

Министерство образования Республики Беларусь

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

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

Материалы XXXII Международной
студенческой научно-практической конференции

Мозырь, 25 апреля 2025 г.

В трех частях

Часть 1

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2025

УДК 001
ББК 72
О-80

Редакционная коллегия:

И. О. Ковалевич, канд. филол. наук, доц. (отв. ред.);
Е. Е. Барсук, канд. ист. наук, доц.; Н. А. Борисенко, канд. пед. наук, доц.,
В. В. Давыдовская, канд. физ.-мат. наук, доц.; Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доц.;
О. Г. Сливец, канд. филол. наук; Н. М. Шестак, канд. с.-х. наук;
Н. А. Зинченко, ст. препод. каф. физ. воспитания и спорт. дисциплин

Вузы-соорганизаторы XXXII 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 2025 году
в учреждениях высшего образования и научных организациях, подчиненных Министерству
образования Республики Беларусь, научных и научно-технических мероприятий
и приказу по университету от 24.03.2025 № 386

Сборник издан при финансовой поддержке
Министерства образования Республики Беларусь

**От идеи – к инновации : материалы XXXII Междунар. студ. науч.-практ.
О-80 конф., Мозырь, 25 апр. 2025 г. : в 3 ч. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ;
редкол.: И. О. Ковалевич (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ
им. И. П. Шамякина, 2025. – Ч. 1. – 308 с.
ISBN 978-985-477-942-3.**

В настоящем сборнике представлены материалы XXXII Международной студенческой
научно-практической конференции «От идеи – к инновации», посвященные психологическим
и педагогическим проблемам дошкольного и начального обучения и воспитания,
специального и инклюзивного образования, социальной работы, вопросам физической
культуры, спорта и туризма.

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

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-985-477-942-3 (ч. 1)
ISBN 978-985-477-941-6

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2025

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МЮЗИКЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА

Алейник Каиса (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А.А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

В условиях современного образования особое значение приобретает интеграция искусств, где мюзикл как жанр, сочетающий музыку, танец и драматургию становится мощным инструментом развития эмоционального интеллекта, творческих способностей и музыкального вкуса учащихся.

Мюзикл – это синкретический жанр, объединяющий музыкальную составляющую (песни, оркестровые номера); драматический сюжет – хореографию. Формирование музыкальной культуры у младших школьников является одной из ключевых задач современного образования. Музыкальная культура включает в себя не только знание музыкальных произведений, но и умение воспринимать, анализировать и интерпретировать музыку, а также развивать эстетические и творческие способности. В этом контексте мюзикл, как синтетический жанр, объединяющий музыку, театр, танец и литературу, представляет собой уникальное средство для достижения этих целей. Его особенностью является доступность музыкального языка, яркость образов и сюжетов, что делает его особенно привлекательным для детей младшего школьного возраста. Мюзикл позволяет учащимся познакомиться с разнообразием музыкальных стилей и жанров, а также понять, как музыка взаимодействует с другими видами искусства [1; 2].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов формирования музыкальной культуры у младших школьников.

Адаптированные фрагменты мюзиклов позволяют обеспечить наглядность обучения; стимулировать активное участие школьников через игровые формы.

Нами было проведено исследование в УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П.Шамякина» среди студентов 1, 2 и 3 курсов. Им было предложено выбрать музыкальное направление, которое нравится больше всего (поп-музыка, рок-музыка, рэп, хип-хоп, RnB, джаз или мюзикл).

Анализ результатов показал, что поп музыку выбрали (51,2 %), рок – (10,2 %) рэп – (14,29 %) , «хип-хоп» – (6,12 %), классическую музыку – (8,16 %), RnB – (4,08 %) , мюзиклы – (6,12 %). Оказалось, что наибольшее предпочтение было отдано поп-музыке (рисунок 1).

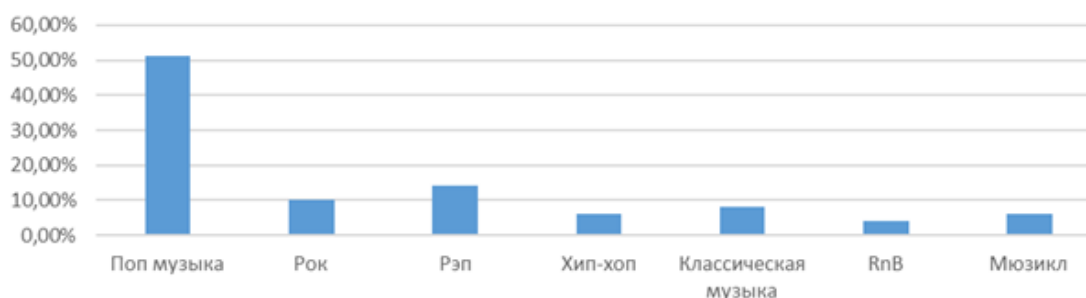


Рисунок 1 – Предпочтение музыкальных произведений студентов 1–3 курса

Затем нами было проведено анкетирование студентов для выявления уровня их знаний музыки мюзиклов, включающее 13 вопросов.

Так как жанр «мюзикл» нельзя назвать самым популярным среди молодого поколения, студентам были представлены примеры самых популярных мюзиклов. После их просмотра студенты изменили своё отношение к этому жанру. Они признаются, что с огромным интересом приняли бы участие в постановках.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) мюзикл доказал свою эффективность как средство формирования музыкальной культуры благодаря синтезу искусств и игровой вовлечённости;

2) результаты исследования подтверждают, что системная работа с данным жанром развивает не только музыкальные способности, но и креативное мышление, а также навыки коллективного творчества.

Список использованной литературы

1. Дьякова, Т.В. Психология и педагогика музыкального образования / Т.В. Дьякова. – М. : Просвещение, 2018. – С. 54.

2. Соловьев А.Н. Мюзикл в школе: новые подходы к обучению / А.Н. Соловьев. – СПб. : Классика, 2020. – 143 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ

Александрова Динара (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – О. В. Парфенова, канд. пед. наук, доцент

Методическое сопровождение направлено на развитие компетенций педагогов, создание условий для самореализации и обмена опытом. Каждое учреждение разрабатывает свою стратегию, отвечающую потребностям педагогов и детей.

В.А. Новицкая определяет методическое сопровождение как организованное взаимодействие опытного воспитателя и педагога, направленное на помощь в решении задач и проблем, возникающих в педагогической практике, с учетом опыта педагога [1].

Методическое сопровождение – это система мероприятий, поддерживающих воспитателей в их профессиональной деятельности, включающая планирование, организацию и контроль образовательного процесса, с акцентом на актуализацию знаний и внедрение новых технологий.

Методическое сопровождение способствует профессиональному росту воспитателей, повышая их уверенность в знаниях и методах работы, а также способность адаптироваться к изменениям в образовательной среде. Оно помогает создать условия для эффективного взаимодействия и обмена опытом между коллегами через совместное планирование уроков, мастер-классы и семинары.

Формы методического сопровождения варьируются в зависимости от поставленных целей и задач. К основным видам такого сопровождения относятся: индивидуальные консультации, групповые семинары, открытые занятия и мастер-классы.

Методическое сопровождение не обходится без индивидуальных консультаций, которые оказывают педагогам существенную помощь. Они предоставляют возможность получить квалифицированную поддержку по актуальным для них профессиональным проблемам. В рамках таких консультаций педагогам могут помочь в создании образовательных программ, планировании различных мероприятий или разрешении конфликтных ситуаций.

Положительная сторона индивидуальных консультаций заключается в том, что они позволяют воспитателям обсудить свои проблемы в более узком кругу, что способствует лучшему пониманию и решению возникших трудностей. Кроме того, такой подход ускоряет процесс получения необходимой информации и поддержки.

Коллективные семинары и мастер-классы представляют собой важные инструменты для обмена опытом и внедрения новшеств в образовательный процесс. Эти мероприятия позволяют педагогам познакомиться с инновационными методиками и подходами в образовании детей.

На семинарах педагоги могут обсудить актуальные проблемы, которые волнуют всех участников. Кроме того, они могут предложить свои идеи и решения, что создает атмосферу сотрудничества и взаимопомощи.

Мастер-классы же помогают педагогам на практике освоить новые образовательные технологии. Педагоги могут увидеть успешные примеры работы своих коллег и задать важные вопросы, что делает их обучение более эффективным.

С учётом современных тенденций, применение информационных технологий в методическом сопровождении становится все более актуальным. Это не только способствует повышению качества образования, но и расширяет возможности для профессионального роста педагогов.

Существуют разнообразные онлайн-платформы и ресурсы, которые педагоги могут использовать для своего обучения. Например, видеолекции, вебинары и курсы, доступные на специализированных сайтах, позволяют получать актуальные знания в удобное время. Педагоги могут выбирать темы, которые значимы именно для них, и углублять свои навыки в нужной области.

Дополнительно важно отметить, что использование информационных технологий позволяет создать пространство для общения и обмена опытом между педагогами, даже если они находятся в разных регионах. Виртуальные дискуссии и групповые проекты становятся отличной площадкой для реализации идей и творческих подходов.

Таким образом, методическое сопровождение педагогов дошкольных образовательных учреждений представляет собой многоуровневую систему, различные формы поддержки, обучения и взаимодействия. Эта система играет центральную роль в обеспечении качества образовательного процесса и содействует развитию как педагогов, так и детей.

Список использованной литературы

1. Новицкая, В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис.... канд. пед. наук 13.00.07/ Новицкая Виктория Александровна ; Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена. – СПб., 2007. – 21 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ В РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 4 КЛАССЕ

**Александрович Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Л.Н.Мазуркевич, канд. филол. наук, доцент**

Современная образовательная практика стремится к тому, чтобы сделать процесс обучения не только эффективным, но и интересным для детей. Особенно важно это в начальной школе, где развиваются базовые навыки и закладываются основы дальнейшего образования. Одним из наиболее эффективных методов, способствующих развитию познавательной активности младших школьников,

является использование игровых приемов. Этот подход особенно актуален на уроках литературного чтения, где работа с текстом требует от ребенка внимания, анализа, мышления и эмоционального отклика.

Игра – это основная форма деятельности для детей младшего школьного возраста. Она позволяет сделать процесс обучения более подвижным и увлекательным, помогает детям легче воспринимать информацию, развивать их творческое мышление, способность к анализу и самостоятельному высказыванию мнений. В 4 классе дети уже обладают читательским опытом, но их внимание еще легко тормозится, интерес к чтению может быть неустойчивым. Именно поэтому игра становится тем универсальным вариантом, который позволяет поддерживать интерес детей, создавать атмосферу радости и сотрудничества.

Цели использования игровых приемов: развитие интереса к чтению (игровые элементы помогают сделать процесс работы с текстами увлекательными и значимыми для ребенка); формирование функций анализа текста (посредством игровых заданий дети учатся пропагандировать главные мысли, характеризовать героев, используя художественные средства автора); развитие речи и коммуникативных навыков (участие в играх стимулирует детей к активному общению, формулированию своих мыслей и аргументации); эмоциональное вовлечение (игры помогают детям глубже прочувствовать содержание произведений, «прожить» его вместе с героями).

Примеры игровых приемов: 1. Чтение по ролям – это один из самых популярных способов работы с текстами в начальной базе. Оно позволяет детям лучше понимать характеры персонажей, их эмоции и мотивацию. Для усиления эффекта можно использовать простые костюмы или атрибуты, которые помогают детям прочувствовать роль.

2. Театрализация – помогает детям глубже познакомиться с миром произведений. Даже небольшие сценки, разыгранные на уроке, способствуют лучшему запоминанию текста и его аналитическому осмыслению.

3. Квест-игры – это современный формат, который отлично подходит для работы с текстами. Учитель предлагает детям подобрать ряд заданий, связанных с творчеством, например, найти ответы на вопросы, спрятанные в тексте, или решить загадки, основанные на содержании произведений.

4. Создание коллажа или рисунка – ученики могут создавать визуальные представления произведений: рисовать картину, делать коллаж или даже создавать комиксы. Это развивает воображение и помогает закрепить в памяти ключевые моменты текста.

5. Литературная викторина – отличный способ проверить, насколько хорошо дети усвоили содержание текста. Вопросы могут быть как простыми («Как звали главного героя?»), так и более сложными («Какие чувства проявляются к герою в такой-то ситуации?»).

Преимущества игровых приемов: эмоциональная отзывчивость, развитие креативности, снижение усталости, формирование командного духа.

Использование игровых приемов на уроках литературного чтения в 4 классе – это эффективный способ сделать процесс обучения увлекательным и продуктивным. Благодаря играм дети не только лучше понимают текст, но и развивают свои творческие способности, навыки анализа и общения. Главное – правильно подбирать игровые элементы, с учетом возрастных особенностей и целей урока.

Таким образом, игровой подход становится не просто дополнением к учебному процессу, а его важнейшей составляющей, которая помогает каждому

ребенку полюбить чтение и литературу. Игра – это мост между ребенком и текстом, который делает процесс обучения живым, интересным и результативным.

Список использованной литературы

1. Бибанова, О.А. Игровые технологии на уроках литературного чтения в начальной школе / О.А. Бибанова. – М. : Просвещение, 2015.

2. Светловская, Н.Н. Методика обучения чтению: теория и практика / Н.Н. Светловская. – М. : Академия, 2011.

ДЖАЗОВЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА

Альшевская Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А.А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Музыка играет важную роль в эмоциональном развитии учащихся. В частности джаз, с его богатой историей, разнообразием стилей и выразительными возможностями, может быть эффективным инструментом для формирования эмоциональной отзывчивости у учащихся 3 класса.

Теоретические основы эмоционального восприятия музыки изучали зарубежные (Б. Вайнс, У. Коновер), российские (Н. Левиновский, А. Фишер), белорусские (Е. Владимиров) исследователи джазовых произведений.

Эмоциональная отзывчивость на музыку определяется способностью воспринимать и интерпретировать музыкальные произведения на эмоциональном уровне. Исследования показывают, что музыка может вызывать широкий спектр эмоций, включая радость, грусть, удивление и т. д.

Джаз как жанр отличается импровизацией, ритмической сложностью и разнообразием тембров, что делает его особенно подходящим для развития эмоционального восприятия.

Джаз возник в начале XX века и вобрал в себя элементы африканской и европейской музыкальных традиций. Основные характеристики джаза включают:

а) импровизацию (исполнители часто создают музыку на месте игры, что позволяет им выражать свои эмоции непосредственно);

б) ритм и синкопирование (сложные ритмические структуры способствуют созданию динамичного и живого звучания);

в) тембровое разнообразие (использование различных инструментов и техник исполнения позволяет создавать уникальные звуковые палитры).

Целью данного исследования является выявление влияния джазовой музыки на развитие эмоциональной отзывчивости учащихся 3 класса.

Нами проводилось исследование в ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря» с участием 30 учащихся 3 «А» класса. Для оценки эмоциональной отзывчивости использовались следующие методы:

а) анкетирование (до и после прослушивания джазовых произведений учащиеся заполняли анкеты, в которых описывали свои эмоции);

б) наблюдение (во время прослушивания музыки проводилось наблюдение за реакцией школьников).

В ходе исследования учащиеся создавали свои музыкальные композиции в стиле джаза.

Результаты исследования показали, что прослушивание джазовых произведений значительно увеличивает уровень эмоциональной отзывчивости у учащихся (хип-хоп (6,12 %), классическая музыка (8,16 %), джаз (6,12 %), поп музыка (51,02 %)). Учащиеся отмечали более яркие эмоции после урока, а также

проявляли интерес к созданию собственных музыкальных композиций. 80 % школьников отметили, что джазовая музыка вызывает у них положительные эмоции. Они активно реагировали на изменения в ритме и мелодии, проявляя интерес и вовлеченность. Большинство учащихся успешно создали короткие музыкальные фрагменты, демонстрируя понимание джазовых элементов (рисунок 1).

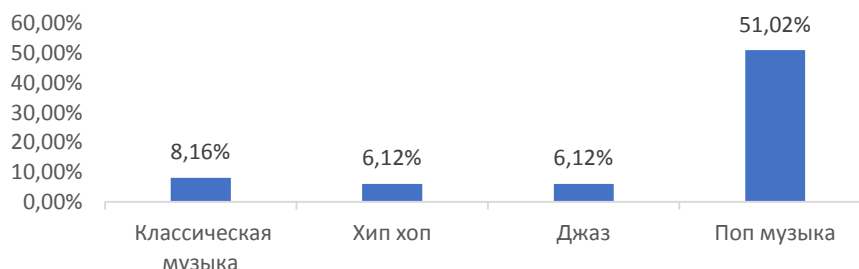


Рисунок 1 – Предпочтение музыкальных произведений учащимися 3 «А» класса

Таким образом, можно сделать следующие выводы: а) джазовые произведения могут служить эффективным средством для развития эмоциональной отзывчивости у учащихся 3 класса; б) внедрение джаза в образовательный процесс способствует не только развитию музыкальных навыков, но и обогащению эмоционального опыта школьников; в) очевидным становится внедрение произведений в джазовом стиле в учебные планы начальной школы.

Список использованной литературы

1. Соловьев, И. Эмоциональное восприятие музыки у детей / И. Соловьев. – М. : Музыка. – 2020. – С. 23–25.
2. Кузнецова, А. Джаз как образовательный инструмент / А. Кузнецова // Музыкальное образование. – 2018. – № 5 (2). – С. 34–42.
3. Петрова, Е. Импровизация в джазе: теоретические аспекты и практические применения / Е. Петрова. – СПб. : Искусство, 2021. – С. 151–157.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА 1 СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Арканникова Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – А. Н. Астахова, канд. пед. наук, доцент

Проблема активности учащегося на уроках – одна из актуальных в современной образовательной практике. Стремительная модернизация образовательного процесса неизбежно приводит каждого педагога к осмыслению того, что необходимо искать такие современные методы и приёмы обучения, которые вызвали бы интерес обучающихся и мотивировали их на изучение математики. На наш взгляд, одним из способов решения проблемы являются активные методы.

Активные методы обучения – это методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в образовательный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач [1, с. 5]. Они представляют собой систему подходов, направленных на разностороннее развитие личности учащихся, а также включают в себя разнообразные приёмы работы, такие как групповые и коллективные задания, работу в парах, создание математических проблемных ситуаций, что позволяет

обучающимся не только усваивать материал, но и развивать критическое мышление и коммуникативные навыки.

Цель нашего исследования – определить эффективность применения активных методов на уроках математики.

Для достижения поставленной цели мы провели экспериментальную работу на базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря» среди учащихся 3 «Б» класса. На протяжении месяца нами была организована работа по усвоению и закреплению вычислительных навыков, где на контрольном этапе эксперимента, в отличие от констатирующего, мы применяли активные методы, из которых, самый распространённый – игровой. В качестве примера приведём игру «Самый быстрый почтальон». Цель игры – отработать вычислительные навыки сложения и вычитания трёхзначных чисел. Педагог раздает учащимся по одинаковому количеству карточек (писем), на обратной стороне которых записаны выражения на сложение, вычитание, умножение и деление, например, « $500 - 200 + 700$ », « $990 : 3$ », « $290 * 4$ ». Учащиеся, сидящие за партами, изображают дома с номерами. Почтальоны должны быстро определить на конверте номер дома (найти значение выражения) и разнести письма в соответствующие дома.

Констатирующий этап эксперимента показал, что из 28 учащихся 36 % учащихся (10 человек) имеют высокий уровень сформированности вычислительных навыков, у 46 % учащихся (13 человек) – средний уровень сформированности вычислительных навыков, а у 18 % учащихся (5 человек) – низкий уровень сформированности вычислительных навыков.

Для достижения правильности и беглости вычислительных навыков на каждом уроке математики (до 10 минут) мы применяли активные методы обучения («Самый быстрый почтальон», «Ромашка», «Домино», «Математический баскетбол», «Золотой ключик» и др.). Контрольный этап эксперимента показал, что из 28 учащихся 64 % учащихся (18 человек) имеют высокий уровень сформированности вычислительных навыков, у 25 % учащихся (7 человек) – средний уровень сформированности вычислительных навыков, а у 11 % учащихся (3 человека) – низкий уровень сформированности вычислительных навыков.

Исходя из полученных результатов, на контрольном этапе эксперимента мы сделали вывод о том, что активные методы являются средством повышения эффективности образовательного процесса: способствуют развитию вычислительных навыков и умений, познавательной активности, логического мышления, творческих способностей, а также навыков сотрудничества и коммуникации.

Грамотное применение активных методов позволяет сделать уроки математики на 1 ступени общего среднего образования увлекательными и результативными.

Список использованной литературы

1. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – СПб. : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

**Бабикова Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – А.В. Буркова, канд. филол. наук**

Звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте является одним из наиболее распространенных и эффективных подходов в начальной школе.

Особенность данного метода заключается в том, что он сочетает в себе развитие речевых и мыслительных навыков ребенка, а также способствует формированию грамотной письменной речи.

Основателем этого метода является К.Д. Ушинский, который в своем учебнике «Родное слово» предлагал дать детям вначале 3 гласных звука [а], [о], [и] и распознавать их на основе односложных слов (мак, кот, мир).

Отличительной особенностью данного метода является введение в практику обучения грамоте большого объема звуковой работы, которая имеет многоаспектный характер и преобладает на всех этапах обучения, начиная с введения буквы, которая рассматривается как знак звука: прежде, чем познакомить ребенка со знаком, необходимо предъявить означаемое – звук. Звуковые упражнения рассматриваются как средство умственного развития ребенка: приемы анализа и синтеза способствуют совершенствованию мыслительных операций у детей.

Аналитико-синтетический метод предполагает использование следующих приемов:

- 1) разложение слова на звуки и выделение нужного звука;
- 2) нахождение слов с новым звуком;
- 3) слияние звуков в слове;
- 4) письмо элементов букв;
- 5) письмо новой буквы;
- 6) письмо слов с новой буквой;
- 7) чтение написанных слов;
- 8) упражнение в чтении по разрезной азбуке;
- 9) чтение по букварю [1, с. 17].

Основная цель звукового аналитико-синтетического метода – научить детей видеть связь между звуками и буквами, понимать, что слова можно разложить на слоги и звуки и из этих частей снова составить целые слова. Для достижения этой цели используются различные упражнения: разложение слов на звуки, нахождение слов с новым звуком, слияние звуков в слове, письмо новых букв и чтение написанных слов.

На всех этапах обучения дети знакомятся с буквами как знаками звуков речи, что помогает им осмыслить процесс чтения. Например, в современных учебниках («Букварь» О.И. Тириновой) используется типовая план изучения нового звука и буквы. Изучение начинается с букв для обозначения гласных звуков ([а], [о], [у], [и], [ы], [э]), затем добавляются согласные, такие как [м]. После изучения парных по твердости-мягкости согласных звуков вводятся буквы *я, ю, е, ё, ъ, ь*.

Звуковой аналитико-синтетический метод остается важным инструментом в обучении грамоте, сочетающим в себе развитие речевых и мыслительных навыков ребенка. Несмотря на определенные противоречия, он успешно применяется во многих учебных заведениях благодаря своей структурированности и многоаспектности. Современные учебники и методические материалы продолжают развивать и совершенствовать этот метод, делая его более доступным и интересным для детей.

Список использованной литературы

1. Методика обучения грамоте и каллиграфии для специальности 1-01 02 01 Начальное образование : учеб.-метод. комплекс по учеб. дисц. / сост. Н.В. Крицкая. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 75 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОВЛАДЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ

Бахаревич Карина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Л.Н. Мазуркевич, канд. филол. наук, доцент

Формирование активного словаря детей дошкольного возраста – это важная задача, стоящая перед родителями и воспитателями. Овладение эмоционально-оценочной лексикой играет в этом процессе ключевую роль, так как данный лексический пласт способствует эмоциональному развитию и нравственному воспитанию дошкольников, влияя на регуляцию и саморегуляцию их общения и поведения, облегчая взаимопонимание в процессе коммуникации.

Эмоционально-оценочная лексика включает слова, которые помогают детям выражать свои чувства, понимать окружающий мир и взаимодействовать с ним. Это слова, описывающие эмоции, состояния и личные переживания, а также слова, которые помогают оценивать качества предметов, людей, событий и др. [1].

В возрасте от трех до семи лет дети активно развивают свои речевые навыки и начинают осознавать разнообразие эмоций и оценок. Важно отметить, что именно в этот период происходит формирование основ эмоционального интеллекта. Дети дошкольного возраста учатся не только обозначать свои собственные чувства, но и понимать эмоции других людей, что способствует их социальному развитию и улучшает навыки общения с другими людьми [1].

Для успешного формирования активного словаря эмоционально-оценочной лексики необходимо создать условия, способствующие этому процессу. Один из важных факторов – наличие богатой и разнообразной языковой среды. Воспитатели и родители должны активно использовать эмоционально окрашенные слова в повседневной жизни, описывая ситуации, чувства и давая оценки. Например, вместо простого указания на что-то, следует объяснять, почему это нравится или не нравится, как это может вызывать определённые эмоции, какие именно и т. д. [1].

Ролевые игры и театрализованные постановки также являются мощным инструментом актуализации и усвоения эмоционально-оценочной лексики. Дети, играя различные роли, учатся выражать эмоции через слова, развивая тем самым словарный запас. Важно также привлекать детей к обсуждению ситуаций, которые происходят в их жизни. Это могут быть как радостные события, так и детские неудачи. Обсуждая свои чувства и мысли, дошкольники учатся проговаривать и называть эмоции, что также обогащает их словарный запас [2, с. 75].

Интерактивные игры и занятия, в процессе которых предусмотрено использование эмоционально-оценочной лексики, могут существенно повлиять на пополнение словаря детей. Не менее значимым является взаимодействие со сверстниками. Дети, общаясь друг с другом, имеют возможность обмениваться эмоциями и впечатлениями, а это, в свою очередь, также обогащает их словарный запас [2, с. 77].

Различные эмоциональные состояния литературных и сказочных героев, их переживания и реакции на разные события позволяют детям одновременно количественно увеличивать свой словарный запас и учат их сопереживанию и пониманию мотивов поведения и поступков других. Важно задавать вопросы, которые способствуют анализу эмоциональных реакций персонажей и побуждают детей делиться своими мыслями и чувствами: «Почему, по твоему мнению, герой так поступил?» или «Как ты думаешь, что он чувствовал в этот момент?» и т. д. [2, с. 81].

Картинки, иллюстрации и визуальные материалы также могут быть эффективными инструментами для усвоения эмоционально-оценочной лексики. Дети могут описывать эмоции, которые передает мимика изображенных персонажей или людей на фотографиях, а также обсуждать, какие ситуации могли вызвать те или иные чувства. Использование картинок, где изображены различные выражения лица, может помочь детям в идентификации и назывании своих собственных чувств [2, с. 85].

Некоторые игры могут быть специально направлены на развитие эмоционально-оценочной лексики. Например, игры с карточками, где отражены различные эмоции или социальные ситуации, позволяют детям практиковать использование новых слов в игровой форме. Это может быть как простое соотнесение картинки с эмоцией, так и более сложные задачи, которые, например, предусматривают составление предложений, описывающих, в каких ситуациях эта эмоция может возникнуть, по какой причине и др. [2, с. 87].

Таким образом, формирование активного словаря детей дошкольного возраста посредством использования эмоционально-оценочной лексики – это комплексный процесс, который требует совместных усилий родителей и воспитателей. Такие методы, как активные игры, чтение, обсуждение, ролевые игры, способствуют не только развитию языковых навыков, но и социальной адаптации, способности понимать и выражать свои эмоции, что является основой для успешных межличностных отношений в будущем. Формируя словарь детей с использованием эмоционально-оценочной лексики, мы помогаем детям становиться более чувствительными, эмпатичными и способными к эффективному взаимодействию с окружающим миром [2, с. 115].

Список использованной литературы

1. Ежкова, Н.С. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности / Н.С. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 1. – С. 20–27.
2. Яшина, В.И. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками : монография / В.И. Яшина, Е.А. Ставцева. – М. : Прометей, 2016. – 188 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТАБЛИЦЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Безручко Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Л.В. Федорова, канд. пед. наук, доцент

В последнее время необходимость использования таблиц для представления учебной информации стала особенно актуальной в связи с современными требованиями к выпускнику школы – личность, способная работать с любыми формами представления информации.

Анализ действующих учебных пособий [1–4] показал, что сегодня работе с таблицами уделяется большое внимание. Так, выделены разные виды таблиц, представленные в учебных пособиях, большинство из которых называются информационными.

Информационные таблицы – это таблицы с данными. Подобные таблицы используются для решения различных практических задач.

Например, учащимся демонстрируется таблица с данными (рисунок 1), необходимо сделать анализ представленных данных.





	Синие	Не синие
Большие		
Не большие		

Рисунок 1 – Таблица с данными

Здесь работа с таблицей основана на формировании у учащихся так называемого умения их «читать», что предполагает поиск ответов на следующие вопросы: Сколько строк и столбцов в таблице? Какая информация отображается в столбцах? Что отображается в строках таблицы? Какая информация указана в таблице?

Также подобные таблицы используются для выяснения того, как была составлена таблица. В данном случае предполагается не только «чтение» таблицы, но и анализ представленных в ней данных. Например, учащимся предлагается таблица (рисунок 2), которая показывает, где будут отдыхать летом Алесь, Яна и их друзья. Учащимся необходимо объяснить, как составлена таблица.

	В деревне	На море	На озере
Алесь	+	–	+
Яна	–	+	–
Андрей	+	+	–
Стася	–	–	+
Ваня	+	–	–
Результат	3	2	2

Рисунок 2 – Как составлена таблица?

Также учащимся информационная таблица может предлагаться к тексту задачи как дополнительный источник информации (рисунок 3), которую, прежде чем использовать, сначала надо «прочитать» в таблице.

Помогите дяде Михасю решить проблему с багажом. Используйте для решения дополнительную информацию в таблице.
У дяди Михася билет эконом-класса на самолёт. У него чемодан массой 21 кг и сумка, масса которой составляет треть массы чемодана. Сможет ли дядя Михась взять чемодан и сумку в самолёт?

Вид билета	Максимальная масса багажа, кг	Максимальная масса ручной клади, кг
Бизнес-класс	30	12
Эконом-класс	20	8

Рисунок 3 – Информационная таблица

Помимо этого учащимся могут демонстрироваться таблицы с данными, в которых часть данных частично скрыта (рисунок 4) и которые необходимо восполнить, что достигается только, в том случае если умеешь эти данные выделять и анализировать.

Кошка Марка разорвала газету с программой телевизионных передач. Догадайся, какие значения времени пропали.



Начало передачи	Название передачи	Продолжительность передачи
9.00	Новости	15 мин
	Документальный фильм	50 мин
	В мире животных	
10.50	Мультфильмы	30 мин

Рисунок 4 – Таблицы, в которых часть данных частично скрыта

Работа с информационными таблицами предполагает и построение учащимися своих таблиц путем исследования какой-нибудь проблемы или задачи, например, построить таблицу, демонстрирующую дни рождения одноклассников по годам, месяцам, порам года или др.

Информационные таблицы – это эффективное средство формирования у младших школьников умения работать с графической формой представления информации.

Список использованной литературы

1. Муравьева, Г.Л. Математика. 3 класс : учеб. пособие : в 2 ч. / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск : Академия образования, 2021. – Ч. 11. – 36 с.
2. Муравьева, Г.Л. Математика. 3 класс : учеб. пособие : в 2 ч. / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск : Академия образования, 2021. – Ч. 2. – 136 с.
3. Муравьева, Г.Л. Математика. 4 класс : учеб. пособие : в 2 ч. / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск : Академия образования, 2022. – Ч. 1. – 136 с.
4. Муравьева, Г.Л. Математика. 4 класс : учеб. пособие : в 2 ч. / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск : Академия образования, 2022. – Ч. 2. – 136 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Белая Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – А.В. Буркова, канд. филол. наук

Развитие и формирование целостной, гармоничной личности во многом обусловлено характером становления эмоциональной составляющей (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Эмоции – это, прежде всего, сама естественность поведения ребенка, непосредственность и свобода.

Эмоциональная отзывчивость младших школьников рассматривается как одна из базовых предпосылок общего психического развития, как ядро становления личности ученика, как один из фундаментальных внутренних факторов, определяющих его психическое здоровье и становление исходно благополучной психики ученика [1, с. 50]. Ребенок испытывает потребность в том, чтобы испытывать не только свои собственные эмоции, но и переживать эмоции окружающих его людей: одноклассников, учителей, родителей. Младший школьник стремится к тому, чтобы через понимание и переживание эмоционального состояния другого человека и, впоследствии оказание помощи нуждающемуся, испытать чувства радости и удовлетворенности от совершенного поступка. Принятие моральных и нравственных норм ребенком помогает ему поступать в соответствии с ними, что также приносит ребенку положительные

эмоции от его деятельности, а это в свою очередь является мотивацией к закреплению и дальнейшему следованию нравственным нормам.

Одним из ключевых инструментов в развитии эмоциональной отзывчивости является урок литературного чтения. На этих уроках дети погружаются в мир художественных произведений, где герои переживают различные эмоции и решают сложные жизненные задачи.

С.А. Курносова выделяет следующие этапы формирования эмоциональной отзывчивости у младших школьников:

первый этап – осознание своих переживаний;

второй этап – обнаружение несостоятельности стереотипных переживаний в новых ситуациях и выход за пределы индивидуального эмоционального опыта;

третий этап – осознание новых личностных смыслов деятельности (для изменения себя к лучшему, для блага другого, для совершенствования отношений с одноклассниками и др.);

четвёртый этап – выбор направления и содержания своей деятельности, поведения, поступков;

пятый этап – осознание значимости своей деятельности для благополучия других людей, животных, растений, ценностных смыслов своего бытия, определение дальнейших перспектив [2, с. 194–196].

Для успешного формирования эмоциональной отзывчивости на уроках литературного чтения важно использовать разнообразные методические приемы, направленные как на работу с текстом, так и на создание условий для проявления эмоций и обсуждения переживаний.

1. Анализ эмоциональных состояний героев. Учитель может предложить детям задания, связанные с анализом чувств персонажей: «Почему герой испытывал страх?», «Как вы думаете, что могло бы ему помочь?». Такие вопросы помогают ученикам лучше понять мотивацию героев и развить способность сопереживать.

2. Ролевые игры и театрализация. Ролевые игры позволяют детям примерить на себя роли персонажей произведения. Это помогает им глубже прочувствовать эмоциональное состояние героев и связать его с реальными жизненными ситуациями. Например, можно организовать инсценировку отрывка из рассказа или сказки, где каждый ученик будет играть роль одного из персонажей.

3. Творческие задания. Творческие задания, такие как сочинение рассказов, рисование иллюстраций или составление диалогов между героями, помогают детям выразить свои эмоции и мысли. Это также способствует более глубокому пониманию внутреннего мира литературных персонажей.

4. Интеграция различных видов искусства. Использование музыки, живописи или кинофрагментов может усилить эмоциональное восприятие текста. Например, прослушивание музыкального произведения, соответствующего настроению текста, поможет детям лучше понять его атмосферу и эмоциональную окраску.

Таким образом, формирование эмоциональной отзывчивости у младших школьников на уроках литературного чтения – это комплексный и длительный процесс, требующий целенаправленных усилий со стороны педагогов и родителей. Художественная литература предоставляет уникальные возможности для развития эмоциональной сферы ребенка, а правильно подобранные методические приемы помогают максимально эффективно реализовать этот потенциал.

Список использованной литературы

1. В мире детских эмоций : пособие для практ. работников ДОУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 146 с.
2. Курносова, С.А. Технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников / С.А. Курносова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1 (32). – С. 193 – 196.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДРАМАТИЗАЦИИ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ **Боричевская Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)** **Научный руководитель – Л.Н. Мазуркевич, канд. филол. наук, доцент**

Проблема развития речи детей на сегодняшний день является одной из наиболее актуальных. Речь – это не просто средство общения, это мощный инструмент познания мира, развития мышления и формирования личности. Особую значимость приобретает развитие речи у детей старшего дошкольного возраста, так как именно в этот период закладывается основа для успешного обучения в школе. Одним из эффективных методов развития речи детей старшего дошкольного возраста является драматизация фольклорных произведений.

Фольклор – это сокровищница народной мудрости, передающаяся из поколения в поколение. Он обладает огромным образовательным и воспитательным потенциалом. Русские народные сказки, потешки, песенки, прибаутки – это не только занимательные истории, но и ценный материал для развития речи [1, с. 24].

Фольклорные произведения характеризуются следующими особенностями:

- простотой и доступностью языка: лексика и грамматические конструкции в фольклорных текстах понятны детям старшего дошкольного возраста;
- языковой яркостью и образностью: метафоры, эпитеты, сравнения, используемые в фольклоре, способствуют развитию воображения и образного мышления детей;
- ритмичностью и напевностью: ритмичные тексты легко запоминаются и способствуют развитию фонематического слуха и чувства ритма;
- нравственным и духовным содержанием: фольклорные произведения учат добру, справедливости, состраданию и другим важным морально-этическим ценностям.

Драматизация – это активный метод обучения, который позволяет детям переживать, осмысливать и усваивать полученные знания. Участие в драматических играх и постановках способствует *развитию связной речи*: дети учатся пересказывать сюжет, описывать персонажей и события, вести диалоги; *обогащению словарного запаса*: дети знакомятся с новыми словами и выражениями, учатся использовать их в речи; *развитию грамматического строя речи*: дети учатся правильно строить предложения, согласовывать слова в роде, числе и падеже; *развитию фонетической стороны речи*: дети учатся правильно произносить звуки, регулировать темп и интонацию речи; *развитию творческих способностей*: дошкольники учатся импровизировать, придумывать собственные реплики и движения, создавать образы персонажей; *развитию коммуникативных навыков*: дети учатся взаимодействовать друг с другом, слушать и слышать других, выражать свои мысли и чувства [2, с. 45].

Драматизация фольклорных произведений является эффективным и увлекательным методом развития речи детей старшего дошкольного возраста,

которая позволяет решить комплекс обучающих задач, параллельно приобщая детей к народной культуре. Систематическое использование драматизации в образовательном процессе учреждений дошкольного образования способствует успешной подготовке детей к обучению в школе и формированию гармонично развитой личности.

Список использованной литературы

1. Якименко, Л.Н., Чепурченко, Е.В. Детский фольклор : учеб.-метод. пособие / Л.Н. Якименко, Е.В. Чепурченко. – Луганск : Книта, 2020. – 168 с.
2. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей дет. сада / Е.И. Тихеева ; под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бутковская Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Дошкольный возраст – период интенсивного совершенствования речи: обогащается словарь, правильным становится произношение звуков, развивается связная речь. Воспитание культуры речи предполагает не только овладение языковыми нормами (фонетическими, лексическими, грамматическими, синтаксическими), но и совершенствование процесса реализации выразительных средств языка в живом речевом общении [1, с. 40].

По мнению В.П. Глухова, связная речь – это развёрнутое, законченное, композиционное и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически объединённых предложений, обеспечивающих общение и взаимопонимание.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая проблема воспитания. В настоящее время доказано, что моделирование речи самым тесным образом связано с моделированием сознания, познанием окружающего мира, моделированием личности в целом.

Одним из наиболее перспективных методов реализации речевого воспитания является моделирование, поскольку мышление дошкольника отличается предметной образностью и наглядной конкретностью [3, с. 340].

Для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста продуктивно используется метод наглядного моделирования, разработанный Л.А. Венгером, Д.Б. Элькониным, Н.А. Ветлугиной. Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. При использовании метода моделирования реальный объект заменяется другим объектом, его изображением или условным знаком [2, с. 327].

Эффективность использования наглядного моделирования в работе с детьми дошкольного возраста состоит в следующем:

- во-первых, ребенок-дошкольник очень пластичен и легко обучаем, но для него характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию, а использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему;

- во-вторых, использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью, ведь одно из правил укрепления памяти гласит: «Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики»;

- в-третьих, применяя графическую аналогию, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания [3, с. 63–64].

В ходе использования метода наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации – моделью. В качестве условных заместителей могут выступать символы разнообразного характера: геометрические фигуры, символические изображения предметов (*условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы*), предметные картинки. Прием наглядного моделирования может быть использован в работе над всеми видами связного монологического высказывания: пересказ, составление рассказов по картине и серии картин, описательный рассказ, творческий рассказ [2, с. 57].

Приведем пример работы по обучению пересказу сказки «Принцесса на горошине» с использованием метода моделирования.

На специальном занятии по развитию связной речи педагог выразительно читает сказку, задаёт вопросы по содержанию: *С чего началась сказка? Что идёт после того или иного действия? Кто является главными героями сказки?* и т. д. После работы по вопросам просим детей пересказать сюжет сказки без использования картинок-моделей, предложив образец. Дошкольники пересказывают сюжет, делая большие пропуски в тексте, перескакивая с действия на действие, нарушая их последовательность.

С другой группой воспитанников, после предварительного изучения значения картинок-символов, также читаем текст сказки. Далее предлагаем ответить на вопросы с использованием картинки-модели, расположенной на доске. Ответы на вопросы более точные, полные, поскольку перед глазами символы-обозначения сюжетной линии. После организации работы с моделью предлагаем пересказать сказку, даже не демонстрируя образец. Пересказ с опорой на картинку-модель получается более полным с сохранением последовательности и логичности изложения текста.

Таким образом, моделирование является эффективным способом решения проблемы развития связной речи и интеллекта ребенка дошкольного возраста. Благодаря моделированию дети учатся обобщенно представлять существенные признаки предметов, связи и отношения в реальной действительности. Связное высказывание строится с сохранением сюжета, содержит характеристику персонажей, имеет логичное окончание.

Список использованной литературы

1. Юдина, Ю., Христенко, Н. Формируем нормы поведения: для детей средней группы / О. Юдина, Н. Христенко // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 4. – С. 45.
2. Эльконин, Д.Б. Психологическое моделирование в детском возрасте / Д.Б. Эльконин. – Воронеж, 2005. – С. 198.
3. Сомкова, О.Н. Как использовать модель для развития речевого творчества / О.Н. Сомкова, Н.Н. Кондратьева // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 10.

ТЭСТ ЯК АДЗІН СА СПАСАБАЎ ПРАВЕРКІ І АЦЭНКІ ВЕДАЎ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Бык Юлія (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)

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

Праверка і ацэнка ведаў малодшых школьнікаў – істотная састаўляючая працэсу навучання і адна з задач педагагічнай дзейнасці настаўніка, якая павінна адпавядаць сучасным дасягненням педагагічнай навукі, сацыяльным патрабаванням і прыярытэтам адукацыі ў пачатковым звяне школы.

Праблема аб'ектыўнай і рэальнай ацэнкі выкананай вучнямі працы існуе ў беларускіх школах ужо даўно. Тэставая форма параўнальна нядаўна выкарыстоўваецца ў практыцы работы пачатковай школы. Запатрабаванасць тэстаў у сучасных мовах можна растлумачыць тым, што адна з галоўных задач пачатковай школы – навучыць вучня, а вядучае месца ў сучаснай развіваючай мадэлі адукацыі займае развіццё асобы вучня, яго магчымасцей і здольнасцей, жадання і ўмення вучыцца. У сучаснай практыцы выкладання ў пачатковай школе роля тэсціравання як аднаго з дакладных метадаў педагагічных вымярэнняў увесь час узрастае. Трэба адзначыць, што ў апошні час пры правядзенні алімпіяд, конкурсаў, пазнавальных гульняў у пачатковых класах вучням прапануюцца заданні ў форме тэсціравання.

Тэсты прызначаны для ажыццяўлення кантролю і ацэнкі засвоеных ведаў і набытых ўменняў навучэнцаў, а таксама для дыягностыкі праблем, якія ўзніклі ў вучняў на заключным этапе вывучэння праграмага матэрыялу. Задача настаўніка пачатковых класаў складаецца ў тым, каб спрыяць засваенню вучнямі алгарытму дзеянняў у працэсе працы з тэстамі, паступова прывучыць школьнікаў да тэставай формы работы на розных уроках.

Педагагічны тэст – гэта інструмент, прадназначаны для вымярэння ведаў вучняў, які складаецца з сістэмы тэставых заданняў, стандартызаванай працэдуры правядзення, апрацоўкі і аналізу вынікаў. Тэставы кантроль – гэта апэратыўная праверка якасці засваення, а значыць, і неадкладнае выпраўленне памылак, запаўненне прабелаў.

На пачатковым этапе навучання школьнікаў працы з тэстамі найбольш прадуктыўнай лічыцца калектыўная дзейнасць. Пры гэтым выкарыстоўваецца тэставае заданне, універсальнае для вучняў, паколькі мэтай дадзенага працэсу з'яўляецца знаёмства навучэнцаў з новай формай кантролю ведаў і ўменняў. Вялікую дапамогу на гэтым этапе можа аказаць выкарыстанне ІКТ на ўроку. Паступова работа з тэстамі становіцца індывідуальнай. Вынік выкананай працы спраўджваецца вучнем з правільнымі варыянтамі адказаў, што выступае ў якасці сродку для аналізу памылак і іх прычын, цяжкасцяў, якія ўзніклі ў працэсе навучання і г. д. Такім чынам, прысутнасць у тэстах няслушных адказаў, дазваляе школьніку аб'ектыўна ўспрыняць сваю працу, убачыць і выправіць у ёй памылкі.

Тэсты могуць выкарыстоўвацца на розных этапах урока: уступнае тэсціраванне дае магчымасць выявіць першапачатковы ўзровень ведаў вучняў; бягучае тэсціраванне дазваляе ліквідаваць прабелы ў ведах і ўменнях, скарэктаваць веды і ўменні; выніковы тэст накіраваны на абагульненне і сістэматызацыю вучэбнага матэрыялу, праверку сфарміраваных ведаў і ўменняў. Ствараючы ўласныя тэсты, настаўнік павінен памятаць, што існуюць пэўныя патрабаванні да структуры тэста, да камплекта заданняў, да яго складанасці. Мова тэста, інструкцыі таксама павінны адпавядаць мове, інструкцыям падручніка пачатковай школы.

Методыка распрацоўкі педагагічнага тэста ўключае ў сябе:

- 1) вызначэнне кантынгента вучняў;

- 2) визначэнне праграмы, для якой робіцца тэст;
- 3) визначэнне віда тэсціравання (кантролю): а) стартавы; б) бягучы; в) тэматычны; г) рубежны; д) выніковы;
- 4) визначэнне мэтай тэсціравання: а) ацэнка ведаў, спецыфічных фактаў, тэрмінаў, паняццяў; б) праверка ўмення даваць азначэнні, паняцці, вызначаць іх змест і аб'ём; в) праверка ведання формул, законаў, тэорый, прынцыпаў, метадаў, уменне прымяняць іх на практыцы; г) уменне знаходзіць падабенства і адрозненне; д) уменне прадастаўляць матэрыял на графіках, схемах, табліцах;
- 5) выбар формы тэставага задання, якая залежыць ад мэтай тэсціравання і зместу;
- 6) визначэнне часу, на які разлічаны тэст;
- 7) визначэнне аб'ёму тэста;
- 8) адбор зместу, складанне пытанняў тэста.

Сучасныя камп'ютарныя тэхналогіі даюць настаўніку магчымасць зрабіць працэс тэсціравання аб'ектыўным. Выкарыстанне інтэрактыўных тэстаў дазваляе настаўніку хутка правесці праверку ведаў вучняў і без лішніх затрат часу і сіл апрацаваць атрыманую інфармацыю. На сённяшні дзень і ў метадычнай літаратуры, і ў сеці інтэрнэта сабрана вялікая колькасць тэстаў рознага напрамку практычна па ўсіх школьных прадметах, прычым рознай ступені цяжкасці. Настаўнік можа выкарыстоўваць гатовы матэрыял, адаптаваць яго пад мэты і задачы канкрэтнага ўрока. Яшчэ адна перавага тэстаў – усе вучні знаходзяцца ў роўных умовах, што дазваляе аб'ектыўна параўноўваць дасягненні; выключаецца суб'ектыўнасць настаўніка; вынікі тэсціравання паддаюцца статыстычнай апрацоўцы. Вынік дазваляе вызначыць не толькі «праблемную зону», але і канкрэтную «бялявую кропку», дае магчымасць устанавіць прычыну выніковай няўдачы і пабудоваць адпаведную карэктыўную працу.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Аванесов, В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С. Аванесов. – М. : Учебный центр при исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 136 с.
2. Смирнова, О.И. Текст как дидактическая единица русского языка и развития речи / О.И. Смирнова // Начальная школа. – 2007. – № 8. – С. 13–16.

ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бычик Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Развитие связной речи является одной из главных образовательных задач при работе с детьми старшего дошкольного возраста. Формирование коммуникативных навыков в данный период развития обеспечивает успешность дальнейшего обучения ребенка.

В современных исследованиях считают, что любое нарушение развития речи у ребёнка впоследствии оказывает негативное влияние на деятельность и его поведение [1, с. 44].

С учетом интереса детей к сказкам видится очевидным использование текстов данного жанра в качестве средства развития речи. Сказки являются богатым источником словарного запаса и образцом языка, превосходящего лингвистическую сложность повседневной речи.

С помощью сказок можно извлекать уроки морали и этичности, способствующие социально-эмоциональному развитию наряду с языковым ростом. Обсуждение этих тем развивает способность детей формулировать свои ценности и перспективы.

Сказки могут быть адаптированы для поддержки детей с задержкой речи или другими коммуникативными проблемами. Упрощенные версии, наглядные пособия и интерактивные занятия могут помочь этим детям обрести уверенность в себе и улучшить свои выразительные языковые навыки.

Знакомство с богатыми повествованиями в сказках закладывает прочную основу для развития грамотности. Знакомство со структурой повествования и языковыми схемами, приобретенными в сказках, облегчает переход к чтению и письму.

Ключевым фактором успешного становления старших дошкольников выступает речевое развитие, особенно формирование умения говорить связно. Это объясняется тем, что связная речь представляет собой универсальный инструмент познания и адаптации к культурному наследию, открывает путь к эмоциональному освоению окружающего мира.

Всё описанное выше подчёркивает важность системного подхода к использованию литературной сказки в работе с детьми дошкольного возраста. В соответствии с учебной программой дошкольного образования [2] мы разработали систему занятий по развитию связной речи, которая включает задания по следующим литературным сказкам:

1. Г.Х. Андерсен «Ромашка»:

Предложить детям составить описательный рассказ про ромашку и обсудить с детьми чувства ромашки, когда ее сорвали.

2. В.М. Гаршин «Лягушка-путешественница»:

Предложить детям пересказать сказку от лица лягушки, используя свои слова и выражения. Обсудить с детьми, почему лягушка решила отправиться в путешествие, и предложить им придумать свою историю путешествия лягушки.

3. Братья Гримм «Горшочек каши»:

Предложить детям составить рассказ о том, как девочка варила кашу, используя картинки с изображением процесса приготовления. Обсудить с детьми, почему горшочек перестал варить кашу, и предложить им придумать свою версию окончания сказки.

4. Шарль Перро «Подарки феи»:

Предложить детям сравнить двух сестер и описать их характер, используя прилагательные и наречия. Обсудить с детьми, почему фея наградила одну сестру и наказала другую, и предложить им придумать свою мораль сказки.

5. Г.Х. Андерсен «Принцесса на горошине»:

Предложить детям описать внешность принцессы, используя прилагательные и наречия. Обсудить с детьми, как принцесса доказала, что она настоящая, и предложить им придумать свой способ проверки.

Представленные примеры использования литературных сказок в работе с детьми старшего дошкольного возраста демонстрируют их значительный потенциал для развития связной речи. Активизируя словарный запас, обогащая грамматический строй речи и стимулируя творческое мышление, сказки способствуют формированию у детей умения выражать свои мысли четко, последовательно и образно. Систематическое использование сказок в образовательном процессе, наряду с другими методами и приемами, является эффективным средством подготовки детей к успешному обучению в школе.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2023. – 380 с.

ГЕНЕЗИС ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ И ВЕЛИЧИНЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА **Васильева Наталья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)** **Научный руководитель - Т.А. Пазняк, старший преподаватель**

Формирование представлений о форме и величине у детей раннего возраста давно привлекает внимание педагогов и психологов. Рассмотрим историю становления этого процесса, акцентируя внимание на зарубежных педагогах.

1. Жан Пиаже. Один из самых известных психологов, изучающих детское развитие. Пиаже выделял сенсомоторную стадию, на которой дети активно исследуют мир. Он показывал, как дети, используя свои ощущения и действия, формируют первичные представления о форме и размерных характеристиках объектов.

2. Лев Выготский. Он подчеркивал значимость социального контекста в обучении и развитии. По его мнению, взаимодействие с окружающими помогает детям лучше понять пространственные характеристики.

3. Мария Монтессори. Методика Марии Монтессори акцентирует внимание на самостоятельном обучении детей. В ее подходе используются специальные материалы, которые помогают детям изучать формы и размеры через практическую деятельность. Это способствует глубокому пониманию понятий.

4. Фридрих Фребель. Вклад Фребеля в образование также весьма значителен. Он разработал методы обучения через игру и создал «кирпичики» для конструкторов, которые помогают детям осваивать идеи формы и величины в процессе игры (шесть даров Фребеля).

5. Джон Дьюи. Он полагал, что дети учатся через опыт, что является важным аспектом в формировании представлений о форме и величине.

6. Иоганн Генрих Песталоцци. В произведении «Как Гертруда учит своих детей» предлагал учить счету конкретных предметов, учить осознавать арифметические действия и определять время. Большое внимание уделял наглядности. Разработал систему обучения счету, в основе которой лежали число, форма и слово. Предложенные им методы элементарного обучения предполагали переход от простых элементов к более сложным, широкое использование наглядности, облегчающей усвоение детьми чисел. Идеи И.Г. Песталоцци послужили в дальнейшем (середина XIX в.) основой реформы в области обучения математике в школе. В современной методике ознакомления с числами использованы положительные стороны монографического метода: воспроизведение групп предметов, применение числовых фигур и счётных карточек, изучение состава числа [1].

Вычислительный метод предполагает научить детей не только вычислять, но и понимать смысл этих действий. Детей обучали считать конкретные множества, усваивать нумерацию, а затем переходили к изучению арифметических действий и вычислительных приёмов. Обучение шло от практических действий с множествами

к усвоению операции счёта и пониманию числа, а затем – к усвоению понятия натурального ряда чисел и пониманию построения десятичной системы исчисления. Обучение и пояснение велось по десятичным концентрам (сначала в пределах первого десятка, затем по аналогии – в пределах 20 и т. д.).

Таким образом, теоретический анализ теории формирования представлений о форме и величине предметов позволяет сделать следующие выводы:

1. Необходимость раннего развития. Развитие представлений о форме и величине является важным аспектом когнитивного роста. Эти навыки служат фундаментом для дальнейшего обучения, особенно в математике и пространственном восприятии.

2. Роль педагогов. Эффективное обучение формируется на основе взаимодействия между детьми и взрослыми. Владение определёнными методами и приемами педагогами помогает направить детей в их исследовательской деятельности, что способствует глубокому пониманию.

3. Игра как средство обучения. Игровая деятельность является естественным способом, через который дети могут осваивать понятия формы и величины. Использование различных материалов и объектов в играх не только увлекает детей, но и способствует развитию их аналитических и практических навыков.

4. Индивидуальный подход. Учитывая особенности каждого ребенка, важно применять разнообразные методы и приемы, что способствует более продуктивному формированию представлений о форме и величине.

5. Влияние окружения. Окружение, в котором растет ребенок, также играет значительную роль. Опыт взаимодействия с разными предметами и ситуациями обогащает их представления и помогает лучше понять окружающий мир [2].

Таким образом, выше названные психолого-педагогические теории и подходы обогатили понимание развития представлений о форме и величине, в условиях активного обучения и взаимодействия детей с предметами и окружающим миром.

Список использованной литературы

1. Высокова, Т.В. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста : программа, конспекты занятий / Т.В. Высокова. – М. : Издательство «Карапуз», 2012. – 80 с.

2. Мухина, В.С. Сенсорное развитие дошкольника. Психология / В.С. Мухина. – М. : Просвещение, 2015. – 272 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОСТЫХ ЗАДАЧ

Васюхневич Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Важное место в курсе математики на I ступени общего среднего образования занимают простые текстовые задачи. В соответствии с учебной программой Республики Беларусь простые текстовые задачи начинают изучаться в 1 классе при изучении чисел первого десятка.

Под задачей в начальном курсе математики подразумевается специальный текст, в котором обрисована некая житейская ситуация охарактеризована численными компонентами [1, с. 47].

Классификация простых задач рассматривались разными авторами. В рамках курсовой работы мы выделили классификацию М. А. Бантовой, А. С. Пчелко, А. Н. Скаткина. Первыми задачами, с которыми знакомятся учащиеся младшего школьного возраста, это задачи, раскрывающие смысл арифметических

действий и их свойств. Поэтому были представлены задачи на каждый вид арифметического действия.

Успешное освоение навыков решения текстовых задач на I ступени общего среднего образования имеет далеко идущие перспективы. Учащиеся, научившиеся анализировать информацию, строить логические цепочки и самостоятельно решать проблемные вопросы, легче адаптируются к более сложным заданиям.

Мы решили провести эксперимент согласно гипотезе В. А. Крутецкого, который применял тесты, направленные на выявление у учащихся способности мыслить при решении задач с недостатком или избытком данных. Он считал, что некоторые учащиеся не анализируют условие задачи, а сразу после прочтения методом «подбора» выполняют арифметические операции, не задумываясь над смыслом задачи. Часто учащиеся младшего школьного возраста читают только условие, не обращая внимания на вопрос, или решают задачу по аналогии с теми, что решали в классе.

Нами проведен констатирующий этап эксперимента по выявлению уровня сформированности умения решать простые задачи учащимися младшего школьного возраста на базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря». В котором приняли участие по 20 человек 2 и 3 классов. В экспериментальном исследовании мы использовали тест (автор В. А. Крутецкий), на выявление умения решать простые задачи учащимися.

Данный тест включает 10 задач для 2 класса. Из предложенных задач встречаются задачи у которых есть решение (под номером 1, 4, 5, 7, 8) и решение отсутствует (под номером 2, 3, 6, 9, 10).

Тестирование проводилось индивидуально. Перед выполнением заданий учащимся данных классов была проведена инструкция – записывать решение и ответ задачи, если задача не решаемая, то ставить прочерк. За каждую правильную задачу учащийся получал 1 балл, за неправильную 0 баллов. Далее все возводилось в проценты и высчитывался средний показатель класса.

При прохождении предложенного теста нами были получены следующие результаты 60 % (учащиеся 2 класса) и 80 % (учащиеся 3 класса) выполнили задания верно. У учащихся 3 класса показатели выше на 20 %. Это объясняется более длительной работой над простыми задачами.

Среди типичных ошибок нами были выделены:

1) решаемые задачи: неправильный выбор арифметического действия, ошибки в вычислениях.

2) не решаемые задачи: неправильный выбор арифметического действия, в случае правильного определения действия изменение нужного порядка числовых данных с целью произвести вычисление. Например, в задаче № 3 (В вазе было 6 яблок. Катя взяла из вазы несколько яблок. В вазе осталось? яблок. Сколько яблок из вазы взяла Катя?); неправильное арифметическое действие выбрали 40 % учащихся

2 класса и 20 % учащихся 3 класса; из задачи № 6 (В вазе было 4 яблока. Катя положила в неё 5 яблок. Сколько лет Кате?) указали не верно 50 % учащихся 2 класса и 30 % учащихся 3 класса.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что ошибки в выполнении задач 2 группы (не имеющие решения) связаны с тем, что учащиеся на уроках математики чаще всего встречаются задачи, только имеющие решение.

Таким образом, при организации деятельности учащихся по решению простых задач, необходимо учитывать ряд аспектов: разнообразие видов задач, каждый из которых раскрывает смысл того или иного алгоритмического действия;

работать над анализом и смыслом задачи; над выбором алгоритмических действий и т. д.

Список использованной литературы

1. Белошистая, А. В. Как помочь ребенку в самостоятельной работе над задачей / А. В. Белошистая // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 47–52.

**РАЗВИТИЕ РАВНОВЕСИЯ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**
Волкова Дарья (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)
Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

Дошкольный возраст является одним из самых важных этапов в жизни каждого ребенка. В этот период закладываются основы здоровья и правильного физического развития, развиваются двигательные навыки, формируется интерес к физической культуре и спорту, а также развиваются личностные, моральные и волевые качества. По мнению А. А. Лыковой, дошкольное детство – это ключевой период для формирования двигательных функций ребенка, особенно его физических качеств.

Исследователь Е. Н. Вавилова [1] определяет физические качества как проявление двигательных способностей человека, формирующихся под влиянием его генетически обусловленных анатомо-физиологических, биохимических и психологических характеристик. Э. Я. Степаненкова [2] считает, что совершенствование физических качеств является ключевым фактором для полноценного развития двигательных умений у детей дошкольного возраста. Для полноценного физического развития дошкольника крайне важное значение имеет умение сохранять равновесие. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования акцентирует внимание на необходимости для ребенка приобретения опыта в двигательной активности, включающего выполнение упражнений, которые направлены на развитие физических качеств, обеспечивающих правильное формирование опорно-двигательного аппарата и развитие чувства равновесия. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) включает задачи по развитию равновесия у дошкольников в рамках образовательной деятельности «Физическое развитие».

Равновесие Е. Н. Вавилова [1] определяет как способность тела сохранять устойчивое состояние в покое, и в движении. Т. И. Осокина [3] указывает, что формирование равновесия – важнейшая задача физического воспитания дошкольников, так как равновесие необходимо ребёнку для накопления «двигательного опыта, обогащения представлений о пространстве и окружающем его мире предметов, явлений, для формирования первичных волевых процессов». Автор выделяет такие виды равновесия как статическое и динамическое. Статическое равновесие – способность человека сохранять устойчивое положение тела в состоянии покоя. Для его развития используются физические упражнения из исходного положения на одной или стоя на двух ногах, с продвижением вперед шагом, бегом или прыжками, различные виды лазания. Динамическое равновесие – способность человека сохранять устойчивое положение тела в движении. Для его развития используются упражнения с прямолинейными и угловыми ускорениями: кувырок вперед, перекат в сторону (колесо). Также развитию динамического равновесия способствуют ходьба, бег, прыжки.

М. Ю. Кистяковская [4] также акцентировала внимание на развитие равновесия у детей дошкольного возраста. Автор выделила направления развития

статического равновесия у детей разных возрастных групп и уровень развития этого качества у наблюдаемых детей. У детей 4–7 лет в равновесии наблюдаются большие индивидуальные колебания. Максимальные возможности детей в статическом равновесии улучшаются из года в год, особенно интенсивно развитие происходит на шестом году жизни.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Развитие равновесия является важнейшей задачей физического воспитания детей дошкольного возраста, которая способствует формированию у них правильной осанки и полноценной физической подготовленности.

Список использованной литературы

1. Вавилова, Е.Н. Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость в детском саду : кн. для воспитателя детского сада / Е.Н. Вавилова. – М. : Просвещение, 1992. – 159 с.
2. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
3. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду / Т.И. Осокина. – М. : Просвещение, 1986. – 304 с.
4. Кистяковская, М.Ю. Физическое воспитание детей дошкольного возраста / М.Ю. Кистяковская. – М. : Педагогика, 1978. – 160 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

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

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

Задачи на движение являются одним из наиболее распространённых типов текстовых задач, однако в то же время они представляют особую сложность для учащихся младшего школьного возраста. Их сложность обусловлена не только самим процессом решения, требующим понимания таких понятий, как «скорость», «время» и «расстояние», но и разнообразием самих задач. Проблема усугубляется тем, что многие учащиеся не понимают структуры задач на движение. На наш взгляд, одним из наиболее эффективных способов обучения решению задач на движение является метод моделирования.

Педагог-исследователь Л. П. Стойлова даёт определение математической модели, как «описание какого-либо реального процесса на математическом языке» [1, с. 159]. Создание наглядных моделей, например, с помощью рисунков, позволяет учащимся визуализировать процесс движения и легче понять взаимосвязь между скоростью, временем и расстоянием. На I ступени общего среднего образования используются различные способы построения модели, которые можно разделить на схематизированные и знаковые. Выбор модели зависит как от возраста учащихся, содержания задачи, опыта учащихся в построении моделей, развития их творческих способностей, так и от предпочтений учителя [2, с. 91].

В ходе прохождения практики в ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря» нами было проведено педагогическое исследование.

Цель исследования – обосновать эффективность методики обучения решению задач на движение с использованием метода математического моделирования.

В ходе исследования нами поставлены 2 задачи:

1. Определить уровень понимания смысла и значений понятий «скорость», «время», «расстояние» учащимися 3 класса.

2. Выявить способность учащихся к составлению модели по задаче, используя серии рисунков.

Учащимся были предложены задачи на движение и серии рисунков для составления модели из данных рисунков. Рассмотрим на примере одной из задач, как это происходило.

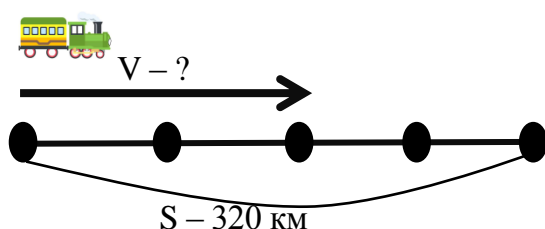
Условие задачи: «*Расстояние в 320 км поезд прошёл за 4 часа. С какой скоростью двигался поезд?*».

Прочитав и проанализировав условие задачи, учащимся была предложена серия рисунков (рисунок 1).



Рисунок 1 – Серия рисунков

По данной серии рисунков (рисунок 1) учащимся необходимо было составить модель к задаче, решить её, опираясь на интерпретацию условия задачи, которая представлена в виде модели (рисунок 2).



Решение задачи:

$$1) 320 : 4 = 80 \text{ (км/ч)}$$

Рисунок 2 - Модель к задаче

Как видим, на представленной модели (рисунок 2) чётко показано, что известно в задаче, что необходимо найти. Учащиеся экспериментальной группы намного быстрее справлялись с решением данной задачи и её объяснением, чем учащиеся контрольной группы.

После выполнения серии таких заданий и анализа полученных результатов по предложенным критериям (определить сущность понятий), было установлено что: 21,9 % (7 учащихся) знают такие понятия, как «скорость», «время», «расстояние». 37,5 % (12 учащихся) понимают смысл понятий частично, 40,6 % (13 учащихся) не владеют и не могут соотносить данные понятия. Это говорит о том, что большинство учащихся не понимают взаимосвязь между данными понятиями, а следовательно, не умеют применять их в реальных ситуациях.

По второму критерию (составление модели задачи, используя серии рисунков) были получены следующие результаты: 15,6 % (5 учащихся) не смогли построить схематическую модель по серии рисунков и решить задачу. 12,5 % (4 учащихся) решили задачу, однако неправильно построили модель. 71,9 % (23 учащихся) смогли построить схематическую модель и решить задачу.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что не все учащиеся владеют основными понятиями, однако большинство умеют составлять модель к задаче и применять её при решении задач на движение. На наш взгляд, для эффективного обучения решению задач необходимо больше уделять внимания работе с терминологией и использовать метод моделирования.

Список использованной литературы

1. Стойлова, Л. П. Теоретические основы начального курса математики : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Л. П. Стойлова. – М. : Издательский центр «Академия». – 2014. – 159 с.
2. Белошистая, А. В. Обучение решению задач в начальной школе : метод. пособие / А. В. Белошистая. – 2-е изд., испр. – М. : ИНФРА-М. – 2017. – 281 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦИФРАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Герасёва Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Формирование математических представлений у детей дошкольного возраста является важной задачей в системе раннего образования. Одним из наиболее эффективных методов достижения этой цели является использование игр и игровых упражнений. Игровая деятельность способствует не только усвоению знаний, но и развитию социальных навыков, креативности и эмоционального интеллекта. В данной статье рассматривается роль игры в процессе формирования у детей старшей группы представлений о цифрах и числах.

Игра способствует активизации познавательной деятельности, что особенно важно для детей дошкольного возраста, чье внимание и интерес неустойчивы [1, с. 8].

В период прохождения педагогической практики в ГУО «Детский сад № 42 г. Мозыря» на занятиях по формированию элементарных математических представлений были использованы следующие игры: «Собери яблоки», «Найди пару», «Математические домики», «Супермаркет». Дети старшей группы с удовольствием приняли условия игры, активно участвовали, не отвлекались, занятия получились «живыми» и интересными.

В играх воспитанников привлекала необычность постановки вопроса (догадайся, сравни, найди и т. д.), представленные игры способствовали решению задач, направленных на совершенствование математических представлений о цифрах у детей старшей группы. Игры не только вызывали интерес своей формой, содержанием, закономерностью, но и побуждали воспитанников рассуждать, находить верное решение (ответ).

Охарактеризуем некоторые из них:

1. Счётные игры. Использование счётных палочек, кубиков или других предметов позволяет детям наглядно увидеть количество и научиться считать. Например, игра «Собери яблоки» может заключаться в том, чтобы собрать определенное количество яблок (игрушек) в корзину, что помогает детям понять связь между числом и количеством.

2. Игры с карточками. Карточки с изображением цифр и соответствующим количеством объектов (например, 3 яблока для цифры 3) могут быть использованы для запоминания чисел. Дети могут играть в игру «Найди пару», где необходимо сопоставить карточку с цифрой и карточку с количеством объектов.

3. Дидактические игры. Например, «Математические домики», где дети должны поместить цифры на соответствующих местах в домиках в соответствии с количеством объектов, помогают закрепить знания о числах через практическую деятельность.

4. Ролевые игры. Включение математических понятий в ролевые игры (например, «Супермаркет») позволяет воспитанникам использовать числа в контексте, что способствует лучшему пониманию их значения и применения [2].

Разнообразие игр зависит от творчества и креативности воспитателя, так как при изучении определённой темы можно придумать десятки увлекательных игровых приёмов. Например, на начальных этапах формирования представлений о цифрах можно предложить воспитанникам стать в круг и по очереди называть по одной цифре, которые показывает воспитатель (или воспитанники), при этом дети старшей группы, допустившие ошибку, выходят из игры. На первых этапах играть остаётся несколько человек, однако через несколько занятий уже никто не допускает ошибок. Цифры можно заменять числами, названием дней недели, пор года и т. д.

Использование игр в процессе формирования у детей дошкольного возраста представлений о цифрах является эффективным методом обучения. Игровая деятельность не только делает процесс обучения увлекательным, но и способствует более глубокому пониманию математических понятий. Для успешного внедрения игровых методов в образовательный процесс важно учитывать интересы и потребности детей старшей группы, а также разнообразие видов игр, чтобы поддерживать высокий уровень их мотивации.

Список использованной литературы

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

2. Левина, Е. А. Игровая деятельность как средство формирования математических представлений у дошкольников / Е. А. Левина // Педагог, наставник, вдохновитель : материалы I науч. конф. методистов, педагогов дополнительного образования, преподавателей и студентов, Оренбург, 14–15 декабря 2023 г. / Оренбургский областной Дворец творчества детей и молодежи им. В.П. Поляничко ; редкол.: Лупандина Е.А (гл. ред.) [и др.]. – Оренбург, 2023. – С 104.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМ ЧТЕНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Громыко Светлана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А.В. Буркова, канд. филол. наук

Выразительное чтение – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему. Навык выразительного чтения – это комплекс умений и навыков; это умение понимать смысл текста, правильно прочитывать слова, умение пользоваться при чтении средствами речевой выразительности. Развитие навыков выразительного чтения произведений художественной литературы является одной из задач литературного образования.

Вопросы обучения чтению рассматривались К.Д. Ушинским, К.С. Станиславским, М.А. Рыбниковой, Л.А. Горбушиной и другими учеными и методистами. Выразительное чтение предполагает выработку у читающего определенного минимума навыков, связанных с произносительной культурой речи. В частности, следует соблюдать следующие требования: дышать незаметно, бесшумно, глубоко вдыхать носом и ртом (в помещении); вдох делать во время мотивированной паузы; не переполнять легкие воздухом; незаметно пополнять воздушный запас до конца; спокойно, плавно, медленно выдыхать воздух; учитывать длину фразы, использовать запас воздуха экономно [1].

Сегодня в школах активно используется методика хорового чтения стихов с движениями. Детям сложно отчетливо читать пейзажную лирику. Чтобы поэзия прошла сквозь чувства и разум ребенка, необходимо помочь ему осознать роль

каждого слова в стихах, создать условия для активного восприятия и чтения. С этой целью целесообразно для подготовки выразительного чтения делить текст на мелкие смысловые части и разбирать каждую из них коллективно [2].

Разнообразная тематика текстов в книгах по литературному чтению представлена произведениями разных жанров: сказками, рассказами, баснями, стихами, малыми фольклорными формами. А потому у учеников нужно выработать умение работать с текстами произведений разных жанров. В этом могут учителю следующие приемы:

1. Использование дополнительных материалов: различные формы подачи текста, такие как иллюстрации, звуковые эффекты или анимация могут помочь детям лучше понять эмоциональный подтекст произведения. Например, использование наглядных заданий помогает учащимся глубже погрузиться в мир текста.

2. Элементы игрового обучения: конкурсы на лучшее чтение, создание «театра книги» или участие в групповых мероприятиях стимулируют интерес детей к чтению. Это способствует развитию уверенности в своих силах и формированию положительного отношения к процессу обучения.

3. Проектная деятельность: школьники могут создавать собственные проекты, связанные с литературными произведениями. Например, организовать мини-спектакль по прочитанному тексту или подготовить пересказ рассказа. Такая деятельность развивает творческие способности и помогает глубже понять содержание произведения.

4. Методика «живого чтения» предполагает использование ролевых игр, где дети читают текст, представляя себя героями произведения. Это помогает им лучше понять характеры персонажей и передать их эмоции через интонацию.

5. Интеграция искусств: объединение литературы с музыкой, изобразительным искусством и театром позволяет создать многогранное восприятие текста. Например, чтение стихотворений под музыкальное сопровождение или создание иллюстраций к прочитанному тексту делает процесс обучения более творческим и увлекательным.

При использовании этих приемов младшие школьники показывают более высокий уровень выразительности чтения. Они проявляют больший интерес к чтению, активнее участвуют в обсуждении текстов и демонстрируют более глубокое понимание произведений.

Список использованной литературы

1. Маранцман, В.Г. Читательское восприятие и художественная мысль автора в школьном анализе литературного произведения / В.Г. Маранцман. – М. : Наука, 2011. – 185 с.

2. Кубасова, О.В. Выразительное чтение : пособие для студентов средних педагог. учеб. заведений. / О.В. Кубасова. – М. : Дело, 2011. – С. 144–148

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

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

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

Одной из важнейших задач современного образования является формирование у учащихся познавательного интереса к окружающему миру, включая историческое наследие своей страны. Учебный предмет «Человек и мир», который изучается в начальной школе, предоставляет уникальные возможности для

знакомства детей с природой, основами истории, культуры и традициями белорусского народа. Дети учатся понимать связь прошлого, настоящего и будущего, осознавать свою роль в обществе и развивать чувство гордости за свою Родину.

В данной статье рассматриваются методы и подходы, которые помогают развивать познавательный интерес к отечественной истории в рамках изучения предмета «Человек и мир».

Познавательный интерес – это внутренняя мотивация, которая побуждает ребенка активно изучать окружающий мир, задавать вопросы и искать ответы [1].

Познавательный интерес играет ключевую роль в успешности обучения, так как стимулирует самостоятельное изучение материала; способствует более глубокому пониманию темы; формирует положительное отношение к учебе. В контексте изучения отечественной истории помогает детям не только запомнить факты, но и почувствовать связь с историческим наследием, осознать его ценность для современности, что способствует воспитанию патриотизма и национального самосознания [2].

Гражданское и патриотическое воспитание занимает важную часть в учебно-воспитательном процессе. Уже в первом классе на уроках по теме «Наша Родина – Беларусь» младшие школьники усваивают конкретные знания об изменениях неживой и живой природы и учатся объяснять взаимосвязи, существующие между компонентами живой и неживой природы [3].

Изучение истории своей страны занимает особое место в учебном предмете «Мая Радзіма – Беларусь», который изучается в 4 классе на белорусском языке. Этот предмет включает разделы: «Географические и исторические сведения о нашей Родине», «История Беларуси в сказаниях, именах и событиях», «Моя современная страна». Это позволяет детям осознать свою принадлежность к белорусскому народу и культуре; формирует чувство патриотизма и гражданской ответственности; помогает понять, как исторические события повлияли на современную жизнь [4].

Для того чтобы пробудить интерес к отечественной истории у младших школьников, используются разнообразные методы и приемы обучения, такие как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-исследовательский и др.

В процессе изучения учебного материала проводятся эвристические беседы, локализация исторических событий с помощью картосхем, атласа и ленты времени; характеристики деятельности творческих личностей (Рагнеда, Я. Мудрый, Е. Полоцкая, Ф. Скорина, Л. Сапега, М. Богданович, Я. Колас, Я. Купала и др.). Особое внимание уделяется изучению подвига белорусского народа в годы Великой Отечественной войны: защитникам Брестской крепости, Героям Советского союза. На уроках, при интеграции литературы и искусства, учащиеся воспринимают образно-знаковую информацию, используются индивидуальные творческие задания по изучению мемориальных комплексов и памятников, исторические квесты, ролевые игры и т. д.

Таким образом, при использовании разнообразных методов и приемов обучения создаются условия для самостоятельного исследования и творчества; поддерживается инициатива детей, поощряются их вопросы и идеи. Это способствует развитию познавательного интереса к отечественной истории в рамках учебного предмета «Человек и мир», делает процесс обучения увлекательным и значимым для детей, помогает им лучше понять историю своей родной страны, формирует чувство гордости за свое наследие, что является основой гражданско-патриотического воспитания.

Список использованной литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2020.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 2018.
3. Трафимова, Г.В. Человек и мир : учеб. пособие для 1-го кл. / Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов. – Минск : НИО РБ, 2023. – 80 с.
4. Паноў, С.В. Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь : вучэбны дапаможнік для 4-га кл. / С.В. Паноў, С.В. Тарасаў. – Мінск : Выд. Цэнтр БДУ, 2018. – 166 с.

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И МЕТОДЫ ЕГО ТРЕНИРОВКИ

Довбыш Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – К.С.Бируль, магистр

Актуальность исследования особенностей внимания у детей дошкольного возраста обусловлена тем, что в этот период закладываются основы для успешного обучения в школе. Недостаточное развитие внимания может привести к трудностям в усвоении учебного материала, снижению познавательной активности и проблемам в социальной адаптации. Поэтому поиск эффективных методов тренировки внимания у дошкольников является важной задачей для педагогов, психологов и родителей.

Внимание как психическая функция активно изучалось в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Л.С. Выготский подчеркивал, что внимание формируется в процессе взаимодействия ребенка с окружающими. Взаимодействие с взрослыми и сверстниками способствует развитию не только внимания, но и других психических функций [1].

У. Джеймс одним из первых попытался систематически определить, что такое внимание. Он описывал внимание как активный процесс выбора информации из большого потока стимулов, что является важным для понимания того, как дети сосредотачиваются на определенных задачах или объектах [2].

А.Г. Урунтаева исследовала процесс формирования и развития внимания у детей дошкольного возраста, отмечая его тесную связь с игровой и учебной деятельностью. О.Н. Земцова изучала структуру внимания, выделяя его основные компоненты: устойчивость, сосредоточенность и переключаемость [3].

Современные исследования также подтверждают значимость развития внимания у дошкольников. Так, А.А. Лобок отмечает, что внимание является основой когнитивного развития ребенка, влияя на его способность к обучению, усвоению информации и взаимодействию с окружающими.

Исследования Т.В. Ахутина указывают на связь развития внимания с формированием исполнительных функций, необходимых для регуляции поведения.

Для диагностики и тренировки внимания у дошкольников используются различные методики, направленные на развитие устойчивости, концентрации и переключаемости внимания. В своем исследовании мы проанализировали диагностические методики по следующим показателям: цель, процесс, анализ результатов (таблица 1).

Таблица 1 – Методики диагностики и тренировки внимания у детей дошкольного возраста

Название методики	Цель	Процесс	Анализ результатов
Методика «Лабиринт» (исследование концентрации и переключаемости внимания)	Развитие умения ориентироваться в пространстве, концентрации и переключаемости внимания	Детям предлагается помочь корове найти своего телёнка, проходя лабиринт	После выполнения задания обсуждаются стратегии решения и возможные улучшения
Методика «Корректирующая проба» (оценка объёмности и устойчивости внимания)	Развитие устойчивости внимания, работоспособности и темпа психической деятельности	Детям раздаются бланки с набором букв, среди которых нужно находить определенные символы	Обсуждение ошибок и способов их избегания в будущем
Методика «Цветовые ряды» (развитие произвольного внимания)	Развитие способности удерживать и концентрироваться на зрительной информации	Демонстрация последовательностей цветов, которые дети должны запомнить и воспроизвести	Количество правильно воспроизведённых последовательностей и затраченное время

Методика «Лабиринт» направлена на исследование пространственного восприятия и мышления, определение способностей к ориентированию в пространстве и планированию действий. Методика «Корректирующая проба» служит для оценки внимания, памяти и способности к сосредоточению, что помогает в диагностике и коррекции психофизиологических состояний. Методика «Цветовые ряды» позволяет глубже понять зрительное восприятие и память детей, выявляя индивидуальные особенности восприятия цвета.

Современные технологии предлагают интерактивные методы тренировки внимания, включая мобильные приложения и цифровые образовательные платформы. Например, игровые приложения с элементами когнитивных тренировок позволяют детям развивать внимание в увлекательной форме, а виртуальная реальность предоставляет возможность моделирования различных ситуаций, требующих концентрации и сосредоточенности («Викиум, тренировка мозга и развитие мышления», «Мнемонист – тренировка памяти и мозга», «Упражнения для мозга – пазлы», «Memory Games, игры на тренировку памяти»).

Таким образом, представленные методики и современные технологии являются эффективными инструментами диагностики и тренировки когнитивных функций у детей дошкольного возраста. Их комплексное использование способствует более глубокому пониманию механизмов внимания и разработке оптимальных стратегий его развития.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. высших форм в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по вниманию. – М., 2006. – 186 с.
2. Джемс, У. Внимание: хрестоматия по вниманию / У. Джемс. – М. : ЧеРо, 2009. – С. 51–52.
3. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии : пособие для студ. пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей дет. сада / Г.А.Урунтаева, Ю.А. Афонькина ; под ред. Г.А. Урунтаевой. – М. : Просвещение; ВЛАДОС, 2009. – 292 с.

**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ
УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА (на материале сказок)**
Домбровская Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – П. Е. Ахраменко, канд. филол. наук, доцент

Речевая функция является одной из важнейших психических функций человека. Речь – один из видов коммуникативной деятельности, осуществляемой в форме языкового общения. Каждый человек пользуется языком для выражения своих мыслей и понимания их [1, с. 78].

Устное народное творчество, в частности народные сказки, обладает огромным потенциалом для обучения. Оно отражает культурные ценности, моральные нормы и традиции народа, способствует формированию образного мышления, расширению словарного запаса и развитию воображения. Сказки, благодаря своей метафоричности и символизму, помогают детям лучше понимать окружающий мир, развивать эмоциональную отзывчивость. Именно поэтому использование народных сказок в образовательном процессе становится эффективным инструментом для развития связной речи детей среднего дошкольного возраста.

Связная речь изучалась такими психологами и лингвистами, как Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.В. Текучев и др. В их работах характеризуются особенности связной речи в двух аспектах: психологическом и лингвистическом. С психологической точки зрения связная речь является «умственной» речью, связанной с мышлением. А.А. Леонтьев называет связную речь высшей формой развития речи и мыслительной деятельности человека [2, с. 122].

Нами на базе ГУО «Детский сад № 42 г. Мозыря» было проведено психолого-педагогическое исследование, где участниками были дети 4–5 лет. Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Для проведения эксперимента нами были разработаны методики для составления связных текстов: по сюжетным картинкам, составление сказок по предложенному началу, дидактическая игра «Скажи наоборот» для развития связной речи.

Констатирующий эксперимент показал, что большинство детей имеют средний уровень владения навыком связного рассказывания (пересказ сказок, составление связного текста), однако значительная часть детей испытывает сложности с последовательностью изложения и богатством речи. Наблюдались такие недочёты, как пропуски слов и нарушение связности текста. Зафиксированы следующие результаты констатирующего эксперимента: высокий уровень – 60 %, средний уровень – 30 %, низкий уровень – 10 %.

После констатирующего этапа мы проводили формирующий. Формирующий этап нами проводился во время режимных моментов в нерегламентированной деятельности. Применялись такие формы работы, как чтение сказок, пересказ сказок, составление рассказа по картинкам, по предложенному началу. Применяли материалы визуализации (мнемотаблицы, лэпбук, тревелбук, серии картинок), а также использовали игровые методы (дидактические, словесные и грамматические игры).

После формирующего этапа нами был проведён контрольный этап, который показал значительное улучшение навыков связного рассказывания. Дети стали

увереннее использовать разнообразную лексику, правильно выстраивать последовательность событий и добавлять эмоциональные оттенки в свои рассказы. Увеличилось количество детей с высоким уровнем владения связной речью, заметно улучшилась эмоциональная окраска и отсутствие ошибок при составлении рассказов у детей со средним уровнем. Даже дети с низким уровнем продемонстрировали положительную динамику, что свидетельствует об эффективности применяемых форм работы.

Результаты контрольного этапа: высокий уровень – 70 %, средний уровень – 25 %, низкий уровень – 5 %.

Эксперимент показал, что высокий уровень по соотношению с констатирующим этапом повысился на 10 %, соответственно, повысился и средний, улучшился показатель низкого уровня на 5 %.

Считаем, что использование материалов устного народного творчества (сказок) с применением современных технологий (мнемотаблицы, лэпбук, визуализация, тревелбук и др.) способствует развитию связной речи детей среднего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей / А.Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез. – 2009. – 72 с.

2. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся : пособие для учителей / Т.А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 2015. – 245 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ВСТРЕЧНОЕ ДВИЖЕНИЕ

Домосканова Полина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Задачи на встречное движение являются неотъемлемой частью формирования математической грамотности учащихся, однако, несмотря на их значимость, многие учащиеся I ступени общего среднего образования испытывают трудности при их решении, что может быть связано с недостаточным уровнем владения терминологией и умением анализировать такие задачи. В связи с этим возникает необходимость в поиске и разработке эффективных методов организации деятельности учащихся при решении подобных задач.

Данная тема достаточно хорошо исследована в работах по теории и методике обучения математике на I ступени общего среднего образования таких авторов, как М.А. Бантовой, А.В. Белошистой, М.В. Богданович, Н.Б. Истоминой, М.И. Моро, А.М. Пышкало и др. Среди современных в этой области можно выделить следующих педагогов-исследователей: Г.И. Богачева, Т. П. Григорьева, Л.Г. Петерсон, – предложивших различные способы схематического моделирования процесса движения тел и величин, характеризующих их движение.

По мнению Ю.А. Дроваль, задачи на движение – особый вид задач, в котором описывается процесс движения друг относительно друга двух или нескольких тел, перемещаемых в различных (навстречу и в противоположных направлениях) или в одном (вдогонку и с отставанием) направлениях. Они содержат взаимосвязанные величины: преодолеваемый путь, скорость движения и время [1, с. 2].

Изучение темы «Задачи на встречное движение» проводится в 3 классе, учащимся сообщается сущность понятий «скорость», «время», «расстояние». Однако пропедевтическая работа по данной теме начинается уже в 1 классе при

рассмотрении тем «Единицы измерения длины» и «Единицы измерения времени» [2, с. 7, 13].

В ходе прохождения практики на базе ГУО «Якимослободская средняя школа» Светлогорского района нами было проведено педагогическое исследование, цель которого заключалась в исследовании различных методик организации деятельности учащихся по решению задач на встречное движение, а также выявление наиболее эффективных методов, способствующих повышению уровня успеваемости учащихся.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) определить уровень сформированности знаний при решении задач на встречное движение в ходе констатирующего этапа эксперимента;

2) определить эффективность использования методов организации деятельности учащихся по решению задач на встречное движение.

Констатирующий этап эксперимента показал, что из 7 учащихся 28,57 % учащихся (2 человека) имеют высокий уровень сформированности знаний по теме, без затруднений справились с предложенными задачами. Еще 28,57 % учащихся (2 человека) имеют средний уровень сформированности знаний, смогли построить схему к задаче, однако решение вызвало затруднения. 42,86 % учащихся (3 человека) не смогли построить схему и решить задачу.

На протяжении месяца нами систематически проводилась работа по изучению и актуализации знаний о понятиях «скорость», «время», «расстояние», по характерным особенностям задач на встречное движение, использование сюжета движения в качестве доминирующего на уроках математики.

Контрольный этап эксперимента показал, что из 7 учащихся 57,1 % (4 человека) имеют высокий уровень сформированности знаний по теме, без затруднений справились с задачей; 14,3 % учащихся (1 человек) правильно составили схему задачи, но допустили ошибку в вычислениях; 14,3 % учащихся (1 человек) правильно составили схему, но не смогли решить задачу; 14,3 % учащихся (1 человек) не смогли составить схему и решить задачу.

Таким образом, задачи на встречное движение – это аспект математики, усвоение которого требует от учащихся больших интеллектуальных усилий, но систематическая деятельность учащихся по теме и в большей степени с помощью схематического моделирования способствует более эффективному усвоению материала.

Список использованной литературы

1. Дроваль, Ю.А. Методика решения задач на движение / Ю.А. Дроваль. – Текст : [электронный ресурс] // NovaInfo, 2019. – № 106. – С. 2–3. – URL: <https://novainfo.-ru/article/17054> (дата обращения 10.02.2025).

2. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания / Утверждено Постановление МО РБ. – Минск, 2023. – № 198.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дроб Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А.А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Музыкальная культура детей дошкольного возраста представляет собой важный аспект их всестороннего развития. В этот период жизни формируются

базовые представления о музыке, эмоциональное восприятие звуков, а также основы творческого мышления. Это совокупность музыкальных традиций, ценностей, знаний, навыков и эмоциональных переживаний, которые формируются в процессе создания, восприятия и интерпретации музыки. Она охватывает как материальные (музыкальные инструменты, нотные записи, произведения), так и нематериальные аспекты (традиции исполнения, музыкальное мышление, эстетические предпочтения).

Целью данной статьи является выявление специфических особенностей музыкальной культуры детей дошкольного возраста и определение факторов, влияющих на ее развитие. Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, современная образовательная парадигма делает акцент на развитии творческих способностей детей с раннего возраста. Музыкальная культура играет ключевую роль в этом процессе, так как она способствует развитию эмоционального интеллекта, воображения и коммуникативных навыков. Во-вторых, в условиях цифровизации общества важно сохранить живое взаимодействие с искусством, в том числе с музыкой, которая остается одним из наиболее доступных и универсальных средств воздействия на психику ребенка. Наконец, исследования показывают, что дети дошкольного возраста обладают высоким потенциалом для восприятия и понимания музыки, что требует грамотного подхода к организации воспитания музыкальной культуры.

В зарубежной науке вопросам музыкальной культуры детей уделяется значительное внимание. Одним из пионеров в этой области является Э.Ж. Далькроз, швейцарский композитор и педагог, создавший систему музыкально-ритмического воспитания. Его методика основана на интеграции движения, слуха и эмоций, что позволяет детям глубже воспринимать музыку [1]. Также стоит отметить работы З.Кодая, венгерского педагога, который разработал концепцию музыкального воспитания, основанную на народной музыке и пении. Ученый подчеркивал важность раннего знакомства детей с музыкой и считал, что музыкальная культура должна формироваться через активное участие ребенка в музыкальной деятельности [2].

В России изучением музыкальной культуры детей занимались такие выдающиеся ученые, как Б.А. Рахманов и Е.И. Григорьева. Б.А. Рахманов исследовал психологические аспекты восприятия музыки детьми и доказал, что уже в раннем возрасте ребенок способен различать эмоциональные оттенки музыкальных произведений. Е.И. Григорьева, в свою очередь, разработала методику музыкального воспитания дошкольников, основанную на принципах эмоционального отклика и игровой деятельности. Она акцентировала внимание на том, что музыкальная культура формируется не только через обучение, но и через свободное творчество [3].

Одним из известных белорусских ученых, занимавшихся изучением музыкальной культуры в дошкольном возрасте, является Т.Н. Овсянникова, которая исследовала вопросы музыкального воспитания, развития творческих способностей у детей, формирования основ музыкальной культуры через игру и другие виды деятельности. Ее труды посвящены как теоретическим аспектам, так и практическим методам работы с детьми в учреждении дошкольного образования. Л.А. Яхновец также внесла значительный вклад в развитие теории и практики музыкального образования детей (формирование музыкальных представлений и эмоций).

Нами был проведен опрос в ГУО «Детский сад № 40 г. Мозыря». Дети дошкольного возраста воспринимают мир через чувства, образы и эмоции, поэтому

их ответы на вопрос «Что такое музыкальная культура?» были простыми, яркими и эмоционально окрашенными. Вот как звучали их ответы: «Это когда мы поем песенки и танцуем!» (дети ассоциируют музыкальную культуру с активными действиями – пением, танцами, игрой); «Музыкальная культура – это когда красиво играют на пианино или гитаре» (замечают инструменты и связывают музыку с конкретными звуками, которые слышат); «Это когда музыка делает нас радостными или грустными» (дети чувствуют эмоциональное воздействие музыки и могут описать ее через свои переживания); «Это когда мама включает мультики с музыкой и она такая веселая!» (для них музыка часто связана с любимыми фильмами, мультфильмами или играми); «Когда все вместе поем в детском саду – это и есть музыкальная культура!» (они понимают, что музыка объединяет людей и создает особую атмосферу общения); «Это когда учат играть на барабане или дудочке» (дети могут связывать музыкальную культуру с обучением чему-то новому и интересному); «Это когда музыка помогает нам играть и веселиться!» (они видят музыку как часть своей повседневной жизни и развлечений); «Когда мы слушаем колыбельные перед сном – это тоже музыкальная культура!» (дети могут отметить, что музыка сопровождает их даже в самые личные моменты жизни).

Таким образом, для детей дошкольного возраста музыкальная культура – это все, что связано с музыкой в их жизни: от песенок и танцев до эмоций, которые вызывает музыка, и совместных действий (например, пения в группе). Они воспринимают ее как нечто живое, яркое и очень личное.

Список использованной литературы

1. Жак-Далькроз, Э. Ритм, музыка и движение / Э. Жак-Далькроз. – М. : Искусство, 1984. – 312 с.
2. Кодай, З. Дети и музыка: методы обучения / З. Кодай. – СПб. : Композитор, 2007. – 160 с.
3. Григорьева, Е.И. Развитие музыкальных способностей у детей дошкольного возраста / Е.И. Григорьева. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 192 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Евчук Варвара (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т.А. Пазняк, старший преподаватель

Обучение детей основам безопасного поведения – ключевая задача учреждения дошкольного образования. Жизнь и здоровье воспитанников напрямую зависят от усвоения этих правил. Эффективным инструментом для формирования этих знаний у детей старшего дошкольного возраста является социальная реклама [1].

Актуальность данной темы объясняется тем, что реклама играет значительную роль в формировании личности ребёнка в современном мире. Она обладает мощным влиянием на сознание, постоянно совершенствуя методы воздействия. Реклама эволюционировала от простого информирования до манипулирования на подсознательном уровне, используя символические образы.

По мнению известного специалиста по рекламе В.Л. Музыканта, дети воспринимают рекламу как увлекательную историю, где важнее не информация о продукте, а контекст и атмосфера. Сенсорные элементы, такие как музыка и яркие цвета, усиливают эффект. Дети находят свой юмор в рекламе, обращают внимание на детали, которые взрослые могут пропустить, например, отождествляя себя с

персонажами-животными. Это делает рекламу привлекательным средством для обучения безопасности. Однако после просмотра рекламного ролика, необходимо закрепить полученные знания, задавая вопросы о действиях ребёнка в аналогичной ситуации и о том, что было неправильно показано в рекламе [2].

В.Г. Зазыкин выделяет четыре основных компонента психологического воздействия рекламы:

1. Когнитивный: получение новой информации и ее обработка;
2. Аффективный: формирование эмоционального отношения и желаний;
3. Регулятивный: побуждение к конкретным действиям;
4. Коммуникативный: включение потребителя в процесс информирования.

Учитывая особенности детской психики, наиболее эффективными методами психологического воздействия рекламы на детей являются: эмоциональное заражение, подражание (копирование моделей поведения) и внушение (в силу незрелости личности).

Все эти факторы показывают, что реклама сама по себе может быть опасна, однако реклама об основах безопасного поведения будет откладываться в памяти детей, поощрять их вести себя в соответствии с правилами, показанными в рекламе и предупреждать опасные поступки [3].

Кроме плюсов, у рекламы как средства воспитания и обучения есть и ряд недостатков. Одной из проблем рекламы является неправдоподобность изображённых в ней образов. Восприятие ребёнка очень отличается от восприятия взрослого, и до семилетнего возраста рекламный ролик воспринимается им буквально. У детей отсутствует верификация, они некритично впитывают любую информацию. Ребёнок воспринимает рекламу не рассудком, а эмоциями. Благодаря этому образы предметов и явлений, алгоритм поведения в голове ребёнка не будут соответствовать реальности, что мешает проводить мысленные операции с ними при помощи воображения.

В будущем ребёнок будет основываться на прошлом опыте восприятия, создавая зрительные образы (представления) и графические (рисунки) в мозге. Поскольку «благодаря» просмотру рекламы основные параметры предмета отсутствуют, накопленный опыт не может служить опорой для создания собственных образов, ребёнок копирует увиденные. Это очень хорошо видно по рисункам детей: если их попросить нарисовать рекламный персонаж, они постараются в точности передать копию.

С учётом выше названных особенностей влияния социальной рекламы на формирование основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста реклама безопасного поведения должна носить наглядно-образный и действенный характер.

Таким образом, для полного понимания ребёнком основ безопасного поведения показанную в рекламе ситуацию необходимо повторить в виде игры, или на практике в повседневной жизни (например, поведение в общественном транспорте).

Список использованной литературы

1. Авдеева, Н.Н. Влияние телевизионной рекламы на детей и подростков / Н.Н. Авдеева, Н.А. Фоминых // Человек. – 2003. – № 1. – С.106–109.
2. Музыкант, В.Л. Реклама в действии: история, аудитория, приемы / В.Л. Музыкант. – М. : Эксмо, 2007. – С. 125
3. Зазыкин, В.Г. Психологические основы гуманистической рекламы / В.Г. Зазыкин. – М. : РАГС, 2000. – 147 с.

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зубарь Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – М.Н. Шевченко, канд. филол. наук, доцент

Роль художественной литературы в формировании активного и пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста невозможно переоценить. В этом возрасте дети активно развивают свои речевые навыки и чтение художественных произведений становится важным инструментом для их языкового развития.

Во-первых, художественная литература знакомит детей с разнообразными словами и фразами. При чтении различных произведений дети сталкиваются с новыми лексическими единицами, что способствует их запоминанию и использованию в речи. Богатый язык литературы учит детей эмоциональному выражению и разнообразию стилей общения.

Во-вторых, чтение книг развивает воображение и творческое мышление, что, в свою очередь, способствует обогащению активного словаря. Дети, понимая сюжет и персонажей, начинают активно использовать новые слова и фразы в своих играх и общении.

В-третьих, чтение художественных произведений также формирует пассивный словарь, включающий слова, которые дети могут не использовать активно, но понимают их значение. Это важно для общего речевого развития и понимания речи окружающих.

Кроме того, взаимодействие с художественной литературой способствует развитию критического мышления и способности к анализу. Обсуждение персонажей и их поступков помогает детям формировать собственное мнение и выражать его словами.

«Эмоциональное отношение к героям возникает на основе осмысления ребенком всей коллизии произведения и учета всех характеристик героя» [1]. У детей формируется умение воспринимать текст в единстве содержания и формы. Усложняется понимание литературного героя, осознаются некоторые особенности формы произведения (устойчивые обороты в сказке, ритм, рифма). Все последующее знакомство с огромным литературным наследием будет опираться на фундамент, который мы закладываем.

На базе детского сада № 13 города Мозыря нами было проведено психолого-педагогическое исследование, которое состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

Старшая группа в количестве 24 воспитанников была поделена на 2 подгруппы: одна из них была контрольной (12 воспитанников), с ней мы проводили занятия в соответствии с учебной программой; другая – экспериментальной группой, где мы проводили занятия по специально разработанной методике. Во время констатирующего эксперимента мы установили исходный уровень сформированности активного словаря в экспериментальной группе, который составил высокий уровень – у 14 % воспитанников, средний уровень – у 16 % воспитанников, низкий – у 70 % воспитанников. По сравнению с контрольной группой высокий уровень ниже на 2 %, средний уровень ниже на 1 %, низкий – на 3 %.

После констатирующего этапа нами был проведен формирующий, который длился полтора месяца. В этот период нами были использованы следующие методики: *чтение и обсуждение книги «Лиса и кувшин», обращение О. Капицы*

(записанные новые слова дети запомнили и использовали в беседе), *игра на основе сюжета сказки «Царевна-лягушка»*, обращение М. Булатова (дети повторяли содержание книги через ролевые игры. Это помогло определить, какие слова и фразы они запомнили) [2].

После завершения контрольного эксперимента нами было установлено, что сформированность активного словаря в экспериментальной группе была следующей: высокий уровень – у 24 % воспитанников, средний уровень – у 36 % воспитанников, низкий – у 40 % воспитанников.

Таким образом, соотношение констатирующего и контрольного этапов эксперимента по сформированности активного словаря воспитанников следующая: высокий уровень увеличился на – 7 %, средний уровень увеличился на – 9 %, низкий – уменьшился на 13 %.

Таким образом, художественная литература играет ключевую роль в формировании активного словаря детей старшего дошкольного возраста. Чтение книг не только обогащает словарный запас, но и развивает мышление, воображение и эмоциональную сферу, что закладывает основу для успешного языкового и личностного развития в будущем.

Список использованной литературы

1. Роль художественной литературы в развитии речи детей дошкольного возраста / URL: <https://nsportal.ru/rol-hudozhestvennoy-literatury-v-razvitii-rechi> (дата обращения 25.03.2025).

2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 2001. – 255 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ
ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ**
Игнатенко Влада (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н. В. Гуцко, канд. физ.-мат. наук, доцент

Декоративно-прикладное искусство представляет собой важный аспект культурного наследия и творчества, который может значительно обогатить развитие детей старшего дошкольного возраста. В этот период у детей активно формируются пространственные представления, которые играют ключевую роль в их восприятии окружающего мира. Ознакомление с декоративно-прикладным искусством не только развивает художественный вкус, но и способствует улучшению пространственного мышления, что имеет важное значение для общего развития ребенка.

Пространственные представления – это способность воспринимать и осмысливать пространственные отношения объектов в окружающем мире. У детей старшего дошкольного возраста формирование таких представлений происходит через различные виды деятельности, включая игру, рисование, конструирование и, конечно, знакомство с декоративно-прикладным искусством. В этом контексте важно использовать разнообразные материалы и техники, чтобы стимулировать интерес и творческое мышление детей.

Актуальность выбранной темы объясняется тем, что в современном дошкольном образовании особое внимание уделяется развитию когнитивных способностей детей, среди которых важное место занимает формирование пространственных представлений. Эти навыки являются основой для успешного

освоения элементарных математических представлений, изобразительной деятельности и конструирования. Одним из эффективных средств формирования пространственного мышления является ознакомление с декоративно-прикладным искусством, которое включает в себя элементы симметрии, ритма, пропорций и композиции [1, с. 16].

Декоративно-прикладное искусство не только знакомит детей с культурным наследием, но и способствует развитию зрительно-пространственного восприятия, что особенно важно в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет), когда активно формируются когнитивные способности.

Пространственные представления включают в себя:

- умение ориентироваться в двух- и трехмерном пространстве;
- понимание симметрии и асимметрии;
- восприятие пропорций и масштаба;
- способность анализировать композицию [2, с. 304–337].

Декоративно-прикладное искусство (роспись, аппликация, лепка, ткачество и др.) предоставляет богатый материал для развития этих навыков. Например, городецкая и хохломская роспись помогают освоить симметрию и ритм; гжель учит сочетанию цветов и композиционному построению; народная вышивка развивает понимание геометрических узоров.

Методы ознакомления с декоративно-прикладным искусством в контексте пространственного развития:

1. Наблюдение и анализ:

- рассматривание элементов народных промыслов, выделение повторяющихся узоров, симметричных элементов;
- обсуждение расположения объектов в композиции («Что находится в центре?», «Как расположены цветы?»).

2. Практическая деятельность:

- аппликация – создание симметричных узоров из бумаги;
- лепка – моделирование объемных орнаментов (например, дымковские игрушки);
- роспись – повторение элементов хохломы или гжели с соблюдением пропорций.

3. Дидактические игры:

- «Составь узор» (сборка орнамента из готовых элементов);
- «Найди симметрию» (поиск парных элементов в народных росписях) [3, с. 113].

Экспериментальное исследование на базе ГУО «Специальный детский сад № 30 г. Мозыря» показало, что систематическое включение декоративно-прикладного искусства в занятия способствует:

- улучшению зрительно-пространственного восприятия;
- развитию мелкой моторики;
- повышению интереса к народной культуре.

Дети, участвующие в программе, демонстрируют более высокий уровень понимания симметрии и композиции по сравнению с контрольной группой.

Использование декоративно-прикладного искусства в образовательном процессе детей старшего дошкольного возраста эффективно формирует пространственные представления. Интеграция декоративно-прикладного искусства в занятия способствует не только художественному, но и когнитивному развитию,

подготавливая детей к освоению более сложных математических и конструктивных задач в школе.

Список использованной литературы:

1. Петерсон, Л.Г. Развитие пространственного мышления у дошкольников / Л.Г. Петерсон. – М. : Просвещение, 2018. – С. 16.
2. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. – М. : Академия, 2000. – С.304–337.
3. Комарова, Т.С. Детское художественное творчество. Для занятий с детьми 2–7 лет / Т.С. Комарова. – М. : Мозаика-Синтез, 2015. – С.113.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ильющенко Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – О. Г. Сливец, канд. фил. наук.

Интеллект-карты (ментальные карты) – это графический инструмент, который помогает визуализировать мысли, структурировать информацию и устанавливать связи между понятиями. И давно уже отмечена возможность эффективного использования интеллект-карт в образовательных целях. Ведь, как показывают исследования в области педагогики, визуальные методы обучения повышают усвоение материала на 30–40 %. Например, во 2-м классе, когда учащиеся только начинают систематизировать знания о языке, такие карты становятся «мостом» между абстрактными правилами и их практическим применением [1, с. 25].

Этот инструмент особенно полезен в образовательной практике, так как соответствует принципам наглядности и активного обучения. На уроках русского языка интеллект-карты могут стать отличным помощником для учителя.

Интеллект-карта имеет ряд преимуществ перед традиционной, линейной формой представления информации:

- легче выделить основную идею, если она размещена в центре листа в виде яркого графического образа;
- внимание концентрируется не на случайной информации, а на существенных вопросах;
- чётко видна относительная важность каждой идеи: более значимые идеи находятся ближе к центру, а менее важные – на периферии;
- быстрее и эффективнее запоминается и воспроизводится информация за счёт её разноцветного и многомерного представления;
- структурный характер карты позволяет без труда дополнять её новой информацией (без вычёркиваний, вырезаний, вставок и т. п.) [4, с. 120].

Использование интеллект-карт способствует реализации дифференцированного подхода в образовательном процессе. Они легко адаптируются к возрасту учеников, способствуют повышению мотивации к овладению материалом, помогают организовать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность школьников. В целом их применение на уроках благотворно влияет на развитие логического и творческого мышления, что позволяет более эффективно задействовать интеллектуальные возможности обучающегося.

Для младших школьников важно использовать яркие цвета, простые формулировки и наглядные примеры. Например, при изучении темы «Части речи»

можно добавить иллюстрации, которые ассоциируются с каждым понятием: изображение дерева – для имени существительного (обозначает предмет), сердца – для глагола (обозначает действие) и т. д. [2, с.28].

Сегодня существует достаточное количество различных онлайн-сервисов, которые могут помочь учителю в разработке интеллект-карт. Это такие, например, как Mindomo, MindMeister, MindMap AI, Coggle, Diagrams, XMind, MindManager, Orbit mind и др. Так, при помощи программы MindMap AI нами разработана интеллект-карта, которую можно использовать при изучении темы «Корень слова» во 2-м классе (рисунок 1):



Рисунок 1 – Интеллект-карта «Корень слова»

Метод обладает уникальной особенностью – позволяет сворачивать огромные массивы информации, не теряя при этом её элементов. Свёрнутая информация, представленная в графической форме, – также хорошая опора для развития монологической речи обучающегося.

Таким образом, внедрение метода интеллект-карт в практику преподавания русского языка (как и других учебных предметов) при реализации дифференцированного подхода к обучению на I ступени получения общего среднего образования способствует развитию предметной компетенции обучающихся, повышению их мотивации, активизации деятельности, развитию интеллекта, пространственного мышления, познавательной активности, творческого мышления, самостоятельному выявлению слабых мест в знании учебного предмета.

Список использованной литературы

1. Бузина, Е.А. Методика использования интеллект-карт в начальной школе / Е.А. Бузина // Начальная школа. – 2019. – № 4. – С. 25–30.
2. Бьюзен, Т. Интеллект-карты: полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 256 с.
3. Криволапова, Н.А. Современные технологии обучения в начальной школе / Н.А. Криволапова. – Волгоград : Учитель, 2020. – 160 с.
4. Мардахаева, Е.Л. Инновационные технологии в начальной школе / Е. Л. Мардахаева. – М. : Просвещение, 2016. – 192 с.

ФАРМІРАВАННЕ Ў МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ ПАЗНАВАЛЬНЫХ УНІВЕРСАЛЬНЫХ ВУЧЭБНЫХ ДЗЕЯННЯЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

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

Перад настаўнікамі пачатковых класаў стаіць задача не проста даць вучням веды, а навучыць здабываць іх, узброіць спосабамі дзеянняў, пабудаваць працэс

навучання такім чынам, каб падрыхтаваць малодшых школьнікаў да рэальнага жыцця, навучыць рашаць вучэбныя і жыццёвыя задачы у зменлівых умовах сучаснага грамадства.

Да метапрадметных вынікаў навучання адносіцца фарміраванне ўсіх відаў універсальных вучэбных дзеянняў (УВД): асобасных, камунікатыўных, рэгулятыўных і пазнавальных. Авалоданню ведамі ў большай ступені спрыяе развіццё пазнавальных УВД, а спосабам абмену інфармацыяй у паўсядзённым жыцці служыць чытанне.

Чытанне дапамагае вучню атрымаць любую інфармацыю, якая адказвае яго пазнавальным цікавасцям, а таксама спрыяе развіццю маўлення, фарміруе светапогляд, развівае шматлікія псіхічныя працэсы, вучыць суперажываць героям літаратурных твораў. Акрамя гэтага, чытанне дае магчымасць дасягаць поспехаў па любым вучэбным прадмеце [1].

Развіццё УВД накіравана на станаўленне ў вучняў умення вучыцца, фарміраванне станоўчай матывацыі да навучання, здольнасці да ацэнкі сваёй дзейнасці. УВД – гэта сукупнасць дзеянняў вучняў, якія забяспечваюць атрыманне, засваенне, замацаванне ведаў, уключаючы ўменне арганізаваць працэс навучання, а таксама авалоданне камунікатыўнымі навыкамі, самакантролем і ўзаемакантролем [2].

Пры фарміраванні пазнавальных УВД настаўнік павінен звярнуць асаблівую ўвагу на змест навучання. Заданні, прапанаваныя на ўроку, павінны насіць прадуктыўны творчы характар і накіраваны на рашэнне задач навучання і развіцця.

Сродкам фарміравання ў малодшых школьнікаў УВД з’яўляецца сэнсавае чытанне, мэта якога – максімальна дакладна і поўна зразумець змест тэксту, улавіць усе дэталі і практычна асэнсаваць атрыманую інфармацыю. Сэнсавае чытанне дапамагае малодшым школьнікам навучыцца свядома чытаць тэксты, разумець мэту свайго чытання і змест прачытанага, самастойна вызначаць кола сваіх чытацкіх цікавасцяў. Усё гэта складае кампетэнцыю грамадзянскага чытача. Малодшы школьнік навучыцца свядома чытаць у выніку засваення прадметнага зместу ўрокаў літаратурнага чытання.

Для развіцця гэтага агульнавучэбнага ўмення мэтазгодна выкарыстоўваць метады прадуктыўнага чытання, які ўключае ў сябе паляпшэнне тэхнікі чытання, выкарыстанне прыёмаў разумення і аналізу тэксту, развіццё цікавасці да чытання, далучэнне да літаратуры як да мастацтва, развіццё вуснага і пісьмовага маўлення.

Чытанне мастацкіх твораў з’яўляецца сродкам фарміравання пазнавальнага УВД сэнсавага чытання, з якім звязаны такія ўменні, як вызначэнне тэмы, разуменне галоўнай думкі, уменне дзяліць тэкст на сэнсавыя часткі, знаходзіць патрэбную інфармацыю. Гэтыя ўменні ўніверсальныя, і фарміруюцца яны не толькі падчас працы з мастацкімі творамі, але і з тэкстамі іншых стыляў. Яны дапамогуць вучню больш паспяхова набываць веды на іншых прадметах, вызначыць кола сваіх чытацкіх цікавасцяў і пасля імкнуцца да новых адкрыццяў.

Намі быў праведзены эксперымент, мэта якога – вызначыць узровень здольнасці вучняў да сэнсавага чытання. Для гэтага мы прапанавалі кожнаму вучню тэкст з чатырма заданнямі, дзе патрабавалася ўважліва прачытаць тэкст, даць яму заглавак, знайсці ключавыя словы, вызначыць тэму і галоўную думку, адказаць на пытанні, накіраваныя на разуменне падтэксту.

Як паказаў аналіз выкананых прац, найбольш складанымі аказаліся заданне па вылучэнні ключавых слоў з тэксту і адказы на пытанні са словам “чаму?”. Мы распрацавалі комплекс практыкаванняў, праца з якімі спрыяе развіццю свядомага чытання і фарміруе сэнсавы аспект гэтага віду маўленчай дзейнасці. Намі

выдзелены практыкаванні, накіраваныя на падрыхтоўку вучняў да працы з тэкстам (падрыхтоўчыя); на працу з асноўным зместам тэксту (змястоўныя); на працу з кампазіцыйнай тэксту (структурныя); на развіццё творчых здольнасцяў вучняў (творчыя).

Для ацэнкі вынікаў фарміруючага этапу эксперыменту быў праведзены кантрольны. Яго вынікі паказалі, што ўсе навыкі пазнавальных УВД павысіліся на 20–25 % у параўнанні з першаснай дыягностыкай.

Такім чынам, атрыманыя дадзеныя дазваляюць зрабіць вывад аб эфектыўнасці праведзенай доследна-практычнай працы па фарміраванні пазнавальных УВД у малодшых школьнікаў на ўроках літаратурнага чытання.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Исследование читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования / Н. Н. Деменева [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 2 (44). – С. 240–254. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-chitatelskoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-na-sovremennom-etape-razvitiya-obrazovaniya> (дата обращения: 30.03.2025).

2. Колесова, О.В. Современные подходы к формированию самооценки у детей младшего школьного возраста / О. В. Колесова, С. А. Зайцева, Н. В. Захарычева // Карельский научный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 1 (34). – С. 24–28. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-formirovaniyu-samootsenki-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 30.03.2025).

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
Карпенкова Ксения (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилёв)
Научный руководитель – Т.В. Гостевич, канд. пед. наук, доцент**

В последние годы в Республике Беларусь большое внимание уделяется патриотическому воспитанию школьников на всех ступенях общего среднего образования, в том числе и на первой ступени – I–IV классы (начальное образование). Оно подразумевает привитие уважения к героическому прошлому своей страны, культуре белорусского народа, любовь к родному языку, к красоте природы, к семье, школе. Важное место в осуществлении патриотического воспитания отводится учебным предметам гуманитарного и естественнонаучного цикла. Однако следует отметить, что в процессе обучения математике младших школьников также можно формировать у них чувство патриотизма и уважения к своему родному краю. Например, при решении текстовых задач, содержащих некоторые исторические факты, ученики могут узнать, когда произошли те или иные события, кто в них участвовал и т. д.

При изучении математики в I–IV классах активно используется принцип работы с группами задач одного вида, объединённых идентичной структурой связей между данными и искомым, но варьирующихся контекстуально и количественно. Такой подход позволяет абстрагироваться от специфики сюжета и сосредоточиться на алгоритме решения, формируя обобщённое представление о типе задачи. Однако важно избегать механического «натаскивания» на решение однотипных задач. Стратегической целью обучения является развитие у учащихся навыков анализа условия задачи, самостоятельного выявления связей между известными и неизвестными величинами и на этой основе конструирования адекватной стратегии решения. Данный процесс должен характеризоваться принципом постепенности с прогрессивным усложнением задачного материала.

Методика обучения решению каждого вида задач должна включать три основных этапа: 1) подготовительный этап, направленный на формирование необходимого понятийного аппарата и развитие аналитических умений; 2) этап ознакомления с алгоритмом решения задач данного вида; 3) этап закрепления и развития навыка решения путем выполнения дифференцированных заданий. Такая структура позволяет не только освоить алгоритм решения, но и стимулирует развитие математического мышления, способности к обобщению и применению полученных знаний в разнообразных ситуациях.

Младшие школьники проявляют повышенный интерес к текстовым задачам, интегрированным с их непосредственным жизненным опытом, отражающим реальные события или локальную специфику. Активизация познавательной деятельности достигается за счет усиления эмоциональной вовлеченности, возникающей при работе с узнаваемыми ситуациями и контекстами. В целях реализации данного принципа и повышения эффективности обучения математике нами разработано специальное электронное средство обучения (далее – ЭСО), ориентированное не только на формирование навыков решения текстовых задач, но и на интеграцию воспитательного компонента, способствующего развитию патриотических чувств учащихся (рисунок 1).



Рисунок 1 – Слайды из ЭСО

Разработанное ЭСО предлагает инновационный подход к изучению истории и культуры города Могилёва. В рамках интерактивного взаимодействия с ЭСО учащиеся получают возможность виртуально «листать» страницы истории города, знакомясь с его ключевыми историческими вехами и культурными достопримечательностями. Внедрение элементов геймификации в образовательный процесс, реализованное посредством системы текстовых арифметических задач, связанных с историческими фактами города, способствует более активному вовлечению учащихся в процесс обучения и повышает их мотивацию к усвоению нового материала. Решение каждой задачи раскрывает перед школьниками дополнительные сведения о городе Могилёве, стимулируя их к дальнейшему исследованию и формируя целостное представление об историческом и культурном контексте города. Данный подход к обучению способствует не только приобретению знаний, но и развитию аналитических способностей, критического мышления и навыков самостоятельной работы с информацией. Проведенное на констатирующем этапе анкетирование учащихся показало их заинтересованность в работе с ЭСО. Дальнейшие исследования будут направлены на изучение эффективности применения разработанного ЭСО при формировании патриотического воспитания у младших школьников в процессе решения текстовых арифметических задач.

Список использованной литературы

1. Бантова, М. А. Методика преподавания математики в начальных классах : учеб. пособие для учащихся школ и отделений пед. уч-щ / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова. – М. : Просвещение, 1984. – 335 с.

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Кирсанова Аделина (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского,
г. Ярославль)**

Научный руководитель – И. В. Налимова, канд. пед. наук, доцент

Один из главных приоритетов Российского образования на данный момент – обновление содержания обучения с начальной ступени. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), среди прочих, выделена задача начальной школы – развитие функциональной грамотности обучающихся, одним из компонентов которой выделяется финансовая грамотность. В связи с обновлениями ФГОС НОО в 2022 году преподавание финансовой грамотности становится обязательным в 1–4 классах общеобразовательной школы. Элементы финансовой грамотности включены в содержание учебных предметов «Математика» и «Окружающий мир». «В начальной школе, где идет интенсивное обучение различным видам деятельности, закладываются основы функциональной грамотности. Поэтому обозначается серьезная проблема, как заложить основы этой грамотности и с помощью каких педагогических средств» [1, с. 23].

В настоящее время в процесс обучения активно внедряются программы, которые позволяют учащимся получить базовые знания в области финансов, научиться ориентироваться в вопросах планирования бюджета, сбережений и инвестиций. Таким образом, у младших школьников появляется возможность принимать более взвешенные решения, избегать финансовых ошибок и формировать навыки финансовой безопасности, что в условиях быстро меняющегося финансового мира становится особенно важно.

Активное участие в разработке программ по финансовой грамотности, проектов для школьников принимают крупные банки и микрофинансовые организации. Например, Фор-Банк создал автономную некоммерческую организацию Фор-новому поколению [2], Банк России разработал сборник математических задач «Основы финансовой грамотности» для школьников 1–11 классов [3]. Материалы банков в основном представляют сборники заданий, не учитывая специфику обучения младших школьников. В пособиях мало используется игровых учебных задач с практической направленностью. В связи с этим мы разработали ряд обучающих игр с целью формирования финансовой грамотности обучающихся в четвертом классе и реализовали их на практике.

Но прежде следовало определить начальный уровень знаний в области финансов четвероклассников. Исследование проводилось на базе школы-лицея №1 г. Тутаева Ярославской области, в котором участвовало 46 учеников. Анализ результатов показал, что у большинства учеников (72 % опрошенных) оказалось недостаточно сформированы умения распределять семейный бюджет, различать расходы и доходы, подсчитывать деньги при осуществлении покупок. Выполнив детальный анализ содержания и результатов диагностической работы, в статье Налимовой И.В., Кирсановой А.Ю. выделены три основных аспекта финансовой грамотности для младших школьников, которые помогут правильно сформировать базу финансовой культуры [4]. Опираясь на эти показатели, нами была разработана и проведена игра, цель которой – создать условия для формирования умений рационально рассчитывать бюджет семьи на практике. Ученики класса делятся на группы по 4 человека. Каждой команде необходимо придумать фамилию для своей «семьи» и распределить роли (папа, мама, сын, бабушка). Игра проводится по

этапам: распределение ролей, бюджет семьи, планирование расходной части, непредвиденные расходы, непредвиденный доход или расход, выгодная покупка.

Подводя итог игры, каждая группа определяет, сколько денег удалось сохранить на будущее «семьи». Учитель предлагает несколько советов, как стоит правильно вести себя с денежными средствами.

В ходе этой игры ученики совершенствуют умения составлять и распределять семейный бюджет, различать расходы и доходы, правильно распределять и вычислять денежные суммы, подсчитывать деньги при осуществлении покупок.

Список использованной литературы

1. Кипяткова, О.С. Функциональная математическая грамотность обучающихся начальных классов: монография / И.В. Налимова, О.С. Кипяткова // РИО ЯГПУ. – Ярославль, 2024. – 167 с.

2. Финансовая безопасность в цифровом мире // Сделаем вместе. – URL: <https://doittogether.ru/finance.2024/> (дата обращения: 18.03.2025).

3. Моторо, Н.П. Сборник математических задач «Основы финансовой грамотности»: учеб. пособие : в 3 т. / Н.П. Моторо, Н.В. Новожилова, М.М. Шалашова. – М., 2019. – Т. 1. – 58 с.

4. Налимова, И.В. Финансовая грамотность младших школьников: ключевые аспекты и методы развития / И.В. Налимова, А.Ю. Кирсанова // Дошкольное и начальное образование: теория и практика. Материалы научной конференции. – Ярославль, 2024. – С. 50–57.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Клецун Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

Дошкольный возраст является благоприятным и важным периодом в формировании различных психических функций. Особое место в формировании познавательных процессов ребенка занимает развитие критического мышления. Критическое мышление служит основой для формирования разносторонне развитой личности. Оно определяется умением делать выводы, ставить задачи, аргументировать собственное мнение.

Предметом нашего исследования является дидактическая игра как средство развития критического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Объектом исследования выступает процесс развития критического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Приоритет в изучении критического мышления принадлежит зарубежным ученым, таким как Д. Дьюи, Р. Пол, Д. Халперн. Исходя из анализа работ ученых, можно сделать вывод о том, что отличительной чертой зарубежных исследований служит эмпирический подход к изучению проблемы развития критического мышления.

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов и др. подчеркивали необходимость теоретического решения вопроса о роли критического мышления в развитии личности.

Целью нашего исследования является выявление эффективности дидактической игры как средства развития критического мышления воспитанников старшего дошкольного возраста.

Исходя из цели, мы поставили следующие задачи:

1. Определить сущность критического мышления детей старшего дошкольного возраста;

2. Проанализировать существующие теории и подходы к развитию критического мышления детей дошкольного возраста, а также роль дидактических игр в этом процессе;

3. Провести экспериментальное исследование с целью выявления эффективности дидактической игры как средства развития критического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, что определяет ее эффективность для развития различных сфер личности воспитанника. Дидактическая игра – это специально организованная деятельность, которая сочетает в себе элементы обучения в процессе игры. Автором технологии развития критического мышления является Бенджамин Блум – американский психолог. Для данного исследования нами были отобраны такие средства развития критического мышления, как «Кубик Блума» и «Ромашка Блума» [1]. Обусловленность выбора характеризуется возможностью их использования во всех образовательных областях дошкольного образования. На основе данных средств педагог может построить как целое занятие, так и его фрагмент. Также необходимо отметить вариативность применения данных образовательных ресурсов, что позволяет учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. В период прохождения учебно-поисковой практики на базе ГУО «Детский сад № 27 г. Мозыря» нами было проведено исследование с целью выявить эффективность средств технологии Блума. Выборка составила 22 воспитанника старшей группы.

Наше исследование проводилось в следующих образовательных областях: развитие речи и культуры речевого общения, художественная литература, элементарные математические представления. С помощью наблюдения за познавательной деятельностью воспитанников мы смогли определить эффективность средств Блума (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты исследования по развитию критического мышления средствами дидактических игр

№	Контрольная группа	Кол-во восп.	%	Эксперимент. группа	Кол-во восп.	%
1	Высокий	2	18	Высокий	6	54
2	Средний	5	45	Средний	3	28
3	Низкий	4	37	Низкий	2	18

Результаты проведенного исследования подтверждают эффективность использования дидактических инструментов технологии Блума в развитии критического мышления у детей старшего дошкольного возраста. Они не только делают процесс обучения увлекательным и интересным, но и способствуют формированию важных компетенций данного возраста.

Список использованной литературы

1. Павлюченко, Т.С. Развитие критического мышления у дошкольников посредством «Кубик Блума» через организацию кружковой деятельности «Вундеркинд» с детьми 5–7 лет / Т.С. Павлюченко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-u-doshkolnikovposredstvom-kubik-bluma-cherez-organizaciyu-kruzhkoj-deyatelnosti-vunderkind-s--6324179.html> (дата обращения: 15.03.2025).

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коваленко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – М. А. Дыгун, канд. псих. наук, доцент

У детей дошкольного возраста существенно повышается уровень произвольного управления своим поведением, что положительно отражается на всех сторонах их развития. Развивается волевая сфера ребенка: становится возможным ограничение своих желаний, постановка определенных целей, преодоление препятствий, стоящих на пути к их достижению, правильная оценка результатов собственных действий. Формируется соподчинение мотивов: отмечается преобладание обдуманных действий над импульсивными, появляется чувство долга по отношению к другим людям. Проявляется стремление управлять собой и своими поступками [1, с. 233].

Эмоциональная сфера в дошкольном возрасте является одной из ключевых составляющих психического развития ребенка. Она оказывает влияние на восприятие окружающего мира, взаимодействие с людьми и адаптацию к различным ситуациям. Эмоции играют важную роль в формировании личности, способствуют развитию коммуникативных навыков и саморегуляции поведения.

Цель исследования – выявить особенности эффективной работы игровых методов в процессе эмоциональных состояний дошкольников.

Игра занимает центральное место в жизни ребенка-дошкольника. Это не просто развлечение, а важнейший инструмент познания мира и себя в нем. Через игры дети дошкольного возраста могут выразить внутренние переживания, освоить новые социальные роли, развивать творческие способности и научиться взаимодействовать с окружающим миром. Именно в игре воспитанники начинают понимать и переживать различные эмоции, такие как радость, грусть, злость, страх, удивление и другие. Игровая деятельность способствует развитию эмоциональной устойчивости, так как позволяет ребенку проживать и перерабатывать негативные эмоции в безопасной среде. Например, сюжетно-ролевые игры, где нужно справляться с трудностями или принимать решения, дети учатся контролировать свои импульсы и находить конструктивные способы выражения чувств, музыкально-дидактические игры, направленные на развитие музыкальных способностей.

Роль педагога в организации игровых процессов очень велика, он принимает ключевую роль в процессе развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста посредством игр.

Методы по эстетическому и художественному воспитанию предложила педагог Н. А. Ветлугина:

- побуждение к сопереживанию;
- убеждения в процессе формирования эстетического восприятия;
- упражнения в практических действиях;
- поисковых ситуаций, побуждающих к творческим действиям.

Наиболее устоявшейся классификацией является деление методов на наглядные, словесные и практические, т. е. деление на основании различных источников передачи и восприятия знаний.

Наглядный метод: репродукции картин, рисунки, цветные карточки (применяется для ознакомления с неизвестным ранее детям явлением).

Словесный метод – это беседа, пояснение, инструкции, рассказ, используются эмоционально-образные характеристики музыки, окружающих предметов – не бытовая, а образная речь.

Практический метод: очень важен в игровой деятельности, сюжетно-ролевые игры, музыкально-ритмическая деятельность, где воспитанникам предлагается самостоятельный поиск решения. Одним из основных практических методов является *упражнение*. Игры, игровые задания, музыка, танцы, изобразительное искусство, сюжетно-игровые комплексы рассматриваются как одна из форм организации игровой деятельности детей дошкольного возраста, через которую воспитанники могут выразить свои эмоции. [2, с. 353].

Важное значение в эмоциональной сфере дошкольников занимают сюжетно-ролевые игры “Больница”, “Семья”, “Магазин”, которые помогают им адаптироваться к социальной среде, развивая навыки общения, сотрудничества и разрешения конфликтов.

Таким образом, рассмотренные игровые методы являются важным инструментом развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста. Проведенный опрос, анкетирование родителей “Анкета по выявлению тревожного ребенка” Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко, анализ показали, что игры способствуют формированию у ребенка способности распознавать и выражать свои эмоции, развивают эмпатию и помогают лучше понимать окружающий мир. Благодаря игровым методикам ребята учатся управлять своими эмоциями, их результаты по снижению уровня тревожности и страхов улучшились на 20 %. Поэтому важно создать условия, в которых воспитанники смогут свободно проявлять свои эмоции и получать поддержку от взрослых.

Список использованных источников

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) : утв. М-вом образования Респ. Беларусь 04.08.2022. – Минск : Национальный институт образования, 2023. – 380 с.
2. Основы методик дошкольного образования. Краткий курс лекций : учеб. пособие / О.Н. Анцыпирович [и др.]. – 4-е изд., стер. – М. : ИНФРАМ-М, 2020. – 390 с.

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОБЪЕКТАМИ И ЯВЛЕНИЯМИ ЖИВОЙ И НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ

Коваль Таисия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Основная задача речевого развития ребенка дошкольного возраста – это овладение нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного этапа. Индивидуальные различия уровня речевого развития у детей могут быть значительно велики, но словарная работа остается одной из важнейших в системе работы по развитию речи, так как овладение словарем является важным условием умственного развития, а его богатство – признаком высокого уровня развития речи.

М.М.Конина отмечала, что руководство развитием детского словаря начинается не с обучения новым словам и оборотам речи, а с активизации имеющегося у них словарного запаса, с привлечением систематизации опыта детей.

Развитие детского словаря происходит в разных видах деятельности, на занятиях, в том числе посредством ознакомления с живой и неживой природой. Согласно образовательному стандарту дошкольного образования, в старшем дошкольном возрасте ребенок должен уметь группировать названия растений и животных по различным признакам; устанавливать последовательность частей суток; называть признаки, характерные для живых существ, и их проявления у

животных и растений; выделять и называть свойства объектов живой и неживой природы [1, с. 22].

В образовательной области «Ребенок и природа» ставятся следующие задачи: формировать умения выделять общие свойства объектов и явлений природы; устанавливать связи и зависимости между объектами и явлениями природы; проявлять интерес к скрытым свойствам и качествам объектов и явлений природы [2, с. 162]. Накопление содержания детской речи в процессе ознакомления с окружающим миром, в том числе и с природой, осуществляется с помощью различных методов и средств.

С целью развития словаря у детей старшего дошкольного возраста нами была запланирована работа по ознакомлению с объектами окружающего мира и по обогащению словаря в ходе дидактических игр.

Так, дидактическая игра «Предметный и рукотворный мир», применяемая в работе по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста, дает возможность решать более сложные и многообразные задачи обучения. В ходе игры детям предлагаются картинки с изображением рук и дерева, а также набор картинок с изображениями. Воспитатель объясняет ребенку, что ему нужно расположить картинки на те изображения, которые соответствуют предметам природного или рукотворного мира – живой и неживой природы (на изображениях и картинках приклеены липучки, для лучшего закрепления и дальнейшего анализа общей картины). В случае затруднения при отнесении той или иной картинки к изображению, педагог объясняет происхождение предмета, тем самым подталкивая ребенка к логическим размышлениям. Когда все карточки на своих местах, воспитатель задает ребенку вопросы: «Почему автомобиль ты отнес к рукотворному миру?», «Как ты думаешь, можно ли отнести белочку и деревянный стол к природному миру?» и т. д.

С помощью данной игры опыт детей становится богаче, у них уже накоплен некоторый запас конкретных представлений об окружающем, более развита речь, а полученные ранее знания и практические навыки позволяют воспитателю использовать такие дидактические игры, в которых правила сложнее, игровые действия дифференцированные и разнообразные, сложнее само содержание.

Иногда детям трудно объяснить значение слова, которого нет в окружении ребенка. Поэтому в нерегламентированной деятельности можно использовать периодические издания – познавательные журналы «Рюкзачок. Веселый зоопарк», «Вясёлка», «Зайкина школа», «Познайка» и др. Дети знакомятся с фауной Беларуси и других стран, путешествуют по зоопаркам планеты, узнавая об образе жизни животных, которых нет в нашей полосе. Например, об образе жизни пингвинов, львов, о таких экзотических животных как игуана, коала и т. д. Особый интерес вызывают задания, сопровождающиеся ярким наглядным материалом, дополнительными поощрениями, а также задания соревновательного характера. Дети с удовольствием выполняют их, радуются своим правильным ответам, а если допускают ошибки, то стараются исправить их поскорее исправить.

Таким образом, слово является основной единицей языка и употребляется в определенном значении. Дети постепенно овладевают социально закрепленным значением слова, которое отражает результат познания (явления живой и неживой природы). Этот результат познания осознается человеком и передается в процессе общения, что развивает у ребенка умение видеть, понимать и создавать прекрасное в природе, обогащает его духовную жизнь,

делает её богаче, интереснее, а также дает ему возможность испытывать самое высокое духовное наслаждение.

Список использованной литературы

1. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : Постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 04.08.2022, № 228 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238596p> (дата обращения 24.03.2025).

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. 162.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Коробчук Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Л.В. Федорова, канд. пед. наук, доцент

Сегодня образование направлено не столько на усвоение предметных знаний, сколько на развитие учащихся, в частности, на формирование у них творческого мышления, которое поможет найти решение проблемы в стандартных и нестандартных ситуациях, что является важнейшим качеством современного человека. Поэтому развитие творческих способностей учащихся является важной дидактической задачей на всех этапах школьного обучения, в том числе и обучения в начальной школе. Это отражено в образовательном стандарте, в котором определено, что содержание образовательной программы начального образования направлено на развитие творческих способностей учащихся [1].

Под творческими способностями понимаются возможности учащегося для решения различных проблем, применение им методов, приемов и способов решения в оригинальных комбинациях, в эффективном применении своего опыта в новых условиях, а также умение импровизировать, видеть различные варианты решения одной и той же проблемы.

На основе экспериментальных данных Д.Б. Богоявленская пришла к выводу, что наиболее выраженные творческие способности проявляются сначала в десятилетнем, а потом и в юношеском возрасте. Поэтому важно формировать творческие способности у детей в младшем школьном возрасте [2].

Психологами и педагогами установлено, что на формирование творческих способностей у младших школьников могут влиять различные факторы: взаимодействие в семье, времяпрепровождение в свободное время, использование игр, мотивация и самооценка, разнообразие опыта, сотрудничество и общение. Обучение в школе при этом играет наиболее существенную роль. При этом для формирования творческих способностей у учащихся используются различные методы, средства и формы обучения:

– творческие задания в диадах «педагог – ученик», «ученик – ученик», «педагог – класс» [3, с. 13];

– метод мозгового штурма – получение максимального количества новых идей в минимальное время, при этом приветствуется предложение любой идеи, даже если она кажется шуточной или абсурдной;

– конструирование (построение) предметов, установление пространственного расположения предметов;

– исследовательская деятельность (организация экспериментов, наблюдений, исследований и проектов);

- мультимедийные технологии (работа с элементами визуальной коммуникации);
- конкурсы и творческие соревнования – поиск нетривиальных и оригинальных решений известных проблем;
- самостоятельность и самоорганизация (выбор тем проектов, исследований и подходов к их выполнению).

Сегодня одними из требований к результатам освоения содержания образовательной программы начального образования являются метапредметные результаты, которые отражают готовность учащегося к познавательной деятельности [1]. Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия.

Таким образом, в условиях современного образования развитие творческих способностей у учащихся требует применения метапредметного подхода. Этот подход предполагает использование вышеуказанных методов и форм обучения с опорой на интеграцию содержания из различных образовательных областей и одновременно на один учебный предмет в качестве основного. Применение метапредметного подхода позволяет не только выполнить метапредметные требования к результатам освоения содержания обучения, но и активизировать мышление учащихся, развить их творческое мышление. Например, это достигается при решении любой задачи, требующей применения знаний и навыков из разных предметных областей, так как это требует от учащегося нестандартного мышления, поиска нетривиальных решений.

Одним из ключевых аспектов формирования человека для жизни в современном обществе является развитие у него творческих способностей, которые следует формировать еще в начальной школе. Это требует соответствующей организации учебного процесса, создание стимулирующей образовательной среды. Это обуславливает внедрение в образовательный процесс метапредметного подхода к обучению, разнообразных форм и методов, заданий, которые позволят младшим школьникам проявить свою индивидуальность и творчески подойти к решению поставленных задач.

Список использованной литературы

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 26 декабря 2018 г., № 125 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – URL: obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf (дата обращения 20.02.2024).
2. Захожая, Н.Н. Творческие способности младших школьников: реальность и перспективы развития / Н.Н. Захожая // Пачатковая школа. – 2007. – № 12. – С. 11–14.
3. Гусева, Л.А. Развитие творческих способностей учащихся в контексте требований новых образовательных стандартов / Л.А. Гусева, Ю.И. Кузнецова // Нижегородское образование. – 2014. – № 3. – С. 184–189.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Косинская Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Л. А. Иваненко, канд. пед. наук, доцент**

Методика использования творческих заданий на уроках математики в начальных классах является важнейшим направлением в системе обучения, поскольку именно в этом возрасте у детей формируются основы мышления, умения

анализировать, рассуждать, обобщать и делать выводы. В условиях современной образовательной среды все большее значение приобретает развитие у младших школьников не только прочных математических знаний и умений, но и таких качеств мышления, как гибкость, самостоятельность, оригинальность, критичность, что требует от учителя поиска эффективных методов и приемов, стимулирующих познавательную активность учащихся.

Особую роль в развитии мышления младших школьников играют творческие задания, которые способствуют формированию у детей способности видеть нестандартные решения, выдвигать собственные гипотезы, находить оригинальные пути решения задач. Именно творческие задания позволяют выйти за рамки репродуктивной деятельности, когда ученик действует по образцу, и перейти к продуктивной, в ходе которой он сам создает что-то новое, проявляет инициативу, развивает воображение и логическое мышление. Творческая деятельность на уроках математики позволяет школьникам не только глубже понять учебный материал, но и испытать радость самостоятельного открытия, что положительно влияет на их мотивацию к учебе. Особенностью творческих заданий является то, что они не имеют заранее известного алгоритма решения. Учащимся необходимо не только применить известные способы решения задач, но и найти новые, иногда нетрадиционные пути. Это могут быть задачи с избыточными или недостаточными данными, задачи на смекалку, логические задачи, задачи на составление и разгадывание, составление собственных математических историй или сказок, игры, головоломки, задачи с множеством решений. Включение таких заданий в учебный процесс способствует тому, что ученик начинает искать, размышлять, экспериментировать, что чрезвычайно важно для формирования гибкости мышления.

Важно подчеркнуть, что творческие задания способствуют развитию разных видов мышления: наглядно-образного, логического, абстрактного. В младшем школьном возрасте преобладает наглядно-образное мышление, и именно поэтому творческие задания часто опираются на наглядность: рисунки, схемы, модели, игровые ситуации [1]. Вместе с тем, через такие задания формируется логическое мышление, когда ребенок устанавливает причинно-следственные связи, выявляет закономерности, аргументирует свое мнение. Постепенно у школьников развивается и абстрактное мышление, что крайне важно для успешного овладения математикой в дальнейшем.

Одной из важных методических задач является формирование у школьников умения самостоятельно создавать творческие задания для своих одноклассников. Это не только развивает творческое мышление, но и углубляет понимание изучаемого материала. Например, после изучения темы «Умножение и деление» детям можно предложить придумать собственную задачу, в которой нужно применить умножение и деление. Например: Учитель предлагает учащимся задачи на умножение: *«В одном пакете 4 груши. Сколько груш в 6 пакетах?»*. Задание – составить обратную задачу на деление. Учащиеся предлагают варианты: *«В 6 одинаковых пакетов разложили 24 груши. Сколько груш в одном таком пакете?»* или *«Сколько груш в 1 пакете, если в 6 таких пакетах лежит 24 груши?»*.

Создание математических задач, ребусов, кроссвордов способствует активному вовлечению школьников в учебный процесс и делает его более интересным. Методика использования творческих заданий предполагает не только их включение в систему уроков, но и организацию внеклассной работы: математических кружков, конкурсов, олимпиад. Такие формы работы дают возможность детям углубить свои знания, проявить творческие способности,

познакомиться с интересными задачами, выходящими за рамки школьной программы.

Следует подчеркнуть, что творческие задания могут использоваться на разных этапах урока: при объяснении нового материала, для закрепления знаний, в качестве домашнего задания, на этапе проверки знаний. На этапе изучения новой темы творческие задачи помогают заинтересовать детей, активизировать их мышление, показать практическое значение изучаемого материала. При закреплении знаний такие задания способствуют более глубокому пониманию темы, освоению ее на более высоком уровне. В качестве домашнего задания они развивают самостоятельность, умение организовать свою работу.

Таким образом, методика использования творческих заданий на уроках математики в начальных классах является эффективным средством развития мышления младших школьников. Грамотная организация работы с такими заданиями позволяет не только обогатить учебный процесс, но и раскрыть интеллектуальный и творческий потенциал каждого ребенка, подготовить его к успешному обучению на последующих ступенях образования.

Список использованной литературы

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студентов ВУЗов / Д. Б. Богоявленская. – М. : Центр «Академия», 2002. – 320 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ

Косинская Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Развитие речи младших школьников на уроках русского языка при работе над предложением является важным направлением в образовательном процессе. Именно в этот период происходит активное освоение детьми грамматических норм, что делает работу с предложением особенно значимой.

Работа над предложением в этом контексте выполняет несколько функций: она помогает осознать структуру языка, развивает орфографическую и пунктуационную грамотность, способствует расширению словарного запаса и учит детей осмысленно использовать различные языковые средства.

На уроках русского языка учитель организует деятельность младших школьников таким образом, чтобы они постепенно осваивали различные типы предложений, грамматическую основу, средства связи слов в предложении и их смысловые отношения. Важную роль играет анализ предложений, который помогает детям осознать взаимосвязи между словами и их роль в структуре высказывания. Путём сопоставления различных вариантов формулировки предложений, включающих разные синтаксические конструкции, школьники учатся выбирать наиболее точные и выразительные способы передачи информации [1, с. 137].

Одним из основных приёмов работы над предложением является его моделирование. Дети конструируют предложения, изменяют их структуру, переставляют слова, добавляют или убирают второстепенные члены, анализируют изменение смысла предложения. Такая работа не только способствует осознанию синтаксических норм, но и формирует гибкость речевого мышления. Особенно эффективны упражнения на трансформацию предложений: преобразование повествовательных предложений в вопросительные, распространение простых

предложений, составление сложных синтаксических конструкций на основе нескольких простых.

На базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря» в течение месяца нами проводился эксперимент. В нем участвовали учащиеся 3 «Д» класса в количестве 30 человек. Этот класс был разделен на две подгруппы: контрольную и экспериментальную. С контрольной группой мы проводили работу в соответствии с учебной программой. Для экспериментальной же группы нами были разработаны специальные методики для развития речи младших школьников при работе над предложениями. Наше исследование проходило в 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На констатирующем этапе мы анализировали исходный уровень умений учащихся. Было установлено, что высокий уровень имеют 20 %, средний – 70 %, низкий – 10 %.

Во время формирующего этапа мы проводили следующую работу.

Пример 1. Учитель предлагает учащимся простое повествовательное предложение: *«Дети играют»*. Задача – расширить его, добавив второстепенные члены. Школьники составляют варианты: *«Дети весело играют на школьном дворе»* или *«Мальчики и девочки играют в прятки на детской площадке»*. Затем учитель просит преобразовать предложение в вопросительное: *«Где играют дети?»* Такие упражнения помогают детям понимать структуру предложения и осознавать смысловые изменения при его трансформации.

Пример 2. Учащимся предлагается небольшой текст: *«Наступила осень. Листья на деревьях пожелтели. Ветер срывает их и кружит в воздухе»*. Дети пересказывают текст своими словами, сохраняя основную мысль. Далее учитель даёт задание: дополнить текст описанием осеннего пейзажа. Школьники составляют продолжение текста: *«В парке стало тихо и прохладно. Птицы улетают в тёплые края»*. Эти упражнения развивают навык построения связных высказываний и обогащают словарный запас.

При анализе художественных, текстов дети выделяют стилистические особенности, выразительные средства, сравнивают авторские способы построения высказываний. Пересказы, составление текстов по опорным словам, преобразование текстов на основе заданных условий способствуют не только усвоению грамматических норм, но и формированию умения создавать связные, логически организованные высказывания.

После формирующего этапа эксперимента, нами был проведен контрольный, по итогу которого были установлены следующие результаты: высокий – 30 %, средний – 65 %, низкий – 5 %. Результаты показывают, что после проведенной работы динамика по высокому уровню составляет – 10 %.

Таким образом, работа над предложением в начальной школе – это комплексная деятельность, включающая синтаксический анализ, моделирование, трансформацию, обогащение словарного запаса, развитие связной речи и интонационной выразительности. Все эти аспекты способствуют формированию у младших школьников не только грамотной, но и выразительной, логичной и осмысленной речи.

Список использованной литературы

1. Щёголева, Г.С. Система обучения связной письменной речи в начальной школе : пособие для учителей начальных классов и студентов факультета начального образования / Г.С. Щёголева. – СПб. : Специальная литература, 2005. – 256 с.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Кошелькова Полина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Л.В. Федорова, канд. пед. наук, доцент

Обучение в начальной школе математике предполагает формирование у младших школьников умений решать любые задачи. В помощь учителю применимы различные наглядные средства обучения. Например, управление реализацией этапов решения задачи можно осуществлять с помощью интерактивного домика.

Продemonстрируем использование домика при решении конкретной задачи, например: «Длина реки Западная Двина – 1020 км. Эта река течет по территории Беларуси, Латвии, России. Часть ее длины в России составляет 325 км, что на 42 км меньше, чем в Латвии. Какова длина реки Западная Двина на территории Беларуси?».

На этапе чтения и осмысления задачи учащимся демонстрируется домик со следующими открытыми окнами (рисунок 1а). В результате учащимся выделяется, о чем идет речь в задаче, что о ней известно.

Для выделения вопроса в задаче и прикидки ответа учащимся демонстрируется домик со следующими открытыми окнами (рисунок 1б):



Рисунок 1 – Рисунок к задаче

Указанная работа с задачей способствует осмыслению текста задачи и, следовательно, построению модели к задаче (краткой записи) (рисунок 2а).

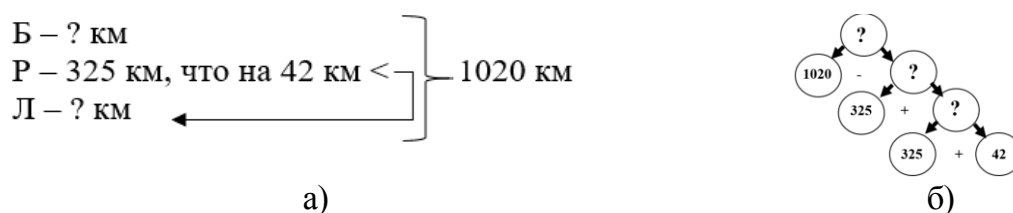


Рисунок 2 – Модель задачи

Поиск плана решения задачи сопровождается открытием следующих окон в домике (рисунок 3а).



Рисунок 3 – Оформление задачи

С учащимися выясняется, что нужно знать, чтобы ответить на вопрос задачи и какими арифметическими действиями это можно найти. В процессе поиска решения задачи строится граф-схема (рисунок 2б). Непосредственно оформление решения задачи организуется открытием в домике соответствующих окон (рисунок 3б).

Процесс решения задачи включает этап проверки (сравнение полученного ответа с прикидкой; решение задачи, обратной данной; проверка действий и др.), что сопровождается демонстрацией учащимся соответствующих окон домика (рисунок 4а).



Рисунок 4 – Задача с ответами

В случае убеждения в том, что задача решена верно, записывается ответ, это можно сопровождать открытием последних окон домика (рисунок 5).

Таким образом, учащиеся произвольно запоминают этапы решения задачи и их последовательность. Как следствие, могут сами управлять процессом решения любой задачи. Это означает, что обучение направляется не на «натаскивание» учащихся на воспроизведение того или иного способа в стандартных, малоизменяющихся условиях, а на вовлечение детей в поисковую учебную деятельность, что способствует формированию у младших школьников общих умений работы над любой задачей.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ 4 КЛАССА НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И СВЕТО» МАЯ РАДЗИМА – БЕЛАРУСЬ»

Лавринович Алеся (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Цель нашего исследования – сформировать у учащихся 4 класса чувство патриотизма, гордости за свою Родину, уважение к истории, культуре и традициям Беларуси. Патриотическое воспитание в 4 классе по предмету «Человек и свет. Мая Радзiма – Беларусь» довольно обширно и требует внимательного подхода.

Гражданско-патриотическое воспитание необходимо осуществлять в органичном единстве учебного и воспитательного процесса. Одной из главных задач является воспитание учащихся, с одной стороны, – в традициях уважения к культурному многообразию мира, исторической и духовной общности славянских народов, а с другой – развитие у них национальной гордости и гражданского самосознания. К концу учебного года учащиеся должны знать: традиционные народные праздники (Купалье, Колядки); первых представителей христианства на территории Беларуси (Рогнеда и Изяслав, Ефросинья Полоцкая); памятные даты и государственные праздники Республики Беларусь (1 мая – День труда, 9 мая – День Победы, 22 июня – День национальной памяти жертв Великой Отечественной войны и Геноцида белорусского народа, 3 июля – День независимости Республики Беларусь (День Республики), 17 сентября – День народного единства); памятники архитектуры (Полоцкий Софийский собор, Спасо-Ефросиниевская церковь в

Полоцке, Гродненский, Несвижский, Мирский замки); памятники декоративно-прикладного искусства (Крест Евфросинии Полоцкой, случкие пояса, изразцы); памятники театрального искусства (батлейка, Слонимский театр Агинского); памятники музыкального искусства (полонез «Прощание с Родиной», песня «Случские ткачихи» в исполнении ансамбля «Песняры»)) [1].

Чтобы понять осведомленность учащихся 4 класса, мы провели тест на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозыря». Тест представлял собой перечень из 10 вопросов, на которые учащиеся должны были дать ответы. В ходе данного исследования 30 % ответов были неверными, 70 % – верными. Исходя из результатов, была проведена беседа с учащимися 4 класса, которые дали неверные ответы в ходе тестирования.

В заключение необходимо подчеркнуть, что патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач современной школы, ведь детство и молодость – самая благодатная пора для привития священного чувства любви к Родине. У учащихся должно быть сформировано чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его традициям и истории страны.

Список использованной литературы

1. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце “Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь” для IV класа ўстаноў адукацыі, якія рэалізуюць адукацыйныя праграмы агульнай сярэдняй адукацыі, з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [электронны рэсурс]. – URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-i-iv-klassy/iv-klass.html>. (дата обращения: 29.03.2025).

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ **Лесько Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)** **Научный руководитель – М. Н. Шевченко, канд. филол. наук, доцент**

Внеклассное чтение – особая часть обучения детей чтению, цель которой – сформировать привычку, а затем необходимость самостоятельно и осмысленно выбирать книги для чтения. Это педагогически организованный процесс подготовки учащихся к самостоятельному чтению с учётом их индивидуальных интересов и потребностей. Внеклассное чтение расширяет кругозор учащихся и помогает им развить привычку читать в свободное время.

Урок внеклассного чтения является отдельной формой обучения, и его материал должен представлять собой лучшие образцы детской литературы, содержать высокую идейную наполненность, понятные образы, доступность. Формирование читательской самостоятельности должно начинаться с первого класса.

Формирование читателя происходит в три этапа. На каждом из этих этапов должна проводиться определенная работа, которой руководит педагог. Литературное чтение – один из важнейших и ответственных этапов долгого пути обучающегося к литературе. Качество обучения в этот период определяет полное знакомство ученика с книгой, формирование способности инстинктивно чувствовать красоту поэтического слова, характерной для детей младшего школьного возраста, и дальнейшее развитие у него потребности в регулярном чтении настоящих произведений искусства.

«Принципы отбора произведений для внеклассного чтения, работа с которыми обеспечит формирование личностных, предметных и метапредметных

умений, которые соответствуют требованиям стандарта: произведения должны возродить у детей забытые воспоминания, которые были созданы положительными эмоциональными ситуациями; произведения должны иметь личностный смысл для слушателя и читателя, их содержание должно позволять читателю перенести положительные примеры поведения, взаимоотношений литературных героев и т. д. в свою жизнь; форма произведений должна обеспечивать возможность учащемуся начальной школы читать текст; обучающиеся должны работать с произведениями разных жанров, в которых формируется воображение и литературные концепции; произведения должны отличаться образами и способами изложения, доступными младшим школьникам, позволяющими открыто анализировать художественный текст и объективно понимать его идею» [1, с. 54–56].

Одной из важнейших проблем на 1 ступени общего среднего образования является обучение работе с текстом, что закладывает основу для навыков обучения и развития навыков самостоятельного обучения. И решение этой проблемы – технология продуктивного чтения. Данная технология направлена на формирование универсальных учебных действий, обеспечивает умение интерпретировать прочитанное и организовывать свою позицию, адекватно понимать собеседника (автора), умение осознанно читать тексты учебника вслух и про себя, умение извлекать информацию из текста. Формирование правильной читательской деятельности осуществляется на материале текстов учебника.

Также на 1 ступени общего среднего образования разрабатывается система организации самостоятельного чтения учащихся младшего школьного возраста, система воспитания их как активных читателей и любителей литературы. Эта система характеризуется не только программой познания, но и программой умений и ориентации в мире книг, газет и журналов, ведь в современном обществе каждый человек должен быть готов к самообразованию, к самостоятельному «овладению знанием», чтобы расширить свои кругозор.

Таким образом, внеклассное чтение является частью самостоятельного обучения чтению, целью которого является формирование у обучающихся основ самостоятельного чтения и развитие интереса к чтению.

Список использованной литературы

1. Игошина, Н.В. Теоретические основы детской литературы с практикумом по читательской деятельности младших школьников : учеб. пособие / Н.В. Игошина, А.В. Прокофьева. – Магнитогорск : МГТУ, 2017. – 324 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Лесько Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т. И. Татарина, канд. филол. наук, доцент

Актуальность рассматриваемой нами проблемы обусловлена тем, что творческая активность является важнейшим компонентом личностного развития ребенка, особенно в младшем школьном возрасте. Именно в этот период закладываются основы познавательной, эмоциональной и практической сферы, формируются навыки самостоятельного мышления, воображения и креативного подхода к решению задач.

Целью нашего исследования было рассмотрение одного из эффективных способов стимулирования творческой активности учащихся младшего школьного

возраста – использование художественно-конструктивной деятельности на уроках трудового обучения и изобразительного искусства. Художественно-конструктивная деятельность предполагает сочетание художественного творчества (рисование, лепка, аппликация) с конструктивными навыками (создание объемных поделок, моделирование), что позволяет обучающимся не только развивать творческие способности, но и формировать важные практические навыки, такие как работа с различными материалами, инструментами и техниками.

Основной целью художественно-конструктивной деятельности является развитие творческого потенциала ребенка через освоение различных видов искусства и техник работы с материалами. В рамках этой цели можно выделить следующие задачи: развитие воображения и фантазии: дети учатся создавать уникальные образы, предметы и композиции, используя свои представления о мире; формирование эстетического вкуса: через знакомство с различными художественными стилями, техниками и материалами дети учатся воспринимать красоту окружающего мира; развитие мелкой моторики и координации движений: работа с различными инструментами (ножницы, кисти, клей, пластилин) способствует развитию точности и аккуратности; стимулирование самостоятельности и инициативности: дети учатся принимать решения, выбирать материалы и способы реализации своих идей; формирование навыков коллективной работы: совместное выполнение проектов помогает развивать коммуникативные навыки и умение сотрудничать.

Как показало наше исследование, проведенное в период прохождения практики, для успешного развития творческой активности учащихся младшего школьного возраста важно использовать разнообразные методы и приемы, которые будут интересны обучающимся и соответствовать их возрастным особенностям. К таким методам можно отнести: игровые методы: использование игр, сказочных сюжетов и ролевых ситуаций для создания творческих заданий (поделки по мотивам любимых сказок или придумать свой собственный сюжет); проектную деятельность: организация тематических проектов, где дети самостоятельно выбирают тему, материалы и способы реализации (создание мини-выставки, оформление классного уголка или изготовление подарков для родителей); экспериментирование с материалами: предоставление детям возможности пробовать различные материалы (бумага, картон, пластилин, ткань, природные материалы) и техники (аппликация, оригами, лепка, роспись); проблемные задания: предложение детям творческих задач, требующих поиска нестандартных решений («Создай животное, которого нет в природе» или «Придумай новый способ использования старой коробки»); интеграцию с другими предметами: связь художественно-конструктивной деятельности с литературой, музыкой, окружающим миром (после чтения сказки дети могут создать декорации или персонажи, а после прослушивания музыкального произведения – воплотить свои впечатления в рисунках).

Для того, чтобы занятия были максимально эффективными, необходимо учитывать несколько важных аспектов: создание комфортной среды: класс должен быть оборудован всеми необходимыми материалами и инструментами (важно обеспечить безопасность детей при работе с острыми предметами или клеящими веществами); индивидуальный подход: каждый ребёнок уникален, поэтому важно учитывать его интересы, способности и темп работы (учитель должен поддерживать инициативу детей, предлагая им варианты усложнения или упрощения заданий); поощрение творческих достижений: важно хвалить детей за их усилия и результаты, даже если они далеки от идеала (это поможет повысить их

уверенность в себе и желание продолжать творить); использование современных технологий: включение в уроки элементов цифрового творчества (создание коллажей на компьютере или работа с графическими программами) может сделать занятия еще более увлекательными.

Регулярное участие в художественно-конструктивной деятельности способствует комплексному развитию личности ребенка. Он становится более уверенным в своих силах, учится выражать свои мысли и чувства через творчество, развивает навыки планирования и реализации задуманного. Кроме того, такая деятельность помогает детям лучше понимать себя и окружающий мир, формирует положительное отношение творческому процессу.

В перспективе развитие творческой активности через художественно-конструктивную деятельность может стать основой для дальнейшего профессионального выбора ребенка. Обучающие, которые проявляют интерес к творчеству, могут в будущем выбрать профессии, связанные с искусством, дизайном, архитектурой или инженерией.

Творческая активность учащихся младшего школьного возраста – это важный аспект их личностного и интеллектуального развития. Художественно-конструктивная деятельность на уроках трудового обучения и изобразительного искусства предоставляет уникальные возможности для самовыражения, экспериментирования и реализации творческого потенциала. Используя разнообразные методы и приёмы, учитель может создать условия, в которых каждый ребёнок сможет раскрыть свои способности и достичь успеха.

Таким образом, развитие творческой активности через художественно-конструктивную деятельность – это не только педагогическая задача, но и важный вклад в формирование гармонично развитой личности, готовой к жизни в современном мире.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. – М. : Просвещение, 1991.
2. Коротеева, Е.И. Изобразительное искусство и художественный труд: система преподавания в начальной школе / Е.И. Коротеева. – М. : Мозаика-Синтез, 2003.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР И ОНЛАЙН ТРЕНАЖЕРОВ

Литвинко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Современный мир стремительно развивается. Технологии проникают в различные сферы нашей жизни, включая образование и воспитание. Одной из важнейших задач дошкольного образования является развитие творческих способностей ребенка, среди которых особое место занимает развитие музыкального слуха, когнитивных, эмоциональных и социальных навыков. Традиционные методики музыкального воспитания остаются важным инструментом, однако современные реалии требуют внедрения инновационных подходов, которые бы учитывали интересы и потребности цифрового поколения. Интерактивные музыкальные игры и онлайн-тренажеры предоставляют уникальную возможность сочетать элементы классического музыкального обучения с технологиями, делающими процесс увлекательным и доступным для детей (развивать музыкальный слух, стимулировать интерес к музыке, формировать самостоятельность).

Развитие музыкального слуха средствами интерактивных игр и онлайн-тренажеров изучали зарубежные (П. Вебстер (Peter Webster), Г. Шелл (Glenn Schellenberg) – интерактивные игры и тренажеры позволяют детям экспериментировать с музыкой, что способствует развитию музыкального слуха и творческих способностей); российские (Л.В. Шарапова, Б.М. Теплов, Е.А. Григорьева и др. – интерактивные игры способствуют формированию интереса к музыке и повышению мотивации к обучению); белорусские (М.С. Дудко [1], А.П. Ковалева [2] и др. – игры помогают детям легче воспринимать сложные музыкальные понятия, такие как ритм и мелодия) ученые. Выделяют разновидности музыкального слуха: интонационный (способность точно воспринимать и воспроизводить высоту звука, соблюдая правильную интонацию); ритмический (способность чувствовать и воспроизводить ритмические структуры); гармонический (способность воспринимать и анализировать гармонические сочетания звуков); тембральный (способность различать тембры различных инструментов или голосов).

В ГУО «Детский сад № 41 г. Мозыря» в старшей группе № 16 был проведен опрос среди 10 воспитанников. Цель исследования заключается в том, чтобы определить эффективность использования интерактивных музыкальных игр и онлайн-тренажеров для развития музыкального слуха у детей старшей группы учреждения дошкольного образования. Нами выявлено, что развитие музыкального слуха демонстрируется тем, что дети 5–6 лет показывают хорошие способности к различению высоты звука, восприятию знакомых мелодий и эмоциональной окраски музыки. Это указывает на наличие базового уровня музыкального слуха у всех участников. Потенциал для развития ритмических навыков проявляется в том, что большинство детей справляются с воспроизведением простых ритмов, однако, некоторым требуется дополнительная практика для точного выполнения ритмических последовательностей. Одним из ключевых направлений для дальнейшего развития могут стать ритмические упражнения. Мы заметили, что необходимость расширения музыкального кругозора наблюдается в том, что дети старшей группы легко узнают популярные инструменты (пианино, барабан), а менее распространенные (скрипка, гитара) – вызывают затруднения. Расширение знакомства с разнообразием инструментов и жанров музыки поможет углубить их музыкальные знания и интерес.

Следовательно, результаты опроса детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) показали, что 20 % из них не смогли точно назвать песни, но ответили, что мелодии им знакомы. Среди популярных инструментов 70 % детей правильно определили звук пианино, 60 % детей узнали барабан, а скрипка и гитара вызвали затруднения (только 40 % детей смогли их различить). Игра с высотой звука: все дети правильно определили разницу между высоким и низким звуком. Однако никто из них не имел опыта игры на инструментах.

Для развития музыкального слуха у детей старшей группы нами подготовлено портфолио, состоящее из интерактивных музыкальных игр: игры на распознавание звуков и мелодий – «Угадай мелодию», «Какой инструмент играет», «Высокий или низкий»; игры на развитие ритма – «Повтори ритм», «Музыкальная дорожка»; игры на эмоциональное восприятие – «Какая это музыка», «Танцуем под музыку», онлайн тренажеры, обучающие сайты и платформы («Classics for Kids», «Music Learning Community», «Prodigies Music»).

Таким образом, интерактивные музыкальные игры и онлайн-тренажеры эффективно развивают музыкальный слух у детей старшей группы (5–6 лет): а) формируют базовые навыки: различение высоты звука, ритма, тембра и

эмоциональной окраски музыки; б) делают обучение увлекательным, а тренажеры обеспечивают систематическую практику с использованием технологий; в) развивают музыкальный слух, пробуждают интерес к музыке, закладывая основу для творческого развития.

Список использованной литературы

1. Дудко, М.С. Использование интерактивных игр в музыкальном воспитании / М.С. Дудко. – М. : Дошкольная педагогика, 2020. – 45 с.
2. Ковалева, А.П. Методические аспекты использования онлайн-тренажеров в музыкальном обучении / А.П. Ковалева. – СПб. : Лань, 2021. – 67–73 с.

ИГРУШКА КАК КОМПОНЕНТ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Литвинюк Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

Детство – самый благоприятный период для игр. Игра не может осуществляться без игрушки. Благодаря игрушкам у детей развиваются многие познавательные процессы, совершенствуются мелкая и крупная моторика, формируется усидчивость, наблюдательность, любознательность, целеустремленность, развивается исследовательская деятельность, расширяется кругозор. Для детей дошкольного возраста игрушка является средством ознакомления с окружающим миром, формирование личности ребёнка, первоначальных понятий добра и зла, помогает бороться со страхами и капризами, воспитать интерес к труду, способствует приобщению к коллективу, воспитывает доброжелательность и сопереживание. Являясь социально-культурным компонентом среды, игрушки имеют большое значение в подготовке ребёнка к школе [1].

Предметом нашего исследования является игрушка как компонент предметно-развивающей среды учреждения дошкольного образования.

Объект нашего исследования: предметно-развивающая среда учреждения дошкольного образования.

Задачи нашего исследования:

1. Описать игрушку как средство развития детей дошкольного возраста.
2. Провести анализ, направленный на выявление соответствия наполняемости игрушек в группе, учитывая Постановление Министерства Образования Республики Беларусь от 9 апреля 2024 г. № 41 «Об установлении перечней мебели, инвентаря, средств обучения, необходимых для организации образовательного процесса».

Цель нашего исследования: изучение соответствия игрушек, указанных в перечне с наличием игрушек, имеющимися в ГУО «Детский сад № 27 г. Мозыря» во второй старшей группе «Берёзка».

Результаты анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты анализа оснащённости предметно-развивающей среды группы учреждения дошкольного образования

Категория игрушек	Кол-во игрушек, рекомендуемых МО РБ	Наличие в группе «Берёзка»	Соответствие
Дидактические игрушки	16	11	Частичное
Сюжетно-образные	22	22	Полное
Музыкальные	16	11	Частичное

Продолжение таблицы 1

Театральные	11	9	Частичное
Технические	3	3	Полное
Дидактические игры	20	13	Частичное
Игрушки-забавы	5	1	Неполное
Конструкторы	12	6	Частичное

По результатам анализа было выявлено, что наполняемость игрушек во второй старшей группе “Берёзка” соответствует рекомендуемым Министерством образования Республики Беларусь игрушкам на 67 %. Стоит обратить внимание на недостаточное количество таких игрушек, как игрушки-забавы, конструкторы, что может негативно повлиять на образовательный процесс. Для эффективного развития детей рекомендуется приобретение недостающих игровых материалов.

Список использованной литературы

1. Соколова, А.В. Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста : учеб.- метод. пособие / А.В. Соколова. – Нижний Тагил, 2018. – 96 с.

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ

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

Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Современное образование быстро трансформируется под влиянием цифровых технологий, и музыкальное образование не остается в стороне. Особенно это важно для детей 5–6 лет, которые активно формируют базовые музыкальные навыки: восприятие ритма, мелодии и гармонии. Традиционные методы, такие как работа с инструментами и пение, остаются важными, но цифровые инструменты делают обучение более интерактивным и доступным. Дети могут создавать собственные композиции, экспериментировать со звуками и участвовать в совместных проектах на онлайн-платформах. Однако внедрение технологий также сталкивается с вызовами: выбор подходящих программ, обучение педагогов и обеспечение равного доступа к технологиям.

Цифровые музыкальные инструменты изучали зарубежные (Д. Селфридж-Филд (J. Selfridge-Field), Э. Берри (E. Berry) – освоение сложных музыкальных концепций, превращая обучение в интерактивный процесс «GarageBand»; российские (Е.В. Беляева [1] А.В. Иванова, Л.С. Петрова и другие – предоставляют новые возможности для творчества); белорусские (Т.В. Васильева [2], Е.Н. Смирнова [3] и другие – возможности экспериментировать со звуками, приложения – обучение музыке более увлекательные и естественные) ученые.

Ученые и практики стран Европы рекомендуют клавишные инструменты «Casio SA-76 / SA-77» – мини-синтезаторы с 44 клавишами, «Yamaha PSS-A50» – компактный синтезатор с цветными клавишами, «Roland GO: KEYS» – упрощенный MIDI-контроллер с функцией воспроизведения сэмплов и аккомпанемента. Педагоги Китая используют «Donner DDP-80» – детский синтезатор с яркими клавишами и встроенными обучающими программами, «Kalimba» – маленькие тоновые барабаны). Музыкальные руководители Японии применяют «Korg microKEY Air» – компактный MIDI-контроллер с поддержкой Bluetooth для работы с приложениями, «TOMBO Melodion» – небольшие духовые

инструменты. В детских садах Южной Кореи практикуют «Samsung Smart Piano» – смарт-пианино с экраном, которое учит играть по цветным нотам, а в Индии – мини-таблу, гармоний. Воспитатели России применяют микрофон-синтезатор «Знатор», «Alesis Melody 61 МКII» – детский синтезатор с микрофоном и стойкой. В Республики Беларусь используют «Casio CT-S200» – популярный детский синтезатор с возможностью подключения к компьютеру, «RockJam RJ761» – мини-пианино с функцией обучения.

Цель исследования заключается в попытке изучения знаний детей старшей группы о цифровых музыкальных инструментах.

В ГУО «Детский сад № 41 г. Мозырь» в старшей группе № 13 был проведён опрос среди 10 воспитанников. Результаты опроса детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) показали, что 90 % из них не знали о цифровых музыкальных инструментах, однако проявили интерес к ним после объяснения. Среди популярных инструментов 70 % детей выбрали фортепиано или клавиши, а 60 % назвали обычное пианино своим любимым инструментом. Однако никто из них не имел опыта игры на цифровых инструментах. При выборе инструмента для себя 70 % детей предпочли клавиатуру с разными звуками, а 80 % – выразили желание научиться играть на электронных музыкальных инструментах, особенно на тех, которые позволяют создавать звуки животных (50 %).

Анализ результатов исследования показал, что дети старшей группы проявляют значительный интерес к цифровым инструментам, несмотря на то что у них нет предварительных знаний о них, что создает возможность для их дальнейшего обучения и знакомства с современными музыкальными технологиями.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

а) цифровые инструменты являются важным дополнением к традиционным методам обучения, делая процесс образования более увлекательным и адаптированным к индивидуальным потребностям каждого ребёнка, однако для их эффективного использования необходима тщательная подготовка, включая выбор программ, обучение педагогов и обеспечение доступности технологий;

б) интеграция цифровых инструментов в музыкальное образование направлено на развитие творческих способностей детей и формирование навыков командной работы, что положительно влияет на их общий рост и развитие.

Список использованной литературы

1. Беляева, Е.В. Цифровые технологии в музыкальном образовании: новые возможности / Е.В. Беляева // Музыкальное образование. – 2021. – № 4. – С. 28–35.
2. Васильева, Т.В. Игровые методы в музыкальном развитии детей / Т.В. Васильева. – М. : Педагогика, 2020. – 128 с.
3. Смирнова, Е.Н. Развитие творческих способностей детей через цифровые инструменты / Е.Н. Смирнова. – СПб. : Детство-Пресс, 2020. – 112 с.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Манькова Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Цель нашего исследования – раскрыть особенности изучения образовательного компонента «Человек и его здоровье» по предмету «Человек и мир» в начальной школе. Содержательный блок «Человек и его здоровье»

охватывает общие аспекты здорового образа жизни, его составляющие, навыки, необходимые для поддержания здоровья, а также действия в различных опасных ситуациях. В научной литературе существует свыше 300 определений термина «здоровье». По определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье представляет собой состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие заболеваний или физических недостатков.

Повышение уровня здоровья нового поколения представляет собой одну из ключевых задач нашего времени, и для её комплексного решения невозможно обойтись без участия общеобразовательной школы [1, с. 5–6]. Учитель обязан сформировать у обучающего потребность быть здоровым и вести здоровый образ жизни. Через особенности образовательного компонента «Человек и его здоровье» на учебном предмете «Человек и мир» учащиеся I ступени общего среднего образования осваивают и закрепляют режим дня, гигиенические нормы, правила питания, предупреждение заболеваний [2, с. 37]. Формируют представление о том, что человек – часть природы и его здоровье и жизнь в значительной степени зависят от состояния окружающей среды [3, с. 65–66]. Уточняют и углубляют знания о внешнем и внутреннем строении человеческого тела, функциях отдельных органов и основных систем, их взаимосвязях; содействуют развитию умения выполнять элементарные правила бережного отношения к своему организму.

Чтобы понять осведомлённость учащихся младшего школьного возраста в познании важности здорового образа жизни и его компонентов мы провели исследование на базе ГУО «Средняя школа № 7 г. Мозыря» среди учащихся 3 класса. Первым этапом было проведение тестового опроса на знания компонентов здорового образа жизни. Из всего количества опрошенных учащихся 50 % ответов верных, 25 % частично верных и 25 % неверных. Вторым этапом была проведена беседа с учащимися, в которой мы рассказали о компонентах и правилах здорового образа жизни. Учащиеся узнали новые интересные факты культуры здорового образа жизни и закрепили те знания, которые получили ранее. На третьем этапе был проведён итоговый тестовый опрос. При анализе ответов была выявлена положительная динамика: улучшение раннее полученных и новых знаний (85 % верных ответов, 10 % частично верных и 5 % неверных).

В заключение необходимо подчеркнуть, что систематическое и целенаправленное формирование здорового образа жизни у учащихся младшего школьного возраста имеет ключевое значение для их будущего. Чем раньше дети усвоят принципы здорового питания, физической активности, личной гигиены и безопасности, тем прочнее станут их привычки и тем меньше вероятность развития проблем со здоровьем в дальнейшем. Поэтому важно не только включать темы ЗОЖ в программу предмета «Человек и мир», но и активно использовать разнообразные методы и формы обучения, вовлекать родителей и создавать окружающую среду, где здоровый образ жизни будет ценностью и нормой. Инвестиции в здоровье младших школьников – это инвестиции в здоровое будущее нации.

Список использованной литературы

1. Касперович, Е.В. Проблемы в формировании здорового образа жизни / Е.В. Касперович // Здоровый образ жизни : сб. ст. / редкол. : В.М. Киселев (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2011. – Вып. 3. – С. 5–6.
2. Трафимова, Г.В. Человек и мир : учеб. пособие для 3 класса учред. общего среднего образования с русским языком обучения / Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов. – Минск : Аверсэв, 2018. – 140 с.
3. Варламова, С.И. Здоровье наших учеников / С.И. Варламова // Начальная школа. – 2003. – № 2. – С. 65–66.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мердеева Татьяна (ФГБОУ ВО ЧГУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – О.А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

Компьютерная грамотность выражается в способности и готовности человека к решению определенных задач посредством компьютерных технологий. В современном «информационном» мире компьютерная грамотность имеет особую ценность. В связи с этим все больше внимания уделяется изучению процесса формирования основ компьютерной грамотности с дошкольного возраста.

Основными компонентами компьютерной грамотности ребенка-дошкольника, по мнению Н. С. Феденко, являются следующие:

- аппаратный компонент – общие представления об устройствах компьютера (мышь, клавиатура, монитор, системный блок, принтер и др.);

- пользовательский компонент – умение работать с компьютером на пользовательском уровне (включать и выключать компьютер, управлять мышкой, работать за дисплеем, владеть клавиатурой и т. п.);

- программный компонент – навыки работы с простейшими программными продуктами (графический редактор, разнообразные игровые программы) [2].

При формировании данных компонентов компьютерной грамотности у детей старшего дошкольного возраста в современных условиях активно используются цифровые образовательные ресурсы.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это материалы в цифровой (электронной) форме специально разработанные для решения образовательных задач и, как отмечают Р. Н. Абалуев, Н. Г. Астафьева, Н. И. Баскакова, представляющие собой некий «содержательно обособленный объект» [1]. Использование ЦОР в дошкольном образовании позволяет видоизменить воспитательно-образовательную работу с детьми, реализуя модель личностно-ориентированного обучения. С их помощью появляются новые возможности для повышения мотивации детей дошкольного возраста к приобретению новых знаний и умений.

С целью формирования компьютерной грамотности у детей старшего дошкольного возраста возможно использование разных видов ЦОР. Формирование аппаратного компонента компьютерной грамотности предполагает применение учебных фильмов, электронных энциклопедий и хрестоматий, мультимедийных презентаций, слайд-шоу и т. д. В настоящее время востребованы ЦОР, созданные на основе технологии мультимедиа. Они представляют собой совокупность методов, приемов и средств сбора, обработки, хранения и представления информации при интерактивном взаимодействии пользователя с информационной системой. Применение мультимедиа в виде электронных раскрасок, аудио-сказок, видео-сказок, учебных мультфильмов, развивающих онлайн-игр помогает расширить представления детей о компьютерах в интересной и доступной им форме.

В работе с пользовательским компонентом целесообразно использование видео-уроков, мультфильмов, игр-тренажеров и т. д. Развивающие компьютерные игры, графические, музыкальные редакторы и другие программные продукты применяются при работе над программным компонентом компьютерной грамотности дошкольников.

Таким образом, формирование основ компьютерной грамотности у детей является одной из актуальных задач дошкольного образования. Цифровые образовательные ресурсы позволяют повысить познавательную мотивацию дошкольников и сделать педагогический процесс более интересным, увлекательным и по-настоящему современным.

Список использованной литературы

1. Абалуев, Р.Н. Интернет-технологии в образовании / Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева, Н.И. Баскакова. – Тамбов : ТГТУ, 2002. – 114 с.
2. Феденко, Н.С. Компьютерная грамотность дошкольника, методика ее формирования / Н.С. Феденко // Актуальные проблемы образования в период детства : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Г.М. Киселева. – Шадринск : ШГПИ, 2009. – С. 101–106.

РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ **Миллина Кира (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)** **Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент**

Ловкость – это сложное качество, характеризующееся хорошей координацией и высокой точностью движений человека. Исследователь М. А. Рунова отмечает, что от развития ловкости зависит быстрота овладения новыми двигательными навыками, необходимыми в труде и быту. Также ловкость влияет на способность наилучшим образом в двигательном отношении реагировать на неожиданно возникшую сложную ситуацию [4].

В трудах Н. А. Бернштейна выделяется 2 «разряда» ловкости:

1. Телесная ловкость,
2. Предметная (ручная) ловкость [1].

Исследователь Е. Н. Гогунев определил, что предметная ловкость – это тонкие высококоординированные движения рукой, особенно кистью и еще больше пальцами, которые управляются высшим отделом мозга, корой больших полушарий и имеют там широчайшее представительство [2].

В процессе развития предметной ловкости у дошкольников, как считает Л.А. Головей, специалисты выделяют несколько ключевых этапов. Вначале развивается умение захватывать и держать мелкие предметы, следом за этим формируется навык манипулирования предметами, при наличии которого ребенок может одновременно использовать обе руки для выполнения координированных действий. К дошкольному возрасту большинство детей осваивает навыки, необходимые для начала обучения письму и рисованию, что существенно влияет на их подготовку к школе [3].

Развитие предметной ловкости начинается в раннем возрасте, когда ребёнок активно исследует окружающий мир. На этом этапе важно предоставлять ребенку доступ к разнообразным материалам и предметам: от конструкторов и пазлов до различных игрушек и пособий для рисования. Всё это способствует формированию у детей умения управлять мелкими движениями рук и пальцев.

Предметная ловкость в контексте дошкольного образования – это ловкость, проявляемая в упражнениях с предметами. Для её развития у детей, как правило, используют мелкий спортивный инвентарь: малые мячи, палочки, флажки, а также некоторые предметы бытового и иного назначения или их заменители. Упражнения с предметами, подвижные игры с ними, спортивные эстафеты включают в содержание утренней гимнастики, физкультурных занятий, прогулок и других режимных моментов.

Для определения уровня развития предметной ловкости можно использовать, например, метание мяча в корзину и многие другие упражнения. Важно помнить, что развитие предметной ловкости у детей – это не просто отдельная задача, требующая решения. Это часть общего процесса полноценного психомоторного развития, тесно связанного с другими аспектами, такими как

внимание, зрительно-моторная координация и когнитивные навыки ребенка-дошкольника. Развивая предметную ловкость, мы одновременно способствуем комплексному физическому развитию ребенка, активно подготавливая его к обучению в школе и жизни в социуме.

Список использованной литературы

1. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 2015. – 164 с.
2. Гогун, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / Е. Н. Гогун. – М. : Академия, 2020. – 288 с.
3. Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии: уч. пособие. – 2-е изд., доп. и перераб. / Л. А. Головей. – СПб. : Речь, 2022. – 694 с.
4. Рунова, М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду / М. А. Рунова. – М. : Мозаика-синтез, 2023. – 260 с.

ИЗУЧЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ ПО ПОДДЕРЖКЕ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ

Мингалёва Татьяна (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – О. В. Парфенова, канд. пед. наук, доцент

Дошкольный возраст – это период интенсивного развития, закладывающий фундамент для будущего. В этот период происходит активное познание окружающего мира: ребенок неустанно изучает свойства предметов, осваивает новые навыки, формирует собственное представление о реальности. Это постоянный процесс открытия и исследования, движущей силой которого является естественное любопытство и стремление к самостоятельности. Именно поэтому дошкольное образование ориентировано на поддержку и стимулирование детской инициативы – одного из ключевых факторов успешного развития. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) прямо указывает на приоритетность поддержки этой детской инициативы [1], рассматривая её как двигатель обучения и саморазвития.

Программа «Вдохновение» [2] более подробно раскрывает понятие инициативы, определяя её как активное начало деятельности, как импульс, запускающий и направляющий процесс познания и творчества. Инициатива у дошкольников проявляется в разных видах деятельности. Однако проявление детской инициативы – не всегда простое и естественное явление. Много факторов влияет на ее формирование и проявление. Один из самых значимых факторов – это методическая компетентность воспитателей, их способность создать стимулирующую среду, поощрять самостоятельность и направлять детскую активность в конструктивное русло. Поэтому важно изучить взаимосвязь между уровнем детской инициативы и методической подготовкой педагогов. Данное исследование на констатирующем этапе было направлено на изучении проблем, выявлении трудностей, с которыми сталкиваются педагоги при формировании детской инициативы и поиске путей для улучшения ситуации.

Для оценки готовности педагогов к руководству детской инициативой была разработана специальная анкета, содержащая несколько блоков вопросов. Первый блок был направлен на выявление понимания педагогами сущности детской инициативы, их представлений о важности её развития и роли воспитателя в этом процессе. Второй блок вопросов был ориентирован на определение методических приемов и технологий, используемых педагогами для стимулирования детской инициативы. Здесь важно было узнать, какие методы и подходы педагоги считают

наиболее эффективными. Третий блок вопросов был нацелен на выявление профессиональных затруднений педагогов, связанных с руководством детской инициативой. Анализ результатов анкетирования позволил выявить основные проблемы и направления для дальнейшей работы. Например, многие педагоги отмечали нехватку времени для реализации инновационных подходов к развитию детской инициативы. Другие педагоги подчеркивали сложности в организации пространства для самостоятельной деятельности детей. Некоторые педагоги отмечали недостаток методических рекомендаций и практических материалов по развитию детской инициативы в познавательной деятельности. Эти данные были использованы для разработки рекомендаций по совершенствованию методической работы с педагогическим коллективом и организации образовательного процесса.

Результаты исследования позволили предложить рекомендации по развитию детской инициативы в познавательной деятельности и повышению методической компетентности педагогов. В частности, воспитателям рекомендуется участвовать в семинарах, мастер-классах, профессиональных тренингах с целью обмена опытом, получения новых знаний и умений. Организация открытых занятий по познавательному развитию с применением технологий поддержки детской инициативы также способствует общему повышению качества образовательного процесса. Освоение воспитателями информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволит значительно повысить эффективность образовательного процесса и сделать его более интересным для детей. Важно показать воспитателям возможности использования различных цифровых ресурсов (онлайн-платформ, мультимедийных презентаций и др.) для создания интерактивных занятий по познавательному развитию. Методическая компетентность воспитателя не может быть достигнута без регулярного самоанализа и рефлексии своей деятельности. Одним из эффективных инструментов для самоанализа может быть ведение персонального методического портфолио.

Дальнейшее исследование планируется направить на проверку эффективности разработанных рекомендаций и адаптацию их к условиям других дошкольных образовательных учреждений.

Список использованной литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf (дата обращения 14.02.2025).
2. Федосова, И. Е. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / И.Е.Федосова – М. : Изд-во «Национальное образование», 2015. – 368 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Моисеева Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

В современной педагогике для детей дошкольного возраста игра является ведущим видом деятельности. Через игру ребёнок познаёт окружающий его мир, развивается как личность, приобретает навыки общения и поведения, знакомится с моральными принципами.

В образовательном процессе учреждения дошкольного образования используются разные по характеристикам, содержанию и способам организации игры. На этой основе выделяют две группы игр:

1. Игры творческие (сюжетные), возникающие по самостоятельному замыслу детей, где содержание игры, ее правила, организация устанавливаются детьми. К творческим играм относят сюжетно-ролевые, режиссерские игры и игры-драматизации;

2. Игры с готовыми правилами (дидактические и подвижные), в которых само содержание игры и правила задаются взрослым для обучения, развития определенных способностей детей (познавательных, художественных, творческих, коммуникативных, двигательных и др.) [1].

Для организации игровой деятельности необходимо создавать и соблюдать ряд условий:

1. Предметно-пространственная среда. Все элементы игрового пространства должны быть безопасными и соответствовать стандартам. Игровые материалы и игрушки должны быть доступны детям, чтобы они могли самостоятельно выбирать, с чем играть;

2. Игровые материалы. Использование разнообразных игрушек и материалов (конструкторы, настольные игры), которые способствуют развитию воображения и творческих способностей;

3. Педагогическое сопровождение. Педагоги должны активно участвовать в игровой деятельности, направляя и поддерживая детей, предлагая идеи и помогая в решении конфликтов;

4. Структура игрового времени. Игровая деятельность должна быть встроена в ежедневный распорядок дня, чтобы дети знали, что у них есть время для игры;

5. Социальная среда. Создание условий для совместной игры, что способствует развитию социальных навыков, таких как сотрудничество, коммуникация и разрешение конфликтов;

6. Интеграция образовательного процесса. Интеграция игровых занятий с образовательными областями для более глубокого понимания содержания образования. Внедрение проектного подхода, где дети могут работать над общими задачами или темами в игровой форме;

7. Оценка и рефлексия. Регулярное обсуждение с детьми их игровых опытов помогает развивать критическое мышление и саморефлексию.

Создание благоприятных условий для организации игры в детском саду требует от педагога владения методикой комплексного руководства игрой. Данная методика включает в себя 4 основных компонента:

- 1) ознакомление детей с окружающим миром в активной деятельности;
- 2) обогащение игрового опыта;
- 3) организация предметно-игровой среды;
- 4) активизирующее общение воспитателя с детьми в процессе игры.

Это способствует разностороннему развитию детей и формированию у них необходимых социальных навыков. Если условия для игры не соблюдаются, то игра остается примитивной (дети играют изо дня в день в одно и то же). В таком случае игра практически не способствует развитию детей.

В настоящее время в детском саду серьезную проблему вызывает «уход» сюжетно-ролевой игры из жизни детей. Именно эта игра является основой социального развития ребёнка.

Предметом нашего исследования является сюжетно-ролевая игра.

Объектом исследования выступает организация сюжетно ролевой игры в учреждении дошкольного образования.

Цель исследования: выявить проблемы организации сюжетно ролевой игры.

Во время учебно-поисковой практики в учреждении дошкольного образования нами было проведено исследование по изучению содержания сюжетно-ролевых игр во второй младшей группе.

В ходе исследования мы выяснили, что сюжеты игр бедны, стереотипны («Магазин», «Парикмахерская», «Больница»). Можно отметить многократное повторение сюжетов. Сегодня мы сталкиваемся с тем, что некоторые дети с трудом понимают, кем работают их родители – риэлторы, менеджеры, агенты, референты и т. д. И родители не могут внятно объяснить ребёнку, в чем заключается их работа. Остаются только виды деятельности взрослых, непосредственно наблюдаемые в жизни. Но их очень мало. Отсюда и отсутствие у детей тем для сюжетно-ролевой игры. Поэтому крайне важно, чтобы воспитатель знакомил детей не только с профессиями, но и с культурными объектами (театр, музей, цирк, зоопарк и т. д.), по возможности посещать их для наглядного примера.

Список использованной литературы

1. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателей / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Линка-Пресс, 2009. – 96 с.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПОМОЩИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Мороз Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

В условиях современного общества, где коммуникация и грамотная речь играют ключевую роль в социализации и обучении, необходимо уделять особое внимание формированию речевых навыков у детей. Исследования показывают, что недостаточное внимание к грамматике в раннем возрасте может привести к трудностям в обучении в школе и в дальнейшем. Поэтому использование дидактических игр и упражнений как методов развития грамматического строя речи становится особенно актуальным [1, с. 23].

Грамматический строй речи включает в себя правильное использование словоформ, синтаксических конструкций и морфологических правил. Дидактические игры и упражнения представляют собой активные методы обучения, которые способствуют не только усвоению знаний, но и развитию навыков общения, креативности и критического мышления [2, с. 539].

В рамках нашего исследования был проведен психолого-педагогический эксперимент с участием 20 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) в учреждении дошкольного образования ГУО «Детский сад № 42 г. Мозыря». Дети были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную, по 10 человек в каждой.

На первом этапе (констатирующий эксперимент) была проведена диагностика уровня грамматического развития детей. Результаты показали, что в экспериментальной группе уровень грамматического развития детей составил 50 %, а в контрольной группе – 52 %. Эти данные послужили отправной точкой для дальнейшей работы.

На втором этапе (формирующий эксперимент) в экспериментальной группе в течение 5 недель проводились занятия с использованием дидактических игр и упражнений, направленных на развитие грамматического строя речи. В контрольной группе занятия проводились традиционным способом, без акцента

на игры. В ходе формирующего эксперимента использовались различные виды дидактических игр, такие как «Собери предложение», «Грамматические домики» и «Сказочные герои», которые способствовали активному вовлечению детей в процесс обучения.

На третьем этапе (контрольный эксперимент) была проведена повторная диагностика уровня грамматического развития детей. Результаты показали, что в экспериментальной группе уровень грамматического развития увеличился до 85 %, что составляет прирост в 35 %. В контрольной группе уровень грамматического развития увеличился до 60 %, что составляет прирост всего в 8 %.

Проведенное исследование подтверждает эффективность применения дидактических игр и упражнений для развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста. Результаты эксперимента показывают, что активные методы обучения способствуют более глубокому усвоению грамматических правил и повышению уровня речевого развития. В связи с этим, рекомендуется внедрять игровые методики в практику дошкольного образования, что позволит не только улучшить грамматические навыки детей, но и сделать образовательный процесс более увлекательным и продуктивным.

Список использованной литературы

1. Акулова, О.В. Образовательная область «Чтение художественной литературы». Как работать по программе «Детство» / О.В. Акулова, Л.М. Гурович. – СПб. : Издательство «Детство-пресс», 2013. – 251 с.

2. Корпачева, Т.Н. Педагогические условия развития грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста / Т.Н. Корпачева. // Современные тенденции развития науки в молодежной среде. – Елец, 2016. – С. 538–545.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА

Невмержицкая Милана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Музыкальность – это важнейший аспект развития личности, формирующийся с раннего детства. Она способствует развитию творческого мышления, эмоциональной отзывчивости, социализации и даже когнитивных способностей.

В России традиционно большое внимание уделяется развитию музыкальных способностей детей через систематическое обучение. Одним из ключевых подходов является методика З. Кодая, адаптированная для российской системы образования. Этот метод основан на игровых элементах, пении и использовании народных мелодий. В дошкольных учреждениях России часто используются такие инструменты, как металлофон, ксилофон и бубен, чтобы развивать чувство ритма и координации [1].

Япония известна своим глубоким уважением к традициям, что отражается и в музыкальном воспитании детей. Методика, разработанная С. Судзуки, фокусируется на раннем начале обучения игре на музыкальных инструментах (например, скрипке) и предполагает активное участие родителей в процессе обучения. Она основана на принципах, аналогичных изучению родного языка: ребенок «впитывает» музыку через постоянное слушание и повторение [2].

В Соединенных Штатах Америки акцент делается на творческом самовыражении и экспериментировании в образовании. Одной из популярных

методик является Орф-подход. Этот метод включает использование простых инструментов (барабанов, колокольчиков), пения и движения. Дети учатся создавать собственные мелодии, что стимулирует их воображение и самостоятельность [3].

Германия славится своими строгими стандартами в области образования, и музыкальное воспитание не является исключением. Здесь большое значение придается классической музыке и обучению на таких инструментах, как пианино или скрипка. Однако современные немецкие педагоги всё чаще обращаются к методике Э.Ж. Далькроза, которая сочетает музыку, движение и ритмику. Этот подход помогает детям лучше чувствовать музыку через тело и развивать координацию [4].

Методика Б. М. Теплова – это один из ключевых подходов к изучению и развитию музыкальных способностей у детей. Ученый рассматривал музыкальность как комплексное явление, включающее слуховое восприятие, чувство ритма, ладовое чувство.

В ГУО «Детский сад № 40 г. Мозыря» нами было проведено изучение уровня развития музыкальности детей старшей группы, в исследовании принимали участие 16 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет).

Исследовались основные аспекты оценки музыкальности:

- а) ладовое чувство (способность различать мажор и минор);
- б) чувство ритма (умение воспринимать и воспроизводить ритмические структуры);
- в) музыкально-слуховые представления (способность различать высоту звука, тембр, динамику, а также воспринимать музыкальный образ).

Ладовое чувство – это способность различать мажор и минор, а также воспринимать эмоциональную окраску музыки. Для его исследования мы включали для прослушивания детям следующие произведения: П. И. Чайковский «Апрель. Подснежник» из цикла «Времена года» (мажор); Э. Григ «Утро» из сюиты «Пер Гюнт» (минор). После прослушивания задавали вопросы: «Какая музыка тебе больше понравилась? Почему? Какие чувства вызывает эта музыка?». Данное исследование позволило нам выявить, как ребёнок воспринимает эмоциональную окраску музыки (радостная, грустная, тревожная).

Чувство ритма – это способность воспринимать и воспроизводить ритмические структуры. Детям предлагалось повторить ритмический рисунок (хлопками). Простой ритм: И.И. Дунаевский – «Песенка о капитане» («Капитан, капитан, улыбнитесь»).

Музыкально-слуховые представления – это способность воспринимать высоту звука, тембр, динамику и другие характеристики музыки. Для исследования данного аспекта детям необходимо было послушать фрагменты произведений, исполняемые на разных инструментах (К. Сен-Санс – «Карнавал животных»: «Лебедь» (виолончель). «Кукушка» (кларнет). П.И. Чайковский – «Концерт для фортепиано с оркестром № 1» (фортепиано). После прослушивания задавался вопрос: «Какой инструмент ты услышал?»).

По результатам исследования мы сделали вывод: высокий уровень развития музыкальности имеют 15 % детей – они легко различают мажорный и минорный лады, точно воспроизводят ритм; средний – 77 %: различают мажор и минор только в явных случаях, испытывают трудности с воспроизведением сложных ритмов и запоминанием мелодий; низкий – 8 %: часто путают мажор и минор, теряют ритм даже в простых композициях, плохо запоминают мелодии.

Список использованной литературы

1. Алексеева, Л.А. Музыкальное развитие детей дошкольного возраста / Л.А. Алексеева. – М. : Просвещение, 2008. – 265 с.
2. Судзуки, С. Начало музыкального воспитания / С. Судзуки. – СПб. : Композитор, 2004. – 122 с.
3. Campbell, P.S. Musician and Teacher: An Orientation to Music Education / P.S. Campbell. – New York : W. W. Norton & Company, 2010. – P. 67.
4. Jaarsma, C. The Role of Music in Early Childhood Development // Journal of Music Education. – 2015. – № 42. – P. 112–125.

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ

Ошарова Анна (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – А. В. Елупахина, канд. психол. наук

В настоящее время проблема организации образовательной среды, отвечающей современным требованиям качества дошкольного образования, широко обсуждается в психолого-педагогической науке. Как отмечают учёные, образовательная среда представляет собой совокупность условий позитивной социализации и полноценного возрастного развития ребёнка (И. А. Баева, А. Н. Веракса, Е. Н. Волкова, В. И. Панов, В. А. Ясвин). В работах белорусских и российских авторов отражено изучение образовательной среды учреждения дошкольного образования и её отдельных компонентов (пространственно-предметного, социального, технологического) в связи с коммуникативным, эстетическим, двигательным развитием воспитанников, их эмоциональным и психологическим благополучием (А.В. Елупахина, Е.В. Горбатова, Д.Н. Дубинина, И.В. Житко, Е.А. Панько, Е.О. Смирнова, О.В. Солдатова, Н.Н. Старжинская, Т.М. Соценко, Я.Л. Коломинский, В.Н. Шебеко и др.). Однако исследования, которые раскрывают роль пространственно-предметного компонента среды в его влиянии на амплификацию познавательного развития детей дошкольного возраста, немногочисленны. Вместе с тем именно познавательное развитие является основополагающим для умственного развития воспитанников, их готовности к обучению в школе и формированию учебной мотивации. В этой связи актуализируется необходимость изучения потенциала предметной среды и пространства детского сада для развития познавательной активности ребенка и его любознательности.

По мнению О. А. Комаровой, С. Л. Новоселовой, предметно-пространственная развивающая среда представляет собой организованное пространство, которое включает в себя специально подобранные игрушки, игровое оборудование, предметы мебели для осуществления специфических видов деятельности, игры, личностно-ориентированного взаимодействия. В современных исследованиях в структуре предметно-пространственной развивающей среды выделяют пространственную организацию и соответствующее предметное наполнение [1, с. 24].

Пространственная организация отражает потенциал изменения среды и вариативность взаимодействия ребёнка с игровым пространством, предусматривает необходимость зонирования помещений группы. Предметное наполнение предусматривает наличие необходимых и достаточных материалов для разных видов деятельности воспитанников, а также свободный доступ и возможность их использования в самостоятельной деятельности [2, с. 18].

Анализ научно-методической литературы позволяет заключить, что в дошкольном возрасте основой всей познавательной деятельности является чувственное познание – восприятие и наглядное мышление (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец). Следовательно, развивающая пространственно-предметная среда должна обеспечивать своевременное и правильное усвоение ребёнком систем сенсорных эталонов. Для развития восприятия и формирования представлений о предметах и явлениях окружающего мира, их свойствах и отношениях, необходимы разнообразные материалы и оборудование, которые позволят воспитанникам выделять и использовать в процессе самостоятельной осмысленной деятельности такие их характеристики, как форма, цвет, величина, соотношение частей, пространственное расположение. Кроме того, необходимым являются использование полифункциональных материалов, которые обеспечивают сенсорную основу познания. Важным образовательным ресурсом для развития наглядно-образного мышления также выступает возможность трансформировать игровое пространство и влиять на него [3, с. 236–238].

Согласно положениям отечественных учёных, ценностными ориентирами для подбора материалов и оборудования, обеспечивающих познавательное развитие воспитанников, являются следующие характеристики: соответствие игрушек задачам возрастного развития, развивающий характер игровых действий, возрастной диапазон использования (Е. О. Смирнова, О. А. Шиян).

Таким образом, развивающий потенциал пространственно-предметного компонента образовательной среды для познавательного развития ребёнка определяется возможностью субъектного взаимодействия со средой, доступностью осуществления пространственного и предметного выбора, свободой изменять и конструировать игровое пространство в процессе собственной деятельности.

Список использованной литературы

1. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда / С.Л. Новоселова. – М. : Центр инноваций в педагогике, 1995. – 64 с.
2. Смолер Е.И., Концептуальные основы проектирования развивающей предметно-пространственной среды в учреждениях дошкольного образования/ Е.И.Смолер, Т.Е.Титовец // Пралеска. – 2018. – № 9. – С. 16–20.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.

РАЗВИЦЦЁ МАТЫВАЦЫЙНАЙ СФЕРЫ ВУЧНЯЎ У НАВУЧАЛЬНЫМ ПРАЦЭСЕ ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЫ ПАСРОДКАМ ГУЛЬНІ
Паляшчук Марыя (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)
Навуковы кіраўнік – М. М. Шаўчэнка, канд. філал. навук, дацэнт

Гульнявыя метады займаюць асаблівае месца ў пачатковым навучанні, паколькі яны ўлічваюць псіхалагічныя асаблівасці малодшых школьнікаў і іх натуральную патрэбу ў рухомасці, эмацыйнасці і творчым даследаванні свету. Выкарыстанне гульні як асноўнага кампанента навучальнага працэсу спрыяе павышэнню матывацыі да навучання, развіццю пазнавальнай актыўнасці і фарміраванню ўстойлівай цікавасці да вучэбных прадметаў.

Асноўная перавага гульнявых метадаў заключаецца ў тым, што яны дазваляюць ператварыць працэс засваення ведаў у захапляльную дзейнасць, якая адпавядае ўзроставым асаблівасцям дзяцей. Пачатковая школа характарызуецца тым, што вучні яшчэ не валодаюць высокай ступенню самадысцыпліны і самарэгуляцыі, таму прымушовае засваенне інфармацыі можа выклікаць у іх стому,

нежаданне займацца і нават адмоўныя адносіны да навучання. Гульнявыя метады, у сваю чаргу, ствараюць атмасферу даверу, псіхалагічнай камфортнасці і заахвочваюць вучняў да актыўнага ўдзелу ў адукацыйным працэсе. Калі навучанне ператвараецца ў гульнявы працэс, навучэнцы лягчэй запамінаюць матэрыял, актыўна ўключаюцца ў дыскусіі, набываюць новыя веды праз уласны вопыт і памылкі.

Гульнявая аснова заняткаў спрыяе развіццю матывацыйнай сферы вучняў, паколькі працэс навучання становіцца больш захапляльным і непрыметным. Калі навучэнцы ўдзельнічаюць у гульнявой сітуацыі, яны не толькі выконваюць адукацыйныя заданні, але і ўключаюцца ў ролевае ўзаемадзеянне, што робіць працэс асваення ведаў больш натуральным і дзейсным. У гэтым кантэксце гульня выступае як магутны стымул для развіцця самастойнасці, ініцыятывы, умення дзейнічаць у нестандартных умовах.

Псіхалагі і педагогі адзначаюць, што выкарыстанне гульнявых метадаў дапамагае пераадолюваць псіхалагічныя бар'еры, звязаныя з няўпэўненасцю вучняў у сваіх сілах. Калі вучань удзельнічае ў гульні, тады ў яго фарміруецца станоўчая самаацэнка і павышаецца ўпэўненасць у сабе. Асяроддзе гульні здымае напружанне, страх памылкі, што дазваляе вучню больш смела выказваць свае думкі і прапаноўваць новыя рашэнні. Акрамя таго, «гульнявыя метады з'яўляюцца эфектыўным сродкам развіцця сацыяльных навыкаў» [1, с. 4]. Удзел у гульнявой дзейнасці вучыць дзяцей узаемадзейнічаць, працаваць у камандзе, улічваць меркаванні іншых, прымаць правілы і адказваць за свае дзеянні. Гэта асабліва важна ў малодшым школьным узросце, калі фарміруюцца асноўныя нормы паводзін і ўзаемаадносін у калектыве.

У сучаснай педагагічнай практыцы існуе мноства відаў гульняў, якія могуць быць выкарыстаны для павышэння матывацыі вучняў. Сярод іх можна вылучыць навучальныя гульні, ролявыя гульні, дыдактычныя заданні, інтэрактыўныя гульнявыя метады, а таксама гульні, звязаныя з выкарыстаннем інфармацыйных тэхналогій. Выбар канкрэтнага метаду залежыць ад мэта і задач урока, узросту вучняў і іх падрыхтоўкі.

Планаванне ўрокаў з выкарыстаннем гульняў патрабуе ўліку шэрагу фактараў, якія спрыяюць эфектыўнасці навучання і развіццю вучняў. Гульнявая дзейнасць у адукацыйным працэсе дазваляе зрабіць засваенне матэрыялу больш даступным, цікавым і выніковым. Для таго каб гульня стала сапраўдным інструментам навучання, неабходна не толькі правільна яе выбраць, але і гарманічна ўключыць у структуру ўрока, улічваючы асаблівасці вучэбных задач, узрост вучняў і іх узровень падрыхтоўкі. Важным аспектам выкарыстання гульнявых метадаў з'яўляецца правільнае размеркаванне часу і інтэграцыя гульнявога кампанента ў агульную структуру ўрока. Калі гульня выкарыстоўваецца толькі для разнастайнасці, але не ўключана ў сістэму навучання, яна можа страціць сваю эфектыўнасць.

Наступным этапам з'яўляецца выбар тыпу гульні, якая найлепшым чынам адпавядае пастаўленым мэтам. Існуюць дыдактычныя, сюжэтна-ролевыя, інтэрактыўныя і камп'ютарныя гульні, кожны з гэтых відаў мае свае асаблівасці прымянення. Дыдактычныя гульні арыентаваны на замацаванне ведаў праз заданні і практыкаванні, яны могуць быць выкарыстаны на этапе паўтарэння матэрыялу. Сюжэтна-ролевыя гульні дазваляюць развіваць камунікатыўныя навыкі і ўяўленне, што асабліва важна пры вывучэнні моўных дысцыплін і літаратуры. Інтэрактыўныя гульні часта выкарыстоўваюцца ў міжпрадметных курсах, бо спрыяюць развіццю творчых здольнасцей і лагічнага мыслення.

Такім чынам, выкарыстанне гульнявых метадаў у навучанні малодшых школьнікаў значна павышае матывацыю да вучобы, робіць працэс навучання больш цікавым, актыўным і прадуктыўным. Гульня дапамагае пераадольваць трывожнасць, спрыяе развіццю самастойнасці, сацыяльных і пазнавальных навыкаў. Разнастайнасць гульнявых метадаў і магчымасць іх адаптацыі да канкрэтных умоў робяць гэты падыход універсальным сродкам развіцця пазнавальнай актыўнасці вучняў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Жуковіч, М.В. Фарміраванне ў школьнікаў матывацыі да навучання на ўроках беларускай мовы і літаратуры / М. В. Жуковіч // Беларуская мова і літаратура. – 2004. – № 6. – С. 3–5.

РАЗВІЦЦЁ ЛАГІЧНАГА І СІСТЭМНАГА МЫСЛЕННЯ Ў ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ З ВЫКАРЫСТАННЕМ ІНФАРМАЦЫЙНЫХ СРОДКАЎ НАВУЧАННЯ

Палын Любоў (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)

Навуковы кіраўнік – Г. У. Болбас, канд. пед. навук, дацэнт

У час актыўнай распрацоўкі інфармацыйных тэхналогій і суправаджаючага гэты працэс інфармацыйнага бума актуалізуюцца пытанні фарміравання інфармацыйна кампетэнтнага пакалення, здольнага пры гэтым лагічна і сістэмна мысліць, планаваць свае дзеянні, мадэляваць працэс пошуку і знаходзіць неабходную інфармацыю для вырашэння праблем.

У сістэме дашкольнай адукацыі такія задачы прадвызначылі неабходнасць пошуку новых формаў, метадаў і сродкаў выхавання і навучання, якія бы спрыялі развіццю лагічнага і сістэмнага мыслення ў дашкольнікаў і пры гэтым суадносіліся з іх узроставымі асаблівасцямі і магчымасцямі. У Адукацыйным стандарце дашкольнай адукацыі ў кірунку “кагнітыўнага развіцця” паказчыкамі развіцця мыслення дзяцей пяцігадовага ўзросту названы ўменні аналізаваць, параўноўваць, абагульняць, самастойна рабіць высновы. Дашкольнікі даволі ярка праяўляюць цікаўнасць, кагнітыўную цікавасць да аб'ектаў, з'яў, падзей, якія выходзяць за рамкі прамога ўспрымання і вопыту дзяцей [1], што сведчыць аб магчымасцях ужо ў гэтым узросце развіваць лагічнае і сістэмнае мысленне.

Да шасцігадовага ўзросту дзеці дэманструюць здольнасці рабіць лагічныя высновы, параўноўваюць, абагульняюць аб'екты ў адпаведнасці з агульнымі адзнакамі. Пры гэтым у іх існуюць цяжкасці з арыентацыяй прасторы адносна сябе і іншага прадмета альбо пасрэдніка. Паспех фарміравання лагічнага мыслення ў дзяцей дашкольнага ўзросту залежыць ад выбару дыдактычных інструментаў, якія дапамагаюць зрабіць працэс навучання і выхавання не толькі займальным, але і эфектыўным.

У працэсе выканання пілотнага праекта “Робатаалгарытміка”, рэалізуемага адукацыйным аддзелам Парка высокіх тэхналогій разам з Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь, праводзіліся заняткі ў аб'яднанні па інтарэсах на базе некаторых устаноў дашкольнай адукацыі з прымяненнем набору робататэхнікі Matatalab. Было заўважана, што выкарыстанне робатаў значна ўплывае на актывізацыю псіхічнай актыўнасці дзяцей, садзейнічае стабільнасці ўвагі, развіццю мыслення і мовы, візуальнаму і слыхавому ўспрымання. Увогуле звычайны пераход ад візуальна-вобразнага да вербальна-лагічнага мыслення можа быць паскораны шляхам спецыяльна арганізаванай дзейнасці з выкарыстаннем дадзенага робататэхнічнага набору. Важнай умовай пры гэтым з'яўляецца спалучэнне

традыцыйных метадаў, закладзеных у аснову адукацыйнага працэсу, з інавацыйнымі, што выклікаюць найбольшую цікавасць у сучасных дзяцей.

Для выкарыстання ў адукацыйным працэсе набору робататэхнікі Matatalab аўтарам распрацаваны матэрыялы для заняткаў, комплекс аўтарскіх дыдактычных гульняў і практыкаванняў “Матэматычны Логагарадок”, які адпавядае зместу вучэбнай праграмы дашкольнай адукацыі, вучэбнага комплексу “Матэматычны калейдаскоп” з серыі “Мае першыя ўрокі” І. У. Жытко. Дыдактычныя гульні і практыкаванні сістэматызаваны ў адпаведнасці з кампанентамі адукацыйнай галіны “Элементарныя матэматычныя ўяўленні”: “Колькасць і лік”, “Геаметрычныя фігуры і форма аб’ектаў”, “Памер”, “Прастора”, “Час”.

Навучанне з робататэхнічным наборам Matatalab вядзецца паступова. На першым уступным этапе арганізуюцца заняткі без выкарыстання робата, ствараюцца гульнявыя сітуацыі на вызначэнне прасторавых ўяўленняў, магчымасць аналізаваць размяшчэнне аб’ектаў у пакоі і на плошчы, навыкі складання алгарытму, паслядоўнасці дзеянняў, якія стануць асновай для кіравання рухам робата і пачатковага кадзіравання. У спецыяльна арганізаванай дзейнасці выкарыстоўваюцца такія практыкаванні, як “Збяры цацкі ў адпаведнасці з алгарытмам”, “Танец робата”, “Вясёлы алгарытм”, “Навігатар” і г. д. На другім падрыхтоўчым этапе дзяцей знаёмяць з робатам, дэманструючы працэс кіравання ім. Прапанована выканаць практыкаванні на фарміраванне здольнасці ў дашкольнікаў арыентавацца ў прасторы адносна іншага прадмета. Пасрэднікам для арыентацыі становіцца робат Matatalab, прымяненне якога матывуе дзяцей актыўна ўдзельнічаць у выкананні практыкавання і атрымання новых ведаў і ўменняў. На трэцім галоўным этапе робат выкарыстоўваецца для замацавання набытых ведаў і ўменняў выхаванцаў. З дзецьмі разглядаюцца колькасны і парадкавы лік да 5–10; параўноўваюцца аб’екты па памеры; класіфікуюцца аб’екты ў залежнасці ад двух-трох прыкмет адначасова; вызначаецца і называецца форма прадмета, заснаванага на назвах геаметрычных фігур і г. д.

Такім чынам, выкарыстанне робататэхнікі ў адукацыйным працэсе садзейнічае развіццю ў дашкольнікаў лагічнага і сістэмнага мыслення, а таксама спрыяе задачы развіцця ў іх інфармацыйнай кампетэнтнасці, што ў сукупнасці суадносіцца з актуальнымі адукацыйнымі задачамі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь, 4 авг. 2022 г., № 228 // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/-images/2022/08/standart-doshkol-obraz.pdf> (дата обращения: 20.03.2025).

ЗАГАДКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Петроченко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Загадки как средство развития связной речи у детей дошкольного возраста играют важную роль в процессе формирования у детей навыков общения, мышления и творческого подхода к языку. Загадки, обладая интригующим и секретным содержанием, стимулируют интерес детей, помогают развивать их способность к логическому мышлению и облегчает процесс усвоения языковых структур.

Психологически загадки представляют собой игру, где дети могут проявить свою сообразительность и креативность. Они требуют от малыша не только знания

слов, но и умения мыслить ассоциативно, что в свою очередь активно развивает связную речь. Отвечая на загадку, ребенок начинает формулировать свои мысли, более четко выражая свои идеи и чувства. Этот процесс находит свои выражения в использовании описательных сочетаний, сравнений и метафор, что значительно обогащает его лексический запас [1, с. 102].

Кроме того, в процессе разгадывания загадок дети учатся анализировать информацию и делать выводы, что также способствует развитию связной речи. Загадки часто предлагают ребенку не только ответ, но и способ его нахождения. Например, при разгадывании загадки о питомце или предмете детского быта, ребенок должен представить, как этот предмет выглядит, какое у него назначение и какие ассоциации он вызывает. Это активное участие в процессе способствует лучшему усвоению языка и его активному использованию в речи [2, с. 54].

В работе с детьми дошкольного возраста востребованы загадки, которые требуют не просто названия отгадки, а описания её признаков, функций, особенностей. К такому типу относятся загадки о профессиях, предметах быта, явлениях природы.

Перед загадыванием загадки воспитателю необходимо создать интригу, например, сказать: «Сейчас я вам загадаю очень интересную загадку, и вы должны внимательно послушать, чтобы её отгадать». У детей должно быть достаточно времени, чтобы подумать и сформулировать свой ответ. Если дети затрудняются с ответом, не нужно спешить давать свой ответ. Не торопите их, дайте возможность проявить самостоятельность. После того, как загадка отгадана, предложите ребёнку рассказать о предмете или явлении более подробно.

Внедрение загадок в образовательный процесс дает возможность разнообразить занятия. Воспитатели и родители могут организовывать разные формы работы с загадками: конкурсы, игровые ситуации или занятия в виде викторин. Такой подход может превращать изучение языка в увлекательное и занимательное времяпрепровождение. Загадки, предлагаемые в формате игры, создают атмосферу дружелюбия и взаимопонимания, где каждый ребенок может проявить свои способности и креативность [1, с. 124].

Дополнительно работа над загадками помогает развивать навыки слушания и понимания речи. Разгадка загадки требует от детей способности внимать словам и фразам, что способствует улучшению фонематического восприятия и общей комбинаторной активности. Эта деятельность может служить основой для дальнейшего изучения букв, слов и предложений.

Важно помнить, что ключевым аспектом является подход к выбору загадок. Загадки должны быть доступными для понимания детей и связаны с их повседневным опытом. Применение рифмованных загадок или загадок с простыми образными выражениями делает занятие более привлекательным и веселым. В этом контексте также стоит уделить внимание тому, чтобы ребенку была представлена возможность как разгадывать, так и придумывать свои загадки, что станет прекрасным способом формирования навыков создания сводной речи [2, с. 63].

Таким образом, загадки являются эффективным инструментом для развития связной речи у детей дошкольного возраста. Они позволяют не только укрепить языковые навыки, но и обогатить внутренний мир ребенка, развить его креативность и аналитическое мышление. Обогащая обучение загадками, родители и воспитатели не только учат детей общению, но и содействуют их гармоничному развитию как личности.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С., Мышление и речь / Л.С.Выготский. – М. : «Лабиринт». – 1999. – 352 с.

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕСКАЗУ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СКАЗОЧНОГО ЖАНРА

Пилипейко Виталина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Одной из основных задач развития монологической речи у детей дошкольного возраста является формирование навыков связной речи, которая организована по законам логики и грамматики. Связная речь способствует формированию интеллекта, расширяет кругозор ребенка, усиливает познавательную активность. Именно в связной монологической речи реализуется коммуникативная функция языка и речи.

Связная речь, особенно монологическая, является наиболее сложной формой речи. Она формируется в условиях тесной связи речевого и умственного развития. Рассказ о чем-либо предваряет мыслительная деятельность: необходимо удерживать образ объекта, владеть навыками анализа, уметь выделять основные качества и свойства объекта, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями. Связность речи невозможна без использования интонации, логических ударений, умения выстраивать сложные предложения, а также без использования языковых средств для объединения предложений [2, с. 41].

В учреждении дошкольного образования воспитанники овладевают двумя основными типами монологов: пересказ и самостоятельное рассказывание. С помощью пересказа дети дошкольного возраста знакомятся с речью, запоминают эмоциональные и образные слова и предложения, учатся говорить на живом родном языке. Согласно образовательному стандарту, в среднем дошкольном возрасте ребенок должен пересказывать содержание сказки или короткого рассказа, составлять рассказы по содержанию картины, описательные рассказы (5–6 предложений об игрушках или предметах) [1, с. 109].

В учебной программе ставятся следующие задачи: в освоении содержания образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения» необходимо формировать умения соединять некоторыми способами предложения и части высказывания между собой. В образовательной области «Художественная литература» – формировать умения сохранять последовательность сюжета при пересказе коротких сказок [1, с. 118]. Высокий художественный уровень произведений, предназначенный для пересказа, целостность формы композиции и языка учат воспитанника строить историю ясным и последовательным образом, не увлекаясь деталями и не упуская основных вещей, то есть развивать свои разговорные навыки.

Пересказ является традиционным методом развития связной монологической речи. Для обучения пересказу в средней группе рекомендуются произведения сказочного жанра: сказки «Курочка Ряба», «Теремок», «Козлята и волк», «Колобок»; короткие рассказы Л. Толстого «Хотела галка пить», Е. Чарушина «Курочка» и др. [1, с. 121].

Занятие по пересказу сказки «Колобок» начинаю с прочтения произведения, далее задаю детям вопросы: «Кто главный герой?», «Куда пошел Колобок?», «С кем он встретился?». Рассматриваем иллюстрации к сказке и предлагаем детям

средней группы составить предложения по картинкам, после чего еще раз читаем сказку и задаем наводящие вопросы. Также можно предложить детям рассказать новую версию по их сценарию – пофантазировать.

Сказка играет большую роль в развитии познавательных процессов ребенка, так как увлекает ребенка сюжетом, необычностью действий, образностью языковых средств. С помощью сказок можно повысить уровень развития связной монологической речи, так как дети с удовольствием пересказывают их тексты, что очень важно для дальнейшей подготовки к школе.

Таким образом, развитие монологической речи у детей среднего дошкольного возраста при обучении пересказу текстов сказочного содержания является важным аспектом общего развития. Используя тексты сказок, мы можем создать увлекательное и поддерживающее образовательное пространство, где дети смогут развивать свои речевые навыки, внимание, память и креативное мышление. Такой процесс станет стимулом для дальнейшего обучения и формирования уверенности в своих способностях.

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. – С. 118.

2. Леушина, А.М. Развитие связной речи у дошкольников / А.М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1947. – С. 41–67.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пимонова Ярослава (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Л. В. Федорова, канд. пед. наук, доцент

В условиях быстрого прогресса общества каждый человек сталкивается с необходимостью решения огромного количества задач. Поэтому важно, чтобы выпускники школы умели адаптироваться и находить способы решения различных задач. В связи с этим сегодня в системе образования особое значение отводится формированию у учащихся методологических знаний.

Методологические знания позволяют учащимся осознанно подходить к процессу изучения учебного материала, работы с различными формами представления информации, а также эффективно решать любые учебные и практические задачи. Как результат сегодня в образовательном процессе важное внимание уделяется достижению, в том числе и младшими школьниками, метапредметных результатов обучения.

Таким образом, в современном образовательном пространстве формирование у младших школьников методологических знаний является неотъемлемой частью их школьной подготовки, что находит отражение в Образовательном стандарте Республики Беларусь [1].

Методологические знания представляют собой систему знаний и умений, направленных на осознанное управление процессом познания. Они способствуют развитию критического мышления, формируют осознанное отношение к изучению предметного материала, а также развивают способность к самооценке и самоконтролю, а также играют ключевую роль в развитии у учащихся познавательной активности и способности к самостоятельному обучению.

Методологические знания, сформированные на 1 ступени общего среднего образования, находят применение не только в учебной деятельности, но и в

повседневной жизни учащихся младшего школьного возраста. Умение анализировать ситуации, выстраивать цепочки рассуждений, искать рациональные решения – все это помогает учащимся при планировании личного времени, решении бытовых задач, организации своей работы.

Таким образом, формирование методологических знаний у младших школьников является важной задачей современного образования. Эти знания помогают стать самостоятельными, критически мыслящими личностями, способными в будущем успешно адаптироваться в современном мире.

Список использованной литературы

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 26 декабря 2018 г., № 125 // Национальный образовательный портал Республики Беларусь. – URL: obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf (дата обращения: 11.03.2025).

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ИГРОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ «НЕСКУЧНЫЙ РУССКИЙ ДЛЯ ВТОРОКЛАССНИКОВ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Пусикова Алёна (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилёв)

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

Обучение русскому языку требует применения на уроке разнообразных методов. Дидактическая игра – один из них. Она помогает обучающимся быстрее осваивать знания, применять их на практике. Учащиеся младшего школьного возраста совершают переход от игровой деятельности к учебной, и несмотря на то, что учебная деятельность становится ведущей, игра занимает здесь не последнее место. На наш взгляд, через дидактические материалы игровой направленности можно привлечь внимание детей к словарной работе, развить у них заинтересованность в получении знаний, так как в этой форме изучаемый материал усваивается и запоминается лучше, чем в классической форме на уроках.

Цель исследования – выявить особенности реализации словарной работы на уроках русского языка во 2 классе средствами дидактических игр. Для достижения данной цели были поставлены и реализованы ряд задач, в том числе разработать дидактические игры, направленные на формирование орфографической зоркости у учащихся 2 класса при работе со словарными словами.

В составе временного научного кружка «Лингводидактическая мастерская» мы активно занимались разработкой обучающего проекта «Приключение букв А и О в стране словарных слов», дидактические материалы которого направлены на формирование словарной грамотности учащихся 2 класса. Сюда включены загадки, кроссворды, ребусы, а дидактическая задача преднамеренно замаскирована и предстает перед детьми в виде игровой задачи. Данный продукт можно использовать для групповой и индивидуальной работы на разных этапах урока.

На основании анализа психолого-педагогической литературы и по результатам констатирующего этапа эксперимента во 2 классе нами была определена тактика обучающего эксперимента по формированию словарной грамотности у учащихся 2 класса на уроках русского языка с помощью материалов игровой направленности. Цель данного этапа – формирование углубленных знаний при изучении словарных слов у учащихся 2 класса с помощью дидактических игр и упражнений. Определив в ходе анализа психолого-педагогические и методические требования к программно-педагогическим средствам, мы разработали учебно-методический комплект материалов для учащихся младшего школьного возраста

«Нескучный русский для второклассников», включающий планы-конспекты уроков русского языка с дидактическими играми и сами игры: «Мастерская словарных слов», «Зрительные ассоциации», «Яркие рисунки», «На звук», «Зоркий глаз», «Конструктор», «Паровоз», «Шифровальщик», «Магазин трудных слов», «Телеграмма». Уникальные возможности для применения интерактивных технологий в учебном процессе предоставляет ресурс [1; 2]. На сервиса для создания интерактивных учебно-методических пособий по разным предметам LearningApps.org мы создали дидактические игры «Пазл из словарных слов», «Классификации», «Орфограммки».

Учебно-методический комплект дидактических материалов – совокупность учебно-методических материалов игровой направленности, которые могут быть использованы для обучения учащихся начальных классов, результат личной педагогической работы. УМК апробирован в ГУО «Средняя школа № 45 г. Могилева» при преподавании дисциплины «Русский язык» в период педагогических практик и планируется к внедрению в учебный процесс УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова».

Интерактивные элементы, викторины, головоломки делают обучение многообразным и интересным, что помогает развивать обучающие навыки, зрительную память, мыслительные операции (анализа, синтеза, сравнения), мотивацию, активизируют ассоциативное мышление учащихся. Благодаря разнообразию форматов игр и заданий, дидактическая игра подходит для различных стилей обучения и позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные нужды.

Список использованной литературы

1. Конструктор интерактивных заданий LearningApps. – URL: <https://learningapps.org/about.php> (дата обращения: 10.02.2025).
2. LearningApps.org. – URL: <https://learningapps.org/impressum.php> (дата обращения: 10.02.2025).

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**
Ридецкая Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – М. Н. Шевченко, канд. филол. наук, доцент

Методика использования средств наглядности в процессе обучения русскому языку на 1 ступени общего среднего образования является важным компонентом образовательного процесса, который способствует лучшему восприятию и усвоению учебного материала учащимися младшего школьного возраста. Важно понимать, что наглядность – это средство, которое помогает ребенку наглядно увидеть и осознать абстрактные понятия, что является важной задачей в процессе обучения языку.

Использование средств наглядности в обучении русскому языку в начальной школе значительно облегчает процесс понимания и восприятия учащимися лексических, грамматических и синтаксических явлений. Обучающиеся в этом возрасте активно воспринимают информацию через зрительные образы, и такие средства, как картинки, схемы, таблицы, диапозитивы и различные аудиовизуальные материалы, становятся незаменимыми помощниками учителя.

Одним из ключевых аспектов использования наглядных средств в обучении является то, что они помогают конкретизировать материал, делая его доступным и понятным. «Например, в процессе изучения частей речи можно использовать картинки, на которых изображены действия и объекты, соответствующие

определенным частям речи» [1, с. 105]. Для объяснения грамматических правил, таких как склонение существительных или спряжение глаголов, учитель может использовать схемы, иллюстрирующие изменения в формах слов.

Важным моментом является интеграция наглядных средств с другими методами обучения. Для того, чтобы усилить восприятие материала, наглядные средства должны быть связаны с практическими упражнениями. Например, после демонстрации схемы, показывающей структуру предложения, учащиеся младшего школьного возраста могут самостоятельно составить предложение, используя слова, предложенные учителем, и затем сопоставить свои работы с образцом. Это не только развивает навыки письменной речи, но и помогает детям лучше запомнить структуру языка.

Особое внимание следует уделить использованию наглядных средств в обучении чтению и письму. Карточки с буквами, слогами, словами, а также плакаты с правилами орфографии и пунктуации помогают детям закрепить правильное написание и понимание графических символов. Например, для обучения детей правильному написанию букв, учитель может использовать специальные таблицы, на которых изображены стрелки, указывающие направления движения пера, что помогает детям правильно и красиво писать.

Кроме того, при обучении русскому языку в начальной школе используются различные виды наглядных пособий для закрепления знаний о словах, предложениях и тексте в целом. Это могут быть таблицы с синтаксическими структурами, схемы синтаксического разбора предложения, карточки с заданиями на определение грамматических категорий слов. Все эти материалы служат для того, чтобы учащийся мог не только усвоить информацию, но и применить её на практике, развивая свои навыки анализа и синтеза.

Значительная роль в обучении русскому языку отводится также наглядным пособиям, которые развивают речевую активность учащихся. Например, при обучении устной речи можно использовать фотографии или рисунки, которые иллюстрируют различные ситуации. Это способствует развитию навыков устного общения, помогает учиться строить логичные и грамматически правильные высказывания, описывать события, рассказывать о своем опыте. Использование таких наглядных средств развивает воображение и творческое мышление учащихся, что является важной составляющей процесса формирования их языковых навыков.

Одним из принципов методики использования наглядности в обучении является принцип соответствия средств наглядности возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. На 1 ступени общего среднего образования, когда учащиеся младшего школьного возраста ещё не обладают высокой концентрацией внимания и развитыми аналитическими способностями, важно использовать такие средства, которые соответствуют уровню их развития. Например, на первых этапах обучения это могут быть простые картинки и предметные схемы, а на более поздних – более сложные визуальные материалы, такие как графики, диаграммы и карты.

Таким образом, средства наглядности в обучении русскому языку в начальной школе играют ключевую роль в развитии речи учащихся, формировании их языковых и грамматических навыков. Они помогают сделать обучение более доступным и понятным, укрепляют взаимосвязь между теорией и практикой, а также способствуют развитию творческих и аналитических способностей учащихся.

Список использованной литературы

1. Шевченко, В.А. Методика преподавания русского языка в начальной школе / В.А. Шевченко, И.А. Реброва. – М. : Просвещение, 2013. – 304 с.

НАБЛЮДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ **Ридецкая Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)** **Научный руководитель – Л. А. Лисовский, канд. пед. наук, доцент**

Одним из наиболее эффективных методов развития детей старшего дошкольного возраста выступает наблюдение – целенаправленное восприятие природных объектов и явлений, которое помогает детям накапливать знания, развивать познавательные способности и формировать правильное отношение к окружающей среде.

Наблюдение является ведущим инструментом, способствующим формированию природоведческой компетенции у старших дошкольников.

Наблюдение – это специально организованное воспитателем, целенаправленное, более или менее длительное и планомерное, активное восприятие детьми объектов и явлений природы [1, с. 189].

Мы стремимся показать, каким образом наблюдения за природными объектами и явлениями способствуют развитию важных компетенций, таких как внимательность, способность к анализу и синтезу информации, а также воспитывают бережное отношение к природе.

Несмотря на широкое признание важности наблюдения в образовательной области «Ребенок и природа» для детей дошкольного возраста, остается открытым вопрос о том, насколько эффективно используются возможности этого метода в современных учреждениях дошкольного образования. Выяснено, что имеется недостаточно методических рекомендаций, которые бы учитывали возрастные особенности старших дошкольников и специфику их восприятия природных явлений. В результате возникает разрыв между потенциальными возможностями наблюдения и его реальной практикой в образовательном процессе.

Для реализации поставленной цели и задач мы провели эксперимент.

База исследования: УО «Детский сад № 42» города Мозыря.

Контингент: дети 5–6 лет? 20 человек.

Эксперимент проходил в 2 этапа: констатирующий и формирующий.

Анализ полученных данных на констатирующем в этапе показал высокий уровень знаний о свойствах объектов неживой природы – 35 % детей, средний уровень – 42 %, а низкий – 23 % детей.

Мы предположили, что успешное формирование у детей 6–7 лет представлений о свойствах объектов природы в процессе эксперимента будет достигнуто, если:

- обеспечить группу материалами и оборудованием для организации эксперимента в развивающей предметно-пространственной среде;
- разработать блоки заданий с учетом уровня сформированности представлений детей о свойствах объектов неживой природы;
- проводить совместную познавательно-исследовательскую деятельность (экспериментирование) детей и педагога в режимные моменты.

В результате проведения контрольного этапа была выявлена следующая динамика уровня сформированности представлений о свойствах объектов неживой природы у детей 5–6 лет: количество детей с низким уровнем снизилось на 14 %; количество детей с высоким уровнем увеличилось на 21 %.

Это подтверждает, что использование материалов для проведения эксперимента, разработка блоков с учетом уровня знаний детей и организация совместной исследовательской деятельности привели к успешным результатам, доказав правильность исходной гипотезы и достижение целей исследования.

Для повышения эффективности образовательного процесса мы предлагаем внедрение следующих технологий обучения:

- использование видеоматериалов и анимации, которые наглядно демонстрируют смену времён года, жизненные циклы растений и поведение животных;
- интерактивные игры и квесты, такие как поиск следов животных, стимулирующие исследовательский интерес;
- применение дополненной реальности (AR), позволяющей через специальные устройства погружаться в мир насекомых и следить за течением ручьев;
- проектная деятельность, включающая создание дневников наблюдений, подготовку выставок и презентаций, что помогает детям глубже осмыслить и зафиксировать свои открытия.

Эти подходы помогут по образовательной области «Ребенок и природа» сделать процесс формирования природоведческой компетенции более современным, интересным и результативным, обеспечивая гармоничное сочетание традиционных методов обучения с новыми технологиями.

Список использованной литературы

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

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Сазонова Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – М.Н. Шевченко, канд. филол. наук, доцент

Развитие художественно-творческих способностей учащихся начальных классов на уроках русского языка и литературного чтения является важной задачей, которая требует комплексного подхода.

Однако в процессе обучения на уроках русского языка и литературного чтения у младших школьников могут возникать различные проблемы, которые могут негативно сказываться на усвоении материала и развитии учащихся. Вот некоторые из них.

Низкий уровень мотивации: учащиеся могут проявлять недостаточный интерес к предмету, что затрудняет процесс обучения. Это может быть связано с однообразием методов преподавания или отсутствием связи между учебным материалом и жизненным опытом детей.

Разные уровни подготовки: в классе часто встречаются дети с разными уровнями знаний и навыков, что усложняет работу учителя. Некоторые ученики могут отставать в освоении программы, тогда как другие – испытывать скуку из-за недостатка вызова.

Проблемы с вниманием и концентрацией: младшие школьники имеют короткое внимание; им бывает сложно сосредоточиться на длительных объяснениях или заданиях.

Страх перед ошибками: некоторые школьники боятся делать ошибки при выполнении заданий или ответах на вопросы, что может подавлять их желание участвовать в обсуждениях и экспериментировать с языком.

Неумение работать в группе: умение сотрудничать со сверстниками является важным аспектом обучения, но не все ученики умеют эффективно взаимодействовать друг с другом во время групповых заданий.

Отсутствие обратной связи: недостаточная поддержка со стороны учителей по поводу выполнения заданий может привести к тому, что ученики не понимают своих ошибок или направлений для улучшения.

Сложности в восприятии текста: учащиеся могут сталкиваться с трудностями при понимании прочитанного текста (линейное мышление), особенно если текст содержит сложные конструкции или незнакомые слова.

Языковые барьеры: ученикам может быть трудно понимать грамматические правила или специфику русского языка (например, падежи), особенно если они приходят из двуязычной среды.

Эмоциональные проблемы: стрессовые ситуации дома или личные переживания могут влиять на способность ребенка концентрироваться и воспринимать информацию во время уроков.

Для решения этих проблем важно применять разнообразные методики обучения, индивидуализированный подход к каждому ученику и создавать атмосферу поддержки и доверия в классе.

Учитель может «предпринять ряд шагов для решения этих проблем и развития художественно-творческих способностей учащихся. К примеру, использовать различные методы обучения, такие как игровые технологии, проектные задания, групповые работы и дискуссии. Это поможет создать интересную и динамичную атмосферу на уроке; или же создание межпредметных связей. Межпредметные связи между русским языком и литературным чтением с другими дисциплинами (например, искусством или музыкой). Это может быть реализовано через совместные проекты или тематические недели» [1, с. 93].

Можно предложить учащимся написать собственные рассказы, стихи или сказки по мотивам прочитанных произведений. Обсуждение их работ в классе поможет развить уверенность в себе.

Нужно не забывать учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося – его интересы и уровень подготовки – при планировании занятий и заданий. Внедрять современные технологии (мультимедиа-презентации, онлайн-ресурсы) для создания интерактивного учебного процесса. Проводить конкурсы сочинений, литературные вечера или выставки детских работ для стимулирования интереса к творчеству вне рамок обычных уроков.

Необходима постоянная поддержка учащихся. Регулярное предоставление конструктивно обратной связи поможет учащимся понимать свои достижения.

Учитель должен постоянно совершенствоваться: принимать участие в семинарах и тренингах по развитию креативных методов преподавания; обмениваться опытом работы с коллегами.

Конструктивным моментом является и работа с родителями (не забывать о родителях ребенка). Необходимо включать родителей в процесс обучения – организуя мероприятия, где они могут увидеть успехи своих детей или даже участвовать вместе с ними в творческой деятельности» [2, с 94].

Таким образом, эти особенности работы помогут создать более благоприятные условия для развития художественно-творческих способностей учащихся начальных классов на уроках русского языка и литературного чтения.

Список использованной литературы

1. Акмалов, Л.Ю. Педагогические основы формирования и становления творческой личности младших школьников. / Л.Ю. Акмалов. – М. – Сумы, 1994. – 127 с.
2. Леонтьева, О. Как сделать современное образование продуктивным? / О. Леонтьева – М. : Школьные технологии, 1999. – № 4.– С. 91–96.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Скакун Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – А. Н. Астахова канд. пед. наук, доцент.

Мир активных методов обучения на уроках математики яркий, увлекательный, познавательный, одним словом, – многогранный. Активные методы обучения – это совокупность методов, которые обеспечивают активность учащихся, разнообразие их мыслительной деятельности в процессе освоения полученных знаний на уроке. Изучение арифметических операций, таких как сложение и вычитание многозначных чисел, является важной частью математического образования. Умение работать с многозначными числами не только развивает математические навыки, но и способствует формированию логического мышления у учащихся. В результате изучения темы «Сложение и вычитание многозначных чисел» учащиеся должны: понимать конкретный смысл сложения и вычитания многозначных чисел; понимать, что можно складывать сколько угодно чисел и в любом порядке; знать, как изменяется сумма при изменении одного из слагаемых и разность при уменьшении вычитаемого или уменьшаемого.

Цель нашего исследования: определить эффективность применения активных методов, способствующих формированию вычислительных навыков при изучении темы «Многозначные числа».

Активные методы можно использовать на любом этапе урока. К активным методам относятся игровое и проблемное обучение метод «кейс-стади», «круглый стол», «мозговой штурм», «Ромашка», «Итоговый круг», «Составление кластера» и др. Для каждого этапа применяются определённые методы, которые позволяют эффективно решать конкретные задачи урока математики. Рассмотрим некоторые из них, которые были включены нами в ходе проведения исследования при изучении темы «Многозначные числа». Так, при обобщении полученных знаний нами был применен метод «Я – учитель». Данный метод позволяет обучающемуся быть в роли учителя.

При изучении раздела «Сложение и вычитание многозначных чисел», «учитель» объясняет алгоритм сложения или вычитания разных видов, после этого вызывается ещё один учащийся к доске и начинает решать пример, а «учитель-учащийся» исправляет его устное высказывание и письменные ошибки, при этом аргументирует доказательно, применяя математическую терминологию. Можно использовать приём взаимопроверки: «ученик-учитель» берет тетрадь своего одноклассника и комментирует неверно выполненные задания, при этом задаёт наводящие вопросы. После использования активного метода «Я – учитель» у обучающихся повысился уровень сформированности вычислительных навыков и интерес к математике. Метод «Сосчитай-ка» подразумевает наличие картинок вместо чисел. Обучающимся предлагается найти значение выражения, где вместо чисел – картинки (рисунок 1). Учитель ставит задачу: посчитать определённые части на изображениях (количество лучей у снежинок, рук у снеговика, лучей у солнца, лепестков у цветка) и получить соответствующее число, определённые части предметов учащимся задаёт учитель в виде загадок.



Рисунок 1 – Реши выражение

После того, как обучающиеся сосчитают количество задаваемых частей на изображениях, смогут составить числа, называя каждый из классов и разрядов данного числа, а затем записать выражение для дальнейшего решения и получения результата (62662 + 85885).

Так же этот метод можно использовать при записи примеров в столбик (рисунок 2), тем самым мы не только формируем вычислительные навыки, выполняя операции сложения и вычитания с многозначными числами, но и способствуем запоминанию, т. е. выполнению действий по алгоритму.

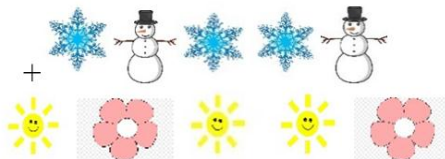


Рисунок 2 – Реши выражение в столбик

После проведения серий уроков математики с применением таких активных методов у обучающихся значительно вырос уровень запоминания разрядного состава чисел и умение правильно записывать выражения, для последующего вычисления.

Таким образом, формирование вычислительных навыков многозначных чисел должно быть комплексным и разнообразным, сочетая традиционные и активные методы обучения. Это позволит сформировать положительный опыт обучения, который будет способствовать как развитию математической грамотности у учащихся, так и готовить к успешному применению этих навыков в реальной жизни.

Список использованной литературы

1. Касьяненко, М.Д. Активизация познавательной деятельности обучающихся на уроках математики / М.Д. Касьяненко. – М. : Просвещение. – 2009. – 375 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ И АНИМАЦИОННЫЙ КОНТЕНТ КАК СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Стренакова Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

Труд для детей дошкольного возраста является важным компонентом их развития, способствующий формированию навыков, социальных умений и личностных качеств. Труд ребенка должен быть направлен на изготовление реального, осязаемого продукта, который может быть использован им по своему усмотрению.

Организация труда детей дошкольного образования – это важный аспект их воспитания и развития. Она должна быть разнообразной и увлекательной, чтобы поддерживать интерес детей и способствовать их развитию.

При организации труда детей дошкольного возраста можно использовать метод наглядного моделирования, который позволяет детям обучаться через визуаль-

ные и практические примеры. Этот метод помогает развивать навыки, необходимые для выполнения различных видов труда через создание моделей и использование наглядного материала. Это могут быть схемы, которые будут помогать понять последовательность действий и взаимосвязи между элементами труда.

Актуально использование технологических карт во время ручного труда. Их составление предоставляет детям возможность действовать самостоятельно не только во время непосредственно-трудовой деятельности, но и во время подготовки рабочего места. Также технологическая карта помогает расширить словарный запас воспитанников и пополнять его названиями орудий труда, оборудования, редко встречающимися названиями материалов или веществ, глаголами, обозначающими трудовые действия.

Анимационный контент как средство воспитания трудолюбия у детей дошкольного возраста также можно использовать при организации труда детей дошкольного возраста. Мультфильмы о труде помогают детям понять важность труда. Использование анимационного контента в образовательном процессе может значительно повысить интерес у детей дошкольного возраста к труду и создать у них положительное отношение к нему («Четыре сыночка и лапочка дочка», «Маша больше не лентяйка», «Вовка в тридевятом царстве», «Дудочка и кувшинчик», «Так пойдёт!»).

Организация труда детей дошкольного возраста требует создания определённых условий, которые способствуют развитию трудовых навыков, самостоятельности и ответственности:

1. Физическая среда: обеспечение безопасной и удобной среды для выполнения трудовых заданий. Это включает в себя отсутствие острых предметов, достаточное освещение и свободное пространство для движений; все необходимые материалы и инструменты должны быть доступны детям. Важно, чтобы они могли самостоятельно их взять и использовать в своей деятельности; создание различных зон для трудовой деятельности (уголок творчества, мастерская, сад и т. д.), где дети могут заниматься различными видами труда;

2. Организация процесса: каждое занятие должно иметь чёткую структуру, включая вводную часть, основное задание и рефлекссию. Это помогает детям понимать последовательность действий; организация работы в группах, что способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде; учет индивидуальных интересов и способностей детей;

3. Методическое обеспечение: использование различных методов (игровые технологии, проектная деятельность, мастер-классы) для организации труда, что делает процесс более интересным и увлекательным;

4. Психологические условия: важно создать доверительную атмосферу, где дети чувствуют себя комфортно и могут свободно выражать свои мысли и идеи; поддержка инициативы детей, поощрение их самостоятельных решений и креативного подхода к выполнению заданий;

5. Интеграция труда в образовательный процесс: трудовая деятельность должна быть органично вплетена в образовательный процесс, сочетаясь с другими видами деятельности (игрой, обучением) [1].

Таким образом, на наш взгляд, эффективными средствами организации труда детей младшего дошкольного возраста являются технологическая карта и анимационный контент.

Список использованной литературы

1. Петрова, В.И. Нравственное воспитание в детском саду: программа и методические рекомендации / В.И. Петрова, Т.Д. Стульник. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 80 с.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПОМОЩИ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК

Суслова Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста является одной из ключевых задач раннего обучения и воспитания. В современном обществе, где коммуникативные навыки играют важную роль в социализации личности, необходимо особое внимание уделять формированию основы речевой деятельности. Связная речь – это не просто умение говорить, но и способность формулировать мысли логично и последовательно, что имеет огромное значение для успешного обучения в школе и социализации в обществе. Связная речь у детей включает в себя не только произнесение слов, но и грамотное использование предложений, развитие навыков организации мыслей и установления логических связей между ними. Важным аспектом является умение использовать разнообразные языковые средства, такие как пословицы и поговорки [1, с. 5].

Связная речь у детей включает в себя не только грамотное использование предложений и грамматических форм слов, организацию мыслей и установление логических связей между ними, но и развитие навыков произношения слов. При работе над развитием связной речи следует также обращать внимание на воспитание орфоэпически правильной речи, формирование выразительности речи, выработку дикции, воспитание культуры речевого общения. Важным аспектом является умение использовать разнообразные языковые средства, такие как пословицы и поговорки. Эти традиционные формы речи помогают детям лучше усваивать язык, обогащают его словарный запас, а также учат передавать опыт предшествующих поколений [2, с. 32].

В целях оценки уровня развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста в ГУО «Детский сад № 40 г. Мозыря» был проведен психолого-педагогический эксперимент, который состоял из 3 этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

В рамках исследования были задействованы 20 детей старшей группы в возрасте 5–7 лет. Эта группа была поделена на две подгруппы по 10 человек: контрольную и экспериментальную. С контрольной подгруппой мы работу проводили в соответствии с учебной программой. Для экспериментальной же группы мы разработали специальную методику, включающую использование пословиц и поговорок с целью развития связной речи. Работа проходила в течение февраля и марта 2025 года.

На этапе констатирующего эксперимента был определен исходный уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Задания были направлены на выявление уровня связной речи с использованием простых и понятных задач, в том числе работы с пословицами и поговорками. Использовались такие три методики, как «Расскажи по картине» (Н.С. Старжинская), «Рассказ по серии сюжетных картинок» (О.С. Ушакова) и составление рассказа по данному началу.

В результате констатирующего эксперимента получены следующие результаты: высокий уровень развития связной речи – 50 %; средний уровень – 35 %; низкий уровень – 25 %.

После констатирующего эксперимента в течение полутора месяцев мы проводили формирующий этап эксперимента, на протяжении которого с

экспериментальной группой при работе особое внимание обращали на употребление, идентификация и интерпретацию пословиц: детям предлагалось объяснить смысл известных пословиц и поговорок. Например, «Не всё то золото, что блестит», «Не всё коту масленица», «Два сапога – пара» и др. Использовалась и такая форма работы, как создание собственных рассказов на основе пословиц (каждому ребенку было предложено придумать небольшую историю, в которую включить одну или несколько пословиц). Организовывалась групповая работа: дети объединялись в группы и создавали совместный рассказ, используя изученные пословицы.

По завершении формирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент с использованием тех же методики заданий (идентификация и интерпретация пословиц, создание собственных рассказов, создание коллективных рассказов), что и на этапе констатирующего эксперимента. В результате нами были получены следующие результаты: 80 % детей смогли правильно объяснить смысл предложенных пословиц; 75 % детей создали связные истории, в которых грамотно использовали усвоенные ими пословицы. Групповая работа: 70 % детей группы успешно справились с задачей.

Таким образом, высокий уровень составил 75 % детей; средний уровень – 15 %; низкий уровень – 10 %. В целом динамика роста высокого уровня развития связной речи составила 25 %.

На основании результатов проведенного эксперимента можно сделать вывод: использование пословиц и поговорок способствует развитию связной речи (развитие словаря, формирование образной речи и др.); в то же время такая работа содействует укреплению памяти, формированию логического мышления и улучшению навыков коммуникации.

Применение подобных форм работы в образовательной практике дошкольных учреждений может существенно повысить уровень речевых навыков у дошкольников и подготовить их к успешному обучению в школе.

Список использованной литературы

1. Лебедева, Н.А. Развитие связной речи у дошкольников: теория и практика / Н.А. Лебедева. – М. : Педагогика, 2015. – 132 с.
2. Сорокина, Т.В. Технологии развития речи у детей дошкольного возраста / Т.В. Сорокина. – СПб. : Речь, 2018. – 52 с.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Терешкова Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Существует три основных метода обучения: наглядные, словесные и практические. Использовать их следует обязательно в сочетании. Но в то же время следует отметить, что, на наш взгляд, сильнее воздействуют на органы чувств обучаемых именно наглядные методы. Кстати, отметим, что по утверждению психологов, до 90 % информации мы получаем через зрительное восприятие. Еще Константин Дмитриевич Ушинский говорил, что, если учить ребенка каким-нибудь неизвестным ему словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит быстро.

Эффективной технологией обучения является метод визуализации. Визуализация – это визуальный способ представления информации, которая легко усваивается детьми. Существует большое разнообразие традиционных

способов визуализации: схемы, таблицы, рисунки и др. С развитием компьютерных технологий визуализация приобретает такие приёмы и способы передачи информации, как инфографика, карты заданий, скетчноутин, таймлайн, презентация, интеллект-карта [1].

Интеллектуальные карты (другие названия технологии: *умные карты, карты ума, схема мышления, карта памяти*, интеллект-карта, карты мышления (mind-maps) – это отображение на бумаге эффективного способа думать, запоминать, вспоминать, решать творческие задачи. Схемы, представленные в виде картинок, помогают детям лучше усваивать материал и развивать мыслительные навыки, стимулируют активность ребенка. С помощью интеллектуальных карт ребенок идет в развитии от простых логических операций к сложным и учится умению анализировать.

На базе детского сада № 13 г. Мозыря нами было проведено психолого-педагогическое исследование, которое состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

Старшая группа в количестве 32 воспитанников была поделена на 2 подгруппы: одна из них была контрольной (16 воспитанников), с ней мы проводили занятия в соответствии с учебной программой; со второй экспериментальной подгруппой занятия мы проводили по специально разработанной методике. Во время констатирующего эксперимента мы установили исходный уровень, который в экспериментальной группе имел следующие показатели: высокий уровень – 15 %; средний уровень – 20 %; низкий уровень – 65 %. По сравнению с контрольной группой: высокий уровень ниже на 3 %, средний уровень ниже на 2 %, низкий на 3 %.

После констатирующего эксперимента нами был проведен формирующий эксперимент, который длился полтора месяца и во время которого нами были использованы следующие методики: работа с мнемотехниками и мнемотаблицами; применялись лэпбук, скетчноутинг, инфографика, осуществлялась работа с интеллект-картами. Нами были разработаны методики на основании заданий, представленные в работах Н.С. Старжинской и О.С. Ушаковой по 3 направлениям: составление рассказа по картине, составление рассказа по данному началу, составление рассказов по сюжетным картинкам. Во время занятий мы регулярно использовали интеллект-карты, которые при составлении рассказов очень помогали и нравились детям. Интеллект-карты служили опорой, своеобразным планом для творческого рассказывания. Интеллект-карты служили своеобразным блоком, структурным компонентом для составления рассказов.

Например, при составлении рассказа на тему «Весна» мы использовали опорные слова-блоки: «небо, облака, ручьи, трава, деревья, птицы, солнышко».

После формирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент. Во время контрольного эксперимента нами было установлена эффективность технологии визуализации т. к. в экспериментальной группе высокий уровень составил 21 % (повысился на 6 %), средний уровень – 30 % (повысился на 10 %), а низкий уровень – 49 % (понижился на 16 %). Можно сделать вывод, что применение технологии визуализации (при использовании лэпбука, скетчноутинга, инфографики, интеллект-карт и других форм работ), способствует развитию речи у детей старшего дошкольного возраста, обогащает словарный запас, развивает связную речь и фантазию. Отдельно отметим, что при работе по развитию связной речи в учреждениях дошкольного образования с детьми старшего дошкольного возраста наиболее эффективным средством является использование интеллектуальных карт.

Список использованной литературы

1. Развитие связной речи детей дошкольного возраста средствами мнемотехники. – 2025.– URL: <http://ddu498.minsk.edu.by/be/main.aspx?guid=43611>. (дата обращения: 25.03.2025).

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Толовикова Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т.А. Пазняк, старший преподаватель

Актуальность темы воспитания основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста обусловлена рядом факторов:

1. Формирование личности: дошкольный возраст – это критически значимый период для формирования личности. В этом возрасте закладываются основы мировосприятия, ценностных ориентиров и социального поведения. Воспитание гражданственности и патриотизма в раннем возрасте содействует развитию у детей чувства принадлежности к своей стране, уважения к ее культуре и традициям.

2. Укрепление национальной идентичности: в условиях быстрого изменения социальной среды и реальной угрозы утраты национальной идентичности, воспитание патриотизма среди подрастающего поколения играет ключевую роль в сохранении культурного наследия и традиционных ценностей. Патриотизм как основа самосознания и нравственной опоры ценится в Республике Беларусь.

3. Роль учреждений дошкольного образования: учреждения дошкольного образования имеют важную роль в воспитании гражданственности и патриотизма. Через различные виды деятельности (игры, проекты, праздники) воспитатели могут внести основы этих ценностей, что будет иметь долгосрочные последствия для становления гражданской позиции у детей.

4. Поддержка семейных ценностей: семья является первым источником социализации ребенка. Воспитание гражданственности и патриотизма в семье, комплексно с деятельностью учреждения дошкольного образования, создает единое пространство для формирования у детей позитивного отношения к своему отечеству [1, с. 94].

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании задачей воспитания в учреждениях образования является «формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии» [2].

В соответствии с Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь в современных социокультурных условиях одним из главных составляющих образовательного процесса является гражданское и патриотическое воспитание как стратегический ресурс развития общества и государства в целом. Понятия патриотизма и гражданственности имеют определение как система знаний, ценностей, практических действий личности, общества и государства, направленных на развитие, благополучие и обеспечение национальной безопасности Республики Беларусь; мировоззренческое основание и глубокое чувство любви к своему Отечеству, готовность защищать свою страну.

Воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста – это важный процесс, который формирует у детей любовь и уважение к своей стране, ее культуре, истории и традициям. Патриотическое воспитание является ключевой задачей, упомянутой в работах известных педагогов, таких как К.Д. Ушинский и А.С. Макаренко. В этом тексте раскрываются основные методы и стратегии,

включая знакомство с малой Родиной, организацию разнообразных мероприятий, внедрение образовательных программ, элементы краеведения и развитие положительных эмоциональных аспектов, которые помогают формировать у воспитанников чувство гордости и привязанности к своей стране. Такие подходы играют ключевую роль в формировании идентичности и моральных ценностей детей в будущем.

Для воспитания юных патриотов используются разные технологии, формы, методы, инновационные приемы такие как: квест-игра, технологии проектной деятельности, технологии исследовательской деятельности, музейная педагогика, компьютерная технология, метод проектов, методическое пособие лэпбук.

Таким образом, можно сказать, что лэпбук – это собирательный образ плаката, книги и раздаточного материала, который нацелен на развитие творческого потенциала в рамках заданной темы, расширяя не только кругозор, но и развивая навыки и умения. Он помогает ребенку по своему желанию подготавливать информацию по изучаемой теме, лучше понять и запомнить материал. Это хороший способ для повторения пройденного, поможет закрепить, систематизировать изученный материал. Дети учатся самостоятельно собирать информацию и пользоваться ею.

Список использованной литературы

1. Гребенюк, Н.В. Формирование гражданской идентичности у детей дошкольного возраста / Н.В. Гребенюк / Научные исследования в образовании, 2021. – 94 с.

О КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Углыница Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – С. Б. Кураш, д-р филол. наук, доцент**

Формирование культуры безопасности у детей дошкольного возраста – это важный процесс, направленный на развитие у дошкольников навыков безопасного поведения в различных условиях. Этот процесс включает ответы на актуальные вызовы современного мира, такие как бытовые травмы, дорожно-транспортные происшествия и многие другие потенциальные угрозы.

Рассмотрим основные аспекты и подходы к созданию и развитию культуры безопасности у детей.

1. Определение культуры безопасности

Культура безопасности – это совокупность знаний, умений и навыков, которые помогают детям осознанно подходить к вопросам безопасности. Она включает не только физическую безопасность, но и эмоциональное благополучие. Важно научить детей понимать, что такое безопасное поведение и как его применять в различных жизненных ситуациях [3].

2. Роль взрослых в формировании культуры безопасности

Воспитатели и родители играют ключевую роль в формировании культуры безопасности у детей. Важно, чтобы они:

- самостоятельно демонстрировали безопасное поведение;
- обучали детей основам безопасного поведения через игры и занятие;
- обсуждали с детьми возможные риски и то, как их избежать.

3. Использование игровых методов

Игровая деятельность является одним из лучших способов обучения дошкольников. В игры можно встраивать элементы безопасности в повседневные привычки. Например:

- ролевые игры, где дети учатся, как действовать в ситуациях пожара, на улице и других потенциальных угроз;
- тематические занятия, где обсуждаются правила дорожного движения, поведение с незнакомцами и безопасное обращение с предметами.

4. Обучение через практику

Детям полезно не только слушать о правилах, но и пробовать их на практике. Это может включать:

- экскурсии к безопасным местам, таким как пожарные станции, чтобы познакомить детей с работой спасателей;
- занятия физической активностью, где можно обсудить угрозы и способы их предотвращения.

5. Эмоциональная безопасность

Не менее важна и эмоциональная безопасность детей. Создание доверительной атмосферы, поддержка и понимание со стороны взрослых помогут детям чувствовать себя уверенными и защищенными. Важно обсуждать с дошкольниками их страхи и переживания, формируя у них умение делиться своими чувствами [2].

Формирование культуры безопасности у детей дошкольного возраста – это непрерывный и комплексный процесс, который требует взаимодействия взрослых и детей. Применение методов практического обучения, использование игровых форм, а также интеграция эмоциональной поддержки позволяют детям развивать необходимые навыки безопасного поведения. В конечном счете, формирование культуры безопасности – это инвестиция в будущее каждого ребенка, обеспечивающая уверенность и защищенность в быстро меняющемся мире.

Список использованной литературы

1. Мишин, Б.И. Образование как фактор обеспечения личной, общественной и государственной безопасности / Б.И. Мишин // Образование и безопасность: проблемы, концепции, реальность по материалам Всероссийской конференции, Москва, 21–23 апреля 2005 г.; под ред. проф. В.В. Анисимова, проф. О.Г. Грохольской. – М. : Изд-во УРАО, 2005.
2. Мошкин, В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: дис. д-ра пед. наук / В.Н. Мошкин. – Барнаул, 2004. – 315 с.
3. Головин, Н.Л. Понятие «культура безопасности», его развитие и анализ / Н.Л. Головин // Педагогический журнал. – 2021. – С. 32–37.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Фесовец Надежда (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Т.А. Пазняк, старший преподаватель**

Направление «эстетическое развитие» предусматривает воспитание основ общей и художественной культуры, развитие эстетического отношения к миру, художественных способностей и эстетических чувств, детского творчества средствами фольклора и художественной литературы, изобразительного искусства, музыкального искусства, хореографии, театра [1, с.7–8].

Эстетическое воспитание детей дошкольного возраста играет важную роль для развития ребенка и формирования гармоничной личности, способной к творческому самовыражению и конструктивному взаимодействию с окружающим миром.

Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования эстетического отношения к действительности, становления творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в окружающем мире с позиции эстетического идеала, а также испытывать потребность в эстетической деятельности, преобразовании действительности по законам красоты [2, с. 334].

Эстетическое воспитание детей в учреждении дошкольного образования осуществляется в разных формах в зависимости от принципа руководства их деятельностью, способа объединения воспитанников, вида деятельности.

Одна из форм детской деятельности, способствующих эстетическому воспитанию, – театрализованные игры и игры-драматизации.

Значительное место в педагогическом процессе учреждения дошкольного образования и в жизни детей занимают праздники и развлечения [3, с. 172].

Театрализованная деятельность в учреждении дошкольного образования – это хорошая возможность раскрытия творческого потенциала ребенка, воспитания творческой направленности личности, художественно-эстетического развития каждого ребенка. Т.Х. Болотина, И.А. Комарова, С.П. Баранов замечают, что театрализованные игры занимают важное место в решении задач эстетического воспитания. По их мнению, именно эти игры учат эмоционально высказываться. Театрализованные игры особенно влияют на эстетику отношений со сверстниками, взрослыми.

В период прохождения учебно-поисковой практики на базе ГУО «Детский сад № 27 г. Мозыря» нами была проведена диагностика с целью определить уровень эстетического развития детей дошкольного возраста.

Для определения уровня развития передачи характера персонажа вербальными и невербальными средствами мы использовали наблюдение за игрой-драматизацией по белорусской народной сказке «Коцік, Пеўнік і Лісіца». Мы принимали во внимание такие средства выразительности, как мимика, выразительность движений и речи, а также эмоциональную реакцию ребенка во время игры.

Имя ребенка	Роли детей	Проявление творческих способностей при передаче сказочных образов
Настя	Лиса	На лице выражалась хитрость. Движения плавные, махала хвостом. Речь выразительна, повышала и понижала голос, старалась голосом передать хитрость. При помощи эмоций старалась показать коварство лисы
Слава	Петух	Мимикой не пользовался. Гордо шагал, походка была уверенная. Был очень эмоциональный
Даша	Кот	Мимикой показывала чувства героя. Говорила чётко. Эмоциями не передавала переживания героя

Таким образом, анализ вербальных и невербальных средств выразительности выявляет недостаточный уровень развития творческих способностей в процессе передачи характера сказочных персонажей.

После реализации комплекса театрализованных игр и развлечений можно сделать следующие выводы:

- а) у детей возрос интерес к театральному искусству;
- б) дети обогатили свой словарный запас новыми терминами, связанными с театром;
- в) средства выразительности обогатились эмоциональными реакциями, мимикой и характерными средствами.

Таким образом, театрализованная деятельность эффективно формирует выразительную речь и содействует художественно-эстетическому воспитанию, развивая эмоции и приобщая детей к духовному наследию.

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.

2. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов ; под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2021. – 464 с.: ил.

3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика : учеб. для студ. сред. проф. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М. : Издат. центр «Академия», 2006. – 416 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПОМОЩИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР
Хомеченко Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – П.Е. Ахраменко, канд филол. наук, доцент

Особенностью восприятия речи детей среднего дошкольного возраста является не сам текст как таковой, а восприятие его звуковой наполненности. Поэтому при формировании звуковой культуры при развитии речи необходимо обращать внимание на следующие аспекты: формирование правильного звукопроизношения и словопроизношения; воспитание орфоэпически правильной речи; формирование выразительности речи; выработка дикции; воспитание культуры речевого общения как части этикета, громкость и скорость речевого высказывания, ритм, паузы, тембр, логическое ударение. В речи детей этого возраста могут быть еще недочеты, например, в произношении свистящих звуков (**с, з, ц**), шипящих и сонорных (**л, р**). Работу над произношением осуществляют через использование системы специально разработанных дидактических игр.

Система дидактических игр (с предметами, настольно-печатные, словесные) впервые разработаны для дошкольного воспитания Ф. Фребелем и М. Монтессори. С их помощью решаются задачи звуковой культуры речи. В игре осуществляется и познавательное развитие детей, так как дидактическая игра способствует расширению представлений об окружающей действительности, совершенствованию внимания, памяти, наблюдательности и мышления.

Культура звукопроизношения, по мнению Ф.А. Сохина, – это умение правильно передавать смысл содержания, пользоваться языковыми средствами. Звуковая культура речи является составной частью речевой культуры [1, с. 437].

Для организации психолого-педагогического эксперимента на базе ГУО «Детский сад № 42 г. Мозыря» мы провели исследование, которое состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Наш эксперимент был осуществлен с 10.02.2025 по 15.04.2025. Для работы мы взяли детей средней группы, которую мы разделили на две части: контрольная и экспериментальная. В контрольной группе мы работу проводили в соответствии с учебной программой, а для экспериментальной группы мы разработали специальные методики для развития звукопроизношения. Оценку уровня знаний звукопроизношения осуществляли в процентах.

Во время констатирующего эксперимента для проверки уровня звукопроизношения мы использовали такие дидактические игры, как: «Повтори за мной», «Кто как говорит» (на звукоподражание звуков животных); «Скажи наоборот»; игры на произношение звука «Р», «Добавь слог», «Составь предложение».

В ходе проведенного исследования мы получили следующие результаты: высокий уровень звукопроизношения – 50 %, средний уровень – 35 %, низкий уровень – 15 %.

Во время формирующего эксперимента, который мы проводили во время режимных и нережимных моментов использовали следующие виды работ: заучивание стихотворений, пересказ сказок, дидактические игры. Для обучения звукопроизношению использовали лэпбук, который содержит множество разнообразных игр. Материалы лэпбука являются безопасными, яркими и удобными в использовании для детей средней группы. Для развития звукопроизношения мы использовали разговоры с детьми, подвижные, народные дидактические игры, инсценировки, драматизации. Очень полезны дидактические рассказы с включением учебных заданий детям (повторять слова с трудным звуком, менять высоту голоса). В средней группе особенности звукопроизношения сопровождаем показом картинок на фланелеграфе или демонстрацией игрушек. На столе воспитателя можно с помощью игрушек устроить инсценировку, по ходу которой повторяется учебный материал (звукосочетания, чистоговорки-песенки).

После формирующего эксперимента мы провели контрольный, во время которого было установлено, что высокий уровень составил – 55 %, средний – 40 %, низкий уровень – 5 %.

Таким образом, следует отметить, что динамика роста уровня звукопроизношения составляет 5 %.

В заключение можно сказать, что при обучении звукопроизношению необходимо использовать не только дидактические игры, но и весь спектр методических средств: лэпбук, чтение стихотворений, картинки.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М.М, Теория и методика развития речи детей / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Издат. центр «Академия», 2018. – 437 с.
2. Дидактическая игра, как средство воспитания звуковой культуры речи детей : Образовательная социальная сеть – 2019. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2019/09/04/didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-vospitaniya-zvukovoy-kyltury> (дата обращения: 25.03.2025).

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Хомич Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Традиционные методы заучивания таблицы умножения часто вызывают у учащихся младшего школьного возраста скуку, усталость и снижение мотивации. В связи с этим актуальным становится поиск инновационных подходов к обучению, которые способствуют повышению интереса к предмету и эффективному формированию вычислительных навыков [1]. Одним из таких подходов являются игровые технологии, которые создают условия для активного включения учащихся в учебный процесс.

Цель нашей работы – определить эффективность использования игровых технологий для изучения и закрепления табличных случаев умножения у учащихся младшего школьного возраста.

Игровые технологии представляют собой группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которые стимулируют познавательную активность учащихся.

Чтобы показать влияние игровых технологий на эффективность формирования у учащихся младшего школьного возраста вычислительных навыков в процессе изучения таблицы умножения, нами была проведена экспериментальная работа на базе ГУО «Средняя школа № 15 имени генерала Бородунова Е.С. г. Мозыря» в период с 10 февраля по 20 марта 2025 года.

Экспериментальная работа проводилась в двух группах учащихся третьего класса (по 20 человек в каждой): контрольная группа (КГ) (учащиеся обучались по традиционной методике) и экспериментальная группа (ЭГ), в которой обучение проходило с использованием игровых технологий. Цель экспериментальной работы – выявить влияние игровых технологий на повышение уровня вычислительных навыков в процессе изучения таблицы умножения.

На констатирующем этапе нами изучался первичный уровень сформированных вычислительных навыков.

Контрольная группа выполняла предложенные задания по традиционной методике по изучению таблицы умножения на 5, такие как решение примеров умножения с заполнением пустых окошек: $5 * \quad = 35$. В экспериментальной группе обучение проходило через игру, где также изучали таблицу умножения на 5. Например, «Раскраска -умножение» – учащимся выдаётся раскраска, где каждому числу соответствует свой цвет, чтобы узнать каким цветом раскрасить нужно решить пример: $5*7 = 35$ – закрашиваем область синим цветом. «Супергерой таблицы умножения» – каждый учащийся становится «супергероем», который должен спасти мир, решая примеры умножения на 5, после верного ответа учащийся получает суперсилу: чтобы победить монстра нужно решить пример: $5*9=45$ – получает силу.

По завершении эксперимента была проведена повторная проверочная работа для оценки уровня знаний в обеих группах. После анализа полученных результатов контрольной и экспериментальной групп, было выявлено повышение уровня вычислительных навыков в процессе изучения таблицы умножения (таблица 1).

Таблица 1 – Динамика вычислительных навыков

Группа	Первичный уровень	Прибавление	Конечный уровень
КГ	65 %	+13 %	78 %
ЭГ	64 %	+28 %	92 %

Как видно из таблицы, уровень сформированных вычислительных навыков в процессе изучения таблицы умножения у учащихся экспериментальной группы увеличился на 28 %, что на 15 % выше, чем у учащихся контрольной группы. Таким образом, экспериментальная работа подтвердила эффективность применения игровых технологий в обучении табличным случаем умножения, что выражается в значительном росте (28 %) вычислительных навыков. На наш взгляд, данный подход может быть успешно интегрирован в образовательный процесс на 1 ступени общего среднего образования. Экспериментальная работа подтвердила эффективность применения игровых технологий в обучении табличному умножению, что выражается в значительном росте успеваемости и интереса учащихся младшего школьного возраста.

Список использованной литературы

1. Белошистая, А.В. «Методика обучения математике в начальной школе» / А.В. Белошистая. – М. : Владос, 2007. – 138 с.

ФАРМІРАВАННЕ ПАЗНАВАЛЬНЫХ ЛАГІЧНЫХ УНІВЕРСАЛЬНЫХ ДЗЕЙНЯЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ РАЗДЗЕЛА “СКЛАД СЛОВА” Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Чарэшка Дар’я (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)

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

Пачатковае навучанне павінна быць развіццёвым, узбагачаць дзіця ведамі і спосабамі разумовай дзейнасці, фарміраваць універсальныя вучэбныя дзеянні (УВД). Базавымі для пазнання з’яўляюцца лагічныя дзеянні, праблема фарміравання якіх у малодшых школьнікаў знайшла адлюстраванне ў працах А. Р. Асмолава, Г. А. Бакулінай, С. І. Гін, Н. Ф. Талызінай і інш. [1–4].

Усе аперацыі лагічнага мыслення цесна ўзаемазвязаны, іх паўнаўартаснае фарміраванне магчыма толькі ў пэўнай паслядоўнасці. Лагічныя аперацыі аналізу, сінтэзу, параўнання, класіфікацыі, абагульнення ляжаць у аснове вывучэння раздзела “Склад слова”. Аперацыя параўнання з’яўляецца базавым лагічным дзеяннем для фарміравання ўсіх астатніх пазнавальных УВД. На этапе фарміравання ўмення параўноўваць мэтазгодныя наступныя практыкаванні: “Чым адрозніваюцца словы?” (хата, хатай, хату; домік, столік, конік), “Чым падобныя словы?” (мора, марскі, прыморскі; сланяня, ласяня, кацяня; бяроза, хата, машына), “Знайдзіце лішняе слова” (гара, гарысты, гарэць; кніга, кгігаўка, кнігарня), “Знайдзіце лішняе паняцце” (прыстаўка, прыназоўнік, суфікс, канчатак, корань).

У аперацыі параўнання заўсёды ўдзельнічаюць такія лагічныя дзеянні, як аналіз і сінтэз. Гэтыя лагічныя дзеянні непарыўна звязаныя, знаходзяцца ў адзінстве адзін з адным у працэсе пазнання. Таму многія практыкаванні носяць аналітыка-сінтэтычны характар: разабраць па складзе толькі аднакарэнныя словы, скласці новае слова па зададзенай схеме (прыстаўка – корань – суфікс – канчатак), напісаць словы такога ж складу, як прапанаваныя словы (марозны, пераход, прыдарожны), вызначыць, ці аднолькавыя канчаткі ў слоў *вясне* і *(ў) лесе*.

Прыём класіфікацыі з’яўляецца важным прыёмам лагічнага мыслення, які выкарыстоўваецца ў працэсе ўсяго школьнага навучання. Важна, абапіраючыся на тэорыю паэтапнага фарміравання лагічнага дзеяння класіфікацыі, пабудоваць сістэму практыкаванняў на групоўку слоў вызначанага складу, заснаваных на разуменні вучнямі падставы для класіфікацыі:

– практыкаванні, накіраваныя на фарміраванне ўмення даваць слоўную характарыстыку класаў у гатовай класіфікацыі. Прапанаваны два рады слоў: 1) нагаварыць – наклеіць – начысціць; 2) народ – надзея – начлег. Устанавіце адпаведнасць: а) словы падзелены па колькасці складоў; б) словы падзелены па часцінах мовы; в) словы падзелены па наяўнасці прыстаўкі;

– практыкаванні, якія фарміруюць уменне дзяліць аб’екты на класы па зададзенай падставе (размяркуйце словы ў групы па значэнні кораня; вылучыце корань у словах кожнай групы: нос, пераносіца, паднос, насава, перанос, занос);

– практыкаванні, накіраваныя на фарміраванне ўмення выбіраць падставу для класіфікацыі. Напрыклад: Па якой прымеце зроблена класіфікацыя? (Звон – ход – бег; дожджык – ветрык – мячык; прыморскі – прыгарадны – прышкольны);

– практыкаванні, накіраваныя на фарміраванне ўмення дзяліць аб’екты на класы па самастойна выбранай падставе. Напрыклад: згрупуйце словы па вызначанай прымеце. Прапануйце свае варыянты групоўкі: лес, ляснік, марак, узлесак, мора, прыморскі.

Важна сфарміраваць у малодшых школьнікаў уменне абагульняць, падводзіць пад агульнае паняцце (падбярэце абагульняльныя паняцці: горад,

гарадскі, прыгарад – ...; -чык-, -ян-, -нік- – ...; корань, прыстаўка, суфікс, канчатак – ...).

Фарміраванню пазнавальных лагічных УВД у малодшых школьнікаў спрыяюць таксама творчыя заданні: слоўныя гульні, праектныя работы па складанні шарад, рэбусаў, крыжаванак, анаграм і іх разгадванне.

Такім чынам, паслядоўнае развіццё лагічных уменняў, навучанне выкарыстанню рацыянальных спосабаў мыслення з’яўляецца адной з істотных умоў развіцця пазнавальных здольнасцяў малодшых школьнікаў. Пра эфектыўнасць распрацаванай сістэмы практыкаванняў па фарміраванні лагічных універсальных дзеянняў на моўным матэрыяле сведчаць параўнальныя вынікі даследавання, які праведзены намі па дыягнастычных метадыках “Параўнанне паняццяў”, “Выключэнне лішняга”, “Размяркуй словы па групам”. Адзначаецца станоўчая дынаміка ва ўзроўні сфарміраванасці ў малодшых школьнікаў умення вылучаць істотныя прыметы, валодання прыёмамі параўнання, аналізу, сінтэзы і класіфікацыі, што спрыяе паспяховаму вывучэнню беларускай мовы.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие / А.Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Бакулина, Г.А. Методика интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка / Г.А. Бакулина, Е.А. Обухова, Н.Б. Дембицкая. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 181 с.

3. Гин, С.И. Мир логики : учеб.-метод. пособие / С.И. Гин. – Минск : ИВЦ Минфина, 2007. – 207 с.

4. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗЫВАНИЮ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК

Чернова Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Полноценное овладение родным языком является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания. Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто назвать предмет, но и описать его, рассказать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий [1, с. 120].

«Связная речь, – подчеркивал Сохин Ф.А., – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях, связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя». По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи [2, с. 55].

Актуальность выбранной темы объясняется тем, что процесс развития связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей дошкольного возраста. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью

и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка [1, с. 122].

Связная речь формируется через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений; составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы; создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи – рассуждения (объяснительная речь, речь – доказательство, речь – планирование), а также сочинение рассказов по серии сюжетных картинок. Многие дети испытывают трудности в составлении рассказов по серии сюжетных картинок. Чтобы ребенок начал рассуждать, необходимо научить его грамотно и последовательно излагать мысли, правильно строить высказывание, а этому способствует целенаправленная работа педагога [3].

Непосредственная образовательная деятельность по развитию речи, связанная с обучением составлению рассказов по серии сюжетных картинок, позволяет расширять запас слов детей, помогает развивать умение детей правильно и грамотно строить предложения [3].

Приведем пример обучения рассказыванию по серии сюжетных картинок «Зимние забавы». Сначала детям демонстрируется серия сюжетных картинок «Зимние забавы», где изображена игра в снежки, катание на санках и коньках, лепка снеговика. Воспитанникам предлагается внимательно рассмотреть картинки и рассказать, что они там видят, перечислить зимние забавы. После этого можно предложить составить рассказ по каждой картинке отдельно. Затем начинается подготовка к составлению связного рассказа, воспитатель может дать образец такого высказывания или предложить детям только начало рассказа.

Еще один вариант, который можно использовать при обучении детей составлению рассказа по серии сюжетных картинок, – когда воспитатель показывает детям одну картинку из серии (любую). Дети рассматривают ее, затем кто-то из детей придумывает рассказ по одной картинке. Задаются вопросы: «Может ли быть продолжение у этого рассказа? Каким оно может быть? Что может произойти с героями?». Затем на доске выставляется серия из пяти картинок, открытых через одну: 1, 3, 5. Дети составляют рассказ по такому расположению (додумывают). Открывается вторая картинка, снова дети рассказывают; наконец, открываются все картинки, и дети составляют новый рассказ.

Таким образом, обучение рассказыванию является одним из важнейших аспектов развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста. Степень связности, точности, полноты детских рассказов во многом зависит от правильного восприятия ребенком сюжета картинок, его осмысления. Работа с сюжетными картинками побуждает детей к речевой активности, обуславливает тему и содержание рассказов, их нравственную направленность.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Издат. центр "Академия", 2006. – 400 с.
2. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада ; под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1984. – 210 с.
3. Ушакова, О.С. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин / О.С. Ушакова, Е.А. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 12. – С. 3.

**МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ И ЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ
НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**
Шевченко Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – М.Н. Шевченко, канд. филол. наук, доцент

На сегодняшний день вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику приоритетной целью школьного образования становится развитие способности обучающегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря – формирование умения учиться. «Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», которые обеспечивают возможность каждому обучающемуся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и её результаты. Они создают условия развития личности и её самореализации» [1, с. 19].

Метод наблюдения включает в себя внимательное изучение языковых явлений и их практическое применение. На уроках русского языка этот метод можно использовать следующим образом.

Наблюдение за речью окружающих: учащиеся могут слушать разговоры взрослых, обращая внимание на выбор слов, интонацию и структуру предложений. Это помогает им осознать, как язык используется в реальных ситуациях.

Анализ текстов: чтение различных текстов (рассказов, стихотворений, статей) с акцентом на лексические и грамматические особенности. Учащиеся могут выделять интересные выражения и конструкции, обсуждая их значение и использование.

Наблюдение за собственным речевым поведением: ученики могут записывать свои высказывания и анализировать их с точки зрения правильности и выразительности. Это помогает выявлять ошибки и работать над их исправлением.

Языковой анализ включает в себя более глубокое исследование языковых структур и правил. Этот метод может быть применен в следующем порядке.

Грамматический анализ: ученики изучают морфологию и синтаксис русского языка, разбирая предложения на составные части. Это помогает им понимать, как строятся предложения и как используются различные части речи.

Лексический анализ: работа с синонимами, антонимами и омонимами. Учащиеся самостоятельно учатся выбирать слова в зависимости от контекста, что обогащает их словарный запас.

Стилистический анализ: изучение различных стилей речи (научный, художественный, публицистический) и их особенностей. Это позволяет обучающимся осознанно выбирать стиль общения в зависимости от ситуации.

«Примеры применения методов на уроке по теме «Письмо другу»:

Метод наблюдения: Анализ реальных писем (можно использовать письма известных людей или литературных персонажей)» [2, с. 33].

Языковой анализ: обсуждение структуры письма, использование вежливых формул, обращений и выражений.

Метод наблюдения и языковой анализ являются важными компонентами уроков русского языка в начальной школе. Они способствуют не только усвоению языковых норм, но и развитию критического мышления у учащихся. Эти методы создают активную учебную среду, где учащиеся становятся не только потребителями языка, но и его активными создателями. В результате они лучше

понимают язык как средство общения и выражения своих мыслей, что способствует их дальнейшему успешному обучению.

Список использованной литературы

1. Соловьева, Н.В. Современные подходы к обучению русскому языку в начальной школе / Н.В. Соловьева. – М. : Академический проект, 2017. – С. 18–20.

2. Кузнецова, Т.А. Технологии обучения русскому языку в начальной школе / Т.А. Кузнецова. – Екатеринбург : Уральский гос. педагог. ун-т, 2016. – С. 33–34.

НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Шерстобитова Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Л.Н. Мазуркевич, канд. фил. наук, доцент

Развитие этикетной речи основывается на особенностях развития общения и речи дошкольников. Если в 3–4 года ребенок усваивает, что к воспитателю следует обращаться по имени и отчеству, то впоследствии происходит постепенное усвоение основных формул этикета – приветствий, просьб, благодарности и т. д. Формы вежливого обращения ближайшего окружения ребенка автоматически усваиваются в дошкольном возрасте. Это и составляет основу формирования этикетной речи. Соответственно, особенностями развития этикетной речи дошкольников являются: стремление к подражанию старшим; совершенствование практического употребления речи в общении с другими людьми; рост словарного запаса ребёнка; активность самого ребёнка по отношению к языку [1, с. 43].

Народные сказки занимают особое место в воспитательном процессе и развитии детей, особенно в период их раннего детства. Они обогащают воображение, развивают речь и, что особенно важно, формируют речевой этикет. В этом контексте дедуктивный подход к народным сказкам позволяет не только познакомить ребёнка с культурным наследием, но и привить ему навыки общения, уважения и вежливости.

Каждая народная сказка изобилует своими примерами речевого поведения, соответствующего различным ситуациям, что позволяет детям увидеть, как правильно общаться с окружающими. Например, в сказках часто встречаются персонажи, которые используют вежливые формы обращения, выражают благодарность или извинения, что является важным элементом речевого этикета. Этот опыт становится основой для формирования у детей понимания правил социальной жизни и общения.

Применение народных сказок в образовательном процессе напрямую связано с актуальными методическими подходами, направленными на развитие речи у младших дошкольников. Рассказ о героях сказок и их взаимодействии позволяет не только развивать словарный запас и грамматические конструкции, но и обучать ребенка пониманию эмоциональной окраски речи. Например, в сказке «Колобок» можно обратить внимание на то, как персонажи общаются и как их речь соотносится с их поступками. Дети, наблюдая за этими моментами, становятся более чуткими к словам и интонациям, что, в свою очередь, способствует формированию основ речевого этикета.

По мнению О.С. Ушаковой, детям показывали, что даже вежливые слова, сказанные ворчливым голосом, не так уж и вежливы. Из мимических движений особенно высоко ценится в человеческом общении улыбка, создающая «поле положительного знака» [2, с. 27].

Совместное чтение и обсуждение народных сказок создаёт благоприятную атмосферу для общения, где взрослый может задавать вопросы, побуждать детей высказывать свои мысли и чувства. Это образует пространство для практики

речевого этикета, где дети учатся задавать вопросы, кратко и ясно излагать свои мысли, а также выражать согласие или несогласие в вежливой форме.

Важно отметить, что для успешного формирования речевого этикета через народные сказки необходимо учитывать возрастные особенности детей. В младшем дошкольном возрасте дети активно воспринимают информацию на слух, поэтому выбор ярких и динамичных сказок с простым сюжетом будет наиболее эффективным. Также стоит обратить внимание на разъяснение непонятных слов и выражений, которые могли бы затруднить понимание, чтобы не потерять интерес к обсуждению и не создать негативных ассоциаций с речью.

Необходимо также осознать, что интеграция речевого этикета в рассказ о сказках не должна сводиться лишь к механическому повторению фраз. Важно создавать ситуации, в которых дети смогут самостоятельно применять полученные знания, тем самым закрепляя эти правила у себя в жизни. Искусство рассказчика, его умение вовлекать детей в обсуждение, создавать диалоги, использовать элементы ролевой игры будет способствовать более глубокому усвоению речевого этикета.

Таким образом, использование народных сказок в образовательном процессе является эффективным инструментом для формирования речевого этикета у детей младшего дошкольного возраста. Это не только способствует развитию речевых навыков, но и формирует у детей правильные представления о социальном взаимодействии и взаимоуважении.

Список использованной литературы

1. Лямина, Г.М. Развитие речи ребенка раннего возраста : метод. пособие / Г.М. Лямина. – М. : Айрис-пресс : Айрис-Дидактика, 2005. – 90 с.
2. Ушакова, О.С. Программа развития речи дошкольников: теоретические основы, основные задачи, развитие речи в возрастных группах, педагогические условия / О.С. Ушакова. – 4-е изд., перераб. – М. : Сфера, 2017. – 95 с.

ПРАЦА НАД СЛОВАМ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ МОЎНЫХ І МАЎЛЕНЧЫХ НАВЫКАЎ ВУЧНЯЎ

**Шпакевіч Яніна (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мозырь)
Навуковы кіраўнік – Б. А. Крук, канд. філ. навук, дацэнт**

Адна з важнейшых задач па развіцці маўлення вучняў – узбагачэнне іх слоўнікавага запasu і павышэнне культуры маўлення. Настаўніку трэба клапаціцца аб тым, каб штодзённа пашыраўся слоўнікавы запas вучняў. У наш час гэтая праблема з’яўляецца вельмі актуальнай, што пацвярджае школьная практыка.

Для таго, каб рухацца наперад у гэтым напрамку, настаўніку трэба ведаць, з дапамогай якіх сродкаў і метадычных прыёмаў можна дасягнуць лепшых вынікаў у пашырэнні слоўнікавага запasu вучня. Адразу адначым, што ў пачатковай школе трэба вучыць дзяцей карыстацца слоўнікамі, напрыклад, слоўнікам з малюнкамі М. Г. Яленскага [1].

В. І. Свірыдзенка, напрыклад, падкрэслівае важнасць лексічнай работы на пачатковым этапе навучання і адзначае, што «слоўнікавая работа заслугоўвае не меншай да сябе ўвагі, чым чыста граматычная: яна патрэбна і для засваення навыкаў, і для разумовага развіцця, і для разумення многіх граматычных з’яў» [2, с. 93–94].

Лексічная праца шматгранная: яна ўключае і тлумачэнне незразумелых слоў, і назіранне за словам у кантэксце, і, безумоўна, выяўленне значэння слова. Каб правільна арганізаваць слоўнікавую работу на ўроку, настаўніку неабходна ведаць

слоўнікавы запас дзяцей, бо ён з'яўляецца важным паказчыкам інтэлектуальнага развіцця вучняў.

Эфектыўная лексічная праца дапамагае пашыраць слоўнікавы запас, удасканаліць выразнасць і дакладнасць маўлення, фарміраваць культуру камунікацыі. У працэсе слоўнікавай працы, адзначае А. С. Рапацэвіч, «слоўнік вучняў колькасна расце больш або менш раўнамерна з паскарэннем, прычым штодзённа ў пачатковых класах ён узбагачаецца ў сярэднім 4–5 словамі» [3, с. 56].

Традыцыйна ў методыцы беларускай мовы вылучаюцца чатыры асноўныя напрамкі слоўнікавай працы: а) узбагачэнне слоўніка (засваенне новых слоў і іх значэнняў, а таксама новых адценняў ужо вядомых слоў); б) удакладненне слоўніка (вырашэнне пытанняў, звязаных з няправільным разуменнем і ўжываннем слоў); в) актывізацыя слоўніка (фарміраванне ўменняў карыстацца новымі словамі ў вусным і пісьмовым маўленні); г) праца па актывізацыі слоўніка.

Кожны з гэтых напрамкаў надзвычай важны, але іх комплекснае выкарыстанне дазволіць дасягнуць лепшых вынікаў у развіцці моўнай культуры школьнікаў.

Актывізацыі слоўнікавага запasu вучняў, як паказваюць назіранні, праведзеныя ў час практыкі ў ДУА «Сярэдняя школа № 15 імя генерала Барадунova Я. С. г. Мазыра», садзейнічаюць наступныя навучальныя практыкаванні: скласці некалькі словазлучэнняў з вывучаным словам; з новым словам скласці сказ: на пэўную тэму, па малюнку, сюжэце прачытанага апавядання і інш. [4].

Узбагачэнне слоўніка адбываецца як праз засваенне значэння новых слоў, так і засваенне новых значэнняў ужо вядомых слоў. Найбольшую эфектыўнасць у гэтым напрамку, на наш погляд, прыносіць выкарыстанне наступных прыёмаў: словаўтваральны аналіз слова; тлумачэнне значэння слова праз кантэкст і ўключэнне яго ў кантэкст; паказ прадмета, малюнка або дэманстрацыя дзеяння; разгорнутае апісанне; пераклад слова; увядзенне слова ў тэматычную групу слоў.

Узбагачэнню слоўніка спрыяе работа з сінонімамі, антонімамі, мнагазначнымі словамі, фразеалагізмамі. На практыцы намі былі выкарыстаны наступныя прыёмы: уключыць новае слова ў кантэкст; супаставіць і параўнаць значэнне слова з іншымі; знайсці сінонімы ў тэксце, пабудаваць сказ з сінонімамі; скласці сінанімічны рад; замяніць антонімы ў сказе; падабраць антонімы да мнагазначных слоў; знайсці словы, якія маюць некалькі значэнняў; знайсці фразеалагізмы ў сказе і замяніць іх адпаведнымі сінонімамі; даць разгорнутае тлумачэнне фразеалагізма і інш.

Слоўнікавая праца, такім чынам, спрыяе не толькі пашырэнню слоўніка вучняў, але і дазваляе фарміраваць іх пазнавальную актыўнасць, развіваць творчыя ўменні і навыкі самастойнай працы. Вучні набываюць новыя веды і навучаюцца прымяняць іх, што стварае аснову для далейшага развіцця іх моўнай культуры.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Яленскі, М.Г. Слоўнік з малюнкамі ; пад рэд. П.П. Шубы. – Мінск : «Народная асвета», 1994. – 264 с.
2. Свірыдзенка, В.І. Методыка выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання / В.І. Свірыдзенка. – Мінск : БДПУ ім. М. Танка, 2019. – 266 с.
3. Рапацэвіч, Е.С. Современный словарь по педагогике / Е.С. Рапацэвіч. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
4. Паўлоўскі, І.І. Моўная адукацыя малодшых школьнікаў: тэарэтыка-дыдактычнае даследаванне / І.І. Паўлоўскі. – Мінск : Нар. асвета, 1998. – 176 с.

**МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЦЕЛЕВЫХ ПРОГУЛОК И ЭКСКУРСИЙ
ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В 1–3 КЛАССАХ**
Щербин Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Л.А. Лисовский, канд. пед. наук, доцент

Экскурсии и целевые прогулки имеют большое познавательное и воспитательное значение. Они конкретизируют, углубляют и расширяют знания учащихся. На экскурсиях и целевых прогулках учащиеся проверяют на практике многие теоретические знания и переводят их в умения и навыки. Наблюдение объектов и явлений природы на экскурсиях и целевых прогулках создает прочную научную основу для формирования диалектико-материалистического мировоззрения у младших школьников. Целевые прогулки и экскурсии являются важными элементами обучения учащихся младших классов, особенно по предмету «Человек и мир». В начальной школе на I ступени общего среднего образования они способствуют расширению кругозора детей, развитию их наблюдательности, формированию экологической культуры и более глубокому пониманию природы родного края.

Чтобы экскурсии и целевые прогулки проходили эффективно мы использовали соответствующую методику согласно программе по предмету «Человек и мир». Цели экскурсий и целевых прогулок всегда конкретные и достижимые. Например, изучение сезонных изменений в природе, знакомство с местной флорой и фауной или исследование экосистемы водоема. Тема должна быть адаптирована под возрастные особенности детей и соответствовать учебной программе. Особое значение имеет подготовка к экскурсиям и целевым прогулкам по выбору маршрута. Желательно, чтобы маршрут находился недалеко от школы. В соответствии с темой экскурсии учитель готовит различные задания, оборудование, картосхемы маршрута.

На целевых прогулках и экскурсиях проводится инструктаж по технике безопасности и правилах поведения обучающихся. По ходу маршрута учитель проводит собеседование, задаёт вопросы ученикам, привлекая их внимание к конкретным объектам или явлениям. Поручает им выполнять задания, например, рисовать увиденные растения, записывать наблюдения в дневники, собирать листья для гербария (при условии отсутствия вреда для природы). Перед экскурсией в лес были составлены и изучены с детьми правила поведения, которые включали следующее: не разоряй птичьи гнезда и муравейники, не рви цветы, не повреждай кору деревьев, не включай громко музыку, береги лес от пожара, не оставляй мусор в лесу и т. д. В процессе проведения экскурсии школьники узнают, что из древесины изготавливают около 30 тысяч различных предметов, вещей, продуктов. Время разложения бумаги – 2 года, оставленный полиэтиленовый пакет будет лежать несколько веков, а в солнечную погоду осколок стекла может вызвать пожар. Один гектар леса поглощает за один час весь углекислый газ.

В конце мероприятия подвести итоги и обсудить, что нового узнали школьники, что больше всего запомнилось. Они поделились своими впечатлениями и наблюдениями, усвоили правила поведения в лесу и значение леса для растений, животных и человека. Такая методика помогает сделать обучение интересным и эффективным, развивая у детей начальных классов по предмету «Человек и мир» не только знания, но и навыки наблюдения, анализа и уважения к природе.

Таким образом практическая часть целевых прогулок и экскурсий играет ключевую роль в закреплении теоретических знаний и развитии навыков наблюдения, анализа и взаимодействия с природой родного края.

Список использованной литературы

1. Трафимова, Г.В. Человек и мир : учеб. пособие для 2 класса / Г.В.Трафимов. – Минск : Академия образования, 2024. – 143 с.
2. Трафимова, Г.В. Человек и мир : учеб. пособие для 3 класса / Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов. – Минск : НИО, 2019. – 139 с.

САМАСТОЙНАЯ ПРАЦА ЯК СРОДАК РАВІЦЦА МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Шчолакава Марыя (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)
Навуковы кіраўнік – Б.А. Крук, канд. філ. навук, дацэнт

Праблема метадаў навучання ў сучаснай школе набывае ўсё большае значэнне, і актуальнымі сёння з’яўляюцца даследаванні многіх педагогаў і псіхологаў (Л. С. Выгоцкага, Д. Б. Эльконіна, Н. К. Крупскай, П. І. Плотнікава, П. Н. Груздзевы і інш.). Гэта заканамерна, бо навучанне – асноўны від дзейнасці школьнікаў, у працэсе якога вырашаецца галоўная задача, пастаўленая перад школай – падрыхтаваць вучняў да жыцця, да актыўнага ўдзелу ў сацыяльных працэсах.

Важна падрыхтаваць вучня, які зможа самастойна ставіць мэты дзейнасці, які можа планаваць і самастойна ажыццяўляць сваю вучэбную дзейнасць. Эфектыўнасць самастойнай працы, як вядома, перш за ўсё залежыць ад характару задання. Так, настаўнік на ўроку беларускай мовы можа даваць фанетычныя, марфалагічныя, сінтаксічныя, слоўнікавыя самастойныя работы.

Само паняцце “самастойная праца” мае не адно сэнсавое значэнне. У некаторых выпадках гэта форма і метады арганізацыі навучання, у якіх пададзена дзейнасць педагога і дзейнасць навучэнцаў. У іншым тлумачэнні – гэта спецыяльныя заданні, прызначаныя для самастойнага выканання, дзе мае месца і дзейнасць вучняў, якая працякае ў працэсе навучання без непасрэднага ўдзелу педагога [1, с. 33].

Павышэнне ступені самастойнасці ў 1–2 класах ажыццяўляецца наступным чынам: спачатку настаўнік дае вучням узор, тлумачыць і паказвае дзецям, што і як трэба рабіць. Пры паўторных практыкаваннях ён прыцягвае вучняў да тлумачэння. У далейшым кожны вучань працуе самастойна, а настаўнік дае толькі матэрыял для задання [2, с. 22]. У 3–4 класах неабходна фарміраваць у вучняў уменні і навыкі самастойнай работы, знаёміць іх з прыёмамі і метадамі, якія дапамогуць ім самастойна авалодаць ведамі. Разумовая актыўнасць залежыць ад таго, як падбіраюцца, прадумваюцца і даюцца вучням пытанні і заданні [2, с. 22].

На ўроках мовы ў працэсе самастойнай работы дзеці вучацца назіраць, параўноўваць, аналізаваць, абагульняць, вылучаць галоўнае, рабіць вывады. Гэтыя ўменні не закладзены прыродай, іх трэба развіваць. Для эфектыўнай арганізацыі самастойнай працы вучняў неабходна выконваць пэўныя метадычныя патрабаванні: мэтавызначэнне, сістэматызацыя матэрыялу, падтрымка і кантроль, разнастайнасць заданняў і зваротная сувязь [3, с. 18].

Аналіз педагогічнай літаратуры і падручнікаў беларускай мовы для 3 класа даюць нам падставы сцвярджаць, што многія заданні для самастойнага выканання і разважання накіраваны на творчы пошук і маюць пэўную даследчую скіраванасць.

Самастойная праца можа быць рознай працягласці: ад 3–5 хвілін да 20 хвілін урока. Так, пры замацаванні новай тэмы ў час прыктыкі ў ДУА “Сярэдняя школа № 11 г. Мазыра” вучням былі прапанаваны такія практыкаванні: гульнівыя заданні (моўныя гульні, крыжаванкі і інш.), праца ў групах, выкарыстанне інтэрактыўных навучальных заданняў, індывідуальная праца, праца з падручнікам.

Для развіцця маўлення вучняў на ўроках замацавання і паўтарэння мы выкарыстоўвалі такія спосабы арганізацыі самастойнай працы: кластар, табліцу “тонкія і тоўстыя пытанні”, прыём “Ці верыце вы, што...”, брэйн-рынгі і крыжаванкі, працу ў парах і групах, ролевыя гульні, прэзентацыю тэматычных праектаў і інш.

Такім чынам, арганічнае ўключэнне самастойнай дзейнасці вучняў ва ўрок беларускай мовы спрыяе развіццю іх маўлення, дае магчымасць іх асобаснаму росту, бо такая праца звернута да асобы, да індывідуальнасці навучэнца.

Мы пераканаліся, што ў сваёй прафесійнай дзейнасці настаўнікам, асабліва маладым, трэба імкнуцца выкарыстоўваць метады і прыёмы розных адукацыйных тэхналогій. Выкарыстанне элементаў тэхналогіі самастойнай дзейнасці з’яўляецца неабходнай умовай навучання роднай мове ў сучаснай школе.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Методыка выкладання беларускай мовы : вучэб. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне выш. адукацыі / М.Г. Яленскі [і інш.] ; пад рэд. М.Г. Яленскага. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 448 с.

2. Мухина, С.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении : учеб. пособие для студ. сред. проф. заведений / С.А. Мухина, А.А. Соловьева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 384 с.

3. Сандалова, Н.Н. Исследовательская деятельность в начальном общем образовании : учеб.-метод. пособие ; сост. Н.Н. Сандалова. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2016. – 56 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРУШЕК

Ярмош Любовь (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Л.Н. Мазуркевич, канд. филол. наук, доцент

Развитие связной речи – один из ключевых аспектов полноценного развития детей младшего дошкольного возраста (3–4 лет). Именно в этот период закладывается фундамент для успешного овладения речью как средством общения и познания мира, поэтому основная задача педагогов и родителей – активное использование возможности игрового пространства для стимулирования речевого развития детей. Одним из наиболее эффективных и доступных способов развития связной речи в этом возрасте является использование игрушек на занятиях. Игрушка – это не просто предмет для развлечения, а мощный инструмент, способный мотивировать ребенка к общению, расширять его словарный запас и формировать навыки построения связных высказываний. По мнению Л. С. Выготского, игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте и оказывает огромное влияние на формирование психических процессов, в том числе и речи. Во время игры ребенок усваивает социальные нормы, моделирует жизненные ситуации, приобретает опыт общения и учится выражать свои мысли и чувства. Игрушка выступает в роли связующего звена между ребенком и окружающим миром, стимулируя его к активному познанию и общению [1]. Игрушка обладает огромным потенциалом для развития связной речи детей младшего дошкольного возраста, способствуя *расширению словарного запаса* – игрушки помогают ребенку усваивать названия предметов, их признаки, действия, которые с ними можно совершать, и отношения между ними. Например, играя с куклой, ребенок узнает названия частей тела, одежды, предметов обихода и т. д. [2];

формированию грамматического строя речи – в процессе игры ребенок учится правильно строить предложения, согласовывать слова в роде, числе и падеже, использовать предлоги и союзы. Например, играя с машинкой, ребенок может сказать: «Машинка едет по дороге», «Машинка подъехала к дому»; *развитию диалогической речи* – игрушки влияют на развитие навыков общения с другими детьми и взрослыми. В процессе совместной игры дети учатся слушать и понимать друг друга, задавать вопросы, отвечать на них, высказывать свое мнение и учитывать мнение других; *развитию монологической речи* – игрушки стимулируют ребенка к составлению рассказов о себе, о своих впечатлениях, о событиях, которые происходят в его жизни. Например, ребенок может рассказать о том, как он играл с любимой игрушкой дома, на улице, в парке и т. д.

С целью формирования навыков связной речи у детей дошкольного возраста на занятиях с игрушками можно использовать различные методические приемы [3]: *описание игрушки* – ребенок описывает игрушку, обращая внимание на ее цвет, размер, форму, материал, части и функции. Можно в процессе использовать вопросы-подсказки, например: «Какого цвета машинка?», «Какая она по размеру?», «Что у нее есть?», «Для чего она нужна?»; *составление рассказа об игрушке* – ребенок составляет рассказ об игрушке, проговаривая ее историю, вспоминая, как она попала к нему и др.; *игры-драматизации* – воспитатель разыгрывает с детьми простые сюжеты с использованием игрушек, предлагая им исполнить роли различных персонажей и вести диалоги; *игры-инсценировки* – участие детей в инсценировках знакомых сказок и рассказов с использованием игрушек; *игры с правилами* – организация игры с правилами, в которых необходимо описывать предметы, действия или ситуации. Например, игра «Что изменилось?», в которой дети должны запомнить расположение игрушек, а затем определить, какая игрушка пропала или поменяла место нахождения; *свободная игровая деятельность* – создание в группе уголка для сюжетно-ролевых игр, где дети могут свободно играть с игрушками, проявляя свою фантазию и творчество. Наблюдение за детьми во время игры и оказание им необходимой помощи стимулирует речевую активность детей; *использование игрушек в дидактических играх*, например, игра «Один – много» (называние множественного числа игрушек), «Найди лишний предмет» (исключение игрушки, не соответствующей определенному признаку), «Что сначала, что потом» (восстановление последовательности событий с помощью картинок с изображением игрушек); *игры-загадки* – загадывание загадок об игрушках, которые следует разгадать.

Таким образом, использование игрушек на занятиях – эффективный и увлекательный способ развития навыков связной речи у детей младшего дошкольного возраста. Обоснованно подобранные игрушки и верные методические приемы позволяют стимулировать речевую активность детей, расширять их словарный запас, формировать навыки построения грамматически правильных предложений и развивать умение выражать свои мысли в связной форме. Регулярное использование игрушек на занятиях в сочетании с другими методами и приемами позволит обеспечить гармоничное и всестороннее развитие речи каждого ребенка [4].

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии: двенадцатый год издания ; ред. В.Н. Колбановский, Ф.А. Сохин. – 1966. – № 6. – С. 62–77.
2. Ушинский, К.Д. Родное слово. Книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1994. – 334 с.

3. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.
4. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6–7 лет с общим недоразвитием речи : пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л.Н. Смирнова. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 96 с.

РОЛЬ РАЗНОУРОВНЕВЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 3 КЛАССЕ

Ястремская Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

В младшем школьном возрасте закладываются основы логического, аналитического и творческого мышления, что особенно важно для успешного освоения математики. Однако учащиеся этого возраста имеют разный уровень подготовки, интересы и особенности восприятия информации. На наш взгляд, разноуровневые задания позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого воспитанника и создавать условия для развития их потенциала. Это особенно актуально для уроков математики, где развитие мышления играет основную роль в формировании математической грамотности [1, с. 8].

Цель нашего исследования – разработать и обосновать эффективность использования разноуровневых учебных заданий на уроках математики в 3 классе.

Разноуровневые задания – это учебные материалы, которые предполагают выполнение заданий различной сложности, учитывающие индивидуальные возможности учащихся [1]. Сложность заданий определяется низким, удовлетворительным, средним, достаточным и высоким уровнями.

Для оценки эффективности применения разноуровневых заданий на уроках математики, способствующих развитию мышления учащихся младшего школьного возраста, был проведен педагогический эксперимент на базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря» в двух группах третьеклассников. В первой группе (экспериментальной) использовались разноуровневые задания на уроках математики, во второй (контрольной) – стандартные (задания одинаковой сложности).

На констатирующем этапе эксперимента нами изучался первичный уровень сформированности мышления. Было выявлено, что первая и вторая группы учащихся находятся почти на одинаковом уровне развития мышления (45 % и 46 %).

Во время проведения экспериментальной работы для первой группы (экспериментальной) были предложены разноуровневые задания. Примеры заданий низкого уровня: «В магазине было 25 яблок и 18 груш. Продавец добавил еще 10 яблок и 5 груш. Сколько всего фруктов стало в магазине?». Задание высокого уровня сложности: «В парке растет 4 ряда деревьев. В первом ряду – 12 берез, во втором – на 5 больше, чем в первом, в третьем – в 2 раза меньше, чем во втором, а в четвертом – столько же, сколько в первом и третьем рядах вместе. Сколько всего растёт деревьев в парке?».

Для второй (контрольной) группы было предложено задание следующего вида: «Муравей нашёл соломинку возле дома и потащил её к муравейнику. Когда он прополз 35 м, ему осталось ползти на 10 м меньше того пути, который он проделал. На каком расстоянии от дерева находится муравейник?» и др.

После завершения экспериментальной работы, нами была проведена повторная диагностика для выявления уровня сформированности мышления у учащихся (рисунок 1).

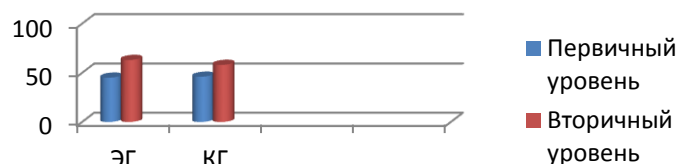


Рисунок 1 – Динамика развития уровня мышления у учащихся

Как видно из диаграммы (рис.1), в первой группе (экспериментальной) уровень развития мышления у учащихся увеличился на 30 % (6 учащихся), что на 18 % (3 учащихся) больше, чем у второй (контрольной) группы.

Таким образом, применение разноуровневых заданий помогает поддерживать интерес к изучению математики, способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, и каждый учащийся класса чувствует себя востребованным на уроке.

Список использованной литературы

1. Русакова, А.Е. Использование разноуровневой дифференциации в начальных классах / А.С. Русакова // Педагогическое мастерство. – 2021. – № 3. – С. 8.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Андрюшкевич Александра (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – Е.А. Лемех, д-р пед. наук, доцент

Целью исследования является анализ методических проблем, возникающих у педагогов по предмету «Человек и мир» для учащихся 2-ых классов с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Учебный предмет «Человек и мир» у учащихся 2 класса с ТНР проводится 2 раза в неделю, что на час больше, чем по типовому учебному плану школы [1]. Из этого следует вывод о необходимости более тщательной проработки учебного материала из-за возникающих трудностей.

Дифференциация содержания учебного материала является необходимостью в процессе интегрированного обучения и воспитания и представляет собой сочетание адаптации и модификации учебных материалов. Адаптация представляет собой изменение задания, не отходя от его задачи и сложности для ребенка. Если материал продолжает быть недоступным, прибегают к модификации – изменению содержания или сложности заданий, что влечет за собой неполное усвоение материала.

Нами было проведено анкетирование среди учителей-дефектологов младших классов, работающих с детьми с ТНР в рамках класса интегрированного обучения и воспитания. В анкетирование приняли участие 22 педагога.

Анкета включала следующие вопросы: Как давно вы работаете в классе интегрированного обучения и воспитания? Какие трудности возникают при организации совместной деятельности детей с ОПФР и обычных детей на одном уроке в классе интегрированного обучения и воспитания? С какими трудностями сталкиваются учащиеся с ТНР при освоении учебного предмета «Человек и мир»? Используете ли Вы адаптированные учебные материалы в своей работе? Что является источником используемых Вами адаптированных учебных материалов? Какие способы адаптации используются Вами наиболее часто? Видите ли Вы результаты использования адаптации учебных материалов? Нуждаетесь ли Вы в методических рекомендациях по адаптации учебных материалов по учебному предмету «Человек и мир»?

Наибольшее количество опрошенных специалистов работают до 2 лет в классе интегрированного обучения и воспитания (45,5 %).

Основными трудностями при организации совместной деятельности детей с ОПФР и обычных детей на одном уроке является разный темп выполнения заданий, большое количество времени на подготовку учителя, отказ обычных детей от групповой работы. Трудностями при освоении обучающимися учебного предмета большинство респондентов определило непонимание инструкции (23,8 %), сложность в запоминании предъявляемого материала (22,2 %), высокая отвлекаемость на уроке (17,5 %), сниженная мотивация к обучению (11,1 %).

Все педагоги используют хотя бы иногда адаптацию материалов в своей работе и видят ее результаты. Наиболее популярный способ адаптации – это упрощение инструкции к заданию (27,3 %). На втором месте – дополнительная визуализация (22,73 %).

В результате анкетирования выявлено, что большинство педагогов (90,1 %) нуждаются в методических рекомендациях по адаптации учебных материалов по данному учебному предмету.

На основании полученных данных мы планируем разработать методические рекомендации для учителей начальных классов по дифференциации учебного материала по предмету «Человек и мир» для учащихся 2-ых классов с ТНР в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Список использованной литературы

1. Аб вучэбных планах спецыяльнай адукацыі на ўзроўні агульнай сярэдняй адукацыі: пастанова Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 24.08.2022. № 287 // Нацыянальны адукацыйны партал Рэспублікі Беларусь. – URL: <https://adu.by/-images/2023/spec/past-MA-RB-287-2022.pdf> (дата обращения: 23.03.2025).

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ К РАБОТЕ НА АППАРАТАХ НА ПЛЕОПТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ ЛЕЧЕНИЯ

Арутюнян Анна (БГПУ, г. Минск)

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

Нарушения зрения у детей – одна из актуальных проблем современной медицины и педагогики. Наиболее распространенными в дошкольном возрасте являются нарушения, обусловленные амблиопией и косоглазием. Их выявление и коррекция играют ключевую роль в формировании зрительных функций и общего развития ребенка. Одним из важных этапов лечебно-восстановительной работы выступает плеоптический, направленный на повышение остроты зрения посредством стимуляции сетчатки глаза. На данном этапе решаются следующие задачи: коррекция нецентральной зрительной фиксации; улучшение остроты зрения и устранение функционального неравенства глаз; формирование цветовосприятия. Успешность лечения также во многом зависит от того, насколько ребенок подготовлен к работе на аппаратах. Такая подготовка включает мероприятия, направленные на преодоление у него страха перед аппаратом и незнакомыми процедурами, снятие эмоционального напряжения, стимуляцию интереса к лечебному процессу, осознание сути и значения выполняемых упражнений [1]. Цель нашего исследования заключается в разработке комплекса упражнений, обеспечивающих подготовку учителем-дефектологом детей дошкольного возраста с нарушениями зрения к работе на аппаратах на плеоптическом этапе лечения.

Целенаправленный поиск решения обозначенных нами задач подготовительной работы, а также результаты наблюдения за поведением детей на этапе плеоптики позволили выявить умения, актуальные для детей, участвующих в аппаратном лечении, и дидактические средства их развития.

Усилению центральной зрительной фиксации способствует формирование у детей таких умений, как:

- фиксировать амблиопичным глазом мелкие детали (дидактические задания: «Бусы на шнурочке», «Создай узор из крупы», «Мозаичный узор», «Подбери пару» и др.);

- выполнять предметно-практические действия с предметами разных размеров (дидактические задания: «Подбери пару по признаку (цвет, форма, величина)», «Найди тень для картинку», «Совмести картинку с силуэтом», «Угадай и назови», «Найди пару (контур-силуэт)» и др.);

- целостно воспринимать изображения (дидактические задания: «Лабиринты», «Пазлы», «Разрезные картинку», «Рисование по точкам» и др.).

Улучшение остроты зрения и функциональное выравнивание глаз обеспечивается оптической коррекцией, регулярной зрительной гимнастикой, использованием окклюзии. Достижению решения данной задачи способствуют умения:

– фиксировать и удерживать взор на заданном объекте (дидактические задания: «Пузырьковая охота», «Летающий шарик», «Следи за солнечным зайчиком», «Магический маятник», «Кукольный театр» и др.);

– определять и различать форму и величину объекта (дидактические задания: «Найди пару», «Сортировка сокровищ по форме/ величине», «Волшебный мешочек», «Геометрическая охота» и др.);

– узнавать объект по части (дидактические задания: «Кто спрятался?», «Половинки», «Тень-невидимка», «Пазлы-загадки» и др.).

Формирование цветовосприятия связано с развитием умений узнавать цвета и различать их оттенки по светлоте. Детям можно предлагать дидактические задания: «Выкладывание картины из цветных палочек», игровые ситуации «Мы – детективы цвета!» «Ты – художник, который оживляет черно-белый город» и др.

С целью повышения эффективности подготовительных упражнений можно использовать персонифицированные задания, учитывающие интересы конкретных детей («Найди самого зелёного динозавра!»), включающие их в соревнование («Кто быстрее соберёт все красные предметы?») и сюжетно-ролевые игры («Помоги врачу вылечить игрушки»). Такие задания помогают превратить подготовительные упражнения в увлекательную игру [2].

Разработанный комплекс упражнений направлен не только на решение ключевых задач подготовки детей дошкольного возраста с нарушениями зрения к плеоптическому лечению на аппаратах, но и на создание у них позитивного отношения и устойчивой мотивации к данному виду деятельности.

Список использованной литературы

1. Малева, З.П. Влияние уровня тревожности на снижение эффективности лечения детей с нарушениями зрения на специальных медицинских аппаратах / З.П. Малева // Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблематика, исследования, квалиметрия. – 2012. – С. 13.

2. Мукомолова, М.В. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды для детей с нарушениями зрения / М.В. Мукомолова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», 2018. – №. 9. – С. 77–83.

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ
И ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**
Ахлебинина Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель

В системе развития личности ребенка особое место занимает развитие речи и психомоторных функций. Речевое развитие ребенка тесно связано с интеллектуальным и психическим развитием. Согласно данным исследуемой литературы и проведенных исследований Т.Н. Волковой, Ю.Ш. Фаусек, Н.С. Жуковой, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Д.Б.Эльконина, А.Р. Лурии, П.Я. Гальперина, Л.А.Венгера, Е.М. Мастюковой и других авторов: нарушение речи важно выявить в

дошкольном возрасте, чтобы вовремя начать коррекционную работу по устранению недостатков речи.

Исследования педагогов начала XX века Н.С. Самойленко, В.А. Гринер, и других помогли создать одну из важных логопедических технологий – логопедическую ритмику. По мнению исследователей, использование в процессе логоритмических занятий речевых упражнений, пения, подвижных и сюжетно-ролевых игр способствует развитию речевого дыхания, координации деятельности всех отделов периферического речевого аппарата, подвижности и активности речевой моторики. Использование логоритмики способствует плавности высказывания речи, воздействуя на центральную нервную систему и положительно влияя на состояние высших психических функций, регулируя эмоциональное состояние [1, с. 12].

Целесообразно же применение логопедической ритмики и как средства коррекции и профилактики речевых нарушений детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи (далее ОНР) – это комплексное речевое расстройство, которое характеризуется недостаточным развитием всех компонентов речевой деятельности. Может проявляться в нарушении фонетического, лексического и грамматического аспектов языка. Дети с ОНР могут испытывать трудности в понимании и производстве речи, что затрудняет их коммуникацию с окружающими. Причинами данного расстройства могут быть как физиологические факторы, так и психоэмоциональные условия. Важно своевременно диагностировать и корректировать ОНР с помощью различных методик, включая логопедическую ритмику, чтобы способствовать более полноценному развитию речи и общения.

В ходе исследования логопедической ритмики как средства коррекции и профилактики речевых нарушений у детей дошкольного возраста разработан комплекс логоритмических упражнений, где применяются следующие виды деятельности:

- движения под музыку;
- артикуляционные упражнения и упражнения на развитие мимики;
- дыхательная гимнастика;
- фонопедические и оздоровительные упражнения для горла;
- упражнения на развитие внимания и памяти (зрительной, слуховой, моторной);
- чистоговорки;
- речевые игры;
- ритмические игры и счетные упражнения;
- пение песен и распевок;
- пальчиковые игры и сказки и другие упражнения на развитие мелкой моторики;
- упражнения для развития творческой инициативы;
- подвижные игры, физминутки;
- упражнения на релаксацию.

Логоритмические занятия включают в себя элементы, имеющие оздоровительную направленность (общеразвивающие упражнения, работа над певческим дыханием и развитием певческого голоса, простейшие приемы массажа) [2].

Таким образом, логопедическая ритмика – это эффективное средство профилактики и коррекции речевых нарушений у детей, способствующее их

полноценному развитию и успешной коммуникации в обществе. Речевые нарушения у детей дошкольного возраста могут проявляться разнообразными способами – задержкой речевого развития, дислалией, дизартрией и другими нарушениями артикуляции звуков. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и проводить дифференцированный подход к коррекции данных нарушений. Регулярные занятия логоритмикой способствуют нормализации речи детей вне зависимости от вида речевого нарушения, формируют положительный эмоциональный настрой, учат общению со сверстниками. Фронтальные занятия помогают ребёнку научиться работать в детском коллективе, находить общий язык со сверстниками и взрослыми и взаимодействовать с ними.

Список использованной литературы

1. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика / Г.А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
2. Шашкина, Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи / Г.Р. Шашкина. – М. : Юрайт, 2024. – 215 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИМИТАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Барковская Елизавета (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – Е. М. Ишмуратова, канд. пед. наук

Большинство детей осваивают имитацию естественным путем, без специального обучения. Младенцы и малыши часто подражают своим близким, наблюдая за их действиями. Однако, у детей с нарушениями развития способность к имитации может не сформироваться самостоятельно и поэтому необходимо целенаправленное обучение [1].

Суть имитации заключается в умении воспроизводить новые движения и модели поведения, т. е. имитация – это «повторение действий». Главная задача обучения имитации – не просто научить повторять известные действия, такие как хлопки в ладоши или смену положения тела, а в том, чтобы ребенок смог повторить совершенно новое действие по команде «сделай так» [1]. Формирование навыков имитации начинается с самых простых форм имитации: простых действий с предметами или игрушками. Далее задача понемногу усложняется и ребенку нужно повторить самые простые моторные действия, такие как хлопки, топание ногой или же махи руками.

Формирования навыков имитации у детей раннего возраста с интеллектуальной недостаточностью возможно через использование игры на детских музыкальных инструментах и в музыкальных играх с движениями.

При знакомстве с музыкальными инструментами взрослый показывает, как они издают звук – трясет, стучит, предлагает прислушаться к звуку, затем каждый ребенок пробует произвольно повторить действия взрослого. Для начала лучше выбирать не громкие погремушки, а более «шуршащие», чтобы не создавать много шума, и дети могли слышать мелодию и инструкции взрослого [2]. Постепенно в работу включают разные музыкальные инструменты – ложки, бубен, колокольчики, металлофон. Ребенок осваивает новые имитации по извлечению звука. После знакомства с несколькими музыкальными инструментами, можно организовать оркестр «Музыкальная сказка». В работе может быть использована сказка «Как мужик в лес за дровами поехал» в адаптированном виде. Детям раздаются музыкальные инструменты не все сразу, а только по ходу рассказывания

сказки, так как дети с фактором риска нарушений интеллектуального развития легко отвлекаются от сюжета на манипулятивную деятельность. После проговаривания определенных фраз, педагог издает звук инструментом, а ребенок повторяет за ним. Получается примерно так: «Поехал дед в лес» – взрослый звенит бубном, затем ребенок делает также; «Слышит, ветер воет» – взрослый дует в акарину, «Взял дед топор, тук, тук» – стучим ложками, затем стучит ребенок и т. д.

В музыкальных играх движения должны быть просты, выразительны и понятны детям, можно начать с того, что ребенок уже умеет и далее усложнять. Например, «Музыкальные стульчики» – игра, в которой дети учатся реагировать на смену музыки или ее прекращение, останавливаясь или садясь, когда музыка останавливается. В игре «Наши ручки отмываем» (слова и музыка Е. С. Железновой) дети по образцу и с помощью взрослого выполняют имитационные движения в соответствии с текстом: моют руки, поднимают и вращают кистями, опускают и вращают кистями.

Музыкальные игры также можно использовать для имитации действий животных. Например, прыжки как зайчик, махание крыльев как птичка и т. д. под соответствующую музыку. Имитационные действия должны быть понятны детям, порой утрированными, яркими, чтобы по движению можно было точно понять, какое именно животное показывается. По возможности можно издавать характерные звуки животных, если они не пропеваются в песне. Например, игра «Мишка ищет» (песня «Ходит Мишка» – музыка и слова Е. С. Железновой). Дети стоят рядом друг с другом и по образцу педагога выполняют действия: медленно качают головой; показывают жест «ищет», поворачивая голову в разные стороны и разводя руками.

Музыкальные игры – это не только веселое времяпрепровождение, но и эффективный инструмент, который может помочь в формировании навыков имитации у детей раннего возраста. Формирование имитационных навыков требует терпеливого и последовательного подхода. Систематические занятия и положительное подкрепление помогут ребенку овладеть важными навыками имитации, что откроет новые возможности для развития предметной деятельности и общения.

Список использованной литературы

1. С чего начать обучение навыкам имитации при аутизме. – URL: <https://autismjournal.help/articles/s-chego-nachat-obuchenie-navykam-imitatsii-pri-autizme> (дата обращения: 13.03.2025).

2. Кардашова, Ю.В. Музыкальное обучение в дошкольном образовательном учреждении: курсовая работа / Ю.В. Кардашова. – Нижний Новгород : ГБОУ ДПО НИРО, 2015. – 24 с.

СОПУТСТВУЮЩИЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Белявская Анастасия (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

«Аутистическое расстройство или аутизм» – тяжелая форма патологии развития, характеризующееся нарушениями коммуникативных, социальных и речевых функций, а также наличием нетипичных интересов и форм поведения. В настоящее время по медицинской классификации относится к классу V – «психические расстройства и расстройства поведения», занимая в Международной классификации болезней 10 пересмотра (далее – МКБ-10) блок F84 – «Общие расстройства психологического развития».

Одной из основных проблем на данный момент остается возможное сопутствующее (коморбидное) течение аутизма.

«Коморбидность» в научной литературе понимается как сочетание нескольких заболеваний, определяется асинхронией, а также включает в себя механизмы дизонтогенеза и поведенческие диагностические критерии (МКБ-10, DSM-IV, DSM-V) [1].

Актуальность данной темы объясняется рядом важных причин. Во-первых, некоторые из возможных сопутствующих заболеваний поддаются медикаментозной коррективке (височная эпилепсия, фенилкетонурия и др.), что значительно улучшит качество жизни ребенка с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) и создаст условия для более эффективного включения ребенка в обучающие, коррекционные программы. Во-вторых, изучение коморбидных нарушений будет способствовать распознаванию фенотипических и генетических подгрупп у детей с аутизмом, а значит, поможет выявить возможные биологические механизмы, лежащие в основе аутистических расстройств.

У детей с РАС с высокой частотой встречаются различные заболевания, связанные с поражением центральной нервной системы:

- Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) выявляется у 40–70 % детей с РАС;
- Туберозный склероз, фенилкетонурия (ФКУ), синдром ломкой X-хромосомы встречаются от 10 до 40 % от общего числа детей с РАС.
- Эпилептиформный синдром выявляют примерно у 30 – 35 % детей с РАС [1; 2; 3].

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) неврологическо-поведенческое расстройство развития, возникающее в детском возрасте. Аутизм и СДВГ имеют ряд общих характеристик: низкая концентрация внимания, задержка речи, проблемы в общении со сверстниками, нетипичные движения, сенсорная гиперчувствительность. Однако данные схожести существенно усугубляют процесс постановки верного диагноза ребенку с РАС при наличии у него симптомов СДВГ. В дальнейшем это приведет к постановке ошибочного диагноза, неправильной коррекционной работе и дальнейшей аутизации ребенка [2].

Туберозный склероз (далее – ТС) – генетически детерминированное заболевание. Частые симптомы ТС: поражение нервной системы, кожи; судорожные припадки (в 80–92 % случаях); эпилептические абсансы (в 73–90 % случаях); доброкачественные опухоли (туберсы) в различных органах с преобладанием в головном мозге (в 95–100 % случаях); интеллектуальная недостаточность от умеренной до глубокой степени (в 50 % случаях). С возрастом, у детей с РАС и ТС наблюдается эмоциональное потускнение, безразличное и формальное отношение к родным. В случае прогрессирующего течения заболевания утрачиваются коммуникативные навыки [4; 5].

Эпилептиформный синдром – заболевание, связанное с органическим нарушением головного мозга и включающее в себя комплекс проявлений, основным из которых являются судороги. В исследовании E.W. Viscidi установлено, что средняя распространенность эпилепсии среди детей с РАС в возрасте от 2 до 17 лет составляет примерно 12,5 %, а среди детей в возрасте от 13 лет и старше – до 26 % [6]. Для пациентов с РАС проводится противосудорожная лекарственная терапия, помогающая снизить частоту и интенсивность эпилептических приступов. В крайних случаях могут использоваться инвазивные методы лечения.

Таким образом, сопутствующие нарушения при аутизме существенно влияют на качество жизни ребенка, затрудняют верную постановку диагноза, и требуют тщательного подбора адекватного лечения и определения методов коррекции. Знания об особенностях коморбидных нарушениях, их взаимосвязи с аутизмом имеют важное значение для создания адаптивных образовательных условий для детей с РАС и определения эффективных терапевтических и коррекционных стратегий.

Список использованной литературы

1. Морозов, С.А. К вопросу о коморбидности при расстройствах аутистического спектра / С.А. Морозов. – М. : Аутизм и нарушения развития. 2018. – С. 3–8.
2. Чернова, Л.Н. Коморбидная патология у детей с расстройствами аутистического спектра / Л.Н. Чернова. – М. : Врач, 2021. – С. 50–53.
3. Marschall, A. AuDHD: When Autism and ADHD Co-Occur / A. Marshall. Mode of. – URL: <https://www.verywellmind.com/what-to-know-about-comorbid-autism-and-adhd-6944530> (date of access: 01.03.2025).
4. Башина, В.М. Аутизм в детстве / В.М. Башина. – М. : Медицина, 1999. – С. 32–39.
5. Диагностика туберозного склероза. / Е.Д. Белоусова [и др.]. – М. : Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 2015. – С. 89–95.
6. Viscidi E.W., Triche E.W., Pescosolido M.F. et al.: Clinical characteristics of children with autism spectrum disorder and co-occurring epilepsy / E.W. Viscidi, E.W. Triche, M.F. Pescosolido. – Boston, Massachusetts : PloS One. 2013. – 11 S.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕЛЬЕФНЫХ ТОПОГРАФИЧЕСКИХ ПЛАНОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Бондаренко Владислава (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – В.В. Гордейко, старший преподаватель

Современный темп жизни предъявляет высокие требования к мобильности человека. Как известно, нарушения зрения различной степени выраженности приводят к возникновению специфических трудностей в пространственном ориентировании и мобильности. Обучающиеся с нарушением зрения испытывают проблемы в навигации по пространству из-за своих зрительных ограничений. Развитие навыков пространственного ориентирования крайне важно для их самостоятельной жизни, так как это помогает им самостоятельно перемещаться и ориентироваться [1]. Наша работа была направлена на разработку учебно-методического обеспечения процесса формирования умения пространственного ориентирования у обучающихся с нарушениями зрения на основе применения рельефных топографических планов. Для формирования у дошкольников с нарушениями зрения навыков пространственной ориентировки нами были разработаны алгоритмы обследования рельефных планов, подобраны разнообразные дидактические упражнения и игры.

Процесс формирования умения пространственного ориентирования у обучающихся с нарушениями зрения на основе применения рельефных топографических планов состоит из 5 этапов. На первом этапе педагог совместно с ребенком формируют первичное общее представление о помещении группы учреждения дошкольного образования, детально обследуют и изучают рельефно-графический план и учатся ориентироваться с его помощью. Ожидаемые результаты: умение рассматривать рельефно-графический план помещения группы, соотносить условные обозначения на плане с реальными объектами и ориентироваться с его помощью в реальном пространстве. На втором этапе

продолжается обучение ориентированию, только ребенок сначала проходит реальный маршрут в данном помещении, а затем закрепляет знания и умения на рельефно-графическом плане, отмечая на нем условными обозначениями реальные объекты, расположенные на маршруте. Ожидаемые результаты: умение проходить маршрут участка группы, прогнозируя ориентиры. На третьем этапе начинается изучение ориентирования в следующем участке маршрута, ребенок совместно с педагогом составляет рельефный план, детально изучает все ориентиры помещения. Ожидаемые результаты: умение составлять рельефный план самостоятельно, первичное представление об ориентировке в пространстве туалетной комнаты. На четвертом этапе продолжается изучение маршрута от входной двери в туалетную комнату до кабинок туалетных и обратно к рабочему столу около входа в это помещение, только сначала ребенок проходит маршрут с комментариями и коррекцией педагога, а затем проходит маршрут самостоятельно. В конце все полученные знания и умения закрепляются на рельефно-графическом плане. Ожидаемые результаты: самостоятельное прохождение всего маршрута от входной двери в туалетную комнату до кабинок и обратно к рабочему столу около входа в это помещение. На пятом этапе ребенку необходимо пройти весь маршрут из двух помещений: от раздевалки до туалетных кабинок и вернуться к рабочему столу. Ожидаемые результаты: умение самостоятельно проходить весь маршрут из двух помещений группы.

Таким образом, было разработано и апробировано учебно-методическое обеспечение коррекционных занятий по формированию умения пространственного ориентирования у обучающихся с нарушениями зрения на основе применения рельефных топографических планов. Соответствующая коррекционно-развивающая работа ведется поэтапно. На каждом этапе задания меняются и усложняются, растет степень самостоятельности обучающихся при ориентировании в пространстве. Овладение навыками чтения топографических планов и карт позволяет детям с нарушениями зрения лучше понимать пространственные отношения и логику расположения объектов, помогает в формировании умения воспринимать и интерпретировать различные элементы окружающего пространства в виде уменьшенной модели на рельефном плане, что упрощает последующее ориентирование в реальном мире.

Список использованной литературы

1. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями зрения ; под.ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск : Издательство «ИЦ БГУ», 2022. – 216 с.

ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Вакина Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Проблема развития мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) является одной из наиболее актуальных в современной логопсихологии. Речь и мышление тесно взаимосвязаны, и нарушение одной из этих психических функций неизбежно сказывается на другой. В условиях ОНР дети испытывают затруднения не только в формировании языковых средств общения, но и в выполнении операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения и классификации (В.И. Лубовский, Р.Е. Левина, Р.А. Белова-Давид, И.Т. Власенко).

Мыслительная деятельность в дошкольном возрасте претерпевает значительные изменения: от наглядно-действенного мышления ребенок переходит к наглядно-образному и элементам словесно-логического мышления. Однако при общем недоразвитии речи данные этапы развития замедлены или нарушены. У таких детей наблюдается преобладание наглядного мышления над абстрактным, что выражается в трудности обобщения, анализа и синтеза. Низкий уровень речевого развития препятствует оформлению мыслительных операций в словесную форму. Это ведет к формированию фрагментарных, неполных понятий [1].

Дети с ОНР затрудняются в установлении причинно-следственных связей, сравнении объектов, классификации и переносе знаний в новые условия. Эти трудности связаны не только с нарушениями речи, но и с недостаточной сформированностью зрительного и слухового восприятия, внимания и памяти [2].

Поэтому детям с ОНР присущ замедленный темп развития наглядно-образного мышления, необходимого для успешного освоения образовательной программы в дошкольном учреждении образования. Возникают трудности в построении ассоциативных рядов, а также принятии эффективных решений в повседневной жизни.

По данным И.Т. Власенко у детей с ОНР мыслительная деятельность сохраняет свою зависимость от системного недоразвития речи. Это проявляется, в частности, при необходимости опосредствованного запоминания, требующего установления речемыслительной связи слова с предметным образом во внутреннем плане. Трудности связаны с недостаточной сформированностью у этих детей механизма внутренней речи при переходе речевых конструкций в мыслительные и наоборот [3].

Важно отметить, что мышление у детей с ОНР развивается по тем же закономерностям, что и у нормально развивающихся сверстников, но требует значительно большей коррекционно-педагогической поддержки. Это делает необходимым внедрение специальных методик, направленных на развитие логического и понятийного мышления в условиях речевого дефицита. Одним из перспективных направлений коррекции является комплексное использование наглядных, игровых и вербальных средств, что позволяет активизировать мыслительную деятельность и компенсировать недостающие звенья в речевом развитии. Кроме того, включение в процесс обучения логических упражнений, моделирования, ситуационных задач способствует формированию аналитико-синтетической деятельности у детей с речевыми нарушениями.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи демонстрируют отставание в формировании основных мыслительных операций, что требует системной и индивидуализированной коррекционной работы. Эффективная логопсихологическая помощь предполагает комплексный подход, включающий развитие всех психических процессов, лежащих в основе мышления.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 504 с.
2. Филичева, Т.Б. Общее недоразвитие речи у дошкольников / Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М. : Владос, 2001. – 212 с.
3. Основы специальной психологии ; под ред. А. Т. Кузнецова. – М. : Владос, 2003. – 320 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ ПОД ПАЛЛИАТИВНЫМ НАБЛЮДЕНИЕМ

Василевская Елена (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – Е.Н. Павлович, канд. пед. наук, доцент

Как свидетельствуют данные Национального статистического комитета, в Республике Беларусь отмечается рост числа детей с тяжелыми, множественными физическими и (или) психическими нарушениями развития (далее – ТМНР), обусловленными органическими поражениями центральной нервной системы, генетическими аномалиями и перинатальными повреждениями. В случае невозможности предоставления данным детям необходимого спектра медицинских услуг в условиях поликлиники, им оказывается паллиативная медицинская помощь, заключающаяся в проведении мероприятий, направленных на избавление от боли и облегчение других проявлений заболевания. Кроме этого, детям с ТМНР, находящимся под паллиативным наблюдением, с рождения оказывается ранняя комплексная помощь, заключающаяся в выявлении психических и (или) физических нарушений и проведении коррекционной работы в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Как показывает наш практический опыт, имеющиеся у детей, находящихся в условиях паллиативной медицинской помощи, интеллектуальные, физиологические и физические нарушения затрудняют или делают невозможным их полноценное вербальное и невербальное коммуникативное взаимодействие с окружающими людьми. В этой связи, одним из направлений ранней комплексной помощи является организация мероприятий по их коммуникативной абилитации, которая включает:

- проведение медико-психолого-педагогической диагностики коммуникативного поведения;
- планирование и организацию коррекционных занятий по формированию разных групп коммуникативных умений (выражение просьбы / требования, привлечение внимания, социальная ответная реакция и др.);
- обучение медицинских работников и законных представителей взаимодействию с детьми с использованием различных средств коммуникации.

Согласно научным исследованиям Т.В. Горудко [1], Т.В. Лисовской [2], С. Фон Течнера [3] и др., коммуникативное поведение детей с ТМНР характеризуется качественной вариативностью, зависящей от этиологии и тяжести нарушения, их возраста, индивидуальных возможностей и способностей, времени начала специальной работы.

С целью изучения коммуникативного поведения детей с ТМНР раннего возраста, находящихся под паллиативным наблюдением, нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 24 человека (12 детей и 12 их законных представителей). Основными методами исследования выступили устный и письменный опрос родителей, наблюдение за детьми в естественных и специально созданных условиях, анализ видеоматериалов, заполнение «матрицы общения».

Одним из результатов исследования является выявление и описание общих и индивидуальных особенностей в овладении коммуникативными умениями детьми с ТМНР раннего возраста. Так, согласно полученным нами результатам, общими для всех детей являются наличие коммуникативных сигналов, сложных для интерпретации и не всегда соответствующих социальным нормам (крики, визги, причинение себе физической боли и др.); непредсказуемое поведение;

эмоциональная лабильность (капризность, агрессия, тревожность); пассивная позиция в коммуникативном процессе, избирательность в коммуникативных партнерах и т. д.

Наличие у детей с ТМНР раннего возраста сложностей в общении с окружающими, в выражении своих потребностей, состояний, желаний приводит к их социальной изоляции, психологическому и физическому дискомфорту. Для того, чтобы этого избежать, должны быть предприняты конкретные меры. Одной из таких мер, на наш взгляд, является использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации (жестов, мимики, взгляда, предметов, реакций на вегетативной основе, картинок, простых технических устройств и др.). Для достижения положительного результата необходимо, во-первых, определить подходящие для каждого конкретного ребенка средства невербальной коммуникации; во-вторых, при необходимости их адаптировать; в-третьих, создать специальные коммуникативные приспособления; в-четвертых, обучить их использованию не только самих детей, но и всех людей, которые взаимодействуют с ними.

Список использованной литературы

1. Горудко, Т.В. Поддерживающая и альтернативная коммуникация : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / Т.В. Горудко. – Минск : БГПУ, 2015. – 148 с.

2. Методика формирования навыков общения у учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие для педагогов центров коррекц.-развивающего обучения и реабилитации / Ю.Н. Кислякова [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 159 с.

3. Течнер, С. фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. фон Течнер, Х. Мартинсен ; пер. с англ. И. А. Чистович. – М. : Теревинф, 2014. – 428 с.

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ
С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА РАННЕГО ВОЗРАСТА**
Васильева Александра (БГПУ, г. Минск)
Научный руководитель – Е.Н. Павлович, канд. пед. наук, доцент

Ранний возраст – это наиболее значимый период в жизни каждого ребенка, в котором происходит динамическое развитие познавательной, физической и коммуникативно-речевой сфер. Не являются исключением и дети с нарушением слуха. Однако сложности или невозможность полноценного слухового восприятия неречевых и речевых звуков оказывают негативное влияние на их развитие, которое характеризуется следующими особенностями: задерживается развитие локомоторных и статических функций; нарушаются межанализаторные связи; отмечается неловкость и сниженный темп двигательных реакций, затруднение в переключении с одного движения на другое; более позднее формирование акта хватания и удержания предмета; отсутствие четкой дифференциации величин и форм в зрительном плане; трудности в переключении и концентрации внимания; недостаточное участие осязательной чувствительности в восприятии свойств объектов, несвоевременные манипулятивные действия с ними; подражание отдельным действиям взрослого и только с хорошо знакомыми объектами и т. д. [1; 2].

В рамках оказания ранней комплексной помощи с детьми с нарушением слуха раннего возраста проводятся коррекционные занятия, одним из направлений которых является развитие познавательной сферы, в частности, развитие сенсорно-

перцептивной сферы (слухового, зрительного, обонятельного, тактильно-двигательного и других видов восприятия). Коррекционная работа в этом направлении предполагает реализацию трех этапов. Первый этап направлен на формирование у детей мотивации к познанию окружающего мира, положительного отношения (интереса) к взаимодействию с объектами. Второй этап состоит в обогащении чувственной сферы, формировании представлений об объектах окружающей действительности. Работа, проводимая на третьем этапе, способствует расширению сенсорного опыта детей, актуализации сформированных представлений и закреплению орудийных умений.

Следует отметить, что эффективность оказания ранней комплексной помощи детям с нарушением слуха в целом, в том числе и в области развития их сенсорно-перцептивной сферы, зависит от качества проведенного психолого-педагогического обследования. В этой связи на основе анализа литературных источников (Т.И. Обухова [1], С.Н. Феклистова [2] и др.) нами разработана программа диагностической процедуры, которая позволяет не только выявить особенности психофизического и речевого развития детей с нарушением слуха раннего возраста, но и определить на их основе общие, специфические и индивидуальные особые образовательные потребности, учет которых позволит создать специальные условия для их удовлетворения.

Согласно первичным результатам нашего исследования, в котором приняли участие 5 детей с нарушением слуха раннего возраста (2–3 года), можно констатировать факт того, что у них отмечаются признаки сенсорной дезинтеграции, которые проявляются в нарушении сенсорной обработки и зрительно-моторной координации, неточности мелких и крупных движений, быстрой утомляемости и др.

В отечественной психологической и педагогической науке создана достаточно эффективная система коррекционной работы по развитию сенсорно-перцептивной сферы детей с нарушением слуха [1; 2]. В последнее десятилетие в странах ближнего зарубежья и в Республике Беларусь стал активно использоваться метод сенсорной интеграции Дж. Айрис [3]. Основное отличие данного метода от традиционного полисенсорного подхода заключается в том, что в первом случае происходит координация различных органов чувств, а во втором – последовательное их развитие в статике.

Как показывают результаты анализа доступных нам литературных источников, в научных исследованиях раскрываются возможности использования метода сенсорной интеграции преимущественно с детьми с расстройствами аутистического спектра, с дефицитом внимания и гиперактивностью, тяжёлыми, множественными физическими и (или) психическими нарушениями [3].

На наш взгляд, метод сенсорной интеграции будет актуальным и в рамках коррекционной работы с детьми с нарушением слуха. В связи с чем продолжением нашей работы в рамках магистерской диссертации будет описание специфики внедрения данного метода с целью развития сенсорно-перцептивной сферы незлышащих и слыблышащих детей, начиная с раннего возраста.

Список использованной литературы

1. Обухова, Т.И. Коррекционно-педагогическая помощь детям младенческого и раннего возраста с нарушением слуха : учеб-метод. пособие / Т.И. Обухова. – Минск : Зорны верасок, 2018. – 59 с.
2. Ранняя комплексна помощь детям с особенностями психофизического развития и факторами риска в развитии : учеб.-метод. пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образовательные программы на уровне дошк. образования / С.Н. Феклистова [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образования, 2022. – 248 с.

3. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес. – М. : Теревинф, 2010. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У НЕЗРЯЧЕГО РЕБЁНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галеева Оксана (БГПУ, г. Минск)

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

Успешность учебной деятельности младших школьников зависит не только от уровня усвоения знаний и умений, но и от мотивов, которые побуждают ребёнка их получать. У незрячих детей учебная мотивация снижена. Это связано с тем, что они не могут осваивать учебный материал посредством зрения, круг их представлений об окружающем мире резко ограничен. Немаловажным фактором снижения мотивации также является гиперопека ребёнка со стороны родителей и учителей, которая способствует привыканию, что взрослые постоянно разделяют с ним ответственность за подготовку к уроку, снижают требования к качеству его работы. Образовательная практика доказывает, что незрячие дети могут осваивать школьную программу на должном уровне, и зрительная депривация не является тому помехой [2]. В этой связи, на первый план выходит проблема развития и поддержки их учебной мотивации.

В современной дидактике выделяют несколько групп методов мотивации и стимулирования учебной деятельности школьников (Б.К. Бабанский): эмоционального стимулирования, развитие познавательного интереса, формирования ответственности и обязательности, развития творческих способностей и личностных качеств учащихся[1].

Цель нашего исследования – выявить возможности использования в образовательном процессе с незрячим ребёнком методов формирования ответственности и обязательности. Исследование строилось на основе педагогического опыта автора, который осуществляет обучение незрячего ребёнка.

В своей работе я использую различные методы мотивации, однако более универсальный, на мой взгляд, – метод формирования личной значимости учения, он помогает ребёнку приобрести не только академические знания и умения, но и овладеть необходимыми жизненными компетенциями. У моей ученицы значимые этапы психофизического развития оказались упущенными, что сказалось на успешности её обучения. Учебные предметы математика, язык и литературное чтение даются ребёнку с огромным трудом, что требует поиска средств для усиленной мотивации.

С целью повысить интерес ученицы к урокам математики мы в процессе коррекционных занятий посещаем школьный буфет или магазин. Ребёнку выдаётся определённая сумма денег и инструкция о необходимых покупках. В буфете девочка сама учится вступать в диалог с продавцом и уточнять информацию о наличии необходимых продуктов, в магазине – стоимость товара озвучивает педагог. Задача ученицы – определить общую стоимость покупок, а также посчитать сколько ей должны дать сдачи. Польза такой практики в том, что ребёнок, нежелающий выполнять на уроке математики арифметические действия, приходит к умозаключению, что данные умения крайне важны в её жизни.

Сегодня практически у каждого человека имеется мобильный телефон или ноутбук. Незрячие люди также используют их в повседневной жизни. Обучение незрячего, особенно младшего школьника пользованию компьютером достаточно длительный и сложный процесс. Особенность психологии незрячих состоит в том,

что они готовы сдаваться при малейших трудностях. В данном случае я мотивирую свою ученицу тем, что она сможет переписываться со своей сестрой, с крёстной мамой, будет иметь возможность самостоятельно находить и слушать в интернете сказки, рассказы, песни.

У моей ученицы есть мечта – она хочет стать лучшим массажистом в нашем городе. Мы знаем, всё, что связано с родными людьми, любимыми игрушками, мечтой – может стать отличным источником мотивации. На уроках по предмету «Человек и мир», в рамках изучения организма человека, когда ребёнку с трудом даётся обследование рельефных изображений, мы просто начинаем играть: она – врач, я – пациент. Её задача – показать мне на пособии расположение той или иной системы организма, назвать, какие органы в неё входят. Массажист – это медицинский работник, а значит должен хорошо во всем разбираться.

При обучении передвижению с тростью в открытом пространстве у моей ученицы так же возникают трудности, она очень боится потеряться на улице. Здесь мотивом служит обращение к разным жизненным ситуациям. Например, у мамы день рождения, ей будет очень приятно, если дочка сама купит торт. Поход за тортом с одной стороны, не является проблемой (ученица знает маршрут от дома до магазина, умеет выбирать и покупать товар), с другой – страх мешает ей выйти одной на улицу. Если желание порадовать маму сильнее страха, я отпускаю девочку в магазин, даю мобильный телефон и прошу мне звонить (сама осторожно следую за ребёнком).

При обучении умению пользоваться индикатором измерения уровня жидкости ребёнок столкнулся с трудностью надевания прибора на кружку. Данный навык мы формировали несколько недель. В какие-то моменты девочка была готова сдать. Мотивацией для неё стала возможность чаепития с учителем и значимыми близкими людьми (когда она научится наливать из чайника в кружку воду, я куплю печенье, а она сама заварит нам чай).

Таким образом, любой ребёнок способен полюбить и освоить школьный предмет. Главное – помочь ему найти смысл его изучения и возможность применения в повседневной жизнедеятельности. Предложенный опыт расширяет мотивационную палитру незрячих детей, позволяет обеспечивать её более широкую вариативность.

Список использованной литературы

1. Плаксина, Л.И. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения : учеб. пособие / Л.И. Плаксина, Л.А. Григорян. – М. : Просвещение, 1998.

2. Баяртуева, С.С. Мотивационная сфера личности детей с ограниченными возможностями / С.С. Баяртуева // Вестник бурятского гос. ун-та. – 2008 – № 5 – С. 198–202.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ СИНОНИМОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИСТЕМНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Гананайко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Совершенствование речевого общения и овладение грамотной речью невозможно без достаточного объема и качества словарного запаса. Увеличение количества слов в лексиконе требует обеспечения качественного их усвоения, понимания семантических связей, умения использовать слова в контексте [1]. Для выразительности и точности речи дети учатся использовать синонимы и антонимы. Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) этот процесс протекает

с существенным отставанием и своеобразием [2]. Исследования, проведенные Л.Ф. Спировой, З.Е. Серебряковой, Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, указывают на характерные особенности лексического развития детей с ОНР: ограниченный словарный запас с преобладанием бытовой лексики; значительное расхождение между активным и пассивным словарем; трудности в инициации речи и поддержании диалога; затруднения в употреблении частей речи (особенно усвоение и использование прилагательных, наречий); трудности актуализации словаря [2; 3].

Выполнение заданий на подбор антонимов и синонимов требует достаточного объема словаря, умения выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак, сопоставлять слова по существенному семантическому признаку. Эти задания успешно выполняются лишь при условии активности процесса поиска слова противоположного или одинакового значения. Правильный поиск слова осуществляется лишь в том случае, когда у ребенка сформирован и систематизирован определенный синонимический или антонимический ряд [3]. Е.В. Мальцева отмечает, что подбор синонимов вызывает у детей с ОНР значительно большие затруднения, чем подбор антонимов. Это связано с тем, что понимание синонимических отношений требует более высокого уровня абстрактного мышления [4].

Опираясь на рекомендации и методы, описанные в работах Г.А. Волковой, Т.Б. Филичевой, Н.В. Серебряковой, Н.В. Нищевой, нами предложен диагностический комплекс по изучению у детей старшего дошкольного возраста с ОНР словаря синонимов (слов разных лексических групп). *Исследование синонимии предикативного словаря* (глаголов). Задания включают прямые просьбы (Подбери другое слово вместо «идти») и более сложные контекстуальные задачи, требующие понимания смысловых нюансов. Например: «Маша бежала в школу. Как еще можно сказать, что она делала?» (торопилась, опаздывала). Анализ ответов позволит оценить понимание детьми различных оттенков значения глаголов. *Исследование синонимии номинативного словаря* (существительных) включает задания как с простыми, так и с более сложными для понимания существительными. Например: «Скажи иначе: здание (жилище, дом)». Оценка ответов позволит определить уровень обобщения и дифференциации понятий у детей. *Исследование синонимии атрибутивного словаря* (прилагательных) включает прямой подбор синонимов («Назови слово-приятеля вместо *крупный*») и описание предметов с использованием синонимов. Например: «Зима была студеная. Как еще можно сказать о зиме, какой она была?» (холодная, знойная).

Проведенная нами диагностика показала, что у детей с ОНР 5–7 лет возникли следующие трудности при подборе синонимов: затруднителен был подбор синонима-глагола (бояться – страшно, смеяться – смех, танцевать – скакать, бежать – спешить, унывать – плакать); номинативный словарь синонимов недостаточно сформирован (парк – сад, паркный; счастье – счастье, дети – дети, жара – жарыща, жарко); подбор синонимов к словам-прилагательным вызвал наибольшие трудности (занимательный рассказ – заниматься, знающий; ни один ребенок не смог подобрать слово к слову «праздничный»).

Таким образом, недостаточный объем словаря, трудности актуализации слов, их замены с сохранением смысловых оттенков, недостаточность парадигматических ассоциативных связей между словами отражаются на овладении детьми с ОНР словарем синонимов, что обуславливается не только недостатками в языковом опыте, но и трудностями в когнитивной обработке и понимании семантических связей между словами. Для увеличения объема словаря синонимов важно применять упражнения, направленные на развитие навыков вариативного

использования слов в речи, сопоставления слов по существенному семантическому признаку, их группировку.

Список использованной литературы

1. Анищенко, Л.К. Влияние синонимов и антонимов на развитие связной речи старших дошкольников / Л.К. Анищенко, Т.В. Митенкова, Е.В. Чипиль // Молодой ученый. – 2018. – № 45 (231). – С. 222–224.

2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

3. Нищева, Н.В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи от 4 до 7 лет / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 48 с.

4. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб. : Детство-пресс, 2011. – 144 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Глыцко Ульяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Все более актуальной становится проблема реабилитации детей с расстройством аутистического спектра (РАС), поскольку число таких детей ежегодно увеличивается: по данным 2023 года в Республике Беларусь всего на учете в банке данных состоит 4392 ребенка с детским аутизмом. В связи с этим перед учреждениями образования встает необходимость создания специальных условий для физического, умственного и социального развития таких детей, их реабилитации и интеграции в общество. РАС – это сложное расстройство развития, которое характеризуется трудностями в социальном взаимодействии и коммуникации, повторяющимся и ограниченным поведением, интересами и активностью. Дети испытывают трудности обработки и интеграции сенсорной информации, что может проявляться в искажении чувствительности к различным стимулам, трудностях координации движений и организации поведения, в ограничении общения, трудностях восприятия и понимания ситуации (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг) [1]. Эти сенсорные особенности могут затруднять понимание речи, препятствовать усвоению новой информации и приводить к нежелательному поведению, ограничивая возможности таких детей в обучении и взаимодействии.

Особенности сенсорных нарушений не исчезают спонтанно или с возрастом, необходима коррекционная работа, способствующая социальной адаптации ребенка. Анализ научно-методической литературы показал наличие в практике работы с детьми с РАС следующих продуктивных методов: прикладной анализ поведения, пошаговое обучение, безошибочное обучение с применением системы подсказок, структурированное обучение, обучение коммуникативному поведению (глобальное чтение, система альтернативной коммуникации PECS), видеомоделирование и социальные истории, метод сенсорной интеграции. Рассмотрим подробнее один из них.

Метод сенсорной интеграции ориентирован на обучение ребенка использованию своих сенсорных систем для взаимодействия с окружающим миром, адекватно реагировать на изменения в окружающей среде [2; 3]. Он

предполагает стимуляцию работы органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем (А. Джин Айрес) и направлен на улучшение обработки, интеграции сенсорной информации, формирует адаптивное поведение ребенка. Метод оказывает положительный эффект на речевое развитие и коммуникацию детей:

- на слуховую обработку информации (нарушение данного процесса затрудняет понимание речи, различение звуков, овладение фонематическим анализом);

- на моторное планирование и координацию (нарушения в данном аспекте приводят к трудностям в формировании четкой речи);

- на вестибулярную систему и проприоцепцию (нарушения в этих системах влияют на осанку, контроль дыхания, координацию);

- на тактильную систему (при повышенной тактильной чувствительности дети испытывают дискомфорт при прикосновениях, что затрудняет взаимодействие с ребенком).

Использование сенсорной интеграции в логопедической работе с детьми с РАС предполагает определение сенсорных особенностей ребенка (гиперчувствительность, гипочувствительность, сенсорный поиск), разработку индивидуальной программы сенсорной терапии с учетом сенсорных потребностей и речевых возможностей ребенка, создание сенсорно-обогащенной среды (обеспечение доступа к различным сенсорным стимулам – текстуре, запаху, звуку, свету в безопасной и контролируемой среде), подбор комплексов сенсорных упражнений и активностей, направленных на стимуляцию и интеграцию различных сенсорных систем [2; 3].

Сенсорные упражнения включают вестибулярные (качание на качелях, катание на балансировочной доске, вращение), проприоцептивные (толкание, ползание, прыжки, сжатие предметов), тактильные (игры с различными текстурами (песок, глина, вода, крупы, рисование пальцами, массаж), слуховые (прослушивание различных звуков, игры на музыкальных инструментах, пение), зрительные (игры с цветными огнями, рассматривание картинок, сортировка предметов по цвету и форме) упражнения. Актуальным является вопрос продуктивного включения сенсорных активностей в структуру индивидуальных и групповых логопедических занятий, что позволит улучшить качество приема, переработки и использования информации ребенком с аутизмом.

Список использованной литературы

1. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 1997. – 341 с.

2. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес ; пер. с англ. Юлии Даре. – М. : Теревинф, 2009. – 272 с.

3. Корзун, О.Г. Использование метода сенсорной интеграции в работе с детьми с особенностями психофизического развития среднего и старшего дошкольного возраста / О.Г. Корзун, Н.А. Савельева, М.В. Светлакова // Вестник ВОИРО. – 2023. – № 3. – С. 41–44.

ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Голодняк Анастасия (ФГБОУ ВО КубГУ, г. Краснодар)

Научный руководитель – М.Л. Шер, канд. эконом. наук, доцент

Геймификация как современный подход к обучению становится все более популярной в образовательной практике, особенно при работе с детьми с

ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). В статье рассматриваются основные технологии и инструменты геймификации, их применение в коррекционном и инклюзивном образовании. Особое внимание уделяется анализу эффективности игровых методик для развития когнитивных, эмоциональных и социальных навыков у детей с ОВЗ. На основе анализа литературных источников выявлены ключевые преимущества и ограничения использования геймификации в специальном образовании.

Современное общество характеризуется стремительным развитием цифровых технологий, которые находят широкое применение в различных сферах жизни, включая образование. Одним из перспективных направлений является использование элементов игровой механики (геймификации) в учебном процессе. Особенно актуально это направление для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, так как традиционные методики зачастую не учитывают особенности их восприятия, мотивации и уровня развития.

Проблема заключается в том, что многие педагоги испытывают затруднения при внедрении геймифицированных технологий в образовательный процесс для детей с ОВЗ. Это связано с недостатком методических разработок, отсутствием четких рекомендаций по выбору инструментов геймификации и их адаптации под индивидуальные потребности учащихся.

Цель исследования: проанализировать технологии и инструменты геймификации, их возможности и ограничения в обучении детей с ОВЗ, а также предложить практические рекомендации для педагогов.

Геймификация определяется как использование игровых элементов (например, очков, уровней, достижений, рейтингов) в неигровых контекстах для повышения мотивации и вовлеченности участников [1]. В образовании геймификация способствует созданию интерактивной среды, которая стимулирует интерес к обучению, развивает навыки саморегуляции и помогает преодолевать трудности.

Для детей с ОВЗ геймификация имеет особую значимость, так как позволяет создать комфортную и безопасную среду для обучения, способствуют снижению тревожности, повышению самооценки и развитию коммуникативных навыков у детей [2].

Существует множество инструментов и платформ, которые могут быть использованы для организации геймифицированного обучения. К ним относятся: образовательные приложения и игры, адаптированные программы, онлайн-платформы с геймификацией, интерактивные устройства, которые делают процесс обучения более наглядным и доступным для детей с различными нарушениями [3]. Благодаря их использованию дети с ОВЗ успешнее усваивают учебный материал, геймификация позволяет контролировать знания, проверять результаты обучения и выявлять возможные проблемы или пробелы в обучении [4].

Исследования показывают, что геймификация способствует развитию когнитивных навыков, снижает тревожность, повышает уверенность в своих силах через получение обратной связи и достижение игровых целей [5]. Интерактивные задания могут быть адаптированы под различные уровни развития и специфические потребности детей с ОВЗ.

Несмотря на преимущества, геймификация имеет ограничения. Технические барьеры включают необходимость качественного оборудования и программного обеспечения, что не всегда доступно. Методические сложности связаны с отсутствием готовых адаптированных методик для педагогов, индивидуальные особенности детей требуют дополнительной адаптации контента. Чрезмерное

увлечение игровыми элементами может снизить академическую мотивацию. Для эффективного применения важно учитывать эти ограничения и находить баланс между игрой и обучением [5].

Геймификация представляет собой мощный инструмент для повышения эффективности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Она способствует развитию когнитивных, эмоциональных и социальных навыков, а также создает комфортную и мотивирующую образовательную среду. Однако успешное внедрение геймифицированных технологий требует учета индивидуальных особенностей учащихся, наличия технической базы и профессиональной подготовки педагогов.

Список использованной литературы

1. Краснова, О.В. Геймификация как инструмент повышения мотивации в образовании / О.В. Краснова // Научный вестник. – 2018. – № 2 (1). – С. 12–18.
2. Зинченко, Е.А. Геймификация в образовании: новые возможности для детей с ОВЗ / Е.А. Зинченко, М.В. Смирнова // Психолого-педагогический журнал. – 2020. – № 5 (2). – С. 45–52.
3. Петрова, Н.С. Интерактивные технологии в обучении детей с особыми образовательными потребностями / Н.С. Петрова // Образование и наука. – 2021. – № 4 (3). – С. 90–97.
4. Иванова, Л.П. Развитие социальных навыков у детей с ОВЗ через геймифицированные технологии / Л.П. Иванова // Специальная психология и коррекционная педагогика. – 2019. – № 3 (1). – С. 78–85.
5. Инновационные подходы в образовании и преподавании / В.С. Виноградова [и др.]. – Нижний Новгород : Профессиональная наука, 2021. – 110 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ **Голуб Полина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)** **Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Фонематический слух рассматривается в литературе как тонкий систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. На важность и необходимость своевременного формирования и развития фонематического слуха указывали многие психологи и педагоги (Л.А. Венгер, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, Н.Х. Швачкин, В.И. Бельтюков, Д.Б. Эльконин). Особую значимость приобретает данная проблема в логопедии (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева и др.). По мнению исследователей, фонематическое восприятие – это аналитическая деятельность в области собственной речи ребенка, умение выделять в речи предложения, в предложениях – слова, а в словах – звуки (Г.В. Бабина, Н.А. Грассе); специальное действие, направленное на выделение звуков языка и установление звуковой структуры слова (Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова).

Развитие фонематического слуха у детей в раннем возрасте является крайне важным, поскольку именно в этот период закладываются основы речевого развития. Отмечается, что первичный фонематический слух оказывается достаточно развитым очень рано. К концу первого месяца жизни младенец успокаивается от колыбельной песни, к концу третьего месяца – поворачивает голову в сторону говорящего. В период появления лепета ребенок повторяет видимую артикуляцию губ взрослого, пытается подражать и с 6 месяцев начинает произносить отдельные фонемы, слоги, перенимать тон, ритм, мелодию речи, с 7–8 месяцев переход от случайного звукоподражания к осознанному лепету, от

доречевых вокализаций к преднамеренной звуковой активности. В период от полутора до двух лет ребенок начинает различать все тонкости родной речи, понимать и реагировать на слова, отличающиеся одной фонемой. К 3–4 годам он дифференцирует гласные и согласные звуки, мягкие и твердые, сонорные, шипящие и свистящие [1; 2; 3].

Фонетико-фанематические нарушения являются довольно стойкими, оказывают отрицательное влияние на формирование других сторон речи и влекут за собой специфические нарушения письма и чтения. По данным Л.Ф. Спировой, дети с фонематическим недоразвитием старшего дошкольного возраста при поступлении в школу демонстрируют низкий уровень сформированности фонематических процессов.

С целью изучения фонематического слуха у детей раннего возраста с задержкой речевого развития нами было проведено исследование, которое включало два направления: 1) оценку базового слухового восприятия (восприятия неречевых звуков); 2) оценку способности ребенка различать и анализировать речевые звуки. В рамках первого направления выявлялись следующие умения: определение наличия внимания к звучащему объекту и эмоциональной реакции на звуки; различение звучания звуков, издаваемых различными предметами; определение изменения местоположения звучащего объекта в пространстве; определение говорящего по характеристикам звучащей речи; дифференциация двух (трех) звучащих игрушек; определение последовательности звучания двух (трех) предметов; воспроизведение звучания двух (трех) предметов в заданной последовательности. Задания второго направления включали различение детьми на слух слогов, звуков (гласных, согласных).

Проведенное исследование позволило выявить ряд особенностей фонематического слуха у детей с задержкой речевого развития: сниженная слуховая реакция (отмечалась нестабильная реакция на звучащие объекты); трудности локализации звука в пространстве (сложности при определении направления звука, различении удаленности источника звука); нарушение восприятия последовательности звуков (при воспроизведении последовательности звучаний наблюдались пропуски, перестановки, замены звуков); ошибки различения слов-квазиомонимов (*дом – дым, полка – палка*). Дети успешно дифференцировали контрастные гласные, но допускали ошибки при различении близких по артикуляции гласных звуков. Полученные данные подтверждают необходимость коррекционно-развивающей работы по совершенствованию фонематического слуха у детей.

Для обследованной группы детей актуальна последовательная, поэтапная работа по развитию способности различать неречевые звуки, изменения характеристик голоса человека, различать правильно и неправильно названные слова, контрастные и близкие по звучанию слоги, различать звуки речи (гласные звуки и их последовательность, контрастные по звучанию, месту и способу образования согласные звуки), выделять гласный звук (ударный / безударный) в начале слова, узнавать последовательность 2–3 согласных звуков с опорой на картинки-символы.

Список использованной литературы

1. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2012. – 448 с.
2. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика ран. развития: эмоц. предпосылки освоения яз.: кн. для логопеда / Е.Н. Винарская. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
3. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н.И. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕТРУДОВЫХ УМЕНИЙ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ЗАДАЧА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Горенькова Ангелина (БГПУ, г. Минск)

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

В современной специальной литературе по вопросам трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью обращается внимание на то, что необходимость создания специальных условий для овладения ими общетрудовыми умениями была научно обоснована еще в 60-е годы прошлого века. Приводятся сведения о том, что вскоре, то есть в 1971 г., в учебной программе по ручному труду были четко определены задачи формирования у учащихся умений ориентировки в задании, планирования работы и самоконтроля как средства развития мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием пространственной ориентировки, речи (включая обогащение словарного запаса технической терминологией). Планируемые результаты реализации этих задач в каждой учебной четверти указывались в подразделе «Умения» [1]. Отметим, что названные умения характеризуются как общетрудовые, так как они необходимы в любом виде трудовой деятельности.

Формирование общетрудовых умений и в настоящее время продолжает рассматриваться как стержневое направление коррекционно-развивающей работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью на уроках трудового обучения, начиная с I класса, как на уровне учебной программы, в которой выделены соответствующие задачи [2], так и в научно-методической литературе [3]. Имеется в виду, что с недоразвитием этих умений в значительной мере связан основной недостаток деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью при выполнении практических работ на уроках трудового обучения – ее низкая самостоятельность [1; 3], а их формирование непосредственно содействует развитию познавательной сферы психики [1; 2; 3].

Хотя рассматриваемый нами вопрос, как вытекает из сказанного выше, не является новым, необходимо выделить некоторые его современные аспекты, представленные в научно-методических публикациях [1; 3; 4] в самом общем виде и требующие дополнительного изучения:

1) определение при разработке уроков разноуровневых задач развития общетрудовых умений, на что фактически ориентирует действующая учебная программа [2], предусматривая возможность обеспечения разных уровней их развития, и реализация таких задач в методике проведения уроков;

2) реализация дифференцированного и индивидуального подхода к развитию общетрудовых умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, сочетающейся с расстройствами аутистического спектра;

3) специфика решения задач развития общетрудовых умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью при проведении с ними уроков трудового обучения в составе класса интегрированного обучения и воспитания;

4) специфика коррекционно-педагогической работы по формированию общетрудовых умений на уроках по обучению работе с разными видами материалов для детского труда.

В настоящее время нами проводится разработка рекомендаций в рамках первого из указанных аспектов, содержание которых включает примеры конспектов уроков трудового обучения, отражающие постановку и реализацию разноуровневых задач развития общетрудовых умений у учащихся с I по IV класс.

Список использованной литературы

1. Макавич, И.Ю. Развитие научных взглядов на коррекционно-развивающую направленность трудового обучения учащихся начальных классов вспомогательной школы / И.Ю. Макавич, В.А. Шинкаренко // Педагогическая наука и образование. – 2019. – № 1. – С. 76–81.
2. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение» для I–V классов первого отделения специальных школ, специальных школ-интернатов и иных учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для учащихся с интеллектуальной недостаточностью с русским языком обучения и воспитания // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/images/2023/09/up-trud-1-5kl-spec-rus.pdf> (дата обращения: 15.03.2025).
3. 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.
4. Шинкаренко, В.А. Планирование и особенности методики проведения урока трудового обучения учителем-дефектологом класса интегрированного обучения и воспитания / В.А. Шинкаренко, М.В. Рамзаева // Специальная адукацыя. – 2024. – № 3. – С. 58–62.

ОТБОР ЗАДАНИЙ ДЛЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФУНКЦИЙ ДЫХАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ

Данилевич Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Дыхание – основа речи. Правильное речевое дыхание обеспечивает достаточный объем воздуха для произнесения фраз, регулирует силу голоса, влияет на плавность и ритмичность речи. У детей с дизартрией неврологические расстройства влияют на функциональные возможности артикуляции и речевого дыхания, усугубляя и без того сложную картину данного нарушения.

Нормализация речевого дыхания у детей с дизартрией, как отмечают Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие, является одним из ключевых фактов в комплексной коррекции данного расстройства. Недостаточное развитие или нарушение механизмов речевого дыхания затрудняет формирование правильного звукопроизношения, интонационной выразительности и плавности речи. В связи с этим, актуальным представляется углубленное изучение состояния дыхательной функции, поиск эффективных методов и подходов к логопедической работе, учитывающих индивидуальные особенности каждого обучающегося с дизартрией.

В обследовании состояния дыхательных функций приняли участие 3 обучающихся 3 класса (обучаются по программе 4 класса специальной школы для учащихся с трудностями в обучении с диагнозом «дизартрия»). Обследование речевого дыхания проводилось с использованием следующих проб:

А. Визуальная оценка дыхания: наблюдение за типом дыхания (грудное, брюшное, смешанное), ритмом, глубиной, наличием компенсаторных движений (напряжение мышц шеи, плеч).

Б. Пробы на длительность и силу выдоха:

- проба с ватным шариком: оценка длительности выдоха при дутье на ватный шарик (время в секундах);
- проба «Задуй свечу»: оценка силы выдоха на расстоянии (максимальное расстояние, с которого ребенок может задуть свечу).

В. Пробы на речевое дыхание:

- произнесение на одном выдохе гласных звуков (фиксируется количество);
- произнесение на одном выдохе слогов (количество);
- произнесение короткой фразы на одном выдохе.

На основе полученных данных был сделан вывод о поверхностном и слабом речевом дыхании обследованных обучающихся, сниженной силе выдоха, нарушении координации дыхания и речи, а также осуществлен отбор заданий по развитию функций дыхания в процессе коррекционной работы:

- дыхательная гимнастика (по А.Н. Стрельниковой): упражнения на развитие глубокого диафрагмального дыхания (4–5 раз в день по 5–7 минут) [1];
- упражнения на удлинение выдоха: дутьё на ватный шарик, мыльные пузыри, пёрышко (контроль времени и силы выдоха);
- артикуляционная гимнастика: комплекс упражнений на укрепление мышц губ, языка и щек (для улучшения артикуляции и формирования правильного речевого выдоха);
- упражнения на голосообразование: произнесение гласных звуков на плавном выдохе, регулирование силы голоса;
- упражнения на координацию дыхания и речи: произнесение слогов (па, ба, ма отрывисто), слов, коротких фраз на одном выдохе, контролируя ритм и темп речи. Использование наглядного материала (картинки, схемы);
- логоритмические занятия: выполнение дыхательных и артикуляционных упражнений под музыку.

В

процессе выполнения таких упражнений формируются важные для производства речи умения и навыки дыхательной и голосовой функции.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает литературные сведения о наличии нарушений речевого дыхания обучающихся с дизартрией. Выявленные особенности речевого дыхания предполагают целенаправленный отбор заданий по развитию функций дыхания и включение в структуру коррекционных занятий дыхательной гимнастики, упражнений на удлинение выдоха, голосообразование, координацию дыхания и речи, на выполнение ротового выдоха с произнесением слов разной слоговой сложности или с произнесением нараспев стихотворных фраз разной длины, произнесение слоговых цепочек со сменой ударения, произнесение слов с изменением степени громкости и др. Выше сказанное может служить основой для комплексной коррекции речевого дыхания у данной категории детей, улучшения их речи и коммуникативных навыков.

Список использованной литературы

1. Стрельникова, А.Н. Парадоксальная гимнастика дыхания / А.Н. Стрельникова. – М. : Метафора, 2002. – 96 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ АТРИБУТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**
Доброва Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Проблемы исследования атрибутивного словаря являются актуальными и занимают важное место в исследовании лексики детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Актуальность усиливается ролью атрибутивного словаря в овладении детьми связной и грамматически правильной речью. Исследователи атрибутивной

лексики (А.В. Захарова, В.В. Коноваленко, Е.Ф. Соботович, В.А. Ковшиков, Н.В. Иванова, А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, С.В. Соловьева, и др.) утверждают, что у детей с системным недоразвитием речи наблюдаются расхождения в объеме пассивного и активного словаря, трудности выделения существенных признаков предметов и умения дифференцировать их качества, актуализировать пассивный словарь. Значительно труднее детьми с ОНР усваиваются слова обобщенного отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки [1; 2; 3]

Нами было проведено исследование атрибутивного словаря учащихся 1 класса с ОНР III уровня речевого развития на базе «Средней школы № 9 г. Мозыря». В исследовании принимало участие 10 учащихся. Методика исследования представляла собой три блока заданий: 1) исследование пассивного атрибутивного словаря (понимание названий формы, цвета, величины, веса; вкусовых, температурных, тактильных ощущений; названий, обозначающих высоту, толщину, длину, ширину); 2) исследование активного атрибутивного словаря (называние формы, цвета, величины и веса; вкусовых, температурных, тактильных ощущений; названий, обозначающих высоту, толщину, длину, ширину); 3) исследование семантической структуры слова и лексической системности (группировка слов; образование прилагательных; синонимия и антонимия; словоизменение прилагательных; составление предложений по картинке с употреблением атрибутивной лексики) [2]. Система оценки включала количественные и качественные показатели: 3 балла – задание выполнено правильно, полностью, самостоятельно; 2 балла – самостоятельное исправление допущенных ошибок, выполнение с незначительной помощью взрослого, частично правильное выполнение задания; 1 балл – допущено большое количество ошибок, необходимость образцов ответов, отказ от выполнения.

Результаты исследования пассивного атрибутивного словаря показали, что лишь 40 % испытуемых имеют достаточный его объем. Активный атрибутивный словарь не сформирован полностью ни у одного из испытуемых. Исследование семантической структуры слова и лексической системности показало, что наибольшее количество ошибок учащиеся допускают в заданиях на группировку слов, синонимию и антонимию в атрибутивном словаре, образование притяжательных прилагательных, уменьшительно-ласкательных форм прилагательных, словоизменение прилагательного и согласование его с существительным в роде и числе, составление предложений по картинке с использованием атрибутивной лексики. Исходя из результатов проведенного эксперимента, нами были определены направления коррекционно-развивающей работы по формированию (обогащению, уточнению, корректировке) атрибутивного словаря у учащихся 1 класса с ОНР, разработан комплекс логопедических игр, нацеленных на развитие менее усвоенных детьми речевых умений.

Рассмотрим варианты адаптации игры по направлению «Антонимия в атрибутивном словаре» в зависимости от уровня сложности задачи. Игра: «Слова-неприятели». Цель игры: формировать умение создавать антонимический ряд по определенным семантическим признакам, устанавливать антонимические ассоциации путем исключения лишнего слова из группы по значению. Первый вариант игры: учащимся предлагается ряд слов (черный, белый, высокий; большой, спортивный, маленький и т. п.), одно из которых по семантическому признаку очевидно является неподходящим. Ребенок выбирает лишнее слово. Второй вариант игры: учащимся также предлагается группа слов, но уже более близких по значению (высокий, большой, низкий; длинный, большой, короткий; большой,

низкий, маленький и т. д.). В данном примере признак величины является общим для всех слов. Третий вариант игры предполагает уже составление пар слов-неприятелей из предложенной более многочисленной группы.

Таким образом, работа по обогащению атрибутивного словаря у детей предполагает не только усвоение значения слов и их накопление, но и умения устанавливать отношения и связи между словами, употреблять их с учетом контекста.

Список использованной литературы

1. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург : Издательство АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

2. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. –160 с.

3. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы) ; науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР / Л. Ф. Спирова – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ

Елизаренко Алеся (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А.А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

В условиях глобализации высшее образование становится все более доступным для студентов из разных стран, что превращает университеты в мультикультурные пространства. Однако адаптация студентов-мигрантов к новой образовательной и социальной среде остается одной из ключевых задач современного академического сообщества. Трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты, такие как языковой барьер, культурные различия, психологический дискомфорт и сложности в построении социальных связей, могут существенно влиять на их академическую успеваемость, эмоциональное состояние и общую успешность обучения.

Изучение вариантов обучения и адаптации студентов-мигрантов привлекает внимание исследователей из разных стран, включая зарубежных (Д. Берри, Н. Хорнбергер, З. Янасмаян и др.), российских (Е. Артемьева, А. Корольков и др.) и отечественных (И. Гайдук, М. Руденко и др.) ученых. Их работы сосредоточены на следующем: а) выявление проблем студентов-мигрантов [2]; б) разработка методов и технологий для их успешной интеграции в образовательную среду; в) формирование теоретических и практических подходов для улучшения адаптации студентов-мигрантов в образовательных системах через использование современных технологий, языковых программ и межкультурной интеграции.

Актуальность темы обуславливается необходимостью создания инклюзивной образовательной среды, способствующей эффективной интеграции студентов-мигрантов, с одной стороны; и поддержкой их адаптации (личностный и профессиональный рост, культурное и интеллектуальное разнообразие), с другой [1].

Традиционные методы обучения не всегда учитывают специфические потребности студентов-мигрантов, что снижает эффективность учебного процесса и затрудняет успешную интеграцию в образовательную среду. Следовательно, возникает необходимость поиска инновационных решений,

основанных на использовании современных технологий, которые способны минимизировать эти барьеры.

Целью исследования является выявление основных цифровых ресурсов и мобильных приложений, необходимых для использования студентами-мигрантами для решения повседневных задач (оплата услуг, ориентация в транспортной системе, поиск информации и общение).

В ходе проведения исследования осуществлен опрос студентов-мигрантов из Казахстана и Китая, обучающихся в Белорусском государственном университете. Студенты-мигранты выделили такие цифровые средства как Telegram, Instagram и VK для общения и оплаты, ZippyBus, 2GIS-банковские приложения, а также приложения для отслеживания транспорта.

Нами выяснено, что проблемами в обучении выступают языковые барьеры, затрудняющие обучение, коммуникацию; культурные различия, вызывающие трудности в адаптации и взаимодействии с новой средой; недостаточная адаптация образовательных программ под потребности студентов-мигрантов.

Например, студент-мигрант из БГУ указал следующее: «Как студент-мигрант, я считаю приложения для коммуникаций настоящим спасением. Они помогают мне оставаться на связи с семьей в родной стране, находить новых друзей здесь и решать бытовые вопросы. Благодаря им адаптация проходит легче – всегда есть доступ к поддержке, информации и даже онлайн-сообществам, где можно найти помощь или совет. Однако важно помнить о культурных различиях и грамотно использовать эти инструменты, чтобы избежать недопонимания».

Таким образом можно сделать следующие выводы:

а) анализ работ зарубежных и отечественных ученых подтверждает важность теоретических и практических решений, внедрения новых универсальных подходов в области интернационализации образования;

б) мобильные приложения (Оплаты, ZippyBus, 2GIS, Telegram) помогают студентам-мигрантам решать повседневные задачи, преодолевать языковые барьеры и поддерживать связь с родными;

в) для успешной адаптации студентов-мигрантов необходимы персонализированные подходы, адаптированные программы и развитие межкультурной коммуникации.

Список использованной литературы

1. Гайдук, И.А. Особенности адаптации иностранных студентов в белорусских вузах / И.А. Гайдук // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 4. – С. 23–28.
2. Ковалевский, С.П. Миграционные процессы и их влияние на образовательные системы: опыт Беларуси / С.П. Ковалевский. – Минск : БГУ, 2020. – 189 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА

Жигунова Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель

Связная письменная речь имеет огромное значение в воспитании, образовании, развитии человека, обеспечивает освоение графически представленной информации, усвоение родного языка в письменной форме, взаимопонимание людей в письменном общении.

Нарушение письма достаточно часто наблюдается у учащихся начальных классов, а в связи с отсутствием должной коррекции может проявляться и в

среднем звене обучения. Дисграфия становится серьёзным препятствием для освоения учащимися образовательной программы, социальной адаптации.

Письмо требует высокого уровня развития устной речи. При построении письменного высказывания учащийся формулирует мысль, организует её последовательность и логическую структурированность. Каждое предложение делится на образующие его слова. Для правильного написания слова необходимо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука в слове. Возникает необходимость идентификации видового разнообразия букв. Для работы с фонемами необходим достаточный уровень овладения такими мыслительными операциями, как анализ, сравнение, обобщение и др. Зрительное изображение необходимо передать на письмо с помощью движения руки. Недостаточное развитие любой из перечисленных функций может вызывать дисграфию (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. Соболев, А. Ф. Спирова, Т. А. Фотекова, А. В. Ястребова и др.).

Анализируя диагностические данные, учитель-дефектолог (учитель-логопед) выявляет слабые звенья (прежде всего лингвистические) функциональной системы письма у конкретного учащегося, определяет вид или сочетание видов дисграфии, возможность её возникновения у детей дошкольного или младшего школьного возраста. В соответствии с этим планирует коррекционную работу, опираясь на существующие методические рекомендации по преодолению разных видов дисграфии. Такая работа может осуществляться индивидуально или с подгруппами детей одного возраста, у которых наблюдаются одинаковые формы и проявления дисграфии.

Профилактика и коррекция дисграфии происходит в процессе целенаправленных коррекционных занятий, на которых можно эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Поскольку у детей с дисграфией очень часто формируется эмоциональное и мышечное напряжение во время письма, страх письма, нежелание совершенствовать навыки чтения, использование компьютерных технологий (компьютерные развивающие игры, демонстрация мультимедийных презентаций, интерактивная техника, коррекция дисграфических ошибок с помощью текстового редактора «Word» и т. п.) частично снимает эти проблемы, не превращая занятия в бесконечный процесс письма и переписывания. Работа на компьютере (интерактивной доске) разнообразна и привлекательна, вызывает положительный эмоциональный настрой [1]. Необходимо обеспечить разнообразную речевую практику учащихся – для развития языковой способности и наблюдательности, для формирования навыков речевой коммуникации. В этих целях предлагается достаточный объем разнообразных упражнений, большая часть которых выполняется в устной форме с четко организованной системой сигналов обратной связи (карточки, символы, цифровой ряд, работа с текстом и т. д.). В сфере ИКТ можно адаптировать любые задания, предъявлять уже известные более красочно, добавлять информацию, фиксируемую зрительным анализатором. ИКТ способствуют возможности вернуться к плохо понятому или слабо закрепившемуся материалу, оставив его перед глазами детей или вернувшись к нему в пару «кликов».

Использование ИКТ помогает решить задачи по обогащению зрительных представлений (зрительная память усваивает большее количество информации из окружающей среды, чем любая другая); развитию зрительно-двигательной

координации; включению мыслительной деятельности и стимуляции познавательной активности. Помимо этого, при правильном подходе и выборе заданий ИКТ позволяют совершенствовать речевые процессы посредством обогащения предикативного и сигнификативного словаря, развития грамматической структуры предложений, связной речи, что является необходимым условием для успешного обучения в школе и овладения письменной речью.

Список использованной литературы

1. Андерсен, Б. Мультимедиа в образовании / Б. Андерсен, В.Д. Бриик. – М. : Дрофа, 2007. – 213 с.

**ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ
С ДИСЛЕКСИЕЙ И ФАКТОРОМ РИСКА ЕЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ**
Жогло Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

В последние годы отмечается рост количества детей с трудностями овладения навыком чтения. В современной педагогической литературе нарушения чтения именуются термином дислексия. Согласно статистическим данным 2024 года в базе данных Республике Беларусь состоит 313 детей с дислексией (из них 234 в возрасте 7–8 лет), с дисграфией 2882 ребенка (2068 в возрасте 7–8 лет). Ведущим проявлением дислексии является стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений со стороны слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения. (А.Н. Корнев). Среди ключевых когнитивных предпосылок чтения и письма исследователи (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева) отмечают речевые функции, зрительно-пространственные и моторные функции.

Поиск научно-методических подходов к преодолению трудностей в овладении чтением, коррекции дислексии – одно из актуальных направлений исследовательских изысканий педагогического и психологического сообществ. В настоящее время предлагаются методики коррекции дислексии у детей, адаптируются методики обучения чтению детей с особыми образовательными потребностями.

Корневым А.Н. предложена методика коррекции стойкой неспособности овладения чтением, которая нацелена на раннее выявление недостаточной сформированности предпосылок процесса чтения и их последовательное восполнение и развитие [1].

Уникальность *метода Р. Дейвиса* состоит в том, что он помогает ребенку со сниженной способностью к овладению навыком чтения научиться контролировать проявления дезориентации, отсутствия внимания; научает воспринимать самые трудные и сложно написанные символы и слова, а затем переводить их в воображении в образы, благодаря чему заполняются пропуски в восприятии [2].

В работе с детьми с системными нарушениями речи (алалия), с расстройствами аутистического спектра, с нарушением слуха, интеллектуальной недостаточностью нередко используют *метод Г. Домана «Глобальное чтение»*, суть которого состоит в том, что ребенок на протяжении длительного времени регулярно воспринимает зрительно и на слух написанные целиком слова, словосочетания, короткие предложения [3].

Популярным в практике обучения чтению является такой методический ресурс, как кубики, применение которых ориентирует на послоговое обучение

чтению. Например, методика Н.А. Зайцева, пособие Е.В. Чаплыгина [4; 5]. Преимущества применения кубиков в исключении механического заучивания, возможность составлять большое количество слов, игровая форма занятий, усиление визуализации, закрепление произносительных навыков, развитие способности самостоятельно работать. Методика обучения чтению М.Н. Русецкой [6] ориентирована на пропедевтику и коррекцию дислексии, обусловленную несформированностью устной речи, предполагает формирование всех сторон устной речи.

Отметим, что перспективным является изучение различных методик, которые позволили бы учителю-дефектологу, учителю подбирать тот или иной метод обучения в зависимости от трудностей ученика, тем самым, решая задачи предупреждения дислексии у детей.

Нейропсихологический подход к преодолению трудностей в обучении, включая дислексию, описывается в работах А.В. Семенович, М.М. Безруких, Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой и др. Он предполагает построение коррекционно-развивающей работы с ребенком с учетом его индивидуально-типологических особенностей (состояния высших психических функций). Обобщим некоторые виды упражнений: чтение строк наоборот по словам; чтение строчек наоборот по буквам; поочередное чтение слов в прямом и обратном порядке; чтение только второй половины слов; чтение «зашумленных» слов; чтение пунктирно написанных слов, наложенных друг на друга слов; чтение строчек с прикрытой нижней, верхней половиной; классификация слов на группы по лексическому значению, по звучанию; отделение слов от псевдослов; восполнение пропусков букв в словах и др.

Коррекционно-развивающий эффект от применения одних и тех же методик, упражнений может быть различным и определяется он актуальными и потенциальными возможностями ребенка.

Список использованной литературы

1. Корнев, А.Н. Обучение чтению дошкольников и детей группы риска по дислексии : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев, А. С. Авраменко. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2022. – 304 с.
2. Дейвис, Р.Д. Дислексия. – URL: <http://davis-method.narod.ru/> (дата обращения: 08.04.2025).
3. Василевская, Е.А. Дидактическое обеспечение методики «Глобальное чтение» / Е.А. Василевская. – Новороссийск, 2021. – 36 с.
4. Зайцев, Н.А. Кубики Зайцева : учеб. для родителей, воспитателей, учителей / Н.А. Зайцев. – СПб. : Издательство ООО «Методики Н.Зайцева», 2020. – 128 с.
5. Кубики Чаплыгина: методика обучения и пошаговая инструкция по изготовлению [электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/3Le8zV> (дата обращения: 10.04.2025).
6. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : монография / М.Н. Русецкая. – СПб. : КАРО, 2006. – 168 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПИКТОГРАММ**
Жумигина Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Успешность речевой деятельности во многом зависит от объема словаря, используемого в общении, от точности понимания значения слова. Глаголы играют центральную роль в структуре предложений, выражении действий, состояний,

процессов, требуют понимания временных форм, залогов, согласования с другими частями речи и представляют собой более абстрактную категорию по сравнению с существительными, которые обозначают конкретные предметы [1].

Визуальная поддержка в коррекционно-развивающей работе помогает детям связать звуковой образ слова с его значением, что способствует более эффективному усвоению лексики. В качестве таких визуальных символов могут выступать пиктограммы. В логопедической практике пиктограммы успешно применяются для работы с детьми, имеющими различные речевые расстройства (Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина [2]; Т.А. Ткаченко [3], В.К. Воробьева [4], К.А. Цалко [5] и др.). Преимущества использования пиктограмм:

- 1) визуализация (возможность визуализировать действия, что облегчает понимание значений глаголов);
- 2) мотивация (визуальные материалы делают процесс обучения более интересным и увлекательным);
- 3) структурирование (использование для построения предложений, что помогает детям освоить правила построения и порядок);
- 4) индивидуализация (универсальность инструмента, возможность его адаптации под индивидуальные возможности ребенка).

Данный дидактический ресурс в методической литературе называют по-разному: сенсорно-графические схемы, предметно-схематические модели, коллаж, схема. Обобщение данных о применении пиктограмм на логопедических занятиях с детьми с речевыми нарушениями позволило нам определить направления их использования:

- альтернативный вариант временного общения для поддержания у ребёнка мотивации и желания общаться;
- средство постоянного общения для ребёнка без перспективы вербальной коммуникации;
- подготовительный этап к освоению детьми письма и чтения;
- средство обогащения словаря, создания ассоциативных связей между словами;
- средство развития фразовой речи;
- средство развития связной речи, воспроизведения программы сообщения.

Нами запланирована разработка комплекса коррекционно-развивающих упражнений, направленных на расширение глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи посредством использования пиктограмм. Это включает решение следующих научно-методических задач:

1. Создание дидактических материалов: разработка наборов пиктограмм, охватывающих основные глаголы, предусмотренные учебной программой; создание карточек с пиктограммами для индивидуальной и групповой работы.

2. Внедрение интерактивных упражнений с использованием пиктограмм в коррекционно-развивающем процессе; использование мультимедийных ресурсов (SmartNotebook, LearningApps и др.) для повышения интереса детей к занятиям.

3. Разработка методических рекомендаций по использованию дидактических материалов в коррекционной работе с учетом особых образовательных потребностей детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

Разработка дидактического комплекса для коррекционно-развивающей работы с использованием пиктограмм в качестве методического сопровождения занятий будет способствовать эффективности логопедической работы по формированию, развитию и обогащению глагольного словаря у детей с общим недоразвитием речи.

Список использованной литературы

1. Лалаева, Р.Е. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.Е. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
2. Баряева, Л.Б., Я говорю! Упражнение с пиктограммами: рабочая тетрадь / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина. – М. : Дрофа, 2007. – 32 с.
3. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно / Т.А. Ткаченко // Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет. – М. : Гном и Д., 2001. – 71 с.
4. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 160 с.
5. Цалко, К.А. Обогащение словаря у детей с общим недоразвитием речи с использованием приема нахождения ассоциаций и сплочения образов / К.А. Цалко, Н.С. Цырулик // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. и науч.-методич. ст. [Электронный ресурс] / Чуваш. гос. пед. ун-т ; под ред. Н. В. Ивановой, С. В. Ешмейкиной. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 216–220.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Журавская Анна (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – Е. А. Лемех, д-р пед. наук, доцент

В современном обществе коммуникативные умения играют важную роль во всех сферах жизни. Они необходимы для успешного общения, установления отношений, решения конфликтов и достижения целей любого человека. Особую значимость коммуникативные умения приобретают для людей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР), поскольку коммуникация является необходимым условием для их полноценной социализации.

С целью изучения сформированности коммуникативных умений у воспитанников с ТМНР нами было осуществлено исследование на базе ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Фрунзенского района г.Минска», а также ГУО «Центр коррекционно- развивающего обучения и реабилитации Логойского района». Участвовало 10 детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет). Мы использовали критериально-диагностический инструментарий для педагогической диагностики сформированности коммуникативной компетенции, разработанный Т.В.Горудко [1, с. 313–321].

Процедура изучения сформированности коммуникативных навыков осуществлялась в 3 этапа: подготовительный, сбор информации, интерпретация результатов.

На подготовительном этапе отобран инструментарий, определены базы для проведения исследования. Стандартная «тестовая» процедура обследования в силу структуры нарушений воспитанников, не позволила бы получить достоверной информации о коммуникативных умениях детей с ТМНР. В связи с этим, проводилось наблюдение за повседневными действиями и поведением дошкольников. На следующем этапе мы получили информацию о коммуникативном поведении детей в различных жизненных ситуациях. В процессе наблюдения за деятельностью детей заполнялись чек-листы. На этапе интерпретации результатов осуществлялся анализ полученных данных, обобщение информации.

Результаты проведенной диагностики варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, тяжести и структуры нарушений, возраста и др. Однако, можно выделить некоторые общие закономерности: у воспитанников речевые навыки развиты слабо или отсутствуют вовсе. Они испытывают трудности в выражении своих мыслей и желаний. Внимание и понимание обращенной речи находятся на низком уровне, как и способность устанавливать и поддерживать контакт с окружающими. Неречевые средства общения (жесты, мимика, вокализации) развиты лучше, чем речевые. Во многих ситуациях детям проще использовать их для выражения своих эмоций, желаний и потребностей. Неречевое общение этих детей не всегда бывает понятным для окружающих. Их коммуникация чаще всего носит ситуативный характер и зависит от окружающей обстановки, собеседника. Воспитанники редко используют общепринятые ритуалы для взаимодействия. Столкнувшись с различного рода социальными ситуациями, дети теряются, не знают, как вести себя. Неспособность правильно выразить свои эмоции, мысли и чувства часто приводит к конфликтным ситуациям. Наблюдается специфичность проявления эмоций и чувств, которая влияет на качество коммуникативной деятельности.

Анализ полученных результатов показал, что у всех воспитанников с ТМНР отмечаются трудности коммуникативного взаимодействия по таким критериям наблюдения, как внимание, слушание, имитация, соблюдение очередности, понимание, ответы на коммуникацию, диалог.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о недостаточном уровне сформированности коммуникативных умений в соответствии с возрастными нормами, наличии качественного своеобразия их проявления в зависимости от сложившейся коммуникативной ситуации.

В качестве примера приведем фрагмент коммуникативного портрета, составленного на Рому (7 лет):

«Мальчик для коммуникации использует намеренное поведение: выражение протестов, привлечение внимания, желание получить большее, продолжение действия. Им освоены навыки запроса нового действия, объекта. В стадии освоения запрос на внимание. Роман использует свойственные человеку коммуникативные формы взаимодействия: мимику, движения глаз, телодвижения, вокализации. Ребенок находится на 1 этапе развития коммуникативного поведения. У него отсутствует понимание речи и как следствие невозможность порождения собственных коммуникативных вербальных сигналов. Присутствуют нарушения сенсомоторного развития (отсутствие или недостаточность зрительного контакта, реакции на звуки, трудности при питье, глотании)».

Коммуникативный портрет может служить основанием для планирования и организации коррекционной работы с ребенком.

Список использованной литературы

1. Лемех, Е.А. Система оценки качества дошкольного образования в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : монография / Е.А. Лемех. – Минск : БГПУ, 2022. – 324 с.

ЭТИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ

Забелич Полина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Ю. О. Минькова, старший преподаватель

На сегодняшний день актуальным остаётся вопрос изучения процесса обследования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее –

ОНР). Термин ОНР впервые встречается уже в 20 веке 50–60-х гг. Он был сформулирован Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников института дефектологии Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Л.Ф. Спировой, Г.И. Жаренковой и другими.

Согласно понятию, предложенному Р. Е. Левиной, общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [3].

Вопрос этиологии общего недоразвития речи изучала Т. Б. Филичева. Она указывала на значительную роль понимания этиологии, а именно: на какой почве возникло речевое нарушение; какие воздействия на темп развития речи оказывают сопутствующие неврологические нарушения; наличие наследственной предрасположенности; особенности протекания психических процессов; наличие или отсутствие применения медикаментов.

Среди причин возникновения ОНР, авторы Туманова Т.В., Филичева Т.Б. и Г.В. Чиркина выделяют: неправильную речевую среду в семье; постоянную потребность в речевом общении; неблагоприятную социальную среду, в которой ребёнок находится и проживает; частые соматические заболевания ребёнка, приводящие к нарушению здоровья; неярко выраженные нарушения неврологического характера; наследственную отягощённость [4].

К сведению, Филичева Т. Б. к причинам возникновения ОНР относит в том числе и билингвизм (в дошкольном учреждении с ребёнком говорят на русском языке, а в условиях семьи – на другом). Так же немаловажную роль играют и неправильные условия формирования речи ребёнка в семье (дефицит общения со взрослыми и с другими детьми, наличие няни, говорящей на другом языке, проживание со слабослышащими родителями и т. д.) [3].

Ткаченко Т.А. среди причин речевой патологии выделяет различные вредности, возникающие как в период внутриутробного развития, во время родов, так и в первые годы жизни ребёнка. По многолетним исследованиям автора к ним относят: наследственные факторы, осложнения беременности, особенности родов, постнатальные факторы в возрасте до двух лет, влияние среды общения (социально-бытовая запущенность, неправильное воспитание) [1].

Проведённый анализ литературных источников подтверждает, что проблема обследования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи остаётся актуальной и значимой для логопедической практики и на сегодняшний день. Этиологические факторы и методы диагностики продолжают изучаться и совершенствоваться. Следует отметить, что причины ОНР являются разнообразными и могут быть связаны как с биологическими, так и социальными факторами, включая наследственность, осложнения беременности и родов, неблагоприятную речевую среду и даже билингвизм.

В связи с этим, логопеды должны обладать глубокими знаниями в области ОНР, уметь проводить тщательное обследование всех компонентов речи, учитывая все потенциальные факторы риска. Дальнейшие исследования в данной области непосредственно будут способствовать разработке более точных и эффективных методов диагностики и коррекции ОНР у детей дошкольного возраста, что является важным шагом на пути к обеспечению полноценного развития и успешного обучения в школе.

Список использованной литературы

1. Волкова, Л.С. Логопедия : учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений ; под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.

2. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно / Т.А. Ткаченко // Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет : пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. – М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2002. – 144 с.

3. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009. – 189 с.

4. Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников: дети с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева // Практическая психология и логопедия. Дайджест. – 2007. – № 1. – С. 30–34.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Захаренко Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Диалогическая речь является важной составляющей для коммуникативной компетенции, особенно в отношении учащихся младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). В силу тяжести речевого расстройства, которое не позволяет полноценно использовать различные языковые средства и без труда осваивать содержание образовательной программы, обучающиеся часто сталкиваются с трудностями в общении, социальном взаимодействии и личностном развитии.

Общение в диалоге способствует развитию социальных навыков. Взаимодействие с другими детьми помогает преодолеть страх общения и развить уверенность в себе. Диалогическая речь включает не только вербальное, но и невербальное взаимодействие. Учащиеся должны научиться понимать и использовать жесты, мимику и интонацию.

Формирование диалогической речи у детей с ТНР требует учета их индивидуальных особенностей, применения специальных приемов и условий в образовательном процессе.

В качестве методов формирования диалогической речи используются:

- игровые методы: использование ролевых игр и театрализованных представлений помогает детям учиться вести диалог в непринужденной обстановке. Игры могут быть направлены на развитие навыков слушания и формулировки верного ответа;

- система вопросов и ответов: педагоги могут использовать простые вопросы для стимуляции диалога. Постепенно усложняя структуру вопросов, можно развивать более сложные формы общения;

- работа с текстами: чтение и обсуждение книг, рассказов и стихов помогает детям развивать навыки диалогического общения. Важно задавать вопросы по прочитанному, побуждая детей к активному участию в обсуждении;

- использование наглядности, в частности, мультимедиа: включение видео- и аудиоматериалов может помочь обучающимся лучше воспринимать речь, развить навыки восприятия информации на слух [1].

В процессе коррекционной работы существенное внимание отводится формированию умений строить связное устное высказывание с опорой на разные материальные и языковые средства (картина или серии картинок, план и другое); составлять разные по объёму пересказы и рассказы; оформлять высказывания разной сложности в письменной форме, с соблюдением орфографических и пунктуационных правил и др.

Используется индивидуальный подход: каждый ребенок уникален, поэтому важно учитывать его уровень развития речи и индивидуальные потребности; создание комфортной атмосферы: необходимо создать поддерживающую обстановку, где дети будут чувствовать себя уверенно и свободно выражать свои мысли; регулярная практика: формирование диалогической речи требует постоянной тренировки в упражнениях. Уроки должны включать регулярные упражнения на развитие речевых навыков; сотрудничество со всеми участниками образовательного процесса: взаимодействие специалистов позволяет эффективно решать проблемы, связанные с речевым развитием обучающихся с ТНР [2].

Таким образом, формирование диалогической речи у учащихся младшего школьного возраста с ТНР – это сложный, но важный процесс, который требует целенаправленного внимания специалистов. Использование разнообразных методов и активное вовлечение обучающихся в процесс общения помогут им развить необходимые речевые навыки, что, в свою очередь, положительно скажется на их социальном взаимодействии и общем развитии.

Список использованной литературы

1. Кузнецова, Е.А. Методы формирования диалогической речи у детей с тяжелыми нарушениями речи / Е.А. Кузнецова; Т.В. Соловьева. – Специальная педагогика, 2020. – С. 45–52.
2. Сидорова, Н.А. Технологии в развитии диалогической речи у детей с речевыми нарушениями / Н.А. Сидорова // Журнал психологии и педагогики, 2019. – С. 23–30.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Змущко Елизавета (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель: С.Е. Гайдукевич, доцент

Поступление в школу знаменует новый этап в развитии ребенка, требует сформированности базовых представлений об окружающем мире, поскольку в учебном процессе преобладает текстовая информация, требующая активного воображения и визуализации, что невозможно без достаточного запаса внутренних образов. Следовательно, формирование качественных предметных представлений к концу дошкольного возраста критически важно, поскольку они становятся фундаментом для дальнейшего интеллектуального развития и успешного усвоения новых знаний [1].

Проблемой изучения формирования предметных представлений у детей с нарушениями зрения занимались М.И. Земцова, Л.И. Плаксина, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, В.А. Феокистова, результаты их исследований позволили на фоне общих закономерностей выявить особенности данного процесса в условиях зрительной депривации. К таким особенностям относятся: уменьшение объема предметных представлений; затруднения в узнавании предметов, представленных в непривычном ракурсе; нарушения целостности образа предмета, затрудняющие его идентификацию, выделение частей, деталей, признаков; ошибки при восприятии предметов схожих форм, цветов и т. п., но относящихся к разным категориям; затруднения в понимании назначения предмета; классификация предметов на основе случайных, несущественных признаков; сложности вербализации предметных представлений, которые проявляются неполными, фрагментарными описаниями, не отражающими целостного образа.

Спонтанное формирование зрительных предметных представлений у детей с нарушениями зрения не всегда обеспечивает достижение должного качественного

уровня. «Внутренний образ» предмета может быть нечетким, недостаточно дифференцированным, неустойчивым, что затрудняет оперирование им в процессе жизнедеятельности. Необходима целенаправленная, систематическая коррекционно-развивающая работа. Цель нашего исследования – разработать и апробировать комплекс упражнений, направленных на формирование единичных представлений об объектах окружающего мира у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами предметного рисования.

Одним из перспективных, но недостаточно разработанных в современной образовательной практике средств, является предметное рисование. Предметное рисование, в соответствии с идеями Л.С. Выготского, является не просто способом изображения предметов, но и инструментом их познания, формирования соответствующих представлений в сознании ребенка. Проведенный нами анализ дидактических возможностей предметного рисования показал, что с его помощью можно решать несколько групп коррекционно-развивающих задач: 1) формировать умения зрительно анализировать предмет (определять части, детали, сенсорные признаки (цвет, форма, величина), устанавливать пространственные отношения между частями, выявлять визуальные опознавательные признаки); 2) формировать умения зрительно сравнивать и различать предметы схожих форм, цветов, величин, относящихся к разным группам; узнавать их в контурных и силуэтных изображениях; 3) формировать умения узнавать, называть и описывать предметы, составлять загадки описания.

Соотнесение перечисленных выше умений зрительного восприятия и умений предметного рисования позволили нам осуществить отбор дидактических упражнений, позволяющих применять изобразительную деятельность в аспекте формирования и коррекции предметных представлений в условиях зрительной депривации. Для решения первой группы задач можно использовать: закрашивание частей объекта разным цветом, их штриховку разными линиями, в разном направлении; подбор части предмета по форме, цвету, величине; обводку внутреннего и внешнего контура трафарета; дополнение недостающей части изображения; рисование контурных изображений предметов по описанию педагога и др. Решению второй группы задач способствуют: соотнесение трафаретов форм сходных предметов; обведение трафаретов сходных предметов разным цветом и их сравнение; дополнение изображений сходных предметов отличительными деталями и др. В рамках решения третьей группы задач актуальны: узнавание предмета по части; составление описаний изображений предметов по плану; поиск ошибки в описании предметного изображения и др.

Таким образом, учитывая, что при спонтанном формировании зрительные представления носят неточный характер и при условии имеющихся особенностей, предметное рисование является эффективным средством при формировании единичных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Список использованной литературы

1. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ : учеб.-метод. пособие / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252 с.
2. Талаева, Т.В. Особенности формирования представлений о предметном мире у детей с моторной алалией наглядными средствами / Т.В. Талаева // Молодой ученый. – 2021. – № 23. – С. 342–345.

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКИ, ОБОЗНАЧАЮЩЕЙ СЕНСОРНЫЕ ЭТАЛОНЫ, С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Исаенко Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель

Наличие нарушений зрения, которые проявляются с детского возраста, затрудняет развитие познавательного интереса, получение полноценной сенсорной зрительной информации об окружающем мире, что не позволяет обучающимся впоследствии в полной мере использовать знания в различных видах деятельности, в том числе коммуникативной, требующей достаточного уровня пассивной и активной лексики (М. И. Земцова, В. И. Коваленко, Н. С. Костючек, Л. И. Солнцева, Т. П. Свиридюк и др.).

В связи с актуальностью проблемы изучения состояния и формирования лексической стороны речи у обучающихся с нарушениями зрения нами было проведено исследование с целью выявить уровень сформированности лексики, обозначающей сенсорные эталоны, у детей 5–6 лет с нарушениями зрения.

В экспериментальной части исследования были использованы диагностические задания, предложенные в работах Забрамной С. Д., Исаева Д. Н., Стребелевой Е. А., а также модифицированное нами задание «Обследование соотношения формы предметов с эталоном и её название». Задания были разделены на 3 блока, включающие в себя диагностику различения, нахождения и названия сенсорных эталонов, то есть учитывались и вербальные, и невербальные сенсорные представления. Было выявлено, что дети с нарушениями зрения испытывают затруднения при назывании цвета и формы изображений, соотношении оттенков и форм предметов с эталоном, а также при конструировании из геометрических фигур. При оценке сформированности обследуемых функций имеют значение как форма и степень тяжести нарушения зрения, так и состояние речевого развития: чем тяжелее проявление нарушений зрения и речевого развития, тем менее развита обследуемая сфера у ребенка.

Исходя из выявленных недостатков в лексическом и сенсорном развитии обследованной группы детей с нарушениями зрения, можно сделать вывод, что целью коррекционно-развивающей работы с данной выборкой детей будет формирование сенсорных представлений как перцептивной основы для овладения лексикой, обозначающей сенсорные эталоны.

Задачи коррекционно-развивающей работы с детьми рассматриваемой категории:

- формирование умений пользоваться ослабленным зрением при обследовании предметов и освоении их характеристик, что позволяет обогатить и уточнить сенсорные представления воспитанников;
- обогащение пассивного и активного словаря конкретными понятиями, обозначающими сенсорные эталоны;
- формирование умений использовать названия сенсорных характеристик предметов в самостоятельной связной речи.

На основе поставленных задач можно выделить следующие направления коррекционной работы:

1. Развитие зрительного восприятия для восполнения дефицита зрительных ощущений и их стимуляции. Реализовать это направление возможно с помощью актуальных возможностей зрительного восприятия через: плеоптику – комплекс методов, направленных на повышение остроты зрения, расширение поля зрения,

улучшение бинокулярного зрения: активно используются специальные аппараты, компьютерные программы для тренировки различения цветов, форм, размеров предметов; стимуляцию зрительных функций: использование ярких игрушек, контрастных изображений, световых стимуляторов для активации зрительного анализатора; обучение использованию остаточного зрения: формирование навыков фиксации взгляда, прослеживания движущихся предметов, рассматривания объектов на разном расстоянии и др.

2. Развитие различных сенсорных систем для реализации полисенсорного подхода к обучению: тактильного восприятия через развитие осязания в играх с различными текстурами, в лепке, конструировании; слухового восприятия: слухового внимания, слуховых дифференцировок неречевых и речевых звуков (прослушивание музыки, аудиокниг, игры на развитие фонематического слуха и др.); обонятельного и вкусового восприятия: использование ароматических масел, дегустация различных продуктов для развития обоняния и вкуса и др. [1].

3. Развитие лексического компонента речи для актуализации лексики, обозначающей сенсорные эталоны: обучение соотносению геометрических форм с их словесным обозначением с помощью игр «Найди свой домик», «Разложи фигуры», «Чудесный мешочек», «Принеси и покажи» и др.; развитие умения соотносить формы предметов с эталоном может происходить через такие игры как «Покажи предмет такой же формы», «Какой формы эта вещь?», «Магазин» и др.; обучение конструированию может реализовываться с помощью игр «Составь по схеме», «Повтори за мной», «Найди ошибку» и тому подобных [2].

Для полноценного психоречевого развития необходимо формировать перцептивные действия, то есть научить ребенка рассматривать, осязывать, слушать; формировать систему сенсорных эталонов (обобщенных представлений о свойствах, качествах, отношениях, предметах). Без этого восприятие детей долго остается поверхностным, отрывочным и не создает необходимой основы для общего речевого и умственного развития, овладения разными видами деятельности, полноценного усвоения знаний и навыков на разных ступенях получения образования.

Список использованной литературы

1. Свиридюк, Т.П. Хрестоматия по развитию и воспитанию дошкольников с нарушением зрения / Т.П. Свиридюк, М.И. Земцовой, Л.И. Солнцева. – М. : Библиотека для родителей, 2020. – 256 с.

2. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст] : пособие для учителя дефектолога / Е.А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2014. – 256 с.

СРЕДСТВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ВОЗРАСТЕ 5–6 ЛЕТ

**Кузьменко Евгения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Актуальность исследования логопедической работы по развитию понимания и формированию навыков употребления предлогов у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в старшем дошкольном возрасте обусловлена несколькими факторами: предлоги играют ключевую роль в формировании грамматической структуры речи, в понимании пространственных и временных

отношений; дети с ТНР часто сталкиваются с трудностями в использовании предлогов, что ограничивает их способность выражать мысли и взаимодействовать с окружающими.

Исследования показывают, что недостаток навыков употребления предлогов может негативно сказаться на развитии коммуникации и социальной адаптации ребенка. В возрасте 5–6 лет происходит активное усвоение языковых норм и правил, что делает логопедическую работу особенно важной в случае риска возникновения речевого недоразвития. Эффективные методы коррекционно-развивающей работы могут значительно улучшить речевую компетенцию детей. Несмотря на значимость данной проблемы, существует недостаток исследований, посвященных специфическим методам логопедической работы с предлогами в контексте работы с детьми с ТНР.

У детей с ТНР имеется множество специфических и часто встречающихся ошибок в использовании предлогов, связанных с низким уровнем развития их грамматических навыков, ограниченностью речевого общения, отставанием в развитии познавательной деятельности, низкой самостоятельностью в познании языковых явлений, низким уровнем автоматизированности речевых навыков (Н.С. Жукова, Е.В. Ковайкина, Н.А. Борякова, Т.А. Матросова, Н.Н. Китаева, О.С. Яцель, Л.Ф. Спирова).

Цель нашего исследования – изучение особенностей понимания и употребления предлогов учащимися с ТНР 1 класса. Выборка представлена 10 учащимися. Для проведения эксперимента использовалась методика А.А. Антоновой, которая состояла из 2 серий заданий: 1) выявление понимания значения предлогов, выражающих пространственные взаимоотношения двух предметов (исключаются показывающие ситуации); понимание простых (в, на, за, под, из, с, со, из-под) и сложных (между, из-за, из-под) предлогов; 2) выявление умений употреблять предлоги в разных конструкциях.

Результаты обследования показали, что большинство детей с ТНР имеют значительные трудности как в понимании, так и в употреблении предлогов. Частичное понимание предлогