухового внимания и интонационных навыков.
Драматизация и театральные игры	Развитие выразительных средств языка и навыков импровизации	Игра в театральные сценки для улучшения навыков артикуляции и уверенности в общении.

Кроме вышеописанных технологий, для развития речи детям с СДВГ будут полезны спокойные настольные игры, конструирование из строительного материала, лепка, аппликация, составление пазлов, рассматривание сюжетных картинок, книг и иллюстраций к ним. Такие занятия развивают усидчивость и учат концентрировать внимание.

При организации коррекции специалисту важно обращать внимание на индивидуальные особенности каждого ребенка. Начинать работу следует с проведения тщательной диагностики, которая позволит определить сильные и слабые стороны ребенка. На основе этой информации разрабатывается индивидуальный план развития. Также, важно создавать на занятиях благоприятную и поддерживающую обстановку, в которой ребенок будет чувствовать себя безопасно и уверенно. Для этого важно установить четкие, но гибкие правила, которые помогут ребенку сосредоточиться на занятиях. Использование положительного подкрепления повышает эффективность работы: поощрение усилий и достижений формирует интерес детей к занятиям.

Специалистам следует взаимодействовать с родителями и другими педагогами, работающими с ребенком. Совместные усилия формируют целостную систему поддержки, в которой ребенку будет легче усваивать новые навыки. Родители должны получать от специалиста рекомендации по развитию речевых навыков ребенка в домашних условиях.

Таким образом, понимание и учет особенностей речевого развития детей с СДВГ, а также применение эффективных коррекционных технологий,

помогают существенно улучшают их коммуникационные способности и способствуют успешной социальной адаптации и обучению в школьных условиях.

Список использованной литературы

1. Бадалян Л.О. Синдромы дефицита внимания у детей (обзор) / Л.О. Бадалян. М.: Медицина, 1984. 320 с.
2. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков Текст. / Н.И. Гез. М.: 1969. 40 с.
3. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н.Н. Заваденко. М.: 2000. 112 с.
4. Чутко Л.С. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков / Л.С. Чутко, А.Б. Пальчик, Ю.Д. Кропотов. СПб: СПбМАПО, 2004. 112 с.

[К содержанию](#)

В. Ю. МОСКАЛЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ ЛИЦ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА КАК МАРКЕР ОБЩЕГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Благополучие человека и в частности эффективность профессиональной деятельности зависит от разных факторов – профессиональной компетентности сотрудников и их трудовой мотивации, условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность, удовлетворенности трудом и включенности в трудовую деятельность, особенностей управления рабочим коллективом и отношений между сотрудниками. В данном исследовании рассматривается удовлетворенность трудом как маркер общего благополучия личности.

Проблема удовлетворенности профессиональной деятельностью часто обусловлена ее содержанием и стажем работы на предприятии или в должности, но в данном исследовании мы не ориентировались на определенные сферы производства или стаж сотрудников. Вместе с тем, полученные данные отражают в целом, насколько люди, занятые в разных сферах производства, удовлетворены различными аспектами своей трудовой деятельности. Данные получены на выборке лиц зрелого возраста, проживающих в Республике Беларусь (n=80), возраст – 28-52 года. Использованы: методика «Опросник удовлетворенности работой (JSS)», автор Paul Spector (1985), перевод (2023).

Общие результаты по шкалам методики отражены в таблице 1.

Значения шкалы «Зарплата» отражают удовлетворенность фиксированной заработной платой. Фиксированная заработная плата – тот трудовой ресурс, который позволяет сотруднику чувствовать себя в относительной безопасности, так как определены сроки ее выдачи, известен размер оклада и возможные изменения, связанные с премированием, депремированием и иными начислениями к окладу. Такая ситуация характерна для государственного сектора экономики. В частном секторе нет возможности получать фиксированное вознаграждение, что накладывает отпечаток на удовлетворенность данным аспектом профессиональной деятельности. Полученные данные свидетельствуют о наличии в выборке респондентов с разным уровнем показателя фактически в равном количестве. Согласно данным исследования, каждый третий опрошенный (34 %) оценивают свой доход как достойный, а каждый пятый (21 %) не доволен оплатой своего труда. Умеренно довольны оплатой своего труда 44 % опрошенных. Таким образом, в выборке преобладают респонденты, которые полностью удовлетворены или умеренно удовлетворены заработной платой на предприятии.

Шкала «Продвижение» оценивает возможности карьерного роста. Результаты исследования показали, что треть опрошенных (31 %) оценивают возможности для карьерного роста в своей организации как высокие, вероятно, стремится к продвижению по службе и повышению профессионального статуса. Фактически каждый пятый респондент (21 %) полагает, что продвижение по карьерной лестнице в их организации затруднено в целом или невозможно лично для них. Каждый второй опрошенный (48 %) имеет средний уровень удовлетворенности своим продвижением, таким образом, эти респонденты полагают, что карьерные интересы при желании в их организации могут быть реализованы. Таким образом, в данной выборке преобладают респонденты со средними значениями показателя.

Таблица 1 – Распределение значений по уровням удовлетворенности работой

Шкалы	Уровни удовлетворенности работой					
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Абс. зн.	В %	Абс. зн.	В %	Абс. зн.	В %
Зарплата	28	35	35	44	17	21
Продвижение	25	31	38	48	17	21
Руководство	53	66	22	28	5	6
Соцпакет/бонусы	17	21	47	59	16	20
Премирование	31	39	37	46	12	15

Условия работы	21	26	42	53	17	21
Коллеги (удовлетворенность коллективом)	49	61	30	38	1	1
Суть работы	56	70	18	23	6	7
Коммуникация	50	62	23	29	7	9
Общая удовлетворенность работой	37	46	39	49	4	5

Шкала «Руководство» отражает то, насколько сотрудники довольны своим непосредственным руководителем. Большинство респондентов (66 %) довольны своим руководством, а это в свою очередь немаловажно для карьерного роста и поддержания общей благожелательной атмосферы на работе. Каждый четвертый специалист не вполне доволен своим руководителем (28 %). Таким образом, большинство опрошенных удовлетворены своими отношениями с непосредственным руководителем и системой его управления.

Можно отметить, что по шкалам «Соцпакет/бонусы» и «Условия работы» прослеживается стабильно средний уровень удовлетворенности среди респондентов данной выборки.

Результаты обследования показали, что большинство опрошенных (59 %) оценивает социальные льготы, предоставляемые предприятием, как умеренно удовлетворительные. Каждый пятый респондент (21 %) рассматривает данный аспект в организации как абсолютно удовлетворяющий их потребности. Аналогичное количество опрошенных (20 %) считает, что их предприятие не обеспечивает своих сотрудников и их самих социальными льготами. Мы полагаем, что такая оценка удовлетворенности данным фактором является традиционной для части предприятий Республики Беларусь и не только нашей республики. Данный фактор, а также фактор «Зарплата», в значительной степени связан с уровнем социально-экономического развития общества в целом, данного региона, города.

Шкала «Условия работы» описывает внутренние правила, распорядок трудового дня, бюрократические препятствия. Условия работы рассматривают как абсолютно комфортные 26 % опрошенных, каждый второй респондент (53 %) отмечает, что рабочая обстановка не вполне соответствует содержанию деятельности, для 21 % условия профессиональной деятельности не являются удовлетворительными, что может сказываться на результатах их труда.

Шкала «Премирование» описывает денежные и нематериальные поощрения за трудовые достижения. Каждый второй сотрудник (46 %) в целом удовлетворен тем, как организовано премирование в его организации, а

каждый третий (39 %) полагает, что его работа оценивается на уровне премиальных выплат очень достойно, так как полностью удовлетворен данным аспектом в своей трудовой деятельности. Седьмая часть сотрудников абсолютно не удовлетворена системой премирования в организации, размером премиальных выплат и дополнительным вознаграждением собственной деятельности.

Шкала «Удовлетворенность коллективом» (взаимодействие с коллегами) может характеризоваться разной степенью интенсивности, а потому удовлетворенность коллективом включает как общую оценку социально-психологического климата в коллективе, так и оценку взаимодействия с теми, с кем приходится чаще всего общаться непосредственно. Данные по шкале часто согласуются с данными по шкале «Коммуникация», которая подразумевает информирование по рабочим и общим вопросам. Мы видим высокую степень удовлетворенности коллективом (61 %) и это наряду с высокой коммуникацией (62 %) создает благоприятный микроклимат на рабочем месте и понижает уровень стресса, который, к примеру, мог бы быть вызван чувством отчуждения и изоляции на работе. Каждый третий опрошенный оценивает свои отношения с коллегами как умеренно благоприятные (38 %), а каждый четвертый рассматривает систему взаимодействия в организации как в целом комфортную (23 %). Оценили коммуникативную составляющую как неблагоприятную 7 (семь) человек, удовлетворенность коллективом – 1 (один) человек. Удовлетворенность данными аспектами деятельности свидетельствует об устоявшихся положительных взаимоотношениях между работниками.

Что касается шкалы «Суть работы», то в исследовании мы получили высокие показатели по ней, а именно 70 % респондентов удовлетворены этим аспектом профессиональной деятельности, что свидетельствует о достаточном уровне профессионализма, – а с учетом высоких значений по шкале «Коммуникация», – при возможном сотрудничестве и развитии контактов с коллегами по работе и не только. Известно, что хорошая коммуникация является неотъемлемой составляющей для успешной работы в команде.

В целом в выборке респондентов отмечаются средний уровень (49 %) показателя общей удовлетворенности работой и высокий уровень общей удовлетворенности работой (46 %) опрашиваемых людей, что свидетельствует о том, что респонденты довольны в целом или полностью разными аспектами своей трудовой деятельности.

Таким образом, респонденты зрелого возраста удовлетворены работой и разными ее аспектами полностью или умеренно, при этом большинство

сотрудников хорошо себя чувствуют на рабочем месте, мотивированы в целом работать и дальше в данной организации. В частности, респонденты полностью удовлетворены или умеренно удовлетворены заработной платой на предприятии, оценивают возможности продвижения в организации как умеренные, довольны своим непосредственным руководителем и системой руководства на предприятии, оценивают социальные льготы, предоставляемые предприятием, премиальные выплаты и условия работы как умеренно удовлетворительные, высоко оценивают содержательную сторону профессиональной деятельности. Также выявлено, что отношения в коллективе и систему коммуникаций в нем специалисты данной возрастной группы оценивают как комфортные.

Удовлетворенность трудом является важной характеристикой сознания сотрудников, благодаря участию в исследовании она становится вербально выраженным отношением респондентов к трудовой деятельности. Опрошенные проживают в Республике Беларусь, поэтому полученные данные могут рассматриваться как дополнительный источник информации о ситуации на рынке труда, могут быть интересны руководству и работникам кадровых служб предприятий.

[К содержанию](#)

И. И. ПЕТРАШЕВИЧ

Беларусь, Минск, БГУ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Нравственная культура является условием сохранения и развития человека, общества, страны. Духовно–нравственное здоровье народа, бережное сохранение культурного наследия. Достояния страны, почитание исторических и культурных традиций, следование нормам общественной жизни, обуславливают настоящее и предвосхищают будущее общества.

К сожалению, нравственное воспитание современных обучающихся, становится проблемой, требующей пристального внимания и быстрее разрешения. У многих молодых людей, стоящих на пороге самостоятельной жизни, становится расплывчатой грань между добром и злом, нормой и гранью общепринятого поведения в обществе. Отчасти эти процессы происходят по

причине переоценки традиционной системы ценностных установок, в результате чего начинают доминировать материальные ценности, духовные уходят на второй план.

В качестве примера можно привести много причин происходящих процессов, влияющих негативно на нравственное воспитание в целом:

- лёгкий доступ к источникам информации (порой к непроверенным, не в полной мере отражающим истинное правдивое положение дел) формирует у молодых людей искажённое представление о доброте и великодушии, о справедливости и патриотизме и т. д.;

- доминирование материальных ценностей (в семье, обществе) и пропаганда материальных благ способствуют формированию системы ценностей, не соответствующей общепринятым нравственным взглядам;

- образовательный запрос многих родителей по отношению к детям, выражающийся в нацеленности на приобретение профессии, приносящей не столько удовлетворение и радость от любимого дела, сколько стабильный высокий доход и материальную обеспеченность, не способствует формированию стремления у молодых людей к выбору профессии по желанию, по интересу, по призванию.

Оставлять названные проблемы нерешёнными нельзя, т. к. без их разрешения прогрессивное развитие страны не будет достигнуто.

В соответствии с положениями Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 г., её определяющей характеристикой является неотделимость обучения от воспитания, его характерными чертами являются «гуманитаризация, призванная формировать духовность, культуру, целостное развитие всех сторон личности, а также национальная направленность, обеспечивающая сочетание образования с историей и народными традициями, сохранение и обогащение национальных ценностей» [1].

Важно, что система педагогического образования, в соответствии с Концепцией развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. нацелена на подготовку педагогов, которые готовы к «осуществлению профессиональной деятельности в изменяющихся социокультурных условиях на основе реализации идей образования для устойчивого развития общества, обладающих духовно–нравственными и национально–культурными ценностями, способных к личностному и профессиональному совершенствованию на протяжении всей жизни» [2].

Названная деталь значима, т. к. школа получает педагогов, готовых к практической реализации идей нравственного воспитания.

Что мы понимаем под нравственным воспитанием? На ум приходят знакомые с детства, со школьной скамьи, фразы, определяющие нравственное воспитание на «обыденном уровне», кажущиеся привычными, «избитыми», но невероятно глубокие по своей сути:

- любовь к малой Родине и стране в целом,
- любовь к природе родного края,
- уважение и почитание родителей, людей труда;
- вежливое отношение к сверстникам,
- бережное отношение к достоянию и достижениям страны и т. д.

Анализ научных работ по проблеме нравственного воспитания (В. И. Андреев [3], Б. С. Братусь [4], О. С. Богданова, С. В. Черенкова [5], В. Н. Наумчик [6], А. П. Орлова [7], О. М. Потаповская [8], И. Ф. Харламов [9], И. А. Царик [10] и др.) даёт основание утверждать о наличии научно обоснованных подходов к определению сути проблемы и разработке практических путей её реализации в образовательном процессе школы.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, нравственное воспитание в системе образования нашей страны направлено «... на приобщение обучающихся к общечеловеческим и гуманистическим ценностям, формирование нравственной культуры» [11].

Нравственное воспитание мы понимаем как формирование высокого сознания и нравственных чувств, выработка образцов поведения в соответствии с идеалами и принципами морали, развитие устойчивых нравственных качеств, потребностей, чувств, навыков поведения на основе усвоения идеалов, норм и принципов морали и т. д. Результативность проявляется в нравственной воспитанности обучающихся, достигаемой, в том числе, в результате воспитательного воздействия социума, семьи, общественности, активного участия обучающихся в специально организованном целенаправленном процессе нравственного воспитания.

Нравственная воспитанность традиционно трактуется как «некая устойчивая совокупность нравственных привычек и норм поведения, задающих высокий уровень культуры взаимоотношений и общения в условиях школьного коллектива» [12].

Нравственное воспитание в образовательном процессе учреждений общего среднего образования решает актуальные для общества задачи:

- формирование нравственного сознания;
- воспитание и развитие нравственных чувств;
- выработка умений и привычек нравственного поведения и др.

Организация воспитательного процесса по формированию нравственных качеств у старшеклассников разнится по сравнению с работой в этом же направлении с обучающимися начальной школы или среднего школьного возраста, её специфику определяют факторы:

- возраст обучающихся,
- наличие собственного мнения,
- характерные для возраста упрямство, эгоизм, уход в себя,
- острота переживаний старшеклассников,
- присутствующие порой конфликты с окружающими и т. д.

Перечисленные факторы, характеризующие специфику поведенческих стратегий старшеклассников, связаны с процессом самоопределения, переосмысления связей с окружающими, поиском места среди других людей и в обществе в целом.

Актуальным вопросом образовательной повестки становится отбор педагогических средств воспитания, соответствующих особенностям современных молодых людей, их запросам, перспективам образования в целом, т.к. «нынешнее молодое поколение существенно отличается от предыдущих поколений и имеет характерные для него когнитивно–психологические и социально–педагогические особенности, которые необходимо учитывать при разработке и отборе педагогических средств: клиповое мышление, потребность в персонификации, гиперактивность, интровертированный индивидуализм, прагматизм, мультимедийность восприятия, преобладание виртуальной коммуникации, виртуализация творчества и др.» [13, с. 37]. Важно использовать, утверждает Байбородова Л. В., такие педагогические средства, которые позволяют «компенсировать дефициты в воспитанности молодых людей, формировать нравственные ценностные ориентации, общительность, открытость, коммуникативность, целеустремлённость, творчество вопреки индивидуализму, прагматизму, агрессивности; помогать молодым людям успешно решать проблемы их социализации» [13, с. 38].

Организация образовательного процесса по нравственному воспитанию предполагает, на наш взгляд, следующие этапы:

- глубокое исследование процесса нравственного воспитания в учреждениях образования и понимания старшеклассниками его сути;
- чёткое формулирование задач в соответствии с результатами исследования с опорой на запросы старшеклассников (явные и скрытые);
- создание условий для саморазвития, формирование отношения к себе, как к самому важному «проектировщику своей жизни» [14].

Актуальность нравственного воспитания, итак, определяется потребностью общества в высоконравственных, образованных, обладающих знаниями и прекрасными чертами личности, молодых людях.

К сожалению, обучающиеся окружены источниками сильного воздействия, позитивного и негативного характера. Для формирующейся личности важно получать знания, информирующие о нормах поведения в обществе, последствиях нарушения этих норм или последствиях поступка для окружающих людей [15]. Нравственное воспитание обучающихся является первостепенной задачей современной образования и представляет важный компонент социального заказа, предполагает формирование отношений к Родине, обществу, людям, труду, обязанностям и самому себе; развитие качеств: патриотизма, толерантности, активного отношения к действительности, глубокого уважения к людям [15].

Целенаправленная, системная и систематическая деятельность педагога по нравственному воспитанию и формированию нравственной воспитанности у старшеклассников способствует становлению ядра личности, благотворно влияет на взаимоотношение учащихся с миром:

- на этическое и эстетическое развитие,
- мировоззрение и формирование гражданской позиции,
- патриотические установки,
- семейную ориентацию,
- интеллектуальный потенциал,
- эмоциональное состояние, физическое и психическое развитие.

Задача педагога заключается в организации образовательного процесса, выборе оптимальных форм, методов и средств для достижения цели – формирования нравственной воспитанности старшеклассников, которая включает нравственное сознание; нравственные чувства; выработанные умения и привычки нравственного поведения.

Список использованной литературы

1. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. – URL : <https://edu.gov.by/kontsepsiya-do-2030-goda/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf>. (дата обращения: 10.10.2025).
2. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы. – URL : https://crpo.bspu.by/wp-content/uploads/2021/09/konceptsiya-buklet_.pdf. (дата обращения: 10.10.2025).
3. Андреев, В. И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр технологий, 2003. – 273 с.
4. Братусь, Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности: учеб. пособие / Б. С. Братусь. – М. : Сфера, 2001. – 297 с.

5. Богданова, О. С. Нравственное воспитание старшеклассников: кн. для учителя / О. С. Богданова, С. В. Черенкова. – М. : Просвещение, 1988. – 206 с.
6. Наумчик, В. Н. Нравственность и уважение к закону как основа воспитания личности / В. Н. Наумчик // Сацыяльная педагогічная работа. – 2002. – № 3. – С. 2–12.
7. Орлова, А. П. Этнопедагогика: теория нравственного воспитания / А. П. Орлова. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2001. – 186 с.
8. Потаповская, О. М. Педагогическое сопровождение семьи в вопросах духовно–нравственного воспитания детей / О. М. Потаповская. – М. : Планета 2000, 2003. – 64 с.
9. Харламаў, І. Ф. Этычныя веды: роля ў развіцці маральнасці і паводзін / І. Ф. Харламаў // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 4. – С. 60–73.
10. Царик, И. А. Нравственно–правовое воспитание учащихся: содержание, формы и методы работы педагога: метод. рек. / И. А. Царик. – В. 2. – Минск : НИО, 1995. – 36с.
11. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – URL : <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1>. (дата обращения: 10.10.2025).
12. Мамбетов, И. В. Нравственная воспитанность как результат нравственного воспитания / И. В. Мамбетов // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11–2. – URL : <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10906>. (дата обращения: 10.10.2025).
13. Байбородова, Л. В. Воспитание старшеклассников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки / Л. В. Байбородова // Известия ВГПУ. – 2022. – № 1 (164). – С. 33–39.
14. Товарищева, Ф. Д. Нравственное воспитание старшеклассников / Ф. Д. Товарищева // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 6. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennoe-vospitanie-starsheklassnikov>. (дата обращения: 10.10.2025).
15. Изтелеуова, Л. И. Актуальность духовно–нравственного воспитания подрастающего поколения / Л. И. Изтелеуова, А. И. Изтелеуова, Н. В. Власова // SCIENCE & REALITY. – 2020. – № S 4.1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-podrastayushchego-pokoleniya>. (дата обращения: 10.10.2025).

К содержанию

О. Г. ПИМЕНОВ

Беларусь, Пинск, Пинский колледж УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Динамично развивающийся рынок труда в ответ на изменения в экономической, социальной, информационной сферах предъявляет качественно новые требования к уровню подготовки специалистов, смещая акцент с узкоспециализированных профессиональных навыков на

компетенции, обеспечивающие саморазвитие, продуктивную коммуникацию, инновационную деятельность, критический анализ данных вне привязки к конкретной профессиональной области. Проблематику определения сущности, структуры и содержания указанных надпрофессиональных компетенций (далее – НПК) рассматривали в своих работах А. В. Бондарь, О. Г. Черных, С. М. Копытова, Е. А. Степашкина, А. К. Суходоев, Д. Ю. Гужеля, М. Л. Зуева, Т. Г. Киселева, Л. А. Кригер и др. Однако авторы ограничиваются приведением перечня НПК или их совокупности, оставляя вне зоны внимания вопросы их взаимосвязи.

В качестве основания для определения НПК целесообразно выбрать их преобразующую функцию по отношению к основным элементам профессиональной реальности: собственно профессиональной деятельности, себе как ее субъекту, социальному окружению и информационному пространству, что согласуется с системой отношений личности, разработанной в трудах С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова. Вытекающая из этого структура НПК, обеспечивающая такое преобразующее отношение, закономерно включает четыре соответствующие компетенции: инновационно-исследовательскую (преобразование деятельности), субъектно-личностную (самопреобразование), социально-коммуникативную (преобразование взаимодействия) и информационно-коммуникационную (преобразование информационной среды).

Инновационно-исследовательская компетенция (далее – ИИК) – это компетенция, позволяющая выявлять, анализировать и преобразовывать профессиональные проблемы через генерацию и реализацию новых решений. Субъектно-личностная компетенция (далее – СЛК) – компетенция, которая обеспечивает осознанное личностное и профессиональное развитие, а также поддерживает устойчивую продуктивность в условиях неопределенности профессиональной среды через саморегуляцию когнитивных и эмоциональных процессов. Социально-коммуникативная компетенция (далее – СКК) – компетенция, обуславливающая продуктивное профессиональное взаимодействие, согласованность действий и высокое качество совместных решений через использование целесообразных коммуникативных стратегий и средств общения. Информационно-коммуникационная компетенция (далее – ИКК) – компетенция, обеспечивающая осознанность работы с профессиональной информацией, системную продуктивность в ее поиске, анализе, оценке достоверности, преобразовании и применении, а также передаче результатов с использованием современных цифровых инструментов и соблюдением этических норм [2].

Покажем, что указанная структура представляет собой систему. Под системой понимается «множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом и образующих определенную целостность, единство» [2]. Система обладает рядом имманентных характеристик: целостность, эмерджентность, организованность, устойчивость, адаптируемость, надежность [3].

Целостность системы проявляется в функциональной взаимозависимости её элементов, где отсутствие любого из компонентов приводит к системной дисфункции. Проанализируем последствия исключения каждого элемента.

1. При отсутствии ИИК утрачивается способность системы к преобразованию профессиональной деятельности. Это приводит к профессиональному консерватизму, неспособности адаптироваться к изменяющимся условиям и решать новые классы задач.

2. Исключение СКК нарушает интеграцию системы с социальным окружением. Формируются коммуникационные барьеры, блокирующие обмен знаниями, координацию действий и достижение синергетического эффекта в коллективной работе.

3. Отсутствие ИКК лишает систему связи с информационной средой. Это проявляется в неспособности к критической оценке информации, верификации данных и принятию обоснованных решений, что приводит к воспроизводству неэффективных практик.

4. Исключение СЛК разрушает системообразующее ядро, обеспечивающее целеполагание, саморегуляцию и личностное развитие. Система теряет источник целенаправленной активности и способность к саморазвитию, что блокирует реализацию её преобразующей функции.

Таким образом, система НПК обладает свойством целостности – ни один из её элементов не может быть изъят без утраты системой её базовых функций. Функциональная полнота системы является необходимым условием реализации её целевой функции – обеспечения преобразующей профессиональной адаптивности.

Эмерджентность, как ключевое свойство системы, проявляется в ситуациях, требующих комплексного применения всех четырех компетенций для достижения качественно нового результата. Проиллюстрируем это на примере процесса организационных изменений.

Сотрудник, обладающий всей системой НПК, не просто выполняет локальные задачи, а инициирует и проводит преобразования. На основе анализа данных (далее – ИКК) он генерирует новое решение (далее – ИИК),

затем обеспечивает его социальное принятие и координацию действий (далее – СКК), и, наконец, берет на себя ответственность за реализацию (далее – СЛК). Синергетический эффект от такого комплексного применения компетенций приводит к результату, который не может быть достигнут ни одной из них в отдельности – способности провести структурные и организационные изменения, например, создание новых отделов, инновационных площадок, развивающих центров и т.д. Это эмерджентное качество системы – «агент изменений» – и является тем новым свойством, которое обуславливает устойчивую профессиональную успешность в динамичной среде.

Организованность как ключевое свойство системы проявляется в её иерархической структуре, обеспечивающей целенаправленное функционирование. Рассматриваемая система обладает трехуровневой архитектурой:

- внутреннее ядро составляет субъектно-личностная компетенция, задающая системообразующий центр;
- промежуточный уровень образуют три инструментальные компетенции, формирующие операционный интерфейс для взаимодействия со средой;
- внешний уровень определяют сферы профессиональной деятельности как целевые объекты преобразования. Представленная структура реализует принцип управления от внутреннего источника активности (ядро) – через инструменты преобразования (контур) – к внешним объектам приложения (среда).

Устойчивость проявляется в способности системы сохранять целостность и функциональность при внешних возмущающих воздействиях. В контексте профессиональной деятельности такими возмущениями выступают организационные изменения, смена профессиональных ролей, внедрение новых технологий, кризисные ситуации.

В условиях организационного кризиса система НПК обеспечивает сохранение продуктивности через саморегуляцию (СЛК), поиск новых решений (ИИК), поддержание работоспособности команды (СКК), оперативный анализ изменяющейся информации (ИКК). Устойчивость обеспечивается не жесткостью структуры, а сбалансированностью элементов и гибкостью их взаимодействия, что позволяет системе функционировать в условиях внешней неопределённости.

Адаптируемость системы проявляется в её способности целенаправленно изменять свою структуру и режимы функционирования для

сохранения результативности в условиях трансформации внешней профессиональной среды. Система НПК имеет механизмы адаптации: реструктуризационный – при переходе от исполнительской к руководящей роли происходит усиление СКК и СЛК при сохранении инструментальной значимости остальных компонентов системы; функционально-синергетический – в условиях цифровой трансформации активизируются связи между ИКК и ИИК для освоения новых технологических решений.

Надежность системы проявляется в ее способности сохранять функциональную целостность при внутренних сбоях и частичных дефектах элементов. Так, при снижении эффективности ИИК ее функции частично компенсируются за счет активизации ИКК; в условиях коммуникационных сбоев СКК поддерживается рефлексивными механизмами субъектно-личностного ядра; временные нарушения информационного обмена нивелируются за счет активизации исследовательского потенциала.

Таким образом, НПК представляют собой не аддитивный конгломерат, а целостную, саморегулирующуюся и адаптивную систему, что и объясняет её роль как фундаментального условия устойчивой профессиональной успешности.

Список использованной литературы

1. Сендер, А. Н. Методика формирования надпрофессиональных компетенций у учащихся колледжа при изучении общеобразовательных дисциплин / А. Н. Сендер, О. Г. Пименов // Вестник Брестского университета. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2025. – №2. – С. 81 – 88.
2. Большая российская энциклопедия. – URL : <https://bigenc.ru/c/sistema-4284c7>. (дата обращения: 17.09.2025).
3. Розанов, Ф. И. Основы теории систем / Ф. И. Розанов – Ульяновск : УлГТУ, 2024. – 239 с.

[К содержанию](#)

О. А. СЕМЕНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ КОМБИНИРОВАННЫХ УРАВНЕНИЙ И НЕРАВЕНСТВ

Современные вызовы системы образования обусловлены необходимостью подготовки выпускников, способных применять полученные

знания в реальных жизненных ситуациях. В этом контексте центральное место занимает функциональная грамотность – интегративная характеристика, отражающая «способность человека использовать приобретаемые знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений». Формирование функциональной грамотности у учащихся средствами учебных предметов предполагает целенаправленное развитие универсальных компетенций, необходимых для эффективного применения приобретаемых знаний, умений и навыков в различных сферах жизнедеятельности. Ключевая роль в формировании функциональной грамотности принадлежит дидактическим заданиям, в основу которых положены учебные ситуации практико-ориентированного характера, не содержащие готовых образцов и алгоритмов решения. Для их успешного выполнения требуется интеграция межпредметных знаний и умений, а также овладение универсальными учебными действиями, включающими навыки поиска, обработки, интерпретации и оценки информации. С этой целью в образовательный процесс целесообразно включать задания, направленные на формирование следующих умений: извлекать и использовать для различных целей информацию из текстовых и графических источников; определять общие и отличительные характеристики изучаемых объектов или явлений; формулировать гипотезы на основе установления аналогий между малоизученными и хорошо известными объектами; применять приемы моделирования для решения познавательных задач; формулировать аргументированные выводы на основе имеющихся эмпирических данных; находить оптимальные пути разрешения проблемных ситуаций, возникающих в реальной жизни, и другие [1].

Математическая составляющая функциональной грамотности проявляется в способности формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах. Однако традиционная система обучения математике зачастую ориентирована на отработку алгоритмов решения типовых задач, что не способствует формированию гибкости мышления и умения работать с нестандартными условиями. Проблема заключается в поиске эффективных педагогических средств, позволяющих преодолеть разрыв между предметными знаниями и их практическим применением. Мы полагаем, что таким мощным, но недооцененным ресурсом являются комбинированные уравнения и неравенства – задачи, для решения которых требуется интеграция знаний из различных разделов алгебры и выбор стратегии из нескольких возможных.

Комбинированные уравнения и неравенства (например, содержащие модули, степенные, показательные и логарифмические функции в различных сочетаниях) обладают уникальными характеристиками, которые напрямую работают на формирование компонентов функциональной грамотности:

1. Неалгоритмичность. Отсутствие готового «рецепта» решения требует от учащихся анализа и декомпозиции сложной проблемы на серию более простых подзадач (нахождение ОДЗ, преобразование выражений, решение стандартных уравнений). Это прямое развитие способности к математическим рассуждениям.

2. Вариативность методов. Задача $|x^2 - 5x| = \log_2(x+1)$ может быть решена графически, методом интервалов или путем анализа свойств функций. Это формирует критическое мышление и умение осуществлять осознанный выбор стратегии в условиях неопределенности – ключевая компетенция XXI века.

3. Необходимость верификации. Сложная структура задач повышает риск появления посторонних решений, что воспитывает ответственность за результат и формирует привычку к тщательной проверке и интерпретации ответа не только с формальной, но и со смысловой точки зрения.

4. Потенциал для моделирования. Многие процессы в экономике, биологии, физике описываются комплексными математическими моделями, сводящимися к комбинированным уравнениям/неравенствам. Работа с ними развивает умение переводить реальную проблему на язык математики и обратно.

Комбинированные уравнения и неравенства, будучи вырванными из контекста формирования универсальных умений, остаются для многих учащихся лишь источником трудностей. Однако, будучи грамотно встроенными в образовательную парадигму, ориентированную на функциональную грамотность, они превращаются в мощный дидактический инструмент. Они моделируют реальные жизненные и профессиональные ситуации, где проблема не имеет очевидного пути решения, а успех зависит от способности к анализу, выбору стратегии и тщательной проверке результата. Таким образом, инвестиция времени и методических усилий в эту тему является прямой инвестицией в формирование мыслящей, адаптивной и функционально грамотной личности, готовой к решению сложных проблем за стенами школы.

Список использованной литературы

1. Об организации в 2025/2026 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации

образовательных программ общего среднего образования : инструктивно– методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь, 25 июля 2025 г. // Нац. образов. портал Респ. Беларусь. – Минск, 2025

2. Лысенко, Ф. Ф. Технология формирования функциональной грамотности на уроках математики / Ф. Ф. Лысенко // Математика в школе. – 2020. – № 5. – С. 15–22.

3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

[К содержанию](#)

Л. М. СЕНДЕР

Беларусь, Брест, гимназия № 5

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

На уроках математике в школе у учащихся формируются знания, умения и навыки. Вместе с тем процесс обучения должен иметь и практико-ориентированный характер. Это значит научить учащихся использовать полученные знания в жизни.

Задача педагога в современных условиях – научить ребенка самообразованию, самостоятельно находить решения, справляться с потоком информации из окружающего мира. Поэтому так важно развивать у ребенка интеллект, мышление, развивать у него умения владения логическими операциями.

Функциональная грамотность есть определенный уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающих нормальное функционирование личности в системе социальных отношений. Сущность функциональной грамотности состоит в способности личности самостоятельно применять приобретенные знания, умения и навыки для решения жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Ее смысл – в социальной ориентированности обучения, в осознанном выходе за границы конкретного предмета, а точнее – синтезировании всех предметных знаний для решения конкретной задачи.

Одним из видов функциональной грамотности является математическая грамотность. Математическая грамотность – это способность индивидуума строить математические рассуждения, формулировать, применять, интерпретировать математические знания для решения задач в разнообразных контекстах реального мира. Она включает использование математических

понятий, процедур, фактов и инструментов, чтобы понять, описать и объяснить процессы и явления реального мира.

Составляющие математической грамотности:

- умение находить и отбирать информацию;
- владение математическим аппаратом;
- умение интерпретировать, оценивать и анализировать данные.

Математическая грамотность как компонент предметной функциональной грамотности включает следующие характеристики:

1. Понимание обучающимися необходимости математических знаний для решения учебных и жизненных задач; оценка разнообразных учебных ситуаций (контекстов), которые требуют применения математических знаний, умений.

2. Способность устанавливать математические отношения и зависимости, работать с математической информацией, применять математические операции и методы.

3. Владение математическими фактами (принадлежность, истинность, контрпример), использование математического языка для решения учебных задач, построения математических суждений.

Функциональная грамотность учащихся на уроках математики формируется с помощью компетентностно-ориентированных, практико-ориентированных, межпредметных заданий.

Такие задания способны развить интерес ученика к изучению математики. Они базируются на знаниях и умениях, и требуют умения применять накопленные знания в практической деятельности.

Межпредметные задания – это задания, объединяющие математику с другими предметами. (математика–русский язык, экономика–математика, математика–литература, математика–познание мира, математика–краеведение).

Работа по развитию логического мышления учащихся направлена на формирование умственной деятельности детей. Дети учатся выявлять математические закономерности и отношения, выполнять обобщения, делать выводы.

Если говорить о математике, то в рамках ее изучения основным средством формирования функциональной грамотности является решение определенных текстовых задач:

1. Для приготовления яблочного варенья на 1 кг яблок нужно 1,2 кг сахара. Сколько килограммовых упаковок сахара нужно купить, чтобы сварить варенье из 26 кг яблок?

2. Больному прописали лекарство, которое нужно принимать по 0,5 таблетки 4 раза в день на протяжении 14 дней. Лекарство продается в упаковках по 10 таблеток. Какое количество упаковок требуется на весь курс лечения?

3. Два брокера делали ставки на бирже. У первого брокера из 10 ставок 5 оказались не удачными, а второго из 5 ставок – 2 неудачные. Кто из брокеров более удачлив?

4. В столовой в первый день продали 100 пирожков по цене 1 р. за пирожок. Во 2 день они снизили цену на 10 % и продали 110 пирожков. В какой день столовая заработала больше денег?

5. Два мальчика решили купить книгу. Одному на покупку не хватало 5 р., второму – 1 р. Они сложили деньги и купили одну книгу. Сколько стоила книга?

Решая такие задачи, а также используя определенные методы обучения у учащихся формируется функциональная грамотность, они умеют применять математические знания в жизни.

[К содержанию](#)

Н. Н. СЕНДЕР, С. В. ЛАПКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

МЕТОДИКА ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИИ

Современная система образования Республики Беларусь ориентирована на формирование у учащихся ключевых и предметных компетенций, включающих умение использовать информационные технологии в учебной и практической деятельности. Одним из направлений цифровой трансформации образования становится интеграция традиционных и цифровых средств обучения, что особенно актуально при изучении стереометрии – раздела математики, требующего развития пространственного мышления [1].

1. Теоретические основы интеграции традиционных и цифровых средств обучения.

Интеграция традиционных и цифровых средств обучения предполагает системное объединение классических методов преподавания и современных

информационно–коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в единую дидактическую систему. Цель такой интеграции – обеспечение максимальной эффективности передачи знаний и формирования у учащихся метапредметных компетенций.

С позиции дидактики, эффективность интеграции обеспечивается реализацией следующих принципов:

- принцип наглядности – использование цифровых моделей и визуализаций для облегчения восприятия пространственных отношений;
- принцип активности – вовлечение учащихся в исследовательскую деятельность с применением интерактивных ресурсов;
- принцип системности – сочетание логической структуры курса с возможностями ИТ;
- принцип индивидуализации – адаптация содержания и темпа обучения с помощью цифровых средств.

В рамках компетентного подхода особое значение приобретает формирование «ИКТ–компетентности» учителя и учащихся.

Учитель должен уметь отбирать и комбинировать методы, обеспечивающие как традиционную строгость математического рассуждения, так и цифровую наглядность [2,3].

2. Дидактическая модель интеграции при изучении стереометрии

При обучении стереометрии в старших классах (по учебнику И. Г. Арефьевой, О. Н. Пирютко) интеграция ИТ целесообразна на всех этапах урока. Примерная модель включает четыре уровня взаимодействия традиционных и цифровых средств:

- 1) Информационно-мотивационный – использование интерактивных презентаций, 3D-анимаций для создания проблемной ситуации.
- 2) Объяснительно-иллюстративный – комбинирование традиционного объяснения с использованием GeoGebra 3D, Cabri 3D, SketchUp.
- 3) Практико-деятельностный – выполнение учащимися упражнений в цифровых средах, моделирование пространственных фигур, решение задач.
- 4) Контрольно-рефлексивный – цифровое тестирование (Google Forms, ЯКласс) и самооценка учащихся.

Такая модель обеспечивает не только повышение наглядности, но и развитие исследовательской активности, умения самостоятельно добывать знания [4].

3. Педагогические преимущества и риски интеграции

Преимущества интеграции традиционных и цифровых средств:

- усиление наглядности и интерактивности обучения;

- развитие критического и пространственного мышления;
- рост учебной мотивации и вовлеченности;
- дифференциация и индивидуализация образовательного процесса.

Риски:

- необходимость технического обеспечения и методической подготовки учителя;
- возможная перегрузка учащихся визуальной информацией;
- опасность подмены учебной деятельности демонстрационной.

Эти риски снижаются при соблюдении принципа педагогического баланса: цифровые средства не заменяют, а дополняют традиционные методы обучения [5].

4. Перспективы развития цифровой дидактики в обучении стереометрии

Современные исследования (И. Г. Семакин, К. Ю. Поляков, В. А. Далингер) подтверждают эффективность сочетания ИТ и классических методик в развитии пространственного воображения учащихся.

В перспективе важным направлением становится использование технологий дополненной и виртуальной реальности (AR/VR), что позволяет моделировать объекты в трехмерном пространстве, усиливая когнитивный эффект восприятия. Также актуально развитие цифровых платформ для совместного решения задач и исследовательских проектов [2; 3; 5].

Интеграция традиционных и цифровых средств обучения при изучении стереометрии обеспечивает формирование прочных пространственных представлений, повышает эффективность учебного процесса и способствует развитию цифровой культуры учащихся. Она требует продуманной методики и высокой профессиональной готовности педагога, способного реализовать потенциал ИТ в условиях белорусской школы.

Список использованной литературы

1. Арефьева, И. Г. Геометрия. 10–11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений / И. Г. Арефьева, О. Н. Пирютко. – Минск : Нар. асвета, 2020. – 352 с.
2. Поляков, К. Ю. Информационные технологии в образовании: учебное пособие / К. Ю. Поляков. – СПб. : Питер, 2022. – 288 с.
3. Семакин, И. Г. Информатика. Информационные технологии в образовании / И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 416 с.
4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 2017. – 304 с.
5. Далингер, В. А. Методика преподавания геометрии в школе / В. А. Далингер. – М. : Просвещение, 2018. – 368 с.

[К содержанию](#)

Н. Н. СЕНДЕР, Ю. Б. ШПАКОВСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ СТЕПЕНИ

Понятие степени – одно из фундаментальных в математике. Оно позволяет компактно записывать произведения одинаковых множителей, алгоритмических вычислений и лежит в основе многих разделов математики – от алгебры до анализа. Однако путь развития этого понятия был долгим и сложным, проходя через этапы использования, формализации и обобщения [1].

Древние истоки: Вавилон и Египет:

Первые упоминания о возведении в степень можно найти в математических текстах древних цивилизаций. Уже в Древнем Вавилоне (около 2000 г. до н. э.) математики использовали таблицы квадратов и кубов чисел, что свидетельствует о практическом применении степеней с аналогичными показателями. Вавилоняне применили эти знания в астрономии, геометрии и практических задачах [1, 2].

В Древнем Египте также встречались задачи, связанные с возведением в квадрат и куб, особенно при вычислении площадей и объемов. Например, в папирусе Ахмеса (около 1650 г. до н. э.) есть задача, где требуется найти объем куба или квадрат квадрата.

Однако ни в Вавилоне, ни в Египте не было общего символического значения – операции выполнялись описательно или с помощью таблиц.

Античная Греция: геометрическое понимание:

В Древней Греции математики, такие как Евклид, исследовали свойства чисел и их отношения, хотя термин «степень» еще не использовался.

Однако уже тогда существовали идеи, связанные с возведением чисел в степень, особенно в контексте геометрии и теории чисел [2].

Древнегреческие математики, в частности пифагорейцы и Евклид, воспринимали степень исключительно через призму геометрии: Квадрат чисел интерпретировался как квадрат квадрата со стороны, равный этому условию. Куб – как объем куба.

Это геометрическое толкование ограничивает развитие алгебраического понимания степеней: греки не рассматривали более высокие степени, так как не могли представить их визуальное представление в трехмерном пространстве [1, 2].

Тем не менее, Диофант Александрийский (III в. н. э.) в своей «Арифметике» использовал символы для квадрата и куба, а также для их обратных величин, что стало шагом к алгебраической записи.

Средневековые и исламский мир:

В средние века развитие математики продолжается в странах исламского мира. Ученые, такие как Аль-Хорезми, Омар Хайям и Аль-Каши, внесли значительный вклад в алгебру. Они начали использовать ступенчатые обозначения более систематически, хотя и по-прежнему в словесной форме [1]. Особый важный вклад Аль-Каши (XV в.), который ввел обозначения для степеней до девятой и использовал их при обеспечении формы. Он также применял десятичные дроби, которые готовят почву для работ с дробными показателями.

Эпоха Возрождения и Нового времени:

С наступлением эпохи Возрождения интерес к математике возрос, и многие европейские ученые начали изучать алгебру более систематически. С развитием развития математики в XVI-XVII веках научные степени стали оформляться в современном виде [2].

Михаэль Штифель (1487-1567) в своей книге «Арифметика интеграла» (1544) впервые использовал термин «показатель» и систематически работал со степенями, включая отрицательные.

Франсуа Виет и Рене Декарт ввели алгебраическую символику. Декарт в 1637 году в «Геометрии» предложил запись a^2 , a^3 и т. д., близкую к современной. Это стало важным шагом к формализации понятия степени [3,4]. Исаак Ньютон в конце XVII века начал использовать дробные и отрицательные показатели степени в своих работах по анализу.

XVIII–XIX века:

В XVIII веке Лейбниц и Ньютон разработали основы математического анализа, где понятие степени стало неотъемлемой частью. Ньютон ввел нотацию для дробных и отрицательных степеней, что значительно расширило возможности работы с функциями. Это время также ознаменовалось появлением теории экспоненциальных функций.

В XX веке понятие степени было дополнено новыми концепциями, такими как комплексные числа и теория функций. Степени стали использоваться не только для целых чисел, но и для дробных и комплексных значений. Современные математические исследования продолжают развивать это понятие, включая его применение в различных областях науки и техники [5]. История развития понятия степени отражает эволюцию математической мысли на протяжении веков. От простых расчетов древних цивилизаций до

сложных математических теорий современности, понятие степени прошло долгий путь. Оно стало основой для многих математических концепций и продолжает оставаться важным инструментом в научных исследованиях и прикладной математике [1-3].

Список использованной литературы

1. Башмакова, И. Г. История анализа диофанта от Диофанта до Ферма / И. Г. Башмакова, Е. И. Славутин. – М. : Наука, 1984. – 256 с.
2. Энциклопедия элементарной математики. Книга первая : Арифметика. – М. : Физматгиз, 1951. – 442 с.
3. Арефьева, И. Г. Алгебра 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / И. Г. Арефьева, О. Н. Пирютко. – Минск : Нар. асвета, 2022. – 312 с.
4. Арефьева, И. Г. Алгебра 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / И. Г. Арефьева, О. Н. Пирютко. – Минск : Нар. асвета, 2024. – 276 с.
5. Арефьева, И. Г. Алгебра 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / И. Г. Арефьева, О. Н. Пирютко. – Минск : Нар. асвета, 2019. – 333 с.

[К содержанию](#)

Д. Э. СИНЮК

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

ПРОЯВЛЕНИЯ ИНФАНТИЛИЗМА У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Теоретический анализ литературы по заявленной проблеме показал, что инфантилизм и зависимость имеют общие корни, связанные с определенными личностными особенностями, развивающимися в детстве и юности. Психологический инфантилизм, выражающийся в неспособности к самостоятельности и ответственности, часто предшествует зависимому поведению. Люди с зависимостью часто сохраняют детские черты, такие как неуверенность и зависимость от мнений других, что связано с чрезмерной опекой в детстве, ограничивающей развитие самостоятельности.

С целью определения проявлений инфантилизма у студентов с разным уровнем склонности к зависимому поведению были применены следующие методики: тест «Склонность к зависимому поведению» (В. Д. Менделевич) и опросник «Уровень инфантилизма» (А. А. Серегин). В исследовании приняли участие 50 студентов 2 курса Брестского государственного технического университета. Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Сбор эмпирических данных осуществлялся Ю. М. Петросовой.

В первую очередь, обсудим эмпирически данные, полученные при изучении склонности студентов к зависимому поведению (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Склонность к зависимому поведению обследованных студентов

Виды зависимости	Уровень							
	признаки высокой вероятности		признаки повышенной склонности		признаки тенденции		признаки отсутствуют	
	n	%	n	%	n	%	n	%
наркотическая зависимость	4	8	11	22	20	40	15	30
алкогольная зависимость	3	6	7	14	20	40	20	40

Как следует из таблицы 1, среди обследованных студентов 40 % опрошенных продемонстрировали признаки тенденции к такому поведению. Это указывает на наличие отдельных факторов или ситуаций, которые могут в будущем привести к развитию зависимости, но пока у них еще не сформирован устойчивый паттерн зависимого поведения. Такие студенты, вероятно, находятся на начальной стадии формирования зависимости и могут быть подвержены риску при дальнейшем воздействии негативных факторов.

Примерно у пятой части студентов (22 %) выявлены признаки повышенной склонности к наркозависимости, а у 14 % опрошенных – к алкогольной зависимости, что означает более выраженную предрасположенность к такому поведению. Эти респонденты могут столкнуться с большими трудностями в контроле над своими импульсами и склонны к поиску легких способов решения проблем через алкоголь и наркотики. У них уже проявляются более явные признаки зависимости, и они находятся в группе риска, поэтому необходимо вмешательство для предотвращения дальнейшего прогрессирования проблемы.

Менее десятой части опрошенных (8 %) показали высокую вероятность формирования наркозависимости, а 6 % респондентов – алкогольной зависимости. Это свидетельствует о серьезной и тревожной ситуации, поскольку эти студенты уже находятся на более поздних стадиях зависимости, и им требуется неотложная помощь. В данной группе респондентов можно ожидать более выраженные признаки психической и физической зависимости, и они могут столкнуться с трудностями в контроле над своим поведением, что значительно увеличивает риск ухудшения ситуации.

Примерно у третьей части респондентов (30 %) отсутствуют признаки наркозависимости, а у 40 % опрошенных не выявлены признаки алкогольной зависимости, что является положительным показателем. Эти студенты демонстрируют устойчивость к формированию зависимого поведения и обладают большими возможностями для сохранения здорового образа жизни. Это свидетельствует о необходимости сосредоточить усилия специалистов на тех, кто уже проявляет признаки зависимости или находится в группе риска, чтобы предотвратить развитие проблемы в будущем.

На следующем этапе настоящего анализа обратимся к результатам, полученным при проведении опросника «Уровень инфантилизма» А. А. Серегина (см. таблицу 2). Как следует из таблицы 2, наиболее выраженной является группа опрошенных с умеренными показателями по шкале «позиция иждивенчества», что указывает на склонность этих студентов к разделению ответственности и потребность в поддержке, при этом они способны находить баланс между самостоятельностью и зависимостью. Вместе с тем, значительное число студентов показывает низкие результаты по шкалам «эмоционально-волевая сфера» и «неупорядоченность, хаотичность поведения», что свидетельствует о трудностях в решении жизненных проблем и склонности к эмоциональным кризисам.

Таблица 2 – Показатели уровня инфантилизма обследованных студентов

Шкалы	Уровень					
	высокий		средний		низкий	
	n	%	n	%	n	%
неразвитость эмоционально-волевой сферы	4	8	9	18	37	74
отсутствие трудовой мотивации	0	0	26	52	24	48
преобладание материальных ценностей	4	8	14	28	32	64
развлечения и гедонизм	0	0	14	28	36	72
слабая рефлексия	4	8	12	24	34	68
позиция иждивенчества	10	20	30	60	10	20
неупорядоченность, хаотичность поведения	1	2	8	16	41	82
неразвитое преодолевающее поведение	6	12	15	30	29	58

Однако при этом они обладают способностью к планированию и регулированию своих эмоций в стрессовых ситуациях. Это подчеркивает необходимость продолжения работы по развитию эмоциональной стойкости и уверенности в своих силах.

