



ОТ ИДЕИ — К ИННОВАЦИИ

Материалы
XXXI Международной студенческой
научно-практической конференции

В трех частях

Часть 1

Мозырь
2024

ISBN 978-985-477-910-2



9 789854 779102

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

Материалы XXXI Международной
студенческой научно-практической конференции

Мозырь, 19 апреля 2024 г.

В трех частях

Часть 1

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2024

УДК 001
ББК 72
О-80

Редакционная коллегия:

И. О. Ковалевич (отв. ред.), канд. филол. наук, доц.; О. Г. Сливец, канд. филол. наук;
Д. А. Зерница, канд. физ.-мат. наук; Н. А. Зинченко, В. В. Давыдовская, канд. физ.-мат. наук, доц.;
А. Н. Столярова, канд. филол. наук, доц.; А. П. Пехота, канд. с.-х. наук, доц.;
Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доц.

Вузы-соорганизаторы XXXI Международной студенческой
научно-практической конференции «От идеи – к инновации»:
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»;
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»;
Брянский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова»

Печатается согласно Республиканскому плану проведения в 2024 году в учреждениях высшего
образования и научных организациях, подчиненных Министерству образования
Республики Беларусь, научных и научно-технических мероприятий
и приказу по университету № 301 от 07.03.2024

Сборник издан при финансовой поддержке
Министерства образования Республики Беларусь

От идеи – к инновации : материалы XXXI Междунар. студ. науч.-практ.
О-80 конф., Мозырь, 19 апр. 2024 г. В 3 ч. Ч. 1 / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ;
редкол.: И. О. Ковалевич (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ
им. И. П. Шамякина, 2024. – 278 с.
ISBN 978-985-477-910-2.

В настоящем сборнике представлены материалы XXXI Международной студенческой
научно-практической конференции «От идеи – к инновации», посвященные психоло-
гическим и педагогическим проблемам дошкольного и начального обучения и воспитания,
специального и инклюзивного образования, социальной работы.

Сборник адресован студентам, магистрантам, аспирантам, педагогическим и научным
работникам.

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-985-477-910-2 (ч. 1)
ISBN 978-985-477-909-6

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2024

Уважаемые студенты и магистранты!

Вы держите в руках сборник материалов XXXI Международной студенческой научно-практической конференции «От идеи – к инновации», проведенной в рамках мероприятий по реализации Государственной программы «Образование и молодежная политика». Её проведение стало доброй традицией для нашего университета, превратившись в молодёжную научную площадку, дающую вам возможность заявить о себе и продемонстрировать результаты своих исследовательских поисков.

Сборник материалов XXXI Международной студенческой научно-практической конференции «От идеи – к инновации» издан в 3-х частях: в 1-ю часть вошли доклады, посвященные психологическим и педагогическим проблемам дошкольного и начального обучения и воспитания, специального и инклюзивного образования, социальной работы; во 2-ю – включены доклады по актуальным вопросам филологических наук и методик их преподавания, физической культуры и спорта; в 3-ю – исторических, естественных и технических наук, технологического и художественного образования. Общий объем сборника составил более 800 страниц.

В сборник вошли доклады студентов из всех областей нашей республики и более 100 докладов от студентов учреждений высшего образования Российской Федерации. Отрадно отметить, что география участников расширяется и в настоящем сборнике впервые опубликованы доклады студентов Брянского филиала Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова и Государственного социально-гуманитарного университета Московской области.

К сожалению, не все заявленные в работу конференции доклады опубликованы, отдельным авторам рекомендовано уточнить доказательность и точность представленных результатов, привести материалы в соответствии с требованиями информационного письма. Надеемся, что авторы этих работ учтут все замечания и рекомендации и в следующем году снова продемонстрируют результаты своих научных изысканий.

Совет молодых учёных

УО МГПУ им. И. П. Шамякина

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ



МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МГПУ ИМ. И. П. ШАМЯКИНА

**Сливец Ольга,
председатель Совета молодых учёных
УО «Мозырский государственный
педагогический университет
им. И. П. Шамякина»,
начальник научно-исследовательского сектора,
кандидат филологических наук**



Научно-исследовательская работа студентов является неотъемлемой частью образовательного процесса при реализации образовательных программ высшего и углублённого высшего образования и включает систему методов, обеспечивающих в процессе подготовки специалистов с высшим образованием освоение различных этапов организации и выполнения фундаментальных, прикладных, поисковых научно-исследовательских работ и инновационных проектов, направленных на решение научных задач для различных отраслей экономики и социальной сферы. Цель НИРС – обеспечить единство образовательной и научно-исследовательской деятельности посредством активного включения студентов в научно-исследовательскую и инновационную деятельность.

Научно-исследовательская работа студентов в университете организуется в соответствии с Методическими рекомендациями по организации научно-исследовательской работы студентов учреждений высшего образования: студенты привлекаются к выполнению госбюджетных и хоздоговорных НИР, участвуют в работе студенческих научно-исследовательских лабораторий и кружков.

Для достижения цели и выполнения задач НИРС сформирована и совершенствуется система ее организации, которая включает:

– органы управления и координации НИРС – Совет молодых учёных, научно-исследовательский сектор (осуществляющий научно-техническое сопровождение);

– комплекс университетских мероприятий (Неделя молодёжной науки; ежегодная Международная студенческая научно-практическая конференция

«От идеи – к инновации»; вузовский этап Республиканского конкурса научных работ студентов; конкурс стартап-проектов; конкурс на лучший доклад, конкурс «Студент-исследователь года»);

– специальные информационно-аналитические ресурсы: сайт <https://nirs.mspu.by>, базы данных и др.

На базе нашего университета осуществляют свою деятельность ряд студенческих научно-исследовательских лабораторий различной направленности («Лингвист», «ЛИНГВА», «Базовые информационные технологии», «Фитоэкомир», «Неологические процессы в языке», «Социально-педагогические исследования», «Контроль физического и функционального состояния студентов-спортсменов», «Актуальные проблемы методики выкладывания белорусской и русской поэзии и литературного чтения», «Мужество»), организованы кружки естественнонаучного, филологического, технического и др. направлений: «Кейс знаний», «Педагогический театр ЛИЧНОСТЬ», «Актуальные проблемы психологии», «Инноватор», «ОПТИМист», «Актуальные проблемы словообразования», «Лингвистика и межкультурная коммуникация», «Экология и биомониторинг», «Развивающий потенциал декоративно-прикладного искусства», «Античность», «Русская литература в контексте мировой и отечественной культуры», «Кристаллография», «Методическая подготовка молодого специалиста», «Комплексное методическое обеспечение учебного процесса», «Алгебраические системы», «Олимпиадные задачи по математике», «Использование информационных технологий в учебном процессе». На филологическом факультете действует военно-патриотический клуб «Доблесть», в числе основных задач которого – активизация научно-исследовательской работы военно-исторической направленности.

В 2023 году в составы студенческих объединений вошли 265 студентов, из них в 9 СНИЛ – 86 студентов, 17 СНИК – 167, ВИК – 12.

Студентами сделано более 480 докладов на различных научных мероприятиях, опубликовано 383 статьи, подготовлена 71 работа, 28 из которых отмечены дипломами, из них 14 – международного уровня.

На XXX Республиканский конкурс научных работ студентов членами СНИЛ и СНИК подготовлен 21 проект НИР, по итогам которого 5 работ были отмечены дипломами I категории: Ирины Жинко, магистранта факультета дошкольного и начального образования; Екатерины Колесниковой, студентки этого же факультета; Валерии Любезной, выпускницы технологического факультета; Валерии Новик, выпускницы филологического факультета; Марии Стемпковской, студентки факультета физической культуры. 9 работ студентов были оценены дипломами II, и 6 – III категорий.

По результатам Республиканского конкурса научно-исследовательских работ докторантов, аспирантов, соискателей и студентов Министерства образования Республики Беларусь членам СНИЛ «Базовые информационные технологии» (Павлу Кохану, Ангелине Цыбулич, Диане Абчинец) выделен грант на выполнение НИР «Разработка учебно-методических материалов по изучению объектно-событийного программирования на уроках информатики».

Студентам, имеющим склонность к научной работе, оказывается материальная поддержка. Согласно Положению об установлении надбавок обучающимся УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина» 4,4 % бюджетных средств, выделяемых на стипендиальное обеспечение, ежемесячно направляются на установление надбавок за особые успехи в учебе, общественной и научной работе.

В составы ВНК включены 32 (в 2022 г. – 35) студента с оплатой их труда в соответствии с законодательством, из которых 17 (в 2022 г. – 13) привлечены к выполнению крупных научных проектов (грантов БРФФИ (3), заданий ГПНИ (13), заданий НТП (1)).

Авторы научных работ, получившие дипломы 1 категории в Республиканском конкурсе научных работ студентов, премируются.

Студентам, достигшим высоких научных результатов, назначаются именные стипендии. В отчетный период именные стипендии получали 9 студентов (1 – им. Франциска Скорины (С. О. Макаренко); 1 – им. Якуба Колоса (В. В. Картуха); 2 – им. Янки Купалы (М. А. Гушляк, А. В. Климович); 2 – им. М. Богдановича (В. А. Семененко, А. В. Федорова); 1 – им. Петруся Бровки (М. В. Стемковская); 1 – им. И. П. Шамякина (В. И. Слободской); 1 – им. А. С. Пушкина (А. Л. Минчукова).

Стипендии Президента Республики Беларусь получали 5 студентов (В. А. Белявский, П. С. Козловский, А. Н. Цыбулич, В. О. Плохих, В. В. Новик).

Решением Гомельского областного исполнительного комитета за высокие показатели в интеллектуальной и общественной деятельности студентке Марии Гушляк назначена премия Гомельского облисполкома.

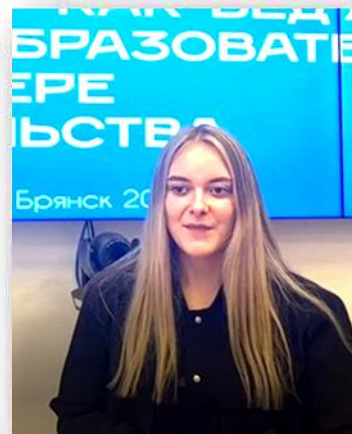
Студентам, имеющим склонность к исследовательской деятельности, высокую успеваемость, рекомендуется продолжить своё обучение в магистратуре и аспирантуре университета.

В 2024 году получили финансирование 2 молодежных проекта НИР: «Наука-М» (магистрант В. С. Лебедева с проектом НИР «Мастацкая інтэрпрэтацыя вобраза малой радзімы сродкамі анамастычнай лексікі»); «Мой первый грант» (студент физико-инженерного факультета С. О. Макаренко с проектом НИР «Исследование структуры и свойств многокомпонентных бессвинцовых экологически чистых сплавов на основе Sn-Zn (олова-цинка), полученных методом сверхбыстрого затвердевания из расплава»).

Таким образом, научно-исследовательская работа студентов является одним из важнейших средств повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности достижения научного прогресса.

РОССИЙСКИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Г. В. ПЛЕХАНОВА КАК ПЛАТФОРМА СТУДЕНЧЕСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

**Родкина Виктория,
председатель студенческого
научного общества
Брянского филиала ФГБОУ ВО
«Российский экономический университет
им. Г. В. Плеханова.
Научный руководитель – О. Е. Никонец,
кандидат экономических наук, доцент**



Брянский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова» (далее – Филиал РЭУ) – это университет предпринимательского типа, обеспечивающий полный цикл поддержки предпринимательства «под ключ» – от реализации образовательных программ и научно-консалтинговой деятельности до внедрения предпринимательских инициатив на рынок, формирования системы выявления и поддержки предпринимательских кадров для развития экономики региона [1].

Филиал РЭУ предоставляет возможность получить индивидуальную траекторию развития для студентов среднего профессионального и высшего образования и получить возможность развития научного и творческого потенциала в рамках акселерационных программ, стажировок, участия в проекте «Лидеры РЭУ», развития цифровых компетенций. Филиал РЭУ формирует предпринимательские компетенции у выпускников для экономики региона; оказывает помощь в трудоустройстве выпускников; реализует выпускные квалификационные работы в формате студенческих стартапов; реализует образовательные программы при участии белорусских партнеров. На развитие предпринимательской культуры и просвещения направлены действующие в филиале студенческие клубы: «Предприниматель», «Плехановская мастерская», «Наставник», «Дискуссионный клуб HeOxford», «Клуб волонтеров ESG “Зеленые сердца”», «ФинЗожКлуб». В рамках клубов реализуются ежемесячные проекты, в которых задействованы 30 экспертов и 450 благополучателей.

Основным партнером Филиала РЭУ по развитию предпринимательских навыков студентов и формированию предпринимательского мышления является Брянская торгово-промышленная Палата (ТПП). Ежегодно совместно Филиал РЭУ и ТПП проводят серию мероприятий (круглые столы, дискуссии, форсайт-сессии, научно-практические конференции, конкурсы проектов), посвященные теме предпринимательства.

В 2021 году Филиал РЭУ подключился к федеральному проекту «Платформа университетского технологического предпринимательства» –

большой и сложной экосистеме, включающей в себя тренинговые проекты, в рамках которых у студентов есть возможность развить способности к предпринимательству и познакомиться с основными инструментами для работы над стартапом. Осуществляется подключение к акселерационной программе, где ребята продолжают обучение, формируют гипотезу и работают в команде над проектом, идут в точку Кипения, где отработывают гипотезу и тестируют сам проект и наконец переходят в Фонд содействия инновациям (фонд выделяет 1 млн руб. на реализацию обоснованной гипотезы). Кроме того, у студентов есть возможность обратиться в стартап-студию и (или) в КИМ – компании, инвестирующие в малый бизнес и университетские венчурные фонды.

По такой схеме Филиал РЭУ принял участие:

– в конкурсе бизнес-проектов цифровой платформы Хайв (5 проектов филиала стали победителями и получили денежный приз по 50 тыс. руб (2021 г.);

– в проекте «Я в деле» совместно с благотворительным фондом поддержки образовательных программ «Капитаны» (2022 г., обучение в рамках проекта прошли 75 человек);

– в конкурсе федерального проекта «Технологическое предпринимательство» на получение гранта в 1 млн рублей на реализацию стартапов (в 2021/2022 приняли участие 9 человек в составе 3 команд; проект Н. А. Сулик «Детский интерактивный аттракцион “Живой аквариум”» выиграл 1 млн руб. и участники проекта вошли в состав бизнес-инкубатора РЭУ; в 2023 г. подано 10 заявок, из них 3 проекта стали финалистами);

– в 3-х акселерационных программах, продолжительностью 3 месяца, в которых было задействовано 225 участников, подготовлено 20 проектов, 4 из которых стали финалистами (2023 г.).

Продолжая реализацию данной программы, мотивированные выпускники Филиала РЭУ свои выпускные квалификационные работы (ВКР) представляют в виде стартапов. В 2022 г. было защищено 5 ВКР в виде стартапов по направлениям подготовки «Технология продукции и организация общественного питания». В 2023–2024 гг. заявлено 13 ВКР в виде стартапов по 4 направлениям подготовки: таможенное дело, менеджмент, технология продукции и организация общественного питания.

В тесном сотрудничестве с Брянской городской администрацией Филиал РЭУ ежегодно в рамках проведения недели предпринимательства реализовывает следующие мероприятия: конкурс профессионального мастерства (2021 г.); научно-образовательный проект «Социальное предпринимательство в регионе: проблемы и перспективы» (2022 г.); ярмарку бизнес-идей студентов г. Брянска; деловые встречи с бизнес сообществом и др.

Список использованной литературы

1. Официальный сайт РЭУ им. Г. В. Плеханова [Электронный ресурс]. – 2024. – Режим доступа: <https://www.xn--p1ag3a.xn--p1ai/events/40074-den-rossiyskogo-studenchestvalideryi-reu--lideryi-rossii>. – Дата доступа: 30.03.2024.

РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ ОБЪЕКТНО-СОБЫТИЙНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

**Цыбулич Ангелина,
Кохан Павел,
Абчинец Диана –
авторский коллектив студентов,
грантополучателей МО РБ
2024 года (УО МГПУ
им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель –
В. В. Давыдовская, кандидат
физико-математических наук,
доцент**



В условиях устойчивого развития современного информационного общества информационные процессы, протекающие в таком обществе, должны обеспечивать открытый доступ к современным информационным и коммуникационным технологиям и ресурсам всем членам данного общества. В первую очередь они должны быть направлены на восполнение их информационных потребностей [1].

Образовательная сфера для любого современного общества является основополагающим аспектом его постоянного развития и становления в условиях современной глобализации. Вместе с тем все более актуализируется и роль воспитания в рамках образовательного процесса, в том числе развитие этнического самосознания, повышение интереса к национальной культуре и традициям. Повышение воспитательного потенциала учебных занятий рассматривается в качестве одной из задач, требующих поиска оптимальных путей ее решения (Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 гг.).

На 2021–2025 годы в Республике Беларусь определена государственная программа «Образование и молодежная политика». Целями данной программы является повышение качества и конкурентоспособности образования путем внедрения в образовательный процесс основных современных приоритетов мирового образовательного пространства, которые должны быть направлены на устойчивое развитие страны и соответствовать национальным интересам (рисунок 1).



Рисунок 1 – Основные направления государственной программы «Образование и молодежная политика»

В развитом информационном обществе актуальность сохраняют и вопросы, связанные с методиками, обеспечивающими качественное и современное преподавание основ компьютерной грамотности и информатики.

При этом особое внимание уделяется именно школьному курсу информатики, так как на данном этапе у учащихся формируются базовые и основополагающие понятия для дальнейшего изучения более сложного материала в области информационных технологий.

Как показывает практика, наибольшие затруднения у школьников возникают при изучении ряда тем по алгоритмизации и программированию, что и обуславливает актуальность разработки дополнительных дидактических материалов по изучению объектно-событийного программирования на уроках информатики.

Традиции и национальные культурные ценности в контексте воспитания обучающихся, а также профессиональной подготовки педагогов рассматривались в ряде работ [2–5], в которых отмечены основные компоненты этнокультурного воспитания в рамках образовательного процесса.

Учебные занятия по различным предметам также могут включать в себя этнокультурный компонент, что касается таких учебных предметов, как математика, физика, информатика, это чаще всего включение сведений о Республике Беларусь, растительном и животном мире, культурных ценностях, национальной символике, достижениях и т. д. в условия решаемых задач и выполняемых заданий.

Согласно учебной программе по предмету «Информатика» в XI классе учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, на изучение объектно-событийного программирования отведено всего 8 часов [6].

На данном этапе происходит переход от принципов процедурно-функционального программирования к объектно-ориентированному программированию, учащимся достаточно сложно осваивать абсолютно новый подход в написании программ с использованием классов и объектов.

При работе с растровой и пиксельной графикой на WindowsPascalForms, необходимо изучить новые методы классов Bitmap и Graphics, отличающиеся от уже знакомых им функций и процедур модуля GraphABC [7].

Как правило, такое переосмысление базовых принципов в написании программ у учащихся проходит достаточно сложно, ведь оно требует не простого изучения нового синтаксиса, а изменения в корне всего процесса написания программы, способа вызова методов, определения классов и объектов.

Но, несмотря на эти сложности, интерес к изучению данной темы огромный, так как создание собственных приложений, включающих графику и анимации, всегда очень увлекательно и зрелищно. Вопросы объектно-событийного программирования и подходы к его изучению остаются одной из актуальных тем, рассматриваемых многими авторами (см., напр., [8]).

Ведется поиск оптимальных методик преподавания при изучении базового и профильного курсов информатики [9]. Сложности, возникающие при изучении объектно-событийного программирования, как студентами педагогических специальностей, так и учащимися школ, обуславливают актуальность настоящего исследования. Усовершенствованным должно быть как содержание учебного материала по изучению объектно-событийного программирования, так и используемые педагогические технологии для их изучения.

В рамках проведенного исследования выявлены оптимальные способы организации учебного процесса при изучении основ программирования управляющих элементов на WindowsPascalForms и апробированы разработанные задания по обработке объектов графических классов Bitmap и Graphics с этнокультурным наполнением.

В работе показано, что при изучении дисциплин естественно-научного направления (физика, математика, информатика и др.) это возможно реализовывать методом подбора тематических заданий этнокультурной направленности.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь по договору №1410зр/2024.

Список использованной литературы

1. Решение о Стратегии сотрудничества государств – участников СНГ в построении и развитии информационного общества на период до 2025 года и Плана действий по ее реализации от 28 октября 2016 года [Электронный ресурс] : [принято в г. Минске 28.10.2016 г.] // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2024.
2. Болбас, В. С. Традиции и обычаи белорусского народа как фактор воспитания / В. С. Болбас // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 106–114.
3. Болбас, В. С. Этнапедагагічная падрыхтоўка будучых настаўнікаў / В. С. Болбас // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 8. – С. 62–68.

4. Афанасьева, А. Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования / А. Б. Афанасьева // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 3. – С. 189–195.

5. Карпушина, Л. П. Этнокультурный подход к подготовке студентов педагогических вузов / Л. П. Карпушина // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12, ч. 2. – С. 302–305.

6. Учебная программа по учебному предмету «Информатика» для XI класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общ. сред. образования с рус. яз. обучения и воспитания (базовый уровень) [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 7 марта 2023 г., № 190 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: https://adu.by/images/2023/08/matem/up_inf_11_rus_1.docx. – Дата доступа: 13.03.2024.

7. Информатика : учеб. пособие для 11 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В. М. Котов [и др.]. – Минск : Нар. асвета, 2021. – 112 с.

8. Ананенко, В. В. Объектно-событийное программирование / В. В. Ананенко // Электронные системы и технологии : 55-я юбилейн. конф. аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 22–26 апр. 2019 г. : сб. тез. докл. / Белорус. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники. – Минск, 2019. – С. 49.

9. Войтехович, Е. Н. Подготовка к профильному обучению по информатике. Задачи будущего [Электронный ресурс] / Е. Н. Войтехович, А. И. Лапо // Международный конгресс по информатике: информационные системы и технологии : материалы междунар. науч. конгресса, Минск, 24–27 окт. 2016 г. / Белорус. гос. ун-т [и др.] ; редкол.: С. В. Абламейко (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2016. – Режим доступа: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/159815/1/Войтехович_Лапо.pdf. – Дата доступа: 13.03.2024.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



СИСТЭМА ПРАЦЫ ПА РАЗВІЦЦІ МАЎЛЕННЯ НАВУЧЭНЦАЎ НА I СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ

Адамчук Ганна (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь)

Навуковы кіраўнік – Гарбачык М. Р., канд. філал. навук, дацэнт

Развіццё маўлення малодшых школьнікаў з’яўляецца важнай задачай лінгвістычнай адукацыі.

Пачатковая адукацыя накіравана на фарміраванне агульнай культуры, пазнавальнае развіццё, закладвае фундамент для самастойнай рэалізацыі магчымасцей асобы, а таксама забяспечвае сацыяльную паспяховасць чалавека ва ўмовах інфармацыйнага грамадства. Тэхнагенны характар развіцця грамадства, маштабнае ўкараненне ў жыццё электронных сродкаў, з’яўленне новых відаў пісьмовай мовы пабуджае навучэнцаў да імкнення перадаць максім інфармацыі, пры гэтым скарачаецца выкарыстанне моўных сродкаў, у выніку чаго маўленне малодшых школьнікаў становіцца бедным і невыразным.

Перад пачатковай школай сёння стаіць задача максімальна выкарыстоўваць формы і метады для таго, каб знайсці эфектыўныя і сучасныя спосабы развіцця маўлення навучэнцаў. Таму адной з галоўных задач на сучасным этапе навучання малодшых школьнікаў з’яўляецца развіццё маўленчай дзейнасці.

Асноўныя прынцыпы арганізацыі вучэбнага матэрыялу па развіцці маўлення: тэкстацэнтрычны (у тэксце рэалізуюцца функцыянальныя магчымасці мовы, у тым ліку і звязаныя з развіццём маўлення вучняў); герменеўтычны (праца над разуменнем тэксту, тлумачэннем яго сэнсу, удумлівым прачытанні і падрабязным аналізе інтэрпрэтаванага характару); дзейнасны (актыўная самастойнасць вучняў нараўне з сумеснай дзейнасцю настаўніка і вучня); камунікатыўны (дыялогавая форма арганізацыі ўрокаў і ўсведамленне навучэнцамі ролевых пазіцый у камунікацыі); сацыякультурны (праца па далучэнні вучняў да чытання і адаптацыі іх да соцыуму).

Праца па развіцці маўлення можа быць паспяхова арганізаванай, калі захоўваць наступныя правілы: а) змест працы па развіцці маўлення вызначае спецыяльна падабраны, тэкста-арыентаваны дыдактычны матэрыял як тэарэтычны, так і практычны, дзе кожнае практыкаванне носіць тэкставы характар і накіравана на фарміраванне канкрэтнага тэкставага ўмення; б) захаванне

паэтапнасці прэзентацыі дыдактычнага матэрыялу ў адпаведнасці з фарміраваннем маўленчых уменняў і навыкаў і асаблівасцямі развіцця маўлення; в) строга замацаваная структура і сістэматычная падача і арганізацыя спецыяльна адабранага матэрыялу, адпаведная сістэма практыкаванняў.

Аптымальныя метадычныя прыёмы развіцця маўлення навучэнцаў па разуменні і ўспрыманні мастацкага тэксту: выразнае чытанне ў словах; назіранне над мовай; засваенне новых слоў і самастойнае выкарыстанне іх у маўленні; складанне словазлучэнняў і сказаў; тлумачэнне значэння слоў; практыкаванні на знаходжанне ў тэксце слоў з пераносным значэннем; выяўленне розніцы паміж паэтычнай і празаічнай мовай; прымяненне элементаў этымалагічнага аналізу; пытална-адказная форма, што садзейнічае развіццю дыялогу і маналогу як разгорнутай слоўнай творчасці; практыкаванні на падбор мастацкіх тропай (параўнанняў, эпітэтаў, метафар і інш.) да слоў; творчы пераказ, стварэнне ўласнага тэксту з выкарыстаннем тропай; праца з прыказкамі, прымаўкамі, загадкамі; апавяданне па карціне; сачыненне па асабістых уражаннях.

Асаблівасцямі прапанаванай метадычнай сістэмы з'яўляецца: а) апора ў працы па развіцці маўлення навучэнцаў на звязны тэкст; б) пазітыўнае эмацыянальнае ўздзеянне на навучэнцаў; в) арганізацыя ўрокаў у форме дыялогаў настаўніка і вучняў; вектар развіцця маўлення – ад дыялогу да маналогу; г) пашырэнне кола дзіцячага чытання, выхаванне эстэтычна граматычнага чытача і фарміраванне патрэбнасці ў чытанні.

Перспектывы па развіцці маўлення: распрацоўка тэарэтычнай базы, стварэнне аўтарскіх дапаможнікаў новага тыпу; распрацоўка найбольш эфектыўных формаў і метадаў навучання ў сучаснай пачатковай школе; далейшае дасканаленне метадыкі развіцця маўлення малодшых школьнікаў у вуснай і пісьмовай форме.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Спб. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Алалыкина Алеся (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Н. Н. Каландарова, канд. пед. наук, доцент

Решение проблемы орфографической грамотности напрямую связано с начальной школой, так как именно там закладываются первые знания и умения. К решению проблемы повышения грамотности школьников обращались представители разных направлений науки: психологи Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, Г. Г. Граник, В. В. Репкин; методисты Н. Н. Алгазина, М. Р. Львов, Н. С. Рождественский, М. М. Разумовский и др. Отсутствие способности обнаруживать орфограммы авторы считают одной из причин появления орфографических ошибок [1].

Есть несколько способов повышения грамотности, один из них – использование лингвистических словарей.

Цель исследования: выявить возможности лингвистических словарей на уроках русского языка в повышении орфографической грамотности младших школьников.

База исследования: МБОУ «СОШ № 11», 4 «Г» класс (экспериментальная группа) и 4 «В» класс (контрольная группа), г. Глазов, Удмуртская Республика.

Важным условием для повышения орфографической грамотности младших школьников является использование на уроках лингвистических словарей: орфографического, орфоэпического, этимологического, толкового, фразеологического, синонимов и антонимов.

Цель формирующего этапа экспериментальной работы: повысить уровень орфографической грамотности младших школьников.

Нами проведено десять уроков русского языка, в которых содержались задания, направленные на повышение орфографической грамотности учащихся с использованием лингвистических словарей: «обозначьте орфограммы в словарных словах и проверьте по орфографическому словарю», «поставьте ударение в словах, обозначьте орфограммы и проверьте по орфоэпическому словарю», «составьте слова из данных букв, найдите их в орфографическом словаре, запишите их в тетрадь, обозначьте орфограмму»; «запишите слово *малина* в тетрадь, подчеркните орфограмму; узнаем, от какого слова произошло слово *малина* в этимологическом словаре»; учащимися разработан проект по теме «Занимательный словарик».

Представим сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – Уровень знаний детей о лингвистических словарях

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	16 %	24 %	6 %	22 %
Средний	44 %	64 %	33 %	50 %
Низкий	40 %	12 %	61 %	28 %

Таблица 2 – Уровень орфографической грамотности у четвероклассников

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	24 %	12 %	22 %	17 %
Средний	48 %	56 %	39 %	39 %
Низкий	28 %	32 %	39 %	44 %

Таким образом, благодаря систематической работе с лингвистическими словарями на уроках русского языка у учащихся экспериментальной группы уровень орфографической грамотности повысился.

Список использованной литературы

1. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.

**КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ
НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ
КАК ВИД ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ**
Басюк Ксения (УО МГУ им. А. А. Кулешова, Беларусь)
Научный руководитель – Е. А. Свириденко, канд. филол. наук, доцент

Визуализация является неотъемлемой частью образования в начальной школе благодаря техникам и инструментам, используемым в этом процессе. Разработкой вопросов, связанных с современными техниками визуализации, занимались специалисты, ученые, методисты Беларуси и России. С помощью графиков, диаграмм и других графических средств ученые могут наглядно показать паритет, тренды, распределения и другие статистические характеристики данных. Невозможно заниматься изучением литературы, не изучив проблемы, связанные с чтением, ведь это позволяет лучше понять результаты своей работы и легче объяснить их другим. Анализ педагогической, дидактической, лингводидактической и методической литературы по обучению чтению на I ступени общего среднего образования подтвердил наличие противоречия между потребностями школьной практики в повышении эффективности обучения с использованием современных визуальных средств и недостаточной разработанностью теоретико-методических и дидактических основ этого использования. Это определяет актуальность нашего исследования.

Цель исследования – рассмотреть особенности использования современных техник визуализации учебной информации на уроках литературного и внеклассного чтения на I ступени общего среднего образования. Определив в ходе анализа психолого-педагогические и методические требования к программно-педагогическим средствам, мы разработали «Учебно-методический комплект материалов по литературному чтению для 3 класса», включающий следующие средства визуализации учебного материала: интерактивный плакат, кластер, мультимедийную презентацию, кроссенс, облако слов или тегов, диаграмму Венна, схема «рыбий скелет», или фишбоун, «ленту времени», интеллект-карту, скрайбинг, буктрейлер, скетч, логико-смысловая модель, эйдос-конспекты, QR-код, фотоколлаж, инфографику. Все они проиллюстрированы программными художественными произведениями.

Этот ряд мы хотим продолжить еще одним средством – креолизованным текстом, т. е. текстом, информация из которого извлекается с помощью синтеза слова и изображения. Креолизованный текст состоит из двух различных частей: вербальной и невербальной. Креолизованный текст, наряду

с обычными словами и фразами, содержит также музыкальные аккорды, изображения и даже диаграммы. Такое сочетание двух разных систем обозначений создает особую художественную атмосферу и позволяет передать гораздо более насыщенное и глубокое содержание [1]. Встречая его, учащийся не только улавливает смысл, выраженный в словах, но и ощущает звучание, видит образы и понимает подсказки, заложенные в дополнительных символах.

Основным механизмом создания креолизованного текста и его воздействия на читающего является соощущение – явление, когда при одном виде восприятия (например, зрительном) одновременно активизируются еще какие-то ощущения (например, звуковые или вкусовые). Например, некоторые дети могут видеть цвета или образы, когда слышат музыку. Следует учитывать, что такой текст воспринимается не просто органами чувств. Визуальное и вербальное содержание взаимодействуют, создавая смысл и влияя на восприятие читателя через передачу ощущений, настроения и эмоций. Таким образом, применяя креолизованный текст в процессе обучения литературе, мы, так или иначе, развиваем художественное сознание юного читателя.

В этом случае работа с креолизованными текстами может быть непосредственно связана с чтением и анализом текста, а деятельность учащихся носит как аналитический, так и творческий характер. Если вы хорошо рисуете, то можете создать инфографику, где очень важно выбрать, что включить в изучение (интерактивный плакат, буктрейлер, дудл-видео, скрайбинг и др.). С помощью таймлайна учащиеся могут сделать заметку, о которой говорится в изучаемом ими произведении, важных событиях из жизни писателя, фишбоун поможет выяснить и сделать выводы о взаимоотношениях героев, их действиях и поступках. Понимание механизмов обработки информации может вовлечь учащихся в процесс обучения и повысить продуктивность. Познавательные механизмы могут быть задействованы при выполнении таких заданий: выбор подходящих слов и выражений из литературного текста; создание визуальных образов выбранных слов и выражений; создание текстов, в которых языковой и визуальный компоненты частично совпадают либо полностью заменяет языковой.

Таким образом, визуализация является вспомогательным материалом, дополнительным источником знаний, в которых кратко и лаконично запечатлено множество важной информации, исторические события, условия труда, быта, мораль, особенности национального характера, мудрость и жизненный опыт многочисленных поколений, с чем необходимо знакомить младшего школьника. Креолизованный текст открывает новые возможности для творчества, расширяет границы традиционного письма и вносит свежие краски в мир литературы.

Список использованной литературы

1. Креолизованный текст: смысловое восприятие : коллективная монография / отв. ред. И. В. Вашунина ; ред. колл. : Е. Ф. Тарасов, А. А. Нистратов, М. О. Матвеев. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2020. – 206 с.

ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Белягова Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Е. С. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

Младший школьный возраст в психолого-педагогической литературе рассматривается как период интенсивного накопления знаний об окружающем мире и установления отношений к нему.

Ввиду недостаточно сформированного социального опыта детей, данный возраст не насыщен собственной деятельностью по охране и созиданию окружающей среды. Учащиеся в основном усваивают только экологические знания, правила и нормы поведения. Однако знания сами по себе не обеспечивают экологически грамотного и ответственного поведения человека в природной и социальной среде [3].

Сегодня большинство ученых и педагогов-практиков определяют цель экологического образования и воспитания как формирование экологической культуры личности и общества.

Т. В. Анисимова под экологической культурой понимает «восприятие окружающей действительности и степень ответственности по отношению к ней. Она проявляется в конкретных действиях субъекта и выражает меру развития свободы социального субъекта, определяемую упорядоченной системой информации, выражающую характер (способ) и качественный уровень взаимодействия человека с внешней природной и социальной средой. При этом внутренняя среда жизни и деятельность субъекта представлена в духовных ценностях, всех видах и результатах человеческой деятельности, основана на внутренней взаимосвязи индивида и Природы» [1, с. 10].

То есть содержание экологической культуры вбирает в себя «гармонию природных, социальных и духовных сущностных начал человека...». И если культура вообще представляет собой способ социального развития, то экологическая культура личности – это способ совместного социоприродного и личностного развития человека.

При организации и управлении процессом формирования экологической культуры личности необходимо придерживаться следующих *общепедагогических и специальных принципов*:

– *единство принципов природосообразности, культуросообразности и принципа «самостоятельности» воспитания;*

– *единство познания, переживания и действия* (формирование экологической культуры – органическое единство усвоения научных знаний о взаимодействии человека, общества и природной среды с развитием эмоционально-чувственной сферы личности, а также упражнение в практической деятельности в природно-социальной среде);

– *системности* – определяет необходимость формирования у обучающихся целостной системы экологических знаний и умений;

– *систематичности* – предусматривает формирование экологических знаний и умений в системе и определенном порядке, при котором каждый элемент учебного материала логически связан с другими, последующее опирается на предыдущее и готовит к освоению нового;

– *деятельности* – заключается в том, что ученик получает знания не в готовом виде, а добывает их сам, осознает при этом содержание и формы своей учебной деятельности;

– *вариативности* – предусматривает систематическое предоставление учащимся возможности выбора материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, информации, способа действия, поступка, оценки;

– *доступности* – предусматривает организацию процесса обучения с учетом возможностей ребенка, при этом необходимо избегать таких отрицательных факторов, как перегрузки ребенка, которые отрицательно могут сказаться на здоровье ребенка и создать негативное отношение к процессу обучения;

– *прогностичности* (ознакомление учащихся с вариантами перспективного развития окружающего (природно-социального) мира, в котором им предстоит жить, причем ознакомление не только с негативными сценариями развития);

– *геймификации* – подразумевает включение игровых элементов в процесс обучения;

– *эмоционального комфорта* (благоприятный психологический климат, исключение негативных эмоций);

– *рефлексии* (осознание ребёнком себя в познавательной деятельности, связанной с изучением явлений и объектов природы) [2].

В заключение отметим, что формирование экологической культуры личности путем экологического образования предполагает задействование комплексного и системного воздействия со стороны образовательных и учебных программ, необходимости систематического, наделенного экологическим содержанием взаимодействия с окружающим миром.

Список использованной литературы

1. Анисимова, Т. В. Становление экологической культуры личности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе в ВУЗе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Анисимова. – М., 2002. – 23 с.

2. Горелова, Р. И. Формирование экологической культуры учащихся в современной развивающей школе // Принципы, цели, задачи формирования экологической культуры учащихся в современной школе : монография/ Р. И. Горелова. – М. : ИНИМ РАО, 2010. – 245 с.

3. Лаврентьева, Л. А. Региональный компонент в формировании экологической компетенции у младших школьников / Л. А. Лаврентьева // Сибир. пед. журнал. – 2012. – №. 4. – С. 186–190.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Близнец Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. А. Борисенко, канд. филол. наук, доцент

Восприятие художественной литературы рассматривается как активный волевой процесс, предполагающий не пассивное созерцание, а деятельность, которая выражается во внутренней поддержке, сопереживании героям, в воображаемом переносе событий на себя, «мысленном действии», что приводит к эффекту личного присутствия, личного участия в происходящем. Литературное произведение должно выполнять познавательную, эстетическую и нравственную функции, т. е. быть средством умственного, нравственного и эстетического воспитания ребенка.

Участие детей дошкольного возраста в изучении, а затем и создании художественного произведения в процессе обучения рассказыванию расширяет его социальный опыт, учит правильному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает формирование коммуникативных умений и навыков.

Актуальным представляется изучение возможности использования различных видов искусства как важного средства воспитания гармоничной личности ребенка, его культурного развития. В этой связи широко используются методики арт-терапии и арт-педагогики. При этом отмечается содержательное отличие арт-педагогики от более узкого термина «художественное воспитание».

Арт-терапия дает ребенку возможность разыграть, пережить и осознать конфликтную ситуацию или проблему так, как это наиболее приемлемо для его психики. Методы арт-терапии позволяют погрузиться в проблему в той степени, в которой человек готов ее пережить. Как правило, ребенок даже не осознает, что с ним происходит.

Арт-терапия создает позитивную и эмоциональную атмосферу в группе, облегчает процесс общения со сверстниками, педагогом и другими взрослыми.

В связи с этим в работе по ознакомлению с художественной литературой целесообразно использовать театральные занятия, деятельность на которых включает кукольный театр, моделирование, культурный диалог, словесное рисование и собственно театральные постановки. Театрализованное занятие включает в себя сюжетную, смысловую, языковую составляющую.

Таким образом, приемы арт-терапии позволяют дошкольникам полноценно усвоить композиционные части произведения, осмыслить сюжет, обогатить словарный состав новыми лексическими единицами.

**СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАБОТКИ БЕЛОРУССКИХ НАРОДНЫХ
ПЕСЕН В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**
Боричевская Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Белорусская народная музыка имеет богатое наследие и традиции, просуществовавшие много веков. Народные песни Беларуси передают историю и культуру нашей страны, а также отражают жизнь и быт ее жителей. Со временем многие из этих песен были переосмыслены и обработаны в современном стиле. Современные обработки белорусских народных песен позволяют сохранить их уникальные мелодии и тексты, при этом добавляя новые звуки и ритмы. Это помогает привлечь внимание более широкой аудитории и сделать народную музыку ближе к слушателям. Представителями композиторского творческого направления являются Л. Захлевный, В. Кузнецов, Л. Мдивани, А. Помозов, А. Ращинский, Л. Шлег и др.

Впервые белорусская народная песня испытала такой серьезный подход. Хоровые обработки отличались разнообразием художественных поисков, где каждый из композиторов искал свой путь, оригинальное музыкальное решение. С именем Л. Захлевно связан жанр вокально-хоровой музыки, яркой, образной по содержанию, распевного характера («Азеры дабрыні», «Поле памяці», «Пабеда», «Каля чырвонага касцела» и др.). Стилиевой и жанровой особенностью большинства его произведений становится мелодическая выразительность, разнообразные формы рельефного тематизма, интонационности, истоки которых находятся в народно-национальном музыкальном языке [1, с. 1].

Среди современных групп и ансамблей, которые обрабатывают белорусские народные песни, можно выделить такие коллективы, как «Stary Olsa», «Naviband», «Brutto», «Vuraj», «Troitsa» и «Кривичи». Эти исполнители активно используют элементы народной музыки в своем творчестве, создавая современные интерпретации белорусских народных песен, сочетают традиционные мелодии и тексты с современными аранжировками, инструментовкой и стилями для того, чтобы создать уникальное звучание, привлекающее поклонников традиционной белорусской музыки.

Некоторые из обработок белорусских народных песен могут быть представлены в альбомах, сети Интернет, на концертах и фестивалях, показывая богатство и разнообразие музыкального наследия Республики Беларусь. Это помогает сохранить и продвигать народную музыку в современном мире и поддерживать интерес к ней со стороны молодого поколения.

Современные обработки белорусских народных песен могут включать в себя различные жанры (от поп-музыки до рок-версий). Некоторые из популярных песен, которые могут исполняться в современных обработках, включая «Качаніцу», «Купалінку» и «Залатую Арэнку», мы использовали в период педагогической практики. Замечено, что обычно дети дошкольного возраста радостно реагируют на такие обработки песен, так как они имеют заразительные мелодии и ритмы. Многие дети начинают активно танцевать

или петь вместе с исполнителями, что показывает, что музыка народных песен остается популярной в современном мире. Обработки белорусских народных песен могут также помочь детям узнать и полюбить свою культуру и традиции, а также развить слух и музыкальный вкус.

Нынешние обработки белорусских народных песен могут использоваться в учреждении дошкольного образования для украшения праздников, проведения тематических мероприятий или для развлечения детей. Такие обработки помогут сделать белорусские народные песни более интересными и доступными для молодого поколения, а также позволят детям усвоить культуру своего народа.

Для приобщения детей к народным песням мы знакомимся с такими видами исполнительства как «Народный хор» и «Музыкальный ансамбль» на базе исследования УО «Детский сад № 40» г. Мозыря с детьми 4–5 лет в количестве 16 человек.

Проведенные исследования позволили сделать вывод о том, что дети, объединяясь в музыкальные группы, исполняя народные песни, развивают социальный навык и творческий потенциал, музыкальный слух и координацию движений.

Таким образом, современные обработки белорусских народных песен играют важную роль в сохранении и продвижении музыкального наследия Республики Беларусь, выступая доступным и привлекательным средством для современной публики, сохраняя уникальность и красоту народной музыки и передавая ее из поколения в поколение.

Список использованной литературы

1. Музыкальная культура Беларуси и мира: актуальные проблемы этномузыкологии, истории музыки, педагогики / сост. Т. Л. Беркович // Науч. тр. Белорус. гос. академии музыки. – Минск : Бел. гос. академия музыки, 2021. – Вып. 52. – 186 с.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ И ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИКИ «АППЛИКАЦИИ» В РАЗВИТИИ ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 1–2 КЛАССОВ

Бурцева Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – О. Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент

Стремление к творчеству и развитию у учеников творческих способностей является важной задачей образования. «Аппликация» – это техника декоративно-прикладного искусства, при которой на поверхность (бумагу, ткань и т. д.) наклеиваются различные фигуры из других материалов, таких как бумага, ткань, пластмасса и др. [1]. Это креативный процесс, который развивает у детей мелкую моторику, воображение и творческие способности. Воображение способствует творческому мышлению, умению видеть необычные связи, а также помогает решать проблемы и выражать себя [2]. В данной работе мы рассмотрим методы и приемы использования аппликации как средства развития творческого мышления у детей 1–2 классов.

Основные аспекты использования аппликации для развития воображения:

1. *Стимуляция творческого мышления.* Аппликация позволяет детям через сочетание различных форм, цветов и текстур материалов создавать уникальные композиции, выражать свои идеи и фантазии. Работа с материалами и их комбинирование стимулирует творческое мышление, помогает учащимся развивать индивидуальный художественный стиль.

2. *Развитие моторики и координации движений.* Творческие занятия по аппликации способствуют развитию мелкой моторики, координации движений, улучшению моторики рук и пальцев. Дети учатся точно и аккуратно работать с материалами, что является важным элементом их физического развития.

3. *Стимуляция воображения и креативности.* Создание аппликаций требует детального планирования и умения видеть конечный результат еще на этапе начала работы. Это развивает у детей способность к творческому мышлению, воображению, а также учит ребят видеть в обыденных материалах что-то новое и уникальное.

4. *Усиление визуального восприятия.* При создании аппликаций дети обращают внимание на форму, цвет, текстуру материалов, что способствует развитию визуального восприятия и внимания к деталям.

5. *Активное мышление и решение проблем.* Создание аппликаций требует от детей анализа, планирования и принятия решений. Этот процесс помогает развить их умение решать творческие задачи, что является важным навыком для успешной учебы и жизни.

6. *Эмоциональное самовыражение и самоутверждение.* Через работу с аппликациями дети могут выразить свои чувства, идеи и внутренний мир. Такие творческие занятия способствуют развитию эмоционального интеллекта и уверенности в себе у учащихся.

7. *Совершенствование навыков критического мышления и визуальной грамотности.* Выбор цветовой гаммы, комбинирование различных материалов, анализ композиции – все это способствует развитию критического мышления и визуальной грамотности учащихся.

Приемы использования техники аппликации в обучении:

1. *Игровой метод.* Включение элементов игры в процесс работы над аппликациями делает занятия более увлекательными и способствует более активному участию детей.

2. *Совместная деятельность.* Проведение занятий по аппликации в форме групповых проектов позволяет детям обмениваться идеями, совместно решать творческие задачи и развивать навыки коммуникации.

3. *Организация творческих мастерских.* Проведение мастер-классов по созданию аппликаций, в рамках которых дети могут экспериментировать с различными материалами, формами и цветами, способствует развитию их воображения и креативности.

4. *Индивидуальный подход к каждому ученику.* Важно учитывать интересы и особенности каждого ученика при выборе заданий по аппликации. Это помогает максимально использовать потенциал каждого ребенка и способствует индивидуальному развитию воображения.

5. *Интеграция аппликаций в учебный план.* Включение работы с аппликациями в учебный процесс как часть исследовательских проектов или тематических занятий позволяет учащимся применять свое воображение для решения конкретных задач, что способствует более глубокому усвоению материала.

6. *Интеграция с другими образовательными дисциплинами.* Например, создание аппликаций на тему животных может сочетать в себе элементы биологии, исследования и художественного творчества, тем самым обогащая межпредметные связи и понимание изучаемого материала.

7. *Вовлечение общественности и родителей.* Организация выставок, мастер-классов для родителей и привлечение общественности к процессу создания аппликаций дает возможность детям ощутить признание и уважение своего творчества, что вдохновляет и мотивирует их на дальнейшие творческие подвиги.

8. *Исследовательские проекты.* Создание аппликаций на основе исследовательских проектов позволяет детям сочетать творчество с обучающим процессом и углублять знания по различным темам.

9. *Творческие домашние задания.* Предложение детям выполнять задания по созданию аппликаций в домашних условиях способствует развитию самостоятельности и творческого мышления.

10. *Интеграция с технологиями.* Использование цифровых инструментов для создания и дизайна аппликаций позволяет детям расширить свои возможности и экспериментировать с новыми формами и материалами.

Использование техники «аппликации» в развитии воображения учащихся 1–2 классов имеет огромный потенциал для формирования у детей творческого мышления, улучшения моторики и развития визуального восприятия.

Список использованной литературы

1. Аппликация как вид деятельности детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aistyata-2.ru/>. – Дата доступа: 18.03.2024.

2. Мотивация учения – основное условие успешного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/>. – Дата доступа: 18.03.2024.

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Валеватая Неля (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – П. Г. Кошман, канд. филол. наук, доцент

Монологическая речь как средство общения является одним из важнейших приобретений детей дошкольного возраста. Период дошкольного детства является сензитивным к усвоению речи, а поэтому требует особого внимания к формированию грамматического строя. Упущенные в дошколь-

ном возрасте возможности в речевом развитии очень сложно компенсировать на последующих этапах развития ребенка.

Ключевым этапом для формирования монологической речи является старший дошкольный возраст. Именно по отношению к этой возрастной категории воспитанников нормативные документы выделяют требования, связанные со способностью выражать в развернутой форме свои мысли, намерения, давать оценку событиям. Согласно образовательному стандарту, в старшем дошкольном возрасте ребёнок должен самостоятельно составлять описательный или повествовательный рассказ по содержанию картины, придумывать название рассказу в соответствии с содержанием; составлять повествовательный рассказ или сказку об игрушках; рассказы из личного опыта [1, с. 24]. В учебной программе ставятся следующие задачи: в образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения» формировать умения использования различных типов предложений, употреблять синонимические синтаксические конструкции [2, с. 380]; в области «Художественная литература» – формировать умения эмоционально, соблюдая логику и последовательность событий, пересказывать литературные произведения [2, с. 380].

Важность задач по формированию монологической речи требует выбора эффективных методов работы с детьми. Целью нашей работы является изучение возможностей применения в данном направлении метода моделирования с использованием художественной литературы.

Моделирование – схематические изображения знакомых ребенку предметов, людей, животных, использование элементарных символов, которые заменяют реальных персонажей по какому-то характерному признаку – все это приучает ребенка мыслить, усваивать и запоминать. Применение моделирования при работе с художественным произведением направлено на создание опорного материала, способствующего построению детьми своего высказывания.

На начальном этапе нами была проведена диагностика уровня сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проходило на базе ГУО «Детский сад № 41 г. Мозыря» (всего 14 воспитанников старшего возраста) с использованием рекомендаций В. И. Яшиной [3, с. 102]. На примере сказки Г. Х. Андерсена «Принцесса на горошине» проверялось умение детей эмоционально, соблюдая логику и последовательность событий, пересказывать литературные произведения. В процессе диагностики детям задавался ряд вопросов (Как начинается сказка? Что сделал принц, чтобы осуществить свою мечту? Что случилось с принцем? и т. д.), которые требовали ответа в виде логичных и полных предложений. Результаты констатирующего этапа зафиксировали у детей проблемы с пересказом без помощи воспитателя и связного построения предложений.

Проведение работы по формированию монологической речи детей старшего дошкольного возраста включало подбор заданий, соответствующих проблемам. Задания были с использованием моделирования. Нами были использованы различные приемы, основными из которых являлись образец рассказа воспитателя, план рассказа, составление рассказа по частям,

коллективное составление рассказа, окончание детьми рассказа, начатого воспитателем, рассказывание по картинке, придумайте своё продолжение сказки, а что было после, замените начало сказки, также детям предлагалась совокупность картинок, где им необходимо было составить последовательность действий и при этом рассказать данное произведение.

В результате на контрольном этапе эксперимента по общим показателям группы были получены следующие результаты: большинство детей с помощью метода моделирования, с использованием художественной литературы, могли логически пересказать произведение и без помощи взрослого.

Таким образом, применение метода моделирования способствует формированию монологической речи детей старшего дошкольного возраста. Моделирование предполагает использование наглядного материала, который облегчает задачу по построению логически последовательных предложений.

Список использованной литературы

1. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : Постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 04.08.2022 г., № 228 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь, – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238596p&p1=1>. – Дата доступа: 25.03.2024.

2. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – 2-е изд. – Минск : НИО, 2024. – С. 380.

3. Яшина, В. И. Особенности связанных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи. – М. : Академия, 1999. – С. 456–460.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л. В. ЗАНКОВА

Васюхневич Виктория (МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент

Технология развивающего обучения является одной из интереснейших технологий, включающих в себя множество положительных аспектов в обучении детей.

Развивающее обучение – это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития личности младшего школьника [1, с.17].

Идею развивающего обучения ввел Л. С. Выготский, в дальнейшем ей заинтересовался его ученик Л. В. Занков, который долгое время наблюдал за жизнедеятельностью класса и работой учителя и на основе своих наблюдений сформировал каркас новой дидактической системы. Вместе со своей командой Л. В. Занков выделил три линии развития младших школьников, принципы развивающего обучения, а также построил сам процесс обучения.

Нами проведен констатирующий эксперимент по выявлению знаний учителей о технологии развивающего обучения по Л. В. Занкову на базе ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозыря», в котором приняли участие 20 учителей начальных классов. В экспериментальном исследовании мы использовали (опросник, анкету на выявление знаний учителей о системе развивающего обучения Л. В. Занкова).

При прохождении предложенного нами анкетирования на первый вопрос «Знакомы ли вы с технологией развивающего обучения?»: 80 % учителей выбрали вариант ответа «А» – из чего мы можем сделать вывод, что с данной технологией они знакомы. Однако при ответе на последующие вопросы анкеты нами были сделаны выводы о том, что не все учителя знакомы с принципами технологии, что только 20 % из них встречались с данной технологией на практике, 50 % учителей удалось посетить несколько уроков, построенных на основе технологии Л. В. Занкова.

В конце проведенного нами анкетирования были заданы вопросы «Хотели ли вы обучать детей, используя технологию развивающего обучения Л. В. Занкова?» и «Хотели бы вы узнать больше информации о технологии развивающего обучения Л. В. Занкова?». Были получены следующие результаты: 70 % учителей ответили, что их устраивает традиционное обучение; 30 % учителей начальных классов заинтересовались данной технологией и захотели получить о ней больше информации. Причём некоторые из них были бы не против посетить уроки, построенные с помощью данной технологии увидеть как же работают уникальные принципы Л. В. Занкова (обучение на высоком уровне трудности; изучение программного материала быстрым темпом; ведущая роль теоретических знаний; осознание школьниками процесса учения; целенаправленная и систематическая работа над развитием всех учащихся класса, в том числе и слабых; непосредственно в процессе обучения учащихся), познакомиться с учебниками и методическими рекомендациями к ним.

Поэтому по результатам анкетирования нами были сделаны следующие выводы: необходимо собрать теоретический материал по данной технологии; обобщить опыт учителей, работающих по данной технологии; разработать практический семинар, подготовить портфолио по технологии Л. В. Занкова и выступить на методическом объединении по данной теме; сделать подборку уроков по разным учебным предметам по технологии развивающего обучения Льва Владимировича Занкова для обучения учащихся 1–4 классов.

Список использованной литературы

1. Старовойтова, Т. А. Развивающее обучение в начальной школе : метод. реком. для студ. пед. факультета / Т. А. Старовойтова, А. И. Андреева. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова», 1998. – 17 с.

ФАРМІРАВАННЕ Ё МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ МАРАЛЬНА-ЭТЫЧНЫХ АРЫЕНТАЦЫЙ НА ЁРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Вашкевіч Марыя (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь)

Навуковы кіраўнік – Г. М. Канцавая, канд. філал. навук, дацэнт

Пад маральна-этычнай арыентацыяй разумеюць веданне асноўных маральных нормаў і арыентацыю на іх выкананне на аснове разумення іх сацыяльнай неабходнасці [1]. Маральна-этычная арыентацыя – гэта ўяўленне

сябе і ўласных устаноў у грамадстве, уменне вылучаць для сябе маральныя аспекты ў жыццёвых сітуацыях.

Мэта – на аснове аналізу падручнікаў літаратурнага чытання вылучыць асноўныя напрамкі працы па фарміраванні ў малодшых школьнікаў маральна-этычнай арыентацыі.

Важным складнікам працы настаўніка пачатковых класаў з’яўляецца пашырэнне магчымасцей зместу падручніка літаратурнага чытання прыёмамі аналізу ўчынкаў літаратурных герояў, стварэнне сітуацый пошуку рашэнняў, заснаваных на маральна-этычных каштоўнасцях, выкарыстанне прыёмаў як эмацыянальнага ўздзеяння, так і метадаў лагічнага пераканання і інш.

Спынімся на накірунках працы па фарміраванні ў малодшых школьнікаў маральна-этычнай арыентацыі на ўроках літаратурнага чытання і на эфектыўных практыкаваннях і прыёмах працы па кожным з накірункаў.

1. Фарміраванне асноў грамадзянскай ідэнтычнасці праз знаёмства з гістарычнымі падзеямі гераічнага мінулага Рэспублікі Беларусь, пачуцця нацыянальнага гонару за подзвігі і дасягненні беларускага народа праз такія практыкаванні і прыёмы працы, як прыём пастаноўкі ўдакладняльных («У які час адбываліся падзеі?») і ацэначных пытанняў да тэксту, якія пачынаюцца са слова «чаму...», а таксама прыём апісання пачуццяў («Паспрабуй апісаць, што ты адчуваў, чытаючы пра гераічны ўчынак...»).

2. Фарміраванне дзеянняў маральна-этычнага ацэньвання на аснове выяўлення маральнага значэння дзеянняў персанажаў літаратурных твораў праз выкарыстанне такога прыёму, як «пытанні на разважанне» («Учынкі якога героя выклікаюць у вас сімпатыю і чаму?», «Растлумач, якія ўчынкі героя ты б не стаў паўтараць і чаму»).

3. Фарміраванне арыентацыі вучняў у сістэме асобасных сэнсаў праз аналіз учынкаў герояў, сувязі ўчынкаў і «лёсу» герояў. На гэта накіраваны наступныя прыёмы: «угадай падзею» (вучань каля дошкі расказвае пра падзею, напісаную ў картцы, а дзеці здагадваюцца, пра якую падзею ідзе гаворка, абгрунтоўваюць адказ); працягніце фразу «Што было б, калі б ты апынуўся на месцы героя...».

4. Фарміраванне асноў асобнага самавызначэння і самапазнання школьнікаў на аснове параўнання ўласнага «Я» з вобразамі герояў літаратурных твораў праз такія прыёмы працы, як «шэсць капелюшоў». Заданні для кожнага твора вызначаны колерам капелюша: чырвоны (апішыце, што вы адчуваеце ў адносінах да героя); жоўты (вызначыце, якія ўчынкі герояў вы хацелі б самі паўтарыць); чорны (вылучыце дрэнныя ўчынкі герояў, якія недапушчальныя для вас); сіні (дайце парадку герою ці чытачу); белы (чаму трэба павучыцца ў героя); зялёны (працягніце апавяданне).

5. Фарміраванне эмацыянальна-асобаснай дэцэнтрацыі на аснове атаясамлівання сябе з героямі твора, суаднясення і супастаўлення іх пазіцый, поглядаў і меркаванняў праз прапанову працягнуць фразы «Што было б, калі б ты апынуўся на месцы героя...», «Я адчуў...», «Я захацеў...», «Я ўспомніў...», «Я пагадзіўся...», «Я пазнаў сябе ў...», «Я ўявіў сабе...».

6. Вызначэнне маральных крытэрыяў фарміравання этычных нормаў і правіл сацыяльных паводзін праз праз адказы на пытанні «Якія правілы

паводзін людзей табе вядомыя?» (На дарогах, за сталом...); «Ёсць «няпісаныя правілы» паводзін. Пра што ідзе гаворка?»

7. Фарміраванне ўсвядомленых адносін да сябе як грамадзяніна краіны, прадстаўніка пэўнага народа, пэўнай культуры, пабуджэнне цікавасці да іншых народаў і іх культуры праз пытанні-абагульненні («У якіх учынках герояў апісваюцца агульначалавечыя рысы, якія шануюцца ўсімі народамі?»; «Якія рысы характару часцей праяўляюцца ў беларускага народа?», «З якімі культурнымі каштоўнасцямі прадстаўнікоў іншых народаў вы знаёмыя?»), збор інфармацыі аб культуры розных народаў (на выбар), творчыя пытанні («У якіх учынках героя выяўляюцца лепшыя якасці беларускага народа?», «Якія з гэтых якасцей ты заўважаў ва ўчынках знаёмых?», «Якія з праяўленых якасцей ты хацеў бы выхаваць у сабе?»).

Праведзеная вопытна-практычная праца сведчыць, што выкарыстання на ўроках літаратурнага чытання прыёмы і заданні па фарміраванні маральна-этычнай арыентацыі ў вучняў 3 класа паказалі сваю эфектыўнасць. Пра гэта гаворыць аналіз вынікаў кантрольнага этапу эксперымента, дзе бачна, што (у параўнанні з канстатуючым этапам) маральна-этычныя арыенціры ў вучняў павысіліся.

Такім чынам, намі вылучаны асноўныя напрамкі працы па фарміраванні ў малодшых школьнікаў маральна-этычнай арыентацыі на ўроках літаратурнага чытання, апрабаваны падчас педагагічнай практыкі канкрэтныя прыёмы, выкарыстанне якіх садзейнічала павышэнню ўзроўню ведаў вучнямі маральна-этычных паняццяў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Шилова, М. И. Проблема ценностей и цели воспитания / М. И. Шилова // Классный руководитель. – 2001. – № 3. – С. 26.

**МЕСТО УДМУРТСКОЙ КУХНИ
В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
НА УРОКАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО**
Волкова Екатерина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)
Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук, доцент

Удмуртская кухня очень разнообразна, отличается своей простотой и доступностью, т. к. основу составляет местная растительность: осот, хрен, пестики полевого хвоща, крапива и др.; наиболее распространены были молочные продукты, мясо птицы.

Некоторое влияние на кухню оказывалось с севера – русскими: блины (рус.) мильым (удм.), а с юга – татарами: кыстыбЫй (тат.) кыстыбЕй (удм.).

В настоящее время в школах УР изучение родного языка практически переходит на программу «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл» (учебник предназначен для детей, не владеющих удмуртским языком) в связи с урбанизацией общества и отсутствием постоянного общения на удмуртском языке.

В таких условиях возрастает необходимость формирования коммуникативных навыков. Материалом может послужить удмуртская кухня. Материал можно использовать на разных этапах урока.

С целью подготовки органов речи к произношению звуков, можно использовать *чылкыт веранъёс* (чистоговорки), *жогверанъёс* (скороговорки). Эти жанры занимают важное место и в индивидуальной работе, когда у ученика не получается произнести тот или иной звук. Они не нацелены на передачу информации, а только помогают привыкнуть к некоторым сложнопроизносимым специфическим звукам.

В удмуртском языке сложнопроизносимыми звуками являются *аффрикаты*. Они образуются при помощи двух звуков: *жс* [дж], *зэ* [д'з'], *чэ* [тш].

Пере-пере-перепеч ми пöраськомы туж зеч.

Жу-жу-жу жсöк вылын сйя ни жук.

Туч-туч-туч шуккылэ эгырез тучко.

Чистоговорки стоит хорошо проговаривать: сначала медленно, а после немного ускориться. Дети повторяют за учителем два раза, а на третий – самостоятельно прочитывают чистоговорку. Таким образом, запоминание органами речи данных звуков пройдет быстрее и эффективнее.

Для развития коммуникативной компетенции интересным будет задание с использованием конструкций «мыным яра – мне нравится», «мон яратйсько – я люблю», «милем кулэ – нам нужно; милем öвöл кулэ – нам не нужно». Детям предлагаем следующую лексику:

Пельнянь – пельмени, *табань* – табани, *перепеч* (пересьмон) – перепечи, *сяртчы нянь* – пирожки с калегой (брюквой), *виртырем* – кровавая колбаса, *кöжсыпог* – гороховые шарики, *жсуко мильым* – блины с кашей, *губинча* – картофель тушёный с грибами, *сезьлызь* – заваруха.

Вышеизложенные речевые клише и лексика помогут детям построить предложение, а также рассказать о своих любимых блюдах: *мыным яра перепеч, мон яратйсько пельнянь*. Чтобы сказать о продуктах, которые нужны для их приготовления, могут использоваться конструкции «Милем кулэ... – нам нужно; милем öвöл кулэ... – нам не нужно».

Дан текст на удмуртском языке, который нужно прочитать по цепочке и перевести каждое предложение.

Жуко мильым удмуртъёс чемгес пöрало зезег сйлен (куддыръя чöж).

Лым вылын йыды жсукез кöжсыен пöзьтоно, сйлез векчи юдоно но жук борды пононо. Жук пöзьыку пыжсоно мильым огшоры амалэн. Мильымлэн шораз пононо пöсь жук но труба выллем берыктоно.

Данное задание поможет закрепить изученную лексику и применить её при переводе текста.

Ученикам, разделившись на группы, нужно составить рецепт одного из предложенных блюд, используя ранее изученные слова и выражения.

Табере луоз таёе уж: пöрмытоно сиёнлэсь-юонлэсь рецептсэ, кутыса выль кыльёсты но выражениосты.

1-тй группа пöра сяртчянянь

2-тй группа – губинча

3-тй группа – пельнянь

Таким образом, в развитии коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста на уроках удмуртского языка как неродного интересным и богатым материалом является удмуртская кухня.

Список использованной литературы

1. Почему удмуртский язык находится под угрозой исчезновения? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dzen.ru/a/ZQAq_jCVj2PcnF0q. – Дата доступа: 18.02.2024.

ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ МЕТОДОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Высоцкая Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент

Начальный курс математики опирается на систему целесообразно подобранных задач, среди которых значительное место занимают текстовые. Текстовая задача – это задача, в которой на естественном языке описывается некоторый процесс и требуется вычислить значение некоторых величин, характеризующих этот процесс, или установить отношение между ними (Л. П. Стойлова). [2, с. 8]. Особую роль в обучении математике играют задачи на движение. Они основаны на ситуациях из реальной жизни, таких как путешествие, спорт, транспорт и др. Решение таких задач позволяет учащимся наглядно увидеть применение математики в повседневной жизни. При изучении задач на движение предполагается использовать модель, на которой можно изобразить и изучить движение объектов, т. е. промоделировать ситуацию. «Под моделью понимают такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе познания (изучения) замещает объект – оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные черты. Процесс построения и использования модели, называется моделированием».[1, с. 2].

При решении задач на движение в школе **I ступени общего среднего образования** используются различные виды моделей:

1. Вспомогательные модели. Эти модели включают схемы, таблицы, краткие записи и другие визуальные представления.

2. Графическое моделирование. Здесь ситуация из задачи изображается с помощью схем, схематических чертежей или рисунков.

В ходе прохождения педагогической практики в ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря» нами было проведено исследование, в рамках написания курсовой работы.

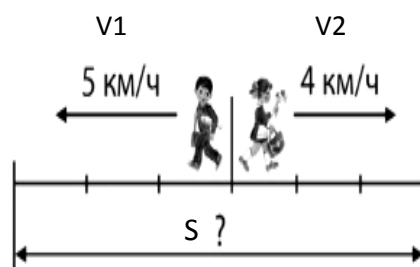
Цель исследования:

1. Определить, как учащиеся 3 «В» класса понимают смысл и значения понятий «скорость», «время», «расстояния».

2. Выявить уровень сформированности умения решать задачи на движение с помощью метода моделирования.

При проведении исследования мы предложили ряд задач на движение. Как это происходило, покажем на примере одной из задач на движение в противоположном направлении.

Из поселка вышли одновременно два пешехода и пошли в противоположных направлениях. Средняя скорость одного пешехода – 5 км/ч, другого – 4 км/ч. На каком расстоянии друг от друга будут пешеходы через 3 часа?



Учащимся необходимо было решить задачу, опираясь на интерпретацию условия задачи в виде графической модели. На графической модели чётко показано, что известно в задаче, что нужно найти.

Решение задачи:

1) $5 + 4 = 9$ (км/ч) – скорость удаления.

2) $9 \cdot 3 = 27$ (км) – будет расстояние между пешеходами через 3 часа.

Ответ: 27 км.

После выполнения заданий и анализа полученных результатов по критериям, определяющим сущность понятий, было выяснено: что 24 % (5 учащихся) знают такие понятия как «скорость», «время», «расстояние». 43 % (9 учащихся) понимают смысл понятий частично, 33 % (7 учащихся) не владеют и не могут соотносить понятия совсем. Это говорит о том, что не все учащиеся понимают взаимосвязь между этими понятиями и не умеют применять их в реальных ситуациях.

По второму критерию (определить уровень сформированности умения решать задачи на движение методом моделирования) получены следующие результаты:

71 % (15 учащихся) не умеют решать задачи на движение. Не используют схематическую модель, не могут и не пытаются увидеть ход решения задачи. Восприятие задачи не осуществляется учеником.

19 % (4 учащихся) решили задачу не полностью. Они стремятся понять задачу, выделить данные и искомые величины, но способны установить между ними лишь отдельные связи.

10 % (2 учащихся) смогли решить задачу. Способны увидеть разные способы решения задачи и выделить наиболее рациональный.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у учащихся низкий уровень сформированности умения решать задачи на движения методом моделирования. На наш взгляд, необходимо больше использовать разнообразные виды моделей: схемы, таблицы, краткие записи, так как это будет способствовать наглядной демонстрации ситуации.

Список использованной литературы

1. Володарская, И. Моделирование и его роль в решении задач / И. Володарская, Н. Салмина // Математика. – 2010 – № 18. – С. 2.

2. Махмутова, Л. Г. Методика обучения решению текстовых задач в начальной школе / Л. Г. Махмутова; Южно-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Челябинск : Южно-Урал. науч. центр РАО, 2021 – с. 8.

НАБЛЮДЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ МЕТОД ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИРОДОЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Галактионова Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. А. Лисовский, канд. пед. наук, доцент

В данной статье рассмотрена проблема развития познавательной активности дошкольников через организацию и проведение наблюдений за природой. Формирование у детей ответственного отношения к природе – сложный и длительный процесс. Также эффективность экологического образования и воспитания детей дошкольного возраста зависит от уровня их развития и познавательной активности. Основным содержанием экологического воспитания является формирование у ребенка правильного отношения к природным явлениям и объектам. Оно строится на восприятии природы, эмоциональном отношении к ней и изучении особенностей жизни, роста и развития отдельных живых существ. Познавательная активность детей играет в этом немаловажную роль.

Актуальность данной темы исследования определилась ещё в 90-е годы, наблюдается интенсивное развитие системы непрерывного экологического образования, формируется концептуальное видение этого направления. Многие ученые признают, что начальным звеном системы является сфера дошкольного воспитания, т. к. именно в этот период у ребенка складывается первое мироощущение: он получает эмоциональные впечатления о природе и социуме, накапливает представления о разных формах жизни, формируется основа экологического мышления, сознания и культуры.

Исследуются новые аспекты проблемы экологического воспитания в период дошкольного детства: были рассмотрены идеи создания обогащенной эколого-развивающей среды, условия формирования экологической культуры детей, подготовки специалистов к экологическому воспитанию дошкольников.

Многие педагоги, изучавшие данную проблему, отмечали, что успех познавательного развития обусловлен познавательной активностью ребенка, поскольку формирование представлений зависит от того, насколько ребенок заинтересован познавательной деятельностью. Педагоги и практики, изучавшие данную проблему, отмечали, что, если повысить заинтересованность детей, возрастет и их активность, уверенность в своих знаниях повысит в свою очередь результативность познавательной деятельности в целом.

Так, в «Учебной программе дошкольного образования» по образовательной области «Ребенок и природа» рассматриваются проблемы формирования первоначальных основ экологической культуры у дошкольников. Основным из методов является наблюдение объектов неживой и живой природы и их связи с окружающей средой [1].

Наблюдение является доступным и популярным методом, так как используется в повседневной жизни. Важно отметить, что наблюдение должно проводиться с определенной познавательной целью. Так, сутью

наблюдения может являться познание природных явлений и объектов родного края. В учебной программе дошкольного образования поставлена задача формирования у детей дошкольного возраста нравственной, эстетической культуры, а также культуры в области окружающей среды и природопользования.

Для выявления уровня сформированности экологических представлений, эмоционально-ценностного отношения к природе, экологически ориентированных видов деятельности у детей старшего дошкольного возраста в государственном учреждении образования «Детский сад № 30 г. Мозыря» нами были проведены мероприятия направленные на наличие и характер представлений о объектах природы, изучение характера практической деятельности детей в природе.

В начале обучающего эксперимента был выявлен уровень сформированности экологических представлений, эмоционально-ценностного отношения к природе, так как дети имели простейшие знания о природных объектах, явлениях и их связях в окружающей среде, но допускали ошибки в ответах, не имели понятия, как именно стоит ухаживать за растениями и животными.

После проведения занятий углубленно-познавательного типа, направленных на выявление связей между растениями, животными, окружающей средой, показатели значительно улучшились: воспитанники, аккуратно и ответственно подходили к выполнению заданий.

Занятия углубленно-познавательного типа проводились всякий раз, когда возникала необходимость закрепить в процессе наблюдений конкретные представления о развитии живых объектов. Таким образом, проведение различных типов занятий с фиксацией и анализом наблюдений за объектом родного края позволяет более успешно формировать первоначальные основы экологической культуры в учреждении дошкольного образования.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО : Аверсэв, 2022. – 383 с.
2. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2002. – 336 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гордиенко Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент

Патриотизм – это любовь к своей стране, чувство, которое должно быть внутри человека, сопровождать его на протяжении всего жизненного пути при решении им задач и принятии правильных решений [1, с. 58]. Патриотизм является одной из ключевых составляющих гражданской идентичности, особенно важной в молодом возрасте.

Формирование основ патриотизма у детей младшего школьного возраста в процессе обучения играет важную роль в развитии их патриотических чувств и убеждений. На наш взгляд, урок – это не только время для получения знаний, но и возможность развить у детей патриотическое сознание и чувство принадлежности к своей Родине.

Формирование основ патриотизма у учащихся в процессе обучения имеет свои особенности, в частности, на уроках.

Во-первых, урок является основным средством учебной деятельности в школе, поэтому важно включить в него элементы, которые способствуют формированию патриотических чувств. Например, использование символов государства, таких как флаг, герб, гимн, помогает учащимся понять и уважать национальные символы. Также можно проводить экскурсии в исторические места, организовывать встречи с ветеранами и патриотическими организациями.

Во-вторых, учащиеся младшего школьного возраста легко впитывают информацию и имеют склонность к эмоциональному отклику. Поэтому на уроке можно использовать исторические рассказы, песни, стихи, а также просмотр видео- и аудиоматериалов, которые вызывают у учащихся положительные эмоции и укрепляют их патриотический настрой.

В-третьих, важно создавать на уроке атмосферу доверия и уважения к мнению каждого ребёнка. Для этого можно проводить дискуссии, игры, задания, которые позволят учащимся высказывать свои мысли, а также слушать и уважать мнение других. Такой подход поможет формированию толерантного отношения к патриотическим ценностям у каждого ребёнка.

В-четвертых, важно учитывать возрастные особенности учащихся и их интересы при разработке тематических уроков по формированию основ патриотизма. Например, использование игровых элементов и конкурсов помогает детям активно участвовать в уроке и запоминать информацию лучше. Мы предлагаем включать в уроки интерактивные игры-задания, например, собери пазлы по заданной теме, найди пару «Достопримечательности родины», «Праздники нашей страны», викторина «Моя Родина!», квест-игра «История родного города», «Путешествие по городу», которые вызывают интерес и мотивацию к изучению истории, культуры и традиций своей страны. Интерактивные игры и задания можно взять с интернет платформы LearningApps.org, также там можно разработать и свои задания, игры.

Эти подходы позволяют создать для учащихся интересную и увлекательную среду обучения, в которой они будут воспринимать информацию о родине и патриотические ценности с радостью и пониманием.

Для выявления первоначальных знаний учащихся о сущности понятия патриотизм, государственной символике, большой и малой Родине мы провели анкетирование среди учащихся вторых классов в количестве 24 респондентов. Анкетирование включало следующие вопросы: моя большая Родина – это...; моя малая родина – это...; какие цвета есть на Флаге; столица нашей Родины – это ...; что изображено на Государственном гербе; каких известных людей нашей Родины знаешь?

На половину вопросов учащиеся отвечали однозначно и верно, но остальная часть вопросов вызвала затруднение. На вопрос «Что такое

малая (большая) родина?» ответили 5 учащихся из 24, так же затруднение вызвали вопросы: «Что изображено на гербе?», «Каких известных людей нашей родины они знают?». По результатам анкетирования можно сделать вывод, что у учащихся младшего школьного возраста нет полноценного представления о патриотизме, не все владеют знаниями о культуре и символике своей страны. Это заставляет нас задуматься и пересмотреть методы и приёмы по формированию основ патриотизма у детей младшего школьного возраста.

Для патриотического воспитания необходим более высокий уровень мастерства, убеждённости и искренности, умение достучаться до сердца «маленького человека». На наш взгляд, такая работа поможет нам сформировать у учащихся правильное отношение к семье, культуре и ценностям родного края, создать благоприятное окружение для развития патриотического сознания и чувства принадлежности к своей стране.

Список использованной литературы

1. Бувич, Ю. В. Патриотическое воспитание / Ю. В. Бувич // Пачатковая школа. – 2022. – № 4. – С.58–59.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧАЛАВЕК І СВЕТ. МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ»

Гусак Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. А. Лисовский, канд. пед. наук, доцент

Гражданское и патриотическое воспитание занимает важное место в учебно-воспитательном процессе школы. Уже в первом классе, на первых уроках по теме “Наша Родина – Беларусь”, школьники знакомятся с нашей Родиной, где усваивают конкретные знания об изменениях неживой и живой природы и учатся объяснять взаимосвязи, существующие между компонентами живой и неживой природы. [1]

Во втором классе основная цель образовательного компонента «Человек и общество» направлена на формирование позитивного эмоционально-ценностного отношения учащихся к другим людям, о правах и обязанностях, правилах поведения в общественных местах. Школьники изучают на уроках темы: «Семья», «Экономика семьи», «Права ребенка» и другие [2].

В третьем классе рассматриваются проблемы планеты, на которой мы живём, формируются знания о природных сообществах Республики Беларусь, а также проблемы сохранения богатств родного края, что способствует гражданскому и патриотическому воспитанию и любви к своей Родине [3].

В четвертом классе содержание предмета включает сведения об исторических событиях и их участниках, а также воспитывает гордость за свое культурное и историческое отечество [4].

Особое значение имеют для учащихся сведения о борьбе белорусского народа в годы Великой Отечественной Войны. Для успешного выполнения

учебной программы по предмету «Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь» нами была проведена опытно-экспериментальная работа по проблеме “Патриотическое и гражданское наследие Беларуси” в 4 “Б” и 4 “В” ГУО “Средняя школа № 15 им. генерала Бородунова Е. С.”. В данный эксперимент были включены следующие вопросы: Почему нужно знать историю своей страны? что вы знаете о защитниках Брестской крепости? что вы знаете о трагедии белорусской деревни Хатынь? каких защитников отечества в годы Великой Отечественной Войны вы знаете?, когда и почему белорусы отмечают День Победы? как хранят память белорусского народа в годы Великой Отечественной Войны и др. После изучения материалов по данным темам и анализа знаний учащихся нами были проведены различные внеурочные мероприятия и экскурсии по памятным мемориальным местам города Мозыря и городам Беларуси. По окончании эксперимента было вновь проведено тестирование в 4“Б” и 4“В” классах, где только два школьника показали средний уровень знаний. В ходе войны фашистами было разрушено более 210 городов, полностью или частично фашисты уничтожили более 5500 деревень, организовали более 260 лагерей смерти; в том числе четвертый в Европе лагерь смерти «Тростенец», знают, что Беларусь во время войны потеряла каждого третьего жителя. Но, несмотря на тяжелое положение во время войны, героически сражались защитники Брестской крепости, в первые часы войны совершил героический подвиг командир эскадрильи Н. Гастелло, напряженный характер носили бои в районе Могилёва, Полоцко – Лепельской зоны. Героически сражались с фашистами летчик А. Горовец, знаменитый Дед Талаш, М. Казей, партизанские командиры Отец Минай, К. Заслонов, В. Корж, Т. Бумажков, Ф. Павловский и другие.

На местах боёв и трагедий белорусского народа созданы мемориальные комплексы, установлены памятники и обелиски. Школьники активно участвуют в различных внеклассных мероприятиях и акциях патриотической направленности, составляют летописи о героических событиях родного края. Проводятся *историко-краеведческие и гражданско-патриотические мероприятия*, основанные на любви к Родине и народу, национальном самосознании, гражданском долге, готовности к достойному служению Отечеству.

Таким образом, усвоенные знания, нормы, взгляды и идеалы способствуют формированию гражданского и патриотического воспитания подрастающего поколения.

Список использованной литературы

1. Трафимова, Г. В. Человек и мир : учеб. пособие для 1-го кл. / Г. В. Трафимова, С. А. Трафимов. – Минск : НИО РБ, 2017. – 64 с.
2. Трафимова, Г. В. Человек и мир: учеб. пособие для 2-го кл. / Г. В. Трафимова, С. А. Трафимов. – Минск : Адукацыя; выхаванне. 2017. – 144 с.
3. Трафимова, Г. В. Человек и мир: учеб. пособие для 3-го кл. / Г. В. Трафимов. – Минск : НИО РБ, 2018. – 138 с.
4. Паноў, С. В. Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь : вучэб. дапам. для 4-га кл. / С. В. Паноў, С. В. Тарасаў. – Мінск : Выд. цэнтр БДУ, 2018. – 166 с.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ЖИВОЙ И НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ

Домбровская Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

Экологическая тропа – это специально оборудованный маршрут, на котором дети знакомятся с природой, изучают ее разнообразие, учатся бережно относиться к окружающей среде и понимать важность сохранения природы для будущих поколений.

Цель экологической тропы – создать условия для целенаправленного формирования основ экологической культуры детей дошкольного возраста.

Задачи экологической тропы.

Образовательные:

– помочь детям понять, как взаимодействуют между собой живые существа и окружающая их среда, а также формировать у них представления об экологии как о науке об отношениях между живой и неживой природой;

– знакомить детей с различными природными явлениями, изучать живые существа в их естественном природном окружении;

– прививать детям умения проводить простейшие экологические опыты и эксперименты.

Развивающие:

– развивать восприятие, мышление, внимание, память, речь, наблюдательность;

– развивать у детей эстетические чувства;

– развивать двигательную активность детей.

Воспитательные задачи:

– воспитывать бережное и гуманное отношение к природе, культуру поведения в природной среде, ответственность.

В учреждениях дошкольного образования экологические тропы выполняют познавательную, развивающую, эстетическую, оздоровительную функции. Можно выделить два основных типа экологических троп:

а) на территории учреждения дошкольного образования;

б) в природных или приближенных к ним условиях (пригородный лес, парк, сквер).

Основные критерии выбора маршрута и объектов экологической тропы – включение в неё достаточного количества разнообразных и привлекающих внимание ребенка объектов, их доступность для детей дошкольного возраста [1, с. 364].

Создавать экологическую тропу можно на территории учреждения дошкольного образования. Включение уже существующих объектов на территории в состав видовых точек экологической тропы дает возможность разнообразить ее и облегчить доступ к интересным местам.

В качестве объектов экологической тропы выбирают различные виды как дикорастущих, так и культурных растений (деревья, кустарники, травы), мхи, старые пни, муравейники, гнезда птиц на деревьях, клумбы, отдельно

цветущие растения, места регулярного скопления насекомых, небольшие водоемы, огороды, камни, альпийскую горку [2, с. 113].

Алгоритм создания экологической тропы:

1. Детальное обследование территории и выделение наиболее интересных объектов.

2. Составление карты-схемы тропы с нанесением маршрута и всех её объектов в виде кружочков с цифрами или рисунков-символов.

3. Выбор вместе с детьми «хозяина тропинки» – сказочного персонажа, который будет давать задания и приглашать в гости. Его можно изобразить на всех табличках или хотя бы в начале маршрута (где он встречает детей) и в конце (где он прощается с ними).

4. Фотографирование объектов и описание всех точек по схеме, оформленное в виде альбома (паспорта).

5. Изготовление табличек для точек маршрута. Информация на табличках должна быть краткой и выразительной. На тропе можно разместить и различные природоохранные знаки, которые мы составляем вместе с детьми на занятиях.

6. Составление рекомендаций по использованию объектов тропинки для работы с детьми. Здесь дается описание точек тропы по заданным схемам. Так, при описании дерева даются его биологические, экологические характеристики, особенности распространения, происхождения названия, народные названия, отражение его образа в фольклоре (сказках, загадках, пословицах), песнях, стихах, отмечается его связь с другими растениями и животными, роль в жизни людей [2, с. 114].

Основной принцип организации экологической тропы в лесопарке тот же, что и на территории учреждения дошкольного образования: максимальное разнообразие.

Таким образом, экологическая тропа играет важную роль в формировании экологической культуры и ответственного отношения к живой и неживой природе у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н. А. Рыжова. – М. : Изд. дом «Карапуз», 2001. – 432 с.

2. Кунцевич, Л. К. Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой : курс лекций / Л. К. Кунцевич, И. В. Прошкина; науч. ред. Т. С. Будько; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 275 с.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА «ЧЕЛОВЕК И ЕГО ЗДОРОВЬЕ» ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Жогаль Карина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. А. Лисовский, канд. пед. наук, доцент

С учетом целей и задач новых требований обновлено содержание учебного предмета «Человек и мир» на 1 ступени общего среднего образования. В содержании учебного предмета «Человек и мир» представлено 3 образовательные уровни: «Природа и человек», «Человек

и его здоровье», «Человек и общество», которые являются важнейшими компонентами изучения целостной системы «Природа – общество – человек».

В наше время здоровье – главный критерий качества жизни и жизненных ресурсов современного человека. Большое количество болезней взрослых уходят корнями в детство и указывают на особую роль семьи и образовательных организаций, которые посещает ребенок, в формировании как непосредственно его здоровья, так и его отношения к своему здоровью, конкретным действиям и поступкам, создающим условия для формирования навыков здорового и безопасного образа жизни.

Здоровье – это состояние, позволяющее в наивысшей степени реализовать биологические, психические и социальные функции человека и общества, выражающееся в оптимальной трудоспособности, активности, уровне освоенности нравственных ценностей.

Важный этап в формировании понятия «здоровый образ жизни» – это младший школьный возраст. Именно в это время происходит интенсивный рост организма ребенка, его адаптация к новым школьным условиям. Кроме того, сам учебный процесс требует интенсивного умственного труда. И от того, какие условия для учёбы и развития ребёнка созданы в образовательном учреждении, в первую очередь зависят здоровье и формирование здорового образа жизни младшего школьника.

Нами проведен анализ программы и учебных пособий по предмету «Человек и мир» с целью выяснения содержания образовательного компонента «Человек и его здоровье». Уже в первом классе школьники знакомятся с выполнением режима дня, изучают темы с изменением времен года и особенностями сохранения здоровья, а также изучают темы «Я и моя семья», «Опасные ситуации дома» и др. [1]. Во втором классе по предмету «Человек и мир» изучают по разделу «Неживая природа и человек» свойства воздуха, воды, почвы и их значение для жизни человека. Также проводятся занятия по изучению ядовитых растений Беларуси, небезопасных встреч человека с животными, правила поведения в общественных местах, правила личной гигиены, питание и здоровье и др. [2]. В третьем классе по образовательной области «Человек и его здоровье» выделен специальный раздел, где изучаются темы: «Человек – часть живой природы», «Кожа», «Опора тела и движение», «Кровообращение», «Дыхание», «Нервная система», «Органы чувств человека», «Правила здорового образа жизни» и др. [3].

Для выяснения основных требований к школьникам по правилам здорового образа жизни нами проведена опытно-экспериментальная работа по усвоению знаний, формированию умений и навыков. В процессе констатирующего эксперимента, который проводился на базе ГУО «Средняя школа № 7 г. Мозыря» в 3 «Б» классе, получили данные по формированию здорового образа жизни по учебному предмету «Человек и мир», а также выявили, что многие школьники нарушают чередование физического и умственного труда, режим сна и бодрствования, длительное время проводят с мобильными телефонами и т. д.

Нами была составлена программа по исправлению ошибок у младших школьников по сохранению своего здоровья, которая была выполнена в следующей учебной четверти. Были проведены внеурочные и внеклассные мероприятия о здоровом образе жизни: беседы, учебный диалог «Почему нужно заботиться о своем здоровье?», экскурсии в спортивные базы, выступления чемпионов Беларуси, проведение бесед с медицинскими работниками школы. Особое внимание на них обращалось на сохранение себя от простуды, закалке своего организма, обязательное соблюдение режима дня, правила гигиены, регулярные занятия спортом и физкультурой, регулярное питание, а также на вред курения и наркомании.

После проведения всех мероприятий по итоговому тестированию, ответы учащихся значительно улучшились. Это показало, что школьники более осознаны и осмысленно подошли к проблеме сохранения и улучшения своего здоровья.

Таким образом, проведение регулярных учебных занятий и внеучебных мероприятий закаляет организм младших школьников, а значит способствует здоровью нации, патриотизму и гражданскому самосознанию.

Список использованной литературы

1. Трафимова, Г. В. Человек и мир : учеб. пособие для 1-го кл. / Г. В. Трафимова, С. А. Трафимов. – Минск : НИО РБ, 2017. – 64 с.
2. Трафимова, Г. В. Человек и мир : учеб. пособие для 2-го кл. / Г. В. Трафимова, С. А. Трафимов. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2017. – 144 с.
3. Трафимова, Г. В. Человек и мир : учеб. пособие для 3-го кл. / Г. В. Трафимова, С. А. Трафимов. – Минск : НИО РБ, 2018. – 138 с.

УЧЁТ ТЕМПЕРАМЕНТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Завадская Анжелика (МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – И. А. Карпович

Проблема учёта темперамента школьника в процессе обучения и воспитания является одной из наиболее актуальных в современном образовании. Каждый ребёнок обладает уникальным темпераментом, который оказывает серьёзное влияние на его поведение, развитие и способность к обучению.

Темперамент – совокупность индивидуальных особенностей личности, характеризующих динамическую и эмоциональную сторону ее деятельности и поведения [1, с. 45]. Представителями античной медицины была предложена следующая типология темперамента: холерик, сангвиник, меланхолик и флегматик [1].

Нами проведено исследование по изучению типов темперамента детей младшего школьного возраста на базе ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозыря». В нём принял участие 21 ребёнок (15 мальчиков и 6 девочек). В экспериментальном исследовании мы использовали опросник Г. Айзенка. Результаты исследования представлены в таблице 1 «Распределение учащихся 2 «Г» класса по типам темперамента».

Таблица 1 – Распределение учащихся 2 «Г» класса по типам темперамента

№	Тип темперамента	Количество испытуемых	%
1	Холерик	6	28.57 %
2	Сангвиник	9	42.86 %
3	Флегматик	2	9.52 %
4	Меланхолик	4	19.05 %

Так, работая с детьми–меланхоликами, учителю следует чаще одобрять их для формирования положительной самооценки. Учитывая особенности детей с флегматическим темпераментом, учителю следует опрашивать их в середине или в конце занятия, так как флегматический тип требует больше времени для принятия решений и включения в учебный процесс.

Для учащихся с холерическим темпераментом педагогу следует спокойно реагировать на нетерпеливость и вспыльчивость детей, учитывать мнение ребёнка, включать в спокойную деятельность.

Дети-сангвиники характеризуются переменчивостью интересов и поверхностностью в выполнении задач. В связи с этим, их следует систематически мотивировать и заинтересовывать в делах до их завершения.

Таким образом, знание типа темперамента ребёнка помогает учителю организовать учебно-воспитательный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями ребёнка, адаптируя индивидуальные потребности каждого ученика к успешному достижению целей образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Общая психология в схемах и таблицах : учеб. пособие. – Елец : ФГБОУ ВО «Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина», 2017. – 59 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛОКОВ ДЬЕНЕША В ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Калинина Наталья (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. С. Куликова, канд. пед. наук, доцент

Важность сформированности пространственных представлений у детей была обозначена многими авторами: А. Р. Лурия, Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко, А. В. Семенович, М. М. Семаго, К. С. Лебединская, М. В. Вовчик-Блаkitная, О. С. Никольская, Т. А. Мусейбова, Н. Я. Семаго и др. С раннего возраста ребенок начинает ориентироваться в пространстве. С помощью взрослых он усваивает самые простые представления: справа, слева, вверху, внизу. Все это способствует развитию восприятия пространства у детей. Поэтому учить детей пространственным представлениям необходимо начинать в дошкольном возрасте. В дошкольной педагогике существует множество разнообразных методических материалов, средств обучения, которые обеспечивают

формирование пространственных представлений детей. Одним из очень эффективных дидактических материалов являются логические блоки Дьенеша.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования блоков Дьенеша в процессе формирования пространственных представлений у детей седьмого года жизни. Для проведения диагностики по определению уровня сформированности пространственных представлений детей 7 года жизни мы выбрали такую методику, как «Ориентировка на себе и относительно себя» Л. Б. Осиповой. После диагностики сделан вывод о том, что в экспериментальной группе на высоком уровне сформированности пространственных представлений находится 30 % (3) детей, на среднем уровне – 50 % (5) детей, и 20 % (2) детей имеют низкий уровень сформированности пространственных представлений.

Использовалась также методика «Определение пространственных отношений между предметами» М. Г. Аббасова. После проведенной нами диагностики высоким уровнем определения пространственных отношений между предметами обладают – 30 % детей, средним уровнем определения пространственных отношений между предметами обладают – 50 % (5) дошкольников, низким уровнем определения пространственных отношений между предметами обладают 20 % детей. Мы отметили, что уровнем определения пространственных отношений между предметами сформированы не у всех детей, а значит, требуют работы над их развитием.

Методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина. Исходя из полученных результатов, видно, что у 1 ребенка (10 %) наблюдается высокий уровень развития ориентации в пространстве. Дети со средним уровнем развития ориентации в пространстве – 7 детей (70 %) испытывали трудности в пространственной ориентировке. У 2 детей (20 %) наблюдался низкий уровень – плохая ориентировка в пространстве (путали право-лево). Эти результаты доказали необходимость проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе.

На формирующем этапе в подготовительной группе детского сада по формированию элементарных математических представлений проводится 2 занятия в неделю продолжительностью 25–30 минут в утренние часы. Среди средств формирования пространственных представлений у детей седьмого года жизни мы использовали игры и игровые упражнения, такие как игра «Сделай картинку», «Контролер», «Геометрический диктант», «Как пройти к зайке?», «Найди игрушку», упражнения «Дорисуй узор», «Дорисую фигуру», «Графический диктант, а также игры с блоками Дьенеша. Дидактическая игра «Сделай картинку». Цель: упражнять детей в определении расположения предметов *на, над, под*. Ход игры. Педагог говорит детям, что они будут делать красивую картину. Вывешивается изображение дерева и различных предметов: грибы, ежик, цветок, солнышко, пчела. Педагог объясняет детям, что все предметы необходимо разместить на дереве, под деревом, над деревом. Постепенно дети составляют на доске

картинку, комментируя свои действия («Ежик под деревом», «Облако над деревом»).

Дидактическая игра «Контролер». Цель: закреплять навыки ориентировки в пространстве относительно собственного тела с направлениями стоящего напротив человека. Ход игры: ребенок (контролер) располагается перед другими участниками игры-пассажирами, у которых есть билеты красного и зеленого цвета. Сзади «контролера» с правой и левой стороны кладутся обручи, обозначающие автобусы. «Пассажиры» с красными билетами направляются «контролером» в левый автобус, а с зелеными – в правый.

Таким образом, применение игр и упражнений на формирование пространственных представлений, вызвали у детей много эмоций, желание участвовать в них. Игровые действия очень понравились детям и они просили повторить их несколько раз. Применение игр способствовало быстрому усвоению детьми навыков пространственной ориентировки. Увеличился процент детей, достигших высокого и среднего уровня сформированности пространственных ориентировок.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 140 с.
2. Мусейбова, Т. А. Ориентировка в пространстве / Т. А. Мусейбова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 8. – С. 53–58.

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ СЛОВОТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Караваева Ирина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Овладение родным языком как средством общения является важным приобретением ребёнка, оно рассматривается как фундамент развития и обучения детей. У детей наблюдается интерес к словесному творчеству, что свидетельствует о том, что ребёнок не просто перенимает и копирует речь взрослых людей, он ещё и анализирует их слова, критически оценивает, контролирует. Следовательно, детское словотворчество позволяет ребёнку постичь все тонкости и хитрости родного языка, что, на наш взгляд, является важным условием успешного овладения речью.

Проблеме развития словесного творчества дошкольников посвятили труды многие ученые: А. Г. Арушанова, Т. Н. Ушакова, Н. А. Рыбников, Л. Б. Фесюкова, С. Н. Цейтлин, К. И. Чуковский, В. И. Яшина, и др. [1].

А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский связывали это явление со стремлением дошкольника говорить так, как говорят взрослые, желанием освоить грамматические нормы языка, а также с тем, что в дошкольном детстве ребенок обладает повышенной чувствительностью к языку, к смысловой, звуковой стороне речи [1].

По мнению С. Н. Цейтлин, В. И. Яшиной, словотворчество, как и усвоение обычных слов родного языка, имеет в своей основе подражание тем речевым стереотипам, которым дети учатся от окружающих их взрослых. Ребёнок, не находя нужного слова в не очень обширном лексиконе, чаще всего прибегает к конструированию нового слова [2].

А. Г. Арушанова также отмечает, что словотворчество у детей появляется дважды: как исполнительское действие (на основе подражания) и как эксперимент (когда ребенок знает словообразовательную основу). Ученые отмечают, что детское словотворчество является показателем освоения ребёнком словообразовательных средств родного языка. Так, Н. А. Рыбников поражался богатством детских словообразований и их лингвистическим совершенством; он говорил о словотворчестве детей, как о «скрытой детской логике, бессознательно господствующей над умом ребёнка» [2].

Безусловно, развитие словотворчества детей является актуальной проблемой, но традиционные формы обучения, которыми являются занятия, не всегда отвечают современным требованиям и запросам ребенка и не способствуют развитию данного феномена.

В соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования (далее – ФОП ДО), обучение детей целесообразно дополнять методами, в основу которых положен характер познавательной деятельности. Вопросы проблемного обучения исследовали И. Я. Лернер, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и другие ученые, определившие суть проблемного обучения, классификацию проблемных ситуаций, этапы и условия ее решения [3].

Анализ особенностей детей старшего дошкольного возраста показал, что это благоприятный период для развития словотворчества и что дети готовы к решению проблемных ситуаций.

Цель исследования – выявление возможности проблемной ситуации в развитии словотворчества у детей старшего дошкольного возраста.

Для определения исходного уровня развития словотворчества у детей старшего дошкольного возраста была использована методика А. Г. Арушановой. Отмечаем, что в основном дети испытывали трудности в образовании прилагательных от существительных, в образовании слов, обозначающих детёнышей животных множественного числа. Наша работа строилась в соответствии с рекомендациями А. М. Матюшкина к основным компонентам проблемной ситуации: неизвестное, т. е. усваиваемое ребёнком новое знание или способ деятельности; познавательная потребность детей; интеллектуальные, творческие возможности ребёнка, а также учитывались показатели, которые проявились у детей хуже на констатирующем эксперименте. Перспективный план определял последовательность использования проблемной ситуации, а ее решение вовлекало детей в процесс словотворчества.

Таким образом, цели исследования выполнены, работа завершена и получены положительные результаты.

Список использованной литературы

1. Арушанова, А. Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника / А. Г. Арушанова. // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. – М. : Ин-т нац. проблем образования МОРФ, 2008. – 640 с.

2. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 238 с.

3. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин – М. : Директ-Медиа, 2008. – 320 с.

**МАЎЛЕНЧА-КАМУНІКАТЫЎНЫЯ ПРАКТЫКАВАННІ
ЯК ЭФЕКТЫЎНЫ СРОДАК РАЗВІЦЦЯ МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ
НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ**
Кардаш Дзіяна (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь)
Навуковы кіраўнік – Б. А. Крук, канд. філал. навук, дацэнт

Псіхалагічная прырода маўлення, праблемы яго станаўлення і развіцця раскрываюцца ў шматлікіх псіхалагічных даследаваннях (Л. С. Выготскі, Н. І. Жынкін, І. А. Зімня, А. А. Лявонцьеў, А. М. Леўшына, А. К. Маркава, С. Л. Рубінштэйн, А. Г. Ружская, Ф. А. Сохін, Д. Б. Эльконін і інш.).

Псіхалагічны аспект развіцця маўлення абапіраецца на палажэнне Л. С. Выгоцкага, аб тым што развіццё маўлення цесна звязана з развіццём мыслення і свядомасці. Разглядаючы праблему фарміравання паняццяў, Л. С. Выгоцкі пісаў, што назапашванне асацыяцый і груп уяўленняў не прыводзіць да іх утварэння, «паняцце немагчыма без слоў, мысленне ў паняццях немагчыма па-за маўленчым мысленнем».

Асноўнай педагагічнай вартасцю маўленчых практыкаванняў з’яўляецца настрой дзяцей на працу, прывіццё пэўнай культуры карыстання маўленчым апаратам, выхаванне ў вучняў пачуцця адказнасці за тое, што яны гавораць і як гавораць.

Маўленча-камунікатыўныя практыкаванні ўключаюць у сябе: дыхальныя практыкаванні, артыкуляцыйныя практыкаванні, практыкаванні на развіццё дыкцыі [1, с. 25].

Мэта дыхальных практыкаванняў – спрыяць выпрацоўцы правільнага дыяфрагмальнага дыхання, працягласці выдыху, яго сілы і паступовасці. Да найбольш распаўсюджаных і эфектыўных прыкладаў такіх практыкаванняў адносяцца:

1. **“Свечка”**. Устаць, прыняць зыходнае становішча, зрабіць глыбокі ўдых носам, затрымаць дыханне і выдыхнуць ротам, задзьмуваючы ўяўнае полымя свечкі (можна выкарыстоўваць палоску паперы і дзьмуць на яе так, каб яна адразу апусцілася ўніз).

2. **«Снег»**. Дзіцяці прапануецца падзьмуць на вату, дробныя паперкі, пушынкi, каб стварыць «мяцеліцу». Яго вусны павінны быць акругленыя і злёгка выцягнутыя наперад. Пры выкананні гэтага практыкавання пажадана не надзімаць шчокі.

На практыцы я назірала, як выкарыстоўваліся практыкаванні “Кароўка”, “Пазнай па паху”, “Наматай клубочак”, “Снег ідзе”, “Завіруха”, “Апусканне пад ваду”.

Мэта артыкуляцыйнай гімнастыкі – умацаванне мышцаў артыкуляцыйнага апарата. Практыкаванні на артыкуляцыю:

1. **“Блінчык”**. Усміхнуцца, адкрыць рот. Пакласці язык на ніжнюю губу. Утрымліваць у спакойным стане да пяці секунд.

2. **«Ланата»**. Шырока адкрываем рот. Кладзём мяккі спакойны язычок на ніжнюю губу. Затрымліваем на 5 секунд. Прыбіраем язычок. Даць вучню час для адпачынку і паслаблення. Паўтараць практыкаванне мэтазгодна тры разы.

У час практыкі выкарыстоўваліся артыкуляцыйныя практыкаванні “Гадзінічкі”, “Чысцім зубкі”, “Хамячок”, “Котка хлебча малако”, “Кубачак”, “Арэлі”, “Іголачкі”, “Смачны мёд”, “Масток”, “Хабаток”.

Практыкаванні на развіццё дыкцыі вучаць выразна вымаўляць спалучэнні гукаў, якія адрозніваюцца, умець чуць артыкуляцыйныя недахопы ў сваім і чужым маўленні [2, с. 40].

У перыяд пераддыпломнай практыкі на базе ДУА “Сярэдня школа № 11 г. Мазыра” мы актыўна уключалі маўленча-камунікатыўныя практыкаванні, каб выявіць узровень развіцця маўлення вучняў.

Для вывучэння эфектыўнасці практыкаванняў, накіраваных на развіццё маўлення, намі было праведзена даследаванне з вучнямі 3 класа, у ходзе якога ўдзельнічалі 32 навучэнцы.

Для даследавання былі выкарыстаны маўленча-камунікатыўныя практыкаванні. Аналіз вынікаў дыягностыкі паказаў станоўчую дынаміку. Амаль усе вучні выканалі заданні правільна, у адпаведнасці з характарыстыкай. Колькасць вучняў з высокім узроўнем развіцця маўлення склала 62 %, з сярэднім – 31 %, а з нізкім толькі 7 %.

Гэта сведчыць аб тым, што выкарыстанне маўленча-камунікатыўных практыкаванняў на ўроках мовы і чытання з’яўляецца эфектыўным, паколькі яны дазваляюць выходзіць у вучняў пэўную культуру карыстання маўленчым апаратам і пачуцце адказнасці за тое што яны гавораць, і за тое, як яны гавораць.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Савова, М. Р. Для чэго нужна речевая размінка на уроках риторыкі? // Начальная школа. – 2009. – № 10. – С. 25–28.

2. Зорина, Л. Н. Речевые разминки – средство обогащения речи школьника // Начальная школа. – 2011. – № 5. – С. 40 – 43.

ФАРМИРАВАННЕ МАЎЛЕНЧАЙ КУЛЬТУРЫ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Карунас Ганна (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь)

Навуковы кіраўнік – М. Р. Гарбачык, канд. філал. навук, дацэнт

Маўленне – спосаб пазнання рэчаіснасці. Менавіта маўленне выконвае функцыі зносінаў і паведамлення, эмацыянальнага самавыражэння і ўздзеяння на іншых людзей. Добра развітае маўленне служыць адным з галоўных сродкаў актыўнай дзейнасці чалавека ў сучасным грамадстве, а для малодшых школьнікаў – сродкам паспяховага навучання ў школе. Аднак вуснае, пісьмовае маўленне навучэнца знаходзіцца на невысокім узроўні: бедны слоўнікавы запас, немагчымасць дакладна, граматычна выразіць свае думкі,

жарганізацыя, суперлаканізм, словы-“паразіты”, занадта негатыўная эмацыянальная афарбоўка маўлення малодшых школьнікаў.

Сучасная школа з’яўляецца важным этапам у павышэнні маўленчай культуры вучняў. Большасць напрамкаў працы па развіцці маўлення можна паспяхова праводзіць на розных уроках і пазаўрочных занятках, галоўнымі з якіх з’яўляюцца ўрокі беларускай мовы і літаратурнага чытання.

А зараз спынімся на патрабаваннях да ўзроўню маўлення вучняў, якія прад’яўляюцца дзяржаўным адукацыйным стандартам, у аснове якога ляжыць сістэмна-дзеясны падыход, што прадугледжвае развіццё асобы навучэнца на аснове засваення ім універсальных дзеянняў. Яны маюць асобны, прадметны і метапрадметны характар, іх дасягненне прадугледжвае высокі ўзровень развіцця як вуснай, так і пісьмовай формаў маўлення. Асобныя вынікі павінны адлюстроўваць фарміраванне паважлівых адносінаў да іншай думкі, развіццё навыкаў, супрацоўніцтва з дарослымі і аднагодкамі ў розных сацыяльных сітуацыях, умення не ствараць канфліктаў і знаходзіць выйсце са спрэчных сітуацый. Метапрадметныя вынікі павінны адлюстроўваць авалоданне навыкамі сэнсавага чытання тэкстаў розных стыляў і жанраў, усведамлення будаваць маўленне ў адпаведнасці з задачамі камунікацыі і складаць тэксты ў вуснай і пісьмовай формах, гатоўнасць слухаць суразмоўніка і весці дыялог. Прадметныя вынікі засваення ў галіне філалагічных дысцыплін “Беларуская мова”, “Літаратурнае чытанне” павінны адлюстроўваць фарміраванне першапачатковых уяўленняў пра мову як аснову нацыянальнай самасвядомасці і мастацкую літаратуру, развіццё дыялагічнага і маналагічнага вуснага і пісьмовага маўлення, камунікатыўных уменняў, маральных і эстэтычных пачуццяў, здольнасцей да творчай дзейнасці. Стандартам таксама прапісана неабходнасць фарміравання ў навучэнцаў асобных, рэгулятыўных, пазнавальных і камунікатыўных універсальных вучэбных дзеянняў.

Якія ж умовы паспяховага развіцця маўлення для фарміравання маўленчых уменняў і навыкаў у навучэнцаў? 1. Маўленне ўзнікае з патрэбнасці выказацца, а выказванне асобы спараджаецца пэўнымі меркаваннямі. 2. Важнай умовай развіцця маўлення з’яўляецца развіццё маўленчага асяроддзя. 3. Авалоданне маўленнем – гэта спосаб пазнання рэчаіснасці. Развіццё маўлення – педагагічны працэс, які мае мэтай фарміраванне ў малодшых школьнікаў практычнага авалодання літаратурнай мовай. Развіццё маўленчай дзейнасці з’яўляецца адным з галоўных напрамкаў працы ў пачатковых класах. Пад развіццём маўлення навучэнцаў у практыцы школы разумеюцца наступныя напрамкі работы: 1) трэніроўку моўнага апарату, развіццё іх артыкуляцыйных уменняў, устараненне розных падходаў у вымаўленні галосных і зычных; 2) паступовае, планамернае папайненне слоўнікавага запasu навучэнцаў, навучанне дакладнаму разуменню значэнняў слоў; 3) засваенне спалучальнасці слоў, пабудова словазлучэнняў, навучанне граматычна правільнаму ўжыванню слоў у словазлучэнні і сказе.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Сянкевіч, М. І. Методыка выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання : курс лекцый / М. І. Сянкевіч. – Брэст : БрДУ, 2020. – 224 с.

МАРАЛЬНАЕ І ЭСТЭТЫЧНАЕ ВЫХАВАННЕ НАВУЧЭНЦАЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Кашталянчык Карына (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь)

Навуковы кіраўнік – М. Р. Гарбачык, канд. філал. навук, дацэнт

Уздзеянне мастацкага твора на асобу ажыццяўляецца праз успрыманне, звязанае з разуменнем, якое дасягаецца шляхам аналізу і сінтэзу тэксту. У працэсе чытання мастацкага твора, як сцвярджаў Л. С. Выгоцкі, адбываецца ўзаемадзеянне зместу твора з асабістым вопытам чалавека, з яго ўяўленнямі, паняццямі і вобразамі. Таму, арганізуючы працу над тэкстам, настаўнік павінен паставіць наступныя выхаваўчыя задачы: 1) звярнуць увагу навучэнцаў на розныя настроі герояў твора (радасць, сум, захапленне, юмар і інш.); 2) звярнуць увагу вучняў на адносіны аўтара да сваіх герояў; 3) абудзіць шчырае спачуванне; 3) вучыць суперажываць персанажам прачытаных твораў.

Урокі літаратурнага чытання маюць вялікія магчымасці для пабуджэння малодшых школьнікаў да добрых спраў і ўчынкаў. У пачатковых класах вывучаюцца літаратурныя і народныя казкі, загадкі, прыказкі, прымаўкі, паданні, байкі, апавяданні, вершы, навукова-папулярныя артыкулы і інш., якія маюць вялікі выхаваўчы патэнцыял.

Маральнае выхаванне малодшых школьнікаў – адна з галоўных задач урокаў літаратурнага чытання, таму што менавіта ў пачатковых класах закладваюцца асновы маральнага вобліку навучэнцаў. Маральныя паняцці ў вучняў данага ўзросту адрозніваюцца няўстойлівасцю, яны ўспрымаюць блізка да сэрца толькі тое, што пазнаюць і разумеюць. Эфектыўнасць выхавання ў многім залежыць ад асобы самога настаўніка, яго духоўнага багацця, прафесіянальнай кампетэнцыі і маральнай чысціні. Задача настаўніка – напавіць навучэнцаў на ўсведамленне пэўнай сітуацыі, на правільнае бачанне добра і зла, навучыць іх даваць правільную маральную ацэнку. Уменне правільна ўспрымаць мастацкі твор не прыходзіць само па сабе. Ад пастаноўкі навучання літаратурнаму чытання ў многім залежыць фарміраванне асобы вучня, яго адносін да навучання, да сяброў, да самога сябе. У працэсе прачытання мастацкіх твораў важна звяртаць увагу не толькі на станоўчыя і адмоўныя якасці, якія праяўляюцца ў герояў, але і на сябе, на рысы свайго характару, выхоўваць у іх жаданне выступаць супраць зла, несправядлівасці, жорсткасці, абіякавасці, абурацца ці захапляцца ўчынкамі герояў і персанажаў.

Адзін са шляхоў рэалізацыі выхавання маральных уяўленняў і пачуццяў навучэнцаў – арганізацыя разумовай дзейнасці малодшых школьнікаў на ўроку. Вучняў трэба навучыць чытаць і адчуваць, чытаць і думаць, чытаць і разважаць.

Правільна арганізаваны аналіз мастацкага твора дапаможа навучэнцам не толькі ўбачыць асаблівасці пэўнага твора, яго вобразнае і моўнае багацце, аўтарскую ацэнку, але і ўсвядоміць ідэйна-маральны бок твора. Гэта, безумоўна, уплывае на асобу вучня, на фарміраванне яго поглядаў і перака-

нанняў. Паколькі разуменне твораў, ацэнка ўчынкаў герояў у навучэнцаў ажыццяўляецца не толькі розумам, але і пачуццямі, то далучэнне вучняў да маральнасці пачынаецца з пытанняў пра справядлівасць, годнасць, працу, гуманнасць, спагадлівасць, шчырасць, сяброўства і інш. – *На каго з герояў ты хацеў бы быць падобным? – Як ты разумееш сэнс выразу ...?* На аснове параўнання “Я” з героямі твораў ажыццяўляецца развіццё самавызначэння і самапазнання, а на аснове атаясамлівання сябе з персанажамі твораў вучань вучыцца супастаўляць іх пазіцыі, погляды, меркаванні.

Прадуманы падыход да навучання выклікае ў вучняў жаданне зрабіць штосьці добрае, фарміруе культуру паводзінаў, дапамагае выходзіць маральныя якасці. Чым больш у навучэнцаў назапашваюцца станоўчыя перажыванні пры чытанні твораў розных жанраў, тым меншы ў іх разрыў паміж уяўленнямі пра дабро і зло, жорсткасць і міласэрнасць і іх учынкамі, так як толькі добрыя пачуцці і пабуджэнні прыносяць станоўчыя вынікі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Сянкевіч, М. І. Лінгваметадычныя і літаратуразнаўчыя асновы асэнсавання і аналізу мастацкага твора малодшымі школьнікамі / М. І. Сянкевіч. – Брэст : БрДУ, 2005. – 132 с.

**РОЛЬ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**
Колесникова Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – А. Н. Астахова, канд. пед. наук, доцент

Значение текстовых задач как компонента математического образования на I ступени общего среднего образования многогранно. Текстовые задачи являются важным инструментом для развития логического мышления и математических навыков, а их решение требует не только знания формул и алгоритмов, но и умения анализировать условия задачи и применять различные методы решения, решать практические проблемы и понимания мира вокруг них, работать с информацией в письменной форме.

Обучение решению задач в начальных классах является традицией русской методической школы. Первый русский учебник по математике для детей младшего школьного возраста Л. В. Магницкого «Арифметика» (1703) содержал практически все виды задач, включаемые сегодня в учебники математики начальных классов. В то же время решение задач является наиболее проблемной частью изучения математики для большинства детей [1, с. 266].

Поспособствовать обогащению знаний учащихся младшего школьного возраста о здоровье и здоровом образе жизни через уроки математики могут следующие моменты: сообщение учащимся информации о здоровье в числах и фактах (при изучении состава чисел, решении выражений и уравнений, решении текстовых задач и др.); построение графиков и диаграмм для анализа данных физической активности всего класса или сравнения тех или иных физических показателей учащихся; создание игровых ситуаций, повышающих двигательную активность учащихся; переработка уже имеющихся текстовых задач из учебников на тему здоровья или составление

авторской текстовой задачи, сюжет которой будет включать в себя о различных аспектах здоровья, таких как питание, физическая активность, сон и т. д. Решение текстовых задач с сюжетом о здоровье помогает учащимся лучше понять важность здорового образа жизни и принимать правильные решения, касающиеся их собственного здоровья.

В период прохождения преддипломной практики (сентябрь–октябрь 2023 г.) на базе ГУО «Средняя школа №11 г. Мозыря» мы включали текстовые задачи с сюжетом здоровья и здорового образа жизни в процесс обучения при подготовке к урокам математики, также нами были переработаны текстовые задачи из учебника, разработаны авторские задачи по данной тематике.

Например, перед тем как приступить к разбору условия следующей задачи: «Для укрепления своего здоровья Катя записалась на занятия по лёгкой атлетике. В первый день ей удалось пробежать без остановок 5 минут, через месяц она уже пробежала 13 минут без остановок. На сколько больше минут стала бегать Катя?», учитель может поинтересоваться у учащихся, почему важно решать задачи про здоровье человека и его физическую активность или попросить поднять руки тех, кто и сам с охотой занимается лёгкой атлетикой.

Получив ответ на задачу, учитель предлагает учащимся поразмыслить: почему Катя из задачи со временем стала больше бегать без остановок? Учащиеся могут предположить, что регулярные физические тренировки помогли ей стать более сильной и выносливой. Кроме этого, можно провести обсуждение с учащимися того, какие другие виды физической активности также могут быть полезны для здоровья.

Для изучения эффективности включения информации, направленной на формирование культуры здорового жизни у учащихся младшего школьного возраста, в процесс обучения на уроках математики нами было проведено исследование, в ходе которого были организованы первичная и контрольная диагностика по анкете, разработанной Ю. В. Науменко «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни».

Анализируя и сравнивая результаты первичной и контрольной диагностики, мы заметили положительную динамику. Количество учащихся, обладающих высоким уровнем отношения к ценности здоровья и здорового образа жизни, увеличилось на 7 учащихся, что составило 22 % от общего количества респондентов; количество учащихся, обладающих средним уровнем, – уменьшилось на 3 учащихся, т. е. на 10 %, а количество учащихся, обладающих низким уровнем, – уменьшилось на 4 учащихся (12 %).

Это говорит о том, что внедрение здоровьесберегающих технологий на уроках математики при решении текстовых задач с сюжетом о здоровом образе жизни оказалось эффективным, поскольку не только способствовало улучшению академических результатов, стимулированию позитивного отношения к урокам математики, развитию критического мышления, повышению здоровьесознанию, но и способствовало общему благополучию учащихся, повысив уровень знаний учащихся и оказав помощь в осознании важности сохранения и укрепления здоровья.

Список использованной литературы

1. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе : курс лекций : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Педагогика и методика начального образования» / А. В. Белошистая. – М. : Владос, 2007. – 455 с.

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗОВ ОБ ИГРУШКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ЛЭПБУК И ТЕХНОЛОГИЙ В. ВОСКОВОВИЧА

Колосова Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – П. Е. Ахраменко, канд. филол. наук, доцент

В настоящее время, как отмечали воспитатели дошкольных учреждений на II Педагогических чтениях, прошедших в УО МГПУ им. И. П. Шамякина, уровень развития связной речи детей дошкольного возраста не всегда соответствует современным требованиям. С. Довлатов говорил: «Язык не может быть плохим или хорошим. ... Ведь язык – это только зеркало. То самое зеркало, на которое глупо пенять» [1]. Как нам думается, основной причиной, оказывающей влияние на уровень развития связной речи, является чрезмерное увлечение детей современными информационно-коммуникационными гаджетами. Да и само новое поколение, поколение альфа, по утверждению ученых, несколько по-особому воспринимают новую информацию. Клиповое мышление нуждается не в текстовой информации, а в наглядном представлении, в своеобразной картинке. В связи с этим с целью развития связной монологической речи воспитанников мы решили использовать те технологии, которые позволят представлять материал наглядно.

В своем исследовании мы анализировали влияние работы с технологиями лэпбук и отдельными технологиями Воскобовича на уровень развития связной (монологической) речи во время процесса обучения рассказыванию об игрушке. Технология лэпбук в настоящее время получила широкое распространение в дошкольных учреждениях образования при обучении развитию связной речи [2; 3]. С использованием данной технологии работают многие воспитатели в дошкольных учреждениях РБ. Технология Воскобовича менее распространена, она больше направлена на развитие математических способностей. Однако ее легко можно адаптировать и для развития речи.

Наш педагогический эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Старшая группа детей ГУО «Детский сад № 125 г. Гомеля» была поделена на две подгруппы: контрольную и экспериментальную. В каждой группе было по 12 детей приблизительно с одинаковым уровнем развития связной речи. Для проведения констатирующего эксперимента из методических пособий серия «Умней-ка» Н. С. Старжинской были подобраны задания на развитие связной речи. Оценивание производилось в баллах. Затем баллы переводились в проценты.

На этапе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты:

В контрольной группе: высокий уровень – 50 % ; средний уровень – 30 % ; низкий уровень – 20 % .

В экспериментальной группе: высокий уровень – 45 %; средний уровень – 25 % ; низкий уровень – 30 % .

Как видим, в экспериментальной группе уровень развития связной речи несколько ниже, чем в контрольной группе.

После этого этапа эксперимента нами был проведен этап формирующий, во время которого были использованы технологии лэпбук и отдельные технологии Воскобовича («Кораблик «Брызг-брызг» и игровизор) [4] в экспериментальной группе. С помощью игр дети фантазируют, сочиняют интересные рассказы, придумывают новых героев и различные сказочные образы. Дети учатся проговаривать свои действия, пополняют словарный запас. Чаще мы использовали технологию лэпбук. Работа проводилась как во время режимных моментов, так и во время нерегламентируемой деятельности. Работа по данным технологиям включала в себя такие задания, как 1) подбор антонимов (игра «Скажи наоборот»), 2) подбор синонимов (игра «А как иначе»), 3) составление словосочетаний по технологии «Кластер» – подбор определений-прилагательных к существительным по тематической группе «Кукла» (одежда, волосы и т. д.), 4) составление предложений на основе подготовленных словосочетаний по темам «Кукла собирается в школу, идет в магазин», 5) составление связного монологического текста с использованием моделирования. Формирующий эксперимент мы проводили с октября 2023 года.

В январе 2024 года нами был проведен контрольный эксперимент. На этапе контрольного эксперимента было установлено, что после проведенной работы результаты в экспериментальной группе значительно улучшились, стали выше, чем в контрольной группе, что свидетельствует о результативности работы в плане развития связной речи при помощи использования технологий лэпбук и технологии Воскобовича.

Список использованной литературы

1. Довлатов, С. Переводные картинки. Слова [Электронный ресурс]. – С. Довлатов // Иностранная литература. – 1990. – № 9. – Режим доступа: http://www.sergeidovlatov.com/books/perev_kart.html. – Дата доступа: 18.12.2023.

2. Калашникова, Н. И. Практическое применение технологии лэпбук в педагогической деятельности / сост. Н. И. Калашникова, Л. В. Трухачёва. – Строитель, 2018. – 24 с. – Режим доступа: <https://707.su/vvGj>. – Дата доступа: 15.12.2023.

3. Атарик, С. А. Создание лепбука [Электронный ресурс] / С. А. Атарик. – Режим доступа: <https://707.su/bqni>. – Дата доступа: 18.12.2023.

4. Бобылёва, Т. В. Развитие речи старших дошкольников с помощью игр В. Воскобовича [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://707.su/9qCU> – Дата доступа: 18.01.2024.

ПРАЦА З ТЭКСТАМ НА ЎРОКАХ НАВУЧАННЯ ГРАМАЦЕ ЯК СРОДАК ФАРМІРАВАННЯ НАВЫКУ СЭНСАВАНАГА ЧЫТАННЯ

**Канапацкая Анастасія (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь)
Навуковы кіраўнік – Г. М. Канцавая, канд. філал. навук, дацэнт**

Задача вучыць разумець, аналізаваць, тлумачыць тэкст у знаёмых вучням і незнаёмых пазнавальных сітуацыях становіцца адной з самых актуальных задач сучаснай школы. Каб навучыць дзяцей разумець сэнс тэксту, ужо ў перыяд навучання грамаце неабходна фарміраваць навык сэнсавага чытання. У канцэпцыі ўніверсальных вучэбных дзеянняў (А. Р. Асмолаў і інш.) вылучаны дзеянні сэнсавага чытання, звязаныя з асэнсаваннем мэты і выбарам віду чытання ў залежнасці ад камунікатыўнай задачы; вызначэннем асноўнай і другараднай інфармацыі; фармуляваннем праблемы і галоўнай ідэі тэксту [1]. Для сэнсавага разумення недастаткова проста прачытаць тэкст, неабходна даць ацэнку інфармацыі, адгукнуцца на змест.

Мэта – акрэсліць прыёмы працы з тэкстам у перыяд навучання грамаце, якія паказалі сваю эфектыўнасць у фарміраванні навыку сэнсавага чытання.

У перыяд навучання грамаце падчас правядзення эксперыментальнай работы мы выкарыстоўвалі наступныя прыёмы працы з тэкстам.

1. Чытанне з воплескамі. Прыём прадугледжвае мысленнае вылучэнне вучнямі названага настаўнікам вучэбнага матэрыялу, у якасці якога звычайна выступаюць словы, звязаныя з тэмай урока. Напрыклад, воплескі павінны быць здзейснены падчас чытання ўслых слоў, у якіх ёсць вывучаная на ўроку літара; падчас чытання слоў – назваў прадметаў (слоў – назваў прымет, слоў – назваў дзеянняў); падчас чытання слоў, якія адказваюць на пытанне «хто?» або «што?» і да т. п. Гэта практыкаванне накіравана таксама на навучанне кантролю ў форме параўнання спосабу дзеяння з узорам. Паступова інтэлектуальная нагрузка павялічваецца, і вучні пераходзяць да чытання з двума воплескамі. Напрыклад, адзін раз дзецці пляскаюць у далоні. калі чытаецца слова з літарай, якая абазначае цвёрды зычны гук; два разы – калі прачытваецца слова з літарай, якая абазначае мяккі зычны гук. Важна, што воплескі павінны быць здзейснены падчас чытання слова ўслых, а не пасля яго. У гэты момант фарміруецца навык апераджальнага чытання.

2. Чытанне тэксту з прыкрытай паловай радка. Спачатку прыкрываецца ніжняя частка сказа, а на наступных уроках – верхняя на чвэрць, далей – напалову, так, каб пазнаванне літар было ўсё больш абцяжараным. Пасля прачытання з цяжкасцямі вучні чытаюць аўтарскі варыянт тэксту, абмяркоўваюць яго змест. Гэта практыкаванне садзейнічае фарміраванню чытацкай культуры, засяроджанасці ўвагі вучняў, развіццю іх памяці, лепшаму запамінанню выявы літар.

3. Чытанне з выкідваннем кулачкоў. Прынцып працы вучняў падчас “выкідвання кулачкоў” аналагічны чытанню з воплескамі. Напрыклад, школьнікі падымаюць левую руку, калі чытаецца слова з мяккім зычным гукам, і падымаюць правую руку з заціснутым кулачком, калі чытаецца слова з цвёрдым зычным гукам. Падчас выкарыстання гэтага прыёму бяруцца

невялікія па аб'ёме тэксты, якія складаюцца з 3–4 кароткіх сказаў. Паступова аб'ём тэксту павялічваецца. Гэты прыём спрыяе развіццю апэратыўнай памяці, без якой у далейшым немагчыма якаснае вывучэнне беларускай мовы, узмацняе цікавасць да працэсу чытання.

4. Чытанне з вылучэннем ключавога па сэнсе слова ў сказе. Тэкст чытаецца па сказах. Перад чытаннем кожнага сказа настаўнік задае пытанне па яго змесце. Уважліва выслухаўшы пытанне настаўніка, малодшыя школьнікі чытаюць сказ, голасам вылучаючы ключавое слова. Пытанні вар'іруюцца такім чынам, што кожны раз, прачытваючы адзін і той жа сказ, вучні вылучаюць голасам іншае слова. Прынцып лагічнага вылучэння ключавога слова накіраваны на развіццё выразнасці чытання, уважлівых адносін да кожнага слова тэксту. Гэта спрыяе паляпшэнню тэхнікі чытання, падтрыманню цікавасці да вывучаемага тэксту.

5. Чытанне паловы кожнага слова ў сказе. Пры выкарыстанні прыёму агучваецца ўслых толькі першая частка кожнага слова, а апошняя прачытваецца самому сабе. Мысленная лінія часткі праходзіць прыкладна пасярэдзіне слова, абсалютная дакладнасць неабавязковая. Магчыма выкананне гэтага практыкавання наадварот: чытаецца самому сабе першая частка кожнага слова і агучваецца апошняя. Гэта практыкаванне акцэнтуюе ўвагу першакласнікаў на кожную частку слова як істотную, якая патрабуе дакладнага ўспрымання, і прыводзіць да памяншэння распаўсюджаных памылак, калі правільна прачытваецца толькі пачатак слова, а канец яго дадумваецца або чытаецца са скажэннямі.

6. Чытанне тэксту з дабаўленнем слоў. Гэты прыём стымулюе актыўную маўленчую дзейнасць вучняў, спрыяе пашырэнню слоўнікавага запасу, памяці, выразнасці чытання, развівае творчае мысленне. Пры трэцім чытанні настаўнік прапануе вучням дадаваць у кожны сказ тэксту адно слова, якое падыходзіць па сэнсе. Гэта можа быць слова-прыкмета, слова-дзеянне, слова-прадмет, слова з вывучанымі на ўроку гукамі і г. д.

Такім чынам, апрабаваныя падчас педагагічнай практыкі прыёмы працы з тэкстам на ўроках навучання грамаце паказалі сваю эфектыўнасць у фарміраванні ў малодшых школьнікаў навыку сэнсавага чытання.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНАХ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Корепанова Любовь (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. С. Куликова, канд. пед. наук, доцент

Актуальностью выбранной темы является то, что сегодня все больше внимания уделяется сенсорному воспитанию детей. Вопросом сенсорного воспитания занимались такие зарубежные учёные, как Ф. Фребель, М. Монтессори и О. Декроли. А. П. Усова, А. В. Запорожец, Э. Г. Пилюгина,

Е. И. Тихеева, Н. А. Ветлугина, Л. А. Венгер, Ю. М. Хохрякова также изучали данную проблему, полагая, что сенсорное воспитание, ориентированное на развитие восприятия, представляет собой одну из ключевых аспектов дошкольного обучения.

Е. А. Янушко считает, что сенсорное развитие важно в раннем возрасте для улучшения работы органов чувств и познания окружающего мира. Ребенок начинает познавать окружающий мир с ощущения и восприятия. Развитие ощущений и восприятий является основой для более сложных познавательных процессов (памяти, воображения, мышления) [1].

Формирование представлений о сенсорных эталонах в раннем возрасте происходит в разных видах деятельности во время предметной деятельности и игр с составными и динамическими игрушками; экспериментирования с материалами и веществами (вода, песок, тесто и др.); общения и совместных игр со взрослыми и сверстниками. Наиболее успешно – во время различных дидактических игр и упражнений.

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическое подтверждение эффективности серии дидактических игр и упражнений в ходе формирования представлений о сенсорных эталонах у детей третьего года жизни. Экспериментальная работа велась на базе детского сада города Глазова. В исследовании приняли участие 20 детей третьего года жизни.

Для определения критериев сформированности представлений о сенсорных эталонах у детей раннего возраста мы обратились к «Федеральной образовательной программе дошкольного образования» (2022), в соответствии с которой проводится образовательная деятельность в детском саду. Согласно итогам реализации программы, ребенок раннего возраста, достигший 3 лет, должен знать и называть основные цвета (красный, желтый, синий, зеленый); уметь различать основные геометрические формы (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник); различать предметы по величине [2].

Исходя из вышеописанного содержания, нами были подобраны методики: для определения формы – «Группировка игрушек» Л. А. Венгера; для определения величины – «Разобрать и сложить трехсоставную матрешку» Е. А. Стребелевой; для определения цвета – «Поиграй с цветными кубиками» Е. А. Стребелевой. Диагностика показала, что 5 детей (50 %) находятся на среднем уровне, и 5 детей (50 %) на низком уровне сформированности представлений о сенсорных эталонах.

На формирующем этапе эксперимента, опираясь на результаты диагностики, нами была разработана и проведена серия дидактических игр и упражнений. Они были включены в занятия и проводились 1 раз в неделю в течение 3 месяцев. Формирование каждого сенсорного эталона проходило поэтапно. На первом этапе дети сравнивали эталоны с образцами «Такой – не такой», на втором этапе – зрительно соотносили с образцом, на третьем этапе – закрепляли свои знания о цвете, форме, величине.

На формирование представлений детей о цвете использовали такие дидактические игры и упражнения: «Найди цветок для бабочки», «Поищи и найди предмет такого же цвета», «Чайный сервиз». На формирование представлений детей о форме: «Найди кусочек фрукта», «Найди предмет

такой же формы», «Домино». На формирование представлений детей о величине: «Помоги ёжику», «Сбор фруктов», «Разложи мишкам мисочки». Рассмотрим подробнее игру «Найди цветок для бабочки». Целью данной игры является обучение детей различать цвета (обозначать результат словами «такой», «не такой»). В начале игры мы вместе с детьми рассматривали бабочек и цветы на картинке. Далее мы предложили ребятам помочь бабочкам найти свои цветы: посадить на цветок такого же цвета, чтобы их не было видно и никто не смог поймать. Показали, как правильно выполнять задание: «Красная бабочка села на красный цветок, цветок такого же цвета, как и бабочка». Далее дети сами пытались выполнить задание по тому же принципу. У некоторых детей возникали трудности, мы им помогали.

К завершению формирующего этапа дети с легкостью справлялись с заданиями. Они научились определять и называть цвета и формы, соотносить предмет по размеру.

Итак, данная серия дидактических игр и упражнений в формировании представлений о сенсорных эталонах у детей третьего года жизни является эффективной, позволяет достичь значимых результатов также способствует формированию у детей навыков распознавания различных форм, размеров и цветов.

Список использованной литературы

1. Янушко, Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста / Е. А. Янушко. – М. : Мозаика-Синтез, 2009. – 72 с.
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://707.su/hPVL>. – Дата доступа: 12.02.2024.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПАЛЬЧИКОВОЙ ГИМНАСТИКИ

Лебедева Александра (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. С. Куликова, канд. пед. наук, доцент.

В дошкольном возрасте очень важно своевременно развивать мелкую моторику рук. В настоящее время для развития ручной моторики рук у детей дошкольного возраста в основном применяются различные игры (теневой театр, мозаики, игры с прищепками), а также различные сенсорные материалы. Известно и широко применяется такое средство развития мелкой моторики, как пальчиковая гимнастика. Однако, несмотря на распространённость данного средства, не существует четкой структуры применения пальчиковой гимнастики, что в свою очередь вызывает затруднения при проведении работы по развитию мелкой моторики рук данным способом.

Цель исследования – теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования пальчиковой гимнастики в процессе развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе детского сада города Глазова. Для доказательства эффективности применения были сформированы две группы: эксперимен-

тальная и контрольная по 10 человек в каждой. В эксперименте участвовали дети среднего дошкольного возраста 4–5 лет. На основании методики, предложенной А. В. Артемьевой, нами были рассмотрены основные движения доступные детям 4–5 лет. К ним можно отнести: сжимание и разжимание кулаков, собирание всех пальцев в щепотку, сцепление рук в замок, загибание и разгибание пальцев, поочередное соединение пальцев с большим пальцем, удержание предмета двумя пальцами, подушечки пальцев правой и левой руки поочередно «здороваются» друг с другом.

Диагностика по выявлению уровня развития мелкой моторики проводилось с помощью методик, предложенных А. В. Артемьевой и Н. И. Озерским [1; 2]. В ходе проведения констатирующего эксперимента было установлено, что у детей среднего дошкольного возраста уровень развития мелкой моторики находится на среднем уровне. К основным трудностям в выполнении упражнений можно отнести: переключения с одного движения на другое, одновременное изменение положения обеих рук, отставание выполнения упражнений одной руки от другой.

Исходя из результатов определения уровня развития сформированности мелкой моторики, нами на формирующем этапе эксперимента была разработана структура комплекса пальчиковой гимнастики в основе которой лежат самомассаж кистей и пальцев рук, подробно описанные авторами В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко [3]. Самомассаж предполагает следующие приемы массажа: растирание ладоней движениями вверх-вниз, разминание пальчиков, растирание ладоней шестигранным карандашом, раскатывание грецкого ореха между ладонями.

Следующим компонентом структуры пальчиковой гимнастики выступают условно статистические и динамические упражнения, предложенные Е. М. Косиновой [4]. К статистическим можно отнести такие упражнения, как: «зайчик», «вилка», «колечко». К динамическим упражнениям можно отнести упражнения, которые развивают точную координацию движений: учат сгибать и разгибать пальцы рук, учат противопоставлять большой палец остальным. Например: «пальчики здороваются», «цепочка» и «дружные ребята».

В завершении комплекса предлагается пальчиковая игра, направленная на снятие напряжения с пальцев и кистей рук, такие как: «наш детский сад», «варежка», «дружба» и многие другие. Нами было разработано 10 комплексов пальчиковой гимнастики, которые применялись в течение нескольких месяцев в группе среднего дошкольного возраста. Чаще всего пальчиковую гимнастику проводили в утренние часы, перед занятиями по изобразительной деятельности, лепке и, аппликации.

Итак, в процессе применения данной структуры, была выявлена положительная динамика у детей из экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. На основании этого можно считать, что применяемая структура показала свою высокую эффективность.

Результаты исследования показали, что описанная нами структура пальчиковой гимнастики увеличивает уровень развития мелкой моторики

у детей среднего дошкольного возраста. Внедрение в образовательный процесс данной структуры даст положительную динамику и у детей разного дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Артемьева, А. В. Развитие мелкой моторики у детей 3–5 лет : метод. пособие / А. В. Артемьева. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
2. Гуревич, М. Методика исследования моторики / М. Гуревич, Н. И. Озерецкий. – Л. : Гос. мед. изд-во, 1930. – 179 с.
3. Коноваленко, В. В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 16 с.
4. Косинова, Е. М. Гимнастика для пальчиков, развиваем моторику / Е. М. Косинова. – М. : Эксмо, 2005. – 62 с.

МОДЕЛЬ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Лобан Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

Роль дошкольного возраста в формировании личного опыта ребенка является значительной. В этот период формируются навыки безопасного поведения. Воспитанники этого возраста отличаются повышенной активностью, любознательностью и стремлением к самостоятельности. Однако сочетание всех этих факторов может привести к возникновению опасных ситуаций. Поэтому особенно важно научить детей безопасному поведению и умению управлять рисками.

Проблема обучения основам безопасного поведения детей дошкольного возраста рассматривается в научных трудах Н. Н. Авдеевой, О. Л. Князевой, Р. Б. Стеркиной.

Проведение систематической профилактической работы в рамках образовательного процесса с детьми дошкольного возраста направлено на подготовку к предотвращению и преодолению негативных и опасных ситуаций, что способствует повышению уровня безопасности и снижению риска возникновения негативных последствий как из-за внешних обстоятельств, так и поведенческих особенностей самого ребенка. Закономерности педагогического процесса, направленного на формирование безопасного поведения детей дошкольного возраста, проявляются в постоянных и важных взаимосвязях между ключевыми элементами образовательного процесса, такими как цели, содержание, методы и результаты образования.

Основные задачи и содержание воспитания безопасного поведения детей дошкольного возраста:

– развивать навыки поведения, способствующие сохранению жизни и здоровья, а также развивать умение обращаться за помощью к окружающим людям в случае опасности;

– формировать представления о потенциальной опасности огнеопасных и острых предметов для здоровья;

– соблюдать правила безопасного поведения дома, в группе, на улице; соблюдать правила пожарной безопасности, правила безопасного обращения с животными, а также правила дорожного движения;

– развивать умения о правилах безопасного поведения в опасных ситуациях в быту: на кухне, в подъезде, во дворе, в автомобиле и т. п., формировать представления об основных правилах безопасного поведения в опасных ситуациях разного характера: бытового; социального; технического; природного;

– развивать умения выполнять правила поведения пешехода и пассажира на улице, в общественном транспорте, а также выполнять правила обращения с лекарственными препаратами, водой, продуктами питания [1].

К. Ю. Белая сделала вывод о том, что структура безопасного образа жизни включает в себя несколько компонентов: ценностно-мотивационный, деятельностный, когнитивный, рефлексивный и креативный. Традиционные методы формирования умений безопасного поведения: игровые (подвижные, сюжетно-ролевые, дидактические игры); практические (опыты, упражнения, моделирование); наглядные (эффективно для закрепления идеи о правилах безопасности и последствиях их нарушения); словесные (беседы, рассказы, чтение художественной литературы) [2].

Актуальным средством формирования основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста, требующего дальнейшей методической разработки, является предметно-развивающая среда учреждения дошкольного образования, компьютерные игры, игровые обучающие и воспитывающие ситуации, музейная педагогика, анимационный контент. Например, «Смешарики: Азбука безопасности» – подходит как для младшего, так и для старшего дошкольного возраста; «Уроки Тётушки Совы» – также подходит как для младшего, так и для старшего дошкольного возраста; «Аркадий Паровозов спешит на помощь» – для детей старшего дошкольного возраста.

На базе ГУО «Детский сад № 9 г. Мозыря» создан районный методический ресурсный центр «Воспитание культуры безопасной жизнедеятельности и здорового образа жизни», целью которого является обеспечение методической, информационной и консультативной поддержки педагога дошкольного образования и распространения эффективного педагогического опыта по формированию основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – 2-е изд. – Минск : НИО, 2024. – 380 с.

1. Белая, К. Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников. Для занятий с детьми 2–7 лет / К. Ю. Белая. – М : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. – 64 с.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНО-РОЛЕВУЮ ИГРУ

Лобан Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – О. Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент

В современном дошкольном образовании все чаще используют информационно-коммуникативные технологии, которые активно внедряют в свою практику прогрессивные педагоги во всех образовательных областях. Исключением не является и музыкальное воспитание. Под музыкально-творческим развитием ребёнка подразумевается сочетание его музыкальных способностей и творческой активности, которые можно рассматривать как важнейший и необходимый компонент его общего развития. Проблема воспитания музыкальных способностей сложна и актуальна, современные педагоги называют её «проблемой века», поскольку она оказывает существенное влияние на становление растущей личности.

На особую значимость развития музыкальных способностей у детей дошкольного возраста указывали известные педагоги: О. П. Радынова, В. А. Деркунская, А. Г. Гогоберидзе, А. Н. Зимина, Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман и др. Также большой вклад в изучение содержания понятия «музыкальные способности» внесли труды отечественных и зарубежных педагогов и психологов: Б. М. Теплова, Н. А. Метлова, Б. В. Асафьева, Д. Б. Кабалевского, С. Т. Шацкого, Н. А. Ветлугиной, Карла Орфа и др.

От рождения у ребенка имеются только предпосылки к музыкальной деятельности, которые он должен развить. Даже самый одаренный ребенок, отмечал Б. М. Теплов, должен научиться воспроизводить голосом мелодию, соблюдать точность интонации, передавать ритм музыки. Решающее значение в формировании музыкальных способностей имеет активность личности, проявляющая в его отношении к обучению и самостоятельным занятиям [3, с. 13]. Музыкальность определяется как комплекс способностей, развиваемых на основе врожденных задатков в музыкальной деятельности, необходимых для успешного ее осуществления. Выделяют три основные музыкальные способности, составляющие ядро музыкальности: музыкально-ритмическое чувство; ладовое чувство; музыкально-слуховые представления.

В дошкольной образовательной литературе описывается немало методов и средств развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста. Сюжетно-ролевая игра является основной формой, так как занимает ведущую позицию в деятельности ребенка дошкольного возраста. Музыкальные сюжетно-ролевые игры можно применять на всех ступенях дошкольного образования. Правильный отбор игр позволяет использовать их на различных типах занятий: от изучения нового материала до занятий обобщения и систематизации знаний [2, с. 38].

Музыкальная сюжетно-ролевая игра имеет единую сюжетную линию, объединяющую всё занятие. Данная форма позволяет научить детей понимать воображаемую игровую ситуацию, действовать в соответствии с ней, развивать чувство ритма, темпа, умение определять характеры героев

сюжетно-ролевой игры. Например, игра «Цирк» в начале игры распределяются роли, ведущий объявляет номера, а артисты цирка изображают образы героев в соответствии с музыкой. Также можно использовать такие игры, как: «Музыкальный магазин», «Мы – музыканты» и др.

Для развития уровня слухо-моторных представлений (музыкальной памяти) можно применять такие игры, как «Повторяем мелодию», «На музыкальном концерте». Целью таких сюжетно-ролевых игр является также развитие управления голосовым аппаратом в соответствии с услышанным интонационным рядом (при вокальном исполнении).

Сюжетно-ролевой игрой также являются игровые проблемные ситуации на музыкальной основе, так как они имеют короткий и несложный сюжет, построенный на основе жизненных событий, сказочного или литературного произведения, хорошо знакомого детям дошкольного возраста. Например, игра «Аплодисменты», целью которой является развитие уровня метроритмической способности. Эксперт предлагает воспитаннику спеть знакомую простую песню и одновременно прохлопать в ладоши её метрический рисунок. Затем ребёнку предлагается прохлопать песню только в ладоши без использования голоса.

Для развития музыкального творчества используется сюжетно-ролевая игра «Студия звукозаписи». Дети записывают песни для своей мамы или друга. Воспитатель исполняет роль продюсера «Студии звукозаписи», руководит и направляет детей на правильное исполнение песни. Для этой сюжетно-ролевой игры подбираются атрибуты: микрофоны, наушники, фонограммы песен, музыкальный центр. Воспитанники исполняют песни в микрофон, а воспитатель включает соответствующий музыкальный материал.

В заключении необходимо сказать, что музыка способна активизировать энергетические процессы организма и направлять их на его физическое оздоровление. Главной задачей педагога является создать такие условия, при которых у детей повысится интерес к музыке.

Список использованной литературы

1. Иванченко, Г. В. Психология восприятия музыки / Г. В. Иванченко. – М. : Смысл, 2011. – 133 с.
2. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей / О. П. Радынова. – М. : Дашков и Киев, 2012. – 119 с.
3. Федорович, Е. Н. Музыкальные способности : учеб. пособие / Е. Н. Федорович. – Екатеринбург : Пресс, 2002. – 110 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ
БЕЗОПАСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ГАДЖЕТОВ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**
Лыкова Алена (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Россия)
Научный руководитель – О. В. Парфенова, канд. пед. наук, доцент

Современное общество невозможно представить без компьютера, ноутбука, планшета, а самое главное без интернета. Это касается не только состоявшихся людей, подростков, но эта проблема затрагивает и детей

дошкольного возраста. В последние несколько лет наблюдается тенденция цифровизации практически всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и дошкольного образования.

Такие тенденции диктуют необходимость задуматься об интернет-безопасности детей дошкольного возраста для того, чтобы оградить ребенка от потенциальных угроз и опасностей, подстерегающих его в виртуальном пространстве.

Исходя из вышесказанного, мы решили теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования представлений о правилах безопасного использования электронных гаджетов у детей старшего дошкольного возраста.

Определение термина «информационная безопасность детей» содержится в Федеральном законе № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», регулирующем отношения, связанные с защитой детей от информации, причиняющей вред их здоровью и (или) развитию. Согласно данному закону, «информационная безопасность детей» – это состояние защищенности, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию.

Современный ребенок практически с рождения окружен электронными гаджетами. Некоторые из них помогают родителям выполнять функции присмотра и ухода за детьми. По мере роста и развития ребенка гаджеты все чаще используются для организации свободного времени и развития ребенка. С гаджетами у ребенка связаны приятные слуховые, визуальные, двигательные ощущения. Поэтому, как отмечают Е. Ю. Марковникова, А. Р. Галлямова, одним из средств, обладающим уникальной возможностью повышения мотивации и индивидуализации обучения современного воспитанника, развития его творческих способностей и создания позитивного эмоционального фона является компьютер [2].

Вместе с тем, электронные гаджеты требуют соблюдения определенных правил и норм, которые делают их использование ребенком безопасным.

Целью нашей работы является выявление педагогических условий формирования представлений о правилах безопасного использования электронных гаджетов детьми старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели нами был проведен педагогический эксперимент. На констатирующем этапе выявлялся уровень представлений детей о гаджетах и правилах их безопасного использования, а также диагностировалось отношение родителей к гаджетам. Диагностика, проведенная с детьми, выявила наличие некоторых представлений о безопасном использовании гаджетов. В частности, дети давали такие ответы: «Нельзя в транспорте смотреть в планшет, это портит зрение», «Нельзя ничего прикреплять к компьютеру. Это навредит экрану» и т. п. Основная масса детей говорила, что любят играть на компьютере, телефоне, планшете, смотреть мультфильмы. Опрос родителей показал, что большинство из них (80 %) разрешает детям использовать телефон и в 70 % случаев опроса регулирует время использования и контент лишь мама.

Полученные данные позволили нам определить содержание формирующего этапа, в котором условно выделяется несколько блоков: Виды гаджетов и их возможности; Правила использования электронных гаджетов; Безопасный интернет. Внутри каждого блока запланировано комплексное использование различных форм и методов решения поставленной задачи: беседа «Как правильно работать за компьютером», составление совместно с родителями фотоальбома «Выходной день без гаджетов», составление памятки для детей и родителей «Как правильно работать за компьютером», развивающий диалог «Зачем нужен компьютер, телефон, планшет?», конструирование из бросового материала «Компьютер», игровая обучающая ситуация «Злой Вирус и отважный Антивирус», беседа с детьми «Безопасный интернет», конкурс совместных плакатов детей и родителей «Мы за интернет-безопасность» и многое другое.

Таким образом, проведение специальной формирующей работы обеспечивает эффективное формирование представлений о правилах безопасного использования электронных гаджетов у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Марковникова, Е. Ю. Компьютерные технологии как средство формирования безопасного поведения у детей дошкольного возраста / Е. Ю. Марковникова, А. Р. Галлямова // Образование и воспитание. – 2018. – № 4 (19). – С. 19–21.

АСАБЛІВАСЦІ НАВУЧАННЯ ГРАМАЦЕ

Ў ЗАКЛЮЧНЫ (ПАСЛЯБУКВАРНЫ) ПЕРЫЯД

Макарэвіч Паліна (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь)

Навуковы кіраўнік – М. Р. Гарбачык, канд. філал. навук, дацэнт

Заклучны перыяд навучання грамаце накіраваны на адпрацоўку чытання слоў, сказаў і невялікіх па аб'ёме тэкстаў з вывучанымі літарамі, узбагачэнню слоўнікавага запасу малодшых школьнікаў, рэалізацыю арфаграфічнай прадэдуцы, развіццё маўлення, вывучэнне першапачатковых уяўленняў пра марфалогію, марфеміку і словаўтварэнне, сінтаксіс і пунктуацыю, а таксама засваенне элементарнага аналізу мастацкага твора.

Адзначым асноўныя аспекты працы настаўніка пачатковых класаў на заключным (пасля букварным) этапе навучання грамаце: 1) пісьмо пад дыктоўку (для дадзенай працы выкарыстоўваюцца словы, словазлучэнні і невялікія па аб'ёме сказы ці тэксты, якія падрыхтоўваюць малодшых школьнікаў да працы з выніковым дыктантам); 2) перакадзіраванне друкаваных літар у пісьмовыя (гэта праца рэалізуецца ў асноўным пры спісванні слоў, сказаў); 3) знайсці ў спісе слоў/сказаў/тэксце і прачытаць словы, у якіх усе літары абазначаюць цвёрдыя зычныя гукі, мяккія зычныя гукі, ці выдзеліць словы, якія складаюцца з аднаго, двух, трох складоў, падабраць да іх словы – найменні прадметаў, словы – найменні прыметаў, словы – найменні дзеянняў і інш.; 4) расфарбаваць (падкрэсліць) у сказе ці ў тэксце словы (найменні прадметаў, найменні прымет, назвы дзеянняў) у адпаведныя

колеры; 5) назіранне над утварэннем слоў, размеркаванне іх па групам, дзе ёсць марфема, што сустрэлася ва ўсіх словах і дапамагла ўтварыць новыя словы з прапанаваных, якія дапамаглі ўтварыць назвы маладых істот: *лісяня, качаня, зайчаня, казляня, зубраня, ласяня*; 6) падкрэсліць у прапанаваных словах небяспечныя месцы (у першым класе дзеці знаёмяцца з аднаварыянтнымі арфаграмамі без увядзення паняццяў арфаграма, арфаграфія (лепш даць тэрмін правапіс літары, мяккага знака); 7) назіранне за адрозненнем у напісанні і вымаўленні ў словах (*дуб, сказ, нож, кніжка, грыбкі* і інш.); 8) складанне слоў з літар і размеркаванне іх на групы; 9) выкананне гука-літарнага разбору з указаннем транскрыпцыі і першых характарыстык гукаў (без гукавых мадэлей); 10) развіццё маўлення (складанне выказванняў па ілюстрацыі, серыі сюжэтных малюнкаў, фармуляванне плана дзеяння пры выкананні заданняў, адказы на пытанні па прачытаным мастацкім тэксце, фармуляванне ўласных думак абазначанай настаўнікам тэматыцы і г. д.).

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бязручка, А. Р. Буквар: старонка за старонкай : метаад. распрацоўкі да Буквара А. Клышкі / А. Р. Бязручка. – Мінск : Пачатк. шк., 2002. – 184 с.
2. Сянкевіч, М. І. Методыка выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання : курс лекцый / М. І. Сянкевіч. – Брэст : БрДУ, 2020. – 224 с.

ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА

Максимова Карина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук, доцент

Математика и удмуртский язык как учебные предметы различны по многим аспектам. Однако эти предметы, составляют целостную систему окружающей нас действительности. Межпредметная связь математики и удмуртского языка позволяет углубить и расширить знания, развивает познавательный интерес к данным наукам.

Одним из интересных разделов в языке является морфология, которая включает в себя изучение различных частей речи, в том числе числительных. При изучении имени числительного в начальной школе необходимо понять и выяснить, как заинтересовать ученика, найти наиболее подходящие методы и приёмы в подаче материала.

Числительные имеют большое значение в жизни, т. к. цифрам отводится очень большая роль в общении. Более того, без них невозможно точно выразить свою мысль. Если убрать числа из поговорок с числительными, высказывания потеряют свой смысл. Например:

– *Пöян но кышкан одйг кысыын кыллë. – Обман и страх лежат в одном кармане.*

– *Бодылэн пумыз кык. – У палки два конца.*

– *Валлэн пыдыз ньыль ке но – ёемтэ. – Даже с четырьмя ногами лошадь спотыкается.*

Вместе с числительными эти выражения помогают расширить кругозор, пополнить словарный запас.

Также существует огромное количество загадок с числительными. Это свидетельствует о роли числовых обозначений и связей в картине мира человека. В некоторых загадках именно числительное играет главную роль и нередко является ключом к ответу.

– *Одйг бекчеын вуэз кык буёло (курегпуз). – В одной бочке вода двух цветов (яйцо).*

– *Сизьым братъёслэн арлыдзы одйг кадь, нимъёссы пёртэм (нунальёс). – Семь братьев одного возраста, но с разными именами (дни).*

– *Одйгез вераське, кыкез учке, кыкез кылзйське (кыл, син, пель). – Один говорит, двое смотрят и двое слушают (язык, глаза и уши).*

Кроме вышеперечисленного, на занятиях можно использовать арифметические задачи, с помощью которых учащиеся могут не только изучать цифры, знаки сложения, вычитания, умножения, деления, но и увидеть на их примере различные жизненные и бытовые ситуации. В данном жанре также можно узнать информацию, относящуюся к культуре и фольклору удмуртов.

1. *Пичи ныл курег сюдйз. Солэн 5 курегез съод, нош 11 тодьы вал. Юан пунктэ но задачаез реишть каре. – Девочка кормила кур, 5 из которых – чёрные, 11 – белые. Поставьте вопрос и решите задачу.*

2. *Скал толалтэ 9 литр йёл сётэ вал, нош тулыс 3 литрлы тросгес сётыны кутскиз. Нуналаз кёня литр йёл сётыны кутскиз скал тулыс? – Зимой корова даёт 9 л молока, а весной – на 3 литра больше. Сколько литров молока даёт корова весной?*

Опираясь на данные задачи, можно ознакомить детей с особенностями фольклора, указав, что раньше удмурты ни при каких обстоятельствах не называли бы точного поголовья скота, количества молока, собранного урожая и т.д. Это было связано с избыточным суеверием народа и боязни сглаза, поэтому на такие вопросы они всегда отвечали: *Кёня вань – окмоз. – Сколько есть – хватит*, – мог присутствовать принижающий себя ответ: *Ма милям шат трос луоз. – Да разве у нас много будет.*

Таким образом, связь языка и математики определённо существует и помогает изучать как языковой, так и математический материал. Именно использование чисел, математических терминов в различных жанрах письма (поговорках, загадках, задачах) помогает учащимся найти их связь с окружающим миром и действительностью, а также расширить свой кругозор.

Список использованной литературы

1. Числа в удмуртских поговорках, загадках и пословицах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://707.su/Bov2>. – Дата доступа: 05.02.2024.

2. Пчелко, А. С. Арифметика : начальной школабсь нырысетй класслы учебник / А. С. Пчелко, Г. Б. Поляк. – Ижевск : Удмуртия, 1964. – 168 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Матвиёнок Валентина УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – О. Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Дошкольный возраст – уникальный период с точки зрения развития творческих способностей ребенка. Его уникальность заключается в том, что у детей в этом возрасте повышается познавательная инициатива и любознательность, открытость всему новому, эмоциональная отзывчивость, сопереживание, восприятие искусства и жизни [1, с. 94].

Изобразительная деятельность уже много лет является частью программы дошкольного образования. В дошкольном образовании выделена образовательная область «Изобразительная деятельность» как важнейшее средство формирования эстетического отношения к действительности, средство нравственно-психического воспитания, то есть как средство формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности [2, с. 5].

Это происходит не потому, что воспитатели или родители могут выявить хорошие стороны своих детей, а потому, что это способствует полному и всестороннему развитию личности каждого ребенка. Занятия помогают в развитии познавательных, социальных и моторных навыков ребенка. Изобразительная деятельность не только помогает развитию правого полушария мозга ребенка, но и помогает ему развивать важные навыки, которые пригодятся ему в будущем. Фактически, изобразительная деятельность помогает дать ребенку фундаментальный способ самовыражения и проявления.

Самооценка детей повышается, потому что они получают возможность выразить свои чувства и мысли посредством творческой деятельности. Кроме того, когда дети участвуют в творческих занятиях вместе с другими детьми, они дают друг другу обратную связь, что также помогает повысить самооценку, поскольку они начинают принимать как похвалу, так и критику. Подобные виды деятельности также побуждают детей помогать, делиться материалами и вести переговоры о них.

Дети просто наслаждаются движением карандаша по бумаге и наблюдают, как растут фигурки из цветных красок. Это помогает детям узнать об объектах, которые находятся вокруг них в мире. По мере взросления ребенка изобразительная деятельность представляет реальные предметы, чувства и события. Они начинают использовать рисунок, чтобы выразить свои чувства и то, что они знают. Такое использование символов помогает детям позже использовать слова для обозначения действий и объектов.

Большинству детей рисование кажется развлечением и игрой, но оно помогает развивать у детей множество жизненных навыков. Как только ребенок начинает выражать свои чувства и мысли посредством рисунка, становится ясно, что ребенок начал общаться визуально. На самом деле рисование помогает выразить чувства лучше, чем любой другой способ

общения. Изобразительная деятельность помогает детям научиться принимать решения самостоятельно и контролировать свои усилия. Кроме того, это помогает ребенку научиться действовать по очереди и делиться. Вместе с тем, ценить чужой труд и принимать как похвалу, так и критику дети также учатся только тогда, когда дети занимаются творчеством.

Таким образом, занятия по изобразительной деятельности в дошкольном возрасте необходимы для развития когнитивных, эмоциональных и социальных навыков ребенка. Изобразительная деятельность является неотъемлемой частью детского творчества в создании различных форм, которые могут вызывать волнение, удовольствие и эстетическое удовольствие, что делает его важной частью дошкольных программ по компоненту социально-эмоционального развития. Социально-эмоциональное развитие и воображение тесно связаны друг с другом и являются основными аспектами развития у детей самоконтроля, сопереживания и сотрудничества с другими людьми. Таким образом, дети с проблемами в социально-эмоциональном развитии могут использовать средства рисования для создания воображаемого контекста, который позволит им переоценить свою личность и не совершать ошибок в школе.

Кроме того, искусство может стать важнейшим аспектом терапии и эмоциональной поддержки, поскольку для детей это эффективный способ самовыражения. Благодаря искусству дети также учатся работать совместно и эффективно передавать свои идеи. Важно понимать, что изобразительная деятельность – это не только развлечение, но и важнейшая основа для целостного развития личности ребенка.

Список использованной литературы

1. Неменский, Б. М. Эстетика – наука о красоте / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2011. – 192 с.
2. Скрыбин, О. В. Развитие творческих способностей у детей 3–6 лет / О. В. Скрыбин. – М. : Сфера, 2017. – 194 с.

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА В БЕЛОРУССКИХ ДЕТСКИХ САДАХ: МЕТОДЫ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Москалевич Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – О. Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент

В сегодняшнем мире все чаще общество сталкивается с проблемой: «Каким должно быть подрастающее поколение?» и вопрос воспитания патриотизма у детей в белорусских детских садах является актуальным. Модернизируются в образовательном процессе различные методы и подходы к формированию чувства любви и преданности к своей стране среди самых маленьких граждан. Особое внимание уделяется использованию национальных символов, традиций и исторических событий в педагогическом процессе.

С. И. Ожегов рассматривал патриотизм как «преданность и любовь к своему отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины [1, с. 453].

Анализ педагогической литературы рассматривает патриотизм как важный аспект формирования личности человека и его гражданской идентичности.

Воспитание патриотизма среди детей играет особую роль, поскольку именно в детском возрасте формируются основные ценности и убеждения, которые будут сопровождать человека на протяжении всей его жизни. Система дошкольного образования играет ключевую роль в этом процессе, поскольку является основным местом обучения и социализации детей.

На основании инструктивно-методического письма Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2023/2024 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью». Особое внимание в рамках образовательного процесса в учреждениях образования уделяется гражданскому и патриотическому воспитанию; идеологическому воспитанию; духовно-нравственному воспитанию; семейному и гендерному воспитанию; трудовому и профессиональному воспитанию; воспитанию культуры, быта и досуга, экономическому воспитанию [2].

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие методы воспитания патриотизма в детских садах:

1. Использование национальных символов и традиций. Один из основных методов воспитания патриотизма у детей – знакомство с национальными символами страны, такими как флаг, герб, гимн. Дети должны понимать значение этих символов и быть гордыми за свою страну.

2. Знакомство с историей и культурой страны. Важно знакомить детей с историческими событиями, личностями и культурным наследием своей страны. Это поможет им лучше понять свое прошлое и ценить свое настоящее.

3. Проведение тематических мероприятий. В детских садах регулярно проводятся тематические мероприятия, посвященные праздникам, историческим событиям или национальным традициям. Это помогает детям лучше усваивать информацию и формировать патриотические чувства.

4. Работа над развитием гражданской ответственности. Важно не только любить свою страну, но и учиться быть ответственным гражданином. Детям следует объяснять, что каждый из них может внести свой вклад в развитие страны [3, с. 53].

На основе анализа практической деятельности исследования методов воспитания патриотизма в белорусских детских садах можно сделать вывод, что использование перечисленных методов воспитания патриотизма дает положительные результаты. Дети, прошедшие через программу по формированию патриотических чувств, проявляют большую гордость за свою страну,

большее уважение к ее культуре и традициям, а также более высокий уровень гражданской ответственности.

В заключение необходимо сказать, что воспитание патриотизма среди детей – это важная задача, которая требует комплексного подхода и постоянной работы со стороны педагогов и родителей. Белорусские детские сады имеют все возможности для успешного формирования патриотических чувств у детей, используя разнообразные методы и подходы. Эффективное использование разнообразных методов и учет вызовов современности поможет создать условия для успешного воспитания граждан, гордящихся своей страной и готовых к активной жизни в обществе.

Список использованной литературы

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Сов. Энциклопедия. – 1973 с.
2. Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by>. – Дата доступа: 31.03.2024.
3. Воспитание гражданина, труженика, семьянина: пособие для педагогических работников учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. В. Мартынова, Е. К. Погодина, Д. О. Донченко. – Минск : Нац. Ин-т образования, 2019. – 192 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ
О ВЫДАЮЩИХСЯ ЛЮДЯХ МАЛОЙ РОДИНЫ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**
Назарова Екатерина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Россия)
Научный руководитель – О. В. Парфенова, канд. пед. наук, доцент

Одним из путей элементарного знакомства старших дошкольников с историей родной страны, воспитания у них патриотических чувств является ознакомление с жизнью людей, которые своим творчеством, научными открытиями и подвигами прославили Россию.

В направлении обучения и воспитания «Познавательное развитие» в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из задач является формирование первичных представлений о малой родине и России, о людях, которые внесли существенный вклад в развитие различных сторон жизни. Поэтому ознакомление с выдающимися людьми России рассматривается как одно из главных средств познавательного развития и патриотического воспитания [1]. В своей работе мы сделали акцент на ознакомлении детей с выдающимися людьми Чувашии. По мнению Л. Е. Никоновой, патриотическое воспитание – это процесс освоения наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, где живёт человек [2].

Исследования в области дошкольной педагогики доказали возможность и необходимость приобщения детей дошкольного возраста к истории нашей страны. В частности, О. В. Дыбина, М. В. Крулехт, А. Ю. Кузина и др. выявили наличие у дошкольников интереса к историческим событиям, людям, предметам. Исследователи в области патриотического воспитания дошкольников (Р. И. Жуковская, С. А. Козлова, В. И. Логинова и др.) доказали влияние использования исторического материала, фактов на воспи-

тание у дошкольников любви к Родине. Ознакомление дошкольников с историческим прошлым родной страны, по мнению Н. Ф. Виноградской, О. Л. Князевой, М. Д. Маханевой, формирует у них уважение к истории и культуре как своего, так и других народов.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности педагогических условий формирования знаний о выдающихся людях малой Родины у детей старшего дошкольного возраста (на примере республики Чувашия). Чувашия имеет долгую историю. Ее населяет очень трудолюбивый народ. Выходцы из Чувашии известны далеко за ее пределами. Поэтому очень важно для патриотического воспитания детей начинать знакомство с выдающимися людьми именно своей республики.

С целью решения поставленных задач использовался комплекс теоретических и эмпирических методов исследования.

Целью констатирующего этапа эксперимента стало определение уровня сформированности представлений о выдающихся людях малой Родины у детей старшего дошкольного возраста. Для этого были использованы задания: «Назови, кто на портрете и чем он знаменит» и «Что я знаю о выдающихся людях?».

По результатам диагностик, у большинства дошкольников выявлено преобладание низкого и среднего уровней сформированности представлений о выдающихся людях малой Родины. Дети затрудняются рассказывать о жизни выдающихся людей, роде занятий, их вкладе. Они отвечали: «Я не знаю, кто это», «Это сложно, не хочу отвечать». Чаще всего дети узнавали И. Я. Яковлева, А. Н. Николаева и В. И. Чапаева. Именем этих людей названы улицы и скверы в г. Чебоксары, им поставлены памятники.

Полученные результаты позволили определить необходимость организации и проведения специальной работы по формированию представлений о выдающихся людях малой Родины у детей старшего дошкольного возраста на формирующем этапе исследования. Содержание работы предполагает ознакомление детей с жизнью и достижениями в различных сферах (военная, просветительская, техническая, космическая, сфера искусства) таких выдающихся людей Чувашии, как В. И. Чапаев, И. Я. Яковлев, М. Сеспель, А. Н. Крылов, А. Н. Николаев, Н. В. Павлова, А. М. Токарев. Предполагается использование интегрированных занятий, сочетающих в себе информационно-рецептивные и исследовательские методы, включение родителей в выполнение мини-проектов по теме исследования. Повышению ценностного отношения к выдающимся людям Чувашии способствуют запланированные и проводящиеся экскурсии к памятникам, по улицам, культурные акции.

Следовательно, реализация комплексной работы обеспечит формирование представлений о выдающихся людях малой Родины и будет способствовать проявлению патриотических чувств у воспитанников.

Список использованной литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf. – Дата доступа : 22.02.2024.
2. Никонова, Л. Е. Воспитание начал патриотизма у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Минск, 1987. – 189 с.

**ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
МУЗЫКАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**
Невмержицкая Милана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Искусственный интеллект (ИИ) – неотъемлемая часть современного общества, проникающий в различные сферы жизни, включая музыкальное искусство. Использование искусственного интеллекта на музыкальных занятиях в учреждении дошкольного образования открывает современные возможности и перспективы для воспитанников и педагогов.

Данную проблему изучали М. Денисенко (основные тренды искусственного интеллекта) [1], Г. И. Колесникова (проблемы и перспективы), А. Г. Левин (искусственный интеллект в музыке), Д. Н. Мачанов (развитие искусственного интеллекта и его влияние на музыкальные произведения), Л. Н. Нагорная (научные достижения и искусственный интеллект в мире музыкального искусства) и др.

Теоретический анализ литературы позволил выявить специфические особенности программного обеспечения искусственного интеллекта в музыкальном искусстве:

а) создание музыкальных произведений, их аранжировки, генерации идей на основе заданных параметров («Melody Jams», «Easy Music» и др.);

б) распознавание и анализ музыкальных данных: структуры композиции, жанра, настроения и других характеристик («Shazam», «Magis MP3 Tagger»);

в) использование алгоритмов машинного обучения для создания персонализированных плейлистов или рекомендаций на основе индивидуальных предпочтений и привычек слушателя («Веселая музыка для детей» и др.);

г) обучение музыкальным навыкам, разработка приложений и платформ для обучения игре на музыкальных инструментах, вокалу и теории музыки с использованием интерактивных историй, упражнений и обратной связи от искусственного интеллекта («Детское Пианино», «Fun Music», «Virtual Guitar», «Best Instrument»).

В период прохождения педагогической практики в «Специальном детском саду № 30 г. Мозыря» использовалась мультстудия «Фиолетовый Кот». Мультстудия – это современная технология с использованием мультимедийных и технических средств, в основе которой лежит совместная деятельность ребенка и взрослого по созданию совершенно нового продукта – мультфильма. Основной педагогической ценностью использования мультстудии является комплексное развитие детей дошкольного возраста.

Алгоритм создания мультфильма:

а) придумать сценарий мультфильма: решить, какие будут герои, что они будут делать, как интересно рассказать их историю;

б) создать персонажи мультфильма и декорации (пластилиновые и бумажные фигурки, готовые маленькие игрушки и т. д.);

в) оживление персонажей и съемка: на станок мультстудии устанавливается хромакей, рисунок или любой другой подходящий фон; на полках

расставляются фигурки персонажей и декорации; включается внешнее освещение, например, лампа на штативе; создается раскадровка – меняется положение персонажей и декораций; цифровая камера фиксирует изображение по кадрам;

г) отснятый материал монтируется на компьютере с помощью специальной программы, на видеоряд накладывается звук и мультфильм готов!

В создании мультфильма принимали участие дети старшего дошкольного возраста: 6 девочек и 6 мальчиков 5–6 лет.

Воспитанники отмечали, что самым интересным для них являлся процесс съемки и озвучивание мультфильма, а также подбор персонажей и декораций. Трудности у дошкольников возникали в период озвучивания, так как в силу возраста сложно говорить четко и без остановок. Процесс создания мультфильма вызывал у детей дошкольного возраста положительные эмоции и интерес к различным видам деятельности, которые необходимы для создания интересного продукта. В конце занятия создан мультфильм «Репка».

Таким образом, искусственный интеллект может быть использован в качестве средства развития музыкальности детей дошкольного возраста через приложения с музыкальными играми и упражнениями, которые помогают детям развивать слух, ритмическое чувство и музыкальные навыки. Использование искусственного интеллекта в обучении музыке помогает развивать у детей музыкальные способности, творческий потенциал и любовь к музыке.

Список использованной литературы

1. Денисенко, М. Искусственный интеллект в музыке: основные тренды 2023 года [Электронный ресурс] / М. Денисенко. – 2024. – Режим доступа: <http://go.zvuk.com>. – Дата доступа: 28.03.2024.

2. Смирнов, В. А. Развитие музыкальных способностей с помощью искусственного интеллекта / В. А. Смирнов, Е. И. Луцник // Музыкальное искусство и эстетическое воспитание. – 2021. – № 2. – С. 56–61.

3. Андерсон, Р. Как использовать искусственный интеллект на уроках музыки / Р. Андерсон // Профессиональное музыкальное образование. – 2019. – № 4. – С. 36–39.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛЕ И ЦИФРЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Никитина Ирина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. С. Куликова, канд. пед. наук, доцент

В современном обществе умение работать с числами и цифрами является одним из ключевых навыков, необходимых для успешной адаптации в школе и в дальнейшей жизни. Важность развития элементарных представлений о числе и цифре у детей среднего дошкольного возраста неоспорима, поскольку это является основой для последующего усвоения математических знаний. Формирование элементарных представлений о числе

и цифре является важной задачей в образовании детей дошкольного возраста. Числовая грамотность имеет ключевое значение для успешного обучения математике в школе и развития когнитивных навыков в целом.

Цель нашего исследования – научное обоснование и практическое подтверждение эффективности использования дидактических игр в процессе развития представлений о числе и цифре у детей среднего дошкольного возраста. Игра позволяет детям активно взаимодействовать с материалом и экспериментировать, что способствует более глубокому пониманию чисел и цифр. В исследовании М. Н. Васильевой и Е. И. Суровцевой (2015) было показано, что, проведение дидактических игр, основанных на использовании различных материалов (кубиков, счетных палочек, наборов изображений цифр и т. д.), способствует эффективному формированию элементарных представлений о числе и цифре у детей среднего дошкольного возраста.

Формирование элементарных представлений о числе и цифре у детей среднего дошкольного возраста играет важную роль в их математическом образовании и развитии когнитивных навыков. Дидактические игры и упражнения, основанные на использовании различных материалов, являются эффективным средством для достижения данной цели. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и создавать мотивацию для участия в играх и упражнениях.

В исследованиях М. Н. Глушковой (2018) и О. В. Жуковой (2019) было показано, что систематическое проведение упражнений по развитию счетных навыков с использованием разнообразных материалов (счетных рамок, наборов картинок с числами и т. д.) эффективно способствует формированию элементарных представлений о числе и цифре у детей среднего дошкольного возраста.

Дети среднего возраста считают от одного до десяти, но понимание, что 5 это больше, чем 3 или меньше, чем 6, может быть развито слабо. Дошкольники также начинают осознавать понятие количества и начинают применять его в реальной жизни, а именно, считать количество игрушек или увидеть разницу между двумя группами объектов. У детей может быть неустойчивое представление об аддитивных и субтрактивных операциях, то есть они могут сложить два числа, но не всегда смогут отнять одно от другого. Дети относятся к числам и цифрам более конкретно. Дети могут представлять число или цифру, используя реальные предметы или изображения. Основное представление детей об математических концепциях все еще является негуманистическим и конкретно-образным. Дети видят число 3 как количество друзей в группе, а не как абстрактное понятие. Понимание числа и цифры все еще ограничено контекстуальным пониманием и не дотягивает до абстрактного или символического уровня. С детьми среднего возраста проводятся игры:

Игра «Сколько подарков подарили Маше». Цель игры – побуждать детей рассматривать предметы, вспоминать их качества; закреплять счёт до 8. Ход игры. Воспитатель рассказывает: «У Маши день рождения. Гости подарили ей разные подарки. На столе стоит вкусный, сладкий, бывает многоэтажный, бывает со свечками и т. д. Угадали, дети, что это? (торт)

Каким по счёту был этот подарок?» Такие загадки воспитатель загадывает про другие карточки-подарки. Игра «Какая цифра пропала». Цель игры – закреплять умение детей находить в числовом ряду недостающую цифру; закреплять счёт до 8. Ход игры. На доске находятся цифры от 1 до 8. Воспитатель просит детей прикрыть глаза, а сам закрывает пустой карточкой одну из цифр. Дети угадывают.

Таким образом, в результате применения дидактических игр при изучении числа и цифр дошкольники стали больше интересоваться цифрами, им стало интересней заниматься математикой. Игры способствовали тому, что во время занятий дошкольники увлекались процессом, старались выполнить задание лучше. Применение дидактических игр способствовало тому, что у дошкольников среднего возраста повысился уровень сформированности представлений о числе и цифре.

Список использованной литературы

1. Арапова-Пискарева, Н. А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду : программа и метод. рекомендации / Н. А. Арапова-Пискарева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 112 с.

2. Аубекерова, М. Е. Логико-математические игры как средство активизации обучения дошкольников математике // Проблемы теории и практики современной науки : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Таганрог, 20 сентября 2014 г. – Таганрог : Перо, 2014. – С. 11–14.

ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пецевич Карина (УО ГрГУ им. Янки Купалы, Беларусь)

Научный руководитель – А. В. Валюк, канд. пед. наук, доцент

В современном мире социокультурный информационный фон изменяет психологические стереотипы мужественности и женственности, что не способствует позитивной гендерной социализации и приводит к частичной, а иногда и полной утрате истинных качеств мужественности и женственности. Проблема гендерного воспитания детей дошкольного возраста – одна из самых сложных и противоречивых в педагогике.

Особенности гендерного воспитания детей, а также взаимосвязь между гендерным воспитанием детей и участием в этом процессе родителей и педагогов, раскрываются во многих педагогических и психологических исследованиях Е. Н. Евтушенко, М. А. Радзивилова, Н. Е. Татаринцева [1; 5; 6].

Результатом гендерного воспитания детей дошкольного возраста является формирование гендерных представлений [3, с. 13]. Гендерные представления – это такая совокупность знаний и представлений ребёнка о себе как о мальчике или девочке, способов поведения и эмоционально-ценностного отношения к себе, как к представителю определённого пола, которая обеспечивает ребёнку адекватное социально-нравственным ценностям и нормам выполнение гендерных функций и положительные взаимоотношения с людьми своего и противоположного пола [2, с. 14].

Гендерные представления включают в себя следующие структурные компоненты:

- когнитивный (отражает знания и представления ребёнка о себе как о представителе определённого пола («образ Я»));
- эмоциональный (представляет собой оценку и отношение ребёнка к себе как к мальчику или девочке (самооценка));
- поведенческий (описывает вероятную поведенческую реакцию, конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой) [4].

С целью выявления уровня сформированности гендерных представлений у детей старшего дошкольного возраста нами проведено исследование, которое осуществлялось в 2024 году на базе ГУО «Детский сад № 96 г. Гродно». Исследование проводилось с помощью методик, каждая из которых отражала структурный компонент гендерных представлений. Так, диагностика когнитивного компонента осуществлялась по методике А. М. Щетинина и О. И. Иванова «Беседа с ребенком», эмоционального компонента – по методике Н. Е. Татаринцева «Мордашки», поведенческого компонента – по методике Н. Е. Татаринцева «Выбор игрушки».

Анализ результатов диагностического исследования уровня сформированности когнитивного компонента гендерных представлений показал, что у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний и высокий уровень сформированности данного компонента. При этом 47 % детей диагностируемой группы имеют высокий уровень сформированности представлений о поведенческих особенностях мальчиков и девочек, для 32 % детей характерен низкий уровень, для 21 % – средний уровень.

Наибольшее затруднение у детей старшего дошкольного возраста вызвали задания по диагностике сформированности поведенческого компонента гендерных представлений. Так, у 37 % респондентов выявлен низкий уровень, у 53 % – средний уровень, и только у 10 % – высокий уровень данного компонента. Качественный анализ результатов показал, что большинство детей старшей группы ошибались при выполнении заданий. Результаты исследования поведенческого компонента гендерных представлений свидетельствуют о слабой сформированности у них представлений о стереотипах мужественности и женственности. Следует отметить, что в процессе выполнения заданий исследования ответы детей были достаточно аргументированы и интересны. Детям предлагались разные игрушки (машинки, посуда, гаечные ключи, солдатики, скакалки и др.). В первую очередь ребенку необходимо было назвать каждую игрушку, затем найти каждой игрушке место в своей коробке (одна из коробок для игрушек для девочек, другая – для игрушек для мальчиков). Все свои действия ребенок должен пояснять. Мальчик диагностируемой группы, когда в коробку для девочек попала игрушечная машинка, пояснил, что у него в семье мама и бабушка ездят за рулем, а дедушка и папа нет.

Исследование уровня сформированности эмоционального компонента гендерных представлений детей старшего дошкольного возраста показало, что высокий уровень имеют 37 % детей. Средний уровень характерен для 42 % воспитанников, низкий уровень сформированности эмоционального компонента гендерных представлений – для 21 % детей старшего дошкольного возраста.

Подводя итог, можно сказать, что на современном этапе развития общества проблема гендерного воспитания детей дошкольного возраста достаточно актуальна. Результаты проведенного исследования показывают, что у детей старшего дошкольного возраста достаточно ярко выражены гендерные представления о роли мужчины и женщины в семье и обществе, о поведенческих, внешних различиях мальчиков и девочек. Но для того чтобы развитие личности ребенка было полноценным, важно учитывать в образовательном процессе учреждений дошкольного образования половые различия мальчиков и девочек и контролировать процесс гендерного воспитания.

Список использованной литературы

1. Евтушенко, И. Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / И. Н. Евтушенко ; Челябин. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2008. – 24 с.
2. Коломинский, Я. С. Мальчики и девочки. Знание сила / Я. Л. Коломинский. – М. : Владос, 2001. – 289 с.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь 15.07.2015 № 82 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <https://707.su/3bOA>. – Дата доступа 14.03.2024.
4. Иванова, О. И. Формирование позитивной половой идентичности у детей старшего дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / О. И. Иванова, А. М. Щетинина. – Вел. Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – 124 с.
5. Радзивилова, М. А. Воспитание дошкольников в процессе полоролевой социализации : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Радзивилова; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1999. – 177 с.
6. Татаринцева, Н. Е. Теоретико-методологические основы и практика полоролевого воспитания детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. Е. Татаринцева ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 2011. – 50 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ПРЕДМЕТАХ РУКОТВОРНОГО МИРА У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**
Поздеева Анна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)
Научный руководитель – Т. С. Куликова, канд. пед. наук, доцент

В период дошкольного возраста у детей возникают первые представления об окружающем мире, формируется умение устанавливать простейшие взаимосвязи и закономерности в явлениях окружающей жизни, а также самостоятельно применять полученные знания в доступной практической деятельности. Мир предстаёт перед детьми во всём своём многообразии: природа, человек и рукотворный мир. Изучением проблемы формирования представлений о предметах рукотворного мира у детей старшего дошкольного возраста занимались такие психологи и педагоги как Л. А. Венгер, О. В. Дыбина-Артамонова, А. В. Запорожец, В. И. Логинова, А. М. Леушина, Л. Г. Розенгарт-Пупко, М. В. Крухлет, А. Н. Леонтьев, С. П. Новоселова, В. Я. Кисленко, Н. А. Ветлугина, Е. А. Флерина, Г. Н. Пантелеев.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность применения дидактических игр в процессе формирования элементарных представлений о предметах рукотворного мира у детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальная работа проводилась на базе детского сада с воспитанниками старшего дошкольного возраста. Детям были предложены следующие задания: «Расскажи о предметах далекого и близкого окружения» (О. В. Дыбина), методика Н. Б. Шумаковой «Вопрошайка» (дети спрашивают обо всем, что им хочется узнать о предметах, изображенных на картинках), наблюдение за деятельностью детей (творческое преобразование предметов – позволяет выявить детей с разным уровнем развития интереса к преобразующей деятельности).

В ходе исследования выявлен средний и низкий уровень сформированности представлений о предметах рукотворного мира у детей. Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы перешли к разработке серии дидактических игр, направленных на формирование элементарных представлений о предметах рукотворного мира у детей старшего дошкольного возраста. Для формирующего этапа эксперимента дети старшего дошкольного возраста были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

В серию дидактических игр по формированию элементарных представлений о предметах рукотворного мира вошли такие игры, как «Знаешь ли ты для чего нужен предмет?» (цель – выявление умения определять назначение и функции предметов, облегчающих труд в быту или делающих жизнь удобной), «Природа и рукотворный мир» (цель – формирование умения детей сравнивать предметы по назначению и функциям), «Найди ошибку» (цель – формирование представлений детей о природном и рукотворном мире), «Как можно использовать предмет по-другому?» (цель – формирование умения детей находить как можно больше вариантов использования предметов), «Найди пару» (цель – выявление умения детей объединять предметы по назначению), «Раньше и сейчас» (цель – выявление умения детей соотносить современные и старинные предметы) и другие игры.

Сначала игры проводились под руководством педагога, а затем дети выбирали знакомые им игры и играли самостоятельно. Когда играли с детьми в игру «Природа и рукотворный мир», каждый ребёнок получал от воспитателя набор картинок с изображением разных предметов рукотворного мира. Ведущий показывал картинку объекта природы. Например, стрекоза. Дети искали среди своих картинок предметы рукотворного мира, похожие на стрекозу. Кто нашёл первым, должен был доказать, что именно эта картинка похожа на стрекозу. Получались такие пары: колокольчик (цветок) – колокольчик (музыкальный инструмент), стрекоза – вертолет, ласточка с крыльями – самолет с крыльями, мышка живая – мышка компьютерная т. п.

В игре «Как можно использовать предмет по-другому?» показывали детям какую-либо картинку с изображением предмета (стакан, деревянная ложка, ножницы, зонт и т. д.), дети называли изображенный предмет и по очереди рассказывали, как можно его использовать по-другому. Например, деревянной ложкой можно есть, размешивать суп, играть как музыкальным инструментом и т. д. Игра заканчивалась тогда, когда были перечислены все предметы и варианты их использования.

Итак, на этапе формирующего эксперимента нами было замечено, что заметно повысился уровень представлений детей экспериментальной группы, по сравнению с контрольной о предметах рукотворного мира. Дети научились классифицировать предметы, сделанные руками человека, рассуждать и делать выводы, научились более точно описывать предмет, выделять его более существенные признаки, называть материал, из которого они изготовлены, понимать многообразие рукотворного мира. Мы можем сделать вывод об эффективности серии проведения дидактических игр по формированию элементарных представлений о предметах рукотворного мира у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Предметный мир как источник познания социальной действительности : учеб.-метод. пособие / О. В. Дыбина-Артамонова. – Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1997. – 104 с.
2. Дыбина, О. В. Рукотворный мир: игры – занятия для дошкольников / О. В. Дыбина. – М. : Сфера, 2011. – 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОТЕХНИКИ В ЗАУЧИВАНИИ СТИХОТВОРЕНИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Потепалова Наталия (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее ФОП ДО) обозначены задачи литературного образования детей, представлен богатый литературный материал, в том числе ознакомление детей с поэзией. Знакомя детей с поэзией, мы воспитываем ценностное отношение к авторским поэтическим произведениям, к понятиям «Культура» и «Красота», что предполагает воспитание отношения к родному языку как ценности, умения чувствовать красоту языка, стремления говорить красиво (на правильном, богатом, образном языке) [1].

Е. И. Тихеева, Л. М. Гурович и др. отмечают, что заучивание стихотворений позволяет детям улавливать созвучность, мелодичность речи, помогает овладению средствами звуковой выразительности (тон, тембр голоса, темп, сила голоса, интонация).

Методика ознакомления с поэзией и заучивание наизусть их детьми дошкольного возраста раскрыты в работах Е. И. Тихеевой, Р. И. Жуковской, А. М. Бородич, В. И. Яшина и других.

Исследования В. Н. Андросовой, Р. И. Жуковской, А. И. Полозовой, Ю. Т. Илларионовой, В. И. Яшиной показывают, что на качество запоми-

нения и воспроизведения стихотворений оказывают влияние следующие психолого-педагогические факторы:

– интерес к содержанию стихотворения: дети лучше запоминают стихотворения, в которых даны образы детей, игры, действия, выразительное и эмоциональное описание природы и другие;

– легче детям запоминаются стихи с яркими, конкретными образами.

Этим требованиям отвечают стихи А. Барто, С. Капутикян, С. Маршака, С. Михалкова и других поэтов.

Заучивание стихотворений включает в себя два связанных между собой процесса: слушание поэтического произведения и его воспроизведение.

Учеными установлено (Л. С. Выготский, Г. А. Урунтаева, А. Н. Леонтьев и др.), что качественные изменения памяти, положительная динамика её развития происходят в условиях специально организованного целенаправленного обучения приёмам запоминания, поэтому следует проводить работу по заучиванию стихотворных текстов с помощью зрительных опор, используя наглядно-иллюстративный материал.

О. В. Бурачевская и Н. И. Бурачевская предлагают заучивание стихотворений на основе картинно-графических схем [1].

Л. В. Омельченко утверждает, что мнемотехника помогает развивать зрительную и слуховую память [2].

Возможности использования мнемотехники для развития памяти в своих работах раскрывают М. А. Зиганов, В. О. Козаренко, Л. С. Мосолкина, Т. Б. Полянская, Е. Д. Сафронова и др.

Цель исследования заключается в том, чтобы теоретически обосновать и практически выявить особенности использования мнемотехники в заучивании стихотворений.

Для реализации цели была проведена опытно-экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста в количестве 22 детей.

Для выявления уровней запоминания стихотворения использована методика О. В. Бурачевской. На формирующем этапе эксперимента нами была выбрана классическая мнемотехника (В. А. Козаренко) [3] и следующие приемы:

– образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации, рифмизация, мнемоквадраты, мнемодорожки и мнемотаблицы.

В результате работы с детьми выявлены особенности использования мнемотехники:

– знакомство детей с разными видами мнемотехники;

– подбор мнемотехники согласно возрасту, интересам детей;

– дифференциация видов мнемотехники для слушания и заучивания стихотворений;

– учет предпочтений детей в выборе видов мнемотехники.

Таким образом, анализ результатов позволил нам определить, что учет особенностей использования мнемотехники позволяет детям эффективно заучивать стихотворения.

Список использованной литературы

1. Бурачевская, О. В. Методика заучивания стихов на основе картинно-графических схем / О. В. Бурачевская, Н. И. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 1. – С. 93–97.
2. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко // Логопед. – 2015. – № 5. – С. 102–115.
3. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» / В. А. Козаренко. – М. : Педагог, 2017. – 216 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Пышная Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент

По мнению многих авторов (Е. В. Проскура, Т. А. Азаренко, И. А. Архип и др.), моделирование оказывает благотворное влияние на развитие высших психических функций учащихся: мышления, памяти, внимания, речи. В процессе создания и использования моделей у детей младшего школьного возраста формируется и развивается умение самостоятельно выполнять действия, проводить самоанализ и оценивать результаты проделанной работы.

Объектом моделирования является модель. Моделью считается заместитель, обладающий характеристиками изучаемого объекта. При этом модель-заместитель содержит лишь часть информации реального объекта [1]. В зависимости от степени материальности модели делятся на: 1) предметные (глобус, модель цветка, транспорт); 2) идеальные, которые в свою очередь делятся на образные (диаграмма, график, чертеж), символические (символ, знак), мысленные (абстрактное представление объекта, построенное в сознании).

Моделирование рассматривается как вид знаково-символической деятельности – деятельности по использованию и преобразованию системы знаково-символических средств. Следует отметить, что моделирование образует взаимосвязанную систему вместе с другими видами знаково-символической деятельности: кодированием, схематизацией и замещением [2].

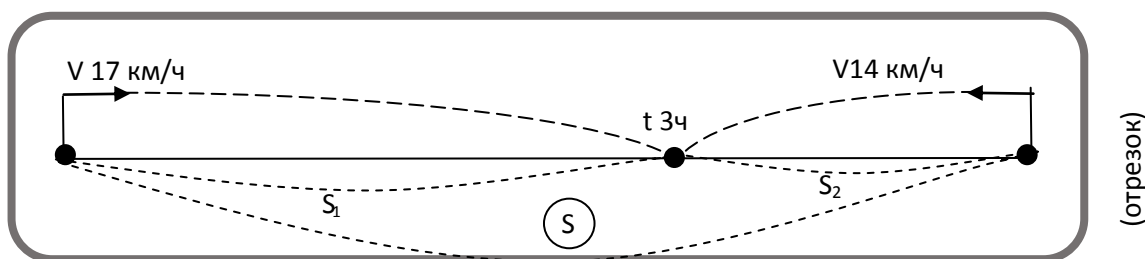
Применение метода моделирования в процессе обучения способствует оптимизации усвоения понятий существенных связей и зависимостей, приводит к пониманию, совершенствует наглядно-образное мышление учащихся.

В процессе изучения школьного курса математики учитель предлагает решать задачи с помощью математических моделей. В роли знаковой модели выступают схемы, чертежи, формулы. Для развития умения составлять схемы к условию задачи учитель использует разнообразные задания: перевод текста задачи в графический рисунок, составление задачи по схеме, соотнесение текста задачи с подходящей к ней схемой.

Рассмотрим это на примере решения задачи учащимися 4 класса:

Два велосипедиста выехали одновременно навстречу друг другу из двух лагерей. Скорость первого велосипедиста 17 км/ч, скорость второго – 14 км/ч. Встретились велосипедисты через 3 ч. Найдите расстояние между лагерями.

Учащимся предлагается записать условие в виде графического рисунка (отрезок):



Подписать величины исходя из условия задачи: что известно, что необходимо найти. После чего учащиеся находят искомые данные и искомую величину, что можно записать в виде таблицы:

	v	t	S
1	17 км/ч	3 ч	?
2	14 км/ч	3 ч	?

Затем по составленной модели учащиеся решают задачу, опираясь на чертёж и таблицу. В ходе решения учащиеся наглядно видят на отрезке то, что известно, и то, что необходимо найти, и делают вывод. Задачу можно решить двумя способами: нахождение расстояния путём вычисления пути каждого велосипедиста и нахождение расстояния через скорость сближения велосипедистов.

1-й способ.

- 1) $17 \times 3 = 51$ (км) – проехал первый велосипедист;
- 2) $14 \times 3 = 42$ (км) – проехал второй велосипедист;
- 3) $51 + 42 = 93$ (км) – расстояние между лагерями.

Ответ: 93 километра между лагерями.

2-й способ.

- 1) $17 + 14 = 31$ (км/ч) – скорость сближения;
- 2) $31 \times 3 = 93$ (км).

Ответ: 93 километра между лагерями.

По данным анкетирования учащихся и учителя, которое проходило в период преддипломной практики с 18.09.23 по 21.10.23 в ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря», 4 «А» класс, в количестве 28 учащихся, 1 учителя, было выяснено, что 7 учащихся (25 %) испытывают затруднения в написании пояснения к задаче, 4 учащихся (15%) – в выборе единиц измерения, 6 учащихся (20 %) – в различии понятий «скорость», «время», «расстояние», 11 учащихся (40 %) – не имели представления как находить скорость сближения и удаления.

Благодаря использованию метода моделирования, где изначально разрабатывается модель текстовой задачи, а затем – использование моделей для решения задач разного вида, учащимся младшего школьного возраста стало проще осознавать и различать понятия, правильно выбирать величины, единицы измерения и пояснять решение задачи.

Список использованной литературы

1. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Из-во МГУ, 1988. – 288 с.
2. Сапогова, Е. Е. Ребенок и знак: психол. анализ знаково-символ. деят. дошкольника / Е. Е. Сапогова. – Томск : Приок. кн. изд-во, 1993. – 262 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 3–6 ЛЕТ

Реутская Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. психол. наук, доцент

Проблема нравственного воспитания в широком смысле этого слова принадлежит к числу проблем, установленных всем населением земли. В современном мире во взаимосвязи с преобразованиями социально-экономической ситуации наблюдается преобладание вещественных ценностей над духовно-нравственными. В наше время на малыша с самого рождения обрушивается огромный поток информации: средства общественной коммуникации, детский сад, учебное заведение, сеть интернет – все это без исключения способствует размыванию единых взглядов о моральных нормах. Отсюда следует, что потребность результативного высоко-нравственного обучения личности ребёнка является актуальной и важной проблемой.

Высоким уровнем эмоциональной отзывчивости и сформированности нравственных представлений и умений обладает ребенок, который способен правильно оценивать и понимать чувства и эмоции другого человека, для которого понятия дружбы, справедливости, доброты, любви и сострадания не являются пустыми звуками. Проблему развития нравственности в разные эпохи и времена рассматривали ученые Древней Греции – Сократ, Платон, Аристотель, представители гуманистического направления – А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, педагоги-классики – К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский, современные представители науки – Ф. С. Левин-Щирин, Г. Д. Сундуй, А. С. Шаалы [1, с. 59–61].

Объект исследования – воспитательный процесс дошкольников в дошкольной образовательной организации. Предмет исследования – нравственные представления детей 3–6 лет.

Цель исследования – проанализировать теоретические основы формирования нравственности, определить особенности развития нравственных представлений (моральные суждения и оценки, понимание смысла нравственной нормы).

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи: изучить теоретическую литературу по данной теме; определить основные критерии диагностики нравственных представлений детей 3–6 лет и подобрать диагностические методики; провести диагностику нравственных представлений старших дошкольников, представить анализ результатов исследования.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовалась методика «Изучение осознания нравственных норм» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина), методика «Какой Я?» (по О. С. Богдановой). Практическая база исследования: ГУО «Ясли сад № 41 г. Мозыря», 20 детей. Возраст 5–6 лет

Диагностическое исследование уровня развития нравственных представлений детей показало, что в группе 9 детей с правильно ориентированными нравственными нормами, 9 детей со средневыраженными нравственными нормами и 2 ребенка со слабо выраженными нравственными нормами. В большинстве случаев у детей формируется определенная нравственная позиция, которую они стремятся соблюдать более или менее последовательно. Они усваивают социальные формы выражения чувств, проявлять заботу, начинают понимать переживания других, отзывчивость, сочувствие, взаимопомощь, начинают адекватно реагировать на удачи и неудачи других. Эмоции и чувства становятся осознанными, разумными, обобщенными, произвольными.

Список использованной литературы

1. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина; под ред. Г. А. Урунтаевой. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – 291 с.

2. Диагностические методики по изучению уровня нравственного развития дошкольников [Электронный ресурс] / Н. И. Хмырова. – Режим доступа: <https://707.su/Noik>. – Дата доступа: 31.03.2024.

3. Суравицкая, М. В. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития [Электронный ресурс] / М. В. Суравицкая. – Режим доступа: <https://www.ocri.ru/uploadme-todiki/7/120.docx>. – Дата доступа: 31.03.2024.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МАТЕМАТИКА»)

Савченко Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Е. С. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

Современный этап развития образования выдвигает повышенные требования к подготовке обучающихся, к применению математических знаний в решении широкого круга проблем, возникающих в реальном мире и за пределами образовательного процесса. Поэтому перед учителем математики на первой ступени получения общего среднего образования возникает непростая проблема выбора эффективных методов обучения, методических приемов, которые активизируют познавательный интерес учащихся, научат самостоятельному поиску средств и способов решения поставленной задачи, стимулируют к самостоятельному приобретению знаний, необходимых для выполнения практических задач.

Анализ педагогической теории и практики по исследуемой проблеме позволил выявить объективные противоречия между недостаточной мотивацией к учебно-познавательной деятельности младших школьников при изучении учебного предмета «Математика» и широким потенциалом применения игровых технологий как средства активизации учебно-познавательной деятельности по учебному предмету у обучающихся избранной возрастной категории.

Цель исследования – раскрыть особенности применения игровых технологий как средства активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников при изучении учебного предмета «Математика».

Игровая технология – это группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которая стимулирует познавательную активность детей, «провоцирует» их самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы, позволяет использовать жизненный опыт детей, включая их обыденные представления о чем-либо [1, с. 189].

По мнению Н. А. Зимовец [2, с.45], эффективность игровых технологий в обучении математике в начальных классах, во-первых, зависит от систематического их использования, во-вторых, от сочетания и комбинации игр с другими дидактическими приемами и методами на уроках.

С целью изучения эффективности игровых технологий как средства активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников нами был проведен эксперимент в 2023–2024 учебном году на базе ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозыря». В нем принимали участие младшие школьники в возрасте 8–9 лет.

Первый этап исследования – *констатирующий*, в ходе которого мы отобрали 19 учащихся с низким уровнем мотивации к учебному предмету «Математика». Нами проводилась диагностика с помощью методики «Беседа о школе» Н. А. Нежной. В результате для 60 % обучающихся младшего школьного возраста характерна учебно-познавательная мотивация. Для 28 % школьников характерна внеучебная (игровая) мотивация. Для 12 % обучающихся в равной степени характерна учебно-познавательная мотивация и игровая мотивация, средний уровень мотивации к учебному предмету «Математика».

Второй этап исследования – *формирующий*. Цель данного этапа – обучить младших школьников математическим знаниям с применением игровых технологий.

Нами реализовывались игровые технологии:

– на понимание – порождающие состояние раздумья, размышления, рассуждения;

– на сохранение – формирующие волевые устремления, установку на целенаправленность, принятие решений, настойчивость, решительность, внимание, запоминание;

– на умение воспроизвести – активизирующие воображение, фантазию, предвосхищение, озарение, создание новых образцов и моделей.

На третьем этапе исследования – *контрольном*, была апробирована методика «Школьная мотивация». В результате для 71 % обучающихся

младшего школьного возраста характерна учебно-познавательная мотивация. Для 20 % школьников характерна внеучебная (игровая) мотивация. Для 9 % обучающихся в равной степени характерна учебно-познавательная мотивация и игровая мотивация, средний уровень мотивации к учебному предмету «Математика».

Таким образом, выборка показала, что применение игровых технологий способствует активизации мотивации к учебно-познавательной деятельности младших школьников по учебному предмету «Математика».

Список использованной литературы

1. Бажан, З. И. Методические приемы формирования действий самоконтроля у младших школьников на уроках математики / З. И. Бажан // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 4. – С. 188–194.

2. Зимовец, Н. А. Игровые приемы устных вычислений / Н. А. Зимовец // Начальная школа. – 2010. – № 6. – С. 44–46.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Савчук Александра (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)

Научный руководитель – В. В. Шималов, канд. биол. наук, доцент

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач современной школы, поскольку изменения, происходящие в обществе любой страны, определяют новые требования к образовательной и воспитательной системе школы [1].

Как считает К. Ю. Белая [2], воспитание патриотизма – это неустанная работа по созданию у младших школьников чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважения к его великим свершениям и достойным страницам прошлого. По ее мнению, именно воспитание чувства патриотизма является необходимым условием для формирования целостной нравственной личности обучающегося.

Цель исследования – выявить уровень сформированности патриотической воспитанности у младших школьников.

Исследование проводилось в период педагогической практики на психолого-педагогическом факультете УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» с 06.02.2023 по 18.03.2023 года в 4 «Г» классе ГУО «Начальная школа № 10 г. Бреста». В нем было задействовано 20 учащихся. На констатирующем этапе были использованы диагностические методики: «Я – патриот», «Незаконченное предложение», «Мое отношение к малой Родине» [3]. В ходе проведения диагностических методик было установлено, что обучающиеся обладают средним уровнем патриотической воспитанности по мотивационно-потребностному, поведенческо-волевому, когнитивно-интеллектуальному и эмоционально-чувственному критериям. Младшие школьники имеют представление об истории Отечества и родного края, о его достопримечательностях и природных богатствах, из символов

Беларуси узнают лишь некоторые. Историей родного края и страны интересуются только по заданию учителя. Гордость за Родину проявляется непостоянно. Характерна недостаточно высокая активность при патриотической деятельности. Учащиеся внимательны к эмоциональному состоянию других, проявляют сочувствие, сопереживание, чувство привязанности и уважительное отношение к своей семье, дому, школе, выражают желание заботиться о других людях. Национальные традиции знают, но не стремятся соблюдать. Также обучающиеся имеют недостаточно высокий уровень глубины и широты знаний о своей стране, ее истории, культуре, традициях, языке и национальных ценностях. Исходя из этого можно сделать вывод, что патриотическая воспитанность учащихся класса сформирована не на должном уровне.

Как показывает анализ результатов исследования, важной задачей педагога является формирование патриотической воспитанности у младших школьников. Патриотизм помогает детям понимать и ценить свою историю, культуру, традиции и достижения своей страны. Воспитание патриотизма в младшем возрасте приучает учащихся к активной жизненной позиции, к участию в жизни общества, заставляет их задуматься о том, что они могут сделать для развития своей страны, воспитывает чувство патриотической ответственности перед своей страной. В целом, воспитание патриотизма в младшем школьном возрасте важно для формирования личности ребенка, приучения его к активной жизненной позиции и уважительному отношению к своей стране.

Считаем, что процесс формирования патриотической воспитанности школьников должен быть постоянным и своевременным, начиная с первого класса. Патриотизм помогает детям понимать и ценить свою историю, культуру, традиции и достижения своей страны. Воспитание патриотизма в младшем возрасте будет приучать учащихся к активной жизненной позиции, к участию в жизни общества, заставит их задуматься о том, что они могут сделать для развития своей страны, развивать чувство патриотической ответственности перед своей страной.

В целом, воспитание патриотизма в младшем школьном возрасте важно для формирования личности ребенка, приучения его к активной жизненной позиции и уважительному отношению к своей стране. Во-первых, патриотическое воспитание помогает формированию в детях позитивного отношения к Родине и ее истории, что является важным фактором в создании стабильного общества. Во-вторых, оно способствует формированию у детей уважительного отношения к культуре, традициям и обычаям разных народностей, позволяет им лучше понимать и уважать друг друга.

Патриотическое воспитание поможет младшим школьникам понять ценность своей страны, ее культуры, истории, природы. В результате такого воспитания дети вырастут в граждан, готовых не только принимать ответственность за судьбу своей страны, но и уважать и беречь ее культурное наследие. Зарождаясь из любви к своей «малой Родине», патриотические чувства, пройдя через целый ряд этапов на пути к своей зрелости, поднимаются до общегосударственного патриотического самосознания, до осознанной любви к своему Отечеству.

Список использованной литературы

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 15.07.2015 № 82 // Зб. нармат. дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – 2015. – № 19. – С. 3–41.
2. Белая, К. Ю. Система работы с детьми по вопросам патриотического воспитания / К. Ю. Белая. – М. : Республика, 2012. – 175 с.
3. Маслова, Т. М. Патриотическое воспитание младших школьников в контексте национально-регионального компонента начального общего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. М. Маслова. – Хабаровск, 2007. – 23 с.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ И ЛИЧНОСТЕЙ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Сахарчук Дарья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)

Научный руководитель – В. В. Шималов, канд. биол. наук, доцент

Начальная школа представляет собой фундамент, на котором основывается все школьное обучение и воспитание на последующих образовательных ступенях. Важным на современном этапе развития белорусского общества является патриотическое воспитание учащихся. Это может осуществляться через изучение исторических событий и личностей на уроках «Человек и мир» в 4-м классе. Целью изучения исторических событий и личностей в начальной школе является усвоение учащимися основ систематизированных знаний о важнейших событиях, явлениях и процессах истории Беларуси; овладение учащимися способами учебно-познавательной деятельности, направленной на формирование самосознания личности и ее успешную социализацию в условиях современного поликультурного, многоконфессионального полиэтничного общества [1].

Цель нашего исследования – проанализировать усвоение младшими школьниками исторических событий и личностей, а также сформированность патриотических чувств. Исследование было проведено с 06.02.2023 по 18.03.2023 в период педагогической практики на психолого-педагогическом факультете УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» в 4 «А» классе ГУО «Начальная школа № 10 г. Бреста». В нем было задействовано 25 учащихся. На констатирующем этапе были использованы: анкета «С чего начинается Родина?» [2], методика «Незаконченные предложения» [3], тест «Страницы истории» [4].

Диагностика класса выявила высокий уровень у 12 учащихся (48 %). У них сформирован ряд основных исторических понятий, они выбирают точное определение понятий, демонстрируют знание основных дат и исторических личностей. Средний уровень патриотических знаний в классе показали 7 учащихся (28 %). Они без особых усилий смогли дать определение и характеристику основным историческим понятиям, однако у них возникли трудности с определением исторических мест Беларуси. Низкий уровень был

определен у 6 учащихся (24 %). Они путаются в датах, допускают неточности в определении понятий, не умеют определять год и век.

На наш взгляд, для лучшего усвоения исторических знаний и формирования патриотических чувств будут полезны беседы на темы: «Великие люди Беларуси», «Национальные традиции и обычаи», «Этнография Беларуси», «Культура Беларуси». На уроках «Мая Радзіма – Беларусь» отличным способом, чтобы погрузить учащихся в обсуждение темы, будут дискуссии: «Что является символом Беларуси и почему?» (дети обсуждают, что для них является символом идентичности своей страны и почему, а также какой символ лучше всего описывает Беларусь); «История Беларуси: что мы можем извлечь для настоящего времени?» (дети рассуждают, какие уроки истории прошлого можно применить сейчас, чтобы сделать будущее лучше); «Кто является наиболее известным человеком в истории Беларуси?» (дети вспоминают известных людей Беларуси и их историческое значение).

Неотъемлемой частью уроков «Мая Радзіма – Беларусь» является различная наглядность. В период практики нами были использованы презентации, сопровождающиеся мультимедийными и интерактивными элементами, такими как видео, аудио, которые делают учебный процесс более интересным и визуальным; географические, физические карты и топографические схемы, которые помогут показать местоположение и границы Беларуси, ее географические особенности и природные ресурсы; национальные костюмы и рукоделия, позволяющие младшим школьникам лучше понять особенности белорусской культуры; выставки, инсталляции и экспозиции, которые можно создать совместно с учащимися, они помогут лучше познакомиться с местоположением и культурой Беларуси.

Интересной для детей будет организация путешествий и прогулок на открытом воздухе, которые помогут им увидеть разные достопримечательности населенного пункта в связи с их историческими, культурными и экологическими особенностями.

На уроках «Человек и мир» в 4 классе изучение исторических событий и личностей, патриотическое воспитание являются важным и неотъемлемым элементом учебного процесса [5]. Для того чтобы дать учащимся полное представление об истории, необходимо использовать различные методы, формы и средства обучения. Они помогут стимулировать учащихся к активному участию в обучении и повысить их интерес к предмету.

Список использованной литературы

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 годы : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 31 дек. 2020 г., № 312 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – Минск, 2022.

2. Хлыстова, В. М. Патриотическое воспитание детей 6–7 лет : метод. пособие / В. М. Хлыстова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 207 с.

3. Федотова, Е. В. Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников : метод. пособие для школьных администраторов, учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования / Е. В. Федотова, И. В. Скворцова, А. П. Пашковец. – М. : Глобус, 2007. – 330 с.

4. Плешаков, А. А. Мир вокруг нас : рабочая тетрадь № 2 к учебнику для 4 класса «Мир вокруг нас» / А. А. Плешаков; Е. А. Крючкова., изд. 3-е, дораб.– М. : Просвещение, 2013. – 224 с.

5. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь» для IV класа ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агул. сярэдн. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://adu.by/images/2023/11/up-maya-radzima-4kl.pdf>. – Дата доступу: 06.02.2024.

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Светлакова Наталья (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Процесс овладения речью является важным этапом интеллектуального развития ребенка, об этом свидетельствуют многочисленные исследования ученых (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. Н. Подьяков, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова и др.). Г. В. Бабина, Н. А. Грассе писали о том, что «овладение ребенком правильной, понятной, четкой и связной речью является обязательной составляющей всего его дальнейшего как интеллектуального, так и психического развития» [1].

Вопросы развития звуковой системы языка также достаточно изучены многими учеными (А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюкова, М. Е. Хватцев, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Элькони и др.), которые пишут о том, что освоение звуков начинается с момента, когда ребенок осваивает свой речевой и слуховой аппарат, когда речь становится средством общения. Речь формируется под контролем слуха и у детей начинает формироваться фонематический слух [2].

По мнению Д. Б. Элькониной, фонематический слух – это фонетическая теория обучения чтению и письму, что письмо и чтение возможны лишь при обработке отдельных фонем [3].

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее – ФОП ДО) для детей от 3 до 4 лет поставлены задачи: продолжать закреплять у детей умение внятно произносить в словах все гласные и согласные звуки, кроме шипящих и сонорных, вырабатывать правильный темп речи, интонационную выразительность; отчетливо произносить слова и короткие фразы. Педагог продолжает развивать у детей звуковую и интонационную культуру речи, фонематический слух, формирует у детей умение вслушиваться в звучание слова, закрепляет в речи детей термины «слово», «звук» в практическом плане [4]. Следовательно, важным моментом в работе с трехлетними детьми является развитие фонематического слуха с использованием интерактивных игр.

Под интерактивной игрой понимается не просто взаимодействие между детьми и воспитателем, а совместно организованная познавательная деятельность.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании проблемы развития фонематического слуха и выявлении возможности интерактивных игр в развитии фонематического слуха у детей.

Работа с детьми начиналась с игровой мотивации. Воспитатель постепенно привлекал внимание детей к герою, так начиналась игра.

Например, в игре «Послушай, повтори и научи» дети вслушивались в звучание слов, повторяли слова и выделяли голосом гласные звуки. Воспитатель направлял деятельность детей на достижение поставленных целей. Было разработано четыре интерактивные игры, но проведено 8 занятий, так как некоторые игры повторяли, изменив их содержание.

Таким образом, целенаправленная работа с детьми с использованием интерактивных игр, мотивировала детей и позволила сформировать фонематический слух.

Список использованной литературы

1. Бабина, Г. В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи / Г. В. Бабина, Н. А. Грассе // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М. : Воронеж, 2001. – С. 174–192.

2. Алексева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов / М. М. Алексева, В. И. Яшина. – М. : 2001. – 400 с.

3. Эльконин, Д. Б. Психология развития : учеб. пособие для студентов вузов / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 360 с.

4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее – Федеральная программа от 30 сентября 2022 г. № 874 (зарегистрирован М-вом юстиции Российской Федерации 2 ноября 2022 г., рег. № 70809).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Семакина Анна (ФГБОУ ВО ГГПИ, Россия)

Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук, доцент

Игра в жизни человека играет важную роль. Практически все игры являются познавательными. С одной стороны, игра это – развлечение, которое ведётся ради интереса, поэтому игра должна быть занимательной. С другой стороны, игра – это занятие, дающее новое знание, поэтому она должна быть обучающей [1].

Игровое обучение – это форма учебного процесса, направленная на развитие памяти и усвоение информации в виде игры. Такой метод обучения требует и вызывает у участников инициативу, настойчивость, творческий подход, воображение и устремлённость. Именно поэтому в обучающие игры с интересом играют не только младшие школьники, но и подростки, старшеклассники и студенты [3].

Использование игр в процессе обучения лексике развивает навыки речи, помогает снять языковой барьер и создаёт естественные условия коммуникации на удмуртском языке. Во время игры учащиеся неосознанно усваивают новый лексический и грамматический материал.

Лексические игры можно использовать на любом этапе урока: в начале – для создания комфортной атмосферы и повторения изученного материала, в середине урока – для активного усвоения лексики, в конце – для снятия усталости и напряжения.

На уроках удмуртского языка как неродного можно использовать разнообразные игры [2; 4; 5].

Гонка слов «Кыл вожвыльгяськон» (соревнование со словом). Эта игра подходит для закрепления или запоминания слов, которые учащиеся изучили на прошлом уроке. Учитель обозначает тему, которую необходимо повторить, например «*Писнуос*» (Деревья). Класс делится на несколько команд, каждая записывает слова на заданную тему: *кыз* (ель), *пипу* (осина), *пужым* (сосна) и т.д. За каждое слово команда получает очко. Побеждает та команда, которая написала больше слов.

«Шедьты» шудон (найди игрушку). Учитель называет предмет или какое-то качество предмета на удмуртском языке, до него нужно коснуться. Кто дотронется последний, тот выбывает из игры. Например, «*пукон*» – дети должны дотронуться до стула, «*тодьы*» – дотронуться до белого предмета и т. д. У детей развивается слуховая память. Игра эффективна при малом количестве обучающихся.

«Дися мунёез» шудон (одень куклу). Группе ребят даётся кукла и набор одежды. Учитель на удмуртском языке называет одежду или обувь, цвет предмета, а дети должны находить, называть и «одеть» куклу. Например, «*Дэрем вож*» (платье зелёное), «*Кышет льоль*» (платок розовый) и т. д. После того как куклы «одеты», можно повторить слова, придумывать словосочетания и небольшие предложения, чтобы лексика включалась в речевую деятельность. В качестве дополнения – придумать имя своей кукле. Учитель может познакомить детей с языческими удмуртскими именами, и каждый ребёнок выбирает понравившееся имя.

«Бырье но вералэ антонимъёс но синонимъес» (подберите синонимы и антонимы). Детям дается список слов по изученной теме. Ученикам необходимо подобрать антонимы и синонимы к этим словам: *бадзым* (большой) – *пичи* (маленький), *жуужыт* (высокий) – *ланег* (низкий); *шуныт*, *няськыт* (теплый).

Грамотный педагог сможет адаптировать любую из предложенных занятий под возраст, уровень и творческие способности своих учеников, а также под любую тему урока. Специфика лингвистических игр заключается в том, что они формируют и развивают умения и навыки связной речи в аудировании, чтении, говорении и в письменной речи на изучаемом языке как неродном. Такие игры смогут помочь обучающимся закрепить, усвоить новый материал, научиться использовать в речевой деятельности.

Список использованной литературы

1. Игровое обучение [Электронный доступ]. – Режим доступа: <https://707.su/iTFS>. – Дата доступа: 05.03.2024.
2. Использование игр в обучении лексической стороне иностранного языка [Электронный доступ]. – Режим доступа: <https://707.su/Fsee>. – Дата доступа : 03.03.2024.
3. Игры на уроках удмуртского языка [Электронный доступ]. – Режим доступа: <https://707.su/rIVB>. – Дата доступа: 06.03.2024.
4. Комплекс упражнения по обогащению речи младших школьников лексическими явлениями [Электронный доступ]. – Режим доступа: <https://707.su/UreD>. – Дата доступа: 07.03.2024.
5. Технология лингвистической игры как средство формирования познавательной активности на уроках русского языка как неродного [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://707.su/t4Zp>. – Дата доступа: 03.03.2024.

ФОНЕМАТИЧЕСКИЙ СЛУХ – ОСНОВА ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Станкевич Анастасия (УО МГУ им. А. А. Кулешова, Беларусь)

Научный руководитель – Е. А. Свириденко, канд. филол. наук, доцент

Фонематический слух является структурным элементом языкового чутья, осуществляющий как прием и оценку чужой речи, так и контроль за собственной речью. Фонематический слух формируется у детей при собственном проговаривании и при восприятии чужой речи, из этого следует, что без фонематического слуха как таковое речевое общение невозможно. Цель исследования – изучить пути развития фонематического слуха у младших школьников на уроках русского языка на I ступени общего среднего образования.

Обучение грамоте является начальным этапом систематического изучения русского языка, которое обеспечивает лингвистическое и умственное развитие младших школьников. Е. А. Гулецкая отмечает, что основной и самой главной задачей обучения грамоте является развитие фонематического слуха, то есть «умение различать и выделять отдельные звуки в слове и слоге, устанавливать их последовательность и количество» [1, с. 34]. Развитый фонематический слух является важным составляющим элементом в развитии речи ребенка, нарушение и недоразвитие которого значительно затрудняет обучение грамоте, приводит к нарушению письменной речи – дисграфии, задерживает процесс автоматизации поставленных звуков речи. Накопление нечетких представлений о звуковом составе слова задерживает формирование фонематического восприятия, в основе которого лежат операции звукового анализа и более сложных операций обобщения и представлений.

Процесс развития фонематического слуха у учащихся в период обучения грамоте и в дальнейшем будет плодотворным, если применять систему методических разработок, посвященных развитию фонематического слуха, например, дидактических игр, являющихся одним из самых эффективных средств организации учебного процесса и активизации познавательной деятельности младших школьников, включающих сюжетные, ролевые, познавательные игры. Благодаря трудам К. Д. Ушинского, в школьную практику введен аналитико-синтетический метод обучения чтению. Суть данного метода заключается в том, что в нем интегрируются и сочетаются такие мыслительные операции, как анализ и синтез, ко всему прочему, в систему внедрены аналитические, синтетические упражнения со звуками, слогами, словами [2, с. 40]. Разнообразное количество фонетико-графических упражнений, таких как слоговой поезд, сигнальные карточки для определения качества звуков, звуковой домик, звуковое лото направлено на тренировку учащихся в правильном, четком, ясном произношении слов, а также на формирование умений выделять из слов гласные и согласные звуки и обозначать их буквами. Мы апробировали разнообразные способы формирования фонематического слуха у учащихся 2 класса, разработали

комплекс заданий, который использовался в качестве вспомогательного материала на уроках в период педагогической практики. Комплекс обучающих упражнений и заданий помогает эффективно развивать фонематический слух и культуру звукопроизношения, а именно: акцентированно произносить звуки, выделять гласные не только в слоге-слиянии, но и вне его, дифференцировать звуки по артикуляционным признакам (гласный-согласный, согласный твердый-мягкий, звонкий-глухой), определять смыслоразличительную роль звуков.

Изучение звуков русского языка неразрывно связано с развитием фонематических процессов у детей, формированием орфоэпических навыков и становлением грамотной речи. Изучение фонетики в школьной программе выступает важным звеном в общей системе языкового образования, закладывая основы для дальнейшего успешного освоения русского языка и его практического применения.

Список использованной литературы

1. Гулецкая, Е. А. Концепция учебного пособия «Русский язык. II класс» для учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Е. А. Гулецкая, Г. М. Федорович // Пачатковая школа. – 2019. – № 3. – С. 34–39.
2. Штец, А. А. Методика обучения грамоте К. Д. Ушинского / А. А. Штец // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 8. – С. 40–41.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ИЗ БРОСОВОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сунцова Снежанна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Е. В. Новикова

Творческая деятельность детей дошкольного возраста, как отмечает Р. С. Немов, связана с новыми для них открытиями, получением новых знаний, что в свою очередь поддерживает интерес к деятельности. Для этого она должна носить развивающий характер: с одной стороны, должна быть максимально трудной для ребенка, но, с другой стороны, выполнимой для него [1]. Л. А. Парамонова также считает, что ребенок может творить только в развивающей и развивающейся деятельности, а не просто копируя образец взрослого. Автор считает, что в процессе творческого конструирования у ребенка развивается универсальная способность к выстраиванию целостностей разного типа. Эта способность связана с освоением ребенком обобщенных способов действий, таких как: комбинирование; изменение пространственного положения; достраивания; убирание лишнего для получения новой целостности. По мнению автора, для создания целостностей дети чаще всего используют способ «достраивания» или «комбинирования», так как из частей получать целое им проще, этот способ детям известен. Прием получения целостности путем «убирание лишнего» или «изменение пространственного положения» ставит ребенка перед необходимостью схватывать целое раньше частей и этот способ для большинства детей

представляет определенную трудность. Однако именно такой способ создания целостностей разного типа развивает интеллектуальную активность детей, стремление получить ими более оригинальный продукт [2].

В рамках нашего исследования мы рассмотрели развитие изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста в процессе конструирования из бросового материала. Изучение психолого-педагогической и методической литературы, а также анализ практики исследуемого ДООУ позволили нам обозначить противоречие между тем, что развитие изобразительного творчества в процессе детского конструирования возможно, и тем, что в исследуемом ДООУ конструирование из бросового материала используется недостаточно. Поэтому мы поставили перед собой цель показать возможности развития детского изобразительного творчества в процессе конструирования из бросового материала. Мы предположили, что если систематически заниматься с детьми старшего дошкольного возраста конструированием из бросового материала, то это будет способствовать развитию у них изобразительного творчества при условиях наличия разнообразного бросового материала и использования разных форм организации конструктивной деятельности детей.

Экспериментальная часть нашего исследования была проведена на базе МБДОУ «Детский сад № 27» г. Глазова Удмуртской Республики.

Цель констатирующего этапа – выявление уровня развития изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста. Для диагностики мы использовали методику Е. В. Котовой, С. В. Кузнецовой и Т. А. Романовой [3]. Уровень развития изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста оценивались по следующим показателям:

- умение сформулировать тему, дополнять, преобразовывать;
- самостоятельность при выполнении поделки;
- интерес к творчеству, желание им заниматься.

На основе данных показателей были определены уровни развития изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста: высокий, средний, низкий.

В результате обработки данных, на констатирующем этапе мы оставили в экспериментальной группе детей со средним уровнем 6 детей (67 %) и с низким трех детей (33 %), составили перспективный план работы с ними по развитию изобразительного творчества в процессе конструирования из бросового материала. В соответствии с перспективным планом работы по конструированию из бросового материала мы проведем шесть занятий по теме «Домашние животные»: «Петушок золотой гребешок» (по образцу и показу), «Овечка Долли» (по образцу), «Веселый поросенок», «Коровушка-матушка», «Пони тоже лошадь» (по условиям) и занятие по замыслу «Строим ферму для животных».

На настоящий момент мы проводим серию занятий в процессе формирующего эксперимента, по окончании которого проведем контрольную диагностику уровня развития детского изобразительного творчества.

Список использованной литературы

1. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2004. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 148 с.
2. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Парамонова – М. : Академия, 2002. – 192 с.
3. Котова, Е. В. Развитие творческих способностей дошкольников : метод. пособие / Е. В. Котова, С. В. Кузнецова, Т. А. Романова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ БЫСТРОТЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР

Сыченко Светлана (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. С. Куликова, канд. пед. наук, доцент

Быстрота – способность совершать действия в минимальный для данных условий отрезок времени. Быстрота проявляется в быстроте реакций на сигнал к действиям или их смене; скорости одиночного движения; способность увеличивать в короткое время темп движения по сигналу или в игровой обстановке; частота циклических движений. Быстрота необходима в совершенствовании бега, способствует развитию умения ориентироваться в изменяющихся условиях окружающей обстановки. Е. Н. Вавилова выделяет задачи на развитие быстроты: упражнение в быстром начале движения, умении мгновенно реагировать действием на сигнал; в поддержании высокого темпа движения.

Подвижные игры ученый П. Ф. Лесгафт рассматривает как основное средство и метод физического воспитания. Подвижная игра оказывает оздоровительное воздействие на организм ребенка. Мы учитываем роль растущего напряжения, радости, сильных переживаний и незатухающего интереса к результатам игры, которые испытывает ребенок. Увлечение ребенка игрой не только мобилизует его физиологические ресурсы, но и улучшает результативность движений. Игра является незаменимым средством совершенствования движений, развивая их, способствуя формированию навыков быстроты, силы, выносливости, координации движений. В подвижной игре ребенок раскрепощен и свободен. Навыки быстроты способствуют играм с элементами соревнования.

Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически доказать эффективность использования подвижных игр в процессе совершенствования навыков быстроты у детей старшего дошкольного возраста.

Диагностика была проведена на базе детского сада с 14 детьми. Была проведена диагностика навыков быстроты: челночный бег 10 метров между предметами и челночный бег по 10 метров 3 раза. У большинства детей получился высокий результат.

На формирующем этапе были проведены игры с бегом, которые совершенствовали навыки быстроты: «Добеги до кубика», «Ловишки с ленточками», «Мы веселые ребята», детей увлекает разнообразие движений, которые могут сочетаться в одной игре. Подвижные игры проводились в спортивном зале

и на участке детского сада. Благодаря большому разнообразию подвижных игр можно целенаправленно и разносторонне воздействовать на развитие ребенка.

В подвижной игре «Добеги до кубика» можно стартовать из любого положения: стоя, лежа, сидя. Стартовать можно, держа в руках ракетку, на ней кубик; препятствие с конусами, с обручами; также можно пробежать вокруг кеглей.

Подвижная игра «Ловишки с ленточками», в которой игроки должны быстро преодолеть расстояние от одной линии до другой, стараясь не попасться ловишке, который в начале игры один, но по ходу развития игровых действий их число увеличивается, так как каждый пойманный тоже становится ловишкой. Подвижная игра «Мороз красный нос», в которой дети по сигналу перебегают в рассыпную с одной стороны площадки на другую, увертываясь от ловишки, а при необходимости сохраняют неподвижную позу.

Полученные результаты свидетельствуют об их положительном влиянии. Мы использовали методику Л. И. Пензулаевой, выявили уровень скорости. Подвижные игры были отобраны на выявление быстроты.

С целью выявления уровня скорости, мы провели повторное исследование по тем же критериям, что и в констатирующем эксперименте, и определили положительную динамику роста скорости у детей и ответственность эффективность самой методики. Таким образом, подвижные игры с бегом служат средством формирования скорости детей. И как показала, практика физическое развитие успешно формируется при условии тесного взаимодействия педагогов и родителей. Подвижные игры с бегом – средство пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, смекалки, ловкости, опыта, ценных морально-волевых качеств.

Список использованной литературы

1. Вавилова, Е. Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость : пособие для воспитателя дет. сада / Е. Н. Вавилова. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
2. Степаненкова, Э. Я. Сборник подвижных игр 2–7 лет / Э. Я. Степаненкова. – М. : Мозаика–Ситнез, 2017. – 144 с.

РАЗВІЦЦЁ МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ ДРУГОГА КЛАСА Ў ПРАЦЭСЕ ВЫВУЧЭННЯ СЛОЎ, ЯКІЯ АБАЗНАЧАЮЦЬ ПРЫМЕТЫ ПРАДМЕТАЎ

**Сычова Карына (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь)
Навуковы кіраўнік – Б. А. Крук, канд. філал. навук, дацэнт**

Навучанне мове ў школе спрыяе развіццю творчай актыўнасці, мыслення навучэнцаў, абуджае цікавасць да слова. Вядома, што ўменне школьнікаў параўноўваць, класіфікаваць, сістэматызаваць і абагульняць моўныя з'явы фарміруецца праз мову і праяўляецца ў маўленчай дзейнасці.

Псіхалагі, метадысты і настаўнікі-практыкі па-рознаму разглядаюць пытанне развіцця маўлення. Ю. І. Равенскі і В. І. Капінос лічаць, што маўленне развіваецца спантанна, па меры ўзбагачэння свядомасці дзіцяці разнастайнымі ўяўленнямі і паняццямі, па меры пашырэння жыццёвага

досведу дзіцяці. Паводле меркавання Н. С. Чарнавусавай і Г. М. Афонінай развіваць маўленне – значыць навучаць дзяцей звязнаму выказванню думак у вуснай і пісьмовай формах. Л. Ф. Абухава лічыць, што ў пачатковых класах важна навучыць дзяцей праз выкарыстанне мнеманічных прыёмаў дзяліць тэкст на сэнсавыя часткі (прыдумваць загаловак, складаць план), вяртаць вучняў да ўжо прачытаных частак тэксту для асэнсавання іх зместу.

Асаблівая ўвага вучоных скіравана на выяўленне рэзерваў развіцця малодшых школьнікаў. Выкарыстанне гэтых рэзерваў, на іх думку, дасць магчымасць больш паспяхова рыхтаваць дзяцей да далейшай вучэбнай і працоўнай дзейнасці.

Важнае значэнне ў развіцці маўлення вучняў мае вывучэнне тэмы “Словы, якія абазначаюць прыметы прадметаў”. Пры вывучэнні гэтай тэмы настаўнік можа выкарыстаць розныя творчыя работы. Яны могуць быць як вуснымі, так і пісьмовымі: апісанне экскурсіі ў лес, парк, музей, апісанне раслін, прыродных з’яў. Шырокае выкарыстанне на ўроках, як паказваюць нашы назіранні за працай настаўнікаў, знаходзіць нагляднасць у выглядзе прадметаў, карцін, прадметных малюнкаў. У працэсе назіранняў за якімі-небудзь з’явамі школьнікі вучацца вылучаць прыметы прадметаў і выбіраць найбольш дакладныя з іх.

Назіранні паказваюць, што прадуктыўнымі з’яўляюцца такія тыпы практыкаванняў: 1. Распаўсюджванне сказаў. 2. Аднаўленне дэфармаваных сказаў. 3. Складанне апавяданняў па малюнках і апорных словах.

У сувязі з гэтым для маладых настаўнікаў уяўляе асаблівую цікавасць дапаможнік «Вывучэнне марфалогіі ў школе. Дапаможнік для настаўніка».

У дапаможніку пададзены розныя праблемныя сітуацыі, пытанні, алгарытмы, камунікатыўна-моўныя задачы, якія будуць спрыяць развіццю маўлення і фарміраванню навыкаў культуры зносін [2].

Развіццю маўлення вучняў у працэсе вывучэння слоў, якія абазначаюць прыметы прадметаў, будуць садзейнічаць наступныя гульні і моўныя практыкаванні:

1. Гульня «Знайзі адрозненні». Настаўнік паказвае карцінкі (прадметы), якія адрозніваюцца некалькімі прыметамі (дэталямі). Напрыклад: дзве кашулі: паласатую і клятчастую; дарослую і дзіцячую; з кароткімі і доўгімі рукавамі. Дзеці называюць адметныя асаблівасці.

2. Практыкаванне «Далішы сказы». Прыклад: *Ліса – звер (які?) – хітры, разумны. Воўк – звер (які?)... Цюлень – жывёла (якая?)... Крапіва – расліна (якая?)...*

3. Практыкаванне «Падбяры слова». Настаўнік паказвае малюнкi, а дзеці называюць іх асноўныя прыметы, выкарыстоўваючы схемы-знакі. Прыклад: *вярблюд – вялікі, важны, гарбаты.*

4. Далішыце ў сказы-загадкі прыметнікі па сэнсе. *Шэрстка ..., а кіцік ... (кот). Хвост ..., мех ..., у лесе жыве, курэй крадзе (ліса). Улетку..., узімку... (заяц).*

У перыяд пераддыпломнай практыкі на базе ДУА “Сярэдняя школа № 11 г. Мазыра” было праведзена даследаванне, мэтай якога з’яўлялася

вывучэнне магчымасцей слоўнікавага запасу малодшых школьнікаў пры вывучэнні слоў, якія абазначаюць прыметы прадметаў. У даследаванні ўдзельнічаў 31 навучэнец 2 класа. Для даследавання мы выкарыстоўвалі сачыненне-апісанне. Заданні ацэньваліся ў адпаведнасці з 3-бальнай шкалай (высокі, сярэдні, нізкі ўзровень). Вынікі даследавання паказалі, што ўзровень развіцця слоўнікавага запасу ў дзяцей не вельмі высокі, патрабуе штодзённай увагі (высокі ўзровень паказалі 19 % дзяцей, сярэдні ўзровень – 48 %, нізкі – 32 %).

Такім чынам, прапанаваныя віды работ, варыянты заданняў і гульняў, будуць спрыяць колькаснаму і якаснаму росту слоўнікавага запасу, дазваляць навучэнцам адбіраць найбольш прыдатныя словы і словазлучэнні, якія будуць садзейнічаць развіццю іх маўленчай і разумовай дзейнасці.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бланшчынская, І. А. Узбагачэнне слоўніка дзяцей праз мастацка-маўленчую дзейнасць / І. А. Бланшчынская // Веснік адукацыі. – 2011. – № 3. – С. 34–42.
2. Смирнова, А. Д. Изучение морфологии в школе: пособие для учителей / А. Д. Смирнова. – Киев : Радянська школа, – 1988. – 189 с.

РАБОТА НАД ОСНОВАМИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ КАК СРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Теслёнок Эмма (УО МГУ им. А. А. Кулешова, Беларусь)

Научный руководитель – Е. А. Свириденко, канд. филол. наук, доцент

Актуальность исследования процесса формирования речевой культуры детей младшего школьного возраста обусловлена тем, что основной задачей современной школы является воспитание личности, умеющей осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; уметь ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач.

Исследованием особенностей формирования речевой культуры детей младшего школьного возраста занимались многие ученые. Л. С. Выготский определяет речь как основное средство общения: «...общение, не опосредованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в животном мире, делает возможным только общение самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах» [2, с. 13]. Анализ состояния научно-методической литературы позволил выявить пробелы, связанные с формированием речевой культуры у младших школьников в ситуации педагогического общения: имеющиеся дидактические средства не всегда позволяют в полном объеме проводить работу по развитию речевой культуры у детей; педагогические условия и специфика их

реализации в процессе формирования речевой культуры у младших школьников разработаны недостаточно полно.

Противоречие между необходимостью формирования культуры речи младшего школьника с одной стороны и отсутствием комплекса мероприятий с другой позволили нам сформулировать проблему исследования: каковы педагогические условия, повышающие эффективность процесса формирования культуры речи у младших школьников? Эффективность обучения во многом определяется уровнем учебной коммуникации. Цель исследования – изучить особенности работы над основами культуры речи как средством формирования коммуникативных умений младших школьников. Педагог всегда стремится к коммуникативному сотрудничеству с учащимися, к интеллектуально-речевому взаимодействию с ними. Следовательно, профессиональное речевое поведение педагога, по мнению Е. В. Айбязовой, «должно выстраиваться с помощью средств, побуждающих детей к интеллектуально-речевой активности» [1, с. 57]. Мы использовали в ходе исследования ситуации общения в условиях образовательной среды. Это помогло сформулировать гипотезу исследования: процесс формирования речевой культуры младших школьников будет эффективнее, если при проведении уроков использовать ситуации общения, способствующие освоению логической последовательности речи; содержательной стороны речи; точности употребления слов в речи; активного словарного запаса.

Воспользовавшись комплексом тестовых методик диагностики устной речи младших школьников автора-составителя Т. А. Фотековой, преимуществами которого являются доступность и простота интерпретации эксперимента, можно говорить о состоянии основных компонентов речи младших школьников в целом. Комплекс заданий, рассчитанный на повышение качественных показателей уровня культуры младших школьников, доказал, что влияние развивающих упражнений оказывает положительное влияние на речевую культуру школьников.

Значимость нашего исследования заключается в том, что данные задания могут быть использованы учителем начальных классов для работы по формированию речевой культуры младших школьников на уроках русского языка.

Выдвинутая гипотеза о том, что процесс формирования речевой культуры младших школьников будет эффективнее, если при проведении уроков использовать ситуации общения, способствующие освоению основных показателей качества речи (логической последовательности, содержательной стороны, точности употребления слов, активного словарного запаса), подтвердилась.

Список использованной литературы

1. Айбязова, Е. В. Особенности речевого воздействия в ситуации учебного общения в начальной школе / Е. В. Айбязова // Ярослав. пед. вестн. – 2015. – № 2. – С. 57–63.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 2009. – 352 с.

РАЗВИТИЕ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ДВИЖЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Турова Екатерина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Н. С. Селукова

В настоящее время практики дошкольного образования отмечают у современных детей наблюдается резкое возрастание двигательного дефицита – гиподинамии. Это обусловлено их малоподвижным образом жизни, долгим пребыванием перед разнообразными гаджетами, при этом такие двигательные качества, как выносливость, быстрота, ловкость, сила, формируются именно при обучении дошкольников движениям.

Одним из эффективных и интересных методов развития основных видов деятельности, на наш взгляд, является музыкально-ритмическая деятельность.

Музыкально-ритмическая деятельность – «это один из видов музыкальной деятельности, в котором содержание музыки, ее характер, образы передаются в движениях» [1]. Основой является музыка, а разнообразные физические и танцевальные упражнения, сюжетно-образные движения используются как средства более глубокого ее восприятия и понимания [1].

Большое внимание уделяли вопросу развития движений посредством музыкально-ритмической деятельности отечественные психологи Б. М. Теплов, Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман и др.

Цель научной работы – определить, теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние музыкально-ритмической деятельности на развитие основных видов деятельности детей младшего дошкольного возраста.

Под воздействием движений у воспитанников улучшается функция сердечно-сосудистой и дыхательных систем, укрепляется опорно-двигательный аппарат, регулируется деятельность нервной системы и ряда других физиологических процессов [2].

При обучении упражнениям, состоящим из естественных видов действий: ходьбы, бега, прыжков, метания, лазания, выполняемых в обычных условиях и в условиях ограниченной площади или на повышенной опоре – педагог обогащает двигательный опыт детей за счет расширения и углубления умений выполнять естественные, но жизненно необходимые двигательные действия. Такие действия дети выполняют непринужденно, без особых усилий и затруднений, но по мере взросления и направленного обучения овладевают достаточно сложными по технической основе и уровню достижений упражнениям.

Многие естественные движения в ходьбе, беге, прыжках, метании координационно сложны для детей младшего дошкольного возраста, требуют необходимости обучения.

Основные движения, проводимые под музыку и выполняемые совместно группой детей, вызывают положительные эмоции, способствуют развитию ритма, воспитанию согласованных действий в коллективе [2].

Практика использования музыкально-ритмической деятельности показывает, что чем раньше она используется в развивающей работе с детьми (в форме ритмических упражнений, музыкальных игр, танцев, хороводов), тем выше результаты в развитии у ребенка речевой функции, произвольной деятельности, моторики, пластичности, выразительности движений, невербальной коммуникации, а также в развитии музыкальных способностей.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБ ДОУ «Шарканский детский сад № 4». В исследовании участвовали 20 детей в возрасте 3–4 лет.

По итогам диагностики можно сделать вывод о том, что большинство участников эксперимента имеют средний и низкий уровень развития ОВД. Предложенная нами система работы выявила наиболее эффективные педагогические приёмы и методы: показ, образное объяснение, игровой метод, импровизационный метод, метод релаксации, звучащих жестов. Они позволили создать мотивацию, интерес, который сохранялся на протяжении всего занятия.

Таким образом, существенные различия, выявленные при сравнительном анализе результатов в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, подтвердили научную обоснованность и эффективность разработанной нами системы работы по развитию основных видов движений детей младшего дошкольного возраста в процессе музыкально-ритмической деятельности.

Список использованной литературы

1. Воронина, Н. И. Формирование у детей 3–4 лет основных видов движений посредством логоритмики / Н. И. Воронина, А. Н. Коковская, Н. Б. Михеева, Е. В. Бакирова // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов Ежегодной междунар. науч.-практ. конф. – Мозаика-Синтез, 2016. – 208 с.

2. Слуцкая, С. Л. Танцевальная мозаика. Хореография в детском саду / С. Л. Слуцкая. – М.: Линка-пресс, 2006. – 272 с.

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СТЕНДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тютин Динара (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. С. Куликова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время одной из важнейших задач ДОУ является формирование педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста. Так, проблемой повышения педагогической компетентности родителей занимались различные ученые, среди которых Т. Н. Данилова, О. Л. Зверева, Т. А. Куликова, А. В. Минина, С. С. Пилюкова, В. В. Селина, А. В. Хуторской и др.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности использования тематических стендов как средства формирования педагогической компетентности родителей детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальная база исследования – детский сад города Глазова, участие принимали 20 родителей детей старшего дошкольного возраста.

Изучив теоретические исследования многих ученых, мы рассмотрели различные подходы к структурным компонентам педагогической компетентности родителей. Для отбора диагностического инструментария мы определились со структурными компонентами, которые будут взяты нами за основу: ценностно-смысловой, когнитивный и коммуникативно-деятельностный. Ценностно-смысловой компонент характеризуется развитием личностных качеств родителей, необходимых для воспитания ребенка, а также осознание необходимости и ценности саморазвития. Когнитивный компонент рассматривается наличием у родителей комплекса психолого-педагогических знаний о воспитании и развитии ребенка, поиском и восприятием необходимой информации [1]. Коммуникативно-деятельностный показатель включает коммуникативные и практические навыки и умения, особенности взаимодействия со своим ребенком [2].

В целях выявления уровня сформированности педагогической компетентности родителей нами было разработано анкетирование, включающее в себя 18 вопросов, которые были направлены на выявление каждого из структурных компонентов. В ходе анализа результатов анкетирования, констатировали то, что большинство родителей находятся на среднем уровне сформированности компетентности.

Для повышения уровня педагогической компетентности родителей мы обратились к более узкому направлению – разработке и оформлению тематических стендов. При создании тематических стендов важно акцентировать внимание на размещение информации для родителей, детей. Оно представляет собой следующую структуру: название стенда, информация для родителей по повышению когнитивного, ценностно-смыслового и коммуникативно-деятельностного компонентов, дидактический, наглядный, игровой материал для детей, хронологическая информация для детей и творческие работы детей.

Темы стендов были подобраны на основе перспективного плана работы с родителями и ФОП ДО. Нами разработан ряд стендов для родителей, рассмотрим некоторые из них. Тематический стенд ко Дню защитника Отечества. На стенде располагались следующие материалы для родителей: «Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в семье», «Что рассказать ребенку о празднике 23 февраля?», ряд различных стихотворений для заучивания с детьми по теме. Для детей были размещены дидактические игры, раскраски, ряд картинок военных профессий с их названиями.

Тематический стенд «Книга – лучший друг» включал следующую информацию для родителей: «Почему детям необходимо читать книги?», перечень художественной литературы для чтения детям 5–6 лет, рекомендации по правильному чтению книг детям. Для детей предложили серию различных книг, разместили пошаговые инструкции по изготовлению книжки-малышки для детей и их родителей, оформили фотовыставку «Читаем всей семьей».

Стенды оформлялись в виде плаката и располагались на освещенной стене раздевальной комнаты, на уровне глаз родителей, для того чтобы было достаточно комфортно читать и воспринимать всю предложенную вниманию информацию. Материал обновлялся 1 или 2 раза в месяц в соответствии с картотекой разработанных нами тем стендов. Внимание родителей к оформленным стендам привлекалось на родительских собраниях, групповых консультациях, а также с помощью группового чата в сети Интернет.

Проведенные исследования показали, что использование тематических стендов на формирующей стадии эксперимента содействовало развитию педагогической компетентности родителей детей старшего дошкольного возраста. Результаты повторного анкетирования родителей экспериментальной группы продемонстрировали повышение компетентности по всем трем компонентам: ценностно-смысловому, когнитивному и коммуникативно-деятельностному.

Список использованной литературы

1. Лебедева, К. А. Педагогическая компетентность родителей дошкольников: структура и методики ее измерения в контексте личностного подхода / К. А. Лебедева // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 84.

2. Минина, А. В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Минина. – М., 2015. – 24 с.

**РАЗВІЦЦЁ БЕЛАРУСКАГА МАЎЛЕННЯ
ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ
(НА МАТЭРЫЯЛЕ КАЛЯНДАРНА-АБРАДАВЫХ ПЕСЕНЬ)
Федарук Кацярына (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь)
Навуковы кіраўнік – Н. А. Барысенка, канд. філал. навук, дацэнт**

Увагу педагогаў даўно прыцягвае пытанне выхавання, навучання і развіцця дзяцей дашкольнага ўзросту на роднай мове. Навуковае абгрунтаванне, метадычныя аспекты, накірункі дзейнасці ў гэтай сферы не раз станавіліся прадметам вывучэння. Яшчэ К. Дз. Ушынскі лічыў, што толькі роднае слова дапаможа дзіцяці спазнаць гісторыю народа, яго культуру і традыцыі.

Пытанні развіцця маўлення на роднай мове разглядаліся ў працах Якуба Коласа, Л. І. Ціхеевай, Н. С. Старжынскай, Д. М. Дубінінай і інш.

Да гэтага часу актуальнай усё яшчэ бачыцца неабходнасць выявіць магчымыя спосабы арганізацыі працэсу выхавання і навучання дзяцей дашкольнага ўзросту на роднай мове.

На сённяшні дзень існуюць аб'ектыўныя перадумовы для развіцця беларускага маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту: планамерная работа і правільна арганізаваныя маўленчыя зносіны дзяцей у быцце і гульнях.

Развіццё маўлення дзіцяці, авалоданне багаццямі роднай мовы, літаратуры, мастацтва – асноўныя элементы фарміравання асобы,

нацыянальнай самасвядомасці дашкольніка, далучэння яго да вытокаў культуры народа. Таму асаблівую ўвагу ў працы з дзецьмі дашкольнага ўзросту неабходна надаваць развіццю беларускага маўлення, фарміраванню ўмення выражаць свае думкі, пачуцці, эмоцыі на роднай мове.

Навучанне беларускай мове ў Рэспубліцы Беларусь ажыццяўляецца ў спецыфічнай сацыялінгвістычнай сітуацыі, якую можна ахарактарызаваць як руска-беларускае блізкароднаснае двухмоўе, дзе беларуская мова займае пачэснае месца, якое належыць ёй па праву.

У сувязі з гэтым узрастае роля дашкольнай установы адукацыі, на якую ўскладаецца адказнасць не толькі за развіццё камунікатыўных навыкаў дзіцяці, але і за фарміраванне сродкамі мовы нацыянальнай самасвядомасці, за перадачу літаратурнай спадчыны, культурных традыцый, назапашаных беларускім народам на працягу свайго існавання.

Для гэтага выкарыстоўваюцца шматлікія спосабы і сродкі, метады і прыёмы, сярод якіх важную ролю адыгрывае мастацкая літаратура ва ўсёй жанравай разнастайнасці. Адною з важнейшых крыніц пазнання гісторыі беларусаў, іх светаўяўлення, побыту, традыцый з'яўляецца вусная народная творчасць, у прыватнасці, каляндарна-абрадавая паэзія.

Каляндарна-абрадавая паэзія, або паэзія земляробчага календара, – від фальклору, які суправаджаў аграрныя святы і працу земляроба на працягу гаспадарчага года. Паэзія беларускага земляробчага календара ўключае звыш дваццаці жанравых і групавых песенных разнавіднасцей. Яна прадстаўлена чатырма вялікімі цыкламі: веснавы, летні, восеньскі і зімовы. Кожная пара года ў сялянскім календары мела адпаведныя абрады, звычаі, павер'і, песеннае суправаджэнне.

Арганізацыя адукацыйнага працэсу ў дашкольнай установе таксама звязваецца з каляндарным цыклам, што дае магчымасць выкарыстоўваць адпаведны фальклорны матэрыял на занятках па ўсіх адукацыйных галінах, у час правядзення мерапрыемстваў. Гэта дае магчымасць не толькі пазнаёміць з традыцыйнай абраднасцю, але і пашырыць слоўнікавы запас сродкамі фальклорнай паэзіі, развіваць беларускае маўленне.

Традыцыйнае абрадавае свята, з якім знаёмяцца выхаванцы ў пачатку навучальнага года, – “Дажынкi”. Для развіцця беларускага маўлення яго арганізацыю мэтазгодна суправаджаць народнымі песнямі адпаведнай тэматыкі.

Так, пры выкарыстанні песні “*Дажыначкі, дажыначкі!*” дзеці знаёмяцца з лексічнай адзінкай *дажынкi* (памяншальна-ласкальная форма *дажыначкі* выражае павагу да працэсу збору збожжа і надзею на добры ўраджай), тлумачым яе выразную словаўтваральную сувязь з дзеясловам *жаці*. Аднак надзея, што будзе запас на зіму, губляецца са словамі маці, што *спадару трэба збожжа аддаці*:

Дажыначкі, дажыначкі!

Мы канчаем жаці!

Дажыначкі, дажыначкі!

Казала мне маці,

Штоспадару трэба збожжа аддаці!

Пра цяжкую працу жнеек ў час час жніва распавядае змест песні “Каціўся вяночак на поле”. Так доўга і цяжка працавалі жнейкі, што нават вяночак стаў прасіцца дадому. Замілаванне працаўніцамі і выражэнне павагі за цяжкую працу адлюстроўваецца памяншальна-ласкальнай формай жнеечкі:

*Каціўся вяночак на поле,
Прасіў жнеечак дадому,
Дадому, жнеечкі, дадому.
Ўжо нагуляліся на поле,
Густа снапы вяжучы!*

Такім чынам, арганізацыя сістэматычнай працы з творамі каляндарна-абрадавай паэзіі дасць магчымасць не толькі колькасна ўзбагаціць лексічны запас дзяцей дашкольнага ўзросту беларускамоўнай лексікай, але і развіць маўленчыя здольнасці з выкарыстаннем кампанентаў традыцыйнай нацыянальнай культуры.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Старжынская, Н. С. Развіццё беларускага маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту : вучэб. дапам. / Н. С. Старжынская, Д. М. Дубініна. – Мінск : РІВШ, 2022. – 396 с.
2. Дубініна, Д. М. Выхаванне ў дзяцей дашкольнага ўзросту цікавасці да беларускай мастацкай літаратуры і фальклору / Д. М. Дубініна. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2016. – 208 с.

ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОБИТАТЕЛЕЙ СООБЩЕСТВ

Федюкович Ольга (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)

Научный руководитель – В. В. Шималов, канд. биол. наук, доцент

Формирование первоначальных знаний о природе, обществе и человеке, основ экологической культуры и здорового образа жизни осуществляется при освоении учащимися младшего школьного возраста содержания учебного предмета «Человек и мир» [1]. Знакомство их с природными сообществами – это важная часть этого предмета, так как в процессе обучения дети опираются на собственные наблюдения и накопленные знания. Они уже знакомы с местной природой, бывали в лесу, на реке, на лугу, поэтому сами могут обобщить свои знания, проанализировать увиденное и проследить взаимосвязи между группами растений и животных внутри сообщества. Школьники узнают, что именно из различных сообществ состоит природа вокруг нас и в них встречается много различных организмов, каждый из которых может жить только потому, что другие виды, обитающие вместе с ним, создают необходимые для него условия существования.

Интерес представляет то, как учащиеся младшего школьного возраста знакомятся и усваивают материал по изучению сообществ. Это явилось целью нашего исследования и на это было обращено особое внимание в период педагогической практики на психолого-педагогическом факультете УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

с 06.02.2023 по 17.03.2023 в ГУО «Средняя школа № 10 г. Бреста». В эксперименте участвовало 20 учащихся 4 «В» класса. Цель исследования – проанализировать методы формирования представлений о сообществах в процессе изучения предмета «Человек и мир», и провести диагностическое исследование усвоения младшими школьниками знаний об обитателях сообществ, рассматриваемых в разделе «Природа и человек» предмета «Человек и мир».

Проанализировав различные методы изучения сообществ и их обитателей, используемых учителем 4 «В» класса Л. М. Шукало на уроках и экскурсиях (например, решение экологических задач, моделирование пищевых цепочек и схематично-знаковых моделей), было выявлено, что знания о сообществах и их обитателях формируются на основе представлений обо всех компонентах природы и их взаимосвязях. Первое знакомство детей с сообществами происходит в 3-м классе на примере одного наиболее распространенного в данной местности (обычно это лес) при изучении предмета «Человек и мир». Первичные представления о сообществе могут формироваться в ходе экскурсий, после чего закрепляются на одном из уроков по соответствующей теме. В таком случае элемент новизны знаний об уже известных объектах присутствует и на уроке. В классе преподаватель актуализирует знания учащихся, полученные во время экскурсии. Уточняется, что же является определяющим фактором в природном сообществе, и на основе этого определяется суть понятия «лес», «луг», «болото». В процессе урока учитель использует таблицы, гербарии, схематично-символьное моделирование для выявления особенностей обитателей сообществ. Эффективным в процессе урока, по мнению Н. В. Михальчука и Т. А. Ковальчук [2], будет экологическое прогнозирование, эвристическая беседа или дискуссия, составление детьми рассказов, сказок в картинках или по картинкам, построение различных схем и их анализ, а также задания на классификацию, загадки-описания и экологические задачи. Все это поможет учащимся освоить материал по теме урока.

В ходе диагностического исследования было выявлено, что у младших школьников исследуемого коллектива в достаточной степени сформированы знания по всем темам раздела «Природа и человек». Знания учащихся находятся на среднем уровне. Лучше всего учащиеся справились с тестами по темам «Луг и его обитатели» (высокий уровень – 30 %, средний – 65 %, низкий – 5 %) , «Болото и его обитатели» (высокий уровень 25 %, средний – 75 %) и «Водоем и его обитатели» (высокий уровень – 35 %, средний – 65 %). Немного хуже младшие школьники выполнили тест по теме «Природные сообщества Беларуси. Лес и его обитатели» (высокий уровень – 25 %, средний – 65 %, низкий – 10 %). С итоговым тестом справились все учащиеся (высокий уровень – 45 %, средний уровень – 55 %), что говорит о том, что в данном классе раздел «Природа и человек» был в достаточной степени усвоен детьми.

Как показывает анализ результатов исследования, важной задачей педагога является формирование у учащихся любви к природе и бережное отношение к ней. Во время обучения в начальной школе необходимо

развить в школьнике потребность заботиться о природе, беречь окружающий мир, изучать и познавать среду своего обитания, защищать ее и сохранять. Раздел «Природа и человек» предмета «Человек и мир» знакомит третьеклассников с различными сообществами, предполагает формирование у них основ экологической культуры, усвоение системы первоначальных экологических знаний и умений, применение их в конкретных жизненных ситуациях, формирование опыта практической природоохранной деятельности, а также воспитание бережного отношения к природе.

Список использованной литературы

1. Образовательные стандарты общего среднего образования 2018 года. – Минск : Амалфея, 2018. – 192 с.
2. Міхальчук, М. В. Асновы экалагічнай адукацыі малодшых школьнікаў / М. В. Міхальчук, Т. А. Кавальчук. – Минск : Выш. шк., 1996. – 196 с.

**ВЫКАРЫСТАННЕ КАЛЕКТЫЎНАГА СПАСАБУ НАВУЧАННЯ
НА I СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ**
Чырэц Аліна (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь)
Навуковы кіраўнік – Гарбачык М. Р., канд. філал. навук, дацэнт

Сёння адукацыйны працэс разглядаецца як педагогіка супрацоўніцтва, пры гэтым існуе праблема вучэбнага супрацоўніцтва. Вучэбнае супрацоўніцтва ўяўляе сабой сістэму ўзаемадзеяння: настаўнік – вучань (вучні), вучань – вучань, групавое ўзаемадзеянне вучняў у калектыве. Практыка навучання пры ўкараненні калектывных формаў работы ў вучэбны працэс паказвае, што менавіта арганізацыйная схема «вучань – вучань» (вучэбнае супрацоўніцтва) мае значныя рэзервы для фарміравання пазнавальнай матывацыі, садзейнічае павышэнню эфектыўнасці навучання, самаацэнкі і развіццю асобы дзіцяці.

Тэарэтычныя даследаванні і практычны вопыт паказваюць, што веды прадмета аказваюцца больш трывалымі, калі прадмет вучэбнай дзейнасці выступае як сродак зносін. У такім становішчы ў працэсе навучання ўзнікаюць зносіны вучня паміж сабою па прычыне прадмета. Пры гэтым у ходзе навучання веды павінны быць атрыманы вучнямі больш ці менш самастойна. Правільныя суадносіны дзейнасці і зносін дазваляюць арганічна злучаць навучальную і выхаваўчую функцыі вучэбнага працэсу.

Групу вучняў перш за ўсё трэба разглядаць як калектыв, які займаецца сумеснай вучэбнай дзейнасцю, а працэсы зносін у групе падчас заняткаў – як працэсы, якія фарміруюць міжасобасныя адносіны ў гэтым творчым калектыве.

Пры групавым інтэнсіўным навучанні ўзнікае вучэбны калектыв, які становіцца ўплывае на станаўленне асобы кожнага. У гэтым выпадку зносіны становяцца неабходным атрыбутам вучэбнай дзейнасці, а прадметам зносін з'яўляюцца яе прадукты.

Міжасобасныя зносіны ў вучэбным працэсе павышаюць матывацыю шляхам уключэння сацыяльных стымулаў: з'яўляецца асабістая адказнасць,

пачуццё задавальнення ад публічнага перажываемага поспеху ў навучанні. Усё гэта фарміруе ў школьнікаў якасна новыя адносіны да прадмета, пачуццё асабістай прыналежнасці да агульнай працы, якая становіцца сумесным авалоданнем ведаў.

Пры арганізацыі калектыўнай працы вучняў узнікае шэраг цяжкасцей арганізацыйнага, педагагічнага і сацыяльнага плана. Каб груповае праца па набыванні новых ведаў была па-сапраўднаму прадукцыйнай, неабходна прапанаваць вучням сумесную дзейнасць, якая дазваляе размяркоўваць функцыі па індывідуальных магчымасцях.

Сутнасць калектыўных спосабаў навучання (КСН) як педагагічнай тэхналогіі заключаецца ў тым, што: 1) навучанне ажыццяўляецца шляхам супрацоўніцтва ў «дынамічных парах» (са зменным саставам), калі кожны вучыць кожнага; 2) развіваюцца камунікатыўныя навыкі зносін і гаворэння (навуковымі даследаваннямі пацверджана: чым больш чалавек гаворыць, тым больш ён развіваецца).

У тэхналогіі КСН выкарыстоўваецца ідэя ўзаемнага навучання, без уліку адрозненняў наяўнага ўзроўню ведаў і здольнасцей, уключаючы ў дыялог зносіны ўсіх дзяцей за кошт выкарыстання формы дынамічных (зменных) пар, у якіх удзельнік выступае па чарзе то вучнем, то настаўнікам.

Названая тэхналогія дапамагае бачыць адразу вынік засваення моўнага матэрыялу амаль усім класам. У залежнасці ад якасці засваення тэмы, узроўню складанасці выкананай працы на ўроку, дамашняе заданне таксама вызначаецца пэўным узроўнем складанасці. У працэсе самастойнага пошуку фарміруецца іх актыўная пазнавальная дзейнасць, развіваецца ўменне наладжваць камунікатыўныя зносіны з партнёрам, абуджаецца імкненне да самарэалізацыі і адэкватнай самаацэнкі і ўзаемаацэнкі, выходзіць пачуццё задавальнення ад самастойнага набывання ведаў і ўсведамлення дапамогі, аказанай партнёру.

Аўтар тэорыі калектыўнага спосабу навучання В. К. Дзячэнка падышоў да навучання як да педагагічных зносін. Навучанне – гэта зносіны паміж тымі, хто мае вопыт і веды, і тымі, хто іх набыае. Значыць, навучанне, як і зносіны, можа ажыццяўляцца непасрэдна і апасродкавана. Апасродкаваныя зносіны ажыццяўляюцца праз пэўныя заданні, якія выконвае вучань. Адсюль вынікае індывідуальная форма арганізацыі працэсу навучання. Непасрэдныя зносіны ажыццяўляюцца праз вуснае маўленне. Гэта зносіны двух чалавек у пары і зносіны групы, якія могуць адбывацца ў двух варыянтах: 1) адзін гаворыць, а ўсе астатнія слухаюць (настаўнік тлумачыць класу, вучань адказвае перад класам); 2) зносіны членаў групы па чарзе адзін з адным у дынамічных парах зменнага саставу («дыялагічныя спалучэнні»).

Адпаведна гэтым відам зносін мы маем яшчэ тры формы арганізацыі працэсу навучання: парную, групавую (будуецца па прынцыпе – аднаго гаворачага адначасова слухаюць усе астатнія члены групы) і ў парах зменнага саставу (ПЗС). Апошняю арганізацыйную форму навучання В. К. Дзячэнка і называе калектыўнай (КФН).

Такім чынам, навучанне можна назваць калектыўным толькі ў тым выпадку, калі ўсе навучаюць кожнага і кожны актыўна ўдзельнічае ў навучанні ўсіх.

ДИАГНОСТИКА ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шостачук Светлана (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)

Научный руководитель – В. В. Шималов, канд. биол. наук, доцент

Проблемы охраны окружающей среды приобрели мировое значение [1]. В некоторой степени это можно объяснить отсутствием у большей части населения Земли осознанного отношения к природе, небрежным и неумелым расходом ее ресурсов. По этой причине крайне необходима организация природоохранной деятельности с учащимися младшего школьного возраста, которые представляют собой будущее подрастающее поколение.

Именно начальная школа занимает важное место в экологическом воспитании и образовании, так как от природоохранного опыта учащихся младшего школьного возраста будет зависеть их деятельность в будущем и умение предусматривать последствия своего поведения в природе. От учителя и его целенаправленной систематической работы зависит укрепление интереса учащихся к природе, развитие нравственно-эстетических чувств, которые определяют активную действенную позицию по отношению к природе (помочь, позаботиться, защитить), а также предупреждение бессердечного отношения ко всему живому, проявления жестокости и черствости.

Для того чтобы младшие школьники научились любить природу и восхищаться ее красотой, защищать и бороться за ее сохранение, должна вестись активная природоохранная деятельность.

Цель исследования – определить сформированность природоохранной деятельности у учащихся младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе ГУО «Гимназия № 2 г. Бреста» с 06.02.2023 по 03.03.2023 в период педагогической практики на психолого-педагогическом факультете УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина». В нем приняли участие 20 учащихся 3 «А» класса. Применялись диагностические методики «Сформированность у младших школьников осознанного ценностного отношения к природе» [2] и «Мое отношение к природе» (М. М. Иванова) [3], анкета в виде теста (Е. А. Калюкова, А. В. Шишова) [4]. С их помощью были исследованы следующие показатели: уровень сформированности экологической культуры и знаний учащихся; объем знаний учащихся об окружающей природе, единстве природы и человека, охране природы; мотивы и поступки учащихся по отношению к природе, ее объектам и предметам.

Исследование показало, что у большинства детей (90 %, 18 учащихся) высокий уровень сформированности экологической культуры и знаний. Средний уровень выявлен лишь у 10 % (2 учащихся).

Высокий уровень объема знаний учащихся об окружающей природе, единстве природы и человека, охране природы выявлен у 15 % испытуемых (3 учащихся). Тем не менее, у большинства (85 %, 17 учащихся) – средний уровень.

Анализируя мотивы и поступки учащихся по отношению к природе, ее объектам и предметам, выявили высокий уровень у 35 % (7 учащихся).

Результат среднего уровня характерен для большей половины испытуемых (60 %, 12 учащихся). Выявлен лишь 1 учащийся (5 %) с низким уровнем.

Общий анализ всех диагностических методик показал следующее: высокий уровень – 46 %, средний уровень – 52 %, низкий уровень – 2 %.

После диагностики был разработан и проведен урок-путешествие «Защитим природу!», целью которого было расширить знания младших школьников об окружающей среде и влиянии человека на природу, а также осуществлена повторная общая диагностика по методикам и анкете, результат которой следующий: высокий уровень – 72 %, средний уровень – 28 %. Это свидетельствует о том, что процент учащихся с высоким уровнем увеличился почти в 2 раза, что в свою очередь является достаточно хорошим результатом.

Таким образом, природоохранная деятельность учащихся младшего школьного возраста занимает важное место в формировании их экологической культуры и сохранении природы. Необходимо системно проводить разнообразные мероприятия, которые помогут младшим школьникам понять, что необходимо относиться бережно к растительному и животному миру, а также сформируют у них ответственность за природу и заботу о ней. Кроме этого, важно вовлекать детей в посильную для них разнообразную деятельность по охране природы.

Список использованной литературы

1. Николайкин, Н. И. Экология : учебник для вузов / Н. И. Николайкин, Н. Е. Николайкина, О. П. Мелехова. – Изд. 3-е. – М. : Дрофа, 2004. – 624 с.
2. Моисеева, Л. В. Диагностические методики в системе экологического образования / Л. В. Моисеева. – Екатеринбург : УрГПУ, 1996. – 166 с.
3. Методика «Мое отношение к природе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://707.su/27об>. – Дата доступа: 06.02.2024.
4. Метапредметная игра «Экодом» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://707.su/ОмХа>. – Дата доступа: 09.02.2024.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ НЕРЕГЛАМЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Щербелёва Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Т. В. Палиева, канд. пед. наук, доцент**

В дошкольном образовательном учреждении поликультурное воспитание осуществляется в процессе регламентированной и нерегламентированной деятельности. Регламентированная деятельность четко регулируется программным содержанием и реализуется в процессе специально организованных занятий. В ходе нерегламентированной деятельности воспитатель имеет возможность дополнить знания детей в рамках тематического содержания, а также разнообразить формы и методы работы.

Цель данной статьи – раскрыть специфику организации нерегламентированной деятельности, направленной на поликультурное воспитание детей в условиях учреждения дошкольного образования. Под нерегламентированной деятельностью следует понимать самостоятельную деятельность

воспитанников в условиях созданной предметно-развивающей среды, а также организованную педагогом работу с детьми, направленную на решение образовательных задач. В соответствии с образовательным стандартом дошкольного образования поликультурное воспитание направлено на формирование у детей национальной идентичности и представлений о многообразии культур в отдельном населенном пункте, стране и мире, воспитание заинтересованного и толерантного отношения к представителям других культур, национальностей и вероисповеданий, их различиям, развитие умений и навыков гуманного, продуктивного взаимодействия с носителями разных культур [1].

Поликультурное воспитание дошкольников осуществляется в таких видах деятельности, как предметная, познавательно-практическая, игровая, художественная и коммуникативная. При их организации с учетом возрастных особенностей детей используются разнообразные формы, такие как беседы, фольклорные праздники, тематические проекты, экскурсии, творческие вечера с национальной спецификой, выставки, конкурсы и др.

Поликультурное воспитание всегда следует начинать с освоения ценностей и традиций своей собственной культуры. Для приобщения детей к национальной культуре и традициям своего народа необходимо погрузить ребенка в национально-ориентированную среду так, чтобы заинтересовать доступным по содержанию материалом. Включение в содержание нерегламентированной деятельности дошкольников устного народного творчества, художественной литературы, музыкального фольклора, элементов декоративно-прикладного искусства, живописи, праздников, обрядов, традиций и игр различных народов мира способствует накоплению социального опыта общения и поведения в поликультурной среде.

Возможными формами организации нерегламентированной деятельности в условиях учреждения дошкольного образования являются такие формы работы, как проведение праздников, досугов и развлечений с целью знакомства детей с культурой и традициями своего народа и народов других стран. Для работы с детьми можно использовать древние славянские языческие праздники «Иван Купала», «Дожинки», «Масленица». Национальные праздники способствуют тому, чтобы дети хорошо знали и уважали истоки, историю и культуру своего народа.

Развить уважение к культурам других народов и их жителям позволяет изучение народных праздников других стран. Например, дети знакомятся с «Праздником Фонарей», который проходит в Китае и символизирует наступление весны.

Важными элементами поликультурного воспитания в процессе нерегламентированной деятельности также является использование коммуникативных игр и упражнений, направленных на познание другого человека, знакомство с правилами этикета, развитие навыков сотрудничества, эмпатии, эмоциональной осведомленности, что позволяет формировать уважительное отношение к культуре других народов, к их традициям и обычаям.

Таким образом, можно отметить, что нерегламентированная деятельность является средством осуществления продуктивного поликультурного

воспитания детей старшего дошкольного возраста. В нерегламентированной деятельности возможно использовать различные формы и методы работы, предоставить максимальную интерактивность с высокой включенностью детей, что позволяет сформировать у них свое собственное отношение к изучаемому содержанию и обеспечить накопление и расширение культурного багажа, становление приемлемых моделей поведения и формирование адекватной картины мира.

Список использованной литературы

1. Национальный образовательный портал. Постановление М-ва образования Респ. Беларусь 4 авг. 2022 г. № 228 «Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/08/standart-doshkol-obraz.pdf>. – Дата доступа: 20.03.2024.

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Щербин Анна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. В. Федорова, канд. пед. наук, доцент

Сегодня в начальной школе интеллектуальная нагрузка на уроках математики достаточно большая, что определяет необходимость активизации или поиска эффективных методов, приемов и средств обучения, которые способствовали бы пониманию и усвоению учебного материала.

Современный урок математики в начальной школе предполагает такую учебную деятельность учащихся, чтобы каждый младший школьник был активным и увлеченным, исходя из его склонностей и возможностей, которую проблематично организовать без познавательной активности учащихся. В связи с этим развитие познавательной активности у учащихся начальной школы является важной педагогической задачей. Исследованием данной проблемы занимались такие ученые, как Я. А. Коменский, Д. Локк, Н. Г. Морозова, И. Г. Песталоцци, А. Дистерверг и другие, которые рассматривали формирование познавательной активности учащихся через развитие у них познавательного интереса.

Так, по мнению Н. Г. Морозовой, познавательный интерес – это «стремление к знанию, самостоятельной творческой работе, в сочетании с радостью познания, побуждающее человека узнать как можно больше нового, понять, проверить, выяснить, усвоить» [1, с. 15].

Л. С. Выготский считал, что познавательный интерес – это «естественный двигатель детского поведения», который является «верным выражением инстинктивного стремления; указанием на то, что деятельность ребенка сходится с его органическими потребностями». В связи с этим, грамотным решением учителя будет построение образовательного процесса «на конкретно учтенных детских интересах...» [2, с. 115].

Так как учащиеся младшего школьного возраста еще увлечены игрой, то в начальной школе развитие познавательной активности может быть сопряжено с использованием в учебном процессе дидактических игр. Дидактические игры в учебном процессе не только делают изучение

учебного материала более увлекательным, создают настроение при преодолении трудностей, но и заставляют думать, помогают развивать самостоятельность, волю и инициативу младших школьников. При этом дидактические игры можно активно использовать не только для закрепления изученного материала, но и при изучении нового материала.

Например, для ознакомления учащихся с названиями дней недели можно использовать дидактическую игру-ассоциацию «Радужная неделя». Предварительно с учащимися разрезается круг на семь одинаковых частей (секторов), каждая из которых нумеруется и раскрашивается согласно цветам радуги. При этом обращается внимание, что каждый сектор обозначает день недели, имеет свое название и место.

В начале каждого учебного дня учащимся предлагается демонстрировать нужный сектор и отслеживать, как секторы чередуются и в какую последовательность выстраиваются. Наблюдение проводится несколько недель. Это делается с целью самостоятельного вывода учащимися о том, что последовательность дней недели всегда неизменна, при этом по дню недели всегда можно определить, какой день недели по счету, какой день недели был вчера и будет завтра.

После полученных выводов учащимся предлагаются задания с целью закрепления названий дней недели и их последовательности. Например, можно к доске вызвать семерых детей, которые рассчитаются по порядку и покажут секторы разного цвета, обозначающие дни недели. Остальные учащиеся должны проверить последовательность цветов и, в случае выявления ошибок, их отметить и переставить учащихся в правильной последовательности. После этого можно предложить учащимся обозначить себя в произвольной порядке. Например, «я третий – я среда, я шестой – я суббота»). Затем задание можно усложнить. Например, можно спросить учащихся о правильности последовательности дней недели, если первый учащийся у доски станет вторым, последним. Также можно разнообразить данную игру заданиями: «Назови меня скорее», «Какой день пропущен?» и другими. Подобную дидактическую игру можно аналогично организовать и провести при изучении названий месяцев и их последовательности.

Формирование у младших школьников познавательной активности состоит не столько в том, чтобы учебный процесс сделать интереснее, ярче, живее, разнообразнее, а главное повлиять на формирование личности учащегося. Познавательная активность вызывает существенные изменения в способах умственной деятельности младшего школьника, что способствует тому, что обучение математике в начальной школе становится результативным и продуктивным, а учащиеся являются активными участниками процесса обучения.

Список использованной литературы

1. Морозова, Н. Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье / Н. Г. Морозова. – М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. – 224 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 19 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Баева Наталья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. Н. Михайлова

Нарушение письма является весьма распространённым явлением у учащихся младшего школьного возраста. Трудности, связанные с овладением письменной речью, часто являются причиной стойкой неуспеваемости, школьной дезадаптации и последующего отклоняющегося поведения учащихся.

Исследователи констатируют, что количество детей с трудностями в обучении письму и нарушениями письма, проявляющимися как дисграфия, увеличивается с каждым годом. По самым общим подсчётам около 25–30 % детей имеют не проходящие трудности обучения [1, с. 61].

Проблема выявления симптоматики и коррекции нарушений письменной речи учащихся, не смотря на достаточное количество исследований, выступает одной из самых актуальных, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

В связи с этим возникла необходимость экспериментального исследования, цель которого – выявить характер дисграфических ошибок у обучающихся третьего класса с речевыми нарушениями.

Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозыря». Эксперимент состоял из двух этапов.

На первом этапе проводилось обследование по выявлению нарушений письма у младших школьников с использованием заданий: слуховой диктант; списывание с печатного текста. Речевой материал для обследования был представлен текстами из книги Е. С. Грабчиковой «Тренировочные диктанты по русскому языку, 2–4 классы».

На втором этапе исследовалось состояние устной речи и неречевых функций у учащихся третьего класса: состояния звукопроизношения, фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, звукослоговой структуры слова, слухо-моторной координации.

Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у учащихся младшего школьного возраста наблюдаются специфические ошибки на письме, между нарушением устной речи и письма прослеживается прямая связь.

Обследование письма выявило, что большинство испытуемых имеют дисграфические ошибки на письме: отсутствие в предложении точки и/или заглавной буквы, слитное написание слов (примеры: *в снежные* – «*вснежные*»), *на берегу* – «*наберегу*»), пропуски и вставки букв (примеры: *белый* – «*белы*»), *глубокими* – «*глубокии*»), *рисунки* – «*риснки*»), аграмматизмы (примеры: *Накинулась зима на зверей* – «*Накинулась зимой на зверей*»), *Тихо выплывает солнце* – «*Тихо выплывает солнца*»), *Ночная тьма укрывается в тени деревьев* – «*Ночная тьма укрывается в тени деревья*»), ошибки обозначения на письме твёрдости и мягкости согласных звуков, при этом значительно чаще учащиеся не писали мягкий знак для обозначения мягкости согласного (примеры: *моль* – «*мол*»), *льдом* – «*лидом*»), ошибки, связанные со смешением букв по акустическому характеру, которые являлись самыми распространёнными (смещения букв, обозначающих парные звонкие и глухие согласные звуки. Примеры: *кругом* – «*гругом*»), *шубки* – «*шупки*»), а также орфографические ошибки.

Результаты обследования позволяют сделать вывод о том, что все дети из нашей выборки имеют различные проявления дисграфических ошибок, в числе которых наибольшее количество обусловлено несформированностью фонематических процессов и представлений, указывает на наличие дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания, дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Изучение специфических ошибок письма, особенностей устной речи и других психофизических предпосылок овладения письменной речью содействует пониманию механизмов дисграфии и определению целенаправленной коррекционной работы по ее преодолению.

Список использованной литературы

1. Гурова, Е. М. Подготовка руки ребёнка к письму / Е. М. Гурова // Начальная школа. – 2000. – № 5. – С. 61–62.

ИЗУЧЕНИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Бартновская Лидия (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – В. А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Значимой составляющей коррекционно-педагогической работы с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью является развитие у них умений диалогической речи. Известно, что учащиеся данной категории имеют специфические затруднения в овладении этими умениями [1]. Для развития диалогической речи используются как учебные, так и коррекционные занятия различной тематики, а также специально организованная деятельность учащихся во внеучебное время.

Ранее задачи развития диалогической речи были определены нами как одна из групп коррекционных задач работы в области профессионального просвещения [2]. В этой связи в третьей учебной четверти 2023/2024 учебного года в ГУО «Специальная школа-интернат для учащихся с интел-

лектуальной недостаточностью № 10 г. Минска» нами было проведено исследование, в котором у учащихся IV–V классов первого отделения выявлялись умения участвовать в диалоге-расспросе о знакомой профессии (включаться в него, понимать вопросы педагога, отвечать на них), а также умение задавать вопросы. В нем приняли участие 10 учащихся.

Им предлагалось ответить на указанные ниже вопросы.

1. Как называется профессия человека, который занимается приготовлением пищи?

2. Ты много раз видел повара в кинофильмах, на рисунках, на фотографиях или мог наблюдать работу повара, например, в школьной столовой. Скажи, можно ли узнать повара по рабочей одежде?

Если учащийся отвечал утвердительно, то предлагалось ее назвать.

3. Назови работы, которые выполняет повар.

4. Назови кухонную посуду, которую использует повар в своей работе.

5. Назови инструменты и приспособления, которые использует повар в своей работе.

6. Мы знаем, что повара нужны в школах. А где еще нужны повара?

7. Что еще ты можешь сказать о профессии повара?

После этого учащемуся самому предлагалось задать вопросы об этой профессии.

Как и ожидалось, все учащиеся в диалог по достаточно хорошо знакомой теме включились, то есть отвечали либо на все, либо на большинство вопросов. Верно назвали профессию, отвечая на первый вопрос, 9 (90,0 %) учащихся. От 1 (10,0 %) учащегося ответ получен не был. Совершенно очевидна была тенденция ответа на вопрос одним словом.

На вопрос о возможности узнать повара по рабочей одежде утвердительно ответили 8 (80,0 %) учащихся. При этом 4 (40,0 %) учащихся указали цвет, с которым у них ассоциируется эта одежда (белый). Из предметов одежды чаще назывались колпак и фартук. Приведем один из них: «Фартук, колпак, перчатки». На качестве ответов на данный и последующий вопросы однозначно сказались недостатки не только речевого развития, но и представлений учащихся о профессии повара.

Те или иные работы, которые выполняет повар, назвали все учащиеся. Однако некоторые ответы были малоконкретны («Готовит еду»). Отдельные ответы содержали ошибочные утверждения. Например, в выполняемые поваром работы включалось принятие пищи («Ест»).

Все учащиеся дали ответы и на четвертый вопрос, а на пятый вопрос ответы были получены от 9 (90,0 %) учащихся. Ответы характеризовались использованием нераспространенных назывных предложений и состояли в перечислении предметов кухонной посуды (используемых поваром инструментов и приспособлений). Отметим также типичность ошибочных ответов, связанных с недостаточной дифференциацией понятий (например, отнесением к используемым поваром кухонной посуде, инструментам и приспособлениям столовой посуды).

На шестой вопрос ответы были получены от 8 (80,0 %) учащихся. Они назвали от 1 до 4 возможных мест работы повара. Отметим, что сказуемые

и второстепенные члены предложения в предложениях, посредством которых были сформулированы ответы, отсутствовали во всех случаях. Сообщение учащимися дополнительной информации о работе повара в ответах на седьмой вопрос оказалось не характерным.

Формулировка своего вопроса о работе повара была получена нами только в одном случае. Это был вопрос «Ты хочешь быть поваром?». Такой результат был вполне ожидаем.

Исходя из сказанного можно сделать вывод, что обеспечение эффективности работы по формированию умений диалогической речи у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью требует учета не только особенностей их речевого развития, но также состояния представлений и знаний в соответствии с темой диалога и интереса к ней.

Список использованной литературы

1. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.
2. Шинкаренко, В. А. Коррекционная направленность профессионального просвещения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью / В. А. Шинкаренко, Л. В. Бартновская, И. В. Дядюк // Весці БДПУ. Серыя 1. – 2023. – № 3. – С. 27–30.

**ИГРОВОЙ ПОРТРЕТ КАК СРЕДСТВО ПЛАНИРОВАНИЯ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
С ВОСПИТАННИКАМИ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ**
Борисенко Ирина (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – Е. А. Лемех, канд. психол. наук, доцент

Има Захарова и Елена Моржина разработали диагностический инструментарий для изучения уровня развития игры в виде таблицы развития игровых эпох и этапов [1, с. 20]. Экспертами были проанализированы игры детей от рождения до седьмого года жизни и условно разделены на три группы с учетом трех основных линий развития отношений в жизни человека: отношения с миром людей, отношения с миром предметов, отношения с собой. Во время анализа деятельности ребенка с помощью таблицы отмечается все, что было замечено в процессе взаимодействия ребенка с предметами в ходе социального взаимодействия.

Нами был проведен эксперимент в старшей дошкольной группе центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее ЦКРОиР). В ходе этого эксперимента мы обследовали воспитанника с тяжелыми множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития (далее ТМНР) с использованием диагностического инструментария, разработанного И. Ю. Захаровой и Е. В. Моржиной. В процессе игры с ребенком наши действия заключались в том, чтобы наблюдать и поддерживать игру ребенка в соответствии с актуальным уровнем его развития. В результате этого получился портрет, который отражает неравномерность развития, пропущенные моменты.

Игровой портрет: Анастасия, 7 лет. Заключение: тяжелая степень интеллектуальной недостаточности, детский церебральный паралич, косоглазие, гидроцефалия.

Девочка не передвигается самостоятельно, как правило, лежит, реже сидит в фиксирующем кресле. Речь не сформирована. Ребенок фиксирует взгляд на лице взрослого, демонстрирует обращенную ко взрослому улыбку (социальная улыбка). Визуально следит за действиями окружающих людей (взрослых и детей). Девочка реагирует на качество эмоций. С помощью вокализаций ребенок сообщает взрослому о своем удовольствии/неудовольствии. Ребенок мимически проявляет тревогу при появлении чужого взрослого. Эмоции и интонация взрослого в большей степени являются регуляторами поведения девочки. Внимание ребенка можно направлять указательным жестом. Также воспитанница практически всегда отзывается на собственное имя. Ребенок довольно восприимчив к похвале и порицанию: слушает и улыбается/хмурит лоб.

У ребенка сформировано внимание к различным сенсорным ощущениям: сосредотачивается на зрительных и тактильных ощущениях. Девочка поворачивает голову в сторону источника звука, также визуально проследит за предметом. Ребенок проявляет интерес к окружающему миру: тянется руками к ближайшему предмету/ближайшей игрушке и ударяет. Все практические действия выполняются с помощью приема «рука в руке», как следствие, не ест и не пьет самостоятельно.

У девочки сформировано внимание к вестибулярным, оральным и тактильным ощущениям: визуально меняется выражение лица при изменении положения тела, реагирует на прикосновения, иногда тянет предметы в рот. Не знает и не показывает части тела по просьбе взрослого.

На основе игрового портрета воспитанника можно составить индивидуальную программу коррекционно-развивающей работы педагога для развития игровой деятельности. В процессе составления данной программы мы опираемся на несформированные возможности и прописываем это в задачах: уточняем о необходимости формирования данных возможностей и предлагаем такие игры, которые способствуют развитию данных пробелов.

На данном этапе у ребенка первая игровая эпоха полностью не сформирована, выделено много пробелов. Начать коррекционную работу необходимо с восполнения пропусков в первой и второй игровых эпохах. Пока ребенком не освоен весь первый этап, переходить на второй нецелесообразно. Опираясь на показатели игрового портрета подбираем подходящую программу и работаем над тем, что не сформировано.

Например, в отношениях с миром людей необходимо работать над тем, чтобы ребенок подражал эмоциям, мимике взрослого; наблюдал за другими детьми; вступал в диалог (с использованием альтернативной коммуникации); проявлял инициативу в общении во время игры; делился своими эмоциями (выделял понравившуюся игрушку).

При использовании таблиц можно изучить возможности воспитанника и определить, какой игровой эпохе и какому этапу они соответствуют, понять игровые смыслы, которые стоят за игрой ребенка. Именно это позволит

определить задачу для занятий: предложение ребенку тех игр, которые помогут ему перейти на следующий этап игрового развития. В связи с этим использование методики И. Ю. Захаровой и Е. В. Моржиной является эффективным способом для определения уровня развития игровой деятельности у детей дошкольного возраста с ТМНР в ЦКРОиР, что в дальнейшем служит диагностической основой планирования коррекционно-развивающей работы.

Список использованной литературы

1. Захарова, И. Ю. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – М. : Теревинф, 2018. – 152 с.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Вежик Анастасия (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Беларусь)

Научный руководитель – Л. Ю. Слепцова, канд. пед. наук, доцент

Актуальность проблемы создания в учреждениях общего среднего образования инклюзивной образовательной среды в последние годы подтверждается вниманием к ее изучению как отечественных, так и зарубежных ученых и педагогов. В их числе: Л. И. Анищева, В. А. Левин, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин, С. Е. Гайдукевич, Е. А. Лемех, С. Н. Феклистова, И. К. Русакович, В. В. Хитрюк и др.

Наибольшее внимание организации образовательной среды с детьми с интеллектуальной недостаточностью уделено в работах С. Е. Гайдукевич и Е. А. Лемех. С. Е. Гайдукевич обращает внимание на то, что для правильного построения коррекционно-развивающей работы необходимо исключить из окружения ребенка факторы, негативно влияющие на его формирование. Управление процессами развития невозможно организовать качественно и эффективно, если сформированная вокруг ребенка среда будет препятствовать организации данного процесса и не будет удовлетворять особые образовательные потребности конкретного ребенка [1].

Опираясь на особые образовательные потребности детей с интеллектуальной недостаточностью, Е. А. Лемех указывает на то, что каждая группа средовых ресурсов неизбежно претерпевает определенные изменения, которые происходят через их адаптацию и модификацию. При использовании этих приемов предметные ресурсы образовательной среды оптимизируют социальное включение и активизируют деятельность обучающихся с интеллектуальной недостаточностью [2].

Образовательная среда понимается как совокупность всех воздействий и условий, влияющих на возможности развития ребенка. Иными словами, среда – это не отдельно взятые не связанные между собой компоненты, а совокупность всего материального и психологического пространства, окружающего человека.

В свою очередь, важно понимать, что «инклюзивная образовательная среда – это вид образовательной среды, обеспечивающий всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития.

Это один из важнейших компонентов, способствующих активному включению и адаптации в социуме детей с интеллектуальной недостаточностью» [3].

Целью нашего исследования явилось изучение специфики организации образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях общеобразовательной школы, оценка готовности педагогических работников к инклюзивному образованию.

Исследование проводилось на базе учреждений общего среднего образования. В нем приняло участие 203 педагогических работника. В числе основных методов исследования использовались анкетирование педагогических работников и наблюдение. Анкета «Готовность к созданию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательной школе» для педагогических работников образовательных учреждений позволяет оценить уровень готовности педагогов общеобразовательных школ к работе с детьми с особенностями психофизического развития. Для проведения анализа пространственно-предметных средовых ресурсов нами был разработан бланк наблюдения, который содержит в себе 3 основные категории (пространство школы, внутренняя оснащенность и соответствие принципам построения образовательной среды). На основе анализа заполненных бланков наблюдения можно оценить оснащенность образовательной среды школ ресурсами, необходимыми для обучения всех категорий обучающихся с учетом инклюзивных подходов.

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1) не каждая общеобразовательная школа оснащена необходимыми материальными ресурсами для обеспечения качественной образовательной и коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями интеллекта;

2) педагогические коллективы школ недостаточно осведомлены с особенностями организации образовательной среды, чтобы обеспечить включение детей с особенностями психофизического развития;

3) не у каждого учреждения есть возможность создать в своем образовательном пространстве безбарьерную среду, что связано с материальным положением школ и архитектурой зданий;

4) редко можно наблюдать активное воздействие обучающихся на образовательную среду, когда ребенок сам может менять обстановку, переставлять предметные ресурсы в зависимости от собственного желания и использовать весь потенциал данных ресурсов;

5) большинство дидактических пособий хранятся у педагогов и являются недоступными для обучающихся, что исключает возможность самостоятельно заниматься детьми той игрой (пособием), которая вызывает у обучающегося больший интерес.

Список использованной литературы

1. Гайдукевич, С. Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С. Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск : Четыре четверти, 2007 – С. 34 – 46.

2. Лемех, Е. А. Предметные ресурсы для детей с нарушениями интеллекта / Е. А. Лемех // Народная асвета. – № 7. – 2018. – С. 13–16.

3. Майлз, С. Школы для всех. Включение детей со специальными нуждами в образование / С. Майлз, Ш. Миллер, И. Льюис. – Лондон : Фонд «Спасите детей», 2002. – 220 с.

РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ

Гананайко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

В дошкольный период происходит становление и формирование речи ребенка. В настоящее время наблюдается значительное увеличение количества детей с речевыми нарушениями. Одним из многочисленных их проявлений является дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (Л. С. Волкова) [1]. Формирование правильного звукопроизношения у детей – это сложный процесс, в ходе которого ребенок учится ловко управлять своим артикуляционным аппаратом, осуществлять контроль над собственной правильностью употребления слов в разговорной речи. Рассматривая речь как систему, исследователи подчеркивают взаимовлияние ее компонентов друг на друга.

Для формирования точных и координированных движений органов артикуляции, их переключаемости, подвижности, актуальным является поиск методических средств и методов, которые позволяют реализовать в большей мере потенциал артикуляционных упражнений как неотъемлемой составляющей логопедической работы по коррекции нарушений произносительной стороны речи у детей. Широкую популярность в последние годы получил метод биоэнергопластики (О. И. Лазаренко, Н. А. Рычкова, А. И. Богомолова), который комплексно воздействует на развитие речи, координацию движений, согласованность речи и движений, позволяет поддерживать интерес ребенка на протяжении занятия. Биоэнергопластика рассматривается как соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кистей рук. По мнению А. В. Ястребовой, совместные движения руки и артикуляционного аппарата помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организм [2].

С целью изучения особенностей моторики артикуляционного аппарата у детей дошкольного возраста с дизартрией нами был организован констатирующий эксперимент. В задачи исследования входило изучить особенности звукопроизношения и просодической стороны речи у детей; выявить в ходе обследования особенности моторики артикуляционного аппарата; изучить возможность использования биоэнергопластики в коррекции нарушения произносительной стороны речи у детей. Для разработки методики, направленной на изучение состояния артикуляционного аппарата и мелкой моторики рук у детей с дизартрией нами были использованы теоретические материалы Т. З. Плутаевой, Е. П. Лосева, Т. В. Буденной, Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой. Задания были объединены в 4 блока: обследование подвижности артикуляционного

аппарата (блок 1); исследование возможности осуществления одновременных движений органов артикуляции и кистей рук (блок 2); исследование динамического праксиса (блок 3); обследование состояния мимической мускулатуры (блок 4). Система оценивания ответов и действий представлена баллами (0–3) с учетом показателей самостоятельности и правильности выполнения. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 40 г. Мозыря» с участием детей с заключением дизартрия и стертая форма дизартрии. Количественный анализ результатов исследования с учетом общего количества баллов за выполнение заданий четырех блоков позволил представить результаты дифференцированно: 61–66 баллов – высокий уровень; 41–60 баллов – средний уровень; 21–40 баллов – уровень ниже среднего; 1–20 баллов – низкий уровень.

Обобщение данных по изучению мелкой моторики рук и артикуляционного аппарата у обследованной группы детей показало преимущественно средний уровень, и с данной группой детей была организована работа по развитию моторики артикуляционного аппарата с применением биоэнергопластики, которая заключалась в сопровождении занятий выполняемых упражнений артикуляционной гимнастики движениями кистей рук логопеда и ребенка, наглядно демонстрирующих работу артикуляционных органов. Эти движения рук легко усваиваются детьми и способствуют закреплению в его памяти тех действий, которые должен совершить артикуляционный аппарат при произношении определенных звуков. Применение метода биоэнергопластики в работе с детьми осуществлялось нами последовательно: выполнение артикуляционного упражнения; добавление руки при его проведении. Игровая ситуация дополняется включением в упражнение различных игровых персонажей, музыки. Отметим, что дети на протяжении всего занятия сохраняли интерес к работе, были активны, внимательно слушали и выполняли задания. Систематическая логопедическая работа с использованием биоэнергопластики способствует повышению эффективности применения артикуляционной гимнастики на занятиях по коррекции произносительных нарушений речи у детей.

Список использованной литературы

1. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – М. : Владос, 2003. – 272 с.
2. Рыкова, Е. А. Современные технологии логопеда и оптимизация коррекционного процесса средствами биоэнергопластики в ДОУ / Е. А. Рыкова // Молодой ученый. – 2017. – № 2. – С. 626–628.

**БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ**
Гушляк Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Одним из распространенных нарушений произносительной стороны речи является дизартрия, ведущим расстройством при котором является синдром артикуляционных расстройств. Он выражается в нарушении

мышечного тонуса, артикуляционной моторики, проприоцептивной афферентной импульсации от мышц артикуляционного аппарата, наличии произвольных движений, дискоординационных расстройств, оральных синкинезий, выраженной ограниченности выполнения тонких дифференцированных движений (Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, О. В. Правдина и др.) [1].

Нами было предпринято исследование с целью изучения особенностей речедвигательных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста с дизартрией. Экспериментальное исследование проводилось по следующим направлениям: подвижность артикуляционного аппарата; состояние мимической мускулатуры; состояние общей произвольной моторики (статическая и динамическая координация); состояние моторики пальцев рук; состояние звукопроизношения; исследование зрительно-пространственной организации движений; исследование оптико-кинестетической организации движений («праксис позы»). Выборка представлена 14 детьми с дизартрией. Результаты исследования показали, что у детей дошкольного возраста преимущественно отмечены низкий (42 %) и средний (42 %) уровни сформированности речедвигательных умений, лишь у 16 % детей выявлен высокий уровень, у детей младшего школьного возраста выявлен преимущественно средний (42 %) и высокий (29 %) уровни, отмечен и низкий уровень у 29 % обучающихся. Дети младшего школьного возраста, выполняя задания и допуская ошибки, в большинстве случаев осуществляли самокоррекцию и более высокий уровень самоконтроля в сравнении с детьми дошкольного возраста.

Анализ сформированности речедвигательных функций у воспитанников с дизартрией позволил выявить у них трудности реализации следующих умений: вытягивать губы в трубочку, удерживать язык в заданном положении в неподвижном состоянии; воспроизводить и удерживать позы пальцами рук (одной рукой и двумя одновременно) и дифференцированно выполнять движения; соблюдать установленный ритм движения; координировать общие движения и речь; выполнять длительный речевой выдох; прослеживались содружественные движения.

Актуальным для обследованных детей, на наш взгляд, будет усиление коррекционно-развивающего потенциала занятий средствами логоритмики, что позволит учителю-логопеду акцентно реализовать такие направления работы с детьми, как совершенствование координации движений, нормализация мышечного тонуса, развитие темповых характеристик движений, чувства ритма, активизация внимания и памяти; формирование правильного дыхания, его координации с речью и голосом, развитие интонационной выразительности речи, мимической и артикуляционной моторики, координации речи с движением, развитие фонематического слуха. С учетом доказанной взаимосвязи моторной и речевой деятельности (М. М. Кольцова, Е. М. Мاستюкова и др.) необходимым при обучении детей правильному произношению является использовать совместные движения рук и артикуляционного аппарата (Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев, Л. В. Лопатина и др.). Мы обратили внимание на метод биоэнергопластики, который комплексно воздействует

на развитие речи, координацию движений, формирует активное физическое состояние, усиливает кинестетические ощущения органов артикуляции [2]. Например, артикуляционные упражнения проводятся одновременно сначала с движениями одной кисти руки, потом обеих, движения кисти руки имитирует движение челюсти, губ, языка под счет с определенным заданным ритмом, темпом, в разной позиции ребенка (сидя, стоя).

Данный метод отвечает задачам формирования в единстве неречевых процессов и речевых навыков. Усвоение языка во многом определяется активностью самого ребенка, особое значение имеет развитие произвольного поведения. По мнению А. В. Ястребовой, движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата способствует активизации распределения биоэнергии в организме. В свою очередь, это оказывает благоприятное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, улучшает моторные возможности ребенка по всем параметрам, создавая предпосылки для полноценного развития речи [3].

Таким образом, выработки согласованных и точных движений органов артикуляции для овладения произносительными умениями и навыками – актуальная задача логопедической работы с детьми с дизартрией, успешная ее реализация во многом определяется целенаправленностью, последовательностью и систематичностью применения специальных средств коррекции, которые обеспечивают системный подход к реализации потребностей ребенка с речевыми нарушениями.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 331 с.
2. Курис, И. Биоэнергопластика. Йога-Данс. Опыт постижения / И. Курис. – СПб. : Велигор, 2012. – 304 с.
3. Ястребова, А. В. Занятия по формированию речемыслительной деятельности и культуры устной речи у детей пяти лет / А. В. Ястребова, О. И. Лазаренко. – М. : Арктур, 2001. – 144 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ДЫХАНИЕМ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ

Данилевич Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Преодоление заикания является одной из важных проблем логопедии как в теоретическом, так и в практическом плане. До настоящего времени остаются неясными патогенетические механизмы этого сложного нарушения, а коррекционная работа далеко не всегда является успешной. Чаще всего возникая в дошкольном возрасте, заикание может перейти в хроническую форму и отягощать долгие годы психоречевое и личностное развитие человека. Самостоятельные высказывания детей из-за судорожного состояния мышц в разных отделах периферического речевого аппарата содержат повторы слов, слогов, звуков, их вставки (эмболы), вынужденные паузы и заминки при поиске слов-заменителей, более простых для проговаривания, а также паузы, которые связаны с расстройствами процесса

речевого дыхания, с нехваткой воздуха и неумением распределять его на весь смысловой отрезок. Эти и другие симптомы заикания серьезно отражаются на процессе коммуникации и социализации личности (Н. М. Асатиани, Л. З. Арутюнян, М. И. Буянов, Л. И. Белякова, Т. Г. Визель, Н. В. Власова, В. А. Гиляровским, Е. А. Дьякова, Б. Д. Карвасарский, Е. Ф. Рау, В. И. Селиверстов, И. А. Сикорский, Е. Е. Шевцова др.).

В симптоматике заикания на нарушение речевого дыхания указывается как на один из постоянных признаков. Помимо возможности появления судорожной активности в мышцах дыхательного аппарата, нарушение речевого дыхания у заикающихся выражается в следующих показателях: недостаточный объем вдыхаемого воздуха перед началом речевого высказывания, укороченный речевой выдох, несформированность координаторных механизмов между речевым дыханием и фонацией.

Дыхание – это неотъемлемая часть жизни каждого человека, базовая функция жизнедеятельности организма, непосредственно связанная с обеспечением работы голоса и реализацией речевого высказывания. В специальной педагогической литературе обычно указывают три типа дыхания, при которых доля участия диафрагмы разная: верхнереберный, грудной, грудобрюшной (он же диафрагмально-реберный) – наиболее оптимальный для речи.

В логопедической работе достаточно и правильно сформированное дыхание рассматривается как каркас фонации, поэтому работе над ним отводится важное значение в устранении нарушений речи. По мнению Л. И. Беляковой, Е. А. Дьяковой, работа по формированию речевого дыхания должна включать в себя следующие этапы:

1. Расширение физиологических возможностей дыхательного аппарата (постановка диафрагмально-реберного дыхания и формирование длительного выдоха через рот).

2. Формирование длительного фонационного выдоха.

3. Формирование речевого выдоха [1].

Соответствующие дыхательные упражнения позволяют нормализовать дыхательную функцию детей с заиканием: автоматизировать грудобрюшной тип дыхания; оптимизировать объем вдыхаемого воздуха; увеличить глубину вдоха и объем выдыхаемого воздуха; исключить несвоевременный и вынужденный добор воздуха, который явно заметен окружающим; сформировать удлиненный постепенный и равномерный выдох, который соотносится с длиной фразы и др.

В литературе по логопедии описано многообразие методических приемов, игровых комплексов и упражнений, которые позволяют добиться равномерного, управляемого процесса диафрагмально-реберного дыхания в речи, способствующего становлению плавной и выразительной речи у детей с заиканием. Укажем на отдельные упражнения.

Для постановки диафрагмально-реберного дыхания следует уложить ребенка в положение лежа на спине, его рука должна лежать на верхней части живота (диафрагмальная область). Внимание обращается на то, что его живот «хорошо дышит». Данное упражнение выполняется без особых усилий в течение 2–3 минут. Могут быть применены упражнения «Накачать шину», «Воздушный шар», «Ворога», «Гуси» и др.

Формирование фонационного выдоха рекомендуется начинать с работы над отдельными гласными звуками, затем – сочетаниями, произнося их на одном выдохе в следующем порядке: А-О-У-И. От тренировки дыхания с использованием отдельных звуков постепенно переходят к упражнениям, которые включают слова, фразы, стихи, прозу. Логопедическая работа над дыханием тесно связана с формированием навыка рациональной голосоподачи и голосоуправления, что предусматривает развитие силы, динамического диапазона, мелодических характеристик голоса и др. [1; 2].

Таким образом, дыхание у детей с заиканием, по сравнению с нормотипичными детьми, часто формируется неправильно, поэтому значимы изучение особенностей состояния и реализация логопедической коррекции нарушения дыхания при заикании.

Список использованной литературы

1. Белякова, Л. И. Заикание / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : «В. Секачев», 2000. – 304 с.
2. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова; под ред. Л. И. Беляковой. – М. : Книголюб, 2004. – 56 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ
ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ
С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**
Двоежонова Алина (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – В. А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Одним из этапов уроков трудового обучения в младших классах первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью является изучение (сообщение, повторение, закрепление) предусмотренных учебной программой сведений. На последующих этапах урока обеспечивается дальнейшее усвоение этих сведений и проводится обучение их применению. В научно-методической литературе [1; 2] представлены рекомендации, которые в общем виде раскрывают методику формирования у учащихся представлений и знаний в рамках соответствующих образовательных задач. В частности, обращается внимание на использование словесных и практических методов обучения в сочетании с наглядными, предполагающими применение наглядных средств обучения.

Назначение этих средств состоит в визуализации изучаемой словесной информации, обеспечении связи между словом и образом. Характеризуются также требования к наглядным средствам обучения и приводятся общие рекомендации по использованию отдельных из них (образцов изделий и материалов, инструментов и приспособлений, их изображений и др.). Однако эти рекомендации не исчерпывают всех вопросов использования наглядных средств обучения при проведении рассматриваемого этапа урока и требуют некоторого расширения и конкретизации.

При использовании сочетания словесных и наглядных методов обучения на этап изучения познавательных сведений рекомендуется отводить 3–4 мину-

ты, а при проведении простейших лабораторных работ и дидактических игр – до 5 минут [2, с. 38]. Уже это говорит о необходимости тщательного отбора средств обучения, включая наглядные. Важнейшее требование к ним – соответствие образовательной задаче урока, результатом реализации которой будет усвоение учащимися изучаемых сведений, предусмотренными учебной программой. Эффективность реализации принципа наглядности на любом уроке трудового обучения определяется не количеством, а рациональным использованием наглядных средств обучения с учетом особенностей восприятия учащимися с интеллектуальной недостаточностью наглядной информации.

Поэтому важнейшая задача проводимого нами исследования состоит в разработке фрагментов планов-конспектов уроков, раскрывающих особенности педагогического руководства деятельностью учащихся при работе с наглядными средствами обучения. Особое внимание нами уделяется обеспечению оречевления учащимися результатов восприятия и словесной репрезентации приобретаемых представлений.

Мы также обращаем внимание на недостаточно раскрытые в научно-методической литературе возможности использования действующих учебных пособий по трудовому обучению с учетом того, что в них представлены не только изображения изготавливаемых изделий и технологические карты, используемые, соответственно, в процессе ориентировке в задании и при планировании практической работы, но также рисунки и фотографии, которые могут использоваться для ознакомления учащихся с материалами и их свойствами, инструментами, правилами безопасного поведения, изучения других сведений. При этом наша важнейшая исходная установка состоит в том, что работа с учебным пособием проводится с учетом специфики урока трудового обучения, т. е. не за счет времени, которое отводится на практическую работу. Следовательно, она должна строго регламентироваться по времени.

Эффективность изучения познавательных сведений может быть обеспечена и использованием мультимедийных средств обучения. Они позволяют использовать не только статичные изображения, но и доступные по содержанию видеофрагменты, в т. ч. озвученные. Это, например, важно при ознакомлении учащихся с народными промыслами и с некоторыми технологическими процессами. Разработка мультимедийных презентаций также выполняется в рамках нашего исследования.

Таким образом, использование наглядных средств обучения является обязательным условием обеспечения усвоения младшими школьниками с легкой интеллектуальной недостаточностью предусмотренными учебной программой по трудовому обучению познавательными сведениями. Однако вопросы реализации данного условия нуждаются в дальнейшей разработке, в т. ч. по рассмотренным выше направлениям.

Список использованной литературы

1. Жидкина, Т. С. Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Жидкина, Н. Н. Кузьмина. – М. : Академия, 2005. – 192 с.

2. Шинкаренко, В. А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. А. Шинкаренко. – Минск : Изд. центр БГУ, 2013. – 103 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Жигунова Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Связная письменная речь имеет огромное значение в воспитании, образовании и развитии человека, обеспечивает освоение графически представленной информации, усвоение родного языка в письменной форме, взаимопонимание людей в письменном общении и др.

При обучении в школе учащемуся необходим достаточный уровень владения письменной речью, поскольку многие учебные действия требуют адекватного восприятия и воспроизведения текста, умения точно и самостоятельно излагать свои суждения, развернутые ответы на вопросы. Технически навык письма формируется в начальных классах, к 10–11 годам почерк детей становится стабильным, формирование связной письменной речи зачастую происходит, начиная с конца 2-го – начала 3-го классов, совершенствуется на протяжении обучения в школе и дальнейшей жизни.

Письмо как многоуровневый процесс формируется в условиях целенаправленного обучения при условии, что ребенок обладает достаточно развитой устной речью, хорошо сформированными высшими психическими функциями, операциями самоконтроля и саморегуляции. Исследователи подчеркивают, что в сложную деятельность письменной речи включены многие психофизиологические компоненты – языковые, зрительно-пространственная ориентировка, графомоторные навыки, сукцессивные функции, слухомоторная координация, разные виды восприятия, память, внимание и другое (Б. Г. Ананьев, Т. В. Ахутина, М. М. Безруких, Т. Г. Визель, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, В. И. Насонова, Е. Н. Российская, И. Н. Садовникова, Е. Ф. Собонович, А. Ф. Спирина, Т. А. Фотекова, А. В. Ястребова и др.). Указанные компоненты оказываются несовершенными у детей с речевыми расстройствами, поэтому именно этот контингент учащихся заслуживает особого внимания в вопросах точной диагностики трудностей письма, обучения письму и коррекции его нарушений, повышения активности в учебе и добывании информации из текстов.

Одно из приоритетных направлений деятельности учителя-дефектолога – поиск эффективных способов и средств коррекционно-педагогической помощи по преодолению нарушений чтения и письма, по активному включению учащихся с дислексией и дисграфией в учебно-познавательную деятельность. В числе таких средств с уверенностью можно назвать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

В последнее время ИКТ проникли в повседневную жизнь каждого человека, включая множество сфер, открывая новые возможности, в том числе в образовательном процессе. Они применяются в виде компьютерного оборудования, устройств мобильной связи, электронной почты, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийных средств, развивающих и обучающих компьютерных программ, Интернета и др.

Их использование позволяет совместить игровую и учебную деятельность, повысить интерес и мотивацию учащихся к изучению материала, увеличить саморегуляцию и усидчивость, продолжительность работы над развивающим заданием, улучшить внимание, запоминание и впоследствии воспроизведение информации, преодолеть некоторые недостатки или пробелы в знаниях ребенка [2]. Известно, что зрительная память у большинства людей является преобладающей, в этой связи использование ИКТ в области образования, где основными средствами выступают компьютер и мультимедийный проектор, обеспечивается наглядность как визуальная (таблицы, схемы, диаграммы, модели, рисунки, видео, развивающие игры и др.), так и акустическая (неречевые и речевые звуки, голоса представителей животного мира, мелодии и др.).

Благодаря ИКТ дети с нарушениями письменной речи могут занимательно и незаметно для себя наращивать знания, сравнивать, обобщать, систематизировать полученную информацию, устанавливать причинно-следственные связи [1]. Передавая информацию с помощью компьютера и в мессенджерах учащиеся учатся формулировать мысль. При этом «письмо» на клавиатуре является более простым способом, способствует закреплению пространственных представлений, зрительного образа буквы, развитию моторных навыков.

Таким образом, использование ИКТ на учебных и коррекционных занятиях значительно повышает эффективность обучения и коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога через обеспечение заинтересованности детей в изучаемом материале, продуктивной деятельности и позитивной атмосферы в процессе взаимодействия педагога и обучающегося.

Список использованной литературы

1. Ефимов, В. Ф. Использование информационно-коммуникационных технологий в начальном образовании школьников / В. Ф. Ефимов // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 38–43.

2. Кислякова, Ю. Н. Методические рекомендации по использованию мультимедийных средств обучения в специальном образовании : учеб.-метод. пособие для педагогов / Ю. Н. Кисляков, Т. В. Лисовская. – Минск : Четыре четверти. – 2010. – 52 с.

АЛГОРИТМ СОЗДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Журун Юлия (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Научный руководитель – Д. Н. Забелич, канд. пед. наук, доцент

В Республике Беларусь одним из принципов государственной политики в сфере образования является принцип инклюзии, в соответствии с которым для всех учащихся обеспечивается равный доступ к получению образования с учетом разнообразия их особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Учащиеся с ТМНР получают образование в соответствии с учебным планом центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее ЦКРОиР) для учащихся

с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и/или психическом развитии.

Познавательное развитие детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее ТМНР) значительно отстает от развития детей, не относящихся к данной категории. Это проявляется во всех сферах познавательной деятельности: внимании, памяти, восприятию, мышлении и речи.

Отсутствие целенаправленных действий, равнодушие к результату своих действий, неадекватные действия – все это отличает ребенка с ТМНР от детей с нормативным развитием, у которых предметная деятельность является ведущим видом деятельности в три первых года жизни.

У детей данной категории также не формируются предпосылки для развития и других видов деятельности – игры, рисования, конструирования, зачатков трудовой деятельности. Они значительно отстают по основным линиям развития и нуждаются в комплексной работе, включающей в себя как медицинское, так и коррекционно-педагогическое воздействие [1]. При этом коррекционно-педагогическую работу определяют результаты психолого-педагогического обследования.

Учебный план ЦКРО и Р для учащихся с ТМНР включает в себя перечень образовательных областей, учебных предметов, содержащих основы знаний об окружающем мире, доступные для освоения учащимися с ТМНР, а также обеспечивающих приобретение ими навыков самообслуживания и элементарных трудовых навыков, устанавливает количество учебных часов на их изучение, количество учебных часов на проведение коррекционных занятий и общее количество учебных часов на группу, класс.

Учебным планом ЦКРО и Р для 1–4-х классов предусмотрено только два часа в неделю на изучение учебного предмета «Предметно-практическая деятельность» в условиях специального класса, при организации обучения на дому – один час. Стоит вспомнить, что целью учебного предмета «Предметно-практическая деятельность» является формирование у учащихся доступных способов практической деятельности, элементарных знаний и практических умений, минимально необходимых для включения в последующее трудовое обучение [2].

В условиях ЦКРОиР для учащихся с ТМНР может быть составлен индивидуальный учебный план, который устанавливает перечень образовательных областей, учебных предметов и их объем, в соответствии с которым и разрабатывается индивидуальная учебная программа.

Мы предлагаем следующий алгоритм создания индивидуальной учебной программы для учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития на основании ранее разработанного алгоритма [3]:

1. Изучение запроса семьи ребенка, определение условий и организация образовательной среды как в учреждении образования, так и в семье, для ощущения учащимся комфорта, свободы, удовлетворения от процесса совместной деятельности.

2. Изучение требований образовательной программы по учебному предмету «Предметно-практическая деятельность», выделение направлений

деятельности в соответствии с разделами программы, родительским запросом.

3. Мониторинг результатов учебной деятельности за предшествующий период, с последующим определением зоны ближайшего развития учащегося.

4. Уточнение содержания образовательного процесса и способов практического действия на последующих уроках по «Предметно-практической деятельности».

5. Включение учащегося в предметно-практическую деятельность в условиях учреждения образования с дальнейшим закреплением в семье.

6. Диагностика уровня усвоения программного материала за отведенный промежуток времени, внесение правок в содержание индивидуальной программы.

Список использованной литературы

1. Коноплева, А. Н. Вопросы трансформации содержания специального образования в контексте компетентного подхода / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Спец. адукацыя. – 2009. – № 3. – С. 3–9.

2. Учебные программы центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: I – IV классы / Мин-во образования Респ. Беларусь. – Минск : Нар. асвета, 2007. – 128 с.

3. Забелич, Д. Н. Основные направления в работе педагогов на основе образовательного запроса родителей детей с тяжелыми и множественными психофизическими нарушениями / Д. Н. Забелич // Вестн. МГИРО.– 2014.– № 2. – С. 3–6.

«ЯСНЫЙ ЯЗЫК» –

БЕЗБАРЬЕРНАЯ КОММУНИКАЦИОННАЯ СРЕДА

Забелина Маргарита (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Ю. О. Минькова

В связи с острой проблемой эйблизма (тип дискриминации при котором трудоспособные люди рассматриваются как нормальные и превосходящие людей с инвалидностью) и социального опыта общества сменяется парадигма отношения к людям уязвимой группы. В современном мире проводится работа по устранению интерсекциональной уязвимости людей с инвалидностью. Осенью 2016 года в Республике Беларусь была ратифицирована Конвенция о правах инвалидов. Этот документ имеет несколько целей и направлений, одним из которых является создание безбарьерной коммуникационной среды и частью этой среды является «ясный язык».

«Ясный язык» – вариант адаптации стандартного, канцелярского языка для упрощения и понимания текста людьми с особенностями интеллектуального развития. Он доступно передаёт информацию людям, испытывающим трудности в чтении и осмыслении текста. Сама структура такого языка выстраивается особым образом. Она заключается в сокращении словаря, устранении синонимов с сохранением доминанты, которую утверждает бенефициар. Упрощение структуры высказывания, подача информации и написание текста, отсутствие аббревиатур, а также их размещение происходит по определённым правилам, в некоторых случаях с использованием пиктограмм. Бенефициар «ясного языка» – эксперт-оценщик, человек с интеллектуальными нарушениями, т. е. потенциальный пользователь

«ясного языка». Бенефициары для работы с текстами по правилам «ясного языка» проходят специальную подготовку. Оптимальное количество экспертов-оценщиков, работающих с одним и тем же текстом, – 3–4 человека. Такие тексты, как правило, небольшие по объёму, печатаются в формате А4 или А5, это наиболее удобные форматы для чтения. Шрифт используется простой, без завитков, с интервалом между буквами. Финальный текст перечитывается экспертами, а также бенефициарами с разным уровнем восприятия информации для улучшения качества понимания текста. Если текст выполнен или переведён на «ясном языке», в верхнем правом или левом углу должен находиться специальный знак – логотип, который это подтверждает. Он разработан и используется в соответствии с требованиями организации Inclusion Europe. В будущем планируется представить на «ясном языке» законодательные, правовые, финансовые документы, карты, маршруты передвижения общественного транспорта, памятки различного характера, меню и многое другое. В век информационных технологий нельзя забывать про интернет-ресурсы – создаются веб-сайты на «ясном языке».

В настоящее время «ясный язык» помогает людям с дислексией. Используют упрощения и люди, у которых есть трудности с обучением, или те, кто испытывает трудности с чтением или с нарушением концентрации внимания. Безбарьерная среда создаётся для упрощения жизни лиц не только с физическими и/или интеллектуальными особыми потребностями, также и для людей с нормотипичным уровнем физического и психического здоровья. Коммуникационная безбарьерная среда не исключение – «ясный язык» способен существенно облегчить перемещение и жизнь иностранцев, которые слабо владеют неродным языком.

В настоящее время продвижение «ясного языка» в Республике Беларусь осуществляется ОО «Белорусской ассоциацией помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам» в партнёрстве с Обществом поддержки людей с интеллектуальными ограничениями в Чешской Республике и негосударственной инициативой «Группа по оказанию помощи пострадавшим от радиации белорусским детям при Евангельской общине Берлин-Кепеник».

Список использованной литературы

1. «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания : метод. рекомендации / под ред. Е. Г. Титовой. – Минск, 2018. – 42 с.

**СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**
Каленик Ульяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Ю. О. Минькова

В настоящее время продолжает развиваться концепция общения и социализации людей, в особенности детей, с разной степенью возможности коммуникации. Значительный успех в социализации ребенка с особыми

образовательными потребностями может быть достигнут только при активном участии в данном процессе семьи, и, в первую очередь, родителей.

Главными аспектами взаимодействия учреждения образования и семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР), являются:

1. Регулярное общение педагогов и родителей детей с ОПФР. Обмен информацией между педагогами и родителями помогает обеим сторонам лучше понять, что делать в той или иной ситуации.

2. Разработка индивидуальных планов обучения (ИПО). Реализация ИПО, отвечающих конкретным потребностям ребенка с ОПФР – важная часть в образовании, так как обучение в таком случае максимально соответствует потребностям.

3. Приобщение родителей к активному участию в школьной жизни своего ребенка. Участие родителей в образовании детей с особыми образовательными потребностями имеет решающее значение для содействия их академическому, социальному и эмоциональному росту.

4. Доступ семьям с детьми с ОПФР к таким службам поддержки, как консультирование, реабилитация и специализированное обучение.

5. Профессиональное развитие специалиста. Компетентность педагога оказывает влияние на эффективность процесса обучения, который строится с учетом индивидуальных образовательных потребностей ребенка с ОПФР.

6. Адаптация и модификация технологий, что максимально соответствуют индивидуальным потребностям ребенка с ОПФР, что способствует их независимости и успешности [1].

В общении семьи и учреждения образования важно то, как именно будет построена коммуникация, так как неверная модель может привести к большому количеству недопониманий и споров. Структура модели взаимодействия семьи и учреждения выглядит так: диагностика и изучение семьи → просветительская работа и обучение родителей → деятельность родительского актива → включение родителей в воспитательный процесс → подготовка учащихся к семейной жизни [2]. Работу с родителями следует строить, придерживаясь следующих этапов:

1. Продумывание содержания и форм работы с родителями. Проведение экспресс-опроса с целью изучения их потребностей. Это поможет более полно понять их «запрос» и спектр работы с ребенком, спрогнозировать план обучения, воспитания и помощи.

2. Установка между сотрудниками учреждения образования и родителями доброжелательных отношений с перспективой на будущее деловое сотрудничество. Это важная часть работы, поскольку способствует доверию, открытому общению и сотрудничеству, создавая позитивную среду для развития ребенка.

3. Формирование у родителей более полного образа собственного ребенка и правильного его восприятия посредством сообщения им знаний и информации, которые невозможно получить в семье и которые оказываются неожиданными и интересными для них (например, информация о нарушении ребенка, об особенностях поведения вне микросоциума семьи и т. д.).

4. Совместное исследование и формирование личности ребенка, что может положительно повлиять на развитие ребенка в целом. Это может улучшить у ребенка с ОПФР навыки общения и коммуникации. На данном этапе планируется конкретное содержание работы и выбираются формы сотрудничества.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что образование детей с особенностями психофизического развития – процесс двусторонний.

Список использованной литературы

1. Корнеева, Е. Н. Современные проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. Н. Корнеева, Н. К. Мокеева // Молодой ученый. – 2022. – № 4 (399). – С. 434–436.

2. Антонова, Н. Л. Особенности взаимодействия родителей и педагогов в дошкольном образовании / Н. Л. Антонова // Образование и наука. – 2018. – № 2. – С. 147–160.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Касимова Алия (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Д. Ю. Скрябина, канд. пед. наук, доцент

Стремительное развитие современного общества диктует особые условия организации дошкольного образования. Стратегия модернизации дошкольного образования предполагает наличие новых ориентиров, введение в воспитательный процесс инновационных методик и технологий. В последние годы в дошкольном образовании появились новые тенденции в развитии, в числе которых – геймификация.

Как отмечает Т. В. Машарова, термин «игрофикации» («геймификации») образования в настоящее время получил широкое распространение [1].

Согласно определению К. Вербаха, геймификация – использование игровых форм в неигровом контексте, позволяющее превратить учебу из рутины в увлекательную игру [2].

Противоречие между важностью коррекционных подходов и недостаточностью методически грамотной разработки программ коррекционно-развивающего обучения детей с задержкой психического развития с опорой на зону их актуального и ближайшего развития, с участием всех субъектов образовательного пространства, определяет проблему нашего исследования.

На начальном этапе нашего исследования нами была проведена диагностика уровня развития познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Результаты диагностики показали, что развитие познавательных процессов у детей данной категории находится на низком уровне и не соответствует возрастным нормам. Выявлены особенности развития целостного восприятия, произвольной памяти, воображения, наглядно-образного и логического мышления у детей. Таким образом, развитие познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста требует коррекционно-развивающей работы.

С этой целью нами была разработана программа «Развитие познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития».

Задачи программы:

1. Развивать познавательные процессы у детей.
2. Развивать предпосылки овладения учебной деятельностью (умение выполнять инструкции педагога).
3. Развивать уверенность в себе и своих возможностях.
4. Активизировать словарь детей.
5. Привлечь родителей в качестве партнеров.

При разработке программы учтены следующие условия геймификации: разработка сюжета в виде игровых заданий от персонажа; наличие поощрения, награды, «зрительно» представленного пути успеха; заинтересованность и эмоциональная вовлеченность в процесс обучения, благодаря использованию геймифицированного персонажа и его помощников.

Участники программы: дети 5–7 лет с задержкой психического развития, педагоги ДОУ, родители.

Программа представляет из себя систему разработанных в программах Microsoft Power Point, LearningApps игровых упражнений, направленных на развитие познавательных процессов. Игровые упражнения подобраны в соответствии с темами недели годового плана. На заключительном этапе исследования нами была проведена контрольная диагностика, результаты которой показали, что уровень развития познавательных процессов у данной категории детей стал выше.

Список использованной литературы

1. Машарова, Т. В. Социальная дидактика в условиях цифровизации образования / Т. В. Машарова // Журнал психол.-пед. исследований. – 2023. – № 3 (3). – С. 34–40.
2. Вербах, К. Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса / Кевин Вербах, Дэн Хантер ; пер. с англ. Александры Кардаш. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 223 с.
3. Скрябина, Д. Ю. Геймификация в образовании: поиск способов обогащения деятельности педагогическим содержанием / Д. Ю. Скрябина // Ценности современного образования. Брянск. гос. ун-т им. акад. И. Г. Петровского. – Брянск, 2023. – С.175–186.

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

**Козляк Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Специфика психофизического развития детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития (далее – ЗПР), их познавательной деятельности в значительной мере влияют на процесс овладения речью. Исследователями констатируется ограниченность словаря,

бедность грамматических конструкций, стойкие нарушения звукового и слогового анализа и синтеза, трудности слуховой дифференциации звуков и полиморфные произносительные нарушения, что существенно влияет и на процесс овладения детьми письмом (Е. А. Логинова, С. В. Зорина, Г. Г. Голубева, Н. Ю. Борякова, Е. В. Мальцева, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко, Ю. И. Яковлева и др.). Учебная деятельность детей с ЗПР отличается слабостью регуляции деятельности во всех звеньях процесса учения. Из-за недостаточно развитого умения анализировать, обобщать, классифицировать, сравнивать дети с ЗПР не в состоянии самостоятельно, без специальной педагогической помощи, усваивать содержательный минимум школьной программы [1; 2].

Актуальность выбранной темы исследования определяется наличием противоречия между стойкостью трудностей в овладении звуковым и слоговым анализом и синтезом, слоговой структурой слова у детей, имеющих речевые нарушения не первичного характера, многочисленностью таких детей в начальных классах общеобразовательных школ и необходимостью профилактики у них трудностей в овладении учебными навыками (дисграфии, дислексии).

Анализ специальной литературы показал, что сведений о сформированности слогового анализа и синтеза, о способности восприятия и воспроизведения детьми с ЗПР слов различной слоговой структуры представлено недостаточно. Учитывая данный факт, нами был организован констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 30 учащихся с ЗПР младшего школьного возраста. В исследовании использована комплексная методика Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной [3]. По результатам констатирующего эксперимента был выявлен высокий уровень сформированности оптико-пространственной ориентации (80 %) и возможностей динамической и ритмической организации серийных движений и действий (77 %), средний уровень сформированности восприятия лексических единиц (53 %) и низкий уровень в произношения слов различной структурной сложности (33 %). Преимущественно низкие показатели были получены при выполнении заданий на многократное воспроизведение многосложных слов, на добавление слова с изменением его грамматической формы, на определение акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду, на слоговой анализ и синтез.

Среди педагогических условий оптимизации процесса формирования слогового анализа и синтеза, слоговой структуры слова у обучающихся с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР, учитывая их особые образовательные потребности и результаты констатирующего эксперимента, необходимыми считаем дифференцированный подход с учетом характера и степени выраженности нарушений слоговой структуры слова; воспитание у ребенка критичного отношения к речи, контроля и самоконтроля; наполнение содержания коррекционно-развивающей работы с учетом зависимости овладения слоговой структурой слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных возможностей, неречевых процессов; использование

наглядных вспомогательных средств (предметы и их изображения, демонстрация действий); применение приемов коррекционно-развивающей работы комплексного характера, позволяющих одновременно способствовать развитию познавательных способностей детей.

Формирование слогового анализа и синтеза, восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова у детей рассматриваемой категории на коррекционных и учебных занятиях нами предлагается осуществлять на основе комплексного характера коррекционно-развивающих упражнений, которые направлены на развитие слогового анализа и синтеза в контексте выполнения ребенком заданий на сравнение, обобщение, нахождение аналогий, исключение лишнего, классификацию речевого материала с организацией работы на уровне слогов (слоговых рядов), слов и словосочетаний. Организация наблюдений учащихся за изменением слоговой структуры слова и изменением в связи с этим значения слова является неотъемлемой частью работы рассматриваемой направленности. Тем самым решаются и задачи уточнения словаря, его расширения, уточнения значений слова, выраженных грамматическими средствами.

Список использованной литературы

1. Бабкина, Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития : пособие для шк. психолога / Н. В. Бабкина. – М. : Шк. Пресса, 2006. – 80 с.

2. Лубовский, В. И. Обучение детей с задержкой психического развития : пособие для учителей / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.

3. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: логопедические технологии : учеб.-метод. пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – М. : Парадигма, 2010. – 96 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Куншина Екатерина (ФГБОУ ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – М. А. Захарищева, д-р пед. наук, профессор

Сегодня образование является одним из средств решения важнейших проблем не только общества в целом, но и отдельных индивидов [3]. В повседневной жизни обучающийся, участвуя в разных видах деятельности, нередко попадает в ситуации, требующие от него практического применения математических умений. Овладение ребёнком математическими представлениями, знаниями и умениями является важным фактором для социализации в обществе [1].

Математические представления – это представления о форме, цвете, количестве, времени, пространстве. Именно эти элементарные представления

являются частью ежедневной жизни человека. Вопросы особенностей математических представлений у обучающихся с интеллектуальными нарушениями рассмотрены в работах Л. Б. Баряевой, Е. А. Екжановой, Д. Н. Исаева. В многочисленных работах по изучению представлений выявлено, что для детей с интеллектуальным недоразвитием характерны нечеткость представлений, слабость их систематизации и малая динамичность, фрагментарность, неполнота и плохое удерживание в памяти пространственных соотношений воспринимаемых объектов [1].

При коррекционно-развивающей работе с обучающимися с нарушением интеллекта необходимо найти оптимальные формы и методы для развития математических представлений, учитывая индивидуальные и психофизические особенности. Интерактивные формы обучения занимают важное место среди различных методов обучения в современной педагогической науке [2]. Организация взаимодействия между учащимися и учителем в форме учебных игр является одним из основных признаков интерактивных форм обучения, как отмечает Э. Р. Мансурова. Однако такие педагоги, как С. С. Кашлеев, А. Я. Савельев отмечают, что не все интерактивные технологии подходят для обучения детей с нарушением интеллекта, так как они требуют высокого уровня развития логических процессов у ребенка.

Web-квесты могут помочь педагогу в обучении детей с интеллектуальными нарушениями, так как обладают наглядностью, необходимой для успешного усвоения материала младшими школьниками. Все это объясняет актуальность выбранной темы. Применение web-квеста может стать успешным направлением при изучении математики, особенно для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Применение Web-квеста стимулирует активность мыслительной деятельности и повышает эффективность коррекционно-развивающих занятий. Однако на практике эта технология редко используется в образовательных учреждениях [2]. С помощью web-квеста обучающиеся могут активнее включаться в познавательную деятельность, что поможет им при формировании математических представлений в повседневной жизни, они смогут изучить цифры, научиться определять время по часам, оплатить покупку в магазине, закрепить сведения о домашнем адресе, номере телефона и многое другое.

Внедрение технологии web-квест в сферу образования позволяет результативно развить ряд новых образовательных компетенций (личностных, регулятивных, предметных), систематически вырабатывать и укреплять познавательный интерес обучающихся, повышая его качество на коррекционно-развивающих занятиях и на уроках математики.

Список использованной литературы

1. Захарищева, М. А. Реализация тенденций развития математического образования в средних образовательных учреждениях России в современных условиях / М. А. Захарищева, Л. Л. Кутявина // Вестн. Ижев. гос. технич. ун-та. – 2013. – № 1. – С. 171–174.
2. Машарова, Т. В. Современные педагогические технологии: инструмент в достижении метапредметных результатов обучающихся / Т. В. Машарова, Н. В. Носова // Образование в Кировской области. – 2016. – № 3 (39). – С. 15–18.

**ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР
ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**
Куралева Ирина (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – А. С. Брыкова, канд. психол. наук, доцент

Возрастающие требования к освоению содержания учебного предмета «Математика» обуславливают необходимость проведения пропедевтической работы по формированию элементарных математических знаний и представлений учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Дети с ТНР при выполнении математических заданий допускают множество ошибок из-за неумения пояснять свои действия, они не могут включить в свое речевое высказывание математические термины, вследствие этого появляется необходимость в разработке специальных игр, которые будут способствовать развитию образного мышления, повышению концентрации внимания, выработке умения логично изъясняться.

Дидактические игры математической направленности можно реализовывать не только на уроках, но и во внеучебной деятельности и дома. Игра является активным методом обучения, стимулирует познавательный интерес и поисковую активность. Ниже представлены дидактические игры математической направленности, которые помогут профилактировать некоторые трудности младших школьников с ТНР.

Дидактическая игра на развитие ориентировки в сторонах собственного тела. Название – «Схема тела».

Цель: формирование представлений о направлениях «лево» и «право».

Задачи: формировать представление о левой и правой стороне тела; формировать умение пространственной ориентировки относительно своего тела; дифференцировать правую и левую части на примере своего тела.

Ход игры: ребенку необходимо показать части тела по инструкции учителя:

1) показать правое ухо, поднять левую руку, отвести в сторону правую ногу и т. д.;

2) показать правой рукой левый глаз, показать левой рукой правую ногу;

3) показать предмет, находящийся слева от правой руки; показать ногой направление справа от правой ноги.

Особенности: может проводиться в качестве физкультминутки на уроке под музыку.

Дидактическая игра на развитие пространственно-временных представлений. Название – «Лабиринт»

Цель: формирование умения ориентироваться в окружающем пространстве.

Задачи: формировать умение определять пространственное положение предметов по отношению к себе; формировать умение осознавать разницу между понятиями «выше» – «ниже», «справа» – «слева»; формировать умения определять направление в пространстве листа бумаги.

Оборудование: лист А4 в крупную клетку, ручка, наклейки.

Ход игры: Педагог знакомит с основными вариантами направлений, затем предлагает нарисовать дорогу, выполняя заданные действия. Пример: клетка прямо, клетка налево, клетка выше, клетка ниже. Необходимо провести дорогу от одной наклейки к другой.

Особенности: игру можно проводить с фишкой, которая перемещается по клеткам.

Дидактическая игра на развитие кинестетического гнозопраксиса.
Название – «Найди на ощупь»

Цель: формирование умения находить на ощупь в окружающей обстановке предметы изученной формы.

Задачи: формировать умение определять знакомый предмет на ощупь; развивать умение определять отличие предметов друг от друга на ощупь; развивать кожную различительную чувствительность.

Оборудование: плоскостные и объемные геометрические фигуры, коробочка.

Ход игры: в коробку кладут геометрические фигуры так, чтобы они были не видны. Задача учащегося – определить объемную/плоскостную геометрическую фигуру на ощупь и назвать ее.

Подводя итог, необходимо помнить о том, что дидактические игры математической направленности необходимо проводить систематически, с обязательным оречевлением действий. Учитель-дефектолог должен постепенно усложнять содержание игр, чтобы создавать зону ближайшего развития. Можно выделить следующие варианты усложнения игр: введение элементов соревнования, увеличение темпа игры, увеличение количества предметов или площади ориентировки [1, с. 85].

Список использованной литературы

1. Столяр, Л. А. Давайте поиграем: математические игры для детей 5–7 лет. / Л. А. Столяр. – М.: Просвещение, 1991. – 85 с.

**РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ
У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ
С ПОМОЩЬЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ**
Мальшева Анастасия (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)
Научный руководитель – Д. Ю. Скрябина, канд. пед. наук, доцент

Комфортная жизнь в современном обществе во многом зависит от зрения человека. Зрение – это проводник, путеводитель по жизни, но в обществе есть люди, которые лишены возможности видеть или их зрение нарушено. Для таких людей особенно важно научиться ориентироваться в пространстве без опоры на зрительный анализатор. Ориентировка в пространстве – одна из важных и значимых проблем, входящая в программу социальной адаптации к жизни в обществе детей с нарушением зрения. Нарушение зрения, возникающее в младшем дошкольном возрасте, отрицательно влияет на процесс формирования пространственных представлений.

Проблема исследования состоит в неумении младших дошкольников с нарушением зрения самостоятельно ориентироваться в пространстве. Целью работы явилось теоретическое и практическое изучение уровня сформированности пространственных представлений у младших дошкольников

с нарушением зрения и доказательство значимости базовых ритмических движений в развитии ориентировки в пространстве. Ориентировка в пространстве – один из важнейших компонентов развития ребёнка, с помощью неё ребёнок ориентируется на своём теле, теле других людей, предметах вокруг себя и окружающей действительности. Для детей с нарушенным зрением этот процесс особенно важен, ведь без него они не смогут узнавать мир вокруг себя, тем самым «зависнут» на одной точке развития. У детей с нарушением зрения нарушены многие психические функции. Для них характерно медленное развитие разных видов деятельности. Дети с нарушением зрения сталкиваются с трудностями обработки полученной информации, так как имеют меньше представлений об окружающем мире, чем здоровые дети. У них страдает процесс познания и общения с другими людьми из-за недоразвития речи.

В обучении ориентировке в пространстве большую роль могут играть ритмические движения, если их правильно изучить вместе с детьми. В обучении стоит использовать движения на развитие координации, равновесия и направлений, а помогут в этом различные способы: от утяжелителей до тактильных ощущений. Главное – выбрать правильный способ для каждого воспитанника.

В ходе исследования была проведена диагностика уровня сформированности пространственных представлений у младших дошкольников с нарушением зрения. Для изучения этого вопроса было выбрано две методики: методика «Ориентировка в схеме собственного тела», авторы: М. М. Семаго и Н. Я. Семаго; методика «Словесная ориентировка», автор: Л. И. Плаксина. По результатам диагностики нами было выяснено, что у детей нарушены или не в полном объёме сформированы навыки ориентировки в схеме собственного тела, в пространстве относительно себя и других предметов, у детей плохо развиты навыки словесной ориентировки в пространстве.

Подводя итоги входной диагностики, нами была составлена программа, рассчитанная на полгода обучения, позволяющая с помощью изучения специальных ритмических движений развить навыки ориентировки в пространстве у младших дошкольников с нарушением зрения. При составлении программы упор был направлен на обучение ориентировке на собственном теле с применением этой ориентировки на практике, то есть, при ориентировке в пространстве, следуя инструкции педагога. Таким образом, проведённая нами работа доказывает актуальность темы развития ориентировке в пространстве у детей с нарушением зрения.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Медведева Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Одной из категорий детей, имеющих в симптоматике фонематические нарушения, являются дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Полноценному формированию процессов фонематического анализа, синтеза

и фонематических представлений препятствуют имеющиеся у дошкольников с ОНР полиморфные нарушения фонетической стороны речи, нарушения восприятия и различения звуков речи на слух. Учитывая, что речь представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов и уровней, данные нарушения препятствуют полноценному развитию лексико-грамматических средств языка и связной речи. В случае несвоевременной коррекции вышеперечисленных нарушений при дальнейшем обучении в школе дети могут входить в группу риска по дисграфии и дислексии [1].

Целью нашего исследования является изучение особенностей фонематического анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (возраст 6–7 лет). Для этого были использованы методики Е. Ф. Архиповой [2], Н. И. Дьяковой [3], на основе которых нами составлены три блока заданий. Задания первого блока ориентированы на изучение *навыков элементарного фонематического анализа*. Анализ результатов их выполнения показал, что преимущественно дети допускали ошибки при определении наличия согласного звука в словах, при дифференциации слов по признаку наличия заданного звука в конце слова (дифференциация звуков *к* и *т*) в задании на группировку картинок. В словах, имеющих оба заданных звука, дети выбирали картинку, ориентируясь на первый услышанный. Преимущественные трудности в дифференциации слов с использованием пар картинок, название которых отличалось одним звуком, возникали вследствие незнания семантики некоторых слов (например, *чайка, шаль*). При определении одновременно первого и последнего звуков в слове дети называли первый и последний слог или только первый слог либо правильно определяли первый звук, но называли предпоследний звук в слове (чаще согласный). В заданиях на установление количества произнесенных звуков, узнавание гласного звука на фоне слова, первого (гласного) звука в слове допускались негрубые ошибки.

Второй блок заданий связан с *изучением навыков звукового синтеза* и направлен на выявление сформированности умений воспроизводить слово, названное по отдельным звукам (с интервалом между звуками в три и пять секунд), предложенным в правильной и нарушенной последовательности. Часть детей справлялись с заданием на материале слов, состоящих из 3–4 звуков (например, *рог, бусы, клан*).

Задания третьего блока направлены на *изучение навыков сложного фонематического анализа*: определение последовательности, места и количества звуков в слове, преобразование звуковой структуры слова.

В задании на определение последовательности звуков в слове отмечены такие ошибочные действия, как произнесение слова по слогам. Можно сделать вывод, что дети недостаточно дифференцируют задачи на определение количества звуков и слогов, понятия «звук» и «слог». При определении количества звуков дети ошибочно выполняли вместо этого подсчет слогов (например, в слове *мак* определялось два слога; в слове *шапка* — четыре/три).

Недостаточно сформированным оказалось умение определять место звука в слове и, наоборот, определять звук по заданному месту в слове.

Доступным для обследованных детей в своем большинстве было определение места звука в слове при его начальной позиции в нем. Значительные трудности возникали у детей при выделении заданного звука в слове с учетом его места (например, назвать 2-й звук в слове), ответы детей были наугад. Задания на образование новых слов (на преобразование звуковой структуры слова) путем добавления или замены звука оказались недоступными для обследуемой группы детей дошкольного возраста с ОНР.

При проведении обследования у детей выявлены также недостатки звукопроизношения полиморфного характера, недостаточный объем слухоречевой памяти и словаря, что потребовало адаптации материала обследования, инструкций, помощи со стороны взрослого в виде повтора заданий.

Таким образом, по результатам обследования можно отметить, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР недостаточно сформированы навыки фонематического синтеза и анализа, что согласуется с данными исследований прошлых лет, указывая на актуальность изучения вопросов дифференцированного подхода в методике работы по развитию фонематических процессов и преодолению их нарушений.

Список использованной литературы

1. Голубева, Г. Г. Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г. Г. Голубева, Т. Н. Кошиль // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы : сб. науч. ст. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. – 232 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 331 с.
3. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

О ПРОБЛЕМЕ АУТИЗМА В МАССОВОМ СОЗНАНИИ

Минич Арина (ИИО УО БГПУ им. МаксимаТанка, Беларусь)

Научный руководитель – Н. В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

В настоящее время в научной литературе отсутствует однозначное понимание того, какие причины и факторы лежат в основе возникновения у ребёнка расстройств аутистического спектра. Вместе с тем, согласно обновлённой в 2023 году статистике Центра по контролю и профилактике заболеваний (США), каждый 36-й ребёнок является ребёнком с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). И несмотря на то, что осведомлённость общества о проблеме детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) постоянно растёт, существует достаточно много стереотипов и ошибочных представлений, которые порождают негативное отношение к детям с аутизмом. Наличие «белых пятен» в понимании причин, факторов, проявлений аутизма приводит к созданию в массовом сознании особых «мифов», которые лежат в основе предубеждений и дискриминации людей с аутизмом. Многочисленные исследования свидетельствуют

о том, что владение доступной и достоверной информацией по проблеме приводит к увеличению толерантности и поддержки детей и взрослых с этим расстройством [1].

Изначально расстройства аутистического спектра было очень сложно диагностировать, и появление такого диагноза как аутизм было связано с врачом Лео Каннером, который в 1943 году диагностировал синдром раннего детского аутизма у 11 детей, которые наблюдались у детского психиатра и не имели определённого диагноза. Затем исследования продолжили австриец Ганс Аспергер и советский учёный Самуил Семёнович Мнухин. Но даже в начале 60-х годов прошлого века врачи могли выявить у ребёнка, которому бы сейчас поставили диагноз РАС, детскую форму шизофрении. 1960-е годы прошли, а стереотип, что лица с РАС – это люди, страдающие шизофренией, к большому сожалению, остался [2].

Надо заметить, что в советское время был такой период, когда аутизм связывали с недолюбленностью ребёнка родителями или нездоровой атмосферой в семье. Примерно в 80-е годы появился термин «холодная мать», который идентифицировал женщину как маму ребёнка с аутизмом. Но все эти домыслы в XXI веке получили опровержение в результате развития научных представлений о причинах и факторах возникновения РАС [2].

Важную роль в формировании представлений о РАС в массовом сознании играют средства массовой информации. Так, многим образ человека с РАС знаком по фильму «Человек дождя», снятый в 1988 году, в котором одну из главных ролей сыграл актёр Д. Хоффман. Романтическое изображение взрослого человека с РАС, тем не менее, представляло его как человека с «ментальной инвалидностью», искажая и неверно интерпретируя проявления и поступки этого героя. Блестящий актерский состав и замечательная игра привлекла внимание зрителей к этому фильму, но, вместе с тем, добавила ложных представлений в понимание людей с нарушениями аутистического спектра.

В настоящее время существуют недостоверные теории о том, что аутизмом можно заболеть из-за прививки или продуктов, содержащих ГМО. Можно это называть маркетинговым ходом, рекламным трюком или сплетнями, всё равно данная информация – очередной миф, связанный с аутизмом. При этом стоит отметить, что ухудшение состояния и поведения человека с РАС при употреблении пищи с ГМО было достоверно установлено и научно обосновано. Неверное толкование этой причинно-следственной связи породило в массовом сознании еще один миф в отношении причин возникновения аутизма как следствия неправильного питания [1].

Другие заблуждения в отношении проблемы РАС касаются вопросов интеллектуального развития детей с аутизмом. Согласно одной точки зрения интеллект людей с РАС находится в диапазоне от интеллектуальной недостаточности до пограничного значения, с другой – выше границ средних показателей развития интеллекта. Согласно данным исследований возможности интеллекта людей с различными вариантами аутизма могут варьироваться от умственной отсталости, связанной с тяжёлыми

генетическими нарушениями, до высоких когнитивных способностей, которые демонстрируют дети с высоко функциональными формами аутизма, как, например, синдром Аспергера [3].

Как вариант дисгармоничного развития, аутизм может сочетать в себе разные формы и виды нарушений, обуславливающие уникальность и особенность каждого человека с РАС. А значит, нельзя однозначно судить о наличии у ребенка или взрослого с РАС гениальности или интеллектуальных нарушений. Во многом развитие интеллекта определяется социальными условиями, которые в большей или меньшей степени способствуют развитию познавательных функций детей с РАС [3].

Научный подход к определению данного понятия позволяет трактовать РАС как группу комплексных нарушений психического развития ребенка. Аутизм является следствием неврологических отклонений, сказывающихся на работе головного мозга, а если быть точнее, то на работе правого полушария, за счёт чего люди с аутизмом не видят целостную картину мира. Наличие мифов в массовом сознании о людях с РАС связано с первоначальным отсутствием полной и достоверной информации по данной проблеме и требует от специалистов разработки комплексных мер по повышению информированности людей о проблеме аутизма, созданию условий по развитию социальной толерантности и поддержки, преодолению стереотипов и стигматизации в отношении людей с РАС.

Список использованной литературы

1. Волкмар, Ф. Р. Аутизм : практ. рук. для родителей, членов семьи и учителей : кн. 1, 2 / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.
2. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс : учеб. пособие для студентов / Е. Л. Григоренко. – М. : Практика. 2018. – 280 с.
3. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом : психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2011. – 224 с.

**ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ЗНАНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ О ПРОФЕССИЯХ РАБОТНИКОВ ШКОЛЫ
Моисеенко Ангелина (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – В. А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент**

Решение воспитательных задач профессионального просвещения требует учета состояния представления и знаний учащихся о труде взрослых. Формирование этих представлений и знаний у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью начинается с I класса со знакомства с профессиями работников школы. В этой связи в феврале – марте 2024 г. нами было проведено исследование, в котором приняли участие 12 учащихся IV–V классов первого отделения ГУО «Специальная школа-интернат для учащихся с интеллектуальной недостаточностью».

Им были предложены указанные ниже вопросы и задания, разработанные нами на основе разработок студенческой научно-исследовательской лаборатории «Труд и развитие» Института инклюзивного образования [1].

1. Педагог, обращаясь к учащемуся, говорит: «В нашей и других школах работают учителя, воспитатели. Учитель, воспитатель – это названия профессий» и далее предлагает назвать другие профессии работников школ. После получения первого ответа задается стимулирующий вопрос: «А еще какие профессии ты знаешь?».

2. Учащемуся последовательно предъявляются реалистичные изображения (фотографии) работников (учителя, дворника, охранника (вахтера), уборщика служебных помещений, повара, библиотекаря, воспитателя, водителя) и предлагается ответить на вопрос: «Кто это?». В случае неверного ответа оказывается организующая помощь, т. е. предлагается рассмотреть фотографии более внимательно, обратить внимание на рабочую одежду и т. д. Отметим, что представители всех указанных выше профессий были обозначены в числе работников школы, в которой проводилось исследование.

3. Учащемуся предъявляются эти же изображения (одномоментно по 4 разных фотографии) и предлагается последовательно показать, где дворник (учитель и т. д.).

4. Учащемуся предлагается рассказать о том, что он знает о работе уборщика служебных помещений и далее, поочередно, о работе представителей других указанных выше профессий. После получения ответа учащемуся задаются вопросы, ответы на которые дополняют рассказ.

В ответе на первый вопрос учащиеся испытывали очевидные затруднения. Даже после оказания стимулирующей помощи в среднем (на одного учащегося) было названо всего по 1,6 профессии. Отметим, что ответы «уборщица», «техничка», «сторож» мы считали верными, учитывая, что такие названия профессий ребенок чаще слышит в своей повседневной жизни. Также укажем, что в ответах на первый вопрос некоторые учащиеся ошибочно называли профессии, не относящиеся к профессиям работников школы (например, космонавта, продавца).

Значительно более высокими были результаты ответов на второй вопрос. Было получено 83 правильных ответа из максимально возможных 96 (86,5 %). Без оказания организующей помощи учащиеся верно назвали в среднем по 5,3 профессии, после ее оказания – по 6,9. Такая разница в результатах выполнения первого и второго заданий может быть объяснена затруднениями учащихся в актуализации представлений без опоры на наглядность при выполнении первого задания, хотя речь идет о профессиях, труд представителей которых они регулярно могли наблюдать на протяжении нескольких лет.

Это подтверждается результатами выполнения третьего задания: все учащиеся верно опознали по фотографиям представителей названных профессий, показав их.

Рассказы о профессиях обычно содержали крайне ограниченный объем информации о них. Например, «Подметает улицу» (рассказ о работе дворника), «Готовит еду» (рассказ о работе повара). Самостоятельно других характеристик профессий учащиеся не называли, но с разной степенью

успешности воспроизводили их после получения дополнительных вопросов. Например, после вопроса «Что необходимо повару для работы?» учащиеся обычно называли весьма ограниченное количество предметов кухонной посуды и кухонных принадлежностей.

Можно заключить, что проведенная профинформационная работа принесла определенные результаты в плане накопления учащимися некоторого (хотя и специфически ограниченного) запаса представлений, на который можно опереться при ее продолжении. Выявление особых затруднений учащихся в словесной репрезентации представлений определяет необходимость обеспечения тесной связи этой работы с задачами развития речи учащихся.

Список использованной литературы

1. Говорова, Е. В. Методика изучения у учащихся I–IV классов первого отделения вспомогательной школы представлений о труде взрослых [Электронный ресурс] / Е. В. Говорова, А. С. Ясенчак // Спец. образование: проф. дебют : материалы Междунар. студ. науч.-практ. конф. / редкол. : В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск : БГПУ, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ОСОБЕННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Мойса Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. В структуре нарушения при дизартрии отмечаются артикуляционные, дыхательные и голосовые расстройства. В работах Е. Ф. Архиповой, Л. В. Лопатиной, Е. М. Мастюковой отмечается, что у детей с дизартрией при преобладании процесса торможения тембр низкий, голос приглушенный, немодулированный, при преобладании процесса возбуждения – голос громкий. Нарушение темпа может проявляться в его замедлении (удлинение слога за счет растягивания гласного) или ускорении (гласные могут полностью исчезнуть). Характерен нерегулярный, изменчивый ритм речи, дети не могут акцентированно произносить определенное слово в предложении. Детям с дизартрией не удаются модуляции по высоте, силе голоса [1]. При различных формах дизартрии могут наблюдаться отличия в проявлениях нарушений интонационной стороны речи: при корковой форме наблюдается замедление, напряженность речи; подкорковая форма характеризуется замедленным темпом речи, монотонностью, нарушением паузации, силы голоса; при бульбарной форме отмечается глухость и быстрая истощаемость голоса; псевдобульбарная форма отличается недостаточной силой голоса, осиплостью и назализацией, мозжечковая – нарушением паузации, ритма речи, скандированностью [2].

На сегодняшний день у исследователей нет единого подхода к различению терминов «интонация» и «просодия», их соотношению: в большинстве

своим они рассматривают просодию как более широкое понятие, которое включает интонацию, понимаемую как изменение мелодики речи. Интонация представляет собой взаимосвязь мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения и вместе с ударением, ритмом она образует просодическую систему языка. Ребенок овладевает просодическими средствами, учится по ним, как и по звукам, распознавать разные по значению высказывания других людей, овладевает умением применять их как фонологические средства языка [3; 4].

Интонационные расстройства в наибольшей степени влияют на разборчивость, эмоциональную выразительность речи детей.

С целью изучения особенностей интонационной стороны речи у детей среднего дошкольного возраста с дизартрией был организован констатирующий эксперимент на базе ГУО «Детский сад № 19 г. Мозыря» с использованием методики Е. Ф. Архиповой [1]. Диагностика включала семь блоков заданий: 1) восприятие и воспроизведение интонации; 2) восприятие и воспроизведение логического ударения; 3) восприятие и воспроизведение ритма; 4) восприятие и воспроизведение модуляций голоса по высоте; 5) восприятие и воспроизведение модуляций голоса по силе; 6) восприятие и воспроизведение тембра; 7) восприятие и воспроизведение темпа речи. Обследование проводилось в индивидуальной форме. Оценивались точность и правильность ответов и действий детей.

Результаты исследования интонационной стороны речи у детей показали, что наибольшие трудности возникали при воспроизведении интонации (при воспроизведении восклицательной и вопросительной интонации, грустной интонации), при восприятии и воспроизведении модуляций голоса по высоте (произнесение было везде одинаковое) и силе (дети смешивали и не всегда точно использовали силу голоса, речевой выдох ослаблен и долго произносить звук не удавалось, голос быстро угасал), при воспроизведении темпа речи (особенно при повторении быстрого темпа), при восприятии и воспроизведении логического ударения. Ориентируясь на уровни интонационной выразительности, описанные А. Н. Буслаевой [3], в отношении обследуемой группы можем заключить, что у детей преимущественно преобладает средний уровень, характеризующийся необходимостью постоянной помощи со стороны взрослого при выполнении диагностических заданий; ошибками, которые исправлялись детьми под руководством взрослого; наличием нескольких проб для правильного выполнения заданий.

Таким образом, актуальной задачей коррекционно-развивающей работы с детьми с дизартрией в обследуемой группе являются развитие интонационной стороны речи с учетом принципов последовательности, систематичности, наглядности, дифференцированного подхода и создания речевой среды, побуждающей ребенка в максимально более естественных ситуациях общения овладевать просодическими средствами языка. Необходимой составляющей этой работы является развитие моторики артикуляционного аппарата, координации дыхания, артикуляции и голоса.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М.: Владос, 2009. – 287 с.
3. Попова, М. В. Сравнительный анализ понятий «просодия» и «интонация» и смежных специальных терминов в лингвистике / М. В. Попова // Вестн. МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2021. – Вып. 11. – С. 150–160.
4. Ларина, Е. А. К вопросу о периодизации развития интонационной системы языка у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Е. А. Ларина // Коррекционная педагогика. – 2009. – № 1 (31). – С. 5–14.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРОЙ СЛОВА ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пашевич Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Искажения слогового состава слова признаны ведущими и стойкими проявлениями в структуре речевого дефекта детей с общим недоразвитием речи [1]. Они пагубно влияют на успешность овладения лексическим и грамматическим строем речи, поэтому изучение особенностей овладения слоговой структурой слова детьми с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) является неотъемлемой частью в системе логопедической работы по преодолению нарушений произносительной стороны речи. Исследователи отмечают ряд факторов, влияющих на искажения слоговой структуры слова: артикуляционная недостаточность (Н. Х. Швачкин); усвоение детьми преимущественно звуковой или слоговой характеристики речи (И. А. Сикорский); сравнительная сила ударных и безударных слогов (А. Н. Гвоздев, Б. Китерман); недостаточность фонематического восприятия (Е. Н. Винарская, А. К. Маркова, С. Н. Цейтлин и др.); несформированность неречевых процессов – динамической и ритмической организации серийных движений, оптико-пространственной ориентации (Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина) [1]. Методики коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей представлены в работах З. Е. Агранович, С. Е. Большаковой, Г. Г. Голубевой, Н. С. Четверушкиной и др. У детей с ОНР нарушения слоговой структуры слова крайне разнообразны.

Цель данного исследования – изучение особенностей овладения слоговой структурой слова детьми с ОНР дошкольного возраста. Для реализации настоящей цели была определена методика изучения особенностей слоговой структуры слова и разработан протокол обследования, выполнен анализ и обобщение результатов исследования.

Для изучения особенностей овладения детьми слоговой структурой слова были использованы диагностические задания, предложенные Е. Ф. Архиповой, Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной [2]. Речевой материал отбирался нами на основе описанной А.К. Марковой классификации слов с учетом слоговой структуры. Материалом для проведения обследования

послужили изолированные слова различной слоговой структуры, слоги различного звукового содержания, артикуляционные движения, движения общей моторики, картинный комплекс, геометрические фигуры. Использовались такие приемы обследования, как повторение слов/слогов за логопедом, самостоятельное называние слов по картинке, повторение и самостоятельное воспроизведение движений, воспроизведение движений под счет, воспроизведение услышанных ритмических ударов, воспроизведение ритмических ударов по картинкам, ответы на вопросы, продолжение ряда геометрических фигур. В исследование было включено восемь воспитанников второй младшей группы с ОНР.

При анализе результатов обследования удалось отметить, что наибольшие трудности у детей вызвали слова 10–13 класса слоговой структуры слова (*избушка, флаг, звезда, ежевика*) как в повторении слов за логопедом, так и при самостоятельном назывании картинок. Были допущены ошибки, проявляющиеся в пропуске слогов: *пианино – паино, гусеница – гуса, парикмахер – пахмахер*. А также отмечались ошибки, характеризующиеся добавлением слогов: *черепаха – чететашапаха, матрешка – масесека*. В единичном случае была нарушена слоговая структура слов 1–3 класса: *вода – а (да), муха – му, собака – а*. Для детей трудным заданием оказалось воспроизведение цепочки слогов. В одних случаях ошибки были представлены в виде пропуска слога (*вместо ПО – КО – КО произносилось ПО – КО*), в других случаях – в виде добавления слога (*вместо ПО – КО – КО произносилось ПО – КО – КО – ПО*). Фиксировались синкинезии при выполнении артикуляционных движений («Улыбка-трубочка», «Часики»), мелких движениях рук. У ряда детей возникли сложности с отбиванием простых ритмов (!! - !; ! - !!; ! - ! - !), заданного количества точек, сложности воспроизведения упорядоченного линейного ряда геометрических фигур.

Результаты исследования показали, что у детей с ОНР в младшем дошкольном возрасте наблюдаются трудности в овладении слоговой структурой слова. Следует обратить внимание на задания, направленные на увеличение количества слогов при повторении слоговых цепочек, формирование умения воспроизводить ритмический рисунок, устранять сопутствующие движения при выполнении заданий, согласовывать вербальный и двигательный анализатор при выкладывании линейного ряда, последовательно обучать воспроизведению слов различной слоговой структуры путем повторения их за логопедом, называния картинок, придумывания слов, отбора слов из предложенных, подбора слов аналогичной структуры, дополнения части слова слогом, составления слова из слогов, обнаружения неправильного варианта воспроизведения слова.

Список использованной литературы

1. Сафонкина, Н. Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. Ю. Сафонкина; Москов. пед. гос. ун-т. – М., 2003. – 25 с.
2. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – М. : Книголюб, 2005. Серия «Логопедические технологии». – 96 с.

**К ИЗУЧЕНИЮ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ ПЕРЕСКАЗЫВАТЬ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**
Пекарчик Мария (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – Н. В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент

Одной из основных задач логопедической работы с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), является формирование навыков связной монологической речи. Дети дошкольного возраста с ОНР осваивают разные типы связных высказываний: пересказ, рассказ по сюжетной картинке, рассказ-описание, рассказ-повествование, рассуждение, творческий рассказ, а также заучивание стихотворений [1, с. 4]. Сложность обучения пересказу текста обусловлена тем, что для создания и понимания такого функционального типа речи недостаточно накопленного жизненного опыта, а необходима активная интеллектуальная работа самого ребенка по выделению основных характеристик текста, свойств предмета или явления. Прежде чем пересказывать, ребенок должен научиться выделять наиболее существенные характеристики текста, подбирать точные слова, выражать свое отношение к тексту и грамматически правильно оформлять фразу. Наглядное моделирование стимулирует развитие исследовательских способностей детей, привлекает их внимание к признакам, героям текста.

Одним из приемов для облегчения формирования связной монологической речи у детей с ОНР является мнемотехника. Мнемотехника – система приемов, облегчающих запоминание путем образования искусственных ассоциаций, схем, условных знаков и т. п. [2, с. 208]. Мнемотехнику используют в работе с целью обогащения словарного запаса, а также при обучении составлению рассказов и пересказов, является эффективным приемом при заучивании, так как есть наглядная опора.

Из-за трудностей, которые испытывают дети с ОНР при составлении рассказа, пересказа по картинке или по серии картинок, мнемотехника становится наглядным инструментом, помогающим упорядочить и осмыслить содержание текста. Использование мнемотаблиц при пересказе помогает детям лучше сосредоточиться на правильном построении предложений и воспроизведении текста, так как они видят перед собой всех персонажей и могут представить себе их действия и слова.

С целью изучения опыта работы учителей-логопедов по формированию умения пересказывать у детей дошкольного возраста с ОНР с использованием мнемотехники проводилось анкетирование. Составленная анкета включает сведения об учителях-логопедах, вопросы об изучении опыта педагогов по формированию умения пересказывать детей дошкольного возраста с ОНР, в том числе с использованием мнемотехники.

Исходя из результатов анкетирования, было установлено, что при пересказе текста для детей с ОНР характерных: односложные ответы на вопросы (80 %), использование простых предложений (70 %), трудности в установлении причинно-следственных связей (46,7 %) и характеристике главного

героя (43,3 %). В работе по формированию умения пересказывать у детей с ОНР 93,3 % учителей-логопедов используют наглядные методы (опора на предметы, картинки, схемы). Чаще в работе над пересказом педагоги применяют рассказ-повествование, чем рассказ-описание и сказку. Что касается видов пересказа, то учителя-логопеды используют пересказ, близкий к тексту (76,7 %), а также краткий (46,7 %), выборочный (30 %), с творческими дополнениями (23,3 %), с перестройкой текста (10 %).

При опросе все учителя-логопеды указали, что не испытывают трудностей при предъявлении инструкции и видов помощи. Изучив опыт работы учителей-логопедов по использованию мнемотехники в работе по формированию умения пересказывать у детей дошкольного возраста с ОНР, получены следующие результаты: 100 % респондентов знают, что такое мнемотехника, 96,7 % анкетированных считают, что мнемотехника облегчает работу по формированию умения пересказывать у детей с ОНР и позволяет повышать уровень сформированности связной речи. 80 % респондентов используют мнемотехнику в работе по формированию умения пересказывать у детей с ОНР на занятиях по образовательной области «Развитие речи» и на коррекционных занятиях «Формирование лексико-грамматических средств языка и связной речи». Применение мнемотехники для формирования умения пересказывать у детей с ОНР осуществляется учителями-логопедами на индивидуальных (73,7 %) и подгрупповых (76,7 %) занятиях. Опрос показал, что 33,3 % респондентов не имеют картотеку текстов для формирования умения пересказывать у детей с ОНР, также 20 % анкетированных указали, что не владеют умениями создания мнемотаблиц.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что учителя-логопеды нуждаются в методических рекомендациях по формированию умений пересказывать у детей с ОНР с использованием мнемотехники, а также в систематизации и подборе текстов для пересказа.

Список использованной литературы

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2002. – 144 с.
2. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР

Попова Полина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – В. В. Баженова, канд. пед. наук, доцент

В современном мире большое значение приобретает изучение ребенка в системе его отношений со сверстниками в группе. Межличностные отношения являются необходимым условием, определяющим развитие не только отдельных психических процессов, но и личности в целом. Если

в межличностных отношениях преобладают отрицательные эмоциональные переживания; неадекватность взаимопонимания, отсутствие когнитивного отождествления между субъектами и сопротивление друг другу в сфере личных и деловых межличностных отношениях, то возникает конфликт.

Формирование межличностных отношений – одна из проблем теории и практики развития умений и навыков в системе дошкольного образования, требующая серьезного теоретического переосмысления и системного подхода. Современная система дошкольного образования направлена на гуманистический подход к ребенку как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав.

У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития формирование межличностных отношений отличается значительным своеобразием, что обусловлено неполноценностью познавательной и речевой деятельности, неадекватной самооценкой и поведением.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить формирование межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с помощью сюжетно-ролевой игры.

Сюжетно-ролевая игра является эффективным средством формирования и развития личности каждого дошкольника, его морально-волевых качеств. Ведущее положение игры определяется не количеством времени, которое ребенок посвящает ей, а тем, что она удовлетворяет основные потребности ребенка [1]. На констатирующем этапе исследования было выявлено, что из 10 старших дошкольников с ЗПР у троих имеется низкий социометрический статус, в том числе у одного ребенка статус «изолированный». После обработки результатов первичной диагностики были определены следующие направления работы с дошкольниками с ЗПР: повышение уровня развития инициативности у детей; организация работы по включению детей во взаимодействие со сверстниками; побуждение детей к совместной деятельности; улучшение преобладающего эмоционального фона при общении; повышение социометрического статуса детей, которые находятся на низких статусных позициях.

Нами был разработан комплекс сюжетно-ролевых игр, направленный на формирование межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Сюжетно-ролевые игры проводились с периодичностью две игры в неделю в течение полугода. При организации сюжетно-ролевых игр использовались зоны групповой комнаты (магазин, поликлиника, парикмахерская, дом, гараж), дополнялись они различными атрибутами, необходимыми для проигрывания сюжетно-ролевых игр, что способствовало активизации игровой деятельности, более глубокому погружению в роль, повышению и обогащению опыта взаимодействия детей с окружающими, формированию дружеских отношений.

В проводимых играх был осуществлен обмен ролевыми позициями между детьми. Это развивало их представления друг о друге, помогало встать на новую позицию, прочувствовать положение другого человека. Дети, занявшие низкий социометрический статус в группе, получали главные роли

в сюжетно-ролевых играх. По ходу сюжета создавались различные ситуации, стимулирующие детей решать игровые задачи и выходить из трудных положений (спасать больных, лечить животных, строить школы, снимать срочный выпуск новостей).

Контрольный эксперимент показал положительную динамику в изменении социометрического статуса. Два ребенка с ЗПР из низкого социометрического статуса перешли в группу «предпочитаемых». У «изолированного ребенка» также появились положительные выборы.

Проведенная работа с детьми по формированию межличностных отношений старших дошкольников с задержкой психического развития дала положительные результаты: многие дети стали легче общаться со сверстниками, лучше понимать чувства других и легче выражать свои. Также дети стали откликаться на просьбы и принимать предложения сверстников.

Список использованной литературы

1. Загуменная, Л. А. Социально-личностное развитие дошкольников : программа, планирование, занятия, диагностические материалы. Старшая группа / Л. А. Загуменная. – М. : Учитель, 2013. – 231 с.

РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Потапова Евгения (ИИО УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – Н. В. Чурило, канд. психол. наук, доцент**

Согласно статистическим данным, за последние 5 лет число детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), находящихся под наблюдением специалистов, выросло в 2,4 раза [1]. По мировым научным данным распространенность РАС составляет 1 случай на 160 новорожденных [2]. Этот факт свидетельствует о том, что проблема разработки эффективных методов работы с детьми с РАС является актуальной и значимой. По мнению исследователей, важнейшим направлением работы с детьми с РАС является формирование коммуникативных навыков детей с РАС, что, в свою очередь, создает основу для их социализации и адаптации [1; 3].

Расстройство аутистического спектра может сопровождаться различными проблемами в области речи и коммуникации у детей. Некоторые из этих проблем включают задержку в развитии речи, ограниченный словарный запас и трудности в социальной коммуникации. Данные статистики указывают на то, в настоящее время около 50 % детей с РАС считаются неговорящими [3].

При этом нарушения речи у каждого ребенка с синдромом могут проявляться абсолютно по-разному. Одним из распространенных признаков расстройства аутистического спектра является задержка формирования речи на ранних этапах онтогенеза. Дети с РАС начинают говорить гораздо позже своих сверстников, их словарный запас может быть очень ограниченным, а в построении предложений или текста могут проявляться выраженные затруднения. Дети с РАС могут иметь трудности с произношением звуков,

некоторые могут из звуков заменять или пропускать, что может сказываться на понимании речи ребенка окружающими людьми. В отличие от нормо-типичного ребенка, у ребенка с РАС проявляются выраженные трудности в понимании инструкций взрослого и подражании его действиям [2; 4].

Другой проблемой для ребенка с РАС в речевой деятельности является сложность в установлении контакта с другими людьми, понимания их намерений, жестов, мимики, тона голоса и интонации. Это в значительной степени снижает эффективность взаимодействия с другими людьми делает взаимодействие чрезвычайно сложным [1–3].

Дети с РАС могут иметь ограниченные навыки общения, несформированные поведенческие модели установления контакта, сложности в понимании чувств и переживаний другого человека, ограниченные познавательные интересы, затрудняющие коммуникацию со сверстниками. Сторонним наблюдателям может казаться, что ребенок с РАС совершенно не слышит, что ему говорят, не отзывается на свое имя, не реагирует на собеседника и содержание высказывания. Свои коммуникативные намерения ребенок с РАС может выражать с помощью плача, крика, взгляда на нужный ему предмет, использования руки взрослого, чтобы взять этот предмет, или «мультишной» речи, усвоенной в ходе просмотра телевизионных программ. Особенности речевые проявления ребенка с РАС – способность избирательного запоминания и использования слов, большинство из которых могут быть малоупотребительными, сложными или представлять собой эхололии любимых героев. При этом повторяет или фраз ребенок с РАС использует без понимания их значения и смысла [1; 2; 3; 4].

Из-за ограниченных навыков общения, непонимания эмоций или намерений других, буквального понимания слов без учета контекста ситуации, трудностей выражения собственных чувств и эмоций, трудностей организации диалога и поддержания беседы – часто при хорошо развитой речи – ребенок с РАС в социальном окружении чувствует себя крайне неуверенно, тревожно и изолированно. Большой комфорт им предоставляет знакомая, привычная обстановка, в которой уже сформированы стереотипные поведенческие реакции. Избегание социальных контактов проявляется у ребенка с РАС в отказе от тактильных и визуальных контактов, отсутствия местоимений «Я», трудностях использования слов «Да» и «Нет» [1; 2; 3; 4].

Ежедневно сталкиваясь с социальными трудностями, дети с аутизмом нуждаются в создании адаптивных условий социальной и образовательной инклюзии, направленных на социальную реабилитацию и абилитацию детей с РАС, обеспечивающих им возможность развития и полноценного взаимодействия с миром людей.

Список использованной литературы

1. Бенилова, С. Ю. Детский аутизм и системные нарушения речи: особенности и принципы дифференциальной диагностики / С. Ю. Бенилова // Спец. образование. – 2017. – № 3. – С. 44–58.
2. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс : учеб. пособие для студентов / Е. Л. Григоренко. – М. : Практика, 2018. – 280 с.

3. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – М. : ЦПМССДиП, 2010. – 87 с.
4. Никольская, О. С. Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2011. – 224 с.

**ПРОБЛЕМА НЕОБХОДИМОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Придыбайло Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Ю. О. Минькова, старший преподаватель

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения и воспитания, при которой дети вне зависимости от их психофизических особенностей обучаются совместно. Оно предполагает учёт индивидуальных возможностей и потребностей каждого ребёнка, а также адекватную реакцию образовательной среды и пространства в виде создания условий для реализации этих потребностей [1].

Определение слова толерантность и на разных языках земного шара звучит по-разному:

- в английском – готовность быть терпимым, снисходительным;
- во французском – отношение, когда человек думает и действует иначе, чем ты сам;
- в китайском – быть по отношению к другим великодушным;
- в арабском – милосердие, терпение, сострадание;
- в русском – умение принять другого таким, какой он есть [2].

Главная проблема «особого ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми. Поэтому в числе трудностей, с которыми сталкиваются дети с особенностями психофизического развития (ОПФР), помимо трудностей в обучении, можно назвать и трудность в их принятии окружающими людьми. Дети с ОПФР зачастую подвержены негативному отношению к себе. При этом такое отношение они получают не только от сверстников или взрослых, но и от работающих с ними педагогов. Проблема усугубляет тот факт, что педагоги иногда сами интолерантно относятся к детям с особыми образовательными потребностями, называя их «неполноценными», «ущербными», «отсталыми».

В условиях, когда авторитетный взрослый человек негативно отзываясь о ребёнке с ОПФР, у нормально развивающихся сверстников, не способных ещё самостоятельно составлять мнение о другом человеке, происходит копирование увиденного ими отношения и утрированная реализация этого неоправданного негативизма в сторону особенного ребёнка. В таком случае реакция «особого» ребёнка очевидна – отказ от общения, замыкание в себе, нежелание контактировать с окружающим его миром и людьми. В лучшем случае окружающие ребёнка с ОПФР сверстники будут игнорировать его существование и позволят ему существовать отдельно от всех, в своём

личном, понятном только ему мире. В худшем – ребёнок будет ежедневно подвергаться психологическому и, возможно, даже физическому насилию.

Поэтому в первую очередь именно на педагога, непосредственно работающего с детьми, среди которых есть ребёнок с ОПФР, ложится ответственность за создание положительных установок у детей их и адекватного, толерантного отношения к «особому» ребёнку. Самому педагогу следует помнить о педагогической толерантности, предполагающей способность принять и понять ребёнка таким, какой он есть, со всеми его индивидуальными возможностями и потребностями. Специалисту следует увидеть в ребёнке с особыми образовательными потребностями носителя своеобразных ценностей, отличного, но не неправильного мышления, принять особенности его характера и понять, что ребёнок с ОПФР заслуживает понимания, как все остальные дети [3]. Только осознав и приняв эту позицию, педагог сможет правильно донести нормально развивающимся сверстникам важность и необходимость хорошего, доброжелательного отношения к ребёнку с ОПФР, объяснить, что он также, как и они, нуждается в любви, заботе и понимании.

Список использованной литературы

1. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс]: учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – Режим доступа: Хитрюк – УМК_Основы инклюзивного образования_54_2014.pdf (yandex.by). – Дата доступа: 05.04.2024.

2. Формирование толерантного отношения к детям с ОПФР в группе сверстников. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: Формирование толерантного отношения к детям с ОПФР в группе сверстников © Сред. шк. №1 г. Бельниччи (edu.by). – Дата доступа: 05.04.2024.

3. Формирование толерантного отношения педагогов к обучающимися с особенностями психофизического развития. [Электронный ресурс] : – Режим доступа: obrazovanie_v_interesah_budushchego_0347-0351.pdf (bspu.by). – Дата доступа: 05.04.2024.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧАЩИМИСЯ С ТНР НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Примак Евгения (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Научный руководитель – А. С. Брыкова, канд. психол. наук, доцент

В современном мире достаточно большое количество разнообразного материала, который помогает учителю в подготовке и проведении уроков. Использование компьютера является одним из качественных способов обогащения содержания уроков. [1, с. 66]. Использование компьютерных программ на уроках способствует профессиональному и личностному развитию учителя, позволяет работать с несколькими группами детей одновременно, повышает уровень самостоятельности учащихся на уроках, активизирует развитие учебных компетенций, способствует повышению мотивации и внимания к заданиям, нацеливает детей на успех в учебной деятельности.

Современные компьютерные программы хорошо структурированы и содержат значительное количество заданий и упражнений, что позволяет применять их на различных типах урока с учащимися с ТНР. Проведение уроков с использованием компьютерных программ наиболее эффективно на первой ступени общего среднего образования, так как у учащихся преобладает наглядно-образный тип мышления [2, с. 38].

Приведем примеры применения ИКДИ на учебных занятиях.

ИКДИ «Слови рыбку»

Данную игру можно использовать на уроке русского языка с целью проверки или закрепления материала по теме «Правописание безударных гласных в корне слова».

Инструкция: на экране вы видите слова с пропущенной безударной гласной в корне слова. Вам необходимо вставить нужную букву. Если ответ дан правильно – рыбка перемещается к удочке, если неправильно – рыбка уплывает.

Введение ИКДИ в процесс объяснения и закрепления данной темы благоприятно скажется на усвоении учащимися изучаемого материала. Дидактическая игра вызовет интерес обучающихся к данной теме, несмотря на то, что правописание безударных гласных в корне слова является довольно сложным материалом для восприятия и применения.

ИКДИ «Складзі сказ па эмоджы»

На уроке белорусского языка эффективным будет приём использования эмоджи. Учащимся предлагается игра «Составь предложение по эмоджи».

Инструкция: на мониторе вы видите ряд эмоджи. Вам необходимо составить предложение, его озвучить, а после этого записать.

При выполнении данного задания будет развиваться наглядно-образное и творческое мышление, продуктивное воображение и, что очень важно, будет обогащаться словарный запас учащихся.

ИКДИ «Движение во времени»

Мы считаем эффективным использование данной игры на уроках математики при изучении темы «Задачи на движение».

Инструкция: выберите из предложенных вариантов те объекты движения, которые вам нравятся, и составьте задачу, а затем решите её. Два из трёх параметров (время, скорость, расстояние) также придумайте сами и введите в условие задачи.

Данная игра будет полезна для понимания и решения математических задач на время, скорость и расстояние, также она предоставит возможность учащимся понять связь между заданными математическими величинами с помощью мультипликации.

ИКДИ «Тело человека»

При изучении разделов, связанных со строением организма человека учебного предмета «Человек и мир» мы предлагаем учителям использование компьютерной программы «Копилка знаний». В ней представлен материал в интересной, наглядной, простой игровой форме.

Инструкция: перед вами на экране будут появляться описания различных органов человека. Вашей задачей будет определить, что это

за орган. После этого Вам необходимо будет «поставить» его на своё место в организме человека.

Такой способ наглядной демонстрации способствует более глубокому и быстрому усвоению изучаемого материала учащимися. Выполняя упражнение, обучающиеся обязательно познакомятся с неунывающим помощником – Компиком. Он будет появляться в заключительной фазе упражнения и поздравит учащихся, если задание выполнено верно.

Таким образом, применение ИКДИ способствует развитию у учащихся с ТНР познавательной активности, креативности, умения работать с информацией, повышению самооценки, а также будет способствовать повышению динамики и качества обучения по учебным предметам.

Список использованной литературы

1. Харибутова, Ю. Н. Дидактическая игра как средство обучения младших школьников [Электронный ресурс] / Ю. Н. Харибутова. – Режим доступа: <https://nshkola.ru/articles/view/130>. – Дата доступа: 07.03.2024.

2. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М. : РПА, 1996. – 80 с.

**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ И МОДИФИКАЦИИ ИГР
ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**
Русакович Анастасия (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – Е. А. Лемех, канд. психол. наук, доцент

Вопросами изучения пространственных представлений занимались такие исследователи, как А. М. Леушина [1], Н. Я. Семаго [2] и др. Тем не менее, работ, посвященных развитию пространственной ориентации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР), очень мало. Вместе с тем, анализируя содержание учебных программ для специальных групп Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), мы выделили, что каждая образовательная область имеет потенциал для развития пространственных представлений. В связи с этим становится актуальным вопрос организации работы по развитию пространственной ориентировки у детей с ТМНР с учетом структуры нарушения [3].

У воспитанников рассматриваемой группы отмечается сложная структура нарушений, поэтому нельзя применять единую методику работы для всех видов нарушений развития. Следовательно, упражнения и игры как наиболее часто используемый метод работы требуют адаптации (изменение характера подачи материала без перестройки его содержания) и модификации (изменение содержания материала игры с учетом имеющихся трудностей) под возможности детей [4].

Рассмотрим особенности адаптации и модификации базовой игры «Мое тело» для разных нарушений развития, которая может быть применена на этапе формирования пространственных представлений о собственном теле у дошкольников с ТМНР.

Цель: формировать представление у воспитанников с ТМНР о расположении частей тела относительно вертикальной оси.

Инструкция: «Ладонка будет знакомиться с частями тела: познакомилась с головой (ощупывает), потом с шеей и т. д.».

Ход игры: ребенок ощупывает части тела по инструкции, проговаривая их названия.

При умеренной интеллектуальной недостаточности в сочетании с любыми другими нарушениями могут быть применены следующие *модификации* (сокращение содержания игры и снижение требований к ее осуществлению): речевой материал сокращается (работа осуществляется только с лицом, только с частями тела выше живота, только с частями тела выше живота); снижаются требования к выполнению игрового действия (в случае отказа от выполнения упражнения или проговаривания используется прием соотнесения части тела с коммуникативной карточкой, прием массажа в сопровождении стихов/потешек; используются сопряженные действия со взрослым).

При умеренной интеллектуальной недостаточности в сочетании с нарушением слуха применяются следующие адаптации: упражнение выполняется перед зеркалом, чтобы дополнительно задействовать зрительный анализатор.

При умеренной интеллектуальной недостаточности в сочетании с нарушениями зрения могут применяться следующие адаптации: для лучшего восприятия силуэта тела ребенком его одевают в белую одежду и подводят к зеркалу, которое дает отображение в полный рост, при этом обеспечивается темный фон. Для усиления тактильных ощущений используются мячики су-джок, вложенные в руку ребенка.

При умеренной интеллектуальной недостаточности в сочетании с расстройствами аутистического спектра необходимо уточнить специфику сенсорного состояния ребенка, учитывать ее (организация полной тишины, мягкого света, возможность использования тактильных раздражителей и т. д.). Если ребенок отказывается от тактильного контакта с педагогом, предлагается привлекать родителей.

При умеренной интеллектуальной недостаточности в сочетании с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата начинать необходимо с ощупывания доступных для ребенка частей тела с постепенным переходом на менее доступные (для создания ситуации успеха). В случае нарушения чувствительности и подвижности обеих конечностей ощупывание можно заменить на поглаживание взрослым или катание мячиком су-джок. В случае гемипаретической формы детского церебрального паралича ощупывание может осуществляться сохранной рукой.

Таким образом, на примере данной игры мы показали возможность ее адаптации и модификации с учетом функциональных и познавательных возможностей воспитанников с разными вариантами тяжелых множественных нарушений развития.

Список использованной литературы

1. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.
2. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 112 с.

3. Сборник программ для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Самообслуживание. Коммуникация. Сенсорная стимуляция. Предметная деятельность. Я и мир. Игра. Изобразительная деятельность. Музыкально-ритмические занятия [Электронный ресурс]. – Минск, 2014. –162 с. Режим доступа: asabliva.by. – 2014. – Дата доступа: 23.02.2024.

4. Лемех, Е. А. Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Специальная адукацыя. – 2015. – № 3. – С. 19–25.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ МОТОРИКИ И ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Ситко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Количество детей с задержкой речевого развития с каждым годом растёт. В такой ситуации первостепенное значение имеет ранняя диагностика и своевременно начатая коррекция, с учётом особенностей развития общей и мелкой моторики. Ребенок с задержкой развития речи хорошо понимает речь, но не в состоянии словесно выразить свои желания и потребности. Эти дети часто моторно неловки, у них плохо развиты движения кисти, тонкие движения пальцев, к двум годам отсутствует «щипцовый» захват, дети не могут точно, координировано выполнить движения органами артикуляции [3]. В течение первого года жизни формируется моторика, развивается координация движений. После 4 месяцев основные интересы малыша сосредоточены на предметах – он стремится схватить и потрогать окружающие предметы. Поскольку эти действия не зависят от свойств предметов и их функционального назначения, их называют неспецифическими. Примитивность и однообразие этих действий не позволяют ребёнку раскрыть всех свойств предметов. Вместе с тем на протяжении второго полугодия происходит интенсивное развитие хватательных движений и манипулятивных действий ребёнка. Сначала все предметы ребенок пытается схватить одинаково, прижимая пальцы к ладони. Рука, протягиваемая к предмету, движется не по прямой линии, а петлеобразно, она как бы тянется к предмету наугад. На 5–7 месяце жизни происходит дальнейшее совершенствование хватания: движения руки становятся все более точными, направленными на цель; ладонь раскрывается, появляется противопоставление большого пальца всем остальным, расположение пальцев все больше зависит от того, какой предмет берет ребенок [2].

Исследователи Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова) выделяют следующие виды манипулятивных действий: *ориентировочные действия* (ребенок трогает предметы, царапает, берет в рот, рассматривает, лижет, кусает, ощупывает, крутит); *неспецифические действия* (бросает и поднимает, постукивает, размахивает, двигает в различных направлениях), которые выполняются с любым предметом, независимо от его физических свойств и функций; *специфические действия* (ребенок катает круглые предметы, растягивает резинку, сжимает резиновые игрушки, извлекая из них звук, вынимает из коробки и вкладывает в нее мелкие

предметы, расчленяет и соединяет детали предметов), которые соотносятся с физическими свойствами и функциями предметов; *культурно-фиксированные* (орудийные) действия. К концу первого года младенец начинает осваивать специфические действия с бытовыми предметами (расчёска, чашка, ложка). Данными действиями ребенок не может овладеть самостоятельно, он усваивает их только в процессе воспитания [3]. В 6–7 месяцев младенец начинает самостоятельно сидеть, прямо держа спину, освобождаются руки ребёнка для их более эффективного использования в качестве средства манипуляций. С 12 месяцев самостоятельно стоит и самостоятельно ходит.

С целью изучения особенностей сформированности моторики и предметных действий детей раннего возраста с задержкой речевого развития было организовано исследование с использованием метода наблюдения за детьми. В эксперименте принимали участие 5 детей ввозрасте от 2,5 до 3,5 лет. Уровень развития предметной деятельности у ребенка определяется характеристиками исполнительской стороны деятельности (видами действий с предметами), познавательной активностью (эмоциональным отношением ребенка к предметам и действиям с ними, стремлением к самостоятельности, настойчивостью), целенаправленностью (стремлением к получению правильного результата).

Результаты исследования показали, что дети преимущественно обследовали предложенные предметы, совершая манипуляции с ними. Но у детей наблюдалось отставание в развитии мелкой моторики. Из-за того, что у них не получалось рисовать, лепить, такая деятельность их не привлекала. Три ребёнка не смогли использовать пинцетный захват, когда брали бусины. Остальные могли использовать при направляющей помощи взрослого, но по собственной инициативе постоянно брали всей ладонью. В задании, где нужно было построить башню из кубиков по словесной инструкции, три ребёнка просто выстроили кубики в ряд. Отмечена недостаточная плавность при выполнении серии движений по образцу. Культурно-фиксированные действия у всех детей были сформированы. Наблюдалась слабая познавательная активность, частое отвлечение от предметов, быстрая потеря интереса. Недостаточная самостоятельность действий у некоторых детей выражалась в том, что они пассивно ожидают помощи или сразу же обращаются за ней, не совершая повторных попыток выполнить действие самостоятельно, быстро теряют цель.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали необходимость целенаправленной работы по развитию мелкой моторики и формированию предметных действий у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Список использованной литературы

1. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. – СПб. : Речь, 2004. – 128 с.
2. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. – М. : Владос, 2008. – 366 с.
3. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова [и др.]. – М. : АНО «ПЭБ», 2007. – 128 с.

**РАЗВИТИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФРАЗОВОГО КОНСТРУКТОРА**
Старовойт Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Развитие речи как важнейшего средства общения является одним из необходимых ресурсов успешной социализации ребенка. Уже в раннем возрасте начинается усвоение грамматической структуры предложения, идет активное развитие сложного предложения и усвоение служебных частей речи (А. Н. Гвоздев) [1]. Т. А. Ладыженская рассматривает фразу как наименьшую единицу речи, которая выступает единицей общения в целом, обладает законченностью по значению, интонацией, определяется ситуацией общения [2]. Развитие фразовой речи зависит от объема активного словаря. Как подчеркивают в своих работах А. Н. Гвоздев, Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, «пусковым» механизмом для развития фразовой речи является усвоение глагольной лексики.

С целью выявления уровня сформированности фразовой речи у детей раннего возраста от 2,5 до 3-х лет нами был организован констатирующий эксперимент. В исследовании принимали участие 8 детей. Как нормативные нами использовались модели предложений, описанные А. Н. Гвоздевым [1]. За основу ситуации обследования были взяты ситуации общения, выделенные Г. Н. Лавровой: пассивный взрослый, совместная игра со взрослым, совместное разглядывание картинок. Основными критериями оценки ответов и действий ребенка были инициативность, чувствительность к воздействию взрослого, средства общения [3]. Заключение об уровне развития общения и речи ребенка (высокий, средний, низкий) составлялось нами на основе шкалы оценки параметров общения и речи ребенка третьего года жизни [4].

В процессе исследования по первому критерию – инициативность – было выявлено, что 25 % детей имеют ее низкий уровень: дети малоинициативны по отношению к экспериментатору в большинстве проб, включая ситуации ситуативно-делового общения. В некоторых случаях отмечено полное игнорирование взрослого. Средний уровень инициативности показали 50 % детей, для которых было характерно проявление инициативы только в части проб, в большей степени она зависела от степени включенности взрослого. Высокий уровень показали 25 % детей, что характеризуется активностью в общении во всех пробах, даже вне зависимости от поведения взрослого. Это проявлялось в интересе к вещам, стремлением привлечь внимание к игрушкам или предметам, которые находятся в комнате, желании разделить со взрослым удовольствие от игры, получить его помощь или одобрение.

Обследование в аспекте второго критерия – чувствительность к воздействию взрослого – имело следующие результаты: 25 % детей показали низкий уровень чувствительности. Они как будто не замечали инициативы экспериментатора, игнорировали его просьбы и предложения о совместной игре. Средний уровень имели так же 25 % детей, инициативные и ответные действия которых были несколько дисгармоничны. Высокий уровень чувствительности к воздействию взрослого показали 50 % детей, они

с удовольствием отзывались на предложение поиграть вместе, охотно подстраивали свои действия под действия экспериментатора.

Результаты обследования по третьему критерию – средства общения – имели следующие показатели: 62,5 % детей имели низкий уровень развития средств общения, у них наблюдалось снижение потребности в общении, невыразительность мимики, не использовалась активная речь, либо она была представлена отдельными звукоподражаниями с указательными жестами. Средний уровень средств общения имели 37,5 % детей, у которых был неполный состав средств общения и нечастое их использование. Дети активно пользовались жестами, звукоподражанием, мимикой, в речи присутствовали аморфные слова, подходящие к ситуации, но с нарушенным слоговым и звуковым составом.

Таким образом, полученные данные определяют необходимость проведения специальной работы, направленной на формирование фразовой речи и ее предикативной функции. Учитывая возраст и уровень речевого развития детей, работа должна быть тесно связана с общедоступными словами ребенка и с использованием методических средств, позволяющих в ходе увлекательного игрового процесса обучаться составлению предложений различных типов и в дальнейшем закреплять их устойчивые модели в активной речи. Одним из таких средств является фразовый конструктор, который способствует развитию начальных навыков формирования фраз, активизации пассивного словаря у детей, формированию умения составлять и распространять предложения. Положительный результат заключается и в том, что ребенок овладевает умением конструировать фразы в игровой форме, во взаимодействии со взрослым или с другими детьми, что совершенствует его коммуникативные навыки. Визуализация предложений помогает вспоминать и воспроизводить фразы по отдельным опорным картинкам, что развивает планирующую функцию речи и помогает самостоятельно составлять аналогичные по модели и структуре предложения.

Список использованной литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
2. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 255 с.
3. Лаврова, Г. Н. Психолого-педагогическая диагностика детей от 0 до 3 лет : учеб. пособие / Г. Н. Лаврова – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 129 с.
4. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. – М. : АНО «ПЭБ», 2007. – 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С ЗАИКАНИЕМ

Тарасенко Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Количество детей, страдающих речевыми нарушениями, в том числе заиканием, с каждым годом растёт. Заикание – одно из наиболее тяжёлых и трудно устранимых расстройств. Очень важно своевременно начать работу

по преодолению заикания, так как чем раньше она начинается, тем легче и эффективнее коррекция. С приобретением хронического характера влияние данного нарушения на психоэмоциональное состояние человека усугубляется, накладывая негативный отпечаток на речевое поведение, деятельность, социальную адаптацию и личностное развитие. Отсутствие целенаправленной логопедической коррекции по устранению симптоматики заикания ведет к трудностям коммуникации, к возникновению неуверенности и страхов, мешает учиться и в полной мере раскрывать свои естественные возможности и умственные способности.

Работа по преодолению заикания требует реализации комплексного подхода, что подразумевает сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы по нормализации всех сторон речевой деятельности, моторной сферы, психических процессов и воспитание личности в целом (Н. А. Сикорский, В. А. Гиляровский, Н. А. Власова, Е. Ф. Рау, В. М. Шкловский и др.) [1].

Логопедическая работа требует знаний научно-теоретических основ овладения темпо-ритмической организацией речи в онтогенезе, понимания принципов комплексности и системности коррекции, единства работы как над различными вербальными (фонетика, лексика, грамматика, синтаксис), так и невербальными (мимика, позы, жесты, интонация, ритм) компонентами коммуникации.

Согласно типовому учебному плану специального образования на уровне дошкольного образования, при устранении заикания в дошкольном возрасте проводятся коррекционные занятия «Нормализация темпо-ритмической организации речи в процессе ознакомления с окружающим миром», «Нормализация темпо-ритмической организации речи в процессе продуктивной деятельности», «Логоритмические занятия», которые наиболее полно выражают содержание коррекционного воздействия учителя-дефектолога (учителя-логопеда) на заикающегося.

Традиционно в методике преодоления заикания коррекционно-педагогическая работа осуществляется по следующим направлениям: создание охранительного речевого режима; регуляция эмоционального и мышечного состояния; развитие моторных функций, развитие координации слова и ритмизованного движения; формирование фонационного (речевого) дыхания; работа над плавностью речи в различных ее формах, развитие интонационных характеристик речи; воспитание личности заикающегося ребенка [2].

Навыки плавной речи – результат систематических и длительных тренировок, которые осуществляются как на коррекционных занятиях, так и в процессе жизнедеятельности ребёнка, ежедневного общения с окружающими. Логопедическую работу по нормализации плавности речи детей с заиканием важно включать в любую деятельность детей в учреждении дошкольного образования, вести на коррекционных и учебных занятиях по различным образовательным областям, реализуемым учителем-дефектологом, воспитателем, музыкальным руководителем и др., такая же согласованность в работе всех специалистов и родителей детей необходима и при устранении заикания у учащихся школы.

При организации коррекционных занятий с детьми с заиканием дошкольного и школьного возраста учителю-дефектологу (учителю-логопеду) важно опираться на результаты тщательной диагностики, учитывать индивидуальные особенности и возможности, особые образовательные потребности каждого ребёнка.

Обоснованными остаются требования к организации и проведению логопедических занятий с детьми с заиканием, сформулированные В. И. Селиверстовым. В их числе: необходимость отражать основные задачи коррекционно-воспитательного воздействия на речь и личность заикающегося ребенка; построение с учетом основных дидактических принципов; согласованность с требованиями учебных программ; необходимость тренировки правильной речи и поведения детей в разнообразных условиях; отсутствие на занятии с учителем-дефектологом (учителем-логопедом) речевых запинок; постоянное наличие образцов правильной речи и др.

Вопросы рациональной организации и определения содержания коррекционных занятий, подбора эффективных методов и приемов преодоления заикания с учётом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей детей остаются актуальными.

Список использованной литературы

1. Белякова, Л. И. Заикание / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М. : В. Секачев, 2000. – 304 с.
2. Леонова, С. В. Психолого-педагогическая коррекция заикания у дошкольников / С. В. Леонова. – М. : Владос, 2004. –128 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Терлецкая Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Информационные коммуникационные технологии (далее – ИКТ) прочно вошли в жизнь современного общества и образовательный процесс разных категорий обучающихся, в том числе имеющих особые образовательные потребности. Различные компьютерные (электронные) средства являются перспективным средством логопедической работы с детьми, поскольку позволяют сделать процесс участия в коррекционных и учебных занятиях более увлекательным и занимательным, доступным и эффективным.

Персональный компьютер, специальные коррекционно-образовательные программы и тренажеры, разнообразные программные продукты, которые помогают в повседневной, игровой, учебной деятельности и во многих других областях жизни, не самоценны, а являются средством решения многих коррекционных задач в работе учителя – дефектолога (учителя-логопеда). Помимо того, ИКТ отвечают запросам представителей молодого поколения, получающих знания в условиях цифровизации.

В логопедической работе с обучающимися дошкольного и младшего школьного возраста средства ИКТ находят своё применение в таких направ-

лениях, как формирование и коррекция произносительной, лексико-грамматической сторон речи, связной речи, коррекция нарушений чтения и письма, недостатков мышления, внимания, памяти, разных видов восприятия с опорой на наглядность (визуализация графиков, схем, картинок; аудио и видеозаписи и др.).

Одним из современных компьютерных инструментов в мессенджерах, социальных сетях и сайтах, оказывающих различные услуги пользователю, является чат-бот. Чат-боты имеют множество преимуществ перед использованием иных ресурсов и, в частности, программных приложений: боты легко установить, не используя память устройства, например, смартфона; ссылки на бот легче распространить; его проще создать и использовать в разных образовательных целях, для получения и анализа информации, закрепления знаний и др. [1].

Нами разработан чат-бот @logo_interactivegame на платформе Telegram в целях помощи учителям-дефектологам, педагогам, родителям и детям в поиске материала для отдельных направлений логопедической работы.

Разрабатывая данный чат-бот, мы использовали сайт BotFather, с помощью которого создали ссылку на бот и программу для написания функций в чат-боте LEADTEX. Наш чат-бот @logo_interactivegame находится в открытом доступе на платформе Telegram, перейти на него можно по ссылке:



Данный чат-бот имеет несколько блоков с учетом ряда направлений и задач логопедической работы:

1. Интерактивные игры на развитие лексической стороны речи: «Мой – моя», «Варим варенье», «Большой – маленький». Каждая игра решает определённую задачу:

Игра «Мой-моя». Задача – формировать умения образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Игра «Варим варенье». Задача – формировать умения образовывать качественные прилагательные.

Игра «Большой-маленький». Задача – формировать умение дифференцировать значение местоимений «мой», «моя» и подбирать правильно местоимение к существительному мужского и женского рода.

2. Интерактивные игры на автоматизацию звуков [ж], [р], [с]:

Игра «Приключения Жужжика». Задача – формировать умение правильно произносить звук Ж в словах и предложениях.

Игра «В ракете». Задача – формировать умение правильно произносить звук Р в словах.

Игра «В сказках у звука С». Задача – формировать умение правильно произносить звук [с] в слогах.

3. Интерактивная артикуляционная гимнастика. Задача – подготовить органы артикуляции к дальнейшей постановке звуков.

Предложенный нами вариант чат-бота предусматривает продолжение и совершенствование его наполняемости материалом развивающей и коррекционной направленности.

Таким образом, ИКТ, обеспечивая игровой, обучающий, развивающий эффект, являются весьма полезным инструментом в организации образовательного и коррекционного процессов, интересным и удобным в использовании как обучающимися, так и педагогами. Применение в логопедической работе чат-ботов позволяет объединить современные технологии и обучение, сделать образовательный процесс более доступным и инновационным.

Список использованной литературы

1. Андерсен, Б. Мультимедиа в образовании : специализир. учеб. курс / Б. Андерсен, В. Д. Бриик. – М. : Дрофа, 2017. – 213 с.

**ИЗУЧЕНИЕ УМЕНИЙ ВЫПОЛНЯТЬ
ИЗМЕРЕНИЯ ЛИНЕЙКОЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**
Халько Ксения (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – В. А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

Учащиеся разных категорий, в т. ч. с легкой интеллектуальной недостаточностью, начинают овладевать различными контрольно-измерительными умениями в процессе обучения уже в I классе. Эти умения применяются ими на уроках математики, трудового обучения и по другим учебным предметам, постоянно востребованы в быту. Однако методика формирования контрольно-измерительных умений у учащихся данной категории в специальной научно-методической литературе представлена в самом общем виде. Ее разработка требует дальнейшего изучения особенностей овладения этими умениями, что определяет актуальность нашего исследования, в котором была поставлена задача разработки и апробации заданий для выявления состояния умения выполнять измерения линейкой у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в IV–V классах, при выполнении учебно-трудовых заданий.

Нами были разработаны задания, сложность которых соотносима со сложностью учебного материала учебной программы III класса по математике, которая предусматривает: знакомство с сантиметром как единицей измерения длины; измерение длины отрезков; выполнение построения отрезков заданной длины [1, с. 17–22].

Во второй учебной четверти 2023/2024 учебного года соответствующие умения были изучены нами у 15 учащихся IV–V классов специальной школы № 11 г. Минска. В индивидуальном порядке ими выполнялись следующие задания:

- 1) определение длины отрезков (измерение отрезков длиной 4 см, 9 см, 7 см);
- 2) определение длины ступенек на образце аппликативного изделия «Лесенка»;

3) выполнение отбора полосок заданной длины для изготовления ступенек «Лесенки» из набора полосок бумаги разной длины.

Сразу укажем, что сравнение успешности выполнения заданий учащимися разных классов нами не проводится в силу неоднородности их состава.

Все задания самостоятельно и правильно выполнили 3 (20,0 %) учащихся. Даже с нашей помощью не выполнили ни одного задания также 3 (20,0 %) учащихся.

Задания по измерению отрезков самостоятельно и правильно выполнили 4 (36,4 %) учащихся. Типичной ошибкой других учащихся было неверное прикладывание линейки, то есть не достигалось совмещение начала отрезка с делением «О» линейки. Это было одной из причин ошибок в назывании результата измерения. Совершенно очевидно, что при переходе к выполнению измерений с точностью до миллиметра такие ошибки в выполнении измерительных действий не позволят учащимся достигать требуемых результатов, в т. ч. на учебных занятиях по трудовому обучению, при выполнении как разметки, так и контрольно-измерительных действий.

Некоторые учащиеся отдельные измерения отрезков выполняли, используя правильные измерительные действия, а при выполнении других допускали ошибки. Это говорит о недостаточной прочности первично усвоенных измерительных навыков. Однако отметим результативное принятие помощи 5 из 11 учащихся (45,5 %), которым она оказалась необходима при выполнении измерений длины отрезков.

При выполнении второго задания (определение длины детали путем ее измерения на образце) правильными приемами измерения самостоятельно воспользовались 6 (40,0 %) учащихся. Помощь при выполнении этого задания позволила правильно назвать результат измерения еще только 1 (6,7 %) учащемуся.

Третье задание самостоятельно и правильно выполнили 7 (46,7 %) учащихся. Это были учащиеся, которые самостоятельно или с нашей помощью выполнили предыдущее задание.

Применение измерений в рамках ориентировки в трудовом задании и отбора деталей выявило у некоторых детей непонимание таких заданий и отказ от их выполнения, что может быть связано с недостаточностью опыта применения измерительных действий в процессе учебно-трудовой деятельности.

Таким образом, представленные результаты свидетельствуют о существенной дифференциации учащихся в успешности овладения измерениями линейкой при выполнении учебно-трудовых заданий.

Список использованной литературы

1. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–V классов первого отделения специальных школ, специальных школ-интернатов с русским языком обучения и воспитания для учащихся с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.adu.by/images/2023/spec/up-1-5kl-spec-matematika-rus.pdf>. – Дата доступа: 20.03.2024.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С РАС

Чэн Елена (ИИО УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Научный руководитель – Н. В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Трудности, которые ежедневно испытывают семьи, воспитывающие детей с РАС, значительно отличаются от повседневных забот семей, у которых развитие детей идет по нормативному типу. Родители детей с РАС сталкиваются с множеством проблем, которые обусловлены дефицитом медицинских, психологических и педагогических знаний для организации адекватных бытовых условий и организации эффективного взаимодействия с ребёнком. В настоящее время в Республике Беларусь реализуется Дорожная карта создания отечественной школы обучения и воспитания детей с расстройством аутистического спектра на 2021–2025 года. Однако по мнению родителей детей с РАС, система специализированной помощи детям с расстройствами аутистического спектра нуждается в дальнейшем совершенствовании. Недостаточное количество детских дошкольных учреждений, отсутствие адаптивной образовательной среды на уровне дошкольного образования, нехватка высококвалифицированных специалистов, осуществляющих сопровождение детей с РАС на различных возрастных этапах существенно затрудняют процесс реабилитации, абилитации и социализации детей с аутизмом [1].

И если вопросы обучения и воспитания ребенка с РАС являются предметом пристального внимания специалистов, то проблема оказания помощи семье, воспитывающей ребенка с РАС в настоящее время не получила должного внимания со стороны науки и практики. Одним из важных направлений работы специалистов является оказание психологической помощи семьям, воспитывающим детей с РАС. Как показывают результаты исследований, в большинстве случаев семьи детей с РАС лишаются моральной поддержки знакомых, а иногда даже близких людей. Нездоровый интерес соседей, недоброжелательность, агрессивные реакции людей в транспорте, в магазине, на улице и даже детском учреждении создают дополнительные проблемы и усугубляют эмоциональные переживания родителей и усиливают родительский стресс.

Нам представляется, что одной из актуальных задач во взаимодействии учреждений образования и семьи является помощь специалистов-практиков, оказываемая родителям детей с РАС не только в образовании и воспитании ребенка с РАС, но и в обучении навыкам и способам взаимодействия с ребенком, а также в оказании адресной психологической помощи и поддержки родителей. Решение данной задачи существенно повышает воспитательный потенциал семьи и увеличивает психологический и социальный ресурс родителей. Необходимым элементом сотрудничества учреждений образования является достижение взаимного доверия между специалистами учреждением образования и родителями ребёнка с РАС. При этом родители должны рассматриваться как полноценные участники коррекционно-образовательного процесса [2].

На сегодняшний день во взаимодействии учреждений образования с родителями, воспитывающими детей с ОПФР (в том числе с РАС), можно выделить несколько направлений. Первое – ознакомление родителей с результатами диагностики их ребенка. Второе направление предполагает ознакомление родителей с содержанием коррекционно-образовательного процесса. Третье направление связано с повышением педагогической компетентности родителей. Важная роль в данном процессе отводится педагогу-психологу и социальному педагогу. Задача четвертого направления состоит в активном привлечении родителей к участию в коррекционно-образовательном процессе [2; 3].

Вместе с тем важным дополнением к указанным выше направлениям следует отнести просветительские и обучающие семинары, направленные на обеспечение родителей необходимыми медицинскими, психологическими и педагогическими знаниями, необходимыми для понимания и реализации особых потребностей ребенка с РАС. В рамках данного сотрудничества, по мнению специалистов, эффективным методом является создание и функционирование Родительских клубов, в рамках которых родители не только получают возможность активного участия в жизни учреждения образования, но и смогут реализовать через «группы поддержки» потенциал психологической помощи, взаимопомощи и взаимообучения [3].

На сегодняшний день проблема организации взаимодействия учреждений образования с семьями, воспитывающими детей с РАС, остаётся не до конца решённой. Отсутствие разработанных методических указаний по работе с семьями, дефицит информированности родителей о медицинских, социальных и психологических особенностях детей с РАС, недостатки в организации комплексной помощи и поддержки семей приводят к снижению эффективности коррекционно-развивающей работы с ребенком с РАС.

Список использованной литературы

1. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение, 2008. – 239 с.
2. Ковалец, И. В. На пути к инклюзии / И. В. Ковалец [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2017. – 187 с.
3. Волкмар, Ф. Р. Аутизм : практ. рук. для родителей, членов семьи и учителей. Кн. 1, 2 / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. – 224 с.

СОСТОЯНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Щербич Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. Н. Михайлова**

При поступлении ребенка в школу требуется его достаточная готовность в психологическом, познавательном, речевом, психомоторном, личностном аспектах. Среди учащихся, особенно на начальных этапах

обучения, отмечается большой процент детей с речевыми нарушениями, у которых наряду с несформированностью языковых компонентов речи обнаруживается недостаточность графомоторных навыков, важных в освоении письма. Это объясняется наличием органических (даже минимальных) поражений центральной нервной системы, которые становятся причиной дизартрии, общего недоразвития речи, моторной алалии и др.

Проблеме развития графомоторной деятельности как базовой составляющей техники письма нормотипичных и имеющих нарушение речи детей посвящены работы М. М. Безруких, А. Д. Ботвинникова, В. А. Илюхина, Е. В. Гурьянова, Т. П. Буцикина, Т. В. Астахова, С. Н. Лысюк, Т. П. Буцикина, Н. Н. Волоскова и др.

Письмо является сложной формой речевой деятельности и многоуровневым процессом, в котором задействованы речеслуховой, речедвигательный, зрительный, двигательный анализаторы. Процесс письма включает в себя графомоторные и орфографические навыки. При этом обучение письму начинается с формирования графомоторных навыков, которые представляют собой способность человека перекодировать звуки речи (фонемы) в соответствующие буквы (графемы) и начертания на бумаге с использованием навыков письма [1]. По мнению М. М. Безруких, графический навык представляет собой особые движения и положения ведущей руки, которые используются при письме и позволяют изображать письменные символы и их сочетания [2].

Недостатки графомоторного навыка у детей с речевыми нарушениями могут привести к появлению графических ошибок на письме, осложнению учебной деятельности, снижению школьной успеваемости.

В целях исследования графомоторных навыков у учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями нами в 2023/2024 учебном году был проведен констатирующий эксперимент на базе ГУО «Козенская средняя школа Мозырского района», в котором приняли участие 10 учащихся 1–2 классов в возрасте 6–7 лет. В ходе диагностики оценивалось состояние мелкой моторики; графических навыков; зрительного восприятия; почерка с использованием методик Н. И. Озерецкого и М. О. Гуревича, Н. В. Нижегородцевой, М. М. Безруких и Л. В. Морозова [3].

Анализ результатов педагогического эксперимента показал, что у обследованных учащихся 1–2 классов с речевыми нарушениями слабо развиты графомоторные навыки. Нами было выявлено следующее: недостаточная сформированность мелкой моторики, снижение амплитуды движений и переключаемости; нарушения графических навыков (характер линий искажен, но нажим ровный; размер и форма элементов, наклон не соответствует образцу; неумение ориентироваться в своей работе на образец и др.); у многих учащихся состояние зрительного восприятия не соответствует возрасту, имеются трудности пространственной ориентировки на плоскости листа, зрительно-моторной координации; нарушен почерк (наблюдается тремор, нестабильная высота и ширина букв, нарушение конфигурации букв и т. д.).

Для формирования графомоторных навыков у обследованной группы учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

необходима коррекционно-развивающая работа с включением соответствующих коррекционно-развивающих игр и упражнений по следующим основным направлениям: развитие мелкой моторики (совершенствование движений пальцев и кистей рук); развитие графических навыков (пространственная ориентировка на плоскости листа, двигательные графические навыки, зрительно-моторная координация); развитие зрительного восприятия; улучшение состояния почерка.

Таким образом, своевременное выявление особенностей состояния графомоторных навыков у детей с речевыми нарушениями позволит правильно определить направления работы, скорректировать или сгладить имеющиеся недостатки. Отсутствие целенаправленной коррекционной работы в области графомоторной деятельности детей может усугубить трудности освоения навыков письма, быструю утомляемость ведущей руки, слабую фиксацию рабочей строки, закрепить небрежный, неразборчивый почерк, спровоцировать потерю интереса к учебным навыкам, требующим достаточной ручной умелости.

Список использованной литературы

1. Мисаренко, Г. Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. – № 2. – С. 4–14.
2. Безруких, М. М. Обучение первоначальному письму / М. М. Безруких. – М. : Просвещение, 2002. – 120 с.
3. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет : рук. по тестированию и обработке результатов / М. М. Безруких, Л. В. Морозова. – М. : Новая шк. 1996. – 30 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Яковлева Алина (ФГБОУ ВО Брянский филиал РЭУ, Россия)

Научный руководитель – А. С. Карпиков, канд. юрид. наук, доцент

В соответствии с российским законодательством, «инвалидом является лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты» [1].

Инклюзивное образование это термин, который используется для описания процесса обучения людей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование – это подход, который направлен на обеспечение равных возможностей для всех учащихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзивное образование в высших учебных заведениях предоставляет возможности каждому студенту, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные и другие особенности, быть включенным в единый процесс социализации, и уже в дальнейшем стать равноправным членом общества [5]. В целом же в студенческой среде

наблюдается лояльное отношение к инвалидам. Однако совместное обучение нередко сопряжено с рядом трудностей социально-психологического характера, так как лица с инвалидностью воспринимаются как социально слабые люди, не способные к самостоятельной жизни, нуждающиеся в постоянном уходе. В учебных заведениях студенты-инвалиды чаще испытывают трудности из-за условий доступности (пандусов, подъемников), низкого уровня медико-социального сопровождения, отсутствие системы персональной помощи инвалидам.

Среди проблем, препятствующих эффективной реализации идей инклюзивного образования, можно выделить следующие:

1) отсутствие надлежащего финансирования: часто учебные заведения не имеют достаточных средств для обеспечения необходимого оборудования, программ и специалистов для работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья;

2) недостаточно подготовленные преподаватели: многие педагоги не обладают достаточными знаниями и навыками работы с такой категорией обучающихся;

3) отсутствие поддержки родителей: родители учащихся с ограниченными возможностями здоровья часто сталкиваются с отрицательным отношением окружающих и сложностями в получении информации о доступных ресурсах;

4) недостаточная адаптация учебных материалов и методик: многие учебные материалы и методики не учитывают индивидуальные потребности такой категории обучающихся, что затрудняет их успешное обучение.

В целом для успешной реализации инклюзивного образования необходимо уделить внимание всем этим аспектам и совершенствовать существующие практики с учетом индивидуальных потребностей каждого обучающегося.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Российская газета. – 1995. – 2 дек.
2. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : учеб. пособие / Т. В. Егорова. – Балашов : Изд-во Николаев, 2012. – 80 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Абызов Никита (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – М. В. Сухова, канд. ист. наук, доцент

В условиях современного общества использование дидактических игр как метода обучения с каждым годом становится все более и более актуальным. Однако бытует мнение, что игры не несут в себе какой-либо образовательной цели, а являются лишь средством досуга, расслабления для ребенка. Однако игра, сочетая высокую изобразительность и сценарную гибкость, позволяет рассказывать о вымышленных и реальных событиях, моделировать ситуации, благодаря чему игроки могут получить уникальные знания и опыт. Именно это обстоятельство говорит о том, что у игры очень большой образовательный потенциал. Она многофункциональна: через нее передается социальный опыт; в ней ребенок получает возможность проявить свою активность и свое мышление, взаимодействуя с окружающей действительностью; в ней высвобождаются творческие способности, которые востребованы в учебной деятельности школьника [1]. Таким образом, весьма актуальной становится проблема применения игровых технологий в учебном процессе.

Непосредственной целью данной работы является теоретическое обоснование эффективности применения игр в обучении. Исследованием самого понятия игры посвящено большое количество различных исследований. Феномен игры издавна изучали философы, психологи, социологи и педагоги, среди которых можно выделить К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, Д. Б. Эльконина, К. Гросса, Ж. Пиаже, З. Фрейда, Й. Хейзинга и др. Они пытались понять сущность игры, мотивы игровой деятельности. В их трудах исследована и обоснована роль игры в процессе развития личности, её основных психических и психологических функций, а также в процессах социализации как процессе усвоения и использования человеком общественного опыта [2; 3].

В современной педагогике и научной литературе известно множество классификаций дидактических игр. Анализ различных литературных источников показал, что дидактические игры могут рассматриваться как средства активизации учебной деятельности; интенсификации трудовой деятельности; воспитания и др. [4].

Анализ научной литературы и практический опыт работы в школе показывает, что применение дидактических игр на уроке позволяет

формировать мотивацию к обучению; оценивать уровень подготовленности учащихся; оценивать степень владения учебным материалом и умение использовать данные знания в практической деятельности; получить учащимся опыта учебно-игровой деятельности и отработать имеющиеся у них умения; развить навыки анализа и прогнозирования, умение делать выводы.

Кроме этого, при организации и проведении дидактических игр необходимо учитывать «слабые места и проблемные зоны» игровой деятельности. К ним можно отнести: «иллюзорную простоту» и доступность игры; большие временные затраты при подготовке к игре; ухудшение поведения учащихся во время проведения игры на уроке за счет эмоционального подъема и погружения в игру; ограниченность численности участников игры.

Знание этих сложностей позволит начинающим педагогам лучше подготовиться к проведению урока с использованием дидактических игр путем продумывания способов предотвращения затруднений.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дидактическая игра – необходимый элемент в процессе обучения школьников. Игровые формы обучения перспективны не только как средство оживления урока, но и как метод, с помощью которого педагог ускоряет, уплотняет и оживляет процесс практического усвоения знаний и навыков учащихся.

Список использованной литературы

1. Гнездилова, Е. В. Имитационно-моделирующие игры как средство формирования произвольного запоминания в процессе обучения иностранному языку / Е. В. Гнездилова // Вестн. Барнаул. юрид. ин-та МВД России. – 2019. – № 1 (36). – С. 6–7.
2. Костевский, В. В. Метафизика игры: от представления к понятию / В. В. Костевский // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2002. – Т. 2, № 2. – С. 23–36.
3. Яцковец, А. С. Взгляды отечественных и зарубежных ученых на феномен игры / А. С. Яцковец // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №68. – С. 190–205.
4. Бумаженко, Н. И. Классификация дидактических игр: теоретический аспект / Н. И. Бумаженко // Вестн. Витебск. гос. ун-та им. П. М. Машерова. – 2001. – № 2 (20). – С. 65–68.

О ЗАРУБЕЖНОМ ОПЫТЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (АНАЛИЗ КУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛЕЙДЕНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В НИДЕРЛАНДАХ)

Бахарева Мария (ФГБОУ ВО ОГПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. В. Ежова, д-р пед. наук, доцент

Внедрение новых профориентационных моделей в образование предполагает разработку методической базы, способствующей эффективному проведению профориентационных мероприятий. Создание условий для самоопределения и самоанализа обучающихся – основные задачи педагогов, организующих профориентационные мероприятия. Отсутствие системности профориентационных занятий в ходе организации данного вида работы

негативно влияет на формирование профессионального самоопределения школьников [1]. Зарубежные методики проведения мероприятий профориентационного характера, а также курсы и учебные дисциплины, способствующие профессиональному самоопределению, могут послужить праксеологическим шаблоном для методик работы со школьниками и студентами в рамках профориентации [2]. В статье рассматривается опыт реализации профориентационного курса, преподаваемого студентам бакалавриата в Лейденском университете Нидерландов. Данный курс может представлять научно-практический интерес для создания школьного курса профориентации на ступени среднего общего (полного) образования в российских школах.

Целью данной статьи является содержательный анализ курса профориентации Лейденского университета. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: провести комплексный анализ организационно-педагогических условий реализации курса; разработать рекомендации по проведению профориентационных мероприятий в рамках подготовки обучающихся к выбору будущей профессии.

Лейденский университет имеет статус исследовательского учебного заведения общего профиля. На данный момент в университете существуют следующие отделения (факультеты): «Археология», «Управление», «Гуманитарные науки», «Юриспруденция», «Медицина», «Естественные науки», «Социология и психология».

В рамках междисциплинарного курса «Урбанистика» студентам предлагается освоить дополнительный курс «Профессиональная ориентация». Цель данного курса состоит в изучении личностных и профессиональных возможностей студентов. Основные задачи курса: создание условий для прохождения студентами различных профориентационных тестов, анкет, опросов; изучение трудового рынка; организация для студентов психологических тренингов, целью которых является изучение студентами собственного профориентационного потенциала. Курс состоит из лекционных занятий и семинаров, а также предполагает самостоятельную работу над заданиями профориентационного характера. По итогам курса студенты должны сформировать представление о текущей ситуации на трудовом рынке, провести анализ и самоанализ своих возможностей, а также составить план работы над выбором будущей профессии.

В начале курса студентам предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Карьерные перспективы и ориентация в профессиональной сфере: по какому пути развивается карьера?
2. Что включает в себя профессиональная сфера? Какие существуют области, в которых я могу работать после выпуска?
3. Какие возможности открываются передо мной в профессиональной сфере? Где я нахожусь в данный момент?
4. Как я могу изучить свои возможности?
5. Какие трудовые сферы мне подходят и как мне сделать выбор?
6. Каковы мои карьерные и жизненные предпочтения?

7. Что от меня ожидают в профессиональной сфере?

8. Каковы мои предпочтения в области профессиональной деятельности?

Данные вопросы позволяют студентам обозначить вектор дальнейшей работы, оценить собственные возможности, провести саморефлексию, таким образом, студент начинает изучение курса, имея четко сформулированную цель и план работы по профориентации.

После прослушивания лекций, прохождения семинаров и tutorиалов студенты получают задания, успешное выполнение которых является допуском к экзамену. Таким образом, курс профессиональной ориентации студентов бакалавриата Лейденского университета является элементом системной программы, направленной на эффективную профориентационную работу. Достоинствами данной учебной дисциплины являются: систематизированность и логичность курса; предполагаемый детальный психологический анализ способностей каждого студента; построение плана работы студента над выбором изучаемых дисциплин; анализ профориентационной деятельности в рамках изучения данной дисциплины; создание студентами рефлексивного портфолио. Данный курс может послужить основой для создания подобного рода межпредметного учебного курса для российских школьников. Отдельные элементы курса могут быть включены в определенные темы различных предметов, тем самым разнообразив содержание обучения на уровне школьного образования.

Список использованной литературы

1. Письмо Минпросвещения России «О направлении информации (вместе с Методическими рекомендациями по реализации профориентационного минимума в общеобразовательных организациях Российской Федерации)» от 20 марта 2023 г. № 05-848 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fzakon.ru/dokumenty-ministerstv-i-vedomstv/pismo-minprosvescheniya-rossii-ot-20.03.2023-n-05-848>. – Дата обращения: 05.03.2024.

2. Белякова, В. Н. Самопознание и Самоопределение в профориентации школьников на всех этапах школьного обучения / В. Н. Белякова, И. И. Гончарова // Калининград. вестн. образования. – 2023. – № 10. – С. 44–52.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Богуцкая Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – О. С. Кочубей

Развитие способностей учащихся является важной задачей образования. Психологические аспекты данного процесса имеют огромное значение, так как именно они определяют, каким образом учащийся осваивает новые знания и умения, а также как он применяет их на практике. Под воздействием факторов (географического, национального, школьного, семейного, социального, наследственного, материального) из индивида формируется личность в течение всего процесса жизнедеятельности. Личность делает человека человеком, следовательно способствует развитию его качеств, интересов и способностей [1].

Человек – уникальное существо. При рождении у младенца уже сформирована часть нейронной сети, генетически заложены задатки, тип нервной системы, темперамент. На развитие личностных качеств первоначально влияет семейный фактор, который формирует психику ребенка, нравственное воспитание, черты характера, самооценку, модель поведения, ценности. Совокупность перечисленных аспектов в будущем непосредственно влияет на развитие способностей к какому-либо виду деятельности.

Следует учесть, что, по мнению Л. С. Выготского, в развитии личности ведущую роль играет социальная среда [1]. Это объясняется окружением, условиями среды, большим потоком информации, новизной и актуальностью знаний, сведений, собственным восприятием учащегося. Одним из главных психологических аспектов развития способностей является мотивация. Если у учащегося есть хорошая мотивация и интерес к изучаемым предметам, то он будет более активно и усердно работать над своим развитием. Также к психологическим аспектам следует отнести умение саморегулироваться (установка целей, контроль эмоций, планирование своих действий), умение находить неординарные способы решения проблем, творчески мыслить.

Коммуникационные навыки также являются важным психологическим аспектом. Это поможет не только успешно работать в коллективе, но и развивать свои интеллектуальные и социальные навыки. С целью углубленного изучения данной темы на учебно-поисковой практике было проведено тестирование по темам «Большая пятерка личностных качеств», «Способности школьника» и «Профессиональные интересы и склонности» среди учащихся 8 «Б» класса ГУО «СШ №1 г. Мозыря» на выявление зависимости между личностными качествами, развитием тех или иных способностей и профессиональными интересами. В процессе анализа выполненных учащимися тестов нами была зафиксирована взаимосвязь результатов.

В качестве примера, у школьников с низким уровнем нейротизма (одно из качеств личности) обнаружены математические, конструкторско-технические, организаторские способности и интерес к таким профессиям, как руководитель, предприниматель, педагог, журналист, общественного деятель, менеджер. По итогам исследования разработаны рекомендации родителям и учителям для поддержания активного развития специальных способностей ребенка: 1. Создавать доброжелательную, доверительную обстановку в классе, семье. 2. Находить индивидуальный подход к своему ребенку. 3. Преподносить актуальную информацию, связанную с интересами учащихся и с учетом возрастного этапа их развития. 4. Обеспечить помощь в реализации идей учащихся. 5. Проводить экскурсии по учебным заведениям, посещать музеи, театры, выставки, а также профориентацию учащихся (мастер-классы, квесты, тренинги, деловые игры, беседы, анкетирование, тестирование).

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – М. : Юрайт, 2024. – 160 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Бокач Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – О. С. Кочубей

Девиантное поведение – поведенческие проявления у отдельных людей или социальных групп, не соответствующие нормам общественной системы [1]. Девиантное поведение в социологии и психологии также принято называть отклоняющимся. Причины возникновения девиантного поведения у подростков разные науки объясняют с различных позиций. Так, значительное внимание относительно проблемы возникновения девиантного поведения у подростков уделяет психология.

Психологический аспект проблемы девиантного поведения детей и подростков нашел свое отражение в работах А. Л. Гройсмана, В. А. Кашенко, В. Ф. Матвеева и др. В данных исследованиях в качестве основы для показателей этого явления выдвигаются нервно-психические патологии, акцентуации характера, различные физические и психические недостатки детей, извращенные психологические потребности. Изучением влияния возрастных этапов личности на характер трудностей в поведении занимались А. С. Белкин, Л. С. Выготский, Л. М. Зюбин, А. И. Кочетов, В. М. Обухов, Х. Ремшмидт.

Также изучению причин возникновения девиантного поведения у подростков большое внимание уделяет социология и социальная психология девиантного поведения. Так, А. Г. Ковалёв [1], рассматривает девиантное поведение как следствие процессов социализации, он подчеркивает, что такое поведение имеет характер стереотипного, устойчивого образования и приводит к формированию негативных стереотипов социального поведения личности.

С точки зрения педагогической науки главной причиной возникновения девиантного поведения у подростков есть ошибки, просчеты в их воспитании. Определяя причины тяжеловоспитуемых Л. М. Веккер и Г. Мурашов подчеркивали, что отсутствие правильного воспитания порождает те или иные отклонения в развитии ребенка. Ребенок с недостатками характера – это, прежде всего, ребенок с искаженными социальными установками. Согласно этому они выделяли три типа «исключительных» детей: «нервные» (дети, брошенные родителями на произвол судьбы, травмированные социальной средой); «педагогически запущенные» (дети плохо подготовлены к школе, не приучены к самостоятельной работе, но с нормальным интеллектом); «бездомные» (дети, имеющие родителей, но живущие в тяжелой социальной среде, где есть постоянная возможность для получения физической травмы) [2].

С целью выявления подростков, склонных к различного вида девиациям, мы провели исследование среди учащихся 8–11 классов. По результатам нашего исследования, к девиантному поведению склонны 42 % подростков в возрасте 14 лет. В основном, это дети, воспитывающиеся в неблагоприятных условиях, имеющие наследственную отягощенность по психическим расстройствам, токсикомании, наркомании и алкоголизму.

Список использованной литературы

1. Ковалев, А. Г. Психологические основы исправления правонарушителя / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
2. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Новая школа, 1998. – 15 с.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Брезгунова Наталья (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Научный руководитель – Е. К. Погодина

Социальные сети в интернет-пространстве являются универсальным средством общения. Характерными особенностями межличностного взаимодействия в социальных сетях является его персонифицированность и контролируемость: можно свободно выбирать партнеров по общению, тему, время и место взаимодействия.

Зависимость от социальных сетей – это вид аддикции, состояние личности, характеризующееся навязчивым стремлением к манипулированию собственными данными и взаимодействию с другими пользователями в социальной сети и неспособностью контролировать продолжительность и интенсивность данной активности и согласовывать ее с другой жизненно важной деятельностью, несмотря на возможные отрицательные последствия.

Зависимость от социальных сетей чаще всего присуща младшим подросткам, которые имеют сложности в межличностной коммуникации. К факторам, способствующим формированию зависимости у подростков, относят: особенности интернет-среды, индивидуальные особенности подростка, особенности социальной ситуации.

Среди причин зависимости от социальных сетей выделяют: неудовлетворение коммуникативных потребностей, отсутствие серьезных увлечений, экзистенциальная пустота, негативная Я-концепцию, эмоциональный дискомфорт, ориентацию на интернет-субкультуру.

Одной из основных причин возникновения зависимости от социальных сетей у младших подростков является недостаток общения и взаимопонимания со сверстниками и родителями. Именно по этим причинам они все чаще обращаются к социальным сетям.

Зависимыми от социальных сетей становятся чаще всего подростки, у которых не удовлетворяется потребность в признании и принятии. С помощью социальных сетей младшие подростки могут также удовлетворить потребности, которые они не в состоянии реализовать в реальной жизни. Благодаря возможности анонимных социальных взаимодействий, подросток может создавать новые образы собственного «Я» [1].

Исследование особенностей поведения младших подростков в социальных сетях показало, что только 24 % опрошенных подростков проводят в социальных сетях менее 1 часа в день; 53 % респондентов указали, что тратят на это 2–4 часа ежедневно; 17 % отметили, что они проводят в социальных сетях по 5–7 часов в сутки; 6 % указали, что социальные сети отнимают у них более 7 часов ежедневно.

Большинство подростков (86 %) в социальных сетях предпочитают общаться с друзьями; 71 % респондентов указали, что используют их для прослушивания музыки; 29 % испытуемых отметили, что используют социальные сети для поиска нужной информации. Смотрят фильмы в социальных сетях 20 % младших подростков; 9 % отметили, что играют в социальных сетях в игры и 5 % занимаются всем вышеперечисленным.

Около трети подростков (27 %) отметили, что ощущают негативное влияние социальных сетей на успеваемость и успешность обучения; 16 % указали, что из-за проведения большого количества времени в социальных сетях они иногда не успевают делать домашнее задание. Еще 16 % отметили, что такое случается у них часто, и 12 % указали, что так происходит всегда.

Социальные сети для современных подростков выступают одним из основных средств приобретения социального опыта, который не всегда является объективным и достоверным. Социальные сети имеют огромный потенциал, причем как положительный, так и отрицательный, что вызывает беспокойство и необходимость в осуществлении социального контроля за поведением подростков, у которых сформировалась зависимость от социальных сетей.

Список использованной литературы

1. Проблема интернет-зависимости в школьной, молодежной и взрослой среде / Е. М. Захарова [и др.] // *Alma Mater (Вестн. высш. шк.)*. – 2020. – № 12. – С. 82–86.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧЕГО ЛИСТА
КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА**
Будина Дарья (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)
Научный руководитель – И. В. Рубанова, канд. ист. наук, доцент

Использование рабочих листов на гуманитарных предметах – достаточно актуальный и эффективный способ организации учебного процесса [1]. При объединении знания из разных областей создаются новые возможности для углубленного понимания материала, развития критического мышления и способности применять полученные знания на практике. Междисциплинарность способствует систематизации процесса обучения и усиливает мотивацию [2]. Целью создания интегрированного листа является формирование и контроль усвоения знаний и умений, а также развитие творческого потенциала ученика в процессе учебной работы.

Для разработки рабочего листа мы использовали учебник по обществознанию за 10 класс [3]. Мы создали рабочий лист по теме «Многообразие путей и форм общественного развития» на примере реформ 1860–1870-х гг., поскольку данный исторический период раскрывает сущность заданной темы. Задания идут от простого к сложному, от теоретической части к практической. Данная форма работы может быть использована для подготовки обучающихся к различным конкурсам, олимпиадам и ЕГЭ, поскольку в этих предметах теорию всегда нужно подкреплять конкретными примерами.

В первом задании обучающимся нужно дать определение понятий: «исторический процесс», «революция», «эволюция», «реформа». Знание терминологии играет ключевую роль в формировании понимания социальных процессов, институтов, структур и явлений, а также обеспечивает успешное освоение новых знаний. Данная форма может использоваться на уроках истории и обществознания в 10 и 11 классах.

Во втором задании обучающимся предложено заполнить пропуски в таблице: положительные и отрицательные итоги Крестьянской реформы 1861 года как исторического процесса: задача обучающихся состоит в том, чтобы определить, все ли последствия были прогрессивными или регрессивными. В данном упражнении используется метод «Фишбоун», данный прием смыслового чтения развивает критическое мышление и структурирует информацию.

Следующее задание на соотнесение реформ Александра II и их последствий и ответ на вопрос: «Какими были данные реформы, прогрессивными или регрессивными? Свой ответ нужно обосновать». Повторение активизирует познавательный интерес обучающихся; развивает устойчивое внимание, память, словесно-логическое мышление; систематизирует изученный материал. Данное задание учит классифицировать, обобщать, сравнивать, выявлять закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах.

Четвертое задание представлено в схеме, где обучающимся нужно заполнить пропуски, опираясь на свои знания и учебник. После этого им предлагается подумать над вопросом: «Какие из факторов исторических процессов сыграли роль в проведении «Великих реформ» Александра II?» Работа со схемами в учебном процессе способствует формированию различных универсальных учебных действий, которые помогают обучающимся усваивать и систематизировать информацию, развивать аналитические и логические навыки, а также улучшать понимание сложных процессов и явлений. Кроме того, такой вид задания позволяет предполагать возможные последствия изменений в изучаемых процессах или явлениях, а также прогнозировать развитие событий, что в свою очередь развивает творческое и критическое мышление.

Разработка рабочего листа, во-первых, позволяет обучающимся видеть взаимосвязь между различными областями знаний, развивает комплексное мышление, что способствует более полному пониманию процессов многообразия путей и форм общественного развития. Во-вторых, работа с текстом формирует смысловую грамотность, которая является обязательным требованием в учебной деятельности. И наконец, в-третьих, использование творческого подхода помогает лучше усвоить пройденный материал и с интересом изучить тему. При составлении рабочего листа учителям важно соотносить требования Федеральной рабочей программы и учебных пособий, чтобы осветить все аспекты изучаемого материала.

Список использованной литературы

1. Арефьева, С. А. Педагогическая интеграция как средство реализации межпредметного подхода [Электронный ресурс] / С. А. Арефьева, О. В. Арефьева, Г. Н. Швецова. – Режим доступа: <https://clck.ru/37Cod6>. – Дата доступа: 20.03.2024.

2. Синяков, А. П. Дидактические подходы к определению понятия «Межпредметные связи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/36rGyb>. – Дата доступа: 24.03.2024.

3. Обществознание. 10 класс: базовый уровень / Л. Н. Боголюбов [и др.]; под ред. Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой. – 5-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 2023. – 287 с.

**КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**
Вага Янина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. П. Дыгун

Высокий уровень агрессивности у детей и подростков представляет собой одну из наиболее насущных проблем не только для специалистов в области образования и психологии, но и для общества в целом. Тенденция к росту детской преступности и увеличению числа детей, проявляющих агрессивное поведение, подчеркивает необходимость изучения психологических факторов, способствующих этим опасным явлениям. Исследование агрессивности у школьников приобретает особую важность, особенно когда данный аспект находится в процессе формирования и когда еще возможно применение современных методов коррекции.

Тема агрессивности всегда вызывала интерес психологов [1; 2; 3]. Л. Берковице, Е. В. Змановская, Х. Хекхаузен, К. Хорни предложили свои подходы для определения понятия «агрессия», Е. П. Ильина и А. А. Реан – определение понятия «агрессивность». М. В. Алфимова, К. Бютнер, В. Клайн и В. И. Трубников описали, с какими факторами связана агрессия, как она проявляется. Г. Э. Бреслав, Н. Д. Левитов, Т. Р. Румянцева, Э. Фромм предложили структуру, классификации агрессии в подростковом возрасте.

Существует достаточное количество методов профилактики агрессивного поведения школьников, это: драмотерапия, фототерапия, маскотерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, изотерапия и др. виды арт-терапии. Однако большое значение в развитии здорового ребенка имеют прикосновения и физические упражнения. Среди методов работы с агрессивными учащимися выделяют такие, как деловая игра, психологическое консультирование, метод беседы, групповая тематическая дискуссия и ролевые занятия. Все эти методы могут применяться как отдельно, так и в рамках комплексного подхода.

Под комплексом занятий понимается система активных групповых методов воздействия, основанная на психолого-педагогической практике. Этот комплекс включает в себя специфические методы обучения и развития навыков в области общения, деятельности и личностного роста.

Комплекс занятий позволяет решать ряд задач: овладение психолого-педагогическими знаниями; развитие способности познания себя и других людей; развитие различных способностей, навыков и умений. Эти задачи взаимосвязаны и не могут быть рассмотрены изолированно. При проведении комплекса занятий одна или несколько задач становятся основными, в то время как остальные остаются на второстепенном плане. Выбор акцента

на конкретной задаче формирует уникальный вид комплекса занятий, согласно исследованиям.

В соответствии с вышеуказанными задачами, Т. В. Лодкиной была предложена классификация комплекса занятий. Первая группа методов коррекции агрессивности включает в себя классический психолого-педагогический комплекс занятий и развитие сенситивности, необходимой для понимания личностных качеств партнеров и отношений между людьми [4]. Вторая группа методов – интеллектуальный комплекс занятий, охватывающий тренинги по развитию креативности, принятия решений и гибкости мышления и т. д. Третья группа включает регулятивные занятия для развития навыков саморегуляции, целеполагания, уверенности и волевого потенциала, такие как методы психосаморегуляции, мотивационные тренинги и тренинги по уверенности [4]. В четвертую группу входят занятия по формированию специальных умений, к которым относятся ведение переговоров, формирование команды, разрешение конфликтов, коррекция агрессии, формирование философии и стратегии организаций, продаж [4].

Таким образом, комплекс занятий, направленных на коррекцию агрессивности среди школьников, является эффективным ресурсом для решения заявленной проблемы. При этом следует учитывать, что для эффективной коррекции и профилактики агрессивности необходим комплексный подход, который включает не только психологическую поддержку, но также взаимодействие с семьей, школой и обществом в целом.

Список использованной литературы

1. Белов, Л. Из опыта работы психолога: как скорректировать подростковую агрессию / Л. Белов // Беспризорник. – 2014. – № 1. – С. 31–37.
2. Гонеев, А. Д. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – М. : Академия, 2013. – 272 с.
3. Социально-психологические, социально-педагогические и индивидуально-личностные проблемы коррекции агрессивного поведения : учеб. пособие / под ред. В. Ф. Пирожкова. – М. : Наука, 1990. – 230 с.
4. Лодкина, Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства : учеб. пособие / Т. В. Лодкина. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
5. Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2012. – 464 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галицкая Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – М. А. Дыгун, канд. психол. наук, доцент

Эмоциональное состояние ребенка является одним из показателей его психического и физического здоровья. Благополучное эмоциональное состояние служит основой успешного развития ребенка, способствует усвоению знаний, установлению положительных отношений со сверстниками и взрослыми, формированию навыков саморегуляции.

На важность эмоционального состояния ребенка как значительного фактора психологического развития и адаптации детей в обществе указывали многие отечественные и зарубежные ученые (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Э. Эриксон, У. Джеймс и др.). Анализ проведенных исследований показывает увеличение числа детей с проявлениями агрессии, тревожности, замкнутости, снижения уровня развития эмоционального интеллекта, способности сопереживать, умения проявлять свои чувства [1; 2].

В дошкольном возрасте эмоциональная сфера становится шире и разнообразнее, изменяется внешнее проявление эмоциональных реакций. У детей старшего дошкольного возраста устанавливается более стабильный эмоциональный фон, чем у детей младшего дошкольного возраста. Хотя чувства все еще изменчивы и неустойчивы, они уже не настолько бурно и аффективно выражаются. Дети уже осознают, какие эмоции испытывают, учатся управлять желаниями и порывами, хотя еще имеют трудности с самоконтролем и саморегуляцией. Им легче распознавать чужие эмоции, определять настроение людей, сопереживать, понимать последствия своих поступков и выражения эмоций.

Эмоциональное состояние ребенка не является постоянным, а изменяется в течение дня и зависит от множества факторов: физического самочувствия, настроения, происходящих событий, отношения окружающих, выполняемой деятельности и так далее.

Целью нашего исследования являлось изучение эмоционального состояния детей старшего дошкольного возраста в различные моменты, касающиеся нахождения ребенка в детском саду, деятельности в течение дня. Диагностика осуществлялась на базе ГУО «Детский сад № 33 г. Мозыря». При проведении диагностики был использован тест на эмоциональное отношение ребенка к детскому саду (М. Ю. Стожарова). Тест позволяет выявить отношение ребенка к различным видам деятельности в учреждении дошкольного образования, режимным моментам, взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

Диагностика осуществлялась индивидуально, в знакомом для детей помещении, изолированном от других воспитанников и взрослых. В процессе обработки данных были проанализировано эмоциональное состояние детей в различные моменты: приход в детский сад, занятия, игра с детьми, уход из детского сада, сон. В одну группу были объединены позитивные, яркие цвета (красный, оранжевый, желтый), во вторую группы вошли темные цвета (фиолетовый, коричневый, синий, черный), отдельную группу составил зеленый цвет.

По результатам исследования были получены следующие данные о состоянии настроения в разных ситуациях.

1. Настроение ребенка во время прихода в детский сад. 41,7 % идут в детский сад с положительным настроением, 16,7 % оценили свое настроение как нейтральное, отрицательные эмоции испытывают 33,4 %.

2. Настроение ребенка при участии в занятиях. У 58,3 % воспитанников обнаруживается позитивное отношение к занятиям, 33,3 %

группы спокойно воспринимают учебу, у 8,3 % детей проявилось негативное отношение к занятиям.

3. Настроение детей во время игр с детьми. Большинству детей – 83 % – нравится играть с другими детьми группы. Причем 58 % детей из этой группы выбрали желтый цвет (теплое, доброжелательное настроение).

4. Настроение ребенка во время ухода из детского сада. 33,3 % детей адекватно воспринимают уход домой, у половины это вызывает негативные эмоции (комментарии детей: «хочу остаться в саду», «хочу играть», «дома скучно» и др.), 16,6 % покидают детский сад с радостными эмоциями.

5. Настроение ребенка во время укладывания спать. У 33,3 % ребят вопрос выявлены положительные эмоции. 8,3 % от всех исследованных детей оценили свой настрой как нейтральный. 58,3 % воспитанников при ответе на вопрос выбрали цвета синего спектра: синий, фиолетовый. 25 % детей комментировали свой выбор следующим образом: «не хочу спать», «не люблю засыпать».

Таким образом, в ходе исследования выявлены разные эмоции у детей в разных ситуациях. Позитивнее всего дети оценивают игры со сверстниками (83 %), затем следуют занятия с воспитателями (58,3 %), следующую позицию занимает приход в детский сад (41,7 %), последние две позиции занимает уход из детского сада (33,3 %) и сон (33,3 %).

Список использованной литературы

1. Гребенщикова, Т. В. Педагогические условия эмоционально-экспрессивного развития детей дошкольного возраста // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 6. – С. 163–270.

2. Лаптева, Ю. А. Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста на этапе реализации ФГОС дошкольного образования // Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации : материалы региональной науч.-практ. конф., 23 мая 2014 г. – Новокузнецк : РИО КузГПА, 2015. – С. 63–67.

РАБОТА ШКОЛЫ НАД ПОВЫШЕНИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

Герасименко Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – А. В. Комонова

Семья является первым и наиболее важным воспитательным институтом в жизни человека. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Значимость семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок проводит большую часть своей жизни и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Сегодня современные семьи сталкиваются с рядом проблем, которые оказывают негативное влияние на их функционирование и благополучие. Поэтому семье требуется систематическая и квалифицированная педагогическая помощь со стороны школы, которая поможет осуществлять и совершенствовать семейное воспитание.

Решение проблемы повышения воспитательного потенциала семьи может быть обеспечено лишь в процессе педагогически целесообразного взаимодействия семьи и школы, которое направлено на активное включение родителей в учебно-воспитательный процесс, во внеурочную досуговую деятельность, сотрудничество с детьми и педагогами.

Под воспитательным потенциалом семьи следует понимать совокупность реальных и потенциальных возможностей социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации. Каждая семья имеет определенные воспитательные возможности, которые проявляются в большей или меньшей степени. В зависимости от того, насколько целенаправленно и обоснованно используются данные возможности, будут проявляться результаты домашнего воспитания.

В современной педагогической литературе описано множество форм взаимодействия школы и семьи. Выделяют традиционные формы: родительские собрания, лекции, вечера вопросов и ответов, открытые уроки, индивидуальные и тематические консультации, посещение семьи и т. д. Среди инновационных форм предлагаются: тематические онлайн-консультации, участие родителей в интернет-форумах, анкетировании и опросах, портфолио класса, родительские клубы, тренинги, практикумы для родителей и др. Использование инновационных форм сотрудничества с родителями позволяет и детям, и родителям увидеть друг друга в непривычной обстановке, лучше понять близких. Тщательно подготовленное, содержательное, нестандартное по форме и актуальное по значимости общее дело дает возможность родителям раскрыть их огромный воспитательный потенциал и желание помочь своему ребенку стать счастливее, позволит объединить воспитательные усилия родителей и школы, формировать доверительные партнерские отношения между родителями и педагогами.

Список использованной литературы

1. Кравчук, Т. Я. Семья и школа: продуктивное сотрудничество: формирование единого воспитательного пространства / Т. Я. Кравчук // Нар. асвета. – 2020. – № 1. – С. 94–96.
2. Вязгина, В. И. Эффективные формы и методы партнерского взаимодействия школы с семьями обучающихся (из опыта работы) / В. И. Вязгина // Адукацыя і выхаванне. – 2020. – № 9. – С. 15–21.

**ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО
МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**
Герасёва Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. психол. наук, доцент

Актуальность нашего исследования определяется несколькими факторами: во-первых, уникальностью познавательного процесса, во-вторых, его онтогенетическим «происхождением».

Это подтверждается мнением многих исследователей – Я. Л. Коломинским, Е. А. Панько, Н. Н. Поддьяковым, Л. Д. Столяренко и другими.

Л. Д. Столяренко отмечает, что наглядно-образное мышление – это вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы. Функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них. Очень важная особенность образного мышления – становление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. При наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образов, способствует более гибкому и креативному подходу к решению сложных задач, позволяет быстрее получать результаты и находить нестандартные решения [1].

Наглядно-образное мышление развивает у человека умение оперировать образами и представлять ситуацию в уме. В каждом возрастном периоде преобладает определенный вид мышления, который способствует развитию ведущего вида деятельности и само же совершенствуется в этой деятельности [2].

Наглядно-образное мышление детей еще непосредственно и полностью подчинено восприятию, они пока не могут отвлечься, абстрагироваться с помощью понятий от некоторых наиболее бросающихся в глаза свойств рассматриваемого предмета. Их мышление протекает в форме наглядных образов [3]. Наглядно-образное мышление – один из этапов онтогенетического развития мышления [4].

Целью нашего исследования явилось изучение наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста. Задачи нашего исследования заключались в определении уровня проявления наглядно-образного мышления у детей 5–6 лет, способов его развития или коррекции.

Объект исследования – наглядно-образное мышление как психологический феномен. Предмет исследования – особенности и уровень проявления наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста.

С этой целью мы использовали теоретический анализ литературы, тест К. В. Валентайна. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 41 г. Мозыря».

В исследовании принимали участие дети в возрасте 5–6 лет. 15 человек.

По результатам исследования мы ставили задачу – составить программу развития и коррекции наглядно-образного мышления для детей 5–6 лет.

Список использованной литературы

1. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – 2-е изд., перераб., и доп. – Ростов н/Д : «Феникс», 2003. – 544 с.
2. Поддъяков, Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 207–211.
3. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : кн. для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с. – (Психол. наука – школе).
4. Психология : словарь / под. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990.

МОДЕЛЬ САМОАНАЛИЗА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Данилова Анна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. Е. Щенина, канд. юрид. наук, доцент

Анализ последних исследований в области педагогической науки показывает, что существуют нерешённые вопросы, которые активно поднимаются в настоящее время. Один из них – проблема моделирования самоанализа воспитательной деятельности образовательной организации.

В академических текстах и в повседневной жизни используются следующие термины: «модель общества», «модель развития», «национальная модель», «модель жизни», «операционная модель» [1, с. 13]. Модели вызывают интерес тем, что они позволяют проводить анализ прошлого, заглядывать в будущее, способствуя развитию настоящего. Основное отличие моделирования от других научных методов заключается в том, что оно изучает заданный объект с помощью другого объекта [2, с.16]. Его основной задачей является извлечение информации об объекте путем изучения модели, реально повторяющей заданный объект. Способность человеческого воображения и мышления к абстрагированию, аналогии, упрощению, формализации и схематизации позволяет использовать моделирование в научных исследованиях.

Считаем, что одинаковая во всех областях знаний суть моделирования – это сосредоточенность на изучаемом объекте и изучении его свойств.

Цель самоанализа воспитательной деятельности образовательной организации – выявление ключевых пробелов школьной воспитательной деятельности с последующим их решением.

В примерной программе воспитания, разработанной Институтом стратегии развития образования РАО в 2020 году, анализ проводится ежегодно специалистами самой образовательной организации с привлечением внешних экспертов (при необходимости и по решению руководства образовательной организации) [3].

Основными направлениями анализа воспитательной деятельности, организуемой в образовательной организации, являются следующие:

- итоги воспитания, социализации и саморазвития школьников;
- воспитательная деятельность педагогов;
- управление воспитательным процессом в образовательной организации;
- ресурсное обеспечение воспитательного процесса в образовательной организации.

Первое направление самоанализа, включающее личностное развитие школьников, осуществляется посредством педагогического наблюдения. Самоанализ по классу производится классными руководителями, а по школе в целом – заместителем директора по ВР.

Второе направление самоанализа, включающее удовлетворённость участников образовательного процесса организуемой в школе совместной

воспитательной деятельностью, осуществляется при помощи анкетирования педагогов и родителей (законных представителей), бесед и метода наблюдения за организуемой в школе совместной деятельностью участников воспитательного процесса.

Третье направление самоанализа включает следующие критерии:

- умение педагогов конкретизировать цель воспитания;
- соответствие используемых форм работы с детьми целям воспитания;
- актуальность и разнообразие содержания воспитательной деятельности;
- ориентация на конкретные результаты воспитания [4, с. 46].

Анализ данного направления проводится заместителем директора по ВР посредством метода наблюдения за воспитательной деятельностью, организуемой педагогами, посещения занятий с детьми и бесед.

Четвёртое направление самоанализа воспитательной деятельности осуществляется директором образовательной организации. Критерием данного направления служит грамотность реализации административной командой своих основных управленческих функций в сфере воспитания: планирования, организации воспитательной деятельности педагогов. Способом получения информации являются беседы и анкетирование.

Оценивание воспитательной деятельности может варьироваться в зависимости от модуля программы воспитания, что будет говорить о том, в каком направлении необходимо корректировать воспитательную деятельность.

Данные теоретические выводы позволяют говорить об актуальности самоанализа воспитательной деятельности в образовательной организации.

Список использованной литературы

1. Гурьянова, М. П. Воспитание жизнеспособности личности в условиях дисгармоничного социума / М. П. Гурьянова // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 12–18.
2. Скляр, И. Ф. Система. Системный подход. Теории систем / И. Ф. Скляр. – М. : Вектор, 2017. – 152 с.
3. Хуторский, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторский [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос» // – Режим доступа: <http://www/eidos.ru>. – Дата доступа: 18.03.2024.
4. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 2016. – 304 с.

СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Емельянова Анна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – М. В. Сухова, канд. ист. наук, доцент.

На сегодняшний день традиционное обучение с использованием учебных пособий как основных дидактических инструментов обучения – это педагогическая и психологическая проблема. Ученики чаще с нежеланием или же через силу прочитывают сухой, монотонный научный материал, иной раз совершенно не усваивая основную мысль прочитанного. А. В. Андриенко отмечает, что в традиционном образовании отсутствует самостоятельность

и мотивация, и в итоге реализация учебных целей превращается в труд «из-под палки» [1]. Поэтому одной из прикладных целей учителя должна быть разработка такого дидактического материала, который предлагал бы более современные, инновационные средства обучения, которые развивают навыки самообразования.

Для формирования таких навыков можно использовать социальные сети. В социальной сети «В контакте» нами было создано сообщество под названием «Обществознание» [2]. Данная платформа предлагает множество актуальных возможностей для организации учебного процесса – причём как для ученика, так и для учителя. Во-первых, в разделах «Файлы» и «Обсуждения» школьники получают доступ к различным методическим указаниям по организации самостоятельной работы, доступ к спискам учебников, дополнительным практикумам по самоподготовке, полезным сайтам для обучения и многое другое [3]. Так, например, в разделе «Обсуждения» в теме «Полезные сайты для подготовки» размещена ссылка на сайт ФИПИ, который можно использовать как один из основных инструментов для подготовки к любому предмету. На данной платформе можно найти всю актуальную информацию об аттестации, в кодификаторе собраны все темы, которые затрагиваются в заданиях, видеоконсультации и большое количество КИМов для тренинга. Важно, что этот сайт содержит ответы на экзаменационные задания.

Во-вторых, на сайте «ВКОНТАКТЕ» учитель может легко размещать в основном разделе учебное расписание, различные объявления о консультациях, дополнительных занятий и т. д.

В-третьих, здесь есть отличная возможность выкладывать видеоматериалы с различными лекциями, семинарами, тематические фильмы и прочее. Этот аккаунт предоставляет также доступ к аудиофайлам, которые можно использовать для прослушивания лекций, аудиокниг, музыки [4, 5].

Интересно, что учитель также может использовать данную социальную сеть как хранилище, архив для своих разработок и методических материалов. На платформу нами были загружены различные дидактические задания на разные темы и с разными уровнями сложности, аудиокниги, список учебников, полезные сайты, видеоматериалы. Например, разработанный авторский дидактический материал «Этнические общности и нации» включает в себя задания на соотношение, анаграммы, задания для работы со схемами и таблицами. Данные задания помогают организовать повторение, также его можно использовать для самостоятельной или контрольной работы [6].

Глобальная информатизация общества продолжается, сетевое пространство Интернета всё с большим размахом охватывает все сферы жизни учащихся и учителей. Социальные сети не просто удобны для общения, но и популярны. Именно в силу их «популярности и социальности» их можно эффективно использовать в образовательном процессе: они не имеют официального характера, что даёт возможность учащимся воспринимать их не как что-то навязанное учителем. В одном поле происходит и общение, и образовательный процесс. Чтобы школьники могли правильно, грамотно

и безопасно пользоваться Интернетом, необходимо не только научить их правильно ориентироваться в интернет-пространстве, но и самостоятельно анализировать и выбирать информацию. Образовательные аккаунты в социальных сетях дают возможность сделать это, снимая излишнее напряжение, экономя время на смену платформ и пр.

Список использованной литературы

1. Андриенко, А. В. Педагогическая психология. – Армавир, 2008. – 174 с.
2. <https://vk.com/club217847571>.
3. <https://vk.com/board217847571>.
4. <https://vk.com/video/@club217847571>.
5. <https://vk.com/audios-217847571>.
6. <https://vk.com/docs-217847571>.

РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ

Жданова Анна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – В. В. Баженова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время значительное количество младших школьников испытывают трудности в процессе осуществления учебной деятельности, что нередко вызывает у них школьный стресс. Данное состояние может возникнуть вследствие несоответствия возможностей обучающегося новым школьным требованиям и создает внутренний психологический конфликт, сопровождающийся потерей учебной мотивации, снижением познавательной активности, пассивной позицией или возникновением конфликтных отношений с учителем и одноклассниками. Когда такой первоклассник длительное время пребывает в состоянии постоянного напряжения, которое постепенно ведет к стрессовому состоянию, это приводит к ослаблению всех его психических и физических функций.

Проблема адаптации первоклассников к школе является одной из актуальных в психологической науке. От успешной адаптации младшего школьника зависят не только его успехи в обучении, но и дальнейшее психическое, личностное и социальное развитие.

Цель исследования – разработать и апробировать программу сопровождения первоклассников в адаптационный период с применением сказкотерапии.

Т. Д. Зинкевич-Евстегнеева рассматривает сказкотерапию как набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека как воспитательную систему, сообразную духовной природе человека [1].

Психологи используют этот метод для эффективной работы с подсознанием, решения психологических проблем и укрепления новых моделей поведения. При выборе или сочинении сказки рекомендуется учитывать возраст ребенка и главного героя сказки, создавать схожие условия для сказочного и реального персонажей, а также обращать внимание на те же проблемы, с которыми сталкивается сам ребенок.

Сказкотерапия включает в себя проведение специальных занятий, на которых детям предлагается читать и слушать сказки, а также участвовать в дискуссиях и драматизации историй. Благодаря этому подходу ребенок сталкивается с различными жизненными ситуациями, находит выход из них и развивает навыки анализа, эмпатии и саморегуляции. Сказочная обстановка, необычные персонажи и интересные сюжеты позволяют детям погрузиться в атмосферу, где они могут испытать и осознать свои эмоции и переживания.

В рамках выпускной квалификационной работы была разработана и апробирована программа по психолого-педагогическому сопровождению первоклассников в адаптационный период с применением сказкотерапии.

Программа включает в себя комплекс из 11 занятий, продолжительностью 30–40 минут.

На занятиях для обыгрывания сказок использовались настольный, пальчиковый театр, театр на ладошках. Также детям предлагалось попробовать себя в роли сказочного персонажа и представить себя одноклассникам.

В занятия были включены просмотр и чтение сказок, загадки и викторины о сказочных персонажах, а также рисование. На заключительном занятии детям было предложено сочинить свою собственную сказку «Сказочная школа». Сказка получилась интересная, веселая. У каждого ребенка была своя роль, с которой они отлично справились.

На начальном этапе апробирования программы у детей чувствовался страх, неуверенность в ответах. С каждым дальнейшим занятием дети раскрывались, демонстрировали свои способности: воображение, умение работать в коллективе, сострадание сказочным героям. Наибольший интерес детей вызвали занятия с применением пальчикового театра, викторина по сказкам, а также им понравилось представлять себя сказочными героями.

Дети стали менее тревожными и более сосредоточенными, чем раньше, а их познавательная активность возросла, повысилась самооценка. Дети научились быть сознательными, уважать своих сверстников и чутко относиться к мнению других людей.

Таким образом, сказкотерапия – это действительно удивительный инструмент, который способствует гармоничному развитию первоклассников, помогая им стать уверенными, адаптированными и эмоционально здоровыми.

Список использованной литературы

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2006. – 170, с.: ил.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Зуева Валентина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – М. А. Дыгун, канд. психол. наук, доцент

Проблема готовности дошкольников к обучению в школе в современных условиях приобретает особую значимость. В процессе ее решения определяются цели и принципы организации обучения и воспитания

в дошкольных учреждениях и в семье. В то же время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе.

В дошкольном возрасте должен быть сформирован определенный уровень общего развития, приобретён достаточно широкий круг представлений об окружающем мире для того, чтобы субъект смог оптимальным образом включиться в учебный процесс.

Для формирования положительного отношения к школе должны быть сформированы как интеллектуальные, так и эмоциональные компоненты. Стремление стать учеником может сочетаться с пониманием важности школьного обучения для успешной жизни. Исследователи отмечают, что возникновение осознанного желания учиться в школе определяется способом подачи информации о ней. Указывается, что если сведения о школе не только понятны, но и прочувствованы, пережиты, то это позитивно влияет на положительное отношение к будущему обучению. Для этого могут быть активизированы и мышление, и эмоции ребенка, и происходит это может через соответствующую деятельность (экскурсии по школе, беседы, рассказы родителей о своих интересных ситуациях, учителях, любимых предметах, занятиях).

Подготовка детей к школе – это многогранная задача, которая охватывает все различные аспекты жизнедеятельности ребёнка. По мнению многих авторов (А. В. Запорожец, Е. Е. Кравцова, Г. Г. Кравцов, Т. В. Пуртова, Г. Б. Яскевич) [1; 2; 3], важнейшими составляющими готовности к обучению в школе является произвольная готовность, познавательная готовность, готовность к общению со взрослыми, сверстниками.

Методологическую основу нашего исследования составили деятельностный подход (А. Н. Леонтьев); культурно-историческая концепция (Л. С. Выготский [4]), личностный подход С. Л. Рубинштейна по изучению личности, теоретические концепции Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович. Методы исследования: тестирование детей с целью диагностики каждого из компонентов психологической готовности; сравнительный анализ результатов диагностики каждого из компонентов психологической готовности; анализ и обобщение литературы.

В ходе исследования мы использовали методики исследования уровня готовности детей к обучению в школе Л. А. Ясюковой. Результат исследования показал, что испытуемые имеют средневысокий уровень готовности к школе. С помощью указанной методики был сделан анализ основных компонентов социально-психологической готовности ребёнка к школе (социальный, эмоциональный, интеллектуальный и мотивационный). Исходя из результата полученных баллов, есть вероятность неготовности к обучению в школе, так как не по всем компонентам у испытуемых высокие результаты.

С помощью метода наблюдения и беседы с испытуемыми был проанализирован мотивационный компонент социально-психологической готовности. Было выявлено, что многие из испытуемых не мотивированы к обучению в школе и не находят это интересным, некоторые дети не понимают смысла обучаться, запоминать и придумывать, неохотно

выполняют предложенные задания, что помешает достаточно успешному обучению в школе.

В качестве корректирующего метода в данном случае может быть использована ролевая игра («Школа»). Также может проходить информационная и консультативная работа с родителями. Их задача – поддерживать интерес ребенка ко всему новому, отвечать на его вопросы, давать новые сведения о знакомых предметах, организовывать экскурсии в школы, знакомить с основными атрибутами школьной жизни, практиковать приходы детей-школьников в детские сады, использовать загадки на школьную тему, подбирать развивающие игры типа «Собери себе портфель в школу», «Разложи все по порядку», «Что лишнее?».

Таким образом, формирование готовности дошкольников к обучению в школе – важная и теоретическая, и практическая задача. От её решения зависит оптимальный переход ребёнка от эпохи дошкольного детства в школьную жизнь. В практическом плане особое значение имеет наличие необходимых инструментов для изучения уровня готовности и методов для формирования готовности на необходимом уровне.

Список использованной литературы

1. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – М. : Академический проект, 2000. – 168 с.
2. Ильина, М. Н. Подготовка к школе / М. Н. Ильина. – СПб. : Дельта, 2002. – 224 с.
3. Агапова, И. Ю. Подготовка детей к школе / И. Ю. Агапова, В. Б. Чеховская // Начальная школа. – 2004. – № 3. – С. 19–20.
4. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
5. Готовимся к школе : практ. зад. тесты. Советы психолога / сост.: М. Н. Кабанова. – СПб. : Нева, 2003. – 224 с.

ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ

АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Калинина Полина (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Научный руководитель – Е. К. Погодина

Под агрессией понимается мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения. Оно может выражаться в различных по форме и результатам актах поведения, имеющих вербальный и невербальный характер [2]. Агрессивное поведение рассматривается как враждебные действия, целью которых является причинение страдания и ущерба другим людям.

Проявление агрессивного поведения наиболее выражено в подростковом возрасте в связи с тем, что данный возрастной период является сенситивным для выражения агрессивности. Одной из главных целей подростков является обретение независимости от родителей и авторитета среди сверстников. Именно поэтому подростки чаще всего проявляют различные формы агрессивного поведения (в частности, по отношению к родителям и педагогам) с целью самоутвердиться и обрести независимость.

Агрессивное поведение подростков формируется под воздействием совокупности социально-психологических и биологических факторов.

К биологическим факторам относятся наследственность, черепно-мозговые травмы, повреждения центральной нервной системы, злоупотребление психоактивными веществами, наличие хронических и психических заболеваний, инфекции.

Социальные факторы, в свою очередь, делятся на макро- и микрофакторы. К макрофакторам можно отнести общественные, политические и культурные явления. К микрофакторам относится в первую очередь родительская семья, которая оказывает определяющее влияние на подростка, а также школьный коллектив и группа значимых сверстников.

Семья может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения и обеспечивать его подкрепление. Вероятность агрессивного поведения детей напрямую зависит от того, сталкиваются ли они с проявлениями агрессии у себя дома. Подростки, которые часто наблюдают проявления агрессивного поведения у близкого круга лиц или сами являются жертвой такого обращения, склонны демонстрировать различные виды агрессии [1].

Кроме того, подростки обучаются агрессивному поведению не только на реальных примерах, но и на символических, предлагаемых средствами массовой информации (СМИ). Особенно негативно влияет на подростков пропаганда в СМИ негативных явлений, которые способствуют формированию деструктивного поведения.

Среди личностных факторов выделяют: темперамент (чаще это подростки с холерическим и сангвиническим типом темперамента), акцентуации характера, неадекватный уровень самооценки, готовность к риску и эмоциональная неустойчивость.

Исследование склонности подростков 13–14 лет к агрессивному поведению, проведенное на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Марьина Горка», показало, что у девочек наблюдается повышенный уровень склонности к негативизму, который проявляется в сопротивлении любым требованиям и осуществлении действий, отличающихся от требуемых. У мальчиков был обнаружен повышенный уровень физической агрессии, которая проявляется в склонности решать вопросы с помощью силы; склонность к раздражению, выражающаяся в готовности к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости. И у девочек, и у мальчиков был выявлен повышенный уровень вербальной агрессии, которая выражается в проявлении грубости в речи, оскорблении собеседника, негативном межличностном общении, выражении отрицательных эмоций. При этом 23,6 % подростков указали, что часто вступают в конфликты с окружающими людьми, из них 43,6 %, в основном, ссорятся с одноклассниками.

Распространенность конфликтов и проявления агрессии в подростковой среде обуславливает необходимость проведения целенаправленной социально-педагогической деятельности по профилактике агрессивного поведения подростков.

Список использованной литературы

1. Зоря, Н. А. Особенности влияния детско-родительских отношений на агрессивность детей подросткового возраста / Н. А. Зоря // Концепт : науч.-метод. электронный журнал. – 2015. – № 1. – С. 216–220.
2. Коповой, А. С. Агрессивное поведение подростков / А. С. Коповой. – Саратов : Слово, 2005. – 109 с.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Камай Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Т. Н. Чечко, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время в психолого-педагогической литературе обобщённым критерием качества образования выступают понятия «компетентность» и «компетенция», которые вызывают самые разные толкования.

В результате анализа научной литературы по вопросу формирования коммуникативной компетентности мы определили рабочее значение категории, расширили параметрические характеристики понятия коммуникативной компетенции с учётом специфики предмета исследования. Таким образом, в основу исследования положено следующее понятие: *коммуникативная компетенция* – это характеристика личности, включающая в себя совокупность знаний, умений, способностей и готовности личности, позволяющих эффективно решать задачи общения и достигать взаимопонимания. В основе данного понятия лежит идея Г. К. Селевко об общем понимании компетентности как способности и готовности личности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, приобретенном в процессе социализации [1, с. 75], а также понятие коммуникативной компетентности Ю. М. Емельянова, С. Л. Братченко и Н. Б. Буртовой, рассматривающих коммуникативную компетенцию через совокупность знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств субъекта взаимодействия [2, с. 118].

На основе выведенного нами определения и анализа зарубежной и отечественной литературы в области формирования коммуникативной компетенции учащихся профильных классов мы разработали дескрипторное описание основных компонентов коммуникативной компетенции старшего школьника профильного класса, а именно знаний, умений, готовности и способностей:

1. Знания своих культурных особенностей, влияния других культур на собственное речевое поведение; культурных особенностей представителей страны изучаемого языка; влияния родной культуры на взаимодействие с представителями иной культуры.

2. Умения интерпретировать явления инофонной культуры с позиции её представителей; прогнозировать интерпретацию явления своей культуры с позиции представителей иного лингвосоциума; выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп; осмысливать ценности иного лингвосоциума и сопоставлять их с ценностями

родной лингвокультуры; анализировать различия явлений чужой культуры сквозь призму своей культуры.

3. Готовность к взаимодействию с представителями другой национальности; способность принять ценности иной культуры, «пропустив» их сквозь призму родной культуры; способность к корректному межэтническому взаимодействию; готовность отказаться от предвзятых суждений, готовность к проявлению эмпатии к носителям иных культур; способность контактировать с носителями разных культур и толковать получаемую информацию, независимо от того, с какой культурой происходит контакт, а также способность находить культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп; готовность к открытому диалогу.

Коммуникативная компетенция характеризуется способностью к успешному коммуникативному сотрудничеству с представителем иной культуры на основе знания, владения, понимания и соблюдения норм поведения, присущих партнёрам коммуникации. Отличительной чертой данного вида компетенции является то, что она предполагает осознание, понимание, интерпретацию и принятие учащимся картины мира родной и иной культуры [3].

Таким образом, нами уточнено содержание категории коммуникативной компетенции. На основе рабочего понятия разработано дескрипторное описание основных компонентов коммуникативной компетенции (знания, умения, готовность и способности). Предложенное определение и структура понятия коммуникативной компетенции положены в основу авторской модели формирования коммуникативной компетенции учащихся в профильном классе с иностранным языком.

Список использованной литературы

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М., 1998. – 124 с.
2. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельяненко. – Л., 1991. – 213 с.
3. Научно-издательский центр “Открытое знание” [Электронный ресурс] / К вопросу о структурной организации межкультурной коммуникативной компетенции. – Приднестровье, 2020. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/k-voprosu-o-strukturnoj-organizatsii-mezhkulturnoj-kommunikativnoj-kompetentsii.html>. – Дата доступа: 10.03.2024.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, СКЛОННЫХ К МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

**Киркова Юлия (УО ГГУ им. Франциска Скорины, Беларусь)
Научный руководитель – Е. В. Дробышевская**

В последние годы возрастает интерес к исследованиям различных форм зависимости. Межличностная зависимость является одной из таких форм. Как отмечает Д. Шапиро, извне она практически незаметна и маскируется под феноменологию невротических расстройств, специфику гендерных отношений в культуре [1, с. 109]. Неприметность межличностной

зависимости делает ее особенно опасной, поскольку она, поражая значительную часть населения (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд), отрицательно влияет на развитие личности, построение сценария жизни, выбор брачного партнера, профессиональный и карьерный рост, психическое и соматическое здоровье. Люди с проявлением межличностной зависимости полностью зависят от внешних оценок, от взаимоотношений с другими, хотя они слабо представляют, как другие должны к ним относиться [2, с. 72].

Зачастую зависимое поведение связано с наличием у человека внутренних и внешних проблем, которые вызывают состояние стресса. В состоянии стресса, человек использует различные стратегии поведения, которые имеют также определение «копинг-стратегий». Копинг-стратегия – это используемые человеком приемы для совладания с трудными ситуациями [3, с. 13]. Так, использование адаптивных копинг-стратегий может выступать в качестве фактора, сдерживающего формирование межличностной зависимости.

Межличностная зависимость является малоисследованной на сегодняшний день психолого-педагогической проблемой. Распространенность и тяжесть проблемы межличностной зависимости требует дальнейшего изучения как со стороны ученых, так и практиков. Однако, как показал анализ литературы, проблема особенностей копинг-стратегий у лиц юношеского возраста, склонных к межличностной зависимости, на данный момент еще не полностью изучена и представляет собой достаточно интересную тему для исследования.

Цель исследования заключается в изучении копинг-стратегий лиц юношеского возраста, склонных к межличностной зависимости.

Исследование осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины». Выборочную совокупность составили 100 студентов в возрасте 17–21 года.

Цель исследования и анализ психолого-педагогической литературы определили состав психодиагностического инструментария: тест-опросник на межличностную зависимость Р. Гиршфильда в адаптации О. П. Макушиной; опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман в адаптации Л. И. Вассермана; ACS – Юношеская копинг-шкала в адаптации Т. Л. Крюковой). В качестве методов математической статистики использовались критерий χ^2 -углового преобразования Фишера.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить особенности копинг-стратегий у лиц юношеского возраста, склонных к межличностной зависимости. У них отмечается выраженное использование копинг-стратегии «конфронтация», «бегство-избегание», «поиск социальной поддержки»; редкое использование копинг-стратегии «самоконтроль», «положительная переоценка». Что касается стилей совладающего поведения, то лица юношеского возраста, склонные к межличностной зависимости, наиболее часто, чем юноши и девушки, не склонные к межличностной зависимости, используют непродуктивный и промежуточный (социальный) стиль совладающего поведения. При столкновении с трудностями они стремятся к игнорированию проблемы, сознательно блокируя ее. Они ведут

себя так, как будто проблемы не существует, уходят в себя, замыкаются. Где-то в душе они надеются на то, что проблема разрешится сама по себе. Накопившиеся негативные эмоции, связанные с проблемными ситуациями, они вымещают на окружающих, также уходят от них путем изменения собственного эмоционального состояния путем прибегания к различного рода аддикциям, стремятся отвлечься и отдохнуть, используя различные способы релаксации. Также они прибегают к общественной поддержке, стремятся поделиться своей проблемой с другими, получить поддержку, одобрение, совет от окружающих. Стремятся к общению с близкими, ищут поддержку путем организации групповых действий при разрешении проблем, обращаются за помощью к близким. Постоянное обращение к другим как внешним ресурсам говорит о социальной зависимости субъекта совладания.

Результаты исследования могут быть использованы в работе практического психолога с лицами юношеского возраста в рамках коррекции и профилактики межличностной зависимости.

Список использованной литературы

1. Шапиро, Д. Невротические стили / Д. Шапиро. – М. : ИОИ, 2016. – 223 с.
2. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А. Г. Чеславской. – М. : Независимая фирма «Класс», 2012. – 349 с.
3. Каменский, П. И. Совладающее поведение как предиктор межличностной зависимости в близких отношениях / П. И. Каменский, М. В. Сапоровская // Вестн. Омск. ун-та. – 2021. – № 1. – С. 12–17.

РОЛЬ САМООЦЕНКИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Клевец Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. В. Исмайлова, канд. пед. наук, доцент

Целью деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования является создание условий для успешной социализации обучающихся. В работах российского ученого А. В. Мудрика социализация рассматривается как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры на протяжении всей жизни. По мнению автора, самоизменение представляет собой процесс и результат более или менее осознанных, целенаправленных и успешных усилий человека, направленных на то что бы стать иным [1, с. 11]. В процессе социализации человек не просто усваивает социальные и культурные нормы, но и реализует их в различных видах деятельности и общения. На каждом этапе социализации, согласно А. В. Мудрику, человеком решаются три группы задач: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические. В рамках темы нашей статьи интерес представляет третья группа задач, включающая становление самосознания личности, ее самоопределение, самореализацию и самоутверждение [1]. Существенное влияние на становление личности, эффективность ее деятельности и отношений с социумом оказывает самооценка.

Цель нашего исследования – раскрыть сущность и роль самооценки в социализации человека, выявить уровень сформированности самооценки у подростков. Для достижения цели были использованы следующие методы

исследования: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, беседа, тестирование.

В психолого-педагогических исследованиях под самооценкой понимается:

- сложный и многогранный компонент самосознания, являющийся прямым выражением оценки других лиц, участвующих в развитии личности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн и др.);

- одно из определяющих условий, благодаря которому индивид становится личностью (А. Н. Леонтьев);

- оценка личностью своих качеств, возможностей и места среди других людей, важнейший регулятор поведения человека (Л. В. Мардахаев, И. И. Чеснокова, В. В. Столин и др.).

Уровень самооценки определённо влияет на жизнь человека. Благодаря самооценке выстраиваются отношения с близкими людьми и с обществом в целом. Формируется требовательность к себе, что помогает овладевать нормами и ценностями общества, помогает приобретать новые знания и развиваться в обществе. Также самооценка влияет на такие жизненные факторы, как: работа, коммуникации и личностная мотивация.

Психологи выделяют два вида самооценки: адекватную и неадекватную (заниженную или завышенную). Человек с адекватной самооценкой не будет делать что-либо в ущерб себе с целью угодить другим, он способен смело выражать и отстаивать своё мнение и взгляды, что делает его более устойчивым к манипуляциям. Эти качества помогают человеку не быть подверженным негативным влияниям среды и избежать отклонения от норм общества.

Проведенное нами изучение уровня самооценки с помощью теста-опросника С. В. Ковалёва показало, что из 27 подростков высокая самооценка у 2 человек (7,7 %). Они способны адекватно реагировать на замечания и оценивать свои действия. Средняя самооценка отмечена у 8 человек (23,1 %). Время от времени они ощущают неловкость в общении с окружающими, часто недооценивают свои способности. Низкая самооценка у 17 человек (65,4 %). Такие люди нередко болезненно переносят критику в свой адрес, в большинстве случаев стараются подстроиться под мнение других.

По мнению участников тестирования, на формирование самооценки человека оказывают влияние общество, в котором растёт человек, семья, школа, друзья, опыт, приобретённый человеком в процессе социализации, а также успешность его деятельности.

Таким образом, можно сказать, что самооценка играет большую роль в процессе социализации, определяя отношение человека к себе и окружающему миру, успешность его деятельности. Оказание помощи обучающимся в формировании самооценки выступает одним из направлений деятельности СППС школы.

Список использованной литературы

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / А. В. Мудрик. – 8-е изд., испр.и доп. – М. : Академия, 2013. – 240 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮБВИ И ДРУЖБЫ В ПОДРОСТКОВОМ ПЕРИОДЕ

Коваль Марта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Кочубей О. С.

Подростковый период – это период завершения детства, вырастания из него, переходный от детства к взрослению. Он соотносится с хронологическим возрастом с 10–11 до 14–15 лет. Основные психологические потребности подростка стремление к общению со сверстниками, стремление к самостоятельности и независимости к признанию своих прав со стороны других людей [1]. В течение этого периода происходит перестройка всех прежних отношений личности к миру и к самому себе, развиваются процессы самопознания и самоопределения.

Актуальность данной темы обусловлена возрастающим интересом к вопросу любви и дружбы у подростков, которые является одним из факторов личностного развития человека, служит способом установления эмоциональных отношений с окружающими. В связи с этим в современном обществе особую важность и актуальность преобладает изучение психологических особенностей проявления и переживания любви и дружбы в подростковом периоде.

Однако в подростковом возрасте процесс формирования личности не завершается. Здесь ведущими будут уже не возрастные закономерности, а закономерности, связанные с индивидуальным формированием психики человека. Дружба в подростковом возрасте часто бывает основана на внешних факторах: живём рядом, учимся вместе, родители знакомы и так далее. Но подростки начинают дружить избирательно с теми, кто кажется им действительно интересными и достойными. Выбор друзей становится одним из способов проявить самостоятельность и независимость. В этом возрасте дружба становится главной сферой жизни, в которой сосредоточены все интересы подростка. Любовь позитивно влияет на процесс личностного самоопределения у подростков [1].

С целью исследования особенностей любви и дружбы в подростковом возрасте мы провели исследование среди учащихся 9-х классов. В исследовании приняли участия 23 человека. Мы выявили, что большинство подростков имеют друзей противоположного пола, большинство подростков к 14–15 годам уже испытывали такое чувство, как любовь. Исходя из полученных данных, 56 % учащихся 9 классов испытывали чувство неразделённой любви. Поэтому, для того чтобы предотвратить у подростков нежелательные последствия в связи с сильными эмоциональными переживаниями, можно предложить следующие рекомендации: 1. Нужно доверять кому-то из родных или близких людей. 2. Следует развеяться, занимать мысли чем-то отвлечённым, забыть о своей страсти. 3. Начать менять себя в лучшую сторону. 4. Вести активный образ жизни. 5. Пересмотреть стратегию общения с противоположным полом.

Таким образом, к 14 годам около 85 % подростков имеют друзей противоположного пола, но и стремятся дружить со сверстниками своего пола. Однако у многих, особенно у девушек, имеется потребность

в отношениях со старшими юношами. Также данное исследование показало, что большинство подростков испытывали чувство первой любви. Мы определили, что чувство любви и дружбы является одним из ведущих чувств, в котором нуждаются подростки.

Список использованной литературы

1. Фромм, Э. Искусство любить: исследование природы любви / Э. Фромм. – СПб. : Азбука классика, 2004. – 219 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕМОВ КАК НЕТРАДИЦИОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Колomeец Данил (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)
Научный руководитель – И. А. Пашкова, канд. ист. наук, доцент

В усвоении любого учебного предмета, в том числе и истории, огромную роль играет мотивированность ученика. Сегодня с развитием технологий появляется потребность в совершенствовании образовательного процесса. Вовлечь в него подростка становится все труднее. Помочь в этом может подборка методических приемов, которые привлекут формой и содержанием, нестандартными средствами. Одним из них может стать мем.

Интернет-мемы – особый вид визуализации в современной культуре. Их особенность заключается в способности приковывать к себе внимание и надолго оставаться в памяти посредством своей необычности, уникальности, краткости.

Мем для применения в школьном обучении должен соответствовать следующим требованиям: не быть оскорбительным; быть понятным для учеников; быть актуальным; быть связанным с целью урока и иметь познавательную ценность [1].

Нами была разработана памятка по созданию мемов для школьников и учителей, которая поможет использовать интернет-мемы на уроке истории:

1. Придумайте идею для будущего мема. Это может быть ассоциация с реальной ситуацией или абстракция. Идея мема должна соответствовать теме урока.

2. Найдите изображение для использования в качестве основы мема, выберите вид, который вы хотите использовать.

3. Убедитесь, что это изображение выражает сообщение, которое вы хотите донести. Также убедитесь, что изображение актуально и не оскорбительно для кого-либо.

4. Откройте изображение в графическом редакторе. Для ОС «Windows» вы можете использовать приложение MS Paint для добавления текста к фотографии, а также добавления рисунков к изображению. Для телефонов на платформе «Android» или «IOS» существует множество бесплатных приложений.

5. Добавьте текст к изображению. Он должен быть юмористическим, соответствовать виду мема и теме урока, не быть оскорбительным.

6. Используйте мем на уроке.

При прохождении производственной педагогической практики на базе МБОУ «СОШ № 2» г. Глазова Удмуртской Республики нами были разработаны типовые тесты по теме «Революция и довоенный период истории СССР» для учащихся 10 класса, в которых использовались мемы. Задания предполагают ответы на вопросы теста, основанного на мемах, а также изученном материале учебника. После выполнения работы ученикам можно дать домашнее задание, которое бы предполагало создание мемов по пройденной теме.

Сегодня мемы занимают видное место в интернет-культуре. В связи с проникновением технологий и процесса информатизации в нашу жизнь, они становятся частью повседневности и культуры не только отдельных интернет-сообществ, но и общества в целом. Следует отметить, что их применение осложнено недостаточностью методического материала по той или иной учебной исторической теме, а также малым практическим опытом использования на уроках.

Несмотря на существование в педагогическом сообществе неоднозначных взглядов на вопрос об использовании мемов в учебном процессе, на наш взгляд, это скорее положительная тенденция, которая поможет модернизировать его и повысить интерес к обучению [2].

Список использованной литературы

1. Цаценко, Л. В. Мемы как форма иллюстрации в науке и образовании [Электронный ресурс] / Л. В. Цаценко, Д. Л. Савиченко // Науч. журнал КубГАУ. – 2015. – № 114. – Режим доступа: <https://clck.ru/33усВ3>. – Дата доступа: 15.01.2024.

2. Исследование цифровой социализации разных поколений: подростки и родители (2018–2020 гг.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/YA2MZ>. – Дата доступа: 15.01.2024.

НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Кононенко Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. В. Исмайлова, канд. пед. наук, доцент

Работа школы с семьей в нормативных документах системы образования рассматривается как одно из приоритетных направлений деятельности. Взаимодействие школы и семьи направлено на развитие воспитательного потенциала семьи, повышение психолого-педагогической и правовой культуры родителей, предупреждение семейного неблагополучия. Как отмечает Н. К. Катович, этот процесс может быть успешным, если представляет собой четко выстроенную систему, включающую следующие направления:

– изучение семей учащихся, их образовательных и информационных потребностей и запросов, воспитательного и культурного потенциала;

– использование различных форм взаимодействия, наполнение их современным содержанием;

– создание условий для включения родителей в деятельность учреждения общего среднего образования как равноправных субъектов и др. [1].

Основными направлениями в работе с семьей, по мнению М. А. Галагузовой, являются: помощь в обучении и воспитании детей, психологическая поддержка, помощь в организации различных видов деятельности и в информировании семьи [2].

В практике взаимодействия школы и семьи активно используются общешкольные и классные родительские собрания, круглые столы, практикумы, тематические беседы, лекции и конференции, индивидуальные и групповые консультации, тренинги и др.

В учреждениях общего среднего образования уже несколько лет реализуется республиканский проект «Родительский университет», в рамках которого предлагается использование как традиционных форм работы школы с семьей, так и дистанционных форм: вебинары, форумы, on-line консультации, размещение информации по актуальным вопросам семейного воспитания на сайте школы и др. [3].

Проведенное нами на базе ГУО «Средняя школа № 41 г. Гомеля» в 2023/2024 учебном году исследование показало, что 50 % опрошенных родителей считают взаимодействие школы и семьи весьма эффективным, 34 % – достаточно эффективным, 11 % – недостаточно эффективным и 5 % – неэффективным. Наиболее востребованными формами взаимодействия родители называли: индивидуальные беседы (46 % опрошенных), индивидуальные консультации (34 %), общение в групповом чате (15 %). Следует отметить, что родительское собрание как эффективную форму взаимодействия рассматривают только 5 % респондентов.

Результаты анкетирования показали, что часть родителей испытывает трудности в организации домашней учебной работы школьников (37 %), реализации возрастного подхода в воспитании (29 %), применении методов семейного воспитания (32 %). К перспективным направлениям взаимодействия родители относят более активное использование электронных площадок для информирования родителей, подготовку и размещение методических материалов.

В целях повышения педагогической компетентности родителей был разработан социально-педагогический проект, в котором выделены четыре этапа: подготовительный, диагностический, основной и контрольно-аналитический. На каждом из этапов осуществлялась работа с родителями, работа с учащимися, работа с педагогами. При разработке программы мероприятий проекта были учтены результаты анкетирования и предложения родителей школьников.

Таким образом, теоретический анализ литературы, изучение педагогической практики, результаты проведенного нами анкетирования родителей школьников показывают необходимость постоянного обновления содержания, направлений и форм взаимодействия семьи и школы как условия повышения эффективности воспитания.

Список использованной литературы

1. Катович, Н.К. Взаимодействие семьи и школы: актуальные стратегии и формы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2023/vosp/Katovich-vzaimod-semii-shkoly.pdf>. - Дата доступа: 15.02.2024.

2. Социальная педагогика : учебн. для студ. / М. А. Галагузова [и др.]; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Инфра-М, 2016. – 217 с.

3. Инструктивно-методическое письмо «О реализации в учреждениях общего среднего образования Республиканского проекта “Родительский университет”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/pedagogam/roditelskij-universitet.html>. - Дата доступа: 20.03.2024.

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА**
Лекомцева Надежда (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)
Научный руководитель – Н. М. Ичетовкина, канд. пед. наук, доцент

В современной педагогической науке большое внимание уделяется воспитанию творческой личности. Формирование творческих способностей у ребёнка начинается в самом раннем детстве: построить домик из конструктора, нарисовать принцессу, придумать наряд для куклы и т. д. Юный мыслитель фантазирует, создаёт новые образы, разрабатывает приемлемые модели поведения. Вместе с тем происходит процесс перевоплощения. В игре ребёнок воображает себя тем или иным персонажем, продумывает слова героя, рисуя, формирует черты его лица в соответствии со своими представлениями о добре и зле.

А. С. Макаренко писал: «Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре. И вся история отдельного человека как деятеля и работника может быть представлена в развитии игры и в постепенном переходе ее в работу...» [1].

Театр – один из самых эмоциональных видов искусства. Школьный театр – это то место, где ребёнок может попробовать себя в разных ролях, что способствует его самоопределению и самореализации. Ребёнок овладевает необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности [2].

Склонность к творчеству присуща любому ребёнку. По мнению Л. С. Выготского, творчество – норма детского развития [3]. Дети школьного возраста открыты и восприимчивы ко всем формам познания окружающего мира, они видят чудеса природы и искусство в различных его проявлениях, готовы восхищаться красотой во всех ее проявлениях. Фантазия детей не имеет границ: ребенок безоговорочно воспринимает результаты своего воображения, доверяет ему и не пытается его контролировать. Ученый выделил три характеристики способностей:

1. Понимание способностей как существующих в культуре способов взаимодействия с действительностью.

2. Развитие способностей рассматривается как подчиненное закономерностям целостного развития сознания и анализируется в контексте этого целого.

3. Развитие способностей характеризуется через освоение ребенком достижений культуры.

В соответствии с поставленной целью нашего исследования – теоретически и экспериментально обосновать и реализовать педагогические условия развития творческих способностей младших школьников

посредством школьного театра – нами на базе МБОУ СШ № 11 г. Глазова Удмуртской Республики был организован педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие обучающиеся 3-х классов. Выборку составили 35 школьников (18 детей – в контрольной и 17 детей – в экспериментальной группе). Диагностический инструментарий составили методика Вартега «Круги» и методика Г. Дэвиса для определения творческих способностей учащихся.

Нами была разработана рабочая программа внеурочной деятельности «Школьный театр». Назовем основные ее разделы: «Основные театральные культуры»; «Театральные игры»; «В мире театральных профессий»; «Ритмопластика»; «Культура и техника речи»; «Театральный грим»; «Работа над спектаклем». В настоящее время осуществляется реализация программы, направленной на развитие творческих способностей младших школьников в условиях школьного театра.

Мы предполагаем, что в результате апробации разработанной программы у обучающихся экспериментальной группы будет обнаружено развитие творческого мышления, фантазии; повышение уверенности в себе; развитие выразительности, эмоциональности дикции, пластического мастерства и актерских навыков.

Список использованной литературы

1. Макаренко, А. С. О воспитании молодежи. – Изд. 2-е. – М. : Трудрезервиздат, 1951. – 396 с.
2. Кириллова, Л. С. Эстетическое воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства / Л. С. Кириллова // Проблемы и перспективы образования в России. – Новосибирск : Изд-во ЦРНС, 2014. – С. 100–105.
3. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 2009. – № 19. – С. 37–42.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Леончук Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Л. В. Цалко**

Поведение, которое вызывает неодобрение общественного мнения, принято называть девиантным. В психологической литературе девиантное поведение трактуется как отклоняющееся от социально-психологических и нравственных норм.

Ю. А. Клейберг рассматривает девиантное поведение как специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним. По определению Е. В. Змановской, девиантное поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности [1, с. 13].

Когда говорят об отклоняющемся (девиантном) поведении, чаще всего подразумевают тех людей, которые склонны к наркомании и алкоголизму, участвуют в неформальных объединениях асоциального характера, демонстрируют агрессивное поведение, страдают психическими расстройствами,

депрессией, приводящей к возникновению суицидального поведения. В общеобразовательной школе чаще проявляется отклонение от норм поведения в виде непослушания, невыдержанности, невоспитанности, неумении контролировать собственное поведение, неуспеваемости т. п.

Симптомы девиантного поведения многообразны. Для каждого вида девиантного поведения есть свои специфические симптомы, которые могут сигнализировать о неблагополучии. В своем исследовании мы предположили, что повышенный уровень агрессии, который может наблюдаться у ребенка школьного возраста, может стать, с одной стороны, показателем неблагополучия в эмоциональной сфере (своего рода психологическая защита на внутриличностный конфликт), с другой, – проявлением девиантного поведения. Поэтому мы решили проверить, существует ли связь между уровнем агрессии и наличием отклонений в поведении.

Цель исследования – выявить отклонения в поведении мальчиков-подростков.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 5 г. Мозыря». В исследовании принимало участие 20 мальчиков 8-го класса, из которых были выделены 4, у которых, по словам классного руководителя, наблюдалось непослушание, невыдержанность, невоспитанность, неумение контролировать собственное поведение, неуспеваемость, драки, упрямство. Эти учащиеся составили первую группу испытуемых. Во вторую группу вошли остальные мальчики-подростки этого же класса.

Обе группы были обследованы с помощью опросника, который разработали А. Басс и А. Дарки. В результате анализа полученных данных мы пришли к следующим выводам: косвенная агрессия, раздражительность наблюдаются у представителей первой и второй групп; проявление обиды у подростков первой группы наблюдается в три раза чаще, чем у подростков второй группы. Самые высокие расхождения в показателе по шкале вербальной агрессии: в два раза чаще она проявляется у учащихся первой группы.

Таким образом, мы выяснили, что по показателям косвенной агрессии расхождений не наблюдается, а показатели обиды и вербальной агрессии у первой группы подростков значительно выше, чем у второй. В целом же уровень агрессии оказался более высоким у детей с отклоняющимся от норм поведением.

Список использованной литературы

1. Ковальчук, М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 286 с.

ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – ЭЛЕМЕНТ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА. РОЛЬ ШКОЛЬНОГО КУРСА ГЕОГРАФИИ В РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Лихачева Анастасия (ФГОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Л. А. Лихачёва, канд. ист. наук, доцент

В современной системе образования происходят значительные изменения, обусловленные коренными преобразованиями в жизни всего челове-

чества, которое на рубеже XX и XXI столетий вступило в эпоху информатизации, глобализации всей своей деятельности и все большей общей коммуникации. В этих условиях возрастает роль школьной дисциплины «География», которая является одним из основных общеобразовательных предметов.

На уроках географии школьники изучают пространственное разнообразие жизни и деятельности людей, роль человека и человечества в географической среде, вклад людей в развитие мировой цивилизации, то есть жизнь во всем её многообразии. Изучая географию, школьники усваивают такие ведущие идеи, как целостность мира, развитие во времени и пространстве всех компонентов и комплексов географической оболочки, их взаимосвязь и взаимозависимость [1].

Изучение географии направлено на развитие и формирование у школьников географической культуры – составной части общей культуры человека. Культура – это проявление жизни человека, выражающееся в моделях поведения, средствах и продуктах деятельности, в частности, идеях, идеалах, нормах и ценностях [2]. Культура проявляется в личности посредством ее устремления в будущее, через ценностные ориентации, интересы и потребности, чувства и ум человека. Развитие и формирование этих качеств у школьника происходит под влиянием содержания учебных предметов.

На современном этапе развития общества усиливается роль географической составляющей в общей культуре личности. Овладение географической культурой происходит в результате как личного взаимодействия человека с миром, так и в процессе целенаправленного обучения.

Анализ научно-педагогической литературы позволил сформулировать интегрированное определение географической культуры: географическая культура – это результат педагогического воздействия, совокупность объективных и субъективных характеристик, основу которых составляет ценностное отношение к географической окружающей среде. А также анализ показал, что географическая культура характеризуется следующими признаками: научное восприятие окружающего мира; владение языком географической науки; знание окружающей географической среды, особенностей его изменения и состояния; развитое географическое (аналитическое) мышление, связанное с умением определять причинно-следственные связи; развитие пространственных представлений, умение «перевести» географические знания на карту; экологическая образованность, экологическое сознание, стремление к сохранению и улучшению географической среды и её составляющих как основы существования общества; умение использовать географические знания и умения на практике, в повседневной жизни; способность видеть реальные географические проблемы своей местности и находить оптимальные решения возникшей географической ситуации; способность оценивать и прогнозировать особенности развития географической среды, составлять реальные краткосрочные прогнозы [2, 3].

В «Концепции обучения географии России в основной и старшей школе» отмечается следующее: «Географическая культура школьника состоит из таких основных компонентов, как географическое видение мира, географическое мышление и географические методы и язык (понятия, термины, карта)».

Таким образом, мы можем заключить, что понятие «географическая культура» является основой построения содержания школьной географии. Оно призвано обеспечить формирование духовного мира каждого школьника, приобщить его к ценностям мировой цивилизации, направить усилия на развитие целостной личности: человека – жителя планеты Земля, человека-гражданина, человека-работника (творца), человека-исследователя, человека высокой нравственности и культуры [3, с. 24].

Список использованной литературы

1. Донченко, Л. М. Формирование экологических знаний в курсе географии общеобразовательной школы / Л. М. Донченко, Т. В. Завьялова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2018. – № 3. – С. 25.

2. Гришко, С. В. Образовательно-воспитательное значение школьного курса географии в развитии всесторонне развитой личности / С. В. Гришко, Я. Ю. Непша // География и туризм: материалы III науч.-практ. интернет-конф. – Харьков, 2020. – С. 25–28.

3. Максаковский, В. П. Географическая культура / В. П. Максаковский. – М.: Владос, 2000. – С. 55.

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Лукашевич Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. псих. наук, доцент

Педагог – это многофункциональная профессия, которая требует огромной выдержки, гибкости и стрессоустойчивости.

В современном обществе проблема эмоционального выгорания среди педагогов привлекает внимание как самих педагогов, так и работодателей.

Педагогу необходимо подготовить план проведения урока, провести урок, проверить домашнее задание, следить за учащимися своего класса, проводить и организовывать дополнительные мероприятия, работа с родителями и многое другое. Не стоит забывать и о постоянно меняющихся технологиях, открытиях новых знаний и методик. Педагог должен уметь как адаптироваться, так и, по возможности, пополнять свой запас научных знаний. Особое внимание следует уделить молодым специалистам, которые только вступили на путь педагогической деятельности. В отличие от своих старших коллег, молодые специалисты наиболее подвержены стрессу и эмоциональному выгоранию. Все эти факторы могут переплетаться между собой, что, в свою очередь, может привести к накоплению стресса, а впоследствии и к эмоциональному выгоранию.

«Синдром эмоционального выгорания» – понятие, введённое в психологию американским психиатром Гербертом Фрейденом в 1974 году, проявляющееся нарастающим эмоциональным истощением. Может повлечь за собой личностные изменения в сфере общения с людьми [1].

Сам термин «синдром выгорания» был введён К. Маслач в соответствии с трёхкомпонентной моделью «выгорания». «Выгорание» определялось как синдром и включало три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализация, а также редукцию личных достижений – умаление собственного достоинства [2].

Выгорание понимается как состояние физического и психического истощения, возникшее в ответ на эмоциональное перенапряжение при работе с людьми. Ему особенно подвержены люди, чья трудовая деятельность связана с регулярным общением с другими людьми, эмоциональными сопереживаниями, большой ответственностью, трудящиеся с профессией типа «человек – человек», так как именно они подвержены постоянному взаимодействию и общению с людьми. Выгорание также понимается как профессиональный кризис, связанный не только с межличностными отношениями, но и с работой в целом [3].

Для диагностики выгорания нами использовалась «Методика эмоционального выгорания В. Бойко». Методика В. Бойко анализирует эмоциональное выгорание у педагогов. Была проведена диагностика 28 педагогов.

Результаты обследования эмоционального выгорания с использованием методики В. Бойко отражены на рисунке 1. Это позволило сделать вывод, что в большей степени в профилактике стресса нуждаются молодые специалисты и педагоги со стажем работы 21–46 лет.

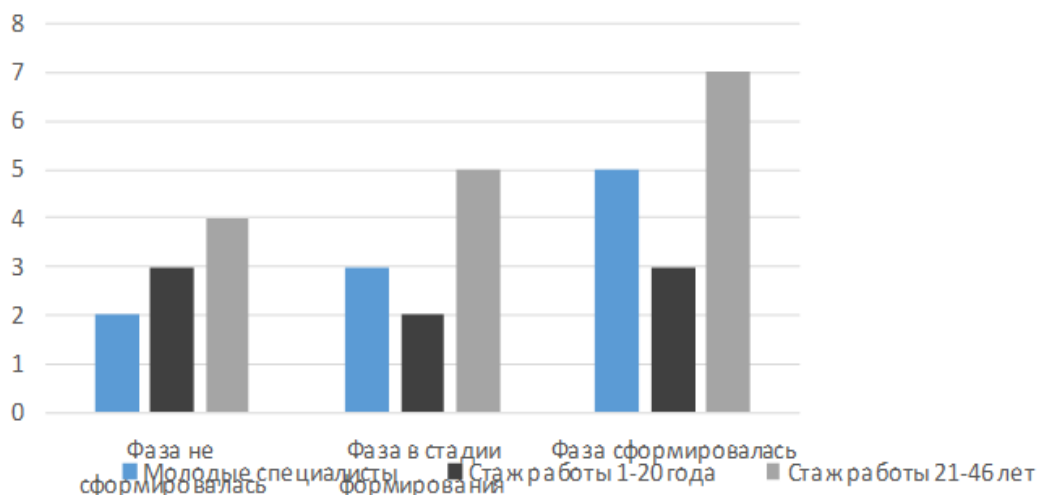


Рисунок 1 – Обследование педагогов с помощью методики эмоционального выгорания В. Бойко

Полученные результаты предоставляют ценные исследовательские данные о выгорании и стрессе среди педагогов различных возрастных групп.

Результаты говорят о важности профилактики выгорания и стресса, педагогам необходимо обратить внимание на свое эмоциональное состояние.

Список использованной литературы

1. Барахоева, Ж. М. Теоретико методологический анализ эмоционального выгорания у педагогов, работающих в системе инклюзивного образования / Ж. М. Барахоева, А. Р. Дадаева, Т. Х. Ахмадова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 1. – С. 21–24.

2. Васильева, С. А. Вопросы профилактики эмоционального выгорания в педагогической среде / С. А. Васильева, Р. Р. Бурангулов // Ученые записки С.-Петербур. ун-та технологий управления и экономики. – 2022. – № 1. – С. 58–63.

3. Казачкова, М. Б. О проблемах молодого специалиста в школе: от теории к практике / М. Б. Казачкова, Н. И. Иванова // Воспитание школьников. – 2015. – № 1. – С. 11–17.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Матальцкая Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. В. Кузьменко

Перед современной школой стоит задача обеспечения качественного образования для всех учащихся. Она должна не только передавать знания, но и формировать у учащихся навыки самостоятельного мышления, творческого подхода к решению задач и способность к поисковой деятельности. Осуществить это невозможно, ограничиваясь лишь традиционной практикой обучения и воспитания. Требуются инновационные подходы и новый качественный уровень педагогической деятельности.

Целью нашего исследования является изучение сущности педагогических инноваций и инновационной педагогической деятельности, особенностей их реализации в современной школе.

Под педагогическими инновациями понимают целенаправленное, осмысленное, определенное изменение педагогической деятельности через разработку и внедрение в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств: нового содержания обучения и воспитания, новых способов и форм работы, новых управленческих подходов [1], [2].

Современные исследователи, раскрывая сущность инновационной педагогической деятельности, рассматривают ее в следующих аспектах:

- как компонент образовательной деятельности учебного заведения, определяющий качество образовательных услуг и конкурентоспособность;
- как стимулирование развития образовательной системы в целом;
- как условие и средство профессионального роста педагога, его творческого научно-методического поиска;
- как средство, обеспечивающее учебно-исследовательский уровень деятельности обучающихся, их личностное развитие, овладение навыками будущего;
- как возможность развития интеллектуальных ресурсов, необходимых для развития науки, технологий и экономики страны [2].

Интеграция новых идей в образование происходит благодаря инновационным технологиям. В содержании инновационных технологий ученые выделяют три взаимосвязанные составляющие: современное содержание образования, которое предполагает не только освоение предметных знаний, но и развитие компетенций; активные методы обучения, организующие взаимодействие обучающихся и вовлечение их в деятельность; современные средства обучения, обеспечивающие новые возможности использования информационных ресурсов и коммуникаций.

Результаты проведенного анкетного опроса учителей позволили сделать выводы об использовании современных инновационных технологий, таких как технологии развития критического мышления и игровые; технологии развивающего обучения и проблемно-поисковые; дифференцированного и индивидуализированного обучения, опережающего обучения. На вопрос «Какова эффективность инновационных технологий?» получены

следующие ответы: 1) развивают коммуникативную компетентность, критическое мышление; 2) стимулируют детей к учебе, способствуют нравственному росту, воспитанию культуры общения; 3) развивают творческие способности, умение работать в группе, учат уважать мнение других, вызывают интерес к учебе; 4) заставляют детей мыслить, искать ответы на поставленные вопросы; 5) происходит формирование личности школьника и др.

Нами была проведена опрос-анкета: «Какие инновационные приёмы вы используете на разных этапах урока?». Ее результаты отражены в таблице:

№	Этап урока	Инновационный приём
1.	Проверка домашнего задания	Игра «Верю – не верю» – 100 %
2.	Актуализация опорных знаний	1. Ассоциативный куст – 100 % 2. Микрофон – 100 % 3. Кластер – 70 %
3.	Изучение нового материала	1. Слепой капитан – 70 % 2. Знаю, хочу узнать, узнал – 80 % 3. Ассоциативный куст – 80 %
4.	Закрепление изученного материала	1. Микрофон – 100 % 2. Работа в группах – 100 % 3. Проектная деятельность – 90 %
5.	Подведение итогов урока	1. Незаконченное предложение – 80 % 2. Журналисты – 90 % 3. Дополни предложение – 80 %

Использование инновационных технологий, разнообразие используемых инновационных приемов позволяет включать в учебный процесс не только познавательную, но и эмоционально-личностную сферу личности. Это делает процесс обучения интересным и увлекательным, создает условия для самореализации личности обучающегося и его развитие.

Список использованной литературы

1. Юсуфбекова, Н. Р. Педагогическая инноватика как направление методологических исследований / Н. Р. Юсуфбекова // Педагогическая теория: идеи и проблемы. – М., 1992. – С. 20–26.
2. Гуров, В. Инновационная деятельность педагога / В. Гуров // Дополнительное образование и воспитание. – 2008. – № 2. – С. 9–15.

ДИАГНОСТИКА ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Молостов Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. псих. наук, доцент

В современном обществе проблема тревожности среди подростков привлекает все больше внимания психологов, педагогов и родителей.

В своих работах Е. В. Орлова, В. В. Вершинина, С. В. Данилов отмечают, что подростковый период характеризуется интенсивными изменениями в физиологии, в частности, половым созреванием и реструктуризацией организма. Эти физиологические трансформации напрямую влияют на гормональный баланс, что отражается на эмоциональном состоянии подростков [1; 2]. И. А. Васильева отмечает, что у подростков тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности, которую можно рассматривать как ведущую [3]. Поэтому можно сказать, что тревожность в школьном возрасте возникает и закрепляется в качестве устойчивого личностного образования на основе ведущей в этот период потребности в удовлетворяющем, устойчивом отношении к себе.

В условиях активного формирования личности, установления социальных связей и принятия важных жизненных решений, тревожность может стать серьезным фактором, влияющим на качество жизни и будущие перспективы молодого поколения.

В научной психологической литературе предлагаются различные определения тревожности.

Согласно Р. С. Немову, тревожность – это постоянное или ситуативное проявление беспокойства в специфических социальных ситуациях.

Для А. В. Петровского тревожность – это склонность к переживанию тревоги с низким порогом возникновения реакции. Разнообразие подходов позволяет более глубоко понять многогранность этого эмоционального состояния.

В свою очередь Л. А. Китаев-Смык выделяет два вида тревожности: «тревожность характера» и ситуативную тревожность, предложенные Ч. Д. Спилбергером.

Проблема тревожности у детей школьного возраста представляет собой значительную социальную и психологическую проблему, которая может влиять на учебную деятельность и иметь долгосрочные последствия для личностного развития. В своем исследовании мы обратили внимание на проблематику тревожности среди подростков в возрасте от 9 до 13 лет, сосредотачиваясь на различных возрастных группах.

Нами было проведено обследование 32 подростков, используя методику исследования уровня школьной тревожности Филлипса.

Результат обследования школьной тревожности с использованием методики Филлипса (рисунок 1), показал, что среди подростков 11–12 лет 64 % имеют повышенный уровень тревожности, требующий коррекции. Основываясь на данном результате, представленном в таблице, можно утверждать, что подростки этой возрастной группы чаще всего испытывают повышенную тревожность.

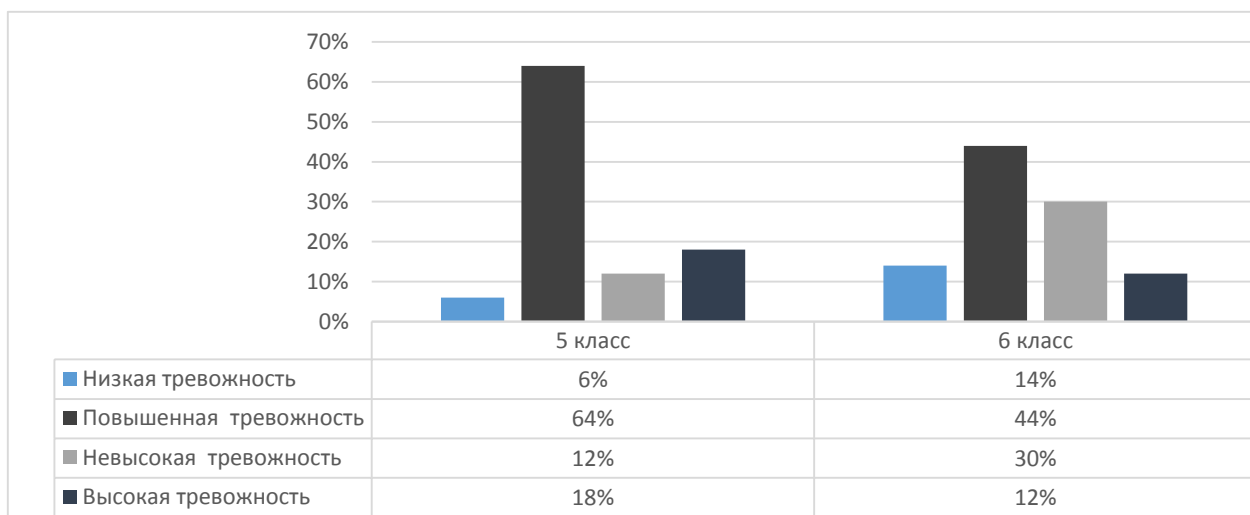


Рисунок 1. – Результат обследования уровня тревожности подростков 9–13 лет с помощью методики исследования уровня школьной тревожности Филлипса

Полученные результаты предоставляют исследовательские данные об уровне школьной тревожности среди подростков 9–13 лет. Это позволяет нам сделать важный вывод о необходимости ранней профилактики тревожности, особенно в 11–12 лет.

Список использованной литературы

1. Вершинина, В. В., Данилов С. В. Образ подростка в психологии: специфика возраста или исследований? / В. В. Вершинина, С. В. Данилов // Акмеология образования. Психология развития. – 2019. – № 4. – С. 313–320.
2. Орлова, Е. В. Подростки и их характеры / Е. В. Орлова // Нар. образование. – 2012. – № 1. – С. 250–259.
3. Васильева, И. А. Изучение уровня тревожности у школьников в процессе обучения / И. А. Васильева // Инженерно-педагогическое образование XXI веке : материалы IV Респ. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов БНТУ, 17–18 апр. 2008 г. : в 2 ч. – Минск, 2009. – Ч. 1. – С. 28–31.

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Молочко Вячеслав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. Н. Иванова, канд. психол. наук, доцент

Юношеский возраст является значимым периодом для формирования личности, активного смысложизненного самоопределения. Исследования зарубежных (Э. Эриксон, Дж. Маркс, Ч. Нельхаммер, У. Дэймон) и отечественных (А. Асмолов, А. Веракса, В. Андреев, Н. Карпова) ученых показывают, что смысложизненные ориентации в юношеском возрасте связаны с такими факторами, как самооценка, удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие и успешность адаптации в обществе. Юноши, имеющие ясные и значимые цели и ценности, более мотивированы и успешны в различных сферах жизнедеятельности [1].

Цель нашего исследования заключалась в изучении индивидуальных показателей целевых, процессуальных и результативных аспектов смысло-

жизненных ориентаций (далее – СЖО) юношей и девушек. Диагностика осуществлялась с помощью теста смысложизненных ориентаций (Дж. Крамбо, Л. Махолик) в адаптации Д. А. Леонтьева [2]. С помощью данной методики измерялись представления молодых людей о будущей жизни по таким характеристикам, как наличие или отсутствие целей в будущем, осмысленность жизненной перспективы, интерес к жизни, удовлетворенность жизнью, представления о себе как об активной и сильной личности, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь.

Обработка результатов показала, что у 50 % из числа опрошенных высокий уровень СЖО, который характеризуется высокими показателями осмысленности целей и интереса к жизни. У 25 % испытуемых значения по шкале СЖО оказались в пределах среднего уровня, с низкими показателями осмысленности целей, но, в то же время, с выраженным интересом к жизни.

Наибольшую озабоченность вызвали низкие показатели у четвертой части (25 %) опрошенных по всем шкалам методики, то есть у этих молодых людей отсутствуют цели в жизни и они не имеют интересов. На данные результаты могли оказать влияние различные факторы, в то же время современная молодежная среда располагает значительным ресурсом, чтобы найти такие идеи, которые будут вдохновлять и повышать интерес к жизни.

Список использованной литературы

1. Карпова, Н. М. Формирование смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте / Н. М. Карпова – М. : Академия, 2005. – 320 с.
2. Леонтьев, Д. А. Психологическое развитие личности в юношеском возрасте / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2017. – 204 с.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Мусик Валерия (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Научный руководитель – Е. К. Погодина

Под агрессивным поведением понимаются мотивированные внешние действия, которые нарушают социальные нормы и правила поведения и причиняют окружающим людям ущерб, боль или страдания.

К основным факторам проявления агрессивного поведения подростков относят:

- психолого-педагогические факторы, отображающие особенности семейного и школьного воспитания;
- индивидуально-личностные факторы, которые развиваются на основании биологических предпосылок агрессивности;
- социально-психологические факторы, которые, прежде всего, определяются негативными особенностями развития личности в процессе взаимодействия с ближайшим социальным окружением [1].

Для подросткового возраста характерны выраженная эмоциональная неустойчивость, резкие колебания настроения. Внешнее спокойствие

подростков может внезапно смениться эмоциональным всплеском, целеустремленность и напористость сочетаются с неустойчивостью и импульсивностью. Самоуверенность сочетается легкой ранимостью и нерешительностью, потребность в социальном взаимодействии – с желанием побыть одному. Смена настроения происходит достаточно быстро и непредсказуемо: застенчивость, романтизм, мечтательность сменяются циничностью, черствостью, отчужденностью, враждебностью и даже агрессивностью.

Исследование склонности младших подростков к агрессивному поведению проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 22 им. С. И. Грицевца г. Минска». В исследовании приняли участие 93 учащихся 5-х классов. Для выявления особенностей агрессивного поведения подростков были использованы методики: опросник состояния агрессии (А. Басс, А. Дарки), методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П. А. Ковалев).

Результаты исследования показали, что 61,7 % подростков имеют высокий уровень склонности к физической агрессии, эти учащиеся часто используют физическую силу против своих сверстников. Для 74,9 % подростков характерны проявления вербальной агрессии, они часто выражают агрессию в форме ругани, криков, ссор, угроз и т.д.

Более половины подростков, принявших участие в исследовании (67,6 %), склонны к негативизму, они отрицают любой авторитет или руководство, проявляя пассивное либо активное сопротивление.

Высокая степень раздражительности выявлена у 58,4 % респондентов, такие подростки демонстрируют резкость и грубость при малейшем возбуждении.

Склонны к подозрительности 24,6 % опрошенных учащихся, для них характерно недоверие и осторожность в отношении других людей.

Высокий уровень конфликтности отмечен у 48,3 % респондентов, такие подростки вспыльчивы и обидчивы.

Проведенное исследование показало, что агрессивность в различных ее проявлениях присуща всем респондентам младшего подросткового возраста, но в подавляющем большинстве показатели физической агрессии, косвенной агрессивности и враждебности выше у мальчиков. У девочек выше показатели вербальной агрессии и раздражения.

Для эффективной профилактики агрессивных проявлений в подростковой среде необходим системный подход с учетом возрастных, гендерных, социально-психологических и индивидуально-личностных детерминант агрессивного поведения подростков.

Список использованной литературы

1. Аслаев, С. Т. Агрессия и агрессивность в спорте / С. Т. Аслаев, Т. С. Аслаев, Д. Г. Огуречников. – Уфа : РИНЦ БГУ, 2018. – 67 с.

2. Валиуллина, Е. В. Агрессия и агрессивность в молодом и юношеском возрасте / Е. В. Валиуллина // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии : сб. науч. тр. – Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – Вып. 4. – С. 177–179.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ

Невмержицкая Янина (УО МГПУ И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. психол. наук, доцент

Современное общество ставит перед родителями и педагогами ряд важных задач, одной из которых является обеспечение эффективной подготовки детей к школьному обучению. Однако, помимо академических знаний, столь же важным является развитие эмоциональной готовности детей к школе. В данной статье рассмотрим проблему эмоциональной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе и возможные способы ее решения.

Л. А. Венгер придерживается позиции, что психологической готовностью ребенка к обучению в школе являются определенные предпосылки к оперативному усвоению навыков и умений для последующего обучения, а не непосредственные качества [1].

Одной из основных проблем эмоциональной готовности детей к школе является недостаточная саморегуляция эмоций. Дети в этом возрасте часто испытывают сильные эмоции, такие как страх, тревога, неуверенность в себе. Еще одной проблемой является недостаточное развитие коммуникативных навыков. Для успешной адаптации к школе необходимо умение налаживать контакты с другими детьми и взрослыми. Дети, не обладающие достаточным уровнем коммуникативных навыков, могут испытывать трудности в установлении отношений с учителями и сверстниками.

Исследуя различные психологические подходы к анализу психологических особенностей старших дошкольников, Д. Б. Эльконин заключает: «Дети 7–8 лет мыслят при помощи применения логических операций определенного операционного мышления. Они лучше воспринимают связь времени, пространства и расстояния. В данном случае снижается эгоцентричность ребенка, он эффективным образом понимает позиции других людей. Кроме того, что очень важно, у ребенка развивается чувство юмора» [2, с. 54].

Также важным аспектом эмоциональной готовности к школе является развитие эмпатии и умения понимать чувства других людей. Дети, способные проявлять эмпатию, лучше адаптируются в коллективе, с легкостью находят общий язык со сверстниками, проявляют заботу и внимание к окружающим. Однако некоторым детям может не хватать этого умения, что создает препятствия для успешной социализации и общения в школе.

Существует несколько способов решения проблемы эмоциональной готовности детей к школе. В первую очередь, необходимо создать поддерживающую и благоприятную обстановку как в семье, так и в детском саду или дошкольном учреждении. Родители и педагоги должны проявлять внимание, понимание и поддержку по отношению к эмоциональным потребностям детей, помогая им справляться с негативными эмоциями и развивая их эмоциональные компетенции.

Важным моментом является также создание специальных программ и методик, направленных на развитие эмоциональной готовности детей к школе. Это могут быть игровые занятия, тренинги по саморегуляции эмоций, уроки эмпатии и коммуникативных навыков. Важно, чтобы такие занятия были интересными, доступными и адаптированными к возрастным особенностям детей.

Также необходимо уделить внимание работе с родителями и семьей. Родители играют ключевую роль в формировании эмоциональной готовности ребенка к школе. Они должны быть осведомлены о важности развития эмоциональных компетенций и умений у своего ребенка, а также обучены методикам и приемам, помогающим им в этом процессе.

Необходимо создавать условия для индивидуального развития каждого ребенка, учитывая его интересы, склонности и потребности.

Для более глубокого понимания и эффективного решения проблемы эмоциональной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе необходимо обратить внимание на несколько ключевых аспектов.

Во-первых, важно учитывать влияние семейного окружения на эмоциональное состояние и готовность ребенка к школе. Семья является основным источником формирования эмоциональных установок и психологического комфорта для ребенка.

Во-вторых, важно развивать у детей навыки саморегуляции эмоций. Это можно осуществить через игровые формы, обучающие программы и методики, направленные на осознание и управление своими чувствами и реакциями на окружающие события.

Третий аспект, который следует учитывать, это создание благоприятной психологической атмосферы в образовательных учреждениях. Педагоги должны обладать навыками эмоционального регулирования и уметь создавать доверительные отношения с детьми.

Кроме того, важно проводить работу по развитию эмпатии и социальных навыков у детей.

Наконец, для решения проблемы эмоциональной готовности детей к школе необходима системная работа всех участников образовательного процесса: педагогов, психологов, родителей и общественных организаций.

Таким образом, проблема эмоциональной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе является важной и актуальной задачей современной педагогики. Развитие эмоциональных компетенций и навыков у детей играет ключевую роль в успешной адаптации к школьной среде и формировании полноценной личности.

Список использованной литературы

1. Венгер, А. Л. Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М. : МГУ, 2001. – 96 с.
2. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М. : Знание, 2004. – 434 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Овсяник Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – О. С. Кочубей

Понятие *агрессия* пришло из латинского языка и означает «мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт» [1].

Агрессивность – это качество личности, которое проявляется в тенденции к враждебному поведению, готовности к насильственным действиям, а также в восприятии окружающей действительности как враждебной.

Агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и т. п. состояния [1].

Юное поколение взрослеет в период быстрых изменений в жизни общества, включая экономические и экологические потрясения, глобализацию и развитие информационных технологий. Это приводит к отсутствию стабильности и ясности в отношении идеологии, а также неуверенности в завтрашнем дне и сложности в определении своего места в различных сферах жизни. Понимание таких условий жизни провоцирует у юношей и девушек агрессивность и раздражительность. Также немаловажную роль в данном отношении к жизни формируют особенности поведения данного возраста, так как юность является достаточно сложным периодом взросления.

Молодые люди нуждаются в возможности проявить свою индивидуальность, найти друзей и близких по духу людей, а также определиться с направлением своего жизненного пути. Если молодые люди не в состоянии удовлетворить эти потребности, они могут проявлять агрессивное поведение, начиная со своих сверстников и затем распространяясь на сообщество.

Еще одной причиной агрессивного поведения может быть кризис юности. Он возникает из-за столкновения человека с реальной жизнью и его идеальным представлением о ней. Агрессия может проявляться из-за потребности в самоутверждении. Индивид считает себя уже взрослым и может неуважительно и вызывающе относиться к взрослому поколению [1].

С целью изучения психологических факторов агрессивного поведения в юношеском возрасте мы провели исследование, в котором приняли участие студенты технолого-биологического факультета Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шамякина в возрасте от 18 до 22 лет. Выборка составила 25 человек. Были использованы опросник А. Ассингера [1] и опросник А. Басса, А. Дарки [1].

Экспериментальные данные были проанализированы с целью определения частоты проявления агрессивности у студентов юношеского возраста.

По результатам опросника А. Ассингера, агрессивность присутствует у 84 % студентов и 16 % студентов оказались миролюбивы.

По результатам опросника Басса – Дарки, высокий индекс враждебности имеют 8 % студентов, нормальный – 44 % студентов и низкий – 48 % студентов.

Из вышеописанного можно сделать вывод, что юноши и девушки в юношеском возрасте склонны проявлять агрессивное поведение, однако в большинстве не проявляют враждебности.

Глубокое изучение особенностей личности в юношеском возрасте и понимание причин и факторов, способствующих проявлению агрессии, может помочь создать эффективную систему методов предотвращения и коррекции агрессивного поведения.

Список использованной литературы

1. Осницкий, А. К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся [Электронный ресурс] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии». – 1994. – № 3. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1994/943/943061.htm>. – Режим доступа: 11.03.2024.

2. Истратова, О. Н. Психодиагностика: коллекция лучших тестов / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 375 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ЗАПОМИНАНИИ ИНФОРМАЦИИ О РУССКО-ТУРЕЦКИХ ВОЙНАХ

Ольт Влада (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – И. В. Рубанова, канд. ист. наук, доцент

У современных школьников наблюдается снижение внимательности, скорости реакции и способности запоминать информацию. Одним из эффективных методов улучшения памяти может стать использование мнемотехники, представляющей набор методов и приемов, облегчающих запоминание информации и расширяющих объем памяти за счет создания ассоциаций. Как показывает наш опыт, русско-турецкие войны – одна из сложных тем для понимания и запоминания у обучающихся.

В настоящей статье мы рассмотрим некоторые приёмы, которые можно использовать для запоминания информации о русско-турецких войнах XVIII–XIX вв. Наиболее трудными для запоминания обучающимися являются последовательность и продолжительность русско-турецких войн, ключевые даты и названия мирных договоров.

Для запоминания продолжительности и последовательности русско-турецких войн можно использовать приём акростиха. Акростих – это стихотворение или фраза, в котором первые буквы каждого слова или строки образуют ключевую информацию, которую нужно запомнить. В данном случае первые слова каждой строки будут отражать продолжительность войны. Например: **Д**ва похода на Азов Пётр I совершил. / **О**диножды на Прут во время Северной войны сходил. / **Ч**етыре года напавал Миних и Ласси сражались. / **Ш**есть лет полководцы к Чёрному морю рвались.

При запоминании ключевых дат можно использовать приём Вешалок. Он предполагает присвоение каждой цифре определенного образа или

символа, с помощью которых можно создать небольшую историю. Таким образом, любая комбинация цифр будет ассоциироваться с конкретной историей, что облегчит их запоминание. Например: 1711 год – Прутский поход. Дату «1711» представляем, как **карандаш** (цифра «1»), который нашёл **семечку** (цифра «7») и поделился с **двумя своими братьями**.

При запоминании мирных договоров используем приём Ключевых слов. При этом приёме используются ключевые слова или фразы, которые помогают восстановить связанную с ними информацию. Ключевые слова – названия городов и рек, где были подписаны мирные договоры в хронологическом порядке. Например: На берегу реки **Прут** в 1711 году жил купец по имени Иван. Он отправился в путешествие через **Белград, Кючук-Кайнарджи, Яссы, Бухарест** и **Адрианополь**. На своем пути он побывал в **Париже, Сан-Стефано** и участвовал в Международном **Берлинском конгрессе** в 1878 году.

Существует большое количество приёмов мнемотехники, которые активно применяются на практике [1; 2]. В ходе педагогической практики рассмотренные приёмы были нами использованы и обучающиеся без трудностей осваивали новые темы.

Таким образом, мнемотехника представляет собой эффективный способ объяснения сложных тем на любой дисциплине, в нашем случае это история и тема – русско-турецкие войны XVIII–XIX вв.

Список использованной литературы

1. Бывшева, М. В. Изучение мнемических способностей студентов в контексте учебно профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / М. В. Бывшева, А. А. Кобалян, Т. Г. Ханова // Вестн. Минин. ун-та. – 2017. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-mnemicheskikh-sposobnostey-studentov-v-kontekste-uchebno-professionalnoy-deyatelnosti/viewer>. – Дата доступа: 05.03.2024.

2. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» / В. А. Козаренко. – М., 2007.

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Панкратьева Алина, Лобачева Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Е. В. Кузьменко

Правовое воспитание имеет своей целью формирование правовой культуры обучающихся. Высокий уровень правовой осознанности общества является показателем уровня его развития и условием построения правового государства.

Проблемы правового воспитания сегодня были и остаются достаточно актуальными, поскольку общество, семья, отдельный человек, группы людей, находясь в широком спектре правовых отношений, нередко оказываются в сложных ситуациях, нарушающих дальнейшую жизнедеятельность. Особое место занимают ситуации детских и подростковых правонарушений и преступлений.

Целью нашего исследования является изучение причин противоправного поведения и определение условий эффективного формирования правовой культуры обучающихся.

Правовое воспитание обучающихся – это многогранный процесс их приспособления к социально-правовой среде, осуществляющийся под влиянием различных факторов. Социальное становление человека начинается еще с дошкольного возраста. Основы уважения к закону, общественному порядку начинают закладываться ещё в семье и продолжают формироваться в образовательных и других социальных институтах.

Современные исследования показывают, что причины противоправного поведения и преступности несовершеннолетних включают в себя как элемент общих, так и характерных только для несовершеннолетних, и связаны с возрастными и индивидуальными особенностями личности несовершеннолетних, а также с отсутствием у них социального опыта и правовых знаний. Кроме этого, огромное значение имеет сфера социализации личности: семья, школа, досуговая деятельность и др.

В результате наблюдения, анализа ситуаций, а также проведения диагностики с помощью первичного опросника «Права, обязанности и ответственность несовершеннолетних по законодательству Республики Беларусь», можно сделать выводы о недостаточном уровне имеющихся у подростков правовых знаний и опыта правовых отношений.

Решение проблемы правовой неграмотности требует целенаправленной деятельности школы и использования эффективных форм правового просвещения несовершеннолетних.

Актуальным и целесообразным нам видится:

- внедрение в школьное обучение обязательного курса правовых знаний;
- реализация проектов по правовому просвещению в рамках воспитательной работы в школе;
- использование возможностей традиционных форм правового просвещения (лекций, бесед, диспутов, вечеров вопросов и ответов и др.), усиливая их интерактивность и связь с непосредственным опытом обучающихся;
- проведение правовых тренингов, практикумов, мастер-классов, которые будут делать процесс усвоения правовых знаний интересным и доступным;
- оформление тематических стендов, уголков правовых знаний, включение обучающихся в деятельность по составлению коллажей;
- проведение предварительной диагностики возможных правонарушений несовершеннолетних;
- стимулирование правового самообразования;
- организация просветительской работы среди родителей, которые играют важную роль в формировании правовых ценностей у своих детей и несут ответственность за соблюдение ими правовых норм.

Таким образом, своевременная диагностика причин и условий правонарушений несовершеннолетних, эффективная просветительская и профилактическая деятельность по их устранению являются основными направлениями работы школы по правовому воспитанию.

Проблема формирования правовой культуры требует серьезного внимания и комплексного подхода со стороны образовательных учреждений и общества в целом.

Список использованной литературы

1. Правовое воспитание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gonchary.edu-lida.gov.by/> – Дата доступа : 01.02.2024.

2. Противоправное поведение несовершеннолетних. Факторы и причины правонарушений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sh16.goroo-https://sh16orsha.by/> – Дата доступа : 01.02.2024.

ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В КОЛЛЕКТИВЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Петрович Алеся (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Научный руководитель – Е. К. Погодина

Одной из актуальных проблем в учреждениях общего среднего образования является профилактика конфликтов среди учащихся. Конфликты в учебном коллективе могут иметь негативные последствия для всех участников. Они могут привести к ухудшению отношений между подростками, повышению уровня напряженности, снижению учебной мотивации, желания сотрудничать и достигать общих целей. Кроме того, конфликты могут привести к исключению учащихся из коллектива, что в итоге негативно скажется на их самооценке и социальной адаптации.

К факторам, детерминирующим конфликты в коллективе учащихся, относятся: неблагоприятный социально-психологический климат в коллективе, отсутствие взаимопонимания, борьба за лидерство, конкуренция, влияние на поведение подростков средств массовой информации, проблемы, связанные с психическими и физиологическими особенностями развития, личностные особенности подростков, низкий уровень развития коммуникативных навыков и психологической культуры.

Исследование особенностей поведения подростков в конфликтных ситуациях показало, что для учащихся 8–9 классов доминирующими стратегиями поведения в конфликтных ситуациях являются компромисс (31,4 %) и приспособление (34,3 %). Исследование агрессивности у подростков показало: у учащихся наиболее распространенным вариантом проявления агрессии является раздражение (51,5 %), вербальная агрессия (60,6 %) и подозрительность (54,5 %). Около половины учащихся (45,5 %) склонны к проявлению косвенной вербальной агрессии, треть (30,3 %) учащихся проявляют прямую вербальную агрессию.

Профилактика и разрешение конфликтов между подростками в учреждениях образования является важным гарантом психологического

благополучия учащихся. Педагогические работники играют важную роль в разрешении конфликтов между учащимися. Они могут помочь учащимся научиться эффективной коммуникации, проявлению уважения к другим людям и умению находить компромиссы [1].

Для предотвращения конфликтов между учащимися старшего подросткового возраста в классном коллективе педагогам рекомендуется: способствовать созданию благоприятного социально-психологического микроклимата в классе, что позволит снизить эмоциональное напряжение и позволит каждому подростку чувствовать себя комфортно; формировать у подростков коммуникативную компетентность, навыки конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях; организовывать совместную работу учащихся, включая их в творческую коллективную деятельность в учебное и во внеучебное время, что будет способствовать формированию умения работать в команде.

Список использованной литературы

1. Погодина, Е. К. Формирование бесконфликтной образовательной среды / Е. К. Погодина. – Минск : Нац. ин-т образования, 2021. – 184 с.

ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Процко Людмила (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Научный руководитель – Е. К. Погодина

Одной из актуальных социальных проблем современности является виктимизация детей и подростков. Детерминантами формирования виктимного поведения у подростков могут выступать различные события в жизни подростка: пубертат и его влияние на физиологическое, психологическое и эмоциональное состояние; слишком сильный или наоборот слабый контроль со стороны родителей; дезадаптация в школе; отсутствие друзей или релевантная для подростка асоциальная группа. Подростковая виктимность может быть обусловлена как социальными, так и психологическими факторами.

Исследование склонности подростков к виктимному поведению (в исследовании приняли участие 117 учащихся 9–10 классов в возрасте 14–15 лет) выявило у 10,2 % респондентов уровень виктимности выше среднего. Статистический анализ данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал, что наблюдается взаимосвязь между различными моделями виктимного поведения у девочек: не критичный и активный тип ($r=0,692$, $p<0,01$); пассивный тип и реализованная виктимность ($r=0,644$, $p<0,01$); не критичный и агрессивный тип ($r=0,418$, $p<0,01$) [4]. У мальчиков выявлена корреляция между пассивным типом виктимного поведения и реализованной виктимностью ($r=0,761$, $p<0,01$), не критичным и активным типами виктимного поведения ($r=0,435$, $p<0,01$). Высокие показатели связи пассивного и агрессивного поведения ($r=0,593$, $p<0,01$), пассивного поведения и реализованной виктимности ($r=0,761$,

$p < 0,01$) могут указывать на то, что подростки в определенных обстоятельствах являются жертвами и проявляют покорность и подчинение, а в других ситуациях сами выступают в роли агрессора.

На основе проведенного исследования была разработана программа социально-педагогической деятельности по профилактике виктимного поведения подростков «Путь к сильному Я».

Задачи профилактической программы:

– создать условия для снижения склонности к виктимному поведению подростков в учреждении образования;

– создать условия для формирования у подростков собственной значимости, ценности;

– способствовать формированию умений и навыков безопасного поведения у подростков.

Содержание программы включает ряд мероприятий для подростков: классные часы («Мои права», «Все мое время», «Жестокость и насилие. Как противостоять» и др.), занятия с элементами тренинга («Автопортрет», «Личное пространство», «Бесконфликтное общение», «Щит и меч», «Перестройка отношений», «Скажи миру «Да!» и др.), индивидуальные и групповые коррекционные занятия. Программа также включает просветительские мероприятия для законных представителей обучающихся и педагогических работников, которые помогут им лучше понимать проблемы, связанные с виктимным поведением, и развивать навыки, необходимые для эффективного взаимодействия с подростками.

Уровень виктимизации можно снизить, уменьшив силу и длительность воздействия негативных факторов, нейтрализуя их или формируя у подростков навыки ответственного поведения.

Список использованной литературы

1. Процко, Л. А. Ранние дезадаптивные схемы как фактор виктимного поведения подростков / Л. А. Процко // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XXII Всероссийской с междунар. участием науч.-практ. конф., г. Иркутск, 27–28 апреля 2023 г. / ФГБОУ ВО ИГУ; редкол. И. А. Конопак [и др.]. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2023. – С. 339–342.

ОСОЗНАНИЕ ДЕТЬМИ 3–6 ЛЕТ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ И ИХ РАЗВИТИЕ

Реутская Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. психол. наук, доцент

Нравственное воспитание в широком смысле этого слова принадлежит к числу проблем, установленных всем населением земли.

В современном мире во взаимосвязи с преобразованиями социально-экономической ситуации наблюдается преобладание вещественных ценностей над духовно-нравственными [3].

В наше время на малыша с самого рождения обрушивается огромный поток информации: средства массовой коммуникации, детский сад, учебное заведение, сеть интернет – все это без исключения способствует размыванию единых взглядов на моральные нормы.

Отсюда следует, что потребность результативного высоконравственного формирования личности ребёнка является актуальной и важной задачей. Высоким уровнем эмоциональной отзывчивости и сформированности нравственных представлений и умений обладает ребенок, который способен правильно оценивать и понимать чувства и эмоции другого человека, для которого понятия дружбы, справедливости, доброты, любви и сострадания не являются пустым звуком.

Проблему развития нравственности в разные эпохи и времена рассматривали ученые Древней Греции – Сократ, Платон, Аристотель, представители гуманистического направления – А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, педагоги-классики – К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский, современные представители науки – Ф. С. Левин-Щирин, Г. Д. Сундуй, А. С. Шаалы [1, с. 59–61].

Объект исследования – воспитательный процесс дошкольников в учреждениях образования.

Предмет исследования – нравственные представления детей 3–6 лет.

Цель исследования – проанализировать теоретические основы формирования нравственности, определить особенности развития нравственных представлений: моральных суждений и оценок, понимания смысла нравственной нормы.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- изучить теоретическую литературу по данной теме;
- определить основные критерии диагностики нравственных представлений детей 3–6 лет и подобрать диагностические методики;
- провести диагностику нравственных представлений старших дошкольников, представить анализ результатов исследования.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались методики «Изучение осознания нравственных норм» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) и «Какой Я?» (О. С. Богданова).

Практическая база исследования: ГУО «Ясли сад № 41 г. Мозыря», 20 детей. Возраст 5–6 лет.

Диагностическое исследование уровня развития нравственных представлений детей показало, что в группе 9 детей с правильно ориентированными нравственными нормами, 9 детей со средне выраженными нравственными нормами и 2 ребенка со слабо выраженными нравственными нормами.

В большинстве случаев у детей формируется определенная нравственная позиция, которую они стремятся соблюдать более или менее последовательно, усваивая социальные формы выражения чувств, проявляя заботу о других. Дети начинают понимать переживания людей, проявлять отзывчивость, сочувствие, взаимопомощь, адекватно реагировать на их удачи и неудачи. Эмоции и чувства у них становятся осознанными, разумными, обобщёнными, произвольными.

Список использованной литературы

1. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина; под ред. Г. А. Урунтаевой. – М. : Просвещение : Владос, 1995. – 291 с.

2. Диагностические методики по изучению уровня нравственного развития дошкольников [Электронный ресурс] / Н. И. Хмырова. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/index.php/files/diagnosticheskie-metodiki-po-izucheniiuuro-vnia-nr.html>. – Дата доступа: 31.03.2024.

3. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития [Электронный ресурс] / М. В. Суловицкая. – Режим доступа: <https://www.ocri.ru/uploadmetodiki/7/120.docx>. – Дата доступа: 31.03.2024.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Симанчук Вера (УО ГГУ им. Франциска Скорины, Беларусь)

Научный руководитель – Н. А. Булышко, старший преподаватель

В настоящее время проблема агрессивного поведения детей чрезвычайно актуальна. С каждым годом количество агрессивных детей становится всё больше, воспитатели отмечают, что с ними трудно работать, и зачастую просто не знают, как с ними справиться.

Учёными предлагаются различные подходы к определению сущности агрессивного поведения, его психологических механизмов. Этим вопросом занимались такие авторы, как И. А. Фурманов, В. В. Юрчук, Д. М. Семенюк, А. А. Реан, Л. С. Выготский, В. С. Мухина и другие [1; 2].

По мнению большинства исследователей, решающую роль в формировании агрессивного поведения личности играет ее непосредственное социальное окружение. По сути, самой главной причиной агрессивного поведения детей является нежелание родителей разбираться в его причинах, равнодушие к их эмоциональному миру. Крайне важно вовремя выявить признаки агрессивного поведения, чтобы подобрать наиболее эффективные пути его преодоления и коррекции.

Цель исследования – выявить особенности агрессивного поведения дошкольников. В исследовании приняли участие 50 воспитанников ГУО «Детский сад № 83 г. Гомеля». Из них 24 мальчика и 26 девочек 4–7 лет.

Для диагностики уровня агрессивности дошкольников использовался опросник «Критерии агрессивности у ребенка» (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко) [3]. Воспитатели ориентировались на опыт общения с детьми и свои наблюдения.

По результатам исследования, у 68 % детей выявлен минимальный уровень агрессии. Это может свидетельствовать о том, что дети, не проявляющие никаких признаков агрессии, не могут высказывать свою точку зрения и постоять за себя. На самом деле подавленная агрессия – такой же повод для беспокойств, как и агрессивность. Таким детям требуется помощь психолога в обучении способам адекватного проявления агрессии. 22 % детей

имеют средний уровень агрессивности, что является нормальным показателем. У 8 % детей выявлен повышенный уровень агрессии. Зачастую он связан с эмоциональным расстройством ребенка. В таком случае необходимо уделять ему больше времени, прислушиваться к его просьбам, в наказаниях быть последовательными и не унижать личность малыша, развивать способность к сочувствию. У одного ребенка (2 %) выявлен высокий уровень агрессивности, что проявляется в поломке игрушек, драках, оскорблениях и т. п. Ребенку нужна помощь специалистов и рекомендована работа с детским психологом.

В ходе исследования нами также были выявлены достоверно значимые половые различия ($t_{кр} = 2.31, p \leq 0,05$) в проявлении агрессии. Так, мальчики в большей степени склонны к проявлению агрессивности, чем девочки. На это указывает процентное соотношение мальчиков с высоким (4 %) и повышенным уровнем агрессивности (17 %) в сопоставлении с группой девочек, где высокого и повышенного уровня агрессивности выявлено не было. Исходя из представленных результатов, процентное соотношение девочек с минимальным проявлением агрессии составляет 85 %, в то время как мальчиков с преобладающим минимальным уровнем агрессии – 50 %. Средний уровень агрессивности характерен для 29 % мальчиков и 15 % девочек.

После предварительной оценки детей по степени выраженности агрессивности с воспитателями была проведена беседа, в ходе которой каждый воспитатель высказал свое мнение о наиболее частых проявлениях агрессивности у детей в группе детского сада. В результате проведенной беседы с воспитателями групп были систематизированы и описаны основные проявления, характерные для детей с высоким и повышенным уровнем агрессивности: частые ссоры со сверстниками из-за игрушек, исполнения роли ведущего в играх (с проявлениями драк, крика, поломкой игрушки); отказ выполнять поручения воспитателя и родителей; немотивированные агрессивные проявления, связанные с пониженным фоном настроения; упрямство и др. Также для таких детей характерно наличие признаков вербальной агрессии в речи (жалобы, дразнилки, оскорбления и т. п.). Агрессивность наблюдалась в отношении сверстников и взрослых.

Исходя из результатов проведенного нами исследования, в качестве перспективы планируется разработка и проведение коррекционно-развивающей программы с непосредственным участием родителей и воспитателей, направленной на снижение высокого и повышенного уровня агрессивности у детей и обучение их навыкам конструктивного проявления агрессии.

Список использованной литературы

1. Фурманов, И. А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : Ильин В. П., 1996. – 192 с.
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии. / Л. С. Выготский. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 160 с.
3. Лаврентьева, Г. П. Практическая психология для воспитателя / Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко. – Киев : Наукова думка, 1992. – 242 с.
4. Поддубная, И. Н. Диагностика агрессивности у детей и подростков : практ. материал для педагогов-психологов / И. Н. Поддубная. – Минск : Нац. центр усыновления МО РБ, 2021. – 25 с.

ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Смильгин Диана (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)

Научный руководитель – Е. К. Погодина

В настоящее время особую тревогу вызывает распространенность интернет-зависимости в подростковой среде. Как правило, это происходит вследствие нарушения социальной адаптации, наличия проблем в общении с родителями и сверстниками, общей инфантилизации подрастающего поколения [1].

Интернет-зависимость у подростков проявляется в различных формах:

– игровая зависимость (состояние, при котором подросток постоянно играет в онлайн-игры, забывая о своих обязанностях, интересах и реальных отношениях); игровая зависимость может быть связана с желанием погрузиться в виртуальный мир, где подросток может реализовать свои фантазии, получить уважение и признание от других игроков; игровая зависимость может привести к нарушению сна, питания, учебной деятельности, а также к развитию агрессии, депрессии, одиночества и изоляции);

– социальная зависимость (состояние, при котором подросток постоянно общается в социальных сетях, чатах, на форумах, в блогах и других платформах, заменяя ими реальное общение); социальная зависимость может быть связана с потребностью в самовыражении, самоутверждении, поиске единомышленников, поддержки и симпатии; социальная зависимость может привести к нарушению личной и семейной жизни, утрате интереса к другим видам деятельности, а также к развитию завышенной или заниженной самооценки, зависти и конфликтности;

– информационная зависимость (состояние, при котором подросток постоянно ищет, собирает, анализирует и распространяет информацию в интернете, не способен отделить важное от второстепенного, правдивое от ложного, полезное от вредного); информационная зависимость может привести к перегрузке мозга, снижению внимания, памяти, критического мышления, а также к развитию тревожности, паранойи, мании преследования.

Эмпирическое исследование склонности подростков к интернет-аддикции (в исследовании приняли участие 107 учащихся 5–6 классов учреждений общего среднего образования г. Минска) показало, что 43 % респондентов имеют проблемы, связанные с чрезмерным увлечением интернетом, а у 22 % опрошенных подростков была выявлена интернет-зависимость. Более половины респондентов (59 %) проводят в интернете от 3 до 5 часов в день, а 10 % подростков проводят в интернет-пространстве более 6 часов в день. В процессе исследования были выявлены гендерные различия: к интернет-аддикции в большей степени склонны мальчики, нежели девочки.

Основными факторами формирования интернет-аддикции в подростковом возрасте являются: недостаток родительского контроля и надзора; низкий уровень самоконтроля и саморегуляции; низкий уровень социальной адаптации; низкий уровень удовлетворенности жизнью, в частности, школьной жизнью; низкий уровень удовлетворенности собой; низкий

уровень удовлетворенности отношениями с родителями и сверстниками [2]. Чаще всего интернет-зависимость является следствием гиперкомпенсации внутриличностных проблем подростка.

Социально-педагогическая профилактика интернет-аддикции представляет собой систему мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации для развития подростков и способствующих проявлению различных видов их деятельности, а также предупреждение и устранение факторов риска развития аддиктивного поведения.

Список использованной литературы

1. Войскунский, А. Е. Психология и Интернет / А. Е. Войскунский. – М. : Акрополь, 2010. – 439 с.

2. Егоров, А. Ю. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / А. Егоров, Н. А. Кузнецова, Е. А. Петрова // Вопросы психологии здоровья детей и подростков. – 2005. – Т. 5, № 2. – С. 20–27.

САМООТНОШЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Сонгаль Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. Н. Иванова, канд. психол. наук, доцент

Актуальность исследования самоотношения в юношеском возрасте обуславливается тем, что в этот период происходит интенсивное развитие личности, осознание себя и определение своего места в обществе. В. В. Столин рассматривает самоотношение как сложное психологическое явление, включающее в себя понятия самосознания, самооценки, саморегуляции и самореализации [1].

Цель нашего исследования заключалась в изучении уровня выраженности индивидуальных показателей самоотношения с помощью методики исследования самоотношения (МИС) С. Р. Панталева [2]. Приведем результаты опроса по данной методике, в котором приняли участие 10 студентов педагогического вуза (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты психодиагностики по шкалам МИС (%)

№	шкала	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
1	открытость	20	80	-
2	самоуверенность	40	60	-
3	саморуководство	60	40	-
4	зеркальное Я	-	80	20
5	самоценность	20	80	-
6	самопринятие	60	60	-
7	самопривязанность	20	80	-
8	конфликтность	40	40	20
9	самообвинение	20	80	-

Большинство показателей по шкалам самоотношения находятся в пределах средних значений. Однако крайне высокие значения по шкалам № 8 (40 % опрошенных), № 9 (20 % из числа опрошенных) говорят о наличии

внутренней конфликтности, несогласии с собой, негативных эмоциях в свой адрес. Низкие значения по шкале № 4 (20 %) связаны с ожиданием отрицательных чувств по отношению к себе со стороны окружающих, по шкале № 8 (20 %) – об отрицании проблем, закрытости.

Приведенные результаты могут свидетельствовать о внутренней дезадаптации опрошенных, требующей психокоррекционных мер.

Список использованной литературы

1. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
2. Пантилеев, С. Р. Методика исследования самооотношения / С. Р. Пантилеев. – М. : Смысл, 1993. – 32 с.

ФОРМЫ И СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Старков Антон (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. Е. Щенина, канд. юр. наук, доцент

Педагогическая культура родителей – это понятие, включающее не только знания родителей об обучении, воспитании и развитии своего ребенка, но и способность руководить его действиями и предугадывать и устранять конфликтные ситуации [1, с. 888].

Воспитательные навыки родителей служат основой их педагогической деятельности, помогают избегать традиционных ошибок воспитания и определять верные пути решения различных проблемных ситуаций. Образование, воспитание, развитие, поддержка и социальная защита выступают главными ценностями педагогической культуры родителей младших школьников. Вместе с тем, в культуре не всегда действуют силы, обеспечивающие её направленность на качественное воспитание.

Большинство современных родителей не знакомы с закономерностями обучения, развития и воспитания детей в разные возрастные периоды жизни, некомпетентны в вопросах семейного воспитания и плохо представляют себе его цели. Педагогическая неграмотность отцов и матерей, непонимание ими того, насколько сложен процесс развития ребенка, процесс школьного образования, приводят к большим ошибкам в домашнем воспитании. Исходя из сказанного, «в современных условиях решение проблемы семейного воспитания зависит от целенаправленной педагогической подготовки родителей» [2, с. 8].

В отдельности ни семья, ни школа, ни другие общественные институты не исчерпывают всего разнообразия факторов, в полной мере влияющих на индивидуальность ребенка и совершенствование его личностных качеств. По этой причине целостный, систематический процесс воспитания предполагает соединение усилий всех заинтересованных сторон.

Формы и средства взаимодействия семьи и школы выступают в качестве основных способов организации общения и их совместной деятельности. Они нацелены на установление доверительных отношений с родителями, детьми и педагогами и их объединение для решения возникающих проблем и установления общих целей воспитания [3, с. 98].

В основе сотрудничества педагога и семьи в современном обществе лежит вопрос об участии родителей не только в воспитательном, но и в образовательном процессе развития детей. На данный момент всё больше родителей потребительски относятся к процессу достижения результатов обучения, воспринимая образование как некую сферу услуг. Именно поэтому современные школы пытаются организовать максимальное участие родителей в образовании их детей. Поскольку необходимым компонентом правильного воспитания является партнерство семьи и образовательного учреждения, то в случае, когда родители поднимают в глазах детей авторитет школы, которую они посещают, отдают дань уважения учителям и прислушиваются к их советам, то дети, благодаря этим мероприятиям, получают любовь и внимание, а родители приобретают привязанность к своим детям. В таких семьях дети ответственно выполняют свои обязанности перед школой и старательно применяют свои образовательные возможности [4, с. 203].

Учитывая те глобальные ситуации, которые происходят в мире, учителям удастся находить и новые современные формы для взаимодействия и сотрудничества, отличающиеся востребованностью в обществе, оригинальностью вида и интерактивностью подачи [3, с. 99].

Сегодня важным направлением деятельности школы является привлечение учителем семей к воспитательной работе, которая приводит к сплочению родителей в единый коллектив, способствует расширению их педагогических навыков и способностей, распространяет положительный опыт обучения и воспитания. Вследствие этого, учитель, организуя собрания совместно с родителями, за короткий промежуток времени может достичь хороших результатов: увеличится интерес родителей к жизни класса и школы, повысится активность участия семьи и уровень их педагогических познаний.

Таким образом, получается, что сотрудничество образовательного учреждения и семьи способствует повышению уровня педагогической культуры родителей. Основными формами взаимодействия являются родительские собрания в форме лекций, бесед на актуальную тематику с использованием информационно-коммуникационных технологий, тренингов или читательских конференций по вопросам образования и семейного воспитания, индивидуальные и групповые консультации родителей с педагогом, различные мероприятия и акции, средства информационно-стендовых материалов, ознакомление с уровнем школьного обучения детей с помощью школьного дневника. Следовательно, для родителей школа выступает как союзник и основа для получения требуемой информации.

Список использованной литературы

1. Огородова, М. В. Особенности реализации социального партнерства в образовательном пространстве школы / М. В. Огородова, Н. В. Быстрова, А. Ф. Уханов // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2016. – № 7–5. – С. 888–890.
2. Плотникова, Е. Е. Социально-педагогические условия профессиональной ориентации старшеклассников / Е. Е. Плотникова, Н. В. Быстрова // *Вестн. Минин. ун-та*. – 2017. – № 2 (19). – С. 8.
3. Рубченко, А. К. Подходы к проблеме детско-родительских отношений в отечественной психологии / А. К. Рубченко // *Вопросы психологии*. – 2005. – № 4. – С. 98–114.
4. Щенина, Т. Е. Проблемы организации воспитательного процесса в школе: наш взгляд / Т. Е. Щенина // *Инновационные процессы в системе образования*. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2021. – С. 203–208.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С СЕМЬЯМИ УЧАЩИХСЯ

Сыс Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент

В учреждении общего среднего образования обучаются дети из разных по структуре, функциональной состоятельности, стилям детско-родительских отношений, уровню воспитательного потенциала семей. Это актуализирует необходимость реализации дифференцированного подхода в социально-педагогической работе с семьей.

В исследованиях по социальной и социально-педагогической работе с семьей представлены различные подходы к классификации типов и категорий семей и определению в соответствии с этим основных направлений помощи (Л. В. Байбородова, М. А. Галагузова, Т. В. Лодкина, Е. И. Холостова, М. В. Шакурова и др.). В классификации М. А. Галагузовой выделены четыре категории семей, различающихся по уровню социальной адаптации: благополучные семьи, семьи группы риска, неблагополучные семьи, асоциальные семьи [1].

На основе анализа литературы, изучения социально-педагогического опыта нами разработан социально-педагогический проект, направленный на реализацию дифференцированного подхода во взаимодействии с семьей. Выделены три этапа проекта: диагностический, основной, заключительный. Мероприятия проекта предусматривают работу с различными категориями семей: многодетными, неполными, конфликтными, педагогически несостоятельными семьями.

Так, например, в работе педагога социального с многодетной семьей основными направлениями определены:

- изучение условий социализации детей в условиях многодетной семьи, выявление причин возникающих у семьи проблем и затруднений;
- социально-правовое консультирование по вопросам, связанным с получением льгот и пособий, которые предусмотрены для этой категории семей законодательством Республики Беларусь и др.

Работа с педагогически несостоятельными семьями направлена на:

- повышение педагогической компетентности родителей, воспитательного потенциала семьи; социально-педагогическую помощь в преодолении возникающих проблем, трудностей в воспитании, формировании детско-родительских отношений;
- ознакомление родителей данной категории семей с положительным опытом семейного воспитания;
- предупреждение асоциальных действий взрослых членов семьи, игнорирующих обязанности по содержанию, обучению и воспитанию детей и др.

Ниже представлен фрагмент мероприятий социально-педагогического проекта:

Мероприятия	Ответственный	Сроки проведения
Работа с родителями (многодетные семьи)		
Посещение семей	кл. руководители	В течение года
Родительский лекторий: 1. Государственная поддержка многодетных семей: 2. Куда уходят дети: профилактика безнадзорности и бродяжничества 3. Семинар-практикум для родителей «Как найти общий язык с ребенком-подростком?»	классные руководители, педагог социальный, педагог-психолог	октябрь декабрь апрель
Обобщение опыта семейного воспитания: круглый стол	педагог социальный	май
Помощь в организации оздоровления детей	педагог социальный	май
Консультации для родителей	специалисты СППС	по запросу
Работа с педагогически несостоятельными семьями		
Анкетирование детей «Семья глазами ребенка»	педагог социальный	ноябрь
Разработка информационных буклетов	педагог социальный педагог-психолог	в течение года
Беседа «Взаимодействие семьи и школы»	зам. директора по ВР	
Правовой всеобуч для родителей: «Каждый родитель должен знать...»	кл. руководители, педагог социальный	по отдельному плану
Родительское собрание «Я и мой ребенок: поиск взаимопонимания».	педагог-психолог	ноябрь
Семинар-практикум «Трудные вопросы воспитания»	педагог-психолог, кл. руководители	январь

Реализация дифференцированного подхода в социально-педагогической работе с семьей позволяет оказывать адресную помощь семье, содействует укреплению взаимодействия семьи и школы.

Список использованной литературы

1. Социальная педагогика : учеб. для студ. / М. А. Галагузова [и др.]; под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Инфра-М, 2016. – 217 с.

ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Шибанова Юлия (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. Е. Щенина, канд. юрид. наук, доцент

Проблемы анализа воспитательной деятельности широко рассматриваются в педагогической печати. Так, в журнале «1 сентября. Открытый урок» в статье «Педагогический анализ воспитательного процесса» анализ воспитательной деятельности рассматривается как структурный элемент воспитательного процесса, который представлен

в качестве определённой связи, позволяющей «дать характеристики как выделенным элементам, так и всему процессу в целом» [1]. Автор статьи устанавливает предназначение педагогического анализа и акцентирует внимание на том, что предназначение педагогического рассмотрения воспитательной деятельности состоит в том, чтобы выявить и дать оценку воспитательному результату, а затем проводить корректировку профессиональной деятельности педагогов для достижения желаемого воспитательного результата.

По мнению Н. Е. Щурковой, «воспитательный процесс носит двусторонний характер, ибо в нём присутствуют два субъекта: педагог и ребенок, и каждый из субъектов принимает во внимание другого, выстраивая свои действия в соответствии с особенностями этого другого субъекта» [2, с. 81]. Автор говорит, о том, что «ребенок уже приходит в школу со своим миром, отношениями, привычками, избирательностью, поэтому и работа педагогов ориентирована на эти особенности и зависит от социально-психологического материала, предложенного педагогу жизнью» [2, с. 83]. Поэтому, на наш взгляд, и анализ воспитательной деятельности образовательного учреждения необходимо проводить по двум направлениям. Это связано с тем, что «одно направление анализа – анализ профессиональной работы педагогов школы, а другое – анализ воспитанности детей» [2, с. 83]. Анализ производится одновременно по двум направлениям потому, что «и педагог и ребенок – субъекты школьной деятельности, и оба субъекта в той или иной мере создают итоговый воспитательный результат» [2, с. 94].

В качестве анализа Н. Е. Щуркова предлагает рассматривать оценивание воспитательной деятельности по трём элементам:

– выделение для анализа материально-технических условий школьной жизнедеятельности детей, материально-технического обеспечения всех видов деятельности (не только учебной);

– традиционные социально-психологические отношения, отражённые в поведении детей и порождающие социально-психологический климат, в котором одно из главных отношений – отношение педагога к ребенку; необходимо рассмотреть организацию деятельности стороны жизни школьника и продуктивность её, а также влияние на развитие школьников таким образом организованной деятельности, позволяющем детям входить в контекст современной жизни;

– аналитическое рассмотрение организации духовного поиска смысла жизни, осознание общих законов жизни, роли человека в закономерной действительности, места своего «Я» в этой многослойной, многообразной, бесконечно противоречивой жизни, а значит, аналитическое рассмотрение целенаправленного развития субъективности детей, степени их зрелости, способности к свободному выбору и ответственности за данный выбор» [2, с. 96].

Вторым критерием оценки воспитательного процесса Н. Е. Щуркова считает что «продукт воспитательной деятельности педагогов, результат воспитанности учащихся – это то, что указывает на меру достижения развития личности, сформулированной в цели воспитания» [2, с. 114]. Мы согласны с автором, что в данном случае показатели цели являются общим критерием

для всех видов деятельности личности и, значит, для всех форм профессиональной деятельности. Для того чтобы оценить воспитательную деятельность, организованную профессиональными педагогами, необходимо знать предел достижения намеченной цели. Мы часто используем этот критерий в нашей повседневной жизни; мы оцениваем работу учителя по образованию и воспитанию детей и уверены, что невоспитанные дети не могут быть основой для высокопрофессиональной оценки воспитательной деятельности.

Третьим критерием является динамика формирования личности как процесс и результат. Его оценкой будет разница между тем, что «было», и тем, что «есть», между образом «ребёнок вчера» и образом «ребёнок сегодня» [2, с. 98]. Данный показатель оценивания воспитательной деятельности вбирает в себя оба из вышеперечисленных и работает через показатель цели, позволяет описать процесс воспитания.

И задача школы сегодня – «создать условия для воспитательной деятельности, так называемую мотивирующую и развивающую среду для формирования личности ребенка, ставя его в ситуацию выбора, тренируя способность делать самостоятельный нравственный выбор, тем самым влияя на результаты воспитания, его качество» [2, с. 117].

Список использованной литературы

1. Борытко, Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «1 сентября». – 2019. – № 10. – Режим доступа: <http://www/1September.ru>. – Дата доступа: 18.03.2024.

2. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания. – СПб. : Питер, 2016. – 366 с.

БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Шпет Наталья (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – Е. К. Погодина**

Буллинг и агрессия в подростковой среде является одной из значимых проблем современной психологии и педагогики. Ситуация роста агрессивного поведения, жестокости и насилия среди подростков затрагивает, с одной стороны, общество в целом, с другой стороны – вызывает беспокойство у педагогов и родителей.

Агрессия (от лат. *aggredere* – нападать) – поведение, направленное на нанесение физического или психологического вреда, вплоть до уничтожения объекта агрессии [2]. Буллинг (от английского *bullying* «запугивание», «издевательство», «травля») – это систематические акты агрессии, направленные против одной или нескольких жертв [1].

Буллинг может иметь разнообразные формы проявления и включает физическую и психологическую травлю, а также кибербуллинг.

К основным признакам буллинга относят:

- намеренность агрессии;
- неравенство сторон – сильный преследователь и слабая жертва (причем превосходство может быть физическим, численным, моральным);
- регулярность, повторяемость действий.

Эмпирическое исследование взаимосвязи личностных особенностей подростков и склонности к проявлению буллинга, проведенного среди учащихся 7–8 классов ГУО «Гимназия № 146 г. Минска», показало, что существует ряд личностных характеристик, которые играют определяющую роль в формировании агрессивного поведения подростков:

– низкая самооценка и недостаток уверенности в себе – агрессия для таких подростков выступает как способ компенсации собственных недостатков;

– недостаток эмпатии и сочувствия – подростки, которые не способны чувствовать эмоции других людей, могут проявлять агрессивное поведение без осознания его последствий;

– плохо развитые навыки управления эмоциями – в этом случае подростков легко спровоцировать на агрессивные действия.

Профилактика буллинга в подростковой среде требует комплексного системного подхода, который учитывает внутренние и внешние факторы, влияющие на поведение подростков. Понимание этих процессов может помочь разработать более эффективные методы работы с подростками, направленные на коррекцию и регуляцию их поведения.

Важно обучать подростков управлению эмоциями, формировать их моральные ценности и этические принципы, чтобы они понимали последствия своих действий и осознавали неприемлемость насилия. Создание безопасной поддерживающей среды для подростков, где они могут общаться со взрослыми, получать поддержку, также играет важную роль в предотвращении буллинга. Развитие эмпатии и сострадания также является важным элементом коррекционной работы с подростками, поскольку это поможет им лучше понимать чувства и потребности других людей. В формировании у подростков этических ценностей и поведенческих стандартов крайне важна роль семьи, учреждения образования и общества в целом.

Список использованной литературы

1. Волкова, И. В. Характеристики подросткового буллинга и его определение / И. В. Волкова // Вестн. Минин. ун-та. – 2016. – № 2. – С. 26.
2. Фурманов, И. А. Психологические проблемы агрессии в социальных отношениях / И. А. Фурманов. – Брест : БрГУ, 2014. – 261 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧИХ ЛИСТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ 9-ГО КЛАССА)

Юрьева Ксения (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – И. В. Рубанова, канд. ист. наук, доцент

В Федеральном государственном стандарте основного общего образования изучение вопросов истории основывается на системно-деятельностном и компетентностном подходах. Основная цель преподавания истории в школе – развитие личности ученика на основе знаний прошлого. Развитие личности предполагает, прежде всего, формирование творческого

мышления, способности критически анализировать прошлое, делать собственные выводы на основе самостоятельного изучения исторических источников [1].

Возникает необходимость в разработке новых видов, форм, методов и средств оценки динамики продвижения учащихся в образовательном процессе, способствующих повышению мотивации и интереса к обучению. В свою очередь, с помощью рабочих листов возможно организовать самостоятельную деятельность обучающихся.

Применение рабочих листов как инструмента оценивания результатов в обучении улучшает качество образования, повышает эффективность учебного процесса на основе его индивидуализации, появляется возможность реализации перспективных методов обучения [2].

В соответствии с целями и задачами исторического образования, основной из которых является организация самостоятельной деятельности, нами были разработаны рабочие листы для обучающихся 9-го социально-гуманитарного класса МБОУ ИЕГЛ «Школа-30» г. Ижевска. Листы были созданы по темам «Внутренняя политика Александра II» и «Внешняя политика Александра II», которые достаточно сложно усваиваются обучающимися. Основная цель данных листов состояла в том, чтобы учащиеся самостоятельно под руководством учителя выявили особенности преобразований в России в середине XIX века, охарактеризовали реформы Александра II, проанализировали их итоги и последствия.

Рабочий лист являлся навигатором по теме урока. Структура рабочего листа выглядит следующим образом: *тема* (в представленных листах было оставлено пустое поле, которое необходимо заполнить); *инструкция*; *целеполагание* (в разработке были использованы опорные слова); *задания* (построены по принципу от простого к сложному и разделены на блоки, в зависимости от периода и направления реформ). Заполнение листов осуществляется на основе работы с текстом учебника, а также с историческими источниками, которые выдаются дополнительно (Манифест о вступлении на престол Александра II Николаевича, Манифест «О всемилостивейшем даровании крепостным людям прав состояния свободный сельских обывателей»).

Учащиеся выполняют задания индивидуально, после каждого выполненного блока заданий происходит обсуждение спорных моментов. Именно такой формат самостоятельной работы позволяет включить обучающихся в познавательный процесс. Рабочие листы направляют деятельность обучающихся по изучаемой теме и помогают акцентировать внимание на наиболее важных её моментах. В данной разработке представлены задания, связанные с картой, которые служат для наглядного пространственного изображения событий, явлений и процессов. В том числе составлено задание с историческим источником, которое может конкретизировать и углубить знания.

В дальнейшем рабочий лист становится опорным конспектом для повторения пройденного материала и для подготовки к контрольной работе и к ОГЭ по данному предмету. В том числе, рабочие листы могут

быть использованы в ситуации, когда обучающиеся по какой-либо причине пропустили урок и необходима коррекция знаний.

Таким образом, рабочий лист позволяет организовать продуктивную самостоятельную работу обучающихся с учебным материалом на уроке, помогает активизировать учащихся на любом этапе урока. В соответствии с ФГОС ООО, в основе современных уроков лежит системно-деятельностный подход. Рабочие листы по темам «Внутренняя политика Александра II» и «Внешняя политика Александра II» способны сделать учебный процесс деятельностным и помогают реализовать образовательную функцию урока.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: нормативно-правовой документ, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 31.05.2021 № 287 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.crowdexpert.ru/files/pdf/ООО.pdf>. – Дата доступа: 20.03.2024.

2. Втюрина, О. С. Использование рабочих листов на уроках истории как средство самоорганизации учебной деятельности и способ формирования УУД обучающихся / О. С. Втюрина // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : МЦНС «Наука и просвещение». – 2018. – С. 27–32.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАБОТЫ
ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
Ягмырбаев Ылхым (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – П. Е. Ахраменко, канд. филол. наук, доцент**

Актуальность исследования девиантного поведения подростков обусловлена тем, что для современного общества важно, чтобы у молодых людей были сформированы необходимые качества личности т. к. именно в подростковом возрасте происходит формирование основных качеств характера личности.

Для подростков характерно «придавать социально значимым ориентирам прагматичный характер, что, в свою очередь, является предпосылкой формирования различных форм девиации» [1]. Поэтому важно, чтобы подросток вступил в жизнь с системой «правильных» нравственных, культурных и в целом общечеловеческих ценностей. Интерес к изучению девиантного поведения, которое понимается как отклоняющееся от установленных норм (социальных, психических, правовых, норм морали), был и остается предметом анализа таких ученых-психологов, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.

Методологической основой исследования явились работы психологов, занимающихся анализом проблемы как в целом девиантного поведения, так и причинами его появления. Особо стоит вопрос о ценностных ориентациях личности.

О. Б. Хлебодарова отметила, что ценности, сформированные у личности в подростковом возрасте, становятся для человека приоритетными.

Вопросом о проблеме влияния ценностей на формирование личности занимались С. Л. Рубинштейн, А. А. Леонтьев, Л. И. Божович, А. Г. Асмолов и др.

В нашем исследовании мы придерживаемся той мысли, что система жизненных ценностей подростка является совокупностью сформированных интересов личности.

Проблема девиантного поведения междисциплинарная. При изучении девиантного поведения анализируют «механизм возникновения, формирования, динамику и причины отклоняющегося от необходимых норм поведения» [2, с. 12]. В рамках нашего исследования «под девиантным поведением, согласно определению, данному в большом психологическом словаре, мы понимаем ... действия, не соответствующие официально установленным в данном обществе (социальной группе) моральным и правовым нормам и приводящие нарушителя (девианта) к изоляции, лечению, исправлению или наказанию» [3, с. 37].

Вначале для определения педагогических условий, которые нам будут необходимы для работы по профилактике девиантного поведения подростков, мы установили отдельные признаки такого поведения:

1. Негативная оценка со стороны окружающих людей.
2. Неприятие такого поведения окружающими людьми.
3. Поведение, которое характеризуется повторяемостью.

После установления данных признаков мы в частных беседах с учениками 4-х классов определяли причины плохого поведения и педагогические условия их профилактики.

Установлено, что основными причинами девиантного поведения являются: проявление физического или психологического насилия; психологическая травма (например, развод родителей); авторитарный или попустительский метод воспитания в семье (чрезмерный или недостаточный родительский контроль); конфликты родителей по вопросу воспитания.

Таким образом, по нашему мнению, устранив основные причины девиантного поведения и создав благоприятные педагогические условия (работа педколлектива с семьей, гуманная позиция воспитателя при общении с подростком, создание условий для его творческой деятельности, участие в работе кружков во время внеучебной деятельности; создание необходимой окружающей атмосферы) для формирования личности подростка, мы сможем избежать случаев девиантного поведения.

Список использованной литературы

1. Завалихина, Р. С. Девиантное поведение как психологический феномен [Электронный ресурс] / Р. С. Завалихина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-kak-psiologicheskii-fenomen>. – Дата доступа: 15.02.2024.
2. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – М. : МЕД-пресс, 2001. – 432 с.
3. Змановская, Е. В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход : монография / Е. В. Змановская. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та МВД России, 2005. – 274 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ



СОТРУДНИЧЕСТВО БЕЛОРУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ И УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бондарчук Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Т. И. Татарина, канд. филол. наук, доцент

Вопрос церковно-государственных отношений имеет особое значение в контексте устойчивого развития Беларуси. Для страны важно сохранить конфессиональный мир и защитить права верующих. Однако построение оптимальных моделей церковно-государственных отношений – непростая задача, поскольку различные заинтересованные стороны по-разному смотрят на этот процесс [4]. Зарубежный опыт показывает, что отношения между церковью и государством могут варьироваться от полного разделения до сотрудничества и сосуществования. Оптимальность выбранной модели должна учитывать исторические, культурные, конфессиональные и другие особенности страны. Приемлемость и эффективность той или иной выбранной модели должны оценивать те структуры, которые активно участвуют в государственно-церковном взаимодействии [3].

В настоящее время полное отделение церкви от государства не предполагается. Конституция (статья 16) устанавливает, что при регулировании взаимоотношений государства и религиозных организаций учитывается их влияние на формирование духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа. Действующий закон о свободе совести и религиозных организациях признает определяющую роль Православной Церкви в историческом становлении и развитии духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа. Продуктивно развивается сотрудничество с Министерством образования, в частности, введены факультативные курсы духовно-нравственной направленности, в том числе «Основы православной культуры» [1].

В целом, проблема развития внутреннего мира человека, его духовности и нравственности является актуальной для общества. Образовательные учреждения ставят перед собой задачу воспитания нравственно зрелых и духовно развитых личностей, осознающих свою ответственность за судьбу Отечества и народа [2].

Нами была поставлена *цель* изучить аспекты и формы сотрудничества Белорусской православной церкви и учреждений образования в сфере социально-культурной деятельности. Для ее достижения разработана программа сотрудничества Церкви и конкретного учреждения образования (ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря») в сфере социально-культурной

деятельности. Приоритетом в совместной деятельности стало формирование у детей и учащейся молодежи активной жизненной позиции, основанной на фундаменте христианства. Гражданское и патриотическое воспитание, духовно-нравственное развитие личности осуществляется в педагогическом процессе через осознанное принятие школьниками культуры своего народа. Формы взаимодействия и организации воспитательных мероприятий с участием представителей духовенства Белорусской православной церкви достаточно разнообразны, в том числе: *тематические встречи, круглые столы* по духовно-нравственной тематике; *интерактивные формы* (диспуты, дискуссии, уроки духовности) по семейному воспитанию учащихся с использованием православных традиций семейного воспитания в профилактике семейного неблагополучия и социального сиротства, в работе с неблагополучными семьями, *совместная работа с родителями* по предупреждению употребления учащимися наркотических, токсических средств и алкоголя; *акции, просветительские и информационные мероприятия* по формированию навыков ответственного поведения, ценностного отношения к жизни и здоровью, профилактике негативного влияния деструктивных культов на личность обучающихся, молодежное волонтерское движение на основе христианских ценностей, *факультативные занятия* духовно-нравственной направленности.

Список использованной литературы

1. Низович, Д. Предпосылки и содержание социально-культурной деятельности Православной церкви в Республике Беларусь / Д. Низович // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. шк.; редкол.: В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск, 2019. – С. 380–388.
2. Ворса, Д. Ретроспективный анализ нормативной правовой базы Республики Беларусь по вопросам взаимодействия государственных органов с Белорусской Православной Церковью в сфере образования / Д. Ворса // Выш. шк. – 2016. – № 4. – С. 48–51.
3. Сухотский, Н. Социально-педагогические аспекты взаимодействия учреждений образования и православной церкви в Республике Беларусь / Н. Сухотский // Проблемы управления. – 2009. – № 4. – С. 212–219.
4. Мудров, С. Сотрудничество Белорусской православной церкви и государства: мнения исследователей и священнослужителей / С. Мудров // Беларуская думка. – 2022. – № 5. – С. 92–97.

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Волкова Алиса (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. Е. Щенина, канд. юр. наук, доцент

Социально-культурное пространство при наиболее широком его рассмотрении, с учетом всех его составляющих, представляет собой основу организации целостного педагогического процесса, стимулирующего развитие личности [1, с. 46].

Одним из оснований структурного анализа может служить деление всех компонентов социокультурной среды на материальные и духовные. Каждый из них имеет свои показатели, используемые в процессе анализа социальных связей ребенка. Показатели материального компонента: материальные ценности (орудия и средства труда, результаты труда,

производственные технологии и т. п.); деятельность (преднамеренная избирательная активность личности).

Показатели духовного компонента: духовные ценности (идеи, принципы, правила, значимые для жизни отдельного человека и его жизни в обществе с другими людьми, а также произведения искусства); малые социальные группы (относительно продолжительные объединения людей на основе общих интересов, деятельности и других признаков); ценностные отношения (отношения человека к наивысшим ценностям, отобраным ходом исторического развития таким, как Человек, Природа, Жизнь, Общество, Свобода, Счастье и т. д.); общественные отношения (отношения, нарабатываемые человечеством в процессе совместной жизнедеятельности и прошедшие проверку в исторически продолжительном промежутке времени).

Социокультурная среда в значительной мере определяет содержание воспитательного процесса. Воспитание в данном случае предполагает уточнение характера социокультурной среды, применение наиболее активных и эффективных форм, приемов и методов учебной и внеучебной деятельности и непосредственное включение учащихся в доступную их возрасту среду, которая в свою очередь активизирует человеческий фактор в процессе воспитания.

Социокультурная среда предоставляет возможность учащимся на основе общественно значимой гражданско-правовой деятельности формировать личное мнение в отношении к аморальным и противоправным поступкам, вызывает интерес и желание непосредственно воздействовать на характер социокультурной среды [2, с. 41].

Современный педагог должен учитывать влияние социокультурной среды на развитие личности. Социокультурная среда, обеспечивающая эффективное развитие личности ребенка, должна характеризоваться:

- относительной стабильностью и устойчивостью;
- связью, взаимодействием, непротиворечивостью различных дополняющих и компенсирующих друг друга пространств, в которых протекает жизнь ребенка;
- присвоенностью, осмысленностью всех видов деятельности, в которые включается ребенок;
- «творимостью» среды ребенком как условием его самореализации, воплощения себя во внешнем мире;
- направленностью на общекультурные нормы и ценности, воспринимаемые ребенком как нечто само собой разумеющееся, являющееся необходимым условием [3, с. 44].

Итак, социокультурная среда – это сложная структура социальных, материальных и духовных условий, в которых происходит становление человека как члена социума, к числу проблем социальной работы в школе относятся воспитательно-педагогические, социально-правовые, социально-культурные.

К воспитательно-педагогическим проблемам можно отнести: устаревание традиционного процесса воспитания; отчуждение семьи от школьного образовательного процесса; различные национальные, религиозные,

социальные, психологические, педагогические и других традиции и особенности ребенка и семьи. К социально-правовым проблемам можно отнести: отсутствие в ряде случаев правовой культуры, не только у детей, но и у педагогов; отсутствие понимания сущности и ценности правовой системы общества; преобладание субъективно-произвольных отношений в школе над нравственно-правовыми [4, с. 203]. Считаем, что многие вопросы и проблемы, возникающие в педагогической науке и образовательной практике, можно рассматривать через призму средовых особенностей.

Список использованной литературы

1. Асмолов, А. Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А. Г. Асмолов, А. Л. Семёнов, А. Ю. Уваров. – М. : НексПрим, 2010.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 200 с.

3. Поляков, С. Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы / С. Д. Поляков. – М. : Федеральный ин-т развития образования, 2016. – 186 с.

4. Щенина, Т. Е. Проблемы организации воспитательного процесса в школе: наш взгляд / Т. Е. Щенина // Инновационные процессы в системе образования : сб. материалов XV итоговой науч.-практ. конф. – Глазов : ГГПИ, 2021. – С. 203–208.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

**Галактионова Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент**

Социализация представляет собой процесс «вхождения» ребенка в общество, усвоения им социальных норм и культурных ценностей, развития социальной сущности человека (М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик). В социализации личности дошкольный возраст имеет определяющее значение, именно в этот период происходит развитие самосознания, базовых качеств личности, происходит становление самостоятельности и формирование личностной инициативности. Приоритетными задачами учреждения дошкольного образования являются: обеспечение разностороннего развития личности, формирование у воспитанников нравственных норм, компетенций, необходимых для приобретения социального опыта [1].

Игра является ведущим видом деятельности для детей дошкольного возраста. Социализирующий потенциал игры представлен в ее функциях: обучающей, развивающей, воспитательной, коммуникативной, развлекательной, психологической.

Различные аспекты игровой деятельности и ее роль в становлении личности ребенка проанализированы в исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. Так, в исследованиях Д. Б. Эльконина выделены три группы игр, в которые играют дети дошкольного возраста. Первая группа – это подвижные игры (игры с мячом, со скакалкой, в прятки и др.). В процессе подвижной игры дети учатся подчиняться правилам и у них воспитываются навыки поведения в коллективе. Вторая группа –

развивающие дидактические игры, в процессе которых у детей формируются представления, развиваются наблюдательность, восприятие, память и мышление. К третьей группе отнесены творческие ролевые игры. В таких играх дети изображают взрослых и воспроизводят их деятельность. Желание детей действовать как взрослые, пользоваться теми же предметами, которыми пользуются взрослые, Д. Б. Эльконин называет «стремлением ребенка жить общей со взрослыми жизнью, участвовать в их работе». И это стремление дети удовлетворяют в ролевой игре, в которой в создаваемых игровых условиях воспроизводят социальные, общественные и трудовые функции взрослых. При этом отмечены две основные стадии развития игры: первая (3–5 лет), где основным содержанием игры являются социальные предметные действия в логике реальных действий, и вторая (5–7 лет), где отображаются социальные отношения между людьми и общественный смысл их деятельности в логике реальных отношений между людьми [2, с. 247].

Сюжетно-ролевая игра является важным средством социализации ребёнка. В ходе такой игры рассматриваются нормы отношений между людьми и решение трудных ситуаций. Игра учит тому, как стоит поступить в затруднительных ситуациях. Сюжетно-ролевые игры представляют коллективное сотрудничество, в процессе которого происходит общение персонажей, разыгрывание ситуаций взрослого мира, освоение норм поведения.

Во время игровой деятельности у детей дошкольного возраста развивается мышление, память, внимание, воображение, речь и т. д. В процессе игровой деятельности формируются первые нравственные чувства, умения полноценного общения со сверстниками.

Также через игру ребёнок развивается физически и духовно, усваивает знания, приобщается к ценностям национальной и общечеловеческой культуры.

Дидактические игры развивают интеллектуальную и эмоциональную сферу ребенка, формируют конкретные и обобщенные знания и учат применять их в определённых обстоятельствах и условиях. Например, игра «Волшебные слова» позволяет формировать у детей представления о нормах отношений между людьми, воспитывать культуру общения, развивать речь. Игра «Путешествие в мир эмоций» направлена на развитие эмоциональной сферы детей, их знаний об основных эмоциях, способах их проявления, умения понимать эмоциональное состояние других людей. Благодаря подобным играм ребёнок может поставить себя в различные ситуации и понять действия других.

Таким образом, игра является важнейшим средством социализации детей дошкольного возраста. В игре усваивается социальный опыт, нормы и ценности, развиваются умения взаимодействовать в коллективе, вместе решать поставленные задачи.

Список использованной литературы

1. Положение об учреждении дошкольного образования : Постановление Министерства образования Респ. Беларусь 04.08.2022 № 23 [Электронный ресурс] // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/urovni-obrazovaniya/doshkolnoe-obrazovanie/doshkolnoe-obrazovanie/normativnye-pravovye-akty>. - Дата доступа: 30.03.2024.

2. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

**ПРОЕКТ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ
ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА
СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ**

Гарай Алеся (УО МГПУ им И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Т. И. Татарина, канд. филол. наук, доцент

Общей демографической тенденцией во всех странах мира является рост количества лиц старше 75 лет. Следствием этого является увеличение числа лиц, имеющих ограничения жизнедеятельности. В последние годы в Республике Беларусь активно развивается нормативная правовая база, направленная на совершенствование действий в интересах граждан пожилого возраста. Здоровье и продолжительность жизни населения рассматриваются как критерии развития страны, уровня и качества жизни населения, как важнейшая составляющая человеческого развития. К приоритетным направлениям социальной политики Республики Беларусь, в частности, отнесено обеспечение доступности социальных услуг высокого качества для всех нуждающихся граждан пожилого возраста путем дальнейшего развития сети организаций, предоставляющих социальные услуги. Вместе с тем остаются нерешенные проблемы на уровне регионов и районов, связанные со спецификой медико-социальной реабилитации граждан пожилого возраста в условиях территориальных центров социального обслуживания населения, что определяет актуальность подготовленного и апробированного нами проекта в условиях территориального центра социального обслуживания населения (ТЦСОН) г. Светлогорска «Быть здоровым – здорово!». Методологической основой послужили труды ученых-практиков, среди которых В. К. Милькаманович [1], В. Б. Смычек [2], М. В. Фирсов [3], Е. И. Холостова [4].

Целью проекта стало проведение медико-социальной реабилитации граждан пожилого возраста в условиях ТЦСОН. Мы ставили перед собой ряд *задач*: развивать умение радоваться жизни (что является самым эффективным и доступным лекарством, не позволяющим падать духом); компетенцию общаться с людьми, с природой (умиротворяюще действует на психику людей, придает энергию); научить слушать музыку (снимает усталость, нормализует сон и сердечный ритм), поддерживать умение соблюдать гигиену (нормальное функционирование человеческого организма, самоконтроль за состоянием тела и души), учить не допускать переутомления и соблюдать режим питания, развивать ответственность за свое здоровье (не иметь или отказаться от вредных привычек), развивать умение быть толерантным и научить осознавать самоценность собственной жизни.

Целевой группой послужили пожилые граждане в возрасте от 60 лет и старше в количестве 30 человек. Актуальность проекта объясняется следующими *причинами*: в 2023 г. в г. Светлогорске и Светлогорском районе проживало 24179 человек в возрасте 60 лет и старше, что составляет 28,6 %

от общего числа населения района и города, включительно [1]. В ходе проведенного исследования нам удалось установить, что пожилые граждане не испытывают полного социального, медицинского и психологического благополучия, у них выявлены медицинские, социальные и психологические проблемы, им свойственна негативная или умеренная самооценка, жалобы на различные недомогания, они неоптимистичны, ведут слабоактивный образ жизни, не уверены в своих способностях, неэффективно действуют в условиях стресса, склонны к тревогам. Пожилым гражданам свойственны высокий уровень эмоциональной напряженности, низкая эмоциональная устойчивость, высокий уровень тревожности, низкий уровень удовлетворенности ситуацией и своей ролью в ней, повышенное чувство собственного одиночества: не получают необходимых эмоций в процессе общения, что впоследствии перерастает в ощущение покинутости, что выражается, например, в нарушении гармонии между желаемым и достигнутым качеством социального общения. В пожилом возрасте реальность старения влечет за собой много причин одиночества: смерть близких друзей, родственников. Дети уезжают жить в другие города, у них появляется самостоятельная личная жизнь, в которой порой нет места для пенсионеров. Также в преклонном возрасте сильно ухудшается физическое и ментальное здоровье, возникает страх перед чувством скорой смерти. Все это отрицательно сказывается на социальных контактах пожилых людей.

На основании полученных диагностических результатов было решено разработать и частично апробировать проект медико-социальной реабилитации граждан пожилого возраста, нуждающихся в профессиональной многопрофильной помощи специалистов ТЦСОН. Для решения поставленных задач нами проведен ряд мероприятий: «Мои года – мое богатство», «От чистого сердца простыми словами», психотренинг «Чистое тело – чистая душа», пантомима: «Почему я раньше злой был?», целевая прогулка «Природа осенью», вечер отдыха «Осенний блюз», релаксация с использованием звуков природы с демонстрацией техник релаксации, уроки танцев, беседы о режиме правильного питания и др. Работу по реализации проекта осуществляли, кроме педагога социального, врачи валеолог, терапевт, онколог УЗ «Светлогорский зональный центр гигиены и эпидемиологии» и др. Результатом стало формирование умений осознавать самоценность собственной жизни, радоваться, общаться с природой, умения релаксации, коммуникативных компетенций, что, несомненно, улучшит качество жизни пожилых людей.

Список использованной литературы

1. Милькаманович, В. К. Медико-социальная адаптация и реабилитация людей пожилого и старческого возраста / В. К. Милькаманович. – Минск : Колорград, 2018. – 157 с.
2. Смычек, В. Б. Медико-социальная экспертиза и реабилитация / В. Б. Смычек. – Минск : Юникап, 2015. – 420 с.
3. Фирсов, М. В. Технология социальной работы / М. В. Фирсов. – М. : Академический Проект, 2020. – 428 с.
4. Холостова, Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми / Е. И. Холостова. – М. : ДашковиК, 2019. – 338 с.

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Дудковская Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Е. П. Дыгун, старший преподаватель

Сегодня многие современные родители рассматривают школу как место, где по умолчанию должно быть сделано всё, чтобы ребенок получил необходимые знания. При этом часто родители за критерий благополучия или неблагополучия школьного детства принимают «отметки» и недооценивают процесс общего развития и личностного роста своих детей. Но данная позиция самоустранения многих родителей от решения многих вопросов имеет негативные следствия. И потому важнейшей задачей становится конструктивное взаимодействие школы и семьи во благо воспитания и личностного развития ребенка.

Задача семьи и школы – прочное привитие навыков поведенческого цикла. Проявление доброты, любви, человечности, сострадания, уважения – все это воспитывается на конкретных поступках. В этом главенствующее положение принадлежит семье, так как именно здесь ребенок включается во все жизненно важные виды деятельности: трудовую, игровую, интеллектуально-познавательную. Семейное воспитание по природе своей основано на чувстве любви, которое и определяет нравственную атмосферу, стиль, тон взаимоотношений. И именно здесь самый яркий пример должны показывать родители и стараться своим примером содействовать формированию положительных качеств. Ведь именно семья, в которой растет ребенок, в первую очередь, формирует его нравственные ценности, стремление к знаниям, творчеству.

Конституция Республики Беларусь обязывает родителей заботиться о здоровье своих детей и их воспитании. Именно родителям принадлежит преимущественное право на воспитание своих детей перед другими лицами. Родители несут ответственность за весь комплекс вопросов, связанных с физическим, психическим и духовным развитием детей. При этом интересы детей должны быть главенствующими. И, как верно отмечают Н. Г. Юркевич, А. С. Красовский, С. Н. Бурова и другие авторы, «формирование человека, воспитательная деятельность родителей – одно из самых творческих, увлекательных и интересных дел» [1].

Родителям принадлежит особая роль в формировании личности ребёнка, подростка, молодого человека, сочетающей в себе духовную и физическую культуру. Разговор «по душам» отца с сыном или матери с дочерью нельзя заменить беседами педагогов с учащимися. В ходе таких бесед устанавливается неформальная дружеская связь между поколениями. Несовершеннолетний становится личностью благодаря освоению культурного наследия предыдущих поколений в форме знаний, традиций, обычаев, предметов духовной и материальной культуры. Таким образом, происходит духовное обогащение личности через расширение её возможностей и формирование системы её социально-значимых качеств. Но для этого нужны необходимые предпосылки. Как утверждают Л. Первин и О. Джон, «личность – это те характеристики человека, которые отвечают за согласованные проявления его чувств, мышления и поведения» [2].

Немаловажную роль в становлении личности играют процессы личностной идентификации и персонализации. При этом личность самостоятельно определяет свою стратегию жизни. Каждый ребёнок, подросток или совершеннолетний молодой человек нуждается в ощущении своей ценности, важности, значимости. Формирование личности происходит в процессе воспитания и социализации. Направленность личности выражается в знаниях, мотивах поведения и поступках, а проявляется в мировоззрении и духовных потребностях.

Важнейшей задачей семьи является усиление педагогического влияния в целях объективного самопознания несовершеннолетним, формирование у него осознанного личного идеала, выработка стремления к изменению самого себя. Только в этом случае будет происходить формирование необходимых жизненных ценностей, пробуждаться интерес к процессу самосовершенствования. В противном случае возможна остановка личностного роста и как следствие возникают риски проявления девиантности в поведении. Как отмечает Т. В. Сенько, «формирование личности чаще всего зависит от общей атмосферы семьи, её нравственного и культурного уровня, морального облика и воспитательной позиции». Благоприятные условия, ответственность родителей, правильный выбор мер воздействия будет позитивно влиять на ребенка. Отсутствие же необходимых условий «приводит к отклонениям от норм поведения детей» [3].

Таким образом, благополучное развитие личности ребенка во многом зависит от характера взаимодействия семьи со школой. Особая роль в этом взаимодействии принадлежит социальному педагогу. Он может оказывать позитивное содействие в части самых разных аспектов жизнедеятельности детей, а также в реализации конструктивной позиции во взаимодействии с родителями.

Список использованной литературы

1. Этика и психология семейной жизни : кн. для учителя / Н. Г. Юркевич [и др.]. – Минск : Нар. асвета, 1999. – 224 с.
2. Первин, Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон ; пер. с англ. М. С. Жамкобян ; под ред. В. С. Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
3. Сенько, Т. В. Психология взаимодействия : учеб. пособие / Т. В. Сенько. – Минск : Карандашев, 1998. – 288 с.

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ» В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Жинко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Профессиональная ориентация играет значительную роль в жизни каждого человека, особенно в период обучения в средней школе. Правильное определение собственных профессиональных интересов и способностей имеет большое значение для выбора дальнейшего образовательного пути и карьеры.

Изучение трудового обучения способствует формированию у учащихся ценностей труда, ответственности за результат своего труда и уважения к различным видам профессий. Приобретенные навыки и опыт помогают им более осознанно выбирать свою будущую профессию и успешно адаптироваться на рынке труда.

Целью данной работы является описание возможностей предмета «Трудовое обучение» в сфере профориентационной работы с учащимися средней школы, которые мы определили в процессе собственной производственной практики в условиях средней школы.

Одной из задач предмета, описанных в учебной программе по учебному предмету «Трудовое обучение. Обслуживающий труд», утвержденной Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 18.07.2023 № 196 является формирование готовности учащихся к профессиональному самоопределению, что подтверждает значимость предмета в профессиональной ориентации, т. е. должно осуществляться активное ознакомление с массовыми рабочими профессиями, формирование устойчивых профессиональных интересов к определенным видам труда [1].

Включение профориентационной работы в курс трудового обучения преследует две цели: информационную – ознакомление учащихся с различными профессиями, и воспитательную – воспитание у учащихся любви к труду, формирование высоких мотивов выбора профессий в соответствии с желанием, личными возможностями и потребностями общества. Опыт трудового обучения в школе показывает, что для достижения этих целей можно использовать различные формы и методы, разработанные отечественной педагогической наукой и практикой.

В процессе практики теоретическая часть уроков трудового обучения использовалась нами для знакомства учащихся с различными отраслями народного хозяйства и профессиями в области материального производства. Эффективность этой работы была достигнута при условии тесной связи профориентационного материала с темой урока, содержанием информации о значимости профессии, ее распространенности, требованиях к работнику, условиях труда и возможностях профессионального развития. В зависимости от обстоятельств и условий проведения урока трудового обучения, профориентационный материал был включен в теоретическую и в практическую часть занятий.

Для эффективной профориентационной работы мы учитывали возрастные особенности учащихся, уровень их подготовки, знания, умения и навыки. Нам было необходимо постепенно расширять и углублять уровень информации, предоставляемой учащимся в зависимости от их возраста. Как показала практика, все это должно быть предусмотрено в перспективных планах профориентационной работы для разных классов.

Например, в V классе мы давали учащимся такие общие понятия о профессии, как: название профессии, что делают люди данной профессии и какими основными инструментами пользуются в работе, какую общественную

пользу приносят продукты труда данной профессии. В VI–VII классах более подробно рассказывали о содержании и характере труда в профессии, о предметах и орудиях их труда, о выпускаемой продукции, о значении профессии в современном производстве, о перспективах той или иной отрасли, приводили краткие исторические сведения. Для учащихся 8–9 классов, кроме упомянутых сведений, нами давалась следующая информация: условия труда, какими специальными, общетрудовыми и общетехническими знаниями, умениями и навыками должен владеть специалист в выбранной сфере, гигиеническая характеристика профессии, психофизические требования, предъявляемые профессией к человеку, система подготовки по данной профессии, перспективы карьерного роста.

Практика позволила нам сделать следующий вывод. Для формирования устойчивого интереса у учащихся к конкретной трудовой деятельности очень важными являются высокая квалификация учителя трудового обучения, его глубокие знания и профессиональное мастерство. Эти качества значительно способствуют развитию интереса к профессиям и могут вдохновить учеников на желание самостоятельно овладеть навыками работы.

Таким образом, учебный предмет «Трудовое обучение» играет важную роль в процессе профессиональной ориентации учащихся средней школы, предоставляя им необходимые знания и навыки для успешного выбора будущей профессии. Поддержка и развитие данного предмета в образовательной программе способствует формированию качественной подготовки к будущей трудовой деятельности учащихся.

Список использованной литературы

1. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение. Обслуживающий труд» для V–IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] // Национальный образовательный интернет-портал. – Режим доступа: <https://kurl.ru/jJeCX>. – Дата доступа: 20.03.2024.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОЦИАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ

Иванова Надежда (ФГБОУ ВО ГИПУ, Россия)

Научный руководитель – Н. М. Ичетовкина, канд. пед. наук, доцент

В Российской Федерации наблюдается рост числа детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) – это дети, имеющие различные психические и физические отклонения, которые обуславливают нарушения общего развития и не позволяют этим детям вести полноценную жизнь. Это дети, состояние здоровья которых требует специальных условий обучения и воспитания.

Социально-реабилитационные центры являются учреждениями, которые предназначены для оказания данной категории лиц комплексных мер

медицинской, социально-педагогической и социально-психологической помощи. Создание условий для социального развития детей с ОВЗ является одной из задач социально-педагогического сопровождения. Все это определяет тему нашего исследования.

Проблема исследования: каким образом осуществляется социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в социально-реабилитационном центре?

Объект исследования: социально-педагогическое сопровождение.

Предмет исследования: социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях социально-реабилитационного центра.

Цель исследования: охарактеризовать комплекс мероприятий по социально-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ в условиях социально-реабилитационного центра.

Гипотеза исследования: если организовать мероприятия по социально-педагогическому сопровождению для детей с ОВЗ, то возможна их успешная социализация и адаптация в социуме.

Проблемы социально-педагогического сопровождения рассматриваются преимущественно в рамках социальной педагогики.

Анализ теоретических работ (А. А. Архипова, Т. Е. Быковская, Л. В. Мардахаев) показал, что социально-педагогическое сопровождение необходимо для социализации и адаптации ребенка. Социально-педагогическое сопровождение – это процесс, содержащий комплекс целенаправленных, последовательных педагогических действий, помогающих человеку социализироваться и адаптироваться. Оно ориентировано на решение задач, связанных с социализацией, обучением, развитием в виде трудностей в учебе, нарушением эмоционально-волевой сферы, проблемами взаимоотношений с другими детьми.

Социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ реализуется посредством комплекса педагогических форм и методов коррекционной деятельности. Педагогам во взаимодействии с детьми важно создать атмосферу психологического комфорта, окружить их вниманием и заботой, обеспечить эмоционально значимое общение. Специалисты реабилитационного центра разрабатывают индивидуальные программы сопровождения, комплекс взаимосвязанных направлений работы с ребенком ОВЗ, выбирают методики и технологии.

Мероприятия социально-педагогического сопровождения: составление индивидуальной программы социально-педагогического сопровождения, изучение интересов и способностей ребенка с ОВЗ, вовлечение в различные виды деятельности через индивидуальные и групповые занятия, направленные на развитие навыков коммуникации, повышение уровня адаптации, оказание помощи в интеллектуальном, социально-психологическом и эмоционально-волевом развитии детей с ОВЗ, участие в мероприятиях по оздоровлению, развитию общей двигательной активности, развитию физических качеств и двигательных способностей, создание условий положительных эмоций, хорошего самочувствия детей, развитие творческих способностей детей.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кошкур Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент

Проблема адаптации является актуальной для психолого-педагогической теории и практики. Поступление ребенка в учреждение дошкольного образования связано с изменением привычных условий, режима дня, появлением в его окружении новых людей. Эти и другие изменения могут создавать для ребенка стрессовую ситуацию. Охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья воспитанников определены в качестве одной из основных задач учреждения дошкольного образования [1]. Целевой ориентацией деятельности педагога-психолога учреждения дошкольного образования выступает создание условий для успешной адаптации и социализации детей, сохранение и укрепление здоровья, предупреждение отклонений в развитии и поведении.

Под адаптацией понимается приспособление организма к новой обстановке, которое включает широкий спектр индивидуальных реакций, зависящих от психологических и личностных особенностей ребенка, конкретного характера семейных отношений и воспитания, условий пребывания в саду [2].

Как сложное интегративное образование адаптация рассматривается в трех аспектах: как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; как вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; как результат гармонизации отношений субъекта и социальной среды [3].

Адаптация к учреждению дошкольного образования представляет собой неотъемлемый этап в жизни каждого ребенка. Анализ литературы и педагогической практики позволяет выделить факторы, влияющие на его длительность и успешность: возраст ребёнка, состояние здоровья, уровень развития навыков самообслуживания, умение общаться с взрослыми и сверстниками, сформированность предметной и игровой деятельности, приближенность домашнего режима к режиму учреждения дошкольного образования.

Если подготовка ребенка к учреждению дошкольного образования ведется продуманно и основательно, то переход ребенка из семьи в учреждение дошкольного образования становится менее острым и травматичным событием, не требующим привлечения педагогов-психологов и других специалистов. Недостаточная готовность влечет за собой многочисленные медицинские и психологические трудности: дети начинают постоянно болеть, плакать, у них появляются невротические реакции, психосоматические проявления, ухудшаются сон и аппетит.

Большое значение для успешной адаптации ребенка имеет контакт родителей с воспитателями, обмен информацией об особенностях развития, любимых игрушках и занятиях ребенка и т. п. Координация и объединение

усилий педагогов и родителей, разработка единых требований к ребенку являются важнейшими условиями, способствующими адаптации детей младшего дошкольного возраста к изменениям в их образе жизни. Одним из направлений работы с родителями является консультирование по вопросам адаптации ребенка, размещение на сайте соответствующих рекомендаций. Примером таких рекомендаций могут быть следующие:

– формировать у ребенка позитивное отношение и желание ходить в детский сад;

– согласовать семейную систему с системой детского сада, который будет посещать ребенок;

– ознакомиться с меню детского сада и вводить новые блюда в рацион ребенка;

– научить ребенка всем необходимым навыкам самообслуживания дома (мыть и вытирать руки; одеваться и раздеваться);

– расширять «социальные горизонты» ребенка, приучать его общаться со сверстниками на детской площадке, ходить в гости к друзьям, ночевать у бабушки, гулять по городу и т. д.

Имея такой опыт, ребенок не будет бояться взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Список использованной литературы

1. Положение об учреждении дошкольного образования : Постановление Министерства образования Республики Беларусь 04.08.2022 № 23 [Электронный ресурс] // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://kurl.ru/RnIDV>. – Дата доступа: 28.03.2024.

2. Алексеева, Е. Е. Проблемы адаптации родителей и детей к детскому саду / Е. Е. Алексеева // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 2. – С. 58–60.

3. Педагогический словарь / В. И. Загвязинский [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ

КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Кремзукова Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент

Семья является важнейшей средой формирования личности и главным институтом воспитания. Система отношений, образ жизни семьи играют существенную роль в формировании личности ребенка. Для гармоничного развития ребенку необходима гармоничная, полноценная семья [1]. Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что семейное неблагополучие оказывает деструктивное влияние на развитие личности ребенка, препятствует развитию нормальных форм поведения, ведет к трудновоспитуемости и деформации личности (М. И. Буянов, М. А. Галагузова, Ю. Б. Гиппенрейтер, В. М. Целуйко, В. В. Чечет и др.). Неблагополучная семья является одним из факторов нестабильности общества.

В теории и практике социально-педагогической работы семейное неблагополучие рассматривается как состояние семьи, характеризующееся нарушениями воспитательной функции семьи, дисфункциональностью внутрисемейных отношений, наличием аморальных и асоциальных явлений. Вместе с тем анализ литературы позволяет отметить отсутствие единого подхода к определению понятия «семейное неблагополучие», типологии неблагополучных семей.

Под неблагополучной семьей понимается семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо одной из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно (М. А. Галагузова); семья, в которой ребенок переживает дискомфорт, стрессовые ситуации, жестокость, насилие, пренебрежение и т. п. (Л. Я. Олифиренко).

В. М. Целуйко выделяет две группы таких семей: семьи с явной (открытой) формой неблагополучия (конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально-криминальные); семьи со скрытой формой неблагополучия (семьи с недостатком воспитательных ресурсов, псевдовзаимные и псевдовраждебные семьи и др.) [2].

В исследованиях И. Ф. Дементьевой отмечается появление новых модификаций семейного неблагополучия. По мнению автора, необходима эффективная работа с такими семьями, «...поскольку своей воспитательной недееспособностью они приводят к снижению качественного потенциала молодого поколения» [3].

Причины, вызывающие семейное неблагополучие, различны и часто взаимосвязаны: ослабление или семейных связей, неблагоприятная эмоциональная атмосфера, конфликты, пьянство родителей, жестокое обращение с детьми и др.

Выявление различных форм семейного неблагополучия осуществляется при посещении семей, изучении особенностей воспитания детей в семье, во время бесед с детьми, а также с их родителями или законными представителями. Также необходимо не пропустить сигнал опасности при получении определенной информации о несовершеннолетних от третьих лиц.

Разработанный нами социально-педагогический проект по профилактике семейного неблагополучия включает систему мероприятий, направленных на улучшение микроклимата в семьях; нормализацию детско-родительских отношений и создание положительных условий для воспитания ребенка в семье; повышение уровня педагогической культуры родителей; повышение самооценки семьи, адаптация в окружающем обществе.

Список использованной литературы

1. Буянов, М. И. Ребенок из неблагополучной семьи / М. И. Буянов. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
2. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи: кн. для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.
3. Дементьева, И. Ф. Издержки социализации детей в неблагополучной семье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kurl.ru/SpHXj>. – Дата доступа: 25.03.2024.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

**Лебедева Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – С. И. Журавлёва, канд. филол. наук, доцент**

Развитие связной речи учащихся с девиантным поведением имеет особое значение, так как умение адекватно и эффективно выражать свои мысли и чувства может помочь им лучше понимать свои эмоции, устанавливать адекватные контакты с окружающими и решать конфликты без насилия [1].

Развитие связной речи у учащихся с девиантным поведением могут быть вызваны различными факторами, такими как:

1. Эмоциональные и поведенческие проблемы.

Учащиеся с девиантным поведением могут испытывать эмоциональные трудности, стресс, низкую самооценку, что может мешать им выражать свои мысли и чувства связно и адекватно.

2. Социальные проблемы.

Негативный опыт взаимодействия с окружающими, проблемы взаимодействия в группе, отсутствие поддержки и понимания со стороны сверстников и взрослых могут затруднять развитие связной речи.

3. Недостаточная практика общения.

Учащиеся с девиантным поведением могут избегать общения или иметь ограниченные возможности для практики разговорной речи из-за социальной изоляции.

4. Недостаточное внимание к развитию коммуникативных навыков. Педагогический персонал может сосредотачиваться на коррекции поведения учащихся с девиантным поведением, упуская из виду необходимость развития их коммуникативных навыков.

Для развития связной речи у учащихся с девиантным поведением можно использовать различные методы и приемы, учитывая их индивидуальные особенности и потребности.

Некоторые из них включают:

1. Игровые методики.

Игры помогают учащимся с девиантным поведением развивать коммуникативные навыки, учат работать в группе, выражать свои мысли и чувства. Ролевые игры, игры-диалоги, игры на развитие воображения и творчества могут быть полезными.

2. Групповые занятия.

В рамках групповых занятий можно проводить дискуссии, обсуждения тем, коллективные проекты. Это поможет учащимся научиться высказывать свои мысли, слушать других, учиться аргументировать свою точку зрения.

3. Индивидуальные консультации.

Проведение индивидуальных консультаций с педагогом или психологом поможет учащимся развивать навыки общения, работать над своими эмоциями, улучшать самовыражение.

4. Творческие методики.

Использование творческих методик, таких как арт-терапия, музыкальные занятия, рисование, пение, может способствовать развитию связной речи, выразительности и эмоционального выражения.

5. Техники релаксации и саморегуляции.

Учащиеся с девиантным поведением могут испытывать стресс и эмоциональное напряжение, что мешает развитию связной речи. Поэтому важно использовать техники релаксации, дыхательные упражнения, методы саморегуляции для улучшения общего эмоционального состояния.

Важно создать доверительную обстановку, где учащиеся с девиантным поведением могут чувствовать себя комфортно и безопасно для того, чтобы открыто общаться и развивать свою связную речь. Поддержка со стороны педагогов, психологов и родителей также играет важную роль в успешном развитии этого навыка у учащихся с девиантным поведением.

Список использованной литературы

1. Захаров, А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребёнка : учеб. пособие / А. И. Захаров. – 3-е изд., испр. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЩЕСТВО

**Лобачева Ангелина, Панкратьева Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина,
Беларусь)**
Научный руководитель – Е. В. Кузьменко

В современном обществе Республики Беларусь количество людей с ограниченными возможностями возрастает. Так, по данным ОО «БелОИ» в 2000 г. количество инвалидов было 412 981 человек, а в 2022 г. это число составило 506 251 человек. В настоящее время в нашей стране зарегистрировано более 570 тыс. граждан с инвалидностью. Из них 200 тысяч – люди трудоспособного возраста.

«Инвалид – лицо с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами мешают полному и эффективному участию его в жизни общества наравне с другими гражданами» [1].

Законодательная база Республики Беларусь определяет направленность государственной политики в нашей стране на осуществление процессов интеграции инвалидов в систему социальных отношений.

Под социальной интеграцией инвалидов понимается комплекс мер, принимаемых в областях социальной защиты, занятости населения, образования, физической культуры и спорта, здравоохранения, жилищных отношений, информации и информатизации, культуры и других областях, направленных на обеспечение равных возможностей для осуществления инвалидами своих прав и участия их в жизни общества наравне с другими людьми.

Несмотря на все успехи, достигнутые в нашей стране на сегодняшний день, равноправная интеграция людей с инвалидностью продолжает оставаться одной из самых актуальных социальных проблем.

Целью нашего исследования является изучение теоретических и практических подходов к проблеме жизнедеятельности людей с ограниченными возможностями и выявление путей их эффективной интеграции в обществе.

За последние годы в нашей стране сделаны важные шаги по обеспечению прав инвалидов в соответствии с общепринятыми международными нормами. Приоритетными направлениями национального плана являются развитие инклюзивного образования, решение вопроса по трудоустройству и занятости людей с инвалидностью, интеграции в сферы жизнедеятельности общества. Однако совершенствование правовой базы, социальная защита, реабилитационные программы, доступная среда – это создаваемые внешние условия. Существует и внутренняя сторона проблемы – готовность общества принимать людей с инвалидностью как равных. Более того, барьеры коммуникации испытывают и сами инвалиды, не у всех их есть желание и стремление общаться с другими людьми.

В решении данной проблемы большое значение, мы считаем, имеют процессы информирования населения о жизни людей с инвалидностью, о тех проблемах, с которыми они сталкиваются, и помощи, в которой нуждаются.

Источниками такой информации могут являться радио и телевидение, сеть Интернет (новостные форумы, Telegram-каналы, социальные ролики, реклама), газеты, журналы, специальная литература, а также наружная социальная реклама.

Эффективным в целях распространения информации о жизни инвалидов, их проблемах и проводимой в нашей стране работе по оказанию им поддержки будет использование возможностей единых дней информирования, проведение информационных часов. Полезной является и информация о зарубежном опыте интеграции инвалидов в общество, опыте международного сотрудничества в решении данных проблем.

Действенными формами, способствующими взаимному восприятию и преодолению барьеров в коммуникации людей с инвалидностью и остальной части общества, являются культурно-массовые, спортивные и другие мероприятия при их непосредственном участии.

Очень важным и необходимым является знание особенностей и конкретных способов взаимодействия с инвалидами. Получить такие знания должны иметь возможность не только специалисты, работающие с данной категорией людей, но и все заинтересованные и готовые общаться и помогать инвалидам. Для этого необходима организация специальных занятий, тренингов, практикумов, как в традиционной, так и в онлайн-форме.

Таким образом, создание информационной среды и организация продуманной системы взаимодействия будет способствовать успешной интеграции людей с инвалидностью в общество.

Список использованной литературы

1. О правах инвалидов и их социальной интеграции : Закон Респ. Беларусь, 30 июня 2022 г., № 183-З [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://etalonline.by/document/?regnum=h12200183&q_id=10528185. – Дата доступа: 14.03.2024.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ,
НАХОДЯЩЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ**
Мазур Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент

Социально-педагогическая работа с семьями, находящимися в социально опасном положении, направлена, прежде всего, на оказание помощи ребенку. Критериями социально опасного положения являются:

- неудовлетворение родителями основных жизненных потребностей ребенка;
- необеспечение надзора за поведением ребенка и его образом жизни, вследствие чего ребенок совершает деяния, содержащие признаки административного правонарушения либо преступления;
- аморальный образ жизни родителей, что оказывает вредное воздействие на ребенка (детей), злоупотребление своими правами и (или) жестокое обращение с ним (ними), в связи с чем имеет место опасность для жизни и (или) здоровья ребенка (детей) [1].

Своевременное выявление несовершеннолетних, оказавшихся в социально опасном положении, и оказание им квалифицированной помощи и поддержки является ведущей задачей социально-педагогической деятельности. Изучение опыта работы с семьями данной категории осуществлялось на базе ГУО «Ельский районный социально-педагогический центр». Специалисты СПЦ осуществляют учет детей, находящихся в социально опасном положении, разрабатывают и реализуют мероприятия, направленные на профилактику семейного неблагополучия, помощь ребенку и семье. По состоянию на 01.04.2024 такая работа проводится с 74 несовершеннолетними из 33 семей.

Анализ причин и факторов, приводящих семьи к социально опасному положению, позволил выделить основные из них: алкоголизм, аморальный образ жизни; уклонение от исполнения родительских обязанностей, перекладывание их на школу; конфликтность между членами семьи, их агрессивное поведение к окружающим; отсутствие надзора за несовершеннолетними.

Работа семьей осуществляется в соответствии с выявленными проблемами и направлена на устранение причин их возникновения. После проведения диагностики специалистами разрабатывается индивидуальная программа работы с семьей, находящейся в социально опасном положении, определяются цели и задачи, формы и методы работы (беседа, консультирование, мониторинг, патронаж и др.).

Разработанный и частично апробированный социально-педагогический проект ориентирован на осуществление коррекционной, реабилитационной работы с семьей, находящейся в социально опасном положении.

В ходе опытно-экспериментальной работы были выявлены условия, реализация которых способствует повышению эффективности с такими семьями: раннее выявление детей и семей, находящихся в социально опасном положении; профилактика семейного неблагополучия; обеспечение правового, психологического, педагогического просвещения и консультирования родителей; организация межведомственного взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 15.01.2019 № 22 «О признании детей, находящихся в социально опасном положении» (в ред. постановления Совмина от 30.08.2021 № 493).

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

Пикуза Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – С. И. Журавлёва, канд. филол. наук, доцент

Социализация как проблема исследования относится к изучению процесса адаптации человека к общественной жизни, формированию его социальных навыков и взаимодействию с окружающими людьми. Исследование социализации помогает понять, как человек становится членом общества, какие факторы влияют на его развитие и адаптацию, и какие проблемы могут возникать в этом процессе.

Социализация – процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования индивида в данном обществе, процесс социального научения, для которого необходимо одобрение группы [1, с. 198].

Большие возможности социального влияния на учащихся заложены в исследовательской деятельности. Учащиеся включаются в эту деятельность как социально значимую. Они социализируются, приобретают собственный опыт деятельности, возможности самореализации. Для исследования была выбрана тема «Почему радуга разноцветная?». Перед началом оговорено, что это краткосрочная работа и на нее дается неделя, а также, что она несёт теоретический характер.

После чего было рассказано, что в структуру исследовательской работы входит: титульный лист, оглавление, введение, основная часть, заключение и список использованной литературы

Для исследовательской работы «Почему радуга разноцветная?» учащиеся предложили следующие названия глав: первая глава – «Легенды про радугу разных народов мира», вторая глава – «Как появляется радуга» и третья глава – «Почему радуга разноцветная?».

Позже с учащимися проведена беседа на тему «Защита исследовательской работы», где главная задача докладчика – точно и кратко изложить суть исследования в течение 7–10 минут. При подготовке доклада из текста работы отбирается самое главное. Работу желательно не зачитывать, а рассказывать, ориентируясь на допускаемую регламентом продолжительность выступления.

Докладчик сообщил, что в Древней Греции богиней радуги была девственная Ирида, вестница богов, дочь Тавманта и океаниды Электры, сестра Гарпий. Она изображалась с крыльями и кадуцеем. Ее одеяние составляли переливающиеся цветами радуги капли росы. По представлениям древних, радуга соединяла небо и землю, поэтому с оформлением олимпийской мифологии Ирида считалась посредницей между богами и людьми. В отличие

от Гермеса, Ирида выполняла приказания Зевса и Геры, не проявляя собственной инициативы.

После докладчик кратко изложил информацию «Как появляется радуга».

«После жаркого, душного дня сгустились тучи и полил дождь. Когда он прекратился, над горизонтом засверкало заходящее солнце. И в это время под темной уходящей тучей появилась радуга. Когда лучи солнечного света проходят через воздух, мы видим их как белый свет, но когда на их пути встречается дождевая капля и солнечный свет проходит через нее, составляющие его разноцветные лучи отклоняются на неодинаковые углы. Таким образом, белый луч распадается на составные лучи и на небе появляется радуга».

На последнем этапе защиты исследовательской работы необходимо было ответить на вопрос «Почему радуга разноцветная?». Учащийся рассказал следующее:

«Дуги радуги разноцветные, но чтобы они появились, необходим солнечный свет. Он состоит из семи основных цветов. Яркость оттенков и ширина радуги зависят от размера капель дождя. Чем крупнее капли, тем уже и ярче радуга, тем в ней больше красного насыщенного цвета. Если идет мелкий дождик, то радуга получается широкая, но с блёклыми оранжевыми и жёлтыми краями.

Наружный край дуги обычно красный, а внутренний – фиолетовый. В солнечном спектре различают семь цветов: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий и фиолетовый. Чтобы лучше запомнить их последовательность, люди придумали такую фразу: «Каждый Охотник Желает Знать Где Сидит Фазан» или другая «Как Однажды Жан-Звонарь Головою Сшиб Фонарь». Существует и современный вариант: «Каждый Оформитель Желает Знать Где Скачать Фотошоп». По первым буквам слов и вспоминают цвета (К, О, Ж, З, Г, С, Ф)».

Таким образом, включение учащихся в исследовательскую деятельность способствует развитию творческих способностей и социализации, так как это коллективная работа. И для получения хорошего результата требуется активное взаимодействие учащихся между собой.

Список использованной литературы:

1. Словарь социолингвистических терминов. М. : Ин-т языкознания РАН, 2006. – 312 с.

СОДЕРЖАНИЕ ПАТРОНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СИРОТСКОЙ КАТЕГОРИИ

Селивончик Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Защита прав и интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, их комплексная реабилитация, социализация и успешная интеграция в общество являются приоритетными направлениями государственной социальной политики, направленной на улучшение положения детей

в Республике Беларусь. За последние 20 лет в стране принято более 30 нормативных правовых актов, действие которых направлено на улучшение положения детей в замещающих семьях, в том числе на поддержку семей, принявших детей-сирот на патронатное воспитание и т. д. Возможности патронатного воспитания сегодня активно используются в процессе воспитания детей-инвалидов, детей, имеющих особенности психофизического развития.

Проблему организации патронатного воспитания и подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни мы изучали на опыте работы ГУО «Мозырский детский дом». Большинство из 35 воспитанников – сироты при живых родителях. Чтобы дети не потеряли представления о том, что такое семья, и вовремя социализировались в обществе, руководство учреждения старается создавать для них максимально благоприятные условия проживания, приближенные к семейным: прихожая, просторная игровая, светлая гостиная, оснащенная современной бытовой техникой кухня, туалетные комнаты для мальчиков и девочек, спальня на 1–2 ребенка. Дети школьного возраста учатся в городских школах, малыши посещают дошкольные учреждения. Дети проживают в квартирах по 12–13 человек. Формирование групп по семейному принципу при сохранении родственных связей позволило выстроить взаимоотношения между старшими и младшими воспитанниками, а также четко распределить обязанности каждого в семье, что способствует созданию открытой модели детского дома как наиболее перспективной в обеспечении и развитии взаимодействия педагогического коллектива и социума в ранней социализации детей, находящихся в родительской депривации.

В то же время руководство детского дома одной из ведущих задач считает подбор опекунов, усыновителей, патронатных воспитателей для своих воспитанников.

28 июня 2012 года вступило в силу Положение о патронатном воспитании [1]. Патронатные семьи – это временные места, где ребенок-сирота может проживать до усыновления, когда добровольные приемные родители создают для них здоровую семейную обстановку, которая включает в себя предоставление им еды, крова, одежды и образования. Патронатное воспитание – это форма гражданского участия в воспитании детей-сирот. Ребенок, переданный в патронатную семью, получает возможность жить в семейных условиях, что помогает ему пережить тяжелую психологическую травму. У детей есть возможность получить положительный опыт семейной жизни, лучше подготовиться к самостоятельной жизни.

Патронатная семья может посещать ребенка в учреждении для детей-сирот; принимать ребенка в свою семью по выходным и праздничным дням; дать ребенку возможность жить в любящей и понимающей семье, даже если это на определенный период времени; поделиться с ребенком своим жизненным опытом (научить его готовить, делать покупки, выбрать профессию и др.), тем самым готовя его к самостоятельной жизни [2].

ГУО «Мозырский детский дом» подтверждает следующие преимущества патронатного воспитания:

– патронатная семья обеспечивает детям надежную и безопасную среду проживания до тех пор, пока у них не появится что-то постоянное. Для детей

это отличный способ понять динамику семейной жизни и получить любовь и привязанность от патронатного воспитателя.;

– дети получают возможность жить в стабильной среде, они учатся адаптироваться к новой благополучной семейной обстановке.

Патронатная семья несет ответственность за жизнь и здоровье ребенка, переданного на воспитание, осуществляет права и выполняет обязанности по его воспитанию, удовлетворяя его жизненные потребности на протяжении всего периода пребывания ребенка в семье и в соответствии с соглашением о приеме, создает условия для социальной адаптации ребенка сиротской категории в обществе, помогает ему вырабатывать навыки самостоятельной жизни.

Таким образом, патронатная семья может коренным образом изменить жизнь ребенка к лучшему, обеспечив ему безопасное пространство и постоянный уход. Патронатные родители не только заботятся об повседневных потребностях детей-сирот, но и помогают им сформировать социальный интеллект.

Список использованной литературы

1. Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28 июня 2012 г., № 596 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=C21200596. – Дата доступа: 03.04.2024.

2. Нац. центр усыновления М-ва образования Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.child.of.by/>. – Дата доступа: 03.04.2024.

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ОСНОВА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ

**Сергейчев Максим (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. С. Астрейко, канд. пед. наук, доцент**

Здоровье людей – это большая социальная ценность. Часто человек начинает задумываться о здоровье только тогда, когда оно окончательно утрачено, забывая, что именно здоровье является предпосылкой успешного развития личности. Значимость оздоровления для человека определяется в первую очередь его собственной стратегией и тактикой.

Гармонически развитый здоровый человек способен эффективно и длительно участвовать в жизни семьи и общества. Общественный прогресс всё в большей степени обеспечивается не темпами роста производства продукции, а качеством жизни населения, которое в значительной мере обусловлено состоянием здоровья.

Здоровье человека – это процесс сохранения и развития его психических и физиологических качеств, оптимальной работоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни.

Укрепление и сохранение здоровья населения – задача всех национальных систем здравоохранения. Здоровое население страны – главное условие реализации её потенциальных возможностей, важнейший фактор обеспечения национальной безопасности.

Ещё на IV Всебелорусском народном собрании Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко отметил: «Важнейшей составляющей уровня и качества жизни человека является здоровье. Поэтому здравоохранение

было и остается приоритетом... Стратегическая цель – войти в число первых 50 стран мира с наивысшим индексом развития человеческого потенциала. Высокий жизненный уровень белорусских граждан – не просто цель, это смысл проводимой государственной политики» [1].

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это деятельность личности или группы людей, направленная на сохранение и улучшение, укрепление здоровья. В этом понимании с одной стороны ЗОЖ – это форма жизни, с другой – условия для реализации действий, направленных на воспроизводство здоровья, гармоническое физическое и духовное развитие человека.

Выделяют 2 направления формирования здорового образа жизни:

1) создание, развитие, усиление, активизация позитивных для здоровья условий, факторов, обстоятельств;

2) преодоление, снижение факторов риска для здоровья.

Укрепление здоровья – процесс, помогающий индивидам и общинам усилить контроль за детерминантами здоровья и, таким образом, улучшать его. Это объединяющее понятие для тех, кто считает решающим изменение образа жизни и условий жизни для поддержания здоровья.

Укрепление здоровья ставит перед собой целью: 1) содействие выработке жизненных навыков и компетентности у каждого члена общества с тем, чтобы он мог регулировать факторы, определяющие здоровье; 2) вмешательство в окружающую среду для усиления влияния факторов, поддерживающих ЗОЖ и изменение факторов, неблагоприятных для него. То есть эта стратегия в сжатом виде выражается фразой: «Сделать здоровый выбор максимально доступным».

Очень важно для здоровья занятие физической культурой. Ещё древнегреческий философ Гиппократ говорил, что «гимнастика, физические упражнения, ходьба должны прочно войти в повседневный быт каждого, кто хочет сохранить работоспособность, здоровье, полноценную и радостную жизнь» [2].

Наиболее опасное влияние на здоровье человека оказывает употребление алкоголя, табака и наркотиков. Под их воздействия поражаются внутренние органы, сосуды, головной мозг и возникают серьезные болезни. От таких привычек очень трудно отказаться, и они становятся «необходимыми» в повседневной жизни. Воспитание ценного отношения к собственному здоровью – вот цель формирования здорового образа жизни.

Выделяют 4 группы факторов риска здорового образа жизни: поведенческие, биологические, индивидуальные и социально-экономические. Установлено значительное влияние поведенческих факторов риска на состояние здоровья человека. К наиболее распространенным относятся избыточная масса тела, курение, злоупотребление алкоголем, низкая физическая активность.

В заключение отметим, что самое дорогое у человека – это жизнь. Главное в жизни – здоровье. Заботясь о своем здоровье, мы заботимся о будущих поколениях. Здоровье человека зависит от многих причин: от наследственных факторов, медицинской помощи, состояния окружающей среды и образа жизни. Образ жизни складывается из привычек, характера, потребностей того или иного человека, его материального и духовного

состояния, традиций и т. д. Для того чтобы чувствовать себя благополучно, нужно стремиться вести здоровый образ жизни.

Список использованной литературы

1. Доклад Президента Респ. Беларусь Александра Лукашенко на четвертом Всебелорусском народном собрании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/events/doklad-prezidenta-respubliki-belarus-aleksandra-lukashenko-na-chetvertom-vsebelorusskom-narodnom-sobranii-5895>. – Дата доступа: 14.01.2024.

2. Цитаты известных личностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.citaty.net/tsitaty/619379-gippokrat-gimnastika-fizicheskie-uprazhneniia-khodba-dolznyi-p/>. – Дата доступа: 14.01.2024.

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА ЛИЦ, ОСВОБОДИВШИХСЯ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ, НА ПОЛУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Троекурова Екатерина (ФГБОУ ВО БФ РЭУ, Россия)

Научный руководитель – В. П. Борисенко

Освобождение из тюрьмы – это сложный этап в жизни осужденного. На этом этапе необходимо уделить особое внимание и поддержку, чтобы помочь человеку адаптироваться к новой жизни и избежать рецидива.

В соответствии со ст. 182 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации осуждённые, освобождаемые от лишения свободы, имеют право на трудовое и бытовое устройство и получение иных видов социальной помощи, установленные законодательством РФ [1]. Более подробно данное право граждан раскрывается в Федеральном законе от 06.02.2023 г. № 10-ФЗ «О пробации в Российской Федерации», где дается понятие постпенитенциарной пробации и устанавливаются основные направления деятельности в данной сфере.

Под постпенитенциарной пробацией, в соответствии с Законом, понимается такой вид пробации, который применяется к лицам, освободившимся из мест лишения свободы, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, и представляющий собой совокупность мер, направленных на ресоциализацию, социальную адаптацию и реабилитацию [2].

В рамках постпенитенциарной пробации бывшие осужденные имеют право получить следующие виды социальных услуг: содействие в трудоустройстве и получении образования, получение медицинской помощи и полиса ОМС, консультирование по социальным и правовым вопросам.

Однако на практике это право не реализуется в достаточной мере ввиду того, что отсутствуют четкие механизмы предоставления социальных услуг и координации между различными органами, занимающимися социальной помощью. Вследствие этого, одной из проблем, существующих в уголовно-исполнительном праве, является социальная адаптация лиц, освободившимся из мест лишения свободы. Современная система социальной адаптации является малоэффективной, о чем свидетельствует большой процент

рецидива преступной деятельности: по данным Генеральной прокуратуры РФ на 2023 год он составил около 60 % от общего числа предварительно расследованных преступлений [3].

Для решения данной проблемы необходимо создание комплексной системы социальной поддержки и реабилитации для лиц, освободившихся из мест лишения свободы. Это могло бы быть реализовано путем создания Единой государственной службы социального контроля за бывшими осужденными и центров социальной постпенитенциарной адаптации в субъектах. Основными направлениями деятельности данных учреждений стали бы сбор и обработка сведений обо всех освобождающихся и дальнейший их социальный патронаж.

Создание единой системы социальной адаптации освобожденных приведет к решению нескольких проблем – профилактики рецидивов преступлений, а в дальнейшем – и к снижению уровня преступности; доступности социальной помощи для данной категории граждан, что в свою очередь будет способствовать улучшению качества жизни бывших заключенных.

Совершенствование системы постпенитенциарной пробации станет наиболее действенной для возвращения бывших осужденных в общество, восстановления социальных связей и их правового статуса. Главной задачей общества и государства в данном случае является создание необходимых условий для правильного выбора людей и помощи им справиться с проблемами.

Список использованной литературы

1. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федер. закон, 8 янв. 1997 г., № 1-ФЗ: в ред. Федер. Закона от 24.06.2023 г. // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – М., 2023.

2. О пробации в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федер. закон, 6 февраля. 2023 г., № 10-ФЗ // КонсультантПлюс. Россия / ЗАО «Консультант Плюс». – М., 2023.

3. Официальный сайт Генеральной прокуратуры РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://epg.genproc.gov.ru/web/gprf>. – Дата доступа: 19.03.2024.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Сливец Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МГПУ ИМ. И. П. ШАМЯКИНА	4
Родкина Виктория (Брянский филиал ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова») РОССИЙСКИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Г. В. ПЛЕХАНОВА КАК ПЛАТФОРМА СТУДЕНЧЕСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА	7
Цыбулич Ангелина, Кохан Павел, Абцинец Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ ОБЪЕКТНО- СОБЫТИЙНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ	9

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Адамчук Ганна (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь) СІСТЭМА ПРАЦЫ ПА РАЗВІЦЦІ МАЎЛЕННЯ НАВУЧЭНЦАЎ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ	13
Алалыкина Алеся (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	14
Басюк Ксения (УО МГУ им. А. А. Кулешова, Беларусь) КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ВИД ВИЗУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ.....	16
Белягова Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	18
Близнец Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АРТ-ТЕРАПИЯ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ	20
Боричевская Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАБОТКИ БЕЛОРУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	21
Бурцева Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ И ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИКИ «АППЛИКАЦИЯ» В РАЗВИТИИ ВООБРАЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 1–2 КЛАССОВ	22
Валеватая Неля (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	24
Васюхневич Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л. В. ЗАНКОВА	26
Вашкевич Марья (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь) ФАРМИРАВАННЕ Ё МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ МАРАЛЬНА-ЭТЫЧНЫХ АРЫЕНТАЦЫЙ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ	27
Волкова Екатерина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) МЕСТО УДМУРТСКОЙ КУХНИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО	29
Высоцкая Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОБУЧЕНИЕ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ МЕТОДОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ	31
Галактионова Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) НАБЛЮДЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ МЕТОД ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИРОДОЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	33
Гордиенко Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	34

Гусак Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧАЛАВЕК І СВЕТ. МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ»	36
Домбровская Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ЖИВОЙ И НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ	38
Жогаль Карина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА «ЧЕЛОВЕК И ЕГО ЗДОРОВЬЕ» ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»	39
Завадская Анжелика (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) УЧЁТ ТЕМПЕРАМЕНТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ	41
Калинина Наталья (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛОКОВ ДЪЕНЕША В ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ	42
Караваева Ирина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ СЛОВОТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	44
Кардаш Дзiяна (УА МДПУ iмя I. П. Шамякiна, Беларусь) МАЎЛЕНЧА-КАМУНКАТЫЎНЫЯ ПРАКТЫКАВАННI ЯК ЭФЕКТЫЎНЫ СРОДАК РАЗВIЦЦЯ МАЎЛЕНЯ ВУЧНЯЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ I ЛIТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ	46
Карунас Ганна (УА БрДУ iмя А. С. Пушкiна, Беларусь) ФАРМИРАВАННЕ МАЎЛЕНЧАЙ КУЛЬТУРЫ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНIКАЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ	47
Кашталянчык Карына (УА БрДУ iмя А. С. Пушкiна, Беларусь) МАРАЛЬНАЕ I ЭСТЭТЫЧНАЕ ВЫХАВАННЕ НАВУЧЭНЦАЎ НА ЎРОКАХ ЛIТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ	49
Колесникова Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РОЛЬ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	50
Колосова Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗОВ ОБ ИГРУШКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ЛЭПБУК И ТЕХНОЛОГИЙ ВОСКОВОВИЧА	52
Канапацкая Анастасiя (УА БрДУ iмя А. С. Пушкiна, Беларусь) ПРАЦА З ТЭКСТАМ НА ЎРОКАХ НАВУЧАННЯ ГРАМАЦЕ ЯК СРОДАК ФАРМИРАВАННЯ НАВЫКУ СЭНСАВАНАГА ЧЫТАННЯ	54
Корепанова Любовь (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНАХ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ	55
Лебедева Александра (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПАЛЬЧИКОВОЙ ГИМНАСТИКИ	57
Лобан Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МОДЕЛЬ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	59
Лобан Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ЧЕРЕЗ СЮЖЕТНО-РОЛЕВУЮ ИГРУ	61
Лыкова Алена (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чувашия) ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВИЛАХ БЕЗОПАСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ГАДЖЕТОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	62
Макарэвiч Палiна (УА БрДУ iмя А. С. Пушкiна, Беларусь) АСАБЛІВАСЦI НАВУЧАННЯ ГРАМАЦЕ Ў ЗАКЛЮЧНЫ (ПАСЛЯБУКВАРНЫ) ПЕРЫЯД	64
Максимова Карина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРИАЛА	65
Матвиёнок Валентина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	67
Москалевич Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА В БЕЛОРУССКИХ ДЕТСКИХ САДАХ: МЕТОДЫ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ	68

Назарова Екатерина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Чувашия) ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ВЫДАЮЩИХСЯ ЛЮДЯХ МАЛОЙ РОДИНЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	70
Невмержицкая Милана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	72
Никитина Ирина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЧИСЛЕ И ЦИФРЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ	73
Пецевич Карина (УО ГрГУ им. Янки Купалы, Беларусь) ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	75
Поздеева Анна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРЕДМЕТАХ РУКОТВОРНОГО МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	77
Потепалова Наталия (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНЕМОТЕХНИКИ В ЗАУЧИВАНИИ СТИХОТВОРЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	79
Пышная Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ	81
Реутская Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОЗНАНИЕ И РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ ДЕТЬМИ 3–6 ЛЕТ	83
Савченко Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «МАТЕМАТИКА»)	84
Савчук Александра (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	86
Сахарчук Дарья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь) ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ И ЛИЧНОСТЕЙ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»	88
Светлакова Наталья (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР	90
Семакина Анна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	91
Станкевич Анастасия (УО МГУ им. А. А. Кулешова, Беларусь) ФОНЕМАТИЧЕСКИЙ СЛУХ – ОСНОВА ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
Сунцова Снежанна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия)	93
КОНСТРУИРОВАНИЕ ИЗ БРОСОВОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	94
Сыченко Светлана (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ БЫСТРОТЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПОДВИЖНЫХ ИГР	96
Сычова Карына (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь) РАЗВІЦЦЁ МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ ДРУГОГА КЛАСА Ў ПРАЦЭСЕ ВЫВУЧЭННЯ СЛОЎ, ЯКІЯ АБАЗНАЧАЮЦЬ ПРЫМЕТЫ ПРАДМЕТАЎ	97
Теслёнок Эмма (УО МГУ им. А. А. Кулешова, Беларусь) РАБОТА НАД ОСНОВАМИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ КАК СРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	99
Турова Екатерина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) РАЗВИТИЕ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ДВИЖЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	101
Тютинина Динара (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ТЕМАТИЧЕСКИЕ СТЕНДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	102
Федарук Кацярына (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь) РАЗВІЦЦЁ БЕЛАРУСКАГА МАЎЛЕННЯ ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРостУ (НА МАТЭРЫЯЛЕ КАЛЯНДАРНА-АБРАДАВЫХ ПЕСЕНЬ)	104

Федюкович Ольга (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)	
ИЗУЧЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОБИТАТЕЛЕЙ СООБЩЕСТВ	106
Чырэц Аліна (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь)	
ВЫКАРЫСТААННЕ КАЛЕКТЫЎНАГА СПАСАБУ НАВУЧАННЯ НА I СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ	108
Шостачук Светлана (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)	
ДИАГНОСТИКА ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	110
Щербелёва Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ НЕРЕГЛАМЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	111
Щербин Анна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)	
РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ	113

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Басва Наталья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ПРОЯВЛЕНИЕ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	115
Бартновская Лидия (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)	
ИЗУЧЕНИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	116
Борисенко Ирина (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)	
ИГРОВОЙ ПОРТРЕТ КАК СРЕДСТВО ПЛАНИРОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ВОСПИТАННИКАМИ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ	118
Вежик Анастасия (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Беларусь)	
ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	120
Гананайко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ	122
Гушляк Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	123
Данилевич Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД ДЫХАНИЕМ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ	125
Двоежнова Алина (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	127
Жигунова Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	129
Журун Юлия (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)	
АЛГОРИТМ СОЗДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»	130
Забелина Маргарита (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
«ЯСНЫЙ ЯЗЫК» – БЕЗБАРЬЕРНАЯ КОММУНИКАЦИОННАЯ СРЕДА	132
Каленик Ульяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	133
Касимова Алия (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия)	
ГЕЙМИФИКАЦИЯ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	135
Козляк Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	136

Куншина Екатерина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	138
Куралева Ирина (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	140
Мальшева Анастасия (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ СПЕЦИАЛЬНЫХ РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ	141
Медведева Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	142
Минич Арина (ИИО УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОБЛЕМЕ АУТИЗМА В МАССОВОМ СОЗНАНИИ	144
Моисеенко Ангелина (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ О ПРОФЕССИЯХ РАБОТНИКОВ ШКОЛЫ	146
Мойса Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	148
Пашевич Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРОЙ СЛОВА ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	150
Пекарчик Мария (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) К ИЗУЧЕНИЮ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЙ ПЕРЕСКАЗЫВАТЬ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	152
Попова Полина (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР	153
Потапова Евгения (ИИО УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	155
Придыбайло Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПРОБЛЕМА НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	157
Примак Евгения (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С УЧАЩИМИСЯ С ТНР НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	158
Русакович Анастасия (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ И МОДИФИКАЦИИ ИГР ПО РАЗВИТИЮ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	160
Ситко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ МОТОРИКИ И ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙТСВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	162
Старовойт Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАЗВИТИЕ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФРАЗОВОГО КОНСТРУКТОРА	164
Тарасенко Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ С ЗАЙКАНИЕМ	165
Терлецкая Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ	167
Халько Ксения (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) ИЗУЧЕНИЕ УМЕНИЙ ВЫПОЛНЯТЬ ИЗМЕРЕНИЯ ЛИНЕЙКОЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	169
Чэн Елена (ИИО УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С РАС	171
Щербич Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СОСТОЯНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	172
Яковлева Алина (Брянский филиал ФГБОУ ВО РЭУ им. Г. В. Плеханова, Россия) ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ	174

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ**

Абызов Никита (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	175
Бахарева Мария (ФГБОУ ВО ОГПУ, Россия) О ЗАРУБЕЖНОМ ОПЫТЕ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (АНАЛИЗ КУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛЕЙДЕНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В НИДЕРЛАНДАХ)	177
Богуцкая Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	179
Бокач Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ	181
Брезгунова Наталья (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ	182
Будина Дарья (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧЕГО ЛИСТА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА	183
Вага Янина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) КОРРЕКЦИЯ И ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	185
Галицкая Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	186
Герасименко Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАБОТА ШКОЛЫ НАД ПОВЫШЕНИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ	188
Герасёва Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	189
Данилова Анна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) МОДЕЛЬ САМОАНАЛИЗА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	191
Емельянова Анна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ	192
Жданова Анна (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ	194
Зуева Валентина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ К ШКОЛЕ	195
Калинина Полина (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	197
Камай Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	199
Киркова Юлия (УО ГГУ им. Франциска Скорины, Беларусь) ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, СКЛОННЫХ К МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ	200
Клевец Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РОЛЬ САМООЦЕНКИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	202
Коваль Марта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЮБВИ И ДРУЖБЫ В ПОДРОСТКОВОМ ПЕРИОДЕ	204
Колomeец Данил (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕМОВ КАК НЕТРАДИЦИОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ	205
Конonenко Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ	206
Лекомцева Надежда (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА	208
Леончук Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	209

Лихачева Анастасия (ФГОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ГЕОГРАФИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – ЭЛЕМЕНТ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА. РОЛЬ ШКОЛЬНОГО КУРСА ГЕОГРАФИИ В РАЗВИТИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	210
Лукашевич Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	212
Матальцкая Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	214
Молостов Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ДИАГНОСТИКА ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ	215
Молочко Вячеслав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	217
Мусик Валерия (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	218
Невмержицкая Янина (УО МГПУ И. П. Шамякина, Беларусь) ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ	220
Овсяник Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	222
Ольт Влада (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ЗАПОМИНАНИИ ИНФОРМАЦИИ О РУССКО-ТУРЕЦКИХ ВОЙНАХ	223
Панкратьева Алина, Лобачева Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	224
Петрович Алеся (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В КОЛЛЕКТИВЕ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	226
Процко Людмила (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	227
Реутская Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОЗНАНИЕ ДЕТЬМИ 3–6 ЛЕТ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ И ИХ РАЗВИТИЕ	228
Симанчук Вера (УО ГГУ им. Ф.Скорины, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	230
Смильгин Диана (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ	232
Сонгаль Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) САМООТНОШЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	233
Старков Антон (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ФОРМЫ И СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	234
Сыс Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С СЕМЬЯМИ УЧАЩИХСЯ	236
Шибанова Юлия (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ПРОБЛЕМЫ АНАЛИЗА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	237
Шпет Наталья (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь) БУЛЛИНГ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	239
Юрьева Ксения (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧИХ ЛИСТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ 9-ГО КЛАССА)	240
Ягмырбаев Ылхым (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	242

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ

Бондарчук Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СОТРУДНИЧЕСТВО БЕЛОРУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ И УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	244
---	-----

Волкова Алиса (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	245
Галактионова Елена (УО МГПУ им И. П. Шамякина, Беларусь) СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРЫ	247
Гарай Алеся (УО МГПУ им И. П. Шамякина, Беларусь) ПРОЕКТ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ	249
Дудковская Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	251
Жинко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ» В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	252
Иванова Надежда (ФГБОУ ВО ГИПУ, Удмуртия) ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ	254
Кожгур Анастасия (УО МГПУ им И. П. Шамякина, Беларусь) СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	256
Кремзукова Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	257
Лебедева Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	259
Лобачева Ангелина, Панкратьева Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЩЕСТВО	260
Мазур Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ	262
Пикуза Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ	263
Селивончик Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СОДЕРЖАНИЕ ПАТРОНАТНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СИРОТСКОЙ КАТЕГОРИИ	264
Сергейчев Максим (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ОСНОВА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ	266
Троекурова Екатерина (БФ ФГБОУ ВО РЭУ им. Г. В. Плеханова, Россия) ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА ЛИЦ, ОСВОБОДИВШИХСЯ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ, НА ПОЛУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	268

Научное издание

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

Материалы XXXI Международной
студенческой научно-практической конференции

Мозырь, 19 апреля 2024 г.

В трех частях

Часть 1

Корректоры: *Л. Н. Мазуркевич, Т. И. Татарина*

Оригинал-макет *А. В. Солохов*

Дизайн обложки *Л. В. Клочкова*

Подписано в печать 05.07.2024. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.

Цифровая печать. Усл. печ. л. 16,16. Уч.-изд. л. 18,74.

Тираж 16 экз. Заказ 17.

Издатель и полиграфическое исполнение:

учреждение образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И. П. Шамякина».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.

Ул. Студенческая, 28, 247777, Мозырь, Гомельская обл.

Тел. (0236) 24-61-29.