Для определения взаимосвязей между проявлениями инфантилизма у обследованных студентов и их склонностью к зависимому поведению был

осуществлен сравнительный анализ полученных результатов с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (см. таблицу 3).

В результате корреляционного анализа выявлены следующие взаимосвязи. Со склонностью обследованных студентов к наркотической зависимости взаимосвязаны неразвитость их эмоционально-волевой сферы, отсутствие трудовой мотивации, преобладание материальных ценностей, стремление опрошенных к развлечениям и получению разнообразных удовольствий от жизни, слабая рефлексия, выраженная позиция иждивенчества, неупорядоченность и хаотичность поведения, несформированность преодолевающего поведения и, в целом, общий уровень инфантилизма.

Со склонностью респондентов к алкогольной зависимости положительно коррелируют неразвитость их эмоционально-волевой сферы, отсутствие трудовой мотивации, слабая рефлексия, позиция иждивенчества, а также общий уровень инфантилизма.

Таблица 3 – Оценка взаимосвязи проявления инфантилизма и склонностью к зависимому поведению у студентов

Шкалы инфантилизма	Наркозависимость (зависимость)	Алкогольная зависимость
неразвитость эмоционально-волевой сферы	0,709***	0,366**
отсутствие трудовой мотивации	0,405**	0,335*
преобладание материальных ценностей	0,520***	0,265
развлечения и гедонизм	0,540***	0,136
слабая рефлексия	0,548***	0,282*
позиция иждивенчества	0,708***	0,347*
неупорядоченность, хаотичность поведения	0,345*	0,041
неразвитое преодолевающее поведение	0,463***	0,186
общий уровень инфантилизма	0,731***	0,315*

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$ (0,279); ** – уровень значимости $p \leq 0,01$ (0,361); *** – уровень значимости $p \leq 0,001$ (0,451)

Итак, при проведении эмпирического исследования установлено, что существует взаимосвязь между проявлениями у обследованных студентов инфантилизма и их склонностью к зависимому поведению. Неразвитая эмоционально-волевая сфера, неупорядоченность поведения, несформиро-

ванность трудовой мотивации, склонность к развлечениям и гедонизму, а также иждивенческая позиция и инфантилизм в целом увеличивают вероятность развития у респондентов наркозависимости и алкогольной зависимости. Эти результаты указывают на то, что студенты с выраженными признаками инфантилизма более подвержены формированию зависимого поведения, что связано с их недостаточной самостоятельностью, импульсивностью и неспособностью эффективно справиться с возникающими жизненными трудностями.

[К содержанию](#)

Л. П. СКУРИДИНА

г. Липецк (Россия), МБОУ № 32

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

Введение новых федеральных государственных стандартов образования требует перехода на более высокий и качественно новый уровень образовательного процесса в условиях инновационных изменений.

Творчество учителя – необходимое условие его профессиональной эффективной деятельности, так как совершенствование качества обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта зависит от мастерства педагога, от уровня его подготовки. Общество предъявляет высокие требования к учителю, к его деятельности. Чем сложнее дети в интеллектуальном развитии, тем больше знаний должен иметь педагог.

В современном обществе возникла острая потребность в качественной профессиональной подготовке педагогов, способных интегрировать разносторонние теоретические знания в практической деятельности.

Задачи современного педагогического образования, главным образом, ориентированы на формирование профессионально-личностных качеств учителя – дефектолога, т. к. его деятельность направлена на обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья и является ценностно значимым капиталом, развитие которого оказывает влияние на эффективность образовательного процесса.

Творчество учителя – необходимое условие его профессиональной эффективной деятельности, так как совершенствование качества обучения и воспитания детей с ОВЗ зависит от мастерства педагога, от уровня его

подготовки. Общество предъявляет высокие требования к учителю, к его деятельности. Чем сложнее дети в интеллектуальном развитии, тем больше знаний должен иметь педагог [4]. Профессионализм современного педагога определяет ориентированность на знания и использование в практической деятельности новых образовательных технологий, его творческая активность. Педагог должен находиться в постоянном творческом поиске: изучать теоретические и практические наработки по данной проблеме, с целью повышения эффективности обучения и воспитания детей с овз, разрабатывать новые педагогические приёмы обучения и воспитания и методики коррекционного воздействия, должен осуществлять разработку учебных, методических и дидактических материалов [2, с. 14-28]. Внедрение педагогом в учебный процесс интерактивных игровых форм с целью формирования у учащихся необходимо важных жизненных компетенций и повышения их мотивации, способствует улучшению качества проведения учебных занятий на основе применения новых игровых технологий. Инновации позволяют объединить научные, технические, образовательные ресурсы для обеспечения эффективности образовательного процесса.

Педагогическое мастерство следует рассматривать как комплекс свойств личности, педагога, способствующих высокой самоорганизации в профессиональной деятельности. Сумма знаний педагога, высокая способность их реализации в достижении поставленной цели приводит к успешной результативности в профессиональной деятельности [3].

Для учителя-дефектолога важна ведущая гуманистическая направленность на достижение цели в процессе обучения и воспитания ребёнка с ОВЗ, при гармонично подобранных целесообразных технологий, средств, с учетом потребностей воспитанников [1, с. 15]. Педагогическая практика выявила ряд противоречий между новыми требованиями государственного профессионального стандарта к профессионально-личностной готовности педагога инклюзивного образования и недостаточными представлениями современных педагогов-практиков общеобразовательных учреждений о специфических профессионально-личностных качествах, которыми они должны обладать в учебном процессе.

В настоящее время происходят существенные изменения в педагогической теории и практике. В системе общего и специального образования происходит смена образовательной парадигмы, а именно содержание образования обогащается акцентом на адаптацию образовательных программ для обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями. В этой связи одной из

актуальных проблем становится поиск путей качественной индивидуализации обучения и воспитания детей с ОВЗ в соответствии с их образовательными потребностями, позволяя обеспечить доступность получения образования детьми с психофизическими недостатками.

Для учителя-дефектолога характерна интегративная деятельность, которая осуществляется в комплексности изучения, обучения, воспитания и коррекции нарушений познавательной деятельности ребёнка с овз, его целостного развития личности, подготовка к самостоятельному труду и адаптации в обществе. Именно рядовой учитель прогнозирует и достигает положительные результаты в формировании личности проблемного ребенка, в коррекции нарушений в развитии, в формировании предпосылок его социальной адаптации. Поэтому учителю специальной коррекционной школы необходима постоянная моральная и материальная помощь в обучении особых детей со стороны руководства, уважительное справедливое отношение к нему. Необходима забота руководства об оснащении кабинетов начальных классов, кабинетов предметных уроков, технологии и социально-бытовой ориентировки.

Своевременная квалифицированная помощь учителю, положительно влияет на его самочувствие и настроение, на успешную работу с детьми. Необходимы постоянная разработка и адаптация учебно-методических пособий, систематическое пополнение техническими средствами обучения, наглядными пособиями. Дети с овз должны получить начальные профессиональные навыки, обучаясь в школе.

Согласно ФГОС нового поколения профессионализм современного педагога определяют ориентированность на знания и использование в практической деятельности новых образовательных технологий, его творческая активность. Внедрение педагогом в учебный процесс интерактивных игровых форм с целью формирования у учащихся необходимо важных жизненных компетенций и повышения их мотивации, способствует улучшению качества проведения учебных занятий на основе применения новых игровых технологий. Игра для педагога является эффективным инструментом активизации познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья, развития их индивидуальных способностей, воспитания у них самоорганизации и потребности в интеллектуальной деятельности.

Педагогические средства, методы и приёмы в процессе игровой деятельности способствуют коррекции и направлены на максимальное преодоление недостатков эмоционально-волевой, познавательной и

двигательной сфер с опорой на сохранные анализаторы и положительные возможности ребенка. Применение игры как средства познания и развития потенциальных возможностей ребенка, способствует коррекции, количественному и качественному позитивному изменению личности школьника с овз, его поведения. Игровая технология используется в профилактической, диагностической и коррекционно-развивающей работе.

Педагогические средства, методы и приёмы в процессе обучения ребёнка с ОВЗ способствуют коррекции и направлены на максимальное преодоление недостатков эмоционально-волевой, познавательной и двигательной сфер ребёнка с опорой на сохранные анализаторы и возможности ребенка.

Мастерство педагога – это его индивидуальная самоорганизация в профессиональной деятельности с гуманистической направленностью, способствующей согласно требованиям общества, организовать воспитательный процесс, опираясь на знания, умения, способности и технологию педагогического воздействия для получения успешного результата.

Список использованной литературы

1. Азаров, Ю. П. Тайны педагогического мастерства : учебное пособие / Ю. П. Азаров.. – М., 2004. – 432 с.
2. Первухина, Е. В. Мастерство педагога в решении профессионально-педагогических задач / Е. В. Первухина // Молодой ученый. – 2014. – №1. – С. 562–564.
3. Сластёнин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – М., 2001. – 512 с.
4. Меремьянина, А. И. Педагогические условия формирования профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной педагогической деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Меремьянина – Липецк, 2014. – 222 с.

[К содержанию](#)

В. М. СМАЛЬ

Беларусь, Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

ДЗІЦЯЧАЯ ЛІТАРАТУРА: ФЕНОМЕН ЭВАЛЮЦЫ, ПЕДАГАГІЧНАЯ КАШТОЎНАСЦЬ, СУЧАСНЫЯ ТРЭНДЫ

Дзіцячая літаратура з’яўляецца своеасаблівай рэфлексіяй над акаляючымі шаблонамі масавай культуры, над успрыманням свету і ўзаемадзеяння людзей

з акаляючай рэальнасцю, у тым ліку рэальнасцю, створанай словам і ўяўленнем. Час і пачуццё, дабро і зло, каханне і здрада, розум і вынаходлівасць, адказнасць і спагадлівасць – паняцці абстрактныя, складаныя для разумення падростаючым пакаленнем і тут на дапамогу прыходзіць мастацкае слова, у якім згенерываваны цэлы комплекс паняццяў–рэтранслятараў (архетып, слоўны вобраз, метафара). У гэтым сэнсе заслугоўвае ўвагі сцвярдженне амерыканскіх структуралістаў Джорджа Лакофа і Марка Джонсана аб тым, што “метафары – гэта не ўпрыгожанне, не сродак мастацкай выразнасці, а інструмент мыслення” [1, с. 12].

У дзіцячай літаратуры каштоўнасныя зместавыя арыенціры скіраваны на соцыум, сям’ю, спасціжэнне свайго я, міжкультурныя каштоўнасці. У шматлікіх дзіцячых творах падаюцца мадэлі паводзін у канкрэтных жыццёвых абставінах, якія дапамагаюць маленькаму чытачу ці слухачу вырашыць унутраны канфлікт праз уласную ідэнтыфікацыю з персанажамі кніг. Як справядліва сцвярджае А. І. Гульцаў, “маленькаму чытачу больш чым даросламу, уласціва дзейнаснае ўяўленне, якое пабуджае не толькі ўспрымаць прачытанае, але і ўяўна ўдзельнічаць у ім, што абумоўлівае ўплыў дзіцячай літаратуры на фарміраванне каштоўнасных арыенціраў асобы дзіцяці. Ад самых сваіх крыніц дзіцячая літаратура арыентавана на вечныя, непарушныя гуманістычныя каштоўнасці, вучыць адрозніваць дабро і зло, праўду і падман. Аднак пры гэтым дзіцячы пісьменнік не можа быць поўнасцю вольным ад грамадскіх ідэй свайго часу. І яго індывідуальны мастацкі стыль, і тыя каштоўнасці, на якія ён арыентуецца пры стварэнні кнігі для дзяцей, у пэўнай меры адпавядаюць нормам эпохі і запытам грамадства” [2, с. 36.].

Дыдактычны аспект з’яўляецца адным з асноўных у дзіцячай літаратуры. Ён абумоўлівае ў пэўнай ступені супярэчлівае паняцце пра “родавую траўму” дзіцячай літаратуры, у тым сэнсе, што яе ўзнікненне звязана з адукацыйнай кнігай для педагогаў, з дапамогай якой вучылі і выходзілі, а гэта запавольвала працэс самавызначэння самой дзіцячай літаратуры як асобнай галіны слоўнага мастацтва. Працяглы час у тэорыі і крытыцы дзіцячай літаратуры дамінаваў педагагічны прынцып ацэнкі твораў, што адпавядала і ўласна не аўтаномнаму статусу дзіцячай літаратуры ў агульным слоўным мастацтве, ад якога яна, па сутнасці, на пачатковых этапах свайго развіцця не магла пазбавіцца. У сітуацыі татальнай непісьменнасці і неадукаванасці дзяцей у свеце, за выключэннем абмежаванай колькасці краін з усеагульнай адукацыяй (Германія, Англія, Францыя) дзіцячая літаратура ўспрымалася як мастацтва для неадукаваных. Тэндэнцыя да актыўнай “аўтанамізацыі” дзіцячых пісьменнікаў ад педагагічнай крытыкі і педагагічнага канструявання назіраецца з другой

паловы XIX стагоддзя з масавым з'яўленнем перыядычных выданняў для дзяцей, татальным развіццём школ і бібліятэк.

Самыя старажытныя жанры дзіцячай літаратуры (пацешкі, песні, калыханкі) пайшлі з вуснай народнай творчасці. Фальклорныя вытокі маюць першыя літаратурныя творы для дзяцей, фальклор па-ранейшаму ўплывае на жанрава-стылявыя імператывы сучаснай дзіцячай кнігі, змештавы фокус (тэмы, матывы, сюжэты, вобразы, мову) тэкстаў. Паўнаўвартасная, высокамастацкая дзіцячая кніга сваім глыбінным зместам поліфанічная, бо ў ёй адлюстроўваюцца ўражанні сучасных для мастака рэалій, жыццёвага вопыту, назапашаных за працяглы час, успамінаў, з нярэдка ўжо і даўно мінулага дзяцінства, літаратурнага досведу, якія ў сукупнасці трансліруюцца ў адмысловай і зразумелай дзіцячэй форме. Сёння канон дзіцячай літаратуры маштабна эвалюцыянаваў. Гэта адбылося па прычыне эвалюцыі саміх літаратурных жанраў, якія заўсёды характарызаваліся гібрыднасцю, пранікальнасцю, форма-змештавай “дыфузіяй” (М. Бахцін). Гэтаму садзейнічалі сацыяльна-грамадскія і навукова-тэхнічныя змены жыцця, прагматызацыя і тэхнакрытызацыя мыслення, што паўплывала на чытацкія зацікаўленні.

Сучасных дзяцей важна знаёміць не толькі з казкамі, у якіх адмоўнае і станоўчае выразна кантрастуюць, але і з творамі сучаснай дзіцячай літаратуры, з яе ўскладненасцю, полісэнсоўнасцю, шакуючымі выклікамі, адмыслова неадназначнымі сюжэтамі, якія перадаюць складанасці рэальнага жыцця, у якім добрае і благое, станоўчыя і адмоўныя ўчынкі безумоўна не выражаны, могуць спалучацца, сужывацца у адным чалавеку, а могуць тлумачыцца рознымі людзьмі дыяметральна супрацьлегла. Гэта адпавядае самой прыродзе падростаючага пакалення: сужыванню максімалізма, імкнення да спасціжэння існага, крытычнай ацэнкі акаляючых асоб і абставін, параўнанне свайго “я” з маральна-этычнымі эталонамі, абвостраная патрэба ў паводзінах узорах.

Разам з тым дзіцячая літаратура застаецца самай маладаследаванай галіной у літаратуразнаўстве, што тлумачыцца як складанасцю аналізу дзіцячых тэкстаў, так і працяглым “недаацэньваннем” мастацкай каштоўнасці саміх дзіцячых тэкстаў. Расійскія і замежныя крытыкі XIX-пачатку XX стагоддзяў (У. Бялінскі, Д. Пісараў, Ф. Толь, Г. Вольгаст, П. Хейзе) дзіцячую літаратуру разглядалі выключна ў педагагічным аспекце. Свае прыярытэтычныя задачы яны бачылі ў “фарміраванні кола дзіцячага чытання, арганізацыі кіраўніцтва чытаннем, вызначэнні педагагічнай (выхаваўчай) функцыі дзіцячай літаратуры” [3, с. 77]. Беспадстаўна атаясамліваючы паняцці

“дзіцячая літаратура” і “дзіцячае чытанне”, яны шмат увагі надавалі працэсу ўспрымання, інтэрыярызацыі прачынага.

У савецкай дзяржаве былі паасобныя ўдалыя спробы арганізацыі сістэматычнага навуковага даследавання тэкстаў для дзяцей у дзяржаўнай навукова-даследчай установе Інстытут дзіцячага чытання і ў аддзеле дзіцячага чытання пры Навукова-даследчым інстытуце метадаў пазакласнай працы. Аднак гэтыя цэнтры з-за сваёй непрацягласці існавання не маглі аказаць значнага ўздзеяння на тэорыю дзіцячай літаратуры. Былі цікавыя спробы арганізацыі ў часопісе “Дзіцячая літаратура” (1932-1941, 1965-1991) навуковых дыскусій літаратуразнаўцаў і пісьменнікаў па асобных праблемах дзіцячай літаратуры. Негатыўна ўплывалі на даследаванні дзіцячай літаратуры ў XX стагоддзі і неапраўданая, утапічная пераацэнка ідэалагічна-выхаваўчых прыярытэтаў, адмаўленне антрапамарфізму і казкава-эскапічнай фантастыкі, прымусовае навязванне аўтарам шаблонных тэм і вобразаў. З сярэдзіны XX стагоддзя распрацоўка праблем дзіцячага фальклору і мастацкага слова для дзяцей ажывілася дзякуючы навукова-педагагічным даследаванням О. І. Капіцы, І. Р. Мінералавай, І. М. Арзамасцавай, С. А. Мікалаевай, М. А. Чудаковай. Каштоўнасны патэнцыял нацыянальнай дзіцячай літаратуры стаў прадметам даследчыцкай увагі М. Б. Яфімавай, Г. А. Барташэвіч, Я. О. Пуцілавай, А. І. Бельскага, А. М. Макарэвіча, В. І. Караткевіча і інш.

Сёння ў сусветнай дзіцячай літаратуры адбываецца відавочная змена тэматыкі і праблематыкі твораў. Усё часцей падлеткам адрасуюцца тэксты пра школьны булінг, феномен сэлфхарма (анарэксii, цялесных парэзаў, рызыкаўных учынкаў, спроб самагубства). Абнаўленне адчулі на сябе бягучая крытыка і літаратуразнаўства. На рубяжы XX-XXI стагоддзяў было надрукавана мноства артыкулаў цікавых, арыгінальных замежных даследчыкаў (Э. Байер, К. Рэйнальдс, Л. Лопэс-Рапэро, Д. Рад, Ж. Роуз, К. Лэлі і інш.), па актуальных праблемах сусветнай дзіцячай літаратуры. Грунтоўнасцю вызначаюцца працы амерыканскага даследчыка еўрапейскіх казак Джэймса Зайпса, даследчыцы перакладаў дзіцячых тэкстаў Джыліан Лаці, тэарэтыка дзіцячай літаратуры Марыі Мікалаевай і інш. Манаграфічныя даследаванні апошніх дзесяцігоддзяў “Метафізіка дзіцячай літаратуры” Лізы Сэйнсберы, “Межы эмпатыі ў дзіцячай літаратуры” Макарэны Гарсіі-Гансалес, “Мова і ідэалогія ў дзіцячай мастацкай літаратуры” Джона Сцівенсана выявілі складанасць і неадназначнасць сучаснага разумення феномена дзяцінства і яго адлюстравання ў мастацкім слове.

Станоўчае ўздзеянне на актывізацыю літаратурнай дзейнасці пісьменнікаў для дзяцей аказала заснаваная ў 1956 годзе Міжнародная арганізацыя дзіцячай кнігі – International Board on Books for Young People (далее – IBBY), якая раз у два гады на сваім міжнародным кангрэсе вызначае лаўрэатаў прэміі Г. Х. Андэрсэна. Арганізацыя выдае часопіс “Bookbird”, які змяшчае навуковыя даследаванні праблем сусветнай дзіцячай літаратуры. Падобныя выданні існуюць і ў іншых краінах: у Злучаных Штатах Амерыкі – “Journal of Children's Literature”, у Шатландыі – “International Research in Children's Literature”, у Турэччыне – “Journal of Children's Literature and Language Education” і інш.

У англійскім выдавецтве Routledge ў 1994 годзе Джекам Зайпсам была заснавана спецыялізаваная серыя “Дзіцячая літаратура і культура”, што спрыяла выхаду ў свет шматлікіх навуковых даследаванняў ў галіне дзіцячай літаратуры (Пэпэ Гуггенхайм, Кэтрын Фэш, Джек Дослінгер, Джон Кроўфард, Кэрал Дорсч, Дуглас Руссо і інш.). Грунтоўнасцю вызначаюцца працы брытанскага даследчыка Пітэра Ханта “Крытыцызм, тэорыя і дзіцячая літаратура” (1991) і “Дзіцячая літаратура: крытычныя канцэпцыі ў літаратуразнаўстве і культуралогіі (4 тамы, 2006), Крыса Макгі “Дэдэктыўная літаратура для юных чытачоў” (2024), Марыі Трульо “Італьянская дзіцячая літаратура і нацыянальная ідэнтычнасць: дзяцінства, меланхолія, сучаснасць” (2020), Фіоны Маккалак “Сучасная брытанская дзіцячая мастацкая літаратура і касмапалітызм” (2019) і інш.

Праблемы дзіцячай літаратуры шырока асвятляюцца і даследчыкамі на постсавецкай прасторы. Так, у Расіі ў Інстытуце рускай літаратуры РАН з 2015 года дзейнічае цэнтр даследаванняў дзіцячай літаратуры, мэта якога – гісторыка-тэарэтычныя корпусныя даследаванні мастацкага слова для дзяцей (дзіцячай літаратуры, вучэбных тэкстаў, публіцыстычных і навукова-папулярных тэкстаў, візуальна-слоўнай прадукцыі для дзяцей). Гэтым навуковым цэнтрам выдаецца навуковы рэцэнзуемы часопіс “Дзіцячыя чытанні” (два нумары ў год).

Разам з тым неабходна прызнаць, што канцэптуальных даследаванняў, прысвечаных актуальным праблемам дзіцячай літаратур па-ранейшаму выключна мала. У пачатку XX стагоддзя з’явіліся манаграфіі Алены Гудвін “Пераклад Англіі на рускі. Палітыка ў адносінах да дзіцячай літаратуры ў Савецкім Саюзе і сучаснай Расіі”, у якой зроблена спроба выдзеліць характэрныя метады і прыёмы перастварэння тэкстаў, падкрэслена меркаванне аб тым, што пераклады замежных дзіцячых пісьменнікаў былі для савецкіх пісьменнікаў тэрыторыяй вольнай апалітычнай творчасці, якая давала

магчымасць рэалізацыі свабоды інтэлектуальнай гульні. Джыліан Лаці ў манаграфіі “Роля перакладчыкаў у дзіцячай літаратуры: нябачныя апавядальнікі” (2010) адзначыла, што дзіцячая кніга доўгі час стваралася без уліку сваёй мэтавай аўдыторыі, выдаўцы імкнуліся да як мага таннейшага афармлення, а пераклады былі вельмі далёкімі ад арыгінальных тэкстаў. Айчынным даследчыкам А. М. Трафімчыкам была даследавана эвалюцыя жанраў дзіцячай драматургіі, а В. М. Смалем у манаграфіі “Беларуская юнацкая аповесць” (2022) былі разгледжаны аксіялагічныя праблемы айчыннай дзіцячай аповесці, генезіс празаічных жанраў для юнацкага ўзросту. Важныя аспекты спецыфікі слоўнага мастацтва для юнага пакалення раскрыта ў энцыклапедычным выданні “Оксфардскі даведнік па дзіцячай літаратуры” (1975), энцыклапедычных даведніках Д. Р. Таўсэнда “Напісана для дзяцей” (1965-1990) і Ф. Р. Харві Дартана “Дзіцячыя кнігі ў Англіі” (1932-1982) і інш.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Лакофф, Д. Метафоры, якімі мы жывём : перавод с англ. / Д. Лакофф, М. Джонсон ; пад ред. А. Н. Баранова. – М. : Едитаріал УРСС, 2004. – 252 с.
2. Гульцев, А. И. Современная детская литература Великобритании: историко–культурологические аспекты / Гульцев, А. И. // Диссерт. канд. культурол. наук по спец. 24.00.01. – М. – 2002. – 206 л.
3. Сергиенко, И. А. Концепции педагогической критики XIX века в истории изучения детской литературы / И. А. Сергиенко // Детские чтения. – 2015. – № 2 (8).

К содержанию

В. М. СМАЛЬ

Беларусь, Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

КАНВЕРГЕНЦЫЯ ФАНТАСТЫКІ І КАЗКІ Ў ДЗІЦЯЧАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Літаратурная казка з моманту свайго ўзнікнення засведчыла сваю жанравую няўстойлівасць, канвергенцыю (збліжэнне) з іншымі жанрамі. Генетычна першыя ўзоры літаратурнай казкі былі блізкімі да авантурных раманаў. Апошнія змяшчалі ў сабе шматлікую колькасць фантастычных і цудадзейных падзей, у іх была непадзельнасць адлюстравання быцця (сапраўднае–несапраўднае) і лінейнасць хранатопу, пашыраным было ўключэнне ў тканіну раманаў казак (М. дэ Ануа, Д. Вальмор і інш.).

Канвергенцыя фантастыкі і казкі пачалася па сутнасці з моманту ўзнікнення самой казкі, аднак істотна актывізаваўся гэты працэс у эпоху рамантызму. Рамантызм супаў з часам буйных навукова-тэхнічных адкрыццяў (рухавік унутранага згарання, паравая машына, чыгуначны транспарт, электрычнасць, фатаграфія і інш.), а самі рамантыкі ўяўлялі неабходным выратаваць чалавецтва ад згубных наступстваў навуковай рэвалюцыі праз вяртанне да народнай творчасці. Асабліва паважлівае стаўленне ў асяроддзі рамантыкаў было да міфаў, якія, як вядома, цалкам прэтэндавалі на факталагічную дакладнасць і гістарычную рэальнасць зместу. Літаратары-рамантыкі (Браты Грым, Э. Гофман, Эдгар По, Х. Андэрсэн, А. Міцкевіч і інш.) актыўна звярталіся і да жанру фальклорнай казкі: пераймалі сюжэты, перастваралі творы ў своеасаблівыя сіквелы, запазычвалі ідэі, вобразы, матывы, праблематыку і архітэктоніку.

Ва ўспрыманні рамантыкаў рэчаіснасць супрацьпастаўлялася свету мараў, фантазіі, творчай выдумкі. Жанр казкі сваёй экзатычнасцю, містычнасцю, неабмежаванай воляй творчай фантазіі, адлюстраваннем нацыянальных каранёў з'явіўся надзвычай запатрабаваным у рамантыкаў, аднак адначасна ён быў непрыгодным для выяўлення рамантычнага светаўспрыняцця спрастай сваёй формы і лінейнасцю хранатопу. Менавіта таму рамантыкі актыўна пачалі асвойваць і ўдасканальваюць жанры літаратурнай казкі і рамантычнай аповесці (Я. Баршчэўскі "Шляхціц Завальня", М. Гогаль "Вій" і інш.).

Асабліва сцю фальклорнай казкі з'яўлялася адсутнасць у яе супрацьпастаўлення на рэальнае і ірэальнае. Персанажы, хранатоп, уласна падзеі і нават цуд у казцы звычайныя і натуральныя для выказанай сітуацыі, апрыоры прыймаюцца чытачом як нешта прыдуманнае з мэтай пазабавіць.

Рамантыкі робяць спробу эвалюцыі жанру казкі, збліжаюць яе з міфам. Паводле А. В. Каровіна, "Казка – гэта няпраўда ужо адпачатку, а міф прадугледжвае ісціну, што і складае фактычна яго сутнасць. Казка і міф, якія часта ўспрымаюцца як сінонімы, аказваюцца супрацьпастаўленымі паняццямі, якія існуюць паралельна. Іх змешванне ў рамантычную эпоху можна растлумачыць самой наяўнасцю фантастычнага, якое па вызначэнні з'яўляецца цудам, неверагодным, незалежна ад таго, вераць у яго ці не, тым больш што канцэпт веры пастаянна перажывае змены" [1, с. 131].

Для літаратуры ў цэлым і дзіцячай літаратуры ў тым ліку характэрны працэс своеасаблівай канвергенцыі навуковай і казкавай фантастыкі, фантастычных і казковых жанраў. У аснове фантастычных твораў ляжаць алгарытмы цудадзейнай казкі (шлях – цудадзейны герой ці прадмет –

узнікненне праблемы – вырашэнне праблемы з дапамогай цудадзейнага прадмета – шчаслівы фінал). У падобным ключы напісаны першыя дзіцячыя фэнтэзі “Дзеці вады” (1863) Ч. Кінслі, “Аліса ў Краіне цудаў” (1864) і “Аліса ў Залюстэр’і” (1871) Л. Кэрала, “Прынцэса і гоблін” (1872) Д. Макдональда, цыкл аповесцей “У краіне Оз” Л. Баума і яго працягі Р. Томпсан, Д. Нэйла, Д. Сноу, Р. Пайерс, Э. Мак–Гроў, “Хронікі Нарніі” К. Льюіса, творчасць Д. Бары, Д. Роулінг і Ф. Пулмана. Першыя дзіцячыя фэнтэзі найчасцей называюць казкамі з прычыны адсутнасці сфарміраваўшагася канону фэнтэзійнага жанру. Тым больш сам казкавы жанр са зместавай кантамінацыяй матываў, імправізацыяй абмежаванай колькасці сюжэтаў і аднатыповай формай арганізацыяй надзвычай блізкі па сваёй прыродзе да фэнтэзі, навуковай фантастыкі, з іх імкненнем да эксцэнтрычнасці, парадаксальнасці, а часам і эпатажнасці, скіраванасцю на здзіўленне чытача.

Літаратуразаўцы (Я. М. Захарчанка, Я. М. Няелаў, С. Ш. Шарыфава і інш.) адзначалі згушчэнне фальклорных элементаў у фантастычных жанрах, у прыватнасці пашыранасць універсальнага матыву дарогі. У гэтым сэнсе слушным падаецца меркаванне Я. Няелава, які падкрэслівае: “У фальклорнай традыцыі шлях–дарога з’яўляецца зачынам і пастаянным кампанентам на працягу ўсяго казачнага дзеяння, дарога як бы сама “выбірае” героя за яго якасці: злыя едуць па ілжывым шляху, добрыя па правільным. Герой адпраўляецца куды вочы глядзяць, але дарога прыводзіць менавіта да мэты, гэтая мэта – мяжа паміж “сваім” і “чужым” светам; шлях туды і назад утварае хаду казачнага дзеяння, а сама яна можа існаваць толькі пры наяўнасці аднаго ці двух такіх дзеянняў, якое вычэрпваецца вяртаннем героя, гэта значыць канец шляху азначае канец казкі” [2, с. 196].

Асваенне космасу, імклівае развіццё навукова-тэхнічнага прагрэсу, вынаходніцтва і шырокае выкарыстанне прамысловых робатаў у ЗША, а затым у Еўропе і Японіі спрыяла з’яўленню з другой паловы ХХ стагоддзя сапраўднага мастацкага бума на тэму робатаў: персанажы фільмаў “Свет Дзікага Захаду” (1973) (“Зорныя войны” (1977), “Жандарм і інапланецяне” (1979), “Бягучы па лязу” (1982), “Тэрмінатар” (1984), “Зорны шлях” (1987), “Матрыца” (1999); робаты мультфільмаў “Стальны гігант” (1999), “Футурама”(1999-2009), “Дзевяць” (2009); літаратурныя персанажы–андроіды трылогіі Я. Вялістава “Прыгоды Электроніка” (1964-1975), трылогіі У. Ф. Гібсана “Кіберпрастора” (1984-1988), аповесцяў П. Місько “Эрпіды на планеце Зямля” (1985) і Р. Пачапцова “Прыгоды робата” (1989); робаты шматлікіх коміксаў, анімэ, інтэрнэт-мемаў і інш. Філасоф М. Эпштэйн спрабаваў патлумачыць такі паварот грамадскай свядомасці і

масавай культуры да тэхнічных аспектаў зараджэннем новай эпохі пратэізму (своеасаблівая альтэрнатыва шырокавядомага паняцця ‘метамадэрнізм’) з уласцівымі ёй “зрашчэннямі мозгу і сусвету, тэхнікі і арганікі, стварэннямі разумных машын, працуючых атамаў і квантаў, сэнсаправодных фізічных палёў, давядзэннямі ўсіх быццёвых працэсаў да хуткасці думкі” [3].

Актыўнае развіццё канвергентных тэхналогій і фарміраванне ў свядомасці сучасных людзей новых эстэтычных парадыгм уплывала на пераасэнсаванне праблемы суадносін тэхнічнага, біялагічнага і сацыяльнага ў жыцці асобы, спрыялі з’яўленню спецыфічных жанраў мастацкага слова для дзяцей (стітчпанк, эльфпанк і інш.). Пісьменнікі спрабавалі адлюстравачь магчымасць паляпшэння чалавечай прыроды з дапамогай дасягнення навукі і тэхнікі ва ўмовах татальнай папулярызацыі думкі немінучага адмірання тэорыі антрапалогіі і гуманізму і змены яе ідэалогіяй трансгуманізму, для якой характэрна ўяўленне пра людскую асобу як прамежкавы, а не канчатковы ланцужок планетарнай эвалюцыі, у выніку чаго чалавечы інтэлект будзе заменены на новыя формы розуму постасобы (біялагічныя істоты іншых відаў, небіялагічныя прыстасаванні).

Канвергенцыя чалавека і машыны (механізму, прыстасавання, робата), паводле слушнай думкі аўтара сінтэтычнай тэорыі эвалюцыі, першага шэфа ЮНЭСКА Д. С. Хакслі (1887-1975), у канчатковым выпадку будзе спрыяць нараджэнню канвергентнага грамадства трансгуманізму, які разумеецца найперш як “усведамленне чалавецтвам неабходнасці самаўдасканалення, або скіраванай эвалюцыі” [4, с. 174].

У рэчышчы гэтага трэнду была створана дзіцячая аповесць эстонскага пісьменніка У. Э. Бэкмана (1929-2009) “Роберт – ахоўнік жалеза” (1972), у якой даступнай для малодшых школьнікаў і падлеткавага ўзросту форме раскрываюцца вытворча-публіцыстычныя, маральна-псіхалагічныя, навукова-тэхнічныя аспекты дарослага жыцця.

Галоўны герой гэтай казачнай аповесці, хлопчык Цім, гуляе на ўскрайку Таліна і на звалцы металалому знаходзіць Роберта – маленькую жалезную чалавекападобную істоту: “Чалавечак блішчаў з галавы да ног, нібы з паліраванага жалеза. Круглая галава яго хутка круцілася на тонкай палачцышыі. Пальцы таксама былі танюткія, з маленькімі загнутымі кіпцікамі. Чалавек складаўся і выпростаўся на шарнірах і яго рухі былі, мабыць, занадта рэзкімі, як у птушкі. Час ад часу ён варушыў правай ступнёй – яна паварочвалася з цяжкасцю” [5, с. 2].

Ён быў створаны людзьмі для аховы жалеза і надзелены незвычайнай здольнасцю прыліпаць да жалезных рэчаў і рабіцца нябачным, аднак, як і ў

звычайных людзей, у яго ёсць свае сябры (сабака Маукан) і ворагі (кот Коцер, кран). Роберту ўласцівы станоўчыя і адмоўныя рысы чалавечага характару: імпульсіўнасць, ганарыстасць, адказнасць, крытычнасць у адносінах да іншых. Ён увасабляе тып руплівага працаўніка, які сумленна, выконвае свае абавязкі, а ў вольны час грае на “жалезных музычных інструментах”. Арыгінальнасць сюжэта выяўляецца ў адлюстраванні клопатаў і дапамогі менавіта хлопчыка маленькаму Жалезнаму Роберту, а не на адварот.

Тэндэнцыю канвергенцыі фантастыкі і казкі можна адзначыць і ў фэнтэзі Дэніса Уоткінса-Пітчфарда “Маленькія шэрыя чалавечкі” (1942), за які аўтар быў уганараваны медалём Карнэгі. У творы апісаны прыгоды трох гномаў, апошніх прадстаўнікоў свайго роду. Гэта збліжэнне можна ўбачыць і ў аповесці “Гномы Гну” (1992) філосафа У. Эко і ілюстратара Э. Кармі. У ёй прадстаўлены аповед даследчыка космасу (“SE”), які адпраўляецца на пошукі новай планеты, на якую можна было б перасяліцца чалавечай цывілізацыі пасля экалагічнага калапсу. Гномы, якія жывуць на новай планеце Гну не зацікаўлены прымаць людзей.

Дзіцячае фэнтэзі, вытокі якога карэняцца ў цудадзейнай казцы, застаецца і сёння своесаблівым адгалінаваннем дзіцячай літаратуры, у які выяўлены сучасныя бачанні акаляючага свету вачыма дзіцяці і ўяўленні пра навуковыя адкрыцці будучыні.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Коровин Андрей Викторович Жанры литературной сказки и фантастической новеллы в эпоху романтизма // Преподаватель XXI век. – 2008. – № 3.
2. Неелов, Е. М. Волшебнo–сказочные корни научной фантастики / Е. М. Неелов. – Л. : ЛГУ, 1986. – 200 с.
3. Метамодернизм [Электронный ресурс] // Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5>. – Дата доступа : 13.03.2025.
4. Огорокова, В. В. Образ нової соціальної реальності Постмодерну та форми його моделювання: Монографія / В. В. Огорокова. – Одеса: ВМВ, 2018. – 288 с.
5. Бээкман, В. Э. Роберт – хранитель железа / В. Э. Бээкман. – Таллин : Ээсти Раамат, 1972. – 128 с.

[К содержанию](#)

Т. Л. СМАЛЬ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ФУТБОЛИСТОК 9–11 ЛЕТ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ПЕРИОД

Современный футбол не мыслим без достаточной психологической подготовки игроков. Психологическое состояние футболисток, являясь побочным продуктом физиологической подготовленности, непосредственно влияет на продуктивность действий спортсменок и определяет их спортивное совершенствование. Сегодня общепризнана важная роль установок и поддержки тренера на матче, воздействие болельщиков на игроков и судей, влияние уверенности движений при исполнении штрафного удара и пенальти, взаимосвязь смены футболок и раздевалки на результативность команды, установлены корреляционные связи уровня конфликтности между футболистами с процентом брака при выполнении технико-тактических действий [1], сформированности творческого мышления со способностью интуитивно предугадывать верные игровые решения [2]. Однако в возрасте 9–11 лет у девочек ещё не сформированы на должном уровне навыки контроля своего психического состояния, преодоления жизненных стрессовых ситуаций, устранения негативных воздействий социума на личность, умение использовать методы саморегуляции и обращаться за помощью ко взрослым, тренеру. Актуальность исследования продиктована важностью организации психологической подготовки футболисток 9–11 лет в подготовительный период тренировок и недостаточной исследованностью проблемы психологической подготовки в женском футболе. Вместе с тем рациональная организация подготовительного периода и повышение его эффективности как основы функциональной подготовки является в настоящее время одной из актуальных проблем в спорте, что обуславливают необходимость поиска организационных форм, методических подходов и средств, позволяющих существенно повысить эффективность тренировочного процесса юных футболисток.

Освоение навыков футбола предполагает выработку выраженных способностей психики приспосабливаться к различным воздействиям, когда в условиях дефицита времени и антиципации (предвидения замыслов партнёров и соперников) необходимо принимать и реализовывать наиболее правильное технико–тактическое решение, иногда творчески реализуя свои двигательные возможности. При этом важны навыки коллективной интеграции и

дисциплины, способность контролировать свои эмоциональные переживания, достаточный уровень развития значимых психических функций. Основными направлениями психологической подготовки спортсменок 9-11 лет в подготовительный период являются оценка и регуляция психического состояния обучающихся; оценка и коррекция психологического климата в команде и межличностных отношений; изучение и воздействие на психологические особенности личности (черты характера, темперамент, интересы, мотивацию, притязания, направленность личности); совершенствование психологических процессов и функций, таких как ощущение, восприятие (чувство мяча, чувство размера поля), воображение, представление, мышление и память.

На начальном этапе подготовки следует изучить психологический профиль каждого игрока, выявить сильные и слабые черты личности, установить лидеров, и использовать их качества в сплочении коллектива. Тренер должен вызывать у воспитанников доверие, обладать выраженными способностями быть авторитетом, уметь решать внутри командные конфликты, избавлять коллектив от нервозности, враждебности, стрессовых ситуаций, уметь оценивать факторы, влияющие на совершенствование футбольных навыков (неуверенность в себе, недостаточная или чрезмерная мотивация и др.), уметь мотивировать.

Особое внимание следует уделять планированию индивидуальной работы с учётом личностных психофизических особенностей, развития задатков и одарённости. Так, для спортсменок с относительно слабой и подвижной нервной системой следует предусмотреть стиль атаки, инициативы и подавления, игровые упражнения в высоком темпе с частой сменой и разнообразием технико-тактических средств. Для футболисток с относительно сильной, инертной нервной системой целесообразно запланировать упражнения в невысоком темпе, сравнительно однообразный и прямолинейный стиль защиты. Очевидно, что природные, врождённые свойства психики определяют характер и темперамент спортсменок, который нужно учитывать при определении амплуа футболисток. При этом значимыми для футболисток свойствами личности являются уверенность, концентрация, способность играть с максимальной отдачей и интенсивностью, скорость принятия решений. Тренеру следует обращать внимание на конкретные проявления психологических особенностей спортсменок, их самочувствие, настроение, активность, тревожность, качество сна, изучать желание заниматься спортом, а при необходимости давать индивидуальные задания.

Тренеру нужно избегать сомнений, нерешительности, раздражительности, суетливости, которые могут копироваться воспитанниками.

Зачастую следствием чрезмерных физических нагрузок, однообразия тренировок, недостаточного отдыха, негативного психологического микроклимата в коллективе, неправильных действий тренера, индивидуальных особенностей личности, таких как высокая возбудимость, слабая нервная система, несформированность навыков саморегуляции, может явиться психическая напряжённость, выражающаяся в снижении внимания, способности к концентрации, координационных способностей и логического мышления. Подобную дисфункциональность действий исследователи объясняют феноменом «кривого зеркала», когда в состоянии эмоциональной напряжённости наблюдается выраженное снижение продуктивности психической деятельности, временное снижение интеллектуального потенциала, увеличение количества ошибочных действий, изменение поведенческих реакций (неоправданная спешка, суетливость) на фоне забывания усвоенного опыта, инструкций [3], утрату чёткости выполнения сложных физических и интеллектуальных действий, снижение объёма внимания, памяти, нарушение восприятия, появление лишних действий [4].

Внешним проявлением психической напряжённости может быть также отказ футболистов выполнять поставленные задачи, недовольство и раздражительность, беспокойство в ситуациях ранее привычных для спортсменов, резкая смена настроения, повышенная ранимость (чуткая реакция на мнение тренера и сверстников).

Повышенная возбудимость и низкая аспирация, чрезмерная агрессия и апатия, не способность мобилизоваться для преодоления нагрузок, одинаково негативно сказываются на самочувствии, мышечном тонусе, координации движений и работоспособности. Грамотная работа тренера заключается в регуляции психологического состояния игроков, выработке уверенности, поиске причин негативных эмоциональных состояний (стресс, агрессия, апатия, перевозбуждение), которые отрицательно сказываются на игре и тренировочном процессе футболистов, увеличивают их физические и психоэмоциональные нагрузки. Задача тренера – найти, используя индивидуальный подход, «золотую середину». Важно определить эмоциональное состояние, для выбора основных регулятивных действий в разминке (медленные или быстрые движения), дыхательные упражнения (медленное, глубокое или короткое резкое дыхание), музыка (спокойная, тихая или громкая быстрая), речь (спокойная, тихая или экспрессивная, с выраженной жестикуляцией).

Ключевыми составляющими психологической подготовки футболисток является тренинг воображения, целеполагания, внутренней речи и расслабления. Целевые установки формируются положительной реакцией тренера, товарищей, родителей, а игрок должен научиться трансформировать их как мотивационный элемент для совершенствования, повышения уверенности и самооценки. Постановка объективных целевых установок (победить в соревновании, улучшить жонглирование, освоить финт) оказывает непосредственное влияние на поведение, мотивацию и уровень целеустремлённости. В случае чрезмерного целеполагания существуют риски возникновения «целевой аддикции» – устойчивой потребности в постановке целей. В данном случае достижение целей вызывает так называемую гедонистическую адаптацию, то есть уменьшение удовлетворённости от достижения цели, формирование кратковременных ощущений счастья, победы.

Важным видится и формирование умения преодолевать болевой синдром с помощью ментальной тренировки, во время которой активизируется воображение, воссоздаются положительные переживания из прошлого. Актуализация в памяти успешных моментов игр и тренировок способствует укреплению и автоматизации игровых навыков.

В исследованиях ряда учёных (П. П. Просандеев, Е. Н. Усманова, Е. Д. Никитина) был отмечен феномен воздействия на организм футболисток поступившей в мозг информации: в ситуации внутреннего проговаривания фраз типа «Я не могу это осилить», «Я недостаточно хороша», «У меня плохая подготовка», «Я устала» мозг регистрирует информацию и сообщает организму команду, которую центральная нервная система стремится выполнить [5, 6]. Впоследствии информация возвращается обратно в мозг и регистрируется как усталость. Следовательно, важнейшим звеном психологической подготовки футболисток должна стать трансформация внутренних высказываний в положительные ситуации типа «У меня достаточно энергии», «Я это могу».

Практика показывает, что в работе с футболистками отсутствует целостный психологический мониторинг, охватывающий индивидуальные характеристики личности, общие и специфические психологические состояния, устойчивость к стрессовым условиям. В то же время основной целью полноценного психологического контроля футболисток является формирование здорового психологического микроклимата в команде, создание положительных мотивационных установок на достижение успеха, развитие эмоциональной устойчивости, коррекция стрессовых состояний,

регуляция и устранение психологических барьеров и состояний дискомфорта, сохранение и восстановление психологического здоровья на основе полученных в ходе психологического мониторинга данных.

С целью изучения индивидуально–психологических качеств полевых игроков 9-11 лет «СДЮШОР по футболу г. Бреста» и «ДЮШОР по футболу Барановичского района» была проведена диагностика с помощью Оттавского опросника omsat 3 Джона Х. Салмеля и Натали Дюран-Буш (1995), который содержит 85 пунктов для оценки различных навыков: базовых (постановки целей, самоуверенности, решимости), психосоматических (реакции на стресс, управления страхом, релаксации, активации) и когнитивных (фокуса внимания, перефокусировки внимания, воображения, ментальной тренировки, планирования).

На диагностическом этапе исследования у значительной части футболисток (62 %) был выявлен недостаточный уровень психологической подготовленности, выражающийся в высоком уровне стресса (14 %) и личностной тревожности (54 %), проявляющийся в основном в заниженной самооценке, настороженности, пессимизме. У ряда спортсменок был отмечен сниженный уровень ситуативной тревожности (8 %), который проявлялся в безответственном выполнении заданий, в отсутствии эмоций к командному успеху в игре. Наблюдение показало, что тревожность юные футболистки переживают преимущественно через эмоции напряжённости, беспокойства, озабоченности и нервозности. Отмеченное умеренное развитие навыков целеполагания и целеустремленности, самоуверенности и решимости, низкий уровень подавления страха и стресса способны значительно тормозить или снижать работоспособность.

Сегодня существует ряд программ по психологической подготовке спортсменов в различных видах спорта, в частности отечественными исследователями Е. В. Микуло и А. С. Врублевской разработана программа психологической подготовки спортсменов игровых видов спорта на этапе становления спортивного мастерства. Нами была разработана и апробирована с воспитанницами 9-11 лет (n=35) «СДЮШОР по футболу г. Бреста» – экспериментальная группа (ЭГ) и «ДЮШОР по футболу Барановичского района» – контрольная группа (КГ) пятиступенчатая модель психологической подготовки футболисток на начальном этапе подготовки: 1) *психодиагностика* (умственных психосоматических и когнитивных навыков); 2) *разработка и внедрение программы психологической подготовки*, включающей специальные комплексы психологических игр и упражнений для развития необходимых психологических качеств, формирования определённых стереотипов

поведения, мотивационной и эмоционально-волевой сферы личности, обучения основам психологической саморегуляции; 3) *индивидуальное консультирование* для решения возникающих психологических проблем; 4) *психопрофилактика* негативных психических явлений (конфликты, психологические барьеры, пониженная мотивация, низкая когнитивная готовность к трудностям; 5) *психокоррекция* по исправлению и устранению негативных психических состояний (напряжённости, тревожности, негативизма).

В данном случае психопрофилактика осуществлялась 2 раза в неделю после тренировки с помощью бесед, игротерапии, групповых дискуссий, ролевых игр, которые были нацелены на создание положительного эмоционального настроя, повышение самооценки и мотивации к реализации целей. На протяжении всего подготовительного периода в начале тренировки проводилось 7 упражнений, направленных на совершенствование различных психологических особенностей личности футболисток: *восприятия* (чувства мяча, времени, ворот, пространства); *внимания* (сосредоточенности, устойчивости, интенсивности, быстроты переключения); *наблюдательности*, *умения ориентироваться в сложных игровых ситуациях*; *наглядно-действенного мышления*, отвечающего за быстроту и правильность оценки игровой ситуации и контроль за своими действиями; *морально-волевых качеств* (смелости, целеустремлённости, коллективизма, взаимопомощи, сопереживания, дисциплинированности, выдержки, способности терпеть физические нагрузки, умения управлять эмоциями в игре); *навыков психологической саморегуляции и самовоспитания*.

В процессе психологической подготовки футболисток эффективность показали такие средства, как внушение и самовнушение, различные психологические упражнения на фоне утомления, эмоционального возбуждения, дефицита времени, ограничения пространства, максимальной интенсивности. Например, футболисткам с недостаточным уровнем развития самоконтроля предлагалось подробно пересказать тактическое задание предстоящей игры, а для совершенствования функции саморегуляции психической деятельности в игре создавались специальные помехи или давалось задание самостоятельно создавать напряжённые ситуации (максимально увеличивать темп, прессинговать и т. д.).

Психокоррекция по снижению уровня тревожности, раздражения, напряжённости осуществлялась посредством прогрессивной релаксации Э. Джекобсона (поочерёдное расслабление мышц тела), дыхательная гимнастика (Стрельниковой и др.), метода психической саморегуляции

Л. Персиваля (расслабление мышц в сочетании с дыхательными упражнениями), визуализации К. Саймонта и С. Мэтьюз–Саймонтон (мысленная фиксация успеха, эмоционального спокойствия), десенсибилизации психотравм с помощью движения глаз Ф. Шапиро (ускоренная переработка негативных воспоминаний), аутогенного самовнушения И. Г. Шульца, ментального тренинга Ларса-Эрика Унесталя, идеомоторной и психорегулирующей тренировки А. В. Алексеева.

Результаты анализа темпов прироста важнейших показателей психологической подготовки футболисток на контрольном этапе исследования представлены в следующей диаграмме:

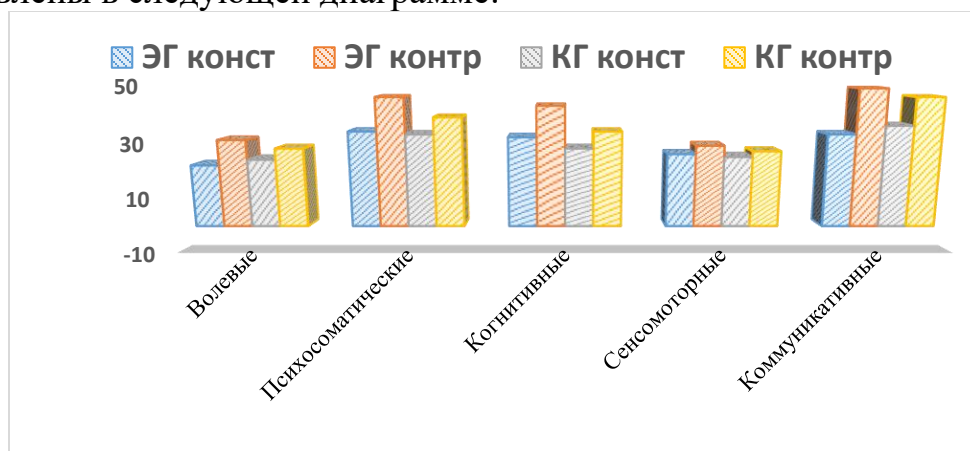


Рисунок 1. Динамика роста показателей психологической подготовки футболисток 9-11 лет.

Реализация пятиступенчатой программы психологической подготовки юных футболисток показала значительную положительную динамику в психосоматических и когнитивных компонентах. Было отмечено значительное повышение уровня самооценки и уверенности в себе в ЭГ по сравнению с КГ. У части футболисток ЭГ значительно снизился уровень личностной тревожности и стресса. У большинства футболисток значительно возросла уверенность в себе и своих способностях, они стали спокойнее реагировать на предстоящую игру с незнакомыми соперницами, адаптировались к физическим и психологическим нагрузкам.

Психологическое состояние футболисток, являясь побочным продуктом их физиологического состояния, непосредственно влияет на продуктивность действий спортсменок и определяет их спортивное совершенствование. Проведённое исследование показывает необходимость и эффективность целенаправленной и комплексной подготовки девушек футболисток,

включающей разнообразные методы контроля и коррекции психологического фактора посредством мероприятий, направленных на снижение повышенной тревожности как триггера эмоциональных расстройств и неврозов.

Список использованной литературы

1. Шулятьев, В. М. Психологические факторы, влияющие на мыслительную деятельность футболистов, в ходе групповых взаимодействий // В. М. Шулятьев, А. Д. Дугблей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.elibrary.ru/item.asp?id= – Дата доступа : 30.03.2021.
2. Kristjánisdóttir, H. Psychological characteristics in women football players: Skills, mental toughness, and anxiety / H. Kristjánisdóttir, K. Johannsdottir, M. Pic Aguilar, J. M. Saavedra [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.researchgate.net/publication. – Дата доступа : 30.03.2021.
3. Стресс: психологические, биохимические и психофизиологические аспекты: учебное пособие // Н. А. Паточкина [и др.]. – Челябинск: ЮУрГУ, 2017. – С. 20.
4. Багадирова, С. К. Основы психорегуляции в спортивной деятельности: учебное пособие / С. К. Багадирова. – Майкоп : «Магарин О.Г.», 2015. – С. 19.
5. Просандеев, П. П. Педагогический контроль за технической подготовленностью юных футболистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / П. П. Просандеев. – Сургут, 2007. – 26 с.
6. Усманова, Е.Н. Особенности потребностно–мотивационных ориентаций юных футболистов / Е. Н. Усманова, Е. Д. Никитина // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 11. – С. 44.

К содержанию

Е. В. СТЕПАНОВА

Российская Федерация, Саратов, СНИГУ имени Н. Г. Чернышевского

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ПЕЙЗАЖНЫМИ ТЕКСТАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: КРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Методика обучения литературе младших школьников включает изучение произведений фольклора, а также поэтов и писателей, посвященных русской природе. И это неслучайно. Природа – реальность, окружающая ребенка с самого раннего возраста, составляющая его пространственную среду, постижение которой обусловлено прежде всего сенсорным восприятием, способностью осваивать мир через звуки, краски, запахи, тактильные ощущения. Через знакомство с образами природы у школьника формируется представление о мире, своей стране, родном крае. Этот личный чувственный опыт освоения пространства в период «интеллектуализации

восприятия» [1, с. 5] помогает осмыслить мир природы, запечатленный в художественных словесных образах, выступает проводником в мир искусства слова, искусства, которое развивает в школьниках чувство прекрасного, обогащая духовно и нравственно.

В традиции отечественной методики школьного обучения знакомство с термином «пейзаж» происходит лишь в курсе изобразительного искусства. На уроках рисования учащиеся не только получают сведения о пейзаже, портрете, натюрморте как ведущих жанрах живописи, но и обучаются их создавать. На уроках же литературы используется словозамена термину – «природа». Этот многолетний опыт находит отражение и в современной российской школе. Так, в учебниках по литературному чтению УМК «Школа России», авторы при изучении прозы и поэзии избегают упоминания термина «пейзаж», предпочитая ему словосочетания: «стихи о природе», «рассказы о природе», «картины природы» [3, с. 63, 66].

Причины такого настойчивого многолетнего умолчания непонятны. Термин «пейзаж» давно обоснован в теории литературы, активно используется литературоведами. Вместе с тем отмеченный подход противоречит ведущей тенденции в отечественной гуманитарной науке, уже давно рассматривающей литературу как область «единой человеческой культуры». В этой связи использование общего для разных искусств термина «пейзаж» на уроках литературы, изобразительного искусства, музыки в начальной школе способно расширить границы восприятия ребенком произведений разных искусств, привести к осознанию им глубинных внутренних связей, существующих в различных областях отечественной культуры.

Именно такой подход предложен авторами учебников «Литературное чтение» УМК «Школа диалога». Уже в первом классе вводится термин пейзаж, учащиеся знакомятся с его определением – «изображение природы, местности в литературе, живописи, музыке» [2, с. 106]. Авторы фокусируют внимание учащихся на взаимосвязи, «диалоге» искусств, в который вступают и сами учащиеся, анализируя произведения литературы и живописи, выявляя специфическую для каждого вида искусства «партитуру» изобразительно–выразительных средств при создании пейзажа.

Читая художественные тексты разных родов и жанров все годы обучения в начальной школе, учащиеся учатся видеть пейзаж и его отдельные образы, замечать изобразительно–выразительные особенности в их описании, выявлять роль картин природы в тексте. Все это требует значительных эмоциональных и интеллектуальных усилий, связанных с накоплением знаний о литературном пейзаже, его видах, системе традиционных природных образов

национальной картины мира, изобразительной поэтики в творчестве отечественных авторов, а также с формированием умений воспринимать пейзаж как значимый компонент текста, интерпретировать его в контексте всего произведения.

Литературный пейзаж как факт личного, «интимного» отклика человека на природу может быть использован на уроках литературы для воссоздания и понимания личности изучаемого писателя, а также как яркое, живое, понятное своими образами свидетельство восприятия окружающего мира писателем при изучении его биографии. Этот подход представляется особенно интересным в курсе освоения краеведческого филологического компонента младшими школьниками, в том числе при знакомстве с «недетскими» писателями родного края, к которым, например, в Саратовской области относится Николай Гаврилович Чернышевский.

Впечатлениям детства посвящена «Автобиография» Чернышевского. В объемном произведении, наполненном множеством фактографических свидетельств о саратовской старине, встречаются, в том числе небольшие характеристики знакомых ему с детских лет образов природы.

Широкий пространственный охват в целом характерен для созданных Чернышевским описаний города: *«Горы огибают Волгу полукругом, имеющим верст 20 по берегу в длину, верст 5, 6 в глубину по своей середине. Саратов лежит в этом амфитеатре на предгорьях северной стороны; местность живописна...»* [4, с. 672]. Чернышевский, словно путешественник, описывает специфику географического положения Саратова с неторопливостью повествования, изобилуя подробностями и деталями. Но вместе с тем метафорическим сравнением опоясывающих город гор с амфитеатром он поэтизирует живописную местность. Перед читателем разворачивается масштабная картина: драматическое действо, где в красочных природных декорациях – огибающих Волгу гор, обрамленных фруктовыми садами, – происходит противоборство образов и явлений природы: *«... Соколова гора, – как называется та часть стены амфитеатра, к которой прилегает Саратов, – видна со всех улиц города. Она подходит полною своею высотой к самому берегу реки, – отвесным обрывом, – это так обрезал ее напор течения в разлив реки, когда вода поднимается на несколько сажень по этому обрыву. Когда вода спадает, остается между обрывом и водою узкая, но довольно пологая полоса прибрежья. Противоположный конец амфитеатра синее далеко мысом, врезающимся в Волгу <...> Амфитеатр гор прекрасен ... Множество лощин, буераков, и диких, и светлых, веселых, – иные из них прелестны. В очень многих лощинах и ущельях гор – сады; и по предгорью*

внутри амфитеатра много садов, – быть может, до 150, до 200 в этом полукруге ...» [4, с. 672-673].

Одними из повторяющихся образов природы в воспоминаниях Чернышевского были Волга и её берега, которые вместе с родительским домом и усадьбным двором он называет *«родными»* местами своего детства. Он не создал живописного описания Волги. *«Я не любил любоваться ею»,* – писал Николай Гаврилович. Тем не менее ему принадлежит одно из самых проникновенных высказываний о великой реке: *«Всё она и она перед глазами, – и не любишь, а полюбишь. Славная река, что говорить»* [4, с. 674-675]. Автор фиксирует пространственную безграничность образа – *«всё она и она перед глазами»*. Ширь и глубина реки, на горизонте сливающаяся с таким же бескрайним небом, притягивали взгляд Николи Чернышевского, как называли его в семье. Естественная, природная красота реки априори, считал Н. Г. Чернышевский, вызывает в человеке сильные чувства. Потому, даже не любясь, полюбишь её обязательно. Наконец, отклик *«славная река»* отмечен интимностью интонации, она своя, *«роднее всего»*.

Главным преимуществом работы с краеведческими текстами является «местная» специфика материала. Своя, саратовская тематика, способна заинтересовать учащихся, мотивировать их на эмоциональное восприятие, активный отклик. Уникальность текстов состоит и в том, что они преломляют в себе прошлое и настоящее, позволяют увидеть знакомые образы природы родного города, запечатленные сто лет назад, соотнести их видение выдающимся земляком со своим собственным, возникшем в XXI веке.

Вместе с тем предложенные тексты могут быть использованы для развития связной речи на уроках русского языка. В процессе обучения младших школьников написанию сочинений их можно рассматривать в качестве текста-образца, который применяется с целью наглядно продемонстрировать учащимся, какими в общем виде должны быть их будущие сочинения о природе родного края. Для работы могут быть взяты один или несколько текстов, представляющих различные варианты подхода к их оформлению: воспоминание, восприятие в реальной действительности, интерпретация в художественном произведении.

При аналитической работе с текстами перед учащимися можно поставить следующие вопросы:

- 1) Определите эмоциональный тон текста.
- 2) Каково коммуникативное намерение автора, зачем написан текст, с какой целью?
- 3) Каким образом это намерение реализуется?

- 4) Каким видит пейзаж родного города автор?
- 5) Какими средствами передано настроение автора?
- 6) Опишите ваши любимые уголки природы Саратова, используя разные формы повествования: рассказ, воспоминание, письмо и др.

В качестве дополнительного материала этих занятий могут быть привлечены произведения изобразительного искусства – картины с видами Саратова.

Внимание учащихся следует обратить на особенности художественного мышления литераторов и художников, на различия художественных средств двух видов искусств, а вместе с тем на общность пейзажных видов Саратова и отдельных образов природы в рассматриваемых литературных текстах и произведениях изобразительного искусства XIX века.

Подводя итог, отметим, что обращение младших школьников к пейзажным краеведческим текстам будет способствовать активизации их познавательной деятельности, ее стимулированию и мотивации, развитию творческого потенциала, формированию интереса к истории и культуре родного края.

Список использованной литературы

1. *Воюшина, М. П.* Изучение литературы во втором классе / М. П. Воюшина. – СПб. : Папирус, 2003. – 118 с.
2. *Воюшина, М. П.* [и др.]. Литературное чтение (в 2 частях). 1 класс. Ч. 2 / М. П. Воюшина, Н. Н. Чистякова, С. Н. Петрова / под ред. М. П. Воюшиной. – М. : Просвещение, 2021. – 112 с.
3. Литературное чтение: 1–й класс: учебник: в 2 частях / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова [и др.] – М. : Просвещение, 2023. – 80 с.
4. *Чернышевский, Н. Г.* Из автобиографии / Н. Г. Чернышевский // Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч. : в 15 т. – М. : Гослитиздат, 1939. Т. I. – С. 566–692.

[**К содержанию**](#)

Л. В. ФЕДОРОВА

Беларусь, Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина

ЗАДАЧИ НА РАСПРЕДЕЛЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обучение младших школьников решению текстовых задач предусматривает решение нестандартных задач, в состав которых входят задачи на распределение. Задачи на распределение – это задачи, в условии которых заданы два множества и описано некоторое соответствие между их элементами. Указанное соответствие определяет распределение объектов

одного множества между объектами другого множества. Требование задачи направлено на выполнение заданного распределения, т. е. указание пар элементов, находящихся в данном соответствии [1].

Задачи на распределение решаются, как правило, логическим методом. Поиск ответа на вопрос задачи на распределение сводится не к выбору и выполнению арифметических действий, как это происходит при работе с арифметическими задачами, а к построению определенных суждений и умозаключений, фиксацию которых целесообразно проводить с помощью таблицы (строки – элементы одного множества, столбцы – элементы другого множества, «+» – соответствие между элементами двух множеств, «–» – несоответствие между элементами двух множеств) или графа.

При решении задач на распределение важны не составленная таблица или граф, готовый ответ, а способ получения модели (пошаговое пояснение построения таблицы или графа). Таким образом, таблица при работе с задачей на распределение является не только краткой записью задачи, но и ее решением. По таблице легко осуществить проверку решения. Достаточно полученный результат сопоставить с условием задачи.

Построение цепочки рассуждений следует проводить на основании фактов, заданных в условии задачи, по порядку. Это исключает лишние умозаключения и делает решение задачи более емким.

Пример: Семен, Дима и Мирон учатся в одном классе. Один из них ездит домой на автобусе, один – на машине с родителями и один – ходит пешком. Однажды после уроков Семен пошел проводить своего друга до остановки автобуса. Когда мимо них проезжала машина, третий друг крикнул из окна: «Мирон, ты забыл в школе шапку!». Кто на чем ездит домой?

Решение.

	С	Д	М
А	–	–	+
М	–	+	–
П	+	–	–

Есть три мальчика – Семен, Дима и Мирон (С, Д, М) и три способа возвращения домой – на автобусе, на машине и пешком (А, М, П).

Рассуждения по поиску решения задачи могут быть следующие:

1) так как Семен проводил друга до остановки автобуса, то из этого следует, что Семен не ездит домой на автобусе («–» в ячейку АС);

2) так как на остановку шли двое мальчиков, один из которых Семен, а ехавший в машине мальчик, окликнув их, обратился к Мирону, то можно сделать вывод, что второго мальчика, которых шел на остановку, зовут Мирон

и на основании предыдущего вывода, следует, что именно Мирон ездит домой на автобусе («+» в ячейку АМ и «—» в ячейки АД и ПМ);

3) так как на остановку шли Мирон и Семен, то в машине был Дима, значит, именно он домой ездит на машине («+» в ячейку МД и «—» в ячейки ДП и МС).

В результате в таблице остается одна незаполненная ячейка (ПС), в которую вносится «+» – факт о том, что Семен ходит домой пешком.

Также данная задача, основываясь на тех же рассуждения, может быть решена с помощью следующего графа (рисунок 1):

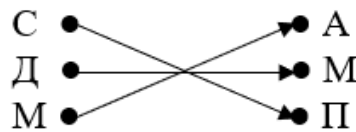


Рисунок 1

В ряде задач на распределение соответствие между объектами двух множеств задается в виде отрицания. Здесь решение задачи также основано на умении построить заключение из выделенных из текста задачи посылок.

Пример: Кто ест мясо, траву и хлеб, если кот и собака не едят траву, а мясо ест не кошка?

Решение.

	К	С	Х
Т	—	—	+
М	—	+	—
Х	+	—	—

Есть три животных – кот, собака и хомяк (К, С, Х) и три вида пищи – трава, мясо и хлеб (Т, М, Х).

Кот и собака не едят траву, значит, траву ест хомяк («+» в ячейку ТХ и «—» в ячейки ТК, ТС, МХ, ХХ).

Мясо ест не кошка, значит, мясо ест собака или хомяк, но хомяк, что отмечено в таблице, ест траву, значит, собака ест мясо («+» в ячейку МС и «—» в ячейки КМ, ХС).

На основании данных таблицы (хомяк ест траву, собака ест мясо), делается вывод, что кот ест хлеб («+» в ячейку ХК).

Бывают задачи на распределение, когда соответствие между элементами множеств задано не совсем однозначно, тогда в такой задаче делается предположение, на основании которого проводится решение задачи. Нахождение ответа в такой задаче на основании проведенного предположения не исключает рассмотрения другого варианта, когда делается другое

предположение. Ведь важно увидеть противоречие, которое обязательно произойдет при неправильном предположении.

Пример: Дарья, Ксения, Полина, Ольга и Наташа надели три кепки и две панамы. Ольга и Дарья надели одно и то же, Полина и Дарья разное, Дарья и Ксения одинаковое. Что надела каждая девочка?

Решение.

В задаче указано, что Ольга и Дарья надели одно и то же. Это говорит о том, что они могли надеть кепку или панаму. В связи с этим сначала делается предположение, что Ольга и Дарья надели кепку.

	Д	К	П	О	Н
К	+	+	–	+	–
П	–	–	+	–	+

Таким образом, есть пять девочек – Дарья, Ксения, Полина, Ольга и Наташа (Д, К, П, О, Н) и два вида головных убора – кепка и панاما (К, П).

Соответственно в ячейках КО и КД ставим «+», а в ячейки ПД и ПО – «–». Далее, учитывая, что Полина и Дарья надели разное, можно сделать вывод, что Полина надела панаму («+» в ячейку ПП, «–» в ячейку КП). Анализируя покупки Дарьи и Ксении можно сделать вывод, что Ксения, как и Дарья, надела кепку («+» в ячейку КК, «–» в ячейку ПК).

В конце ставится вопрос о головном уборе Наташи. На основании данных таблицы (в строке, отвечающей за кепки, уже стоят три плюса, что соответствует условию задачи) делается вывод, что Наташа надела панаму (по условию задачи их надели две девочки и одна из них Полина) («+» в ячейку ПН, «–» в ячейку КН).

Далее следует вспомнить о том, что работа над задачей начиналась с предположения о том, что Ольга и Дарья надели кепку. А если это было не так? В связи с этим делается предположение, что Ольга и Дарья надели панамы. Рассуждения, аналогичные предыдущим, приведут к следующей таблице:

	Д	К	П	О	Н
К	–	–	+	–	
П	+	+	–	+	

На этом этапе становится ясно, что так покупки не могут быть распределены, значит, верный ответ найден в первой таблице.

Если говорить об организации работы с подобными задачами, то целесообразно начинать работу с того предположения, который приведет к

противоречию. Тогда тем более очевидной будет необходимость провести другие рассуждения, соответствующие другому варианту предположения.

Учитывая выделенные особенности решения задач на распределение в начальной школе, можно сделать вывод, что такие задачи являются результативным средством развития логического мышления младших школьников, которое при этом обучает мыслить учащихся нестандартно.

Список использованной литературы:

1. Методические рекомендации по решению нестандартных задач в начальном курсе математики / сост. Г. И. Гудалина, Е. Н. Кушнерук ; ред. В. Н. Медведская. – Брест : Брестский государственный университет, 1998. – 42 с.

[К содержанию](#)

Л. И. ЧЕРЕМИСИНОВА

Российская Федерация, Саратов, ФГБОУ ВО
«СГУ имени Н. Г. Чернышевского»

СЛОВАРЬ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕРМИНОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Литературоведческая пропедевтика стала неотъемлемым компонентом начального общего образования. В Федеральной рабочей программе по литературному чтению (2025 г.) уделяется большое внимание формированию у младших школьников эстетического подхода к художественному произведению, восприятия произведения в единстве формы и содержания, а также проблеме литературоведческой грамотности учащихся 1-4 классов. К концу обучения в начальной школе детям необходимо освоить следующие *сведения по теории и истории литературы* (именно так называется специальный подраздел программы): «Автор, писатель. Произведение. Жанры (стихотворение, басня, рассказ, повесть, драма); жанры фольклора малые (потешка, считалка, небылица, пословица, загадка, народная песня, былина и другие). Фольклорная сказка (сказка о животных, бытовая, волшебная) и литературная сказка. Идея. Тема. Заголовок. Образ художественный. Литературный герой, персонаж, характер. Рассказчик. Портрет героя. Ритм. Рифма. Строфа. Содержание произведения, сюжет. Композиция. Эпизод, смысловые части. Средства художественной выразительности (сравнение,

метафора, олицетворение, эпитет, повтор, гипербола). Эпос. Лирика. Драма. Проза и поэзия» [1].

Перечень литературоведческих терминов довольно объёмный, их освоение начинается уже с 1 класса, едва дети научатся читать. Если к лингвистической или математической терминологии начальная школа давно привыкла, то изучение литературоведческой терминологии еще не стало повсеместной практикой на уроках литературного чтения, а необходимость ее использования с целью формирования читательской компетентности младших школьников, декларированная в ФГОС НОО, в настоящее время пока не стала реальностью нашей школы.

В настоящее время приходится констатировать, что методика формирования литературоведческих представлений младших школьников находится в процессе становления. Успешное освоение литературоведческой терминологии в начальных классах требует повторения и закрепления материала, выстраивания **системы** последовательного изучения наиболее важных для начального этапа литературного образования теоретических понятий.

В этой связи особую роль обретают учебные хрестоматии по литературному чтению. Специальные термины вошли в хрестоматии для младших школьников. Характер их освоения во многом зависит от профессиональной компетенции учителя: если учитель понимает их роль в постижении смысла произведения и в становлении грамотного читателя–школьника, то он не пройдет «мимо» этих терминов и соответствующих вопросов, заданий к тексту, использует термин в качестве инструмента анализа текста. В противном случае школьники постигнут только поверхностный, информативный слой произведения, смогут его прочитать и пересказать, не углубляясь в смысловое богатство текста. Разумеется, этот путь самый простой, а потому очень распространенный.

Есть средний путь: учитель не игнорирует требования программы и обращает внимание на научную терминологию. Но при этом она осваивается сама по себе, вне связи с произведением. Задания типа «Найди в тексте эпитеты (сравнения, олицетворения)» не влекут за собой раскрытие смысла художественного высказывания, так как они не помогают понять функцию названных терминов в конкретном тексте, а значит не помогают постичь смысл произведения.

Учебники по литературному чтению в большинстве своем не снабжены словарями литературоведческих терминов. Определения понятий часто отсутствуют и на тех страницах школьной хрестоматии, где они требуются с

целью успешного освоения учебного материала. Есть одно исключение из общего правила – учебные хрестоматии, относящиеся к образовательной системе «Школа диалога», разработанной авторским коллективом ученых Санкт-Петербургского педагогического университета имени А. И. Герцена во главе с М. П. Воюшиной. В конце каждого учебника содержатся «Терминологические словарики», наличие которых упорядочивает довольно хаотичные знания учащихся, позволяет школьнику обращаться к словарю на уроке и во внеучебное время – по мере необходимости, способствует более прочному запоминанию терминологии и более уверенному использованию ее в ходе аналитической работы с текстом. Наличие словаря в учебнике – это большое подспорье и для учителя, облегчающее его подготовку к уроку.

Определения в словаре из учебников, входящих в образовательную систему «Школа диалога», адаптированы к восприятию школьника конкретного возраста и в то же время научны – не искажают сути того или иного понятия. Толкования терминов в учебнике связаны с методическим сопровождением данной программы: методическим аппаратом учебника, поурочными разработками и тетрадью по литературе. Например, отличие стихотворной речи от прозаической изучается в 1-2 классах и характеризуется наличием ритма и рифмы, разбивкой на строфы. В «Терминологическом словаре» даются следующие трактовки данных понятий: «Ритм – чередование различных элементов в определенной последовательности, одно из выразительных средств в художественном произведении», «рифма – созвучие концов стихотворных строк» [2]. «Строфа – часть стихотворения, которая включает несколько строк, объединенных рифмой и смыслом. Отделяется пустой строкой при письме и паузой при чтении» [3].

Основные стиховедческие понятия находятся в поле зрения учителя и учеников от 1 до 4 класса. Составители хрестоматий постоянно обращаются к ним, вводя их в активный словарь школьников и обучая использовать в практике анализа текстов. Например: «Сравни ритм стихотворений. Почему строки в стихотворении Голяховского длинные, а в стихотворении Шибеева – короткие? Похожи ли два «Листопада»?»; «Что помогает Шибееву показать озорной листопад, а Токмаковой – спокойный и размеренный? Для того, чтобы ответить, простучи ритм стихотворений; подумай, в каком стихотворении листопад «слышнее» [4]; «Как и почему меняется ритм в третьей строфе? Гроза набирает силу или ослабевает?» (речь идет о стихотворении Ф. И. Тютчева «Неохотно и несмело...» – Л. И.) [5]. Эти и другие задания учат видеть смысл во всех элементах текста, раскрывать многозначность художественного

образа, постигать авторскую концепцию. Движение аналитической мысли здесь – «от формы – к содержанию».

Таким образом, УМК «Школа диалога» отличается от других образовательных линеек тем, что в нем выстроена продуманная **методическая система** изучения литературной терминологии, органично вплетенной в процесс чтения и анализа художественного произведения. Научные понятия в данном УМК становятся инструментом для выявления смыслового богатства произведения и ключом, открывающим путь к его полноценному восприятию младшими школьниками.

Со школьниками, которые учатся по другим УМК по литературному чтению, необходимо составлять «Литературный словарь». Для этого учитель выбирает удобный для него формат проведения соответствующего занятия.

1. Онлайн-формат:

А) Учитель создает электронный вариант словарика по той или иной теме программы и использует его в классе по мере необходимости.

Примерная структура словарной страницы:

- адаптированное определение термина (можно взять определение из словаря, составленного М. П. Воюшиной);
- иллюстративный материал (примеры из художественных произведений и подходящие по смыслу картинки-иллюстрации);
- задания для школьников, направленные на усвоение термина (или группы терминов).

Б) Ученик сам создает словарь для закрепления изученного материала на уроках литературного чтения. В этом случае школьникам предлагается шаблон словарной страницы, им необходимо подобрать примеры и задания. Структура словарной статьи та же.

2. Оффлайн-формат:

А) Учитель создает **рабочий лист** для отработки школьником на уроке (или дома) определенной теоретической темы. Желательно подобрать интересные примеры и задания. В конце полугодия или года из этих рабочих листов может составиться рабочая тетрадь, которую впоследствии можно использовать на уроке.

Б) Ученики создают страницу литературного словарика, участвуя в групповом или коллективном проекте. Структура словарной статьи сохраняется прежней (как в электронном словаре).

Литературоведческий словарь – это универсальный инструмент по формированию литературоведческой грамотности младшего школьника. Однако следует помнить, что словарь создается не ради того, чтобы просто

занять детей, и не для того, чтобы «перегрузить» их. Он нужен для использования в ходе анализа произведений и раскрытия многозначности текста на уроках литературного чтения, а также для более прочного освоения теоретического материала. Систематическая и целенаправленная работа со словарем на уроке способствует полноценному эстетическому восприятию художественного произведения, формированию читательских умений и навыков, необходимых для становления Читателя.

Список использованной литературы

1. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Литературное чтение» (для 1–4 классов образовательных организаций). – М. – 2025. – URL : https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_noo_frp_literaturnoe-chtenie_1-4.pdf (дата обращения: 12.08.2025).
2. Литературное чтение: в 2 частях. 2 класс. Ч. 2 : учебник: / М. П. Воюшина и др.; под ред. М. П. Воюшиной. – М.: Просвещение, 2021. – С. 155.
3. Литературное чтение: в 2 частях. 1 класс. Ч. 2 : учебник: / М. П. Воюшина и др.; под ред. М. П. Воюшиной. – М.: Просвещение, 2021. – С. 107 с.
4. Литературное чтение: в 2 частях. 2 класс. Ч. 1 : учебник: / М. П. Воюшина и др.; под ред. М. П. Воюшиной. – М.: Просвещение, 2021. – С. 66, 69.
5. Литературное чтение: в 3 частях. 3 класс. Ч. 1 : учебник: / М. П. Воюшина и др.; под ред. М. П. Воюшиной. – М.: Просвещение, 2021. – С. 58.

[К содержанию](#)

Д. В. ЧЕСТНЫЙ

Беларусь, ГУО «Средняя школа № 3 г. Иваново»

ВЕЧЕРА ПО ФИЗИКЕ КАК ФОРМА ВНЕКЛАССНОГО МЕРОПРИЯТИЯ

Существует множество различных форм внеклассных мероприятий. Однако такая форма внеклассного мероприятия как «вечер по физике» занимает особое место. Общая цель данных вечеров – в увлекательной форме расширить и углубить знания, полученные учениками на уроках, применить на практике полученные теоретические знания. В зависимости от ситуации, данный вечер может стать как заключительным этапом в изучении темы, так и служить довольно эффективным средством повторения рассмотренных ранее тем. В процессе организации и проведения вечеров решается стандартный комплекс задач учебного и воспитательного характера. При подготовке учащихся к вечерам по физике учащиеся могут в зависимости от темы, плана

проведения вечера подготовить различные доклады, сообщения, эксперимент к вечеру, тем самым развивают своё умение самостоятельно работать, творчески мыслить, извлекать важные сведения из прочитанного ими материала, критически осмысливать и подбирать материал. Одним из важнейших обучающих аспектов данного вечера, является то, что знания ученикам не преподносятся в готовом виде, ученики извлекают знания. Не менее важным при проведении вечеров по физике является и воспитательный аспект.

Практически при проведении каждого вечера, имеется возможность осветить один или несколько вопросов, которые имеют большое значение в воспитании учащихся. Предоставляется возможным:

1) Познакомить учащихся с выдающимися достижениями отечественной науки и техники.

2) Рассказать отдельные эпизоды из истории белорусской науки и техники.

3) Познакомить с биографией крупнейших ученых и изобретателей, внесших большой вклад в развитие мировой науки и техники.

4) Показать, что большинство научных открытий являются результатом огромного целеустремленного труда.

Проведение вечера является результатом, большой творческой работы. Поэтому важно, развивать у участников вечера чувство ответственности за предоставленные им обязанности. Необходимо довести до сведения учащихся, что успешность организации данного вечера является ключевым фактором в определении уровня заинтересованности новых участников в последующих вечерах по физике.

[К содержанию](#)

Д. В. ЧЕСТНЫЙ¹, А. В. ДЕМИДЧИК²

¹Беларусь, ГУО «Средняя школа № 3 г. Иваново»

²Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФИЗИКЕ

Существует много разных форм внеклассных занятий по физике. Самыми популярными являются: физические викторины, тематические вечера

по физике, конкурсы (конкурс решения задач по физике, конкурс физических опытов и экспериментов и т.д.), физические олимпиады, экскурсии (в музеи науки и техники, на предприятия, в научные лаборатории и т.д.), физические конференции и семинары, недели физики (комплекс мероприятий в течение недели, посвященных физике), мастер-классы (по изготовлению физических приборов и моделей), физические игры и квесты (в игровом виде применять знания по физике), КВН на физическую тему, конкурсы физических фокусов (демонстрация фокусов, основанных на законах физики и физических явлениях). Но вечера по физике, которым посвящена данная работа, занимают среди них особое место. Их главная задача – в доступной и интересной форме расширить и углубить знания, полученные на уроках, а также научить применять теорию на практике. Вечер по физике может стать как завершающим этапом изучения темы, так и хорошим способом повторить и закрепить уже пройденный материал [1].

Сегодня информационные технологии делают такие вечера еще более яркими и полезными. При подготовке докладов и сообщений учащиеся могут пользоваться презентациями, видеороликами, онлайн-симуляторами и другими цифровыми ресурсами. Это помогает им лучше понять сложные вещи и развивает умение искать и анализировать информацию с помощью современных технологий.

В ходе таких вечеров решаются как учебные, так и воспитательные задачи. Например, во время подготовки выступлений школьники могут использовать виртуальные лаборатории и модели, показывающие то, что сложно повторить в классе – движение частиц, электрические поля, механические колебания и прочее. Такие наглядные примеры помогают усвоить материал гораздо проще.

Очень важна идея, что знания учащиеся не получают готовыми, а находят их самостоятельно, изучая различные источники, в том числе и печатные (учебники, пособия и т. п.), а не только интернет ресурсы. Это учит их критически оценивать информацию и самостоятельно ее обрабатывать.

Кроме того, вечера по физике способствуют воспитанию. С помощью видеофильмов или мультимедийных презентаций можно рассказать о выдающихся достижениях наших ученых, познакомить с биографиями великих изобретателей и показать, сколько труда стоит за самыми известными открытиями.

Организация такого вечера – большая творческая работа, которая требует ответственности от каждого участника. Использование современных технологий помогает учащимся не только лучше подготовиться, но и развивает

цифровую грамотность. Также с помощью интернета и соцсетей можно пригласить на вечер больше разных зрителей и поддержать интерес к физике в школе. В итоге вечер по физике с применением новых технологий не только углубляет знания, но и помогает ребятам развить важные навыки – критическое мышление, творчество и умение работать с информацией. По данной тематике существует большое количество методических пособий, примерами которых могут служить [1-5].

В учебном пособии [2] рассказывается об одной из форм внеклассной работы учителя физики – проведении физических вечеров. В ней приводятся методические рекомендации по подготовке и проведению вечеров по физике, а также сценарии к отдельным вечерам. Большое внимание при этом уделяется развитию инициативы и творческих способностей учащихся на второй и третьей ступени общего среднего образования.

В учебном пособии [3] учитель физики может найти подробные методические указания для подготовки вечера по физике. Автор данного учебного пособия делится собственным опытом, ссылается на подробно изученные методы работы учителей физики. В данном пособии представлены планы вечеров по физике, короткие рассказы-загадки, различные викторины, а также короткие пьесы, благодаря чему вечера занимательной физики могут получиться занимательными и разнообразными.

Список использованной литературы

1. Браверман, Э. М. Вечера по физике в средней школе / Э. М. Браверман. – М: Просвещение, 1969. – 267 с.
2. Юфанова, И. Л. Занимательные вечера по физике в средней школе / И. Л. Юфанова. – М: Просвещение, 1990. – 160 с.
3. Малафеев, Р. И. Вечера занимательной физики / Р. И. Малафеев. – Челябинск : Южно-Уральское книжное издательство, 1970. – 124 с.
4. Горев, Л. А. Занимательные опыты по физике / Л. А. Горев. – М: Просвещение, 1985. – 175 с.
5. Ланге, В. Н. Экспериментальные физические задачи на смекалку/ В. Н. Ланге. – М: Наука, 1979. – 125 с.

[К содержанию](#)

М. В. ЧИСТЯКОВА, А. Ж. ОВЧИННИКОВА

Российская Федерация, Липецк, ЛГПУ имени
П.П. Семенова–Тян–Шанского

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность изучения трудовой деятельности в современном образовательном пространстве для младших школьников заключается, прежде всего, в том, что сегодня образование сталкивается с переходом от традиционных методов обучения к более гибким и современным подходам. Это требует нового понимания роли педагога как воспитателя, который не только передает знания, но и воспитывает личность, развивает критическое мышление и социальные навыки учащихся. Кроме того, современные ученики обладают значительными отличиями в интеллектуальных способностях и образовательных потребностях, поэтому педагог должен уметь работать с различными категориями учащихся, учитывать их индивидуальные особенности, что также является важным аспектом воспитательной деятельности. Современное общество сталкивается с различными социальными проблемами, такими, как проблемы межличностного общения, конфликты и стрессовые состояния учащихся, и педагог должен помогать справляться с этими трудностями и развивать у школьников навыки межличностного взаимодействия. Кроме того, крайне важно, чтобы в условиях информационного общества педагоги помогали детям развивать критическое мышление и отличать факты от мнений, правдивую информацию от ложной. Это также связано с формированием моральных и этических ценностей, что является неотъемлемой частью воспитательной деятельности. Таким образом, статья о трудовом воспитании в современном образовательном пространстве младших школьников будет полезна как для педагогов, так и для специалистов в области образования и родителей, так как она касается ключевых аспектов современного образования и воспитания школьников.

Трудовое воспитание играет важную роль в формировании личности младшего школьника. В условиях современного образовательного пространства, где акцент делается на развитие креативности, критического мышления и практических навыков, трудовое воспитание становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Оно способствует не только профессиональной ориентации, но и формированию социальных навыков,

ответственности и трудолюбия. Трудовое воспитание является важным аспектом общего образования, особенно в начальной школе, где закладываются основы личностного и социального развития ребенка. В условиях быстро меняющегося мира, где технологии и экономические реалии требуют от человека новых навыков и умений, трудовое воспитание приобретает особую значимость. Оно не только формирует практические навыки, но и способствует развитию таких качеств, как ответственность, инициативность, креативность и способность к сотрудничеству.

В современном образовании значение деятельности педагога возрастает, поскольку школа становится не только местом усвоения знаний, но и площадкой для социализации, формирования ценностных ориентаций и развития личности. Педагог должен способствовать развитию нравственных качеств учащихся, формировать умение контролировать эмоции, навыки сотрудничества и уважение к другим.

Трудовая деятельность в образовательной организации планируется и осуществляется в соответствии с приоритетами государственной политики в сфере воспитания и трудового обучения. В трудовом процессе школы классный руководитель является основным деятелем по формированию духовно-нравственных ценностей обучающихся. Реализация целей и задач воспитания в современном образовательном стандарте обеспечивается совместными усилиями всех его участников. В учебной деятельности трудовое воспитание находят в федеральном, национально-региональном и школьном компонентах государственного образовательного стандарта [1].

Трудовое воспитание есть процесс организации и стимулирования разнообразной трудовой деятельности учащихся и формирования у них добросовестного отношения к выполняемой работе, проявлению в ней инициативы, творчества, стремления к достижению более высоких результатов.

Трудовое воспитание – формирование необходимых для трудовой деятельности нравственных качеств человека с помощью труда; в обществе – в широком смысле – целенаправленное формирование отношения к труду как основы нового духовного облика человека, воспитания высоко-сознательного и всесторонне развитого гражданина; органическая составная часть гармонического воспитания; в более узком смысле – целенаправленный, тесно связанный с обучением в школе процесс подготовки детей и юношества к трудовой деятельности.

Отношение к труду формируется в процессе воспитания трудолюбия, готовности и способности выполнять полезную обществу работу, сознания

ответственности за результаты труда, способности воспринимать интересы коллектива как личные, добросовестно и творчески относиться к решению трудовых задач. Важнейшими путями и формами трудового воспитания являются: подготовка детей и юношества к труду в семье и школе, привлечение их к непосредственному и посильному участию в общественном производстве; использование всех средств морального поощрения передовиков производства и ознакомление широких масс с их опытом; последовательное проведение принципа материальной заинтересованности в результатах труда; создание необходимых условий для роста квалификации трудящихся и участия их в организации и управлении производством; использование в целях трудового воспитания средств массовой информации и устной пропаганды. [6].

Цели трудового воспитания, как и цели любой человеческой деятельности, являются исходным моментом в построении всей системы воспитания, ее содержания, методов и принципов.

Трудовая деятельность, отношение к труду – одна из основных сторон нравственной деятельности. В процессе трудовой деятельности формируются морально–волевые качества, в которых проявляются признаки положительного отношения к труду: трудолюбие, чувство долга, коллективизм, дисциплинированность, честность, бережливость, творческое отношение к работе, стремление преодолевать трудности и доводить начатое дело до конца. У младших школьников важно закладывать убеждение в том, что труд является почётной обязанностью каждого человека, воспитывать интерес к труду, стремление быть трудолюбивым и желание приносить пользу людям. Формирование положительного отношения к труду у школьников имеет свою возрастную специфику, свои задачи, соответствующие возрастным психофизиологическим особенностям школьников.

Формирование положительного отношения к миру труда и профессий у школьников имеет свою возрастную специфику, свои задачи, соответствующие возрастным психофизиологическим особенностям школьников.

Изучив теоретическую сущность трудового воспитания школьников, мы выяснили, что трудовое воспитание и формирование положительного отношения к миру труда и профессий у младших школьников обусловлено их возрастными особенностями. Подвижность, двигательная активность, готовность к действию, присущая этому возрасту, требует разнообразных видов деятельности, использования разных форм и методов.

По своему содержанию труд детей младшего школьного возраста – это самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной и художественный труд.

Самообслуживание – это труд ребёнка, направленный на обслуживание им самого себя (одевание, раздевание, приём пищи, санитарно–гигиенические процедуры). Качество и осознанность действий у разных младших школьников разные, поэтому задача формирования навыков самообслуживания актуальна на всех этапах младшего школьного возраста. Хозяйственно-бытовой труд – это вид труда, которым способен овладеть младший школьник. Содержанием этого вида труда являются труд по уборке помещения, мытьё посуды, стирка и так далее. Если труд по самообслуживанию исходно предназначен для жизнеобеспечения, для заботы о самом себе, то хозяйственно-бытовой труд имеет общественную направленность. Младший школьник учится создавать и содержать в соответствующем виде окружающую его среду. Навыки хозяйственно-бытового труда младший школьник может использовать и в самообслуживании, и в труде на общую пользу.

Для успешной трудовой работы в современном образовательном пространстве необходимо использовать разнообразные методы и формы работы: проектные методы, проблемно-ориентированные задачи, работа в группах, дискуссии, игровые технологии, практические занятия, экскурсии, выездные мероприятия и т. д. Также важно иметь психологическую грамотность, умение строить доверительные отношения с учащимися, быть открытым для диалога и обратной связи [1, с. 89].

Педагоги в трудовом процессе должны опираться на принципы трудового воспитания: Принцип единства трудового воспитания и общего развития личности. Он предполагает связь трудового, нравственного, интеллектуального, эстетического, физического воспитания и создание условий для саморазвития гармонично всесторонне развитой личности.

Принцип связи теории с практикой. Он предполагает широкое и быстрое ознакомление школьников с общественной и трудовой жизнью людей, и с происходящими в ней переменами. А также привлечение учащихся к реальным жизненным отношениям, различным видам общественно-полезной деятельности.

Принцип включения личности в различные виды трудовой деятельности. Он предполагает создание таких условий, которые способствуют для реализации различных способностей и задатков воспитанников.

Принцип активности. Активная личность в деятельности обуславливает самостоятельность ее в интересных видах трудовой деятельности, развитие инициативы.

Принцип взаимодействия. Он предполагает в процессе трудовой деятельности оптимальное сочетание коллективных, групповых, индивидуальных форм организации труда.

Принцип соответствия деятельности возрастным и индивидуальным особенностям. Он требует выдвижения таких задач трудового воспитания, обеспечивающих объективно необходимые качества для развития личности на различных возрастных этапах.

Принцип связи с семьей и общественностью. Это единство воспитательных воздействий семьи, школы и общественности.

Принцип творческого характера труда. Это развитие инициативы, самостоятельности, применением трудовых умений в жизни, творчества. [4].

Имеются так же функции трудового воспитания. Внешние и внутренние. Внешние функции трудового воспитания направлены на развитие трудовых умений и навыков, способов творческой деятельности, умения общаться и взаимодействовать. Внутренние функции трудового воспитания направлены на формирование мотивов трудовой деятельности, на воспитание устойчивого интереса к трудовой деятельности, а также на формирование потребности в творческом труде.

Свое большое влияние творческой разработке путей развития другого воспитания в школе уделила Н. К. Крупская. Она указывала, что каждый человек должен обладать современной культурой труда, уметь выполнять любую работу легко и четко, рационально и быстро, уметь хорошо работать головой, и руками. Она считала, что целесообразное применение труда может стать рычагом духовного развития детей. Но для этого труд должен интересовать учащегося и быть не только физическим, но и умственным, а также результат труда ребенок должен понимать, трудить школьник должен не только в школе, но и дома, труд для учащегося должен быть посильным и творческим. Непосильный труд воспитывает лодырей, людей, которые халатно относятся к своему делу [7].

В практику и теорию трудового воспитания внес свое влияние А. С. Макаренко. Он говорил, что дети – это будущие граждане общества и ценность их в нашем обществе будет определяться тем, насколько они в состоянии будут принимать участие в труде, и как они будут к этому труду подготовлены. Именно в труде, по его мнению, воспитываются взаимовыручка, поддержка, уважительное отношение к людям труда, чувство

товарищества. «...В воспитательной работе, – подчеркивал он, – труд должен быть одним из самых основных элементов» [7].

Так же он влиятельно обращал внимание на организацию производительного труда учащихся, результатом которого являлось бы создание материальных ценностей в работе и инициатива.

Макаренко считал, что труд – это существенный элемент выработки у учащихся жизненной сноровки, укрепление характера. «Мы хорошо знаем, – писал Макаренко, – что от природы все люди обладают приблизительно одинаковыми трудовыми дарами, но в жизни одни люди умеют работать лучше, другие – хуже, одни способны только к самому простому труду, другие – к труду более сложному и, следовательно, более ценному. Эти различные трудовые качества не даются человеку от природы, они воспитываются в нем в течение его жизни и в особенности в молодости» [7].

Самая главная функция труда, которую отмечали и Крупская, и Макаренко, состоящая в формировании у учащихся товарищеских отношений, коллективизма, и взаимной требовательности.

Трудовое воспитание направлено на осуществление начального, профессионального образования [1]. Таким образом, мы можем сделать вывод по определению Исмаиловой Л. Т., что «трудовое воспитание – это воспитание сознательного отношения к труду как основной жизненной потребности, а также таких черт характера, обеспечивающих успех в труде, как трудолюбие, старательность, добросовестность». А также, что трудовое воспитание включает в себя множество принципов, благодаря которым педагог раскрывает в каждом обучающимся личностные качества, необходимые для его жизни.

Труд является средством достижения гармонии, природно-биологического, социального баланса в развитии человека, а формирование личности в труде – способом естественного, природосообразного, предполагающего преемственность поколений, гуманистическую направленность воспитания. Вопросы трудового воспитания являются центральной проблемой народной педагогики. Развитие нравственности и ума, физическое и эстетическое совершенство личности происходит преимущественно в труде.

Список использованной литературы

1. Воспитательная деятельность в образовательной организации. Пространство личностного роста участников образовательных отношений: сборник материалов Всероссийской научно– практической конференции (Нижняя Салда, 19–20 января 2022 г.) / гл. ред. М.А. Терентьева; МБУ ДО «Детская школа искусств» г.о. Нижняя Салда. – Чебоксары: ИД «Среда», 2022. – 256 с.

2. Воспитательная работа в образовательной организации: состояние, проблемы, перспективы развития: сборник научных трудов Всероссийской научно–практической конференции с международным участием (Москва, 25–26 ноября 2020 г.) / Под ред. Е. И. Артамоновой. – М.: МАНПО, 2020.– 394 с.

3. Латышина, Д. И. История отечественной педагогики и образования: учебник для академического бакалавриата / Д. И. Латышина. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 260 с.

4. Современное воспитание: новые контексты, актуальные подходы, эффективные практики: Материалы межрегиональной научно–практической конференции с международным участием (г. Смоленск, 26–27 октября 2022 г.). Часть I. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2022. – 288 с.

5. Чернявский, А. Г. История образования и педагогической мысли. Т. 1. История [Электронный ресурс]: монография / А. Г. Чернявский, Л. Ю. Грудцына, Д. А. Пашенцев. – М.: ИНФРАМ, 2018. – 264 с. – URL : <https://new.znanium.com/catalog/product/946203> (дата обращения: 27.03.2025).

6. Арабов И. А. Семья и этнокультурные традиции воспитания семьянина. – Карачаевск, 1996. – 104 с. 7. Арабов И. А., Нагорная Г. Ю. Этнопедагогика. Карачаевск, 1999. – 213 с.

[К содержанию](#)

Н. Г. ЧУБИНАШВИЛИ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

SOFT SKILLS КАК ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Социально–экономические и политические изменения, происходящие в современном мире, предъявляют новые требования к качеству подготовки обучающихся. Технологии развиваются так стремительно, что полученные обучающимися знания очень быстро устаревают. Поэтому ценным становится не тот работник, который когда–то много всего выучил, а тот, кто умеет быстро учиться, эффективно приспосабливаться под новые условия работы в команде и находить нестандартные решения, способные к постоянному саморазвитию и самообразованию, умеющие быстро переключаться с одного вида деятельности на другой и совмещать различные трудовые функции. Такой комплекс во многом определяется как полученными знаниями, так и необходимыми в трудовой деятельности качествами, для обозначения которых в настоящее время принято употреблять понятие «компетенция».

Следует отметить, что на сегодняшний день термины «навык» и «компетенция» все чаще используются в качестве синонимов. В современной теории и практике под компетенцией подразумевают те способности, знания, умения и навыки специалиста, благодаря которым он решает какие-либо

задачи или достигает желаемых результатов. Таким образом, компетенция – это совокупность сформированных навыков, которые могут быть либо профессиональные, практические, либо такие, которые можно применить в разных сферах жизнедеятельности.

В числе компетенций особое место отводится soft skills, концепция которых за последние несколько десятилетий стала неотъемлемой частью мирового рынка труда в различных областях. Впервые употребление понятия «soft skills» зафиксировано в 1959 г., когда ученые стали исследовать компетенции военных и выяснили, что их умения делятся на 2 вида: профессиональные навыки (hard skills) и личные качества (soft skills). Данные термины прижились и за пределами военной сферы [1]. Во многих контекстах «soft skills» по своему значению приравниваются или используются как полные синонимы таких понятий как «employability skills» (навыки для трудоустройства), «people skills» (навыки общения с людьми), «non-professional skills» (непрофессиональные навыки), «skills for social progress» (навыки для социального развития), «life skills» (навыки, необходимые в повседневной жизни).

На сегодняшний день soft skills представляют собой комплекс навыков или компетенций, которые можно было бы обозначить как метапредметные или общие для различных видов деятельности, и включают в себя некоторые основные черты когнитивной и в целом интеллектуальной деятельности, эмоционального интеллекта, управления собственной деятельностью и продуктивного взаимодействия с другими людьми.

В буквальном переводе с английского языка данное понятие означает «мягкие (гибкие) навыки», т.е. навыки, обладание которыми не относится к профессиональной группе. В Кэмбриджском словаре понятие «soft skills» рассматривается как личные качества человека, которые позволяют взаимодействовать с другими людьми более эффективно и гармонично, например осуществлять продуктивную коммуникативную деятельность [2].

Обобщая и систематизируя научные и практические труды исследователей, можно определить общее понятие «soft skills» как социально–психологические навыки (коммуникативные, лидерские, командные, публичные), которые могут быть полезными в большинстве жизненных ситуаций, в любых сферах профессиональной деятельности и формируются в детстве.

По мнению некоторых ученых (Л. Гарднер, Д. Канеман и др.), гибкие навыки (soft skills) – это термин, который используется для описания EQ (коэффициент эмоционального интеллекта) человека, под которым понимают

совокупность личностных черт, социальных качеств, коммуникативность, язык, личные привычки, дружелюбие и оптимизм, которые являются основными характеристиками человека при его взаимодействии с другими людьми. Другие исследователи определяют мягкие навыки как нечто абстрактное, тяжело поддающееся описанию и оцениванию, «далекое» от реальных, традиционных классификаций человеческих способностей.

Таким образом, *soft skills* – это те умения, навыки и компетенции, которые необходимы человеку для общения, взаимодействия не только в учебной и профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни.

Однако вопрос о конкретных навыках остается открытым. Обратившись к мировым исследованиям, мы выяснили, что единого перечня «*soft skills*» не существует, каждая исследовательская группа предлагает свою классификацию. В основе большинства зарубежных классификаций так или иначе лежат шесть основных (базовых) групп навыков: 1) основные (фундаментальные, академические) навыки (грамотность, умение считать); 2) коммуникативные навыки (общение, межличностные отношения, работа в команде, навыки обслуживания клиентов); 3) концептуальные (навыки мышления) (сбор и обработка информации, решение проблем, планирование и организация, умение учиться и развивать навыки, творческое и системное мышление); 4) личные навыки (ответственность, находчивость, гибкость, способность управлять своим временем, чувство собственного достоинства); 5) навыки, связанные с деловым миром (инновационные навыки, инициативность); 6) социальные и гражданские навыки (знания и навыки в области гражданского права) [1].

На Всемирном экономическом форуме в Давосе (2015) в докладе «Новый взгляд на образование» была представлена модель *soft skills*, центральную часть которой занимают компетенции (навыки) «4К»: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация (взаимодействие и сотрудничество) [3].

К *soft skills* будущего педагога, можно отнести такие, как:

1. Коммуникативные навыки (способность к деловому сотрудничеству, способность использовать разнообразные форматы общения и средства массовой информации, готовность работать совместно с другими людьми, терпимость к чужому мнению, а также навыки коммуникативного взаимодействия (умение общаться в различных средах и культурах));

2. Креативность (способность к созданию продуктов, отличающихся новизной, оригинальностью, уникальностью; она не связана только с

творчеством, это навык в принципе что-то придумывать, находить решения, несмотря на ограничения, и изобретать новое);

3. Аналитическое мышление (способность к использованию логики при анализе информации и принятии решений);

4. Критическое мышление (способность ставить под сомнение поступающую информацию, включая собственные убеждения; умение делать выводы и формировать собственное мнение; навык решения сложных задач).

– Один из самых главных навыков в современном мире;

5. Гибкость (умение приспосабливаться, подстраиваться, адаптироваться, используя для этого свои творческие способности, умение выходить за рамки шаблонов мышления и поведения, умение мыслить нестандартно);

6. Суждение и принятие решений (способность к идентификации альтернатив и выбора среди них);

7. Самоконтроль (управление собой в различных видах деятельности);

8. Планирование (способность оптимально распределить ресурсы для достижения поставленных целей, умение ставить цели (задачи) и выполнять действия по их осуществлению в будущем);

9. Адаптивность;

10. Исследовательские навыки (синтез операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, приводящих к новому знанию);

11. Межличностные навыки;

12. Командная работа (способность общаться и налаживать конструктивный диалог с любым членом команды, брать на себя общую ответственность за совместную работу и оценить индивидуальный вклад каждого члена команды, умение проявлять гибкость, спорить, находить компромиссы и доверять для достижения общей цели, проявлять себя в разных ролях внутри команды);

13. Навыки работы в информационной среде – цифровая среда Интернет (умение находить нужную информацию в цифровой среде Интернет) [1].

Из этого списка видно, что одна половина навыков связана с умением общаться, договариваться, управлять и понимать людей, а другая половина связана со способностями мозга: умением быстро соображать, видеть суть, придумывать решение проблем, генерировать новые проекты и идеи.

Таким образом, под *soft skills* понимается комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и не связаны с конкретной предметной областью. Гибкие

навыки не зависят от специфики конкретной работы (дополняют профессиональные компетенции), тесно связаны с личностными качествами и установками (ответственность, дисциплина), а также социальными навыками и менеджерскими способностями (управление временем, лидерство, решение проблем, критическое мышление).

Список использованной литературы

1. Soft и Hard skills. Что это такое и зачем их развивать? [Электронный ресурс]. URL: <https://propostuplenie.ru/article/zachem-razvivat-soft-i-hard-skills/> (дата обращения: 30.09.2025)
2. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/soft-skills> (дата обращения: 02.10.2025)
3. Пинская, М.А. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: практические рекомендации / М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – М: Корпорация «Российский учебник», 2019.– 124 с.

[К содержанию](#)

И. Л. ШАРАНДО

Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ НАРОДНОЙ И КЛАССИЧЕСКОЙ СКРИПКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Музыкальный инструмент скрипка известен достаточно давно как самый маленький в семействе струнных. Ее звуковой диапазон составляет более пяти октав, а струны настроены по квинтам: $g - d^1 - a^1 - e^2$. Выразительные возможности музыкального инструмента весьма разнообразны: тембры, динамические оттенки, приемы игры (квартовые флажолеты, пиццикато правой и левой руки, двойные ноты и аккорды и т. д.), штриховая техника (деташе, легато, стаккато, сотийе, спиккато и др.). Именно поэтому скрипка по праву занимает почетное место в симфоническом оркестре. Следует также отметить такие коллективы как камерный оркестр и ансамбль скрипачей. Но на протяжении многих веков композиторы создавали сольные концерты для скрипки или двух-трех скрипок в сопровождении клавесина (фортепиано).

В средние века на скрипке играли только простые люди. Аристократы считали скрипку недостойной благородных людей и предпочитали ей виолу. Но в XVI веке благодаря итальянским скрипичным мастерам кремонской школы Николо Амати (1596-1684), Антонио Страдивари (1644-1737),

Джузеппе Гварнери (1698-1744) звучание и внешний вид скрипки достигли необычайных высот.

Не претендуя на полный анализ появления и эволюции мастерских скрипичных школ, отметим французскую, немецкую, чешскую, польскую и русскую. Создателем последней являлся Иван Батов (1797-1841), а среди его последователей можно упомянуть советских мастеров Евгения Витачека (1880-1946) и Тимофея Подгорного (1873-1958) [1].

Как пишет Т. А. Вашкевич, скрипичное искусство так называемой устной традиции на территории Беларуси известно уже более четырехсот лет. Скрипка стала неотъемлемой частью духовной культуры белорусского народа в конце XVI века. Этот процесс изучали И. Д. Назина, А. В. Скоробогатченко и другие исследователи народно-инструментальной культуры Беларуси. Однако на сегодняшний день единственным специальным исследованием народного скрипичного искусства Беларуси является работа А. Л. Капилова «Скрипка белорусская» [2].

Обратим особое внимание на утверждение А. Л. Капилова о Беларуси, расположенной в центре взаимовлияний древних славянских смычковых культур и исполнительских традиций разных народов. В связи с этим скрипка предклассического образца получила широкое распространение в славянской культуре уже в XV-XVI веках. Это обусловило дальнейшее формирование конструкции современной скрипки, темброво-звуковых качеств и технико-выразительных возможностей инструмента. Следует отметить основные этапы эволюции белорусской скрипки:

- XVI–XVII век: скрипка стала обязательным составляющим быта белорусского народа;
- XVI век: расцвет профессионального музыкального искусства;
- XVIII век (вторая половина) – начало XIX века: любительское музицирование, крепостное творчество;
- XIX век (20-60-е годы): новые тенденции развития скрипичного искусства;
- конец XIX-XX вв.: стремительный подъем белорусского профессионального скрипичного искусства [3].

В настоящее время обучение игре на скрипке осуществляется во учреждениях дополнительного образования детей и молодежи (центр (дворец) детского творчества детей и молодежи; детская школа искусств; творческая студия и т.д.). Следует отметить дальнейший алгоритм получения скрипичного образования: детская школа искусств – музыкальный колледж – высшее

учебное заведение (Белорусская государственная академия музыки и Беларусский государственный университет культуры и искусств).

После окончания колледжа или ВУЗа молодые специалисты продолжают свою профессиональную деятельность как преподаватели ДШИ и музыкального колледжа или в качестве артиста симфонического (камерного) оркестра.

Однако вернемся в дореволюционное время. В сельской местности ни один праздник не обходился без музыканта-скрипача. Кстати, в Витебском регионе слово «скрипач» на белорусском языке звучало как «музы́ка». И небезызвестный Сымон-музы́ка в одноименной поэме Я. Коласа не Сымон–музыкант, а Сымон-скрипач. Как правило, скрипка звучала на вечеринках, свадьбах, похоронах, сопровождала батлечные представления как сольно, так и в составе ансамбля. В него также входили гармошка, цимбалы и бубен. Все музыканты, конечно, принимали участие в сельскохозяйственной деятельности, но ее результаты лучше всего описаны в белорусской частушке:

Хто ў гармоніку іграе,
Той каровачкі не мае.
Ні кароўкі, ні бычка,
Не хлябае малачка!

В Республике Беларусь вопросами возрождения традиций белорусского народа и этнической музыки занимаются многие ученые-исследователи (Т. Л. Беркович, Т. Б. Варфаламеева, Т. Л. Константинова, О. В. Котович, И. И. Крук, А. П. Орлова, Ю. С. Сусед-Виличинская и др.). Их теоретический опыт успешно реализуется в различных учреждениях дошкольного, общего среднего, среднего специального и высшего образования.

В учреждении образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова» создан Центр белорусского фольклора (приказ № 285 от 12.09.2025; руководитель – доцент кафедры музыки, кандидат педагогических наук, доцент Ю. С. Сусед-Виличинская). В разработанном положении (П.017.25-2025) целью деятельности данного Центра является активизация интереса обучающихся к белорусской региональной (Витебская область) народной культуре и на этой основе расширение контактов с учреждениями дошкольного, общего среднего, среднего специального и высшего образования. Это предполагает совместную деятельность обучающихся и преподавателей в процессе популяризации аутентичного фольклора Витебского региона, осуществление научных исследований по направлениям, соответствующим профилю Центра:

- гражданско-патриотическое воспитание обучающихся в контексте приобщения к национальным традициям и фольклорным ценностям белорусского народа;
- популяризация белорусской национальной культуры;
- повышение художественного уровня, исполнительского мастерства и сценической культуры фольклорных коллективов;
- расширение научно–образовательных контактов на международном уровне.

Изучение белорусского народного творчества и популяризация аутентичного фольклора Витебского региона осуществляется в рамках деятельности творческих коллективов педагогического факультета ВГУ имени П. М. Машерова (кукольный театр «Наша Батлейка», фольклорный вокальный ансамбль «Вясёлка», фольклорный инструментальный коллектив «Жалейка»). В состав «Жалейки» входят баян, цимбалы, музыкально–шумовые инструменты (бубен, коробочка, клещетки, копытца, рубель и т.д.) и скрипка как интонационно–выразительный тембр человеческого голоса. Особо эффектным является имитация бурдонных звуков белорусской дуды (аналог шотландской волынки) – струны d^1 и a^1 образуют интервал ч. 5 – при звукоизвлечении деташе (*détaché*) или портато (*portato*).

В учреждении образования «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой» с 2010 года функционирует студенческая фольклорная группа «Варган» (руководитель – доцент кафедры истории и социогуманитарных наук, кандидат биологических наук, доцент О. А. Емельянчик).

В коллективе собрались единомышленники – студенты и выпускники университета – творческие люди, интересующиеся традиционной белорусской культурой. «Варган» старается восстановить аутентичные традиции песенного, танцевального и инструментального фольклора. Например, скрипач «Варгана» не получил профессионального музыкального образования, но играет на скрипке и баяне. На фотографиях в социальной сети «ВКонтакте» [4] молодой человек выглядит современно, но постановка скрипки и приемы игры осуществляются в традиционной народной манере. Скрипка не лежит на плече как принято в классическом (академическом) исполнении, а упирается в грудь немного ниже плеча, и голова не касается подбородника. Манера игры также отличается от академической: акцент в исполнении переносится на ритмическую и штриховую импровизацию, что придает звучанию скрипки уникальность и неповторимость.

На основании вышеизложенного можно формулировать следующие выводы:

1. Скрипка получила достаточно широкое распространение в европейских странах (Италия, Германия, Франция, Польша, Россия). На территории Беларуси скрипичная школа объединила различные европейские направления. Но народная скрипка существенно отличалась от классической по многим параметрам (количество струн, форма корпуса, материал для его изготовления и т. д.).

2. В советский период и на постсоветском пространстве скрипка использовалась в симфонических (камерных) оркестрах, как музыкальный инструмент для сольного исполнения. Считалось, что обучение игре на скрипке достаточно сложное и требует больших временных затрат. Как правило, о роли скрипки в народном творчестве умалчивалось.

3. Современная социокультурная ситуация направлена, прежде всего, на сохранение и возрождение народных традиций. Ведь без знания своих истоков невозможно строить благополучное будущее нашей родной Беларуси.

Список использованной литературы

1. Скрипка / Belcanto.ru. – URL : <https://www.belcanto.ru/violin.html?ysclid=mg7oqyczk6667686094> (дата обращения: 26.09.2025).
2. Вашкевич, Т. А. Культурное пространство Гродненщины как система детерминант развития регионального скрипичного искусства XIX–XX вв. / Т. А. Вашкевич // Искусство и культура. – 2013. – № 3 (11). – С. 30–35. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/1088> (дата обращения: 26.09.2025).
3. Капилов, А. Л. Скрипка белорусская / А. Л. Капилов. – Минск: Беларусь, 1982. – 93 с.
4. Фальклорны гурт "ВАРГАН" / ВКонтакте. – URL: https://vk.com/hurt_varhan?ysclid=mgggxb5zha240120896 (дата обращения: 07.10.2025).

[К содержанию](#)

В. Е. ЩУРКО

Беларусь, Минск, ГУО «Специальный детский сад № 353»

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

В дошкольном возрасте у детей стремительно развиваются общечеловеческие ценности: любовь к родителям и семье, близким людям,

родному месту, где он вырос, и, безусловно, к Родине [1]. При этом важно не забывать, что сами по себе знания являются пищей для ума, а патриотизма «от ума» не бывает, он бывает только от «сердца». Ум как бы способствует духовно–нравственной работе души, а любящее сердце создает патриотическое мировоззрение.

Воспитание чувств патриотизма в дошкольном возрасте – процесс сложный и продолжительный, поэтому свою работу планирую системно и в разных направлениях: воспитание любви к близким, к своей стране; а также использую различные формы и методы организации деятельности детей. Прививаю своим воспитанникам чувство патриотизма следующими традиционными методами:

Наблюдение

- за природой родного края (рассматривание березы, клена, каштана, ели, туи и др. объектов на территории детского сада)

- за ближайшим окружением (за играми детей на соседнем участке, за проезжающими машинами)

- трудом взрослых (работой дворника, экскурсия в прачечную, экскурсия на пищеблок)

- Беседы с воспитанниками

- о нашей стране («Почему наша страна так называется?», «Беларусь на карте мира», «Обитатели наших лесов» и др.)

- о родном городе («Город, в котором мы живем», «Наша столица – красивый город», «По улицам Минска»)

- о народных праздниках («Дажынкi», «Купалле», «Масленiца», «Новы год»)

- о важных событиях нашего народа («Парад ко Дню Победы», «1 Мая – праздник труда»)

- о белорусской кухне (национальные блюда: драники, клецки, бабка, налистники)

Рассказ

- о достопримечательностях нашего города с использованием информационно–коммуникационных технологий

- Рассказ с показом презентаций о национальной библиотеке, о Троицком предместье, о Минском зоопарке и дельфинарии, о детской железной дороге, о центральном ботаническом саде и др.

Использование разных видов игр

- Подвижные игры и игры-хороводы («Грушка», «Што робиш?», «Вузельчык», «Мак»; «Жмуркі», «Пляцень», «Лянок» и др.).

– Игры–драматизации по мотивам белорусских сказок («Як курачка пеуніка ратавала», «Пых»).

– Дидактические игры («Природные символы Беларусі», «Беларускія народныя музычныя інструменты», «Смачна есці!», «З якой казкі герой?», «Белорусская национальная кухня»).

– Вовлечение детей в процесс посильного общественного полезного труда

– в группе (уборка в игровом уголке, дежурство)

– на прогулке (собираание игрушек после прогулки, очистка участка от листвы, снега)

– в уголке природы (рыхление почвы в цветочных горшках, удаление пыли с крупных листьев)

Но особо хотелось бы остановиться на более эффективных формах работы, на мой взгляд, а именно:

1. Организация жизненных и игровых ситуаций, дающих возможность осваивать опыт доброжелательного отношения к близким и к сверстникам.

Игровые ситуации – это специально проектируемые педагогическим работником формы общения разных видов:

– Игровые ситуации с игрушками–аналогами. Аналоги – это игрушки, которые изображают объекты природы, муляжи животных и растений. С помощью игрушек легко продемонстрировать: что можно делать с предметом, с живым существом, т.е. показать принципиально разные формы деятельности с живыми и неживыми объектами окружающего мира: поиграть с жирафом и тигром, построить вольер для льва, сходить в гости к слону и т. д.

– Игровые ситуации с литературными персонажами.

Данные ситуации связаны с использованием резиновых игрушек или костюмов хорошо знакомых детям героев, которые являются персонажами литературных произведений (Петрушка, Незнайка, Айболит и многие другие). Темы занятий или бесед: «Расскажи Незнайке о нашем городе (о своей семье)», «Мы идем на прививку к доктору Айболиту». Их задача – увлечь детей и поддерживать это увлечение во время игры.

В процессе обыгрывания таких ситуаций часто используем жесты и мимику на темы:

– Почему радуется мама?

– Разговор с бабушкой по телефону

– Поход с мамой в магазин (поликлинику)

– Прогулка с папой во дворе

2. Одной из эффективных форм активизации обучения воспитанников является метод визуализации. Визуализация – это наглядный способ представления любой информации, которая лучше усваивается детьми, если есть опора на зрительный образ. Существует большое разнообразие способов визуализации занятия, остановимся на тех, которые я использую в своей работе:

Таймлайн – это прямой отрезок (временная шкала), на который в хронологической последовательности наносятся события. На столе или доске хаотично разложены картинки, а их нужно выстроить в определенном порядке «Что было и что стало»

- «От первобытной стоянки к современным зданиям»,
- «История шариковой ручки»,
- «От огня к лампочке»,
- «История одежды»,
- «Символы моей Родины»

Гексы (шестигранники). В основе данной техники лежит использование шестиугольных карточек. Каждый из шестиугольников – это определенные понятия или представления в виде изображения, узнаваемого детьми. В центре доски выставляется понятие, которое необходимо раскрыть, например, «Достопримечательности Минска» (промышленность, звери наших лесов, растительные символы, зимующие птицы и т. д), а в остальных гексах изображения таких объектов какие существуют в Минске или Беларуси. Наглядная информация является одновременно и подсказкой детям и наглядным стимулом к запоминанию.

Интеллект-карта – графический способ представить информацию в виде карты, состоящей из ключевых и вторичных тем. Например, предлагаю воспитанникам задание на изучение нашей страны. В центре доски расположен контур Беларуси, в разные стороны отходят цветные стрелки. В левом верхнем углу размещена картинка радуги и нужно назвать по очереди цвет полосы радуги и что в нашей стране бывает такого цвета (первая полоска красная – яблоко, помидор, ягода клубника), найти на столе картинку и прикрепить рядом с цветом. Таким образом решается целый ряд педагогических задач.

Сторителлинг – это техника, построенная на использовании импровизированных историй, способ передачи информации через сказку. Истории сторителлинга хороши тем, что позволяют не только объяснить сложный материал простыми словами на конкретных примерах с использованием опорных картинок, но и дают возможность самим детям создавать и рассказывать истории, придумывать их самостоятельно, а не

просто пересказывать чьи-то. Для этого использую набор кубиков с цифрами, геометрическими фигурами, с различными картинками. Бросая по очереди кубики, воспитанники случайным образом придумывают сказку или историю. Тему или название сказки «подсказывает» взрослый: «Экскурсия по улицам Минска», «Колобок заблудился в большом городе нашей страны» и др. Например, «Был выходной день. Переделав все домашние дела, мы с мамой решили прокатиться на... (бросаем кубик с транспортом и в соответствии с картинкой продолжаем рассказ). Только мы вышли на нужной нам остановке... (бросаем кубик) как услышали или увидели...». В составление истории или сказки может быть увлечено разное количество детей.

3. Эффективной формой в работе является посещение собственного Центра по формированию основ гражданско-патриотической культуры созданного руками педагогических работников нашего учреждения. На базе данного центра провели конкурс чтецов, воспитанники нашей группы читали стихи о Беларуси, о Минске, о семье, о маме. А еще в рамках тематических недель «Город. Улица. Светофор», «Наша страна. Минск – столица Беларуси», «Знакомство с белорусским орнаментом» [2] проводим беседы с детьми с просмотром презентаций, видеофильмов и мультипликационных фильмов, таких как «Минск – столица Беларуси», «Достопримечательности Минска», «Символы моей страны».

Суть патриотического воспитания дошкольников в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудом родных и близких людей, тех кого зовут соотечественниками [3]. Очень важно напитать восприимчивую душу ребенка возвышенными человеческими ценностями, зародить интерес к истории Беларуси.

Список использованной литературы

1. Варанецкая, Л. М. Выховаем грамадзяніна. Дашкольнікам аб гістарычна-этнаграфічнай спадчыне : дапам. для педагогаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне дашк. адукацыі / Л. М. Варанецкая, К. М. Бельская, І. Л. Ждан. – Мн. : Зорны верасень, 2018. – 129 с.
2. Дубініна, Д. М. Мая родная старонка: краязнаўства і этнаграфія Беларусі для дзяцей 5–7 гадоў / Д. М. Дубініна. – Мн. : Нар. асвета, 2024. – 134 с.
3. Красовская, Г. И. Игровые занятия с дошкольниками: патриотическое воспитание / Г. И. Красовская. – Мн. : Изд-во Гревцова, 2010. – 132 с.

[К содержанию](#)

В. И. ЯГЛЯК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ КУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Проблема культурного развития студенческой молодежи является предметом изучения многих наук: философии, педагогики, психологии, социологии и др. Развитие культурного мира студентов характеризуется неоднородностью их культурных потребностей и ориентаций: проживанием в сельском, городском или этническом пространстве; влиянием на ценностное сознание вестернизации в массовой культуре, предлагающей культурные образцы и ценностные отношения другого культурного мира и др. Изучение вопросов инкультурации и социализации студента имеет особое значение для формирования его культурного мира. Вместе с тем мало изученными являются закономерности формирования и развития культурного мира студента, обусловленные спецификой социокультурной среды региона, социума, образовательного учреждения. Важность данной проблемы объясняется тем, что образ мира и способы самовыражения индивида формируются в той среде, где он в большей степени наблюдает и переживает процессы социальных явлений.

Особую значимость данный вопрос приобретает на этапе ранней профессионализации студента, связанной с необходимостью самостоятельного проектирования будущего, ответственностью за принятие решений, адаптацией в новой среде, формированием своей жизненной позиции и т. д.

Физическое воспитание является одним из факторов культурного развития студенческой молодёжи, т. к. способствует формированию физической культуры личности (знания, двигательные навыки, мотивация к активности) и укреплению здоровья. Оно формирует устойчивые привычки к здоровому образу жизни (ЗОЖ), повышает психофизическую подготовленность, улучшает концентрацию и память. Систематические занятия также развивают уверенность в поведении, жизненный тонус и устанавливают позитивный режим дня.

Физическая культура играет важную роль в процессе личностного развития студентов в период обучения в вузе. Эти годы становятся временем не только интенсивного получения теоретических знаний, но и активного формирования устойчивых привычек, включая отношение к физическому

здоровью. Сегодня в условиях повсеместного распространения цифровых технологий, возросших информационных потоков и уменьшения двигательной активности, наблюдается тревожная тенденция: сокращение интереса к систематическим занятиям спортом среди молодежи. Это вызывает необходимость переосмысления роли физкультуры как одного из факторов благополучия студенческой молодежи.

Современное понимание физической культуры выходит за рамки обычных занятий спортом. Это комплексная система, направленная на гармоничное развитие человека, сохранение физического и ментального здоровья, а также на формирование культуры здорового образа жизни. Для студентов это особенно актуально, поскольку именно в этот период закладываются основы профессионального и личностного роста. Поддержание хорошей физической формы напрямую влияет на самочувствие, устойчивость к стрессам и продуктивность в обучении.

Физиологические преимущества физической активности подтверждены многими исследованиями. Регулярные физические нагрузки способствуют нормализации обменных процессов, укрепляют сердечно-сосудистую и дыхательную системы, улучшают осанку и подвижность суставов. Кроме того, занятия спортом повышают общий энергетический уровень организма и способствуют профилактике множества хронических заболеваний, таких как гипертония, остеохондроз, ожирение. Это особенно важно для студентов, ведущих малоподвижный образ жизни из-за долгих часов за учебниками и компьютером.

Немаловажным является и влияние физической культуры на психоэмоциональное состояние. Благодаря выработке нейромедиаторов, таких как эндорфины и серотонин, физическая активность способствует снижению тревожности, улучшению настроения и повышению устойчивости к стрессам. Студенты, регулярно занимающиеся физкультурой, чаще проявляют уверенность в себе, лучше адаптируются к новым условиям, легче справляются с экзаменационными нагрузками.

Тем не менее на практике вовлеченность студентов в физкультурную деятельность оставляет желать лучшего. Основными барьерами являются нехватка времени, низкая мотивация, ограниченность спортивной базы учебных заведений и отсутствие персонализированного подхода к занятиям. Многим не хватает элементарного понимания пользы физической активности или не удаётся найти вид спорта, вызывающий личный интерес. Кроме того, у некоторых студентов присутствует внутреннее сопротивление, вызванное страхом осуждения или неуверенностью в своих физических возможностях.

Для того чтобы изменить ситуацию, необходимо применять комплексные меры. Одним из решений является внедрение гибких программ занятий, где студент может выбрать удобный формат, будь то фитнес, командные игры, танцы или йога. Также большую роль играет использование современных технологий: мобильные приложения, шагомеры и спортивные челленджи вовлекают молодежь в активность на привычных им цифровых платформах. Немаловажным направлением является создание позитивной мотивационной среды: проведение межфакультетских соревнований, фестивалей здоровья, мастер-классов и открытых тренировок.

В рамках образовательных программ также следует усилить акцент на информационную и психологическую подготовку студентов. Необходимо развивать навыки саморегуляции, осознанного отношения к телу и понимания взаимосвязи между физическим и ментальным здоровьем. Преподавателям физкультуры важно не только проводить занятия, но и выполнять роль наставников, способных вдохновить молодежь на активную жизнь.

Таким образом, физическая культура – неотъемлемый компонент жизнедеятельности современного студента, способный позитивно повлиять на все аспекты его развития. Повышение уровня вовлеченности в физическую активность требует комплексных усилий со стороны вузов, педагогов и самих обучающихся. Только при наличии устойчивой мотивации, поддерживающей среды и разнообразных форматов занятий можно рассчитывать на повышение интереса к физкультуре и улучшение качества жизни студентов в целом.

Физическая культура отлично влияет на развитие студентов, позволяет быстрее осваивать материал, хорошо учиться, добиваться высоких достижений и развивает не только физические навыки, но и умственные, навыки по самовыражению себя через социально активную деятельность. Студент быстрее приспосабливается к изменениям окружающей среды, если он физически подготовлен. А физически подготовленные студенты могут быстрее освоить новую профессию и больше трудиться в дальнейшем.

[К содержанию](#)

И. А. ЯКУБОВСКАЯ, Ю. С. СУСЕД-ВИЛИЧИНСКАЯ

Беларусь, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

ОСОБЕННОСТИ ЗНАКОМСТВА С МУЗЫКАЛЬНЫМ ИНСТРУМЕНТОМ СКРИПКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МУЗЫКА»

Анализ учебной программы по учебному предмету «Музыка» для I-IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения [1], показал, что скрипка как музыкальный инструмент представлена в составе симфонического оркестра. Музыкальные произведения отечественных и зарубежных композиторов разных эпох представлены в следующих жанрах: «опера», «балет» и «симфония» (Таблица 1).

Таблица 1 – Анализ скрипичных произведений в составе симфонического оркестра

Опера	Балет	Симфония
1 класс		
Дж. Верди. «Марш» из оперы «Аида»; М. Мусоргский. «Гопак» из оперы «Сорочинская ярмарка»	П. Чайковский. «Вальс снежных хлопьев», «Танец Феи Драже» из балета «Щелкунчик»	
2 класс		
Г. Пукст. «Пионерская полька» из оперы «Маринка»; М. Глинка. Марш Черномора из оперы «Руслан и Людмила»; Н. Римский–Корсаков. «Три чуда» из оперы «Сказка о царе Салтане»; Ж. Бизе. Марш Тореадора из оперы «Кармен»	Е. Глебов. «Бульба» из балета «Мара»; О. Ходоско. «Буратино», «Карабас» из балета «Золотой ключик»; П. Чайковский. Марш из балета «Щелкунчик», «Вальс» из балета «Спящая красавица»; С. Прокофьев. «Вальс», «Полночь» из балета «Золушка»	С. Прокофьев. Симфоническая сказка «Петя и волк»; П. Чайковский. Симфония № 2 (часть IV); А. Глазунов. Симфония № 1 (часть II)
3 класс		

М. Глинка. «Полонез» из оперы «Иван Сусанин»; О. Залетнев. «Вступление», из оперы «Адчыніце, казляняткі»; Н. Римский–Корсаков. «Полет шмеля» из оперы «Сказка о царе Салтане»	П. Чайковский. Дуэт Маши и Принца из балета «Щелкунчик»	Д. Лыбин. «Провинциальная симфония» (часть III); М. Глинка. Симфоническая увертюра «Арагонская хота» и «Камаринская»; Й. Гайдн. Симфония № 101 «Часы» (фрагмент II части); Б. Сметана. «Влтава» из цикла симфонических поэм «Моя Родина»
4 класс		
В. Моцарт. Опера «Волшебная флейта» (по выбору преподавателя)	Е. Глебов. Тарантелла из балета «Альпийская баллада»; В. Кузнецов. Сюита из балета «Князь Витовт»	Н. Чуркин. Симфониетта «Белорусские картинки»; В. Войтик. «Колядники» из симфонической сюиты «Забавы»; В. Оловников. Симфоническая поэма «Партизанская быль»; В. Моцарт. Симфония № 40 (экспозиция, I часть); М. Чюрлёнис. Симфоническая поэма «В лесу»

Скрипичные сольные произведения в Программе представлены «Кампанеллой» Н. Паганини и Концертом для скрипки с оркестром «Времена года» А. Вивальди. Кратко рассмотрим особенности творчества Н. Паганини и А. Вивальди. Итальянский скрипач-виртуоз и композитор Никколо Паганини (1782-1840) начал учиться играть на мандолине в пять лет, на скрипке – с шести лет. Однако скрипка его привлекала больше своими тембровыми возможностями. Совершенствуя технику исполнения, Никколо занимался ежедневно до полного изнеможения. Виртуозное владение квартовыми флажолетами, техникой пиццикато (левая рука), активное использование глиссандо и специфической аппликатуры, легкость в исполнении «прыгающих» штрихов – далеко не полный перечень исполнительских достижений Никколо Паганини [2].

Венецианский композитор, скрипач-виртуоз, педагог и священник Антонио Лучо Вивальди (1678-1741) достаточно известен не только в истории музыки эпохи барокко. Его творческое наследие оказало существенное влияние на развитие европейской музыки. Одним из новшеств А. Вивальди

стало создание и популяризация жанра сольного концерта. За время службы в женском монастыре «*Ospedale della Pietà*» он сочинил множество произведений для скрипки. Эти музыкальные произведения были написаны для монахинь и послушниц, которые играли на скрипках, с учетом их музыкальных способностей и исполнительских возможностей [3].

Известно много отечественных и зарубежных скрипачей, исполняющих концерты А. Вивальди в классической интерпретации: А. Бессмертный, А. Шишков, Л. Горелик, Д. Ойстрах, Л. Коган и другие. Также можно отметить современных скрипачей Ванессу Мэй (Великобритания), Линдси Стирлинг (США), Дэвида Гарретта (Германия). Они стремятся к созданию театрализованных шоу, используя современные информационно-коммуникационные технологии. Выступления часто проходят на открытом воздухе, поэтому возникает необходимость в использовании электроресурсов. Например, Дэвид Гарретт исполняет музыкальные произведения (не только Н. Паганини и А. Вивальди) под аккомпанемент симфонического оркестра, в состав которого включена рок-группа.

Немецкого скрипача часто сравнивают с Н. Паганини. Итальянский скрипач в XVIII веке показывал необычайные возможности скрипичного звукоизвлечения. Дэвид Гарретт в XXI веке реализует свои исполнительские идеи с помощью современных информационных технологий: игра в дуэте с самим собой (использование собственной видеозаписи). Во время концерта Гарретт, находясь на сцене, находится в постоянном движении. А репертуар включает не только классические произведения, но и треки из современных кинофильмов, рок-музыку и т. д.

Таким образом, видеозаписи с концертов современных скрипачей можно использовать как наглядный материал для учащихся начальной школы. Ведь реалии сегодняшнего дня показывают, что обучающихся более привлекают шоу-зрелища, наполненные светозвуковыми эффектами и анимацией. Все это усиливает эмоциональное воздействие на зрителя (не слушателя), но не может заменить собой живое звучание инструмента.

Тембр скрипки является одним из наиболее узнаваемых инструментальных тембров учащимися младшего школьного возраста. Это дает основание для рассмотрения вопроса о развитии тембрового мышления на начальном этапе музыкального образования с помощью использования звуковых особенностей именно скрипки.

Уникальные тембровые характеристики этого музыкального инструмента по спектральному составу и эмоциональной выразительности наиболее близки к человеческому голосу. Эта особенность позволяет скрипке

передавать тончайшие нюансы чувств и эмоций – от лирической задумчивости до драматической напряжённости.

Опыт знакомства со скрипичными музыкальными произведениями поможет обучающимся создать определенную базу для последующего восприятия любых электронных обработок и интерпретаций классической музыки. Таким образом, современные информационные технологии не должны подменять собой знакомство со звучанием классической скрипки. Они призваны создавать многогранный образ музыкального инструмента, способного говорить с аудиторией в разных музыкальных стилях.

Список использованной литературы

1. Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 16 сент. 2024 г. № 114 Министерство образования Республики Беларусь, 2023 г. – URL: https://adu.by/images/2024/10/08/Ucebnaa_programma_muzyka.pdf (дата обращения: 18.09.2025).

2. Музыка. 2 класс. Урок 15. «Паганини! Разве это не восторг!» / Российская электронная школа. – URL: <https://resh.edu.ru/subject/lesson/5261/conspect/227811/> (дата обращения: 03.09.2025).

3. Вивальди, Антонио / Википедия Свободная энциклопедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%B4%D0%B8,%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D0%BE> (дата обращения: 06.09.2025).

К содержанию

Е. И. ЯКУШ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Современное общество переживает ответственный исторический этап – становление рыночных отношений, который связан не только с экономическими реформами, но и с изменением всей системы социальных отношений, образа жизни людей, их ценностных ориентаций, мотивации социального и трудового поведения. Рост конкуренции на внешних и внутренних рынках неизбежно вызывает возрастание требований к

специалистам, их квалификации, профессиональной активности и трудовой культуре.

Кроме того, инновационный характер развития современного общества требует постоянного обновления знаний, освоения новых видов деятельности, повышения квалификации, что затрагивает не только профессиональное совершенствование, но и расширение общего культурного диапазона личности, являясь залогом успешного функционирования человека в условиях информационного общества, современного производства, его динамики и инновационности. Адаптация индивида к изменяющимся требованиям становится возможной только на основе динамики самого человека, формирования у него высоких ценностных установок и личностных качеств, в целом развития его личности. Все это предполагает непрерывное профессиональное самосовершенствование любого специалиста, а особенно педагога.

Анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что новый смысл понятия профессионализма и роли личности в его формировании в современной науке повлек за собой переоценку ценностей профессионального развития. Возросли требования к профессионалу, его подготовке, ответственности за свое профессиональное будущее. В подготовке будущих специалистов перед учреждениями системы образования отчетливо обозначились проблемы формирования у учащихся личностно-ориентированного выбора профессии, их готовности к профессиональной деятельности и стремления совершенствовать свое мастерство; развитие компетентности и мобильности, гибкости и самостоятельности в поисках решения профессиональных задач, достижения уровня профессиональной зрелости, позволяющей личности выступать субъектом труда.

В свою очередь, личность также предъявляет свои, достаточно высокие требования к избираемой профессии: интересная работа и возможность самореализации в профессии; общественное признание профессии и ее высокий социальный статус в обществе; возможности материального обеспечения др. Система профессионально образования и призвана решить сложную социально-педагогическую задачу согласования требований общества к профессиональной подготовке и личных устремлений индивида к самореализации в рамках избранной профессии.

Одним из важных условий установления гармонии общего, в качестве которого выступают требования общества к профессиональной подготовке специалиста, и единичного, личностного, отражающегося в устремлениях,

интересах индивида, является установка учебного заведения на формирование ценностного отношения к избранной профессии, являющегося системообразующим аспектом в общей структуре профессиональной подготовки специалиста. Все это обуславливает необходимость соответствующего подхода к содержанию образовательного процесса в учреждениях профессионального образования.

На разных стадиях профессионального становления возникает ряд противоречий, являющихся движущей силой профессионального развития личности. В формировании профессионального самосознания, по мнению Т. В. Кудрявцева, наиболее значимыми являются противоречия: между потребностью человека в профессиональном самоопределении и отсутствием у него необходимых профессиональных знаний и умений; между представлениями человека о профессии и ее реальной сущностью; между представлениями человека о себе как о субъекте профессиональной деятельности и его реальными возможностями [2].

Однако существуют и иные точки зрения на движущие силы и условия формирования профессионального самосознания. Так, Т. Н. Фам считает, что такое сложное образование, как профессиональное самосознание, формируется прежде всего окружающей профессиональной средой и деятельностью. Приобретение профессиональных знаний и умений, включение студентов в различные виды практической работы, принятие профессиональных целей и идеалов в профессиональной деятельности выступают эффективным условием развития будущего специалиста еще на стадии обучения [4].

Представление человека о смысле собственной жизни, о месте и роли в обществе связано с конкретной профессией. Поэтому профессиональное образование является важнейшей частью процесса формирования человека, а профессия – одним из основных способов его самореализации. В указанных условиях особую актуальность, как отмечает Э. М. Калицкий, приобретают комплексные исследования возможностей профессии [1].

Выводы ряда ученых позволяют предположить, что ярко выраженный интерес молодых людей к их будущей профессии на первых порах учебы в вузе выступает в следующих качествах: одной из детерминант формирования у них ценностного отношения к профессии; основы для проектирования своего профессионального становления; базы формирования готовности к реализации своей профессиональной деятельности; корректировке профессионального пути в связи с объективными изменениями производственной сферы и субъективными потребностями.

Достаточно широко в психолого-педагогических исследованиях представлена проблема изучения качеств личности современного специалиста, развития черт его характера. Так, Л. М. Съедина считает, что общество сегодня крайне нуждается не просто в профессионалах высокой квалификации, а в людях, которые должны уметь работать в команде, обладать развитыми коммуникативными способностями, нравственным потенциалом, оптимальными поведенческими навыками, операционными способностями, умением действовать технологично. При этом данные качества являются ключевыми для жизни каждого, кто стремится реализовать себя в каком-либо виде деятельности. Автор отмечает, что современный специалист должен обладать социальной мобильностью и потребностью в самообразовании, самоутверждении в той или иной сфере, чтобы реализовать себя, раскрыть свой творческий потенциал [3].

Большое внимание у ряда исследователей уделено изучению модели специалиста, причем отмечается, что недостатки существующих моделей кроются в явном перевесе роли специальных знаний и умений над общими, гуманитарными, в недостаточном внимании личности к собственному развитию через самопознание и самоуправление. Естественно, познание человеком себя, изучение своего профессионального и личностного потенциала способствует достижению эффективности в процессе становления профессионала, преодолению издержек на этом пути.

Сущность профессиональной подготовки заключается в том, чтобы помочь будущему педагогу:

- осознать свою уникальность, индивидуальное своеобразие, осмыслить и адекватно оценить свои способности и возможности;
- сформировать индивидуальный стиль деятельности и общения, характер профессиональных взаимоотношений в совместной работе;
- освоить избранную профессию качественном уровне, который обеспечит личностную самореализацию и высокий социальный статус;
- освоить умение вносить достойный профессиональный вклад в общее дело и адекватно его оценивать;
- выработать внутреннюю потребность в постоянном культурном росте, профессиональном самосовершенствовании и личном саморазвитии.

Таким образом, необходимость формирования ценностного отношения к педагогической профессии диктуется требованиями, которые работодатели предъявляют к специалисту. Сегодня востребованы не столько грамотные исполнители, сколько творческие и растущие профессионалы. Именно

ценностное отношение к профессии позволит снизить экономические, социально–психологические, личностные издержки в будущей деятельности.

Список использованной литературы

1. Калицкий, Э. М. Профессия, профессиология и профессиональное образование: методологические аспекты / Э. М. Калицкий. – Минск, 1996. – 37с.
2. Кудрявцев, Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. – М., 1985. – 108 с.
3. Съедина, Л. М. Социально–психологический подход к формированию личностных качеств специалиста: автореф. дис. ...канд. социол. наук: 22.00.08 / Л. М. Съедина; Белгор. гос. технол. акад. строит. материалов. – Белгород, 1997. – 20 с.
4. Фам, Т. Н. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / Т. Н. Фам. – М., 1989. –175 с.

[К содержанию](#)

С. Г. ЯТУСЕВИЧ

Беларусь, Пинск, Пинский колледж УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Современная система образования переживает трансформацию под влиянием цифровизации и активного внедрения технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ). Особенно остро этот вопрос стоит в контексте подготовки педагогических кадров, поскольку будущие учителя должны не только владеть предметными знаниями, но и уметь эффективно использовать цифровые инструменты для повышения качества обучения и воспитания младших школьников.

Согласно проведённому опросу среди учащихся Пинского колледжа УО «БрГУ имени А. С. Пушкина» и учителей начальных классов г. Пинска, 68 % респондентов отметили недостаточную подготовку к использованию ИИ в профессиональной деятельности, при этом 92% выразили заинтересованность в освоении таких технологий. Большинство работающих педагогов (65 %) указали, что сталкиваются с трудностями при разработке дифференцированных заданий, автоматизации рутинных задач (проверка работ, составление планов) и персонализации обучения.

Эти данные свидетельствуют о целесообразности интеграции ИИ-инструментов в образовательный процесс, что позволит сформировать у

будущих учителей ключевые профессиональные компетенции, закреплённые в действующих образовательных стандартах и ориентированные на проектирование индивидуализированного образовательного процесса, использование современных педагогических технологий и эффективное функционирование в условиях инклюзивной среды. Особое значение имеет развитие у будущих специалистов способности к межличностному взаимодействию с коллегами и родителями, а также осознанное соблюдение нормативно-правовых требований, регулирующих профессиональную деятельность педагога [1].

Стратегические подходы к интеграции искусственного интеллекта в педагогическую практику закреплёны в «Методических рекомендациях по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования», утверждённых Министерством образования Республики Беларусь. Документ обеспечивает баланс между внедрением инноваций и соблюдением требований информационной безопасности, этики и педагогической целесообразности. В приложении приведён согласованный с Главным информационно-аналитическим центром Министерства перечень сетевых ИИ-сервисов, систематизированный по функциональным направлениям (работа с текстом, изображениями, аудио, видео, создание дидактических и диагностических материалов). Перечень служит методическим ориентиром для педагогов, отвечая критериям доступности, языковой поддержки (включая белорусский и русский языки), соответствия национальным образовательным стандартам и возможностей адаптации под инклюзивные и дифференцированные формы обучения [2].

Таким образом, методические рекомендации Министерства образования формируют правовую и содержательную основу для ответственного и эффективного использования ИИ в школе. Эта основа напрямую связана с профессиональной подготовкой будущих педагогов, призванной обеспечить не только техническую грамотность, но и осознанное следование нормативно-правовым и этическим требованиям.

Будущий учитель должен уметь применять нормативно-правовые акты в профессиональной деятельности и реализовывать государственные программы воспитания. В этом направлении ИИ может выступать в роли интеллектуального помощника. Так, такие сервисы, как Monica, GigaChat, Qwen AI и YandexGPT позволяют генерировать аннотации к текстам, строить сравнительные таблицы, создавать интеллект-карты по ключевым понятиям. С помощью Diffit for Teachers можно адаптировать сложные правовые

документы. Twee и Supa помогают разрабатывать вопросы для дискуссий, викторин и мини-проектов, например, по темам гражданственности, патриотизма и нравственности [2].

Важно помнить, что при работе с национальным контентом результаты ИИ требуют обязательной верификации, поскольку модели часто допускают ошибки в интерпретации белорусского культурного кода.

Учитель начальных классов должен обладать компетенциями в области современных методик преподавания русского и белорусского языков, литературного чтения, каллиграфии и выразительного чтения. Использование ИИ-инструментов позволяет оптимизировать учебный процесс, персонализировать обучение и повысить общую эффективность педагогической деятельности. Среди наиболее востребованных цифровых образовательных ресурсов, способствующих реализации указанных задач, выделяются следующие:

- GigaChat, Monica, YandexGPT – генерируют адаптированные тексты, сценарии инсценировок и речеразвивающие задания;

- Twee – автоматизирует создание вопросов к литературным произведениям, карточек персонажей и хронологических лент, углубляя понимание текста;

- Diffit for Teachers – позволяет дифференцированно упрощать или усложнять учебные материалы с учётом языкового уровня и возрастных особенностей обучающихся;

- FreeTTS и SoundType AI – обеспечивают озвучивание текстов с различной интонацией, что способствует формированию у учащихся навыков выразительного чтения, правильной интонации и темпа речи [2].

Интеграция подобных цифровых решений в образовательный процесс способствует не только повышению мотивации учащихся, но и индивидуализации обучения, а также развитию их коммуникативных и читательских компетенций.

Одной из важнейших задач подготовки учителя является умение учитывать индивидуальные и психофизические особенности учащихся, включая детей с особенностями психофизического развития. Технологии ИИ позволяют разбивать сложные задания на пошаговые этапы с помощью Supa и Diffit for Teachers; создавать наглядные опоры, схемы и инфографику с использованием Canva-ИИ, Leonardo.AI, Кандинский, Shedevrum; преобразовывать текст в аудиоформат через FreeTTS для учащихся с нарушениями зрения или трудностями чтения; генерировать альтернативные

формулировки инструкций и заданий с помощью Monica и GigaChat, делая их более понятными и доступными [2].

Будущий педагог должен обладать компетенциями в области разработки учебно–методической документации, создания дидактических материалов и участия в научно–методической деятельности. Эффективную поддержку в решении данных задач могут оказать современные цифровые инструменты. В частности, платформы Gamma AI и Presentations.AI позволяют оперативно разрабатывать презентации и интерактивные учебные модули; Infogram обеспечивает наглядную визуализацию учебной информации посредством инфографики; Brisk Teaching и QuizGecko автоматизируют процесс конструирования диагностических и обучающих заданий, включая тесты, викторины и опросы; Monica способствует структурированию учебного содержания через построение интеллект–карт; Clipchamp, в свою очередь, предоставляет функционал для создания и редактирования учебных видеоматериалов с возможностью интеграции субтитров и синтезированной озвучки. Использование данных технологий позволяет не только оптимизировать временные затраты на подготовку к занятиям, но и существенно повысить качество, наглядность и интерактивность учебных материалов, что соответствует современным требованиям к педагогической деятельности. При этом искусственный интеллект следует рассматривать исключительно как инструмент методической и организационной поддержки, дополняющий, а не заменяющий профессиональную компетентность педагога [3].

Нужно отметить, что при интеграции искусственного интеллекта в образовательную практику особое значение приобретает соблюдение этических и правовых норм. Важно не только эффективно использовать ИИ-инструменты, но и обеспечивать защиту персональных данных обучающихся и соответствие педагогических решений возрастным и методическим требованиям. В частности, следует исключать ввод персональных данных в пользовательские запросы; анонимизировать примеры, заменяя идентифицирующую информацию обобщёнными обозначениями (например, «Учащийся А допустил ошибку при решении задачи на нахождение четвёртого пропорционального»); при наличии технической возможности отключать сохранение истории запросов для минимизации рисков утечки информации; применять ИИ-платформы с учётом возрастных ограничений и требований по защите прав несовершеннолетних пользователей.

Критически важным условием эффективности интеграции технологий искусственного интеллекта в систему подготовки будущих учителей

начальных классов является соответствующая ИК–компетентность преподавательского состава, способного моделировать деятельность современного педагога через активную интеграцию цифровых инструментов в образовательный процесс. Такой подход не только оптимизирует освоение профессиональных умений, но и формирует у будущих специалистов установку на непрерывное профессиональное развитие в условиях цифровой трансформации образования.

Таким образом, искусственный интеллект выступает важным ресурсом формирования профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов, отвечая вызовам цифровой трансформации образования. ИИ-инструменты способствуют персонализации обучения, автоматизации рутинных педагогических задач и созданию инклюзивных дидактических материалов, соответствующих образовательным стандартам. В этом контексте ИИ становится не заменой педагогу, а интеллектуальным помощником, усиливающим его профессиональные возможности и способствующим развитию осознанной, гибкой и ответственной педагогической практики.

Список использованной литературы

1. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 1 марта 2023 г. № 62 «Об утверждении образовательного стандарта среднего специального образования по специальности 5–04–0112–02 «Начальное образование» // Национальный правовой Интернет–портал Республики Беларусь. – 2023. – 07.04.2023. – № 8/39782. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P32300062> (дата обращения: 27.09.2025).
2. Методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования. – URL: https://adu.by/images/2025/07/09/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf (дата обращения: 31.09.2025).
3. Колесникова, Г. И. Искусственный интеллект: проблемы и перспективы / Г. И. Колесникова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 21.09.2025).

[К содержанию](#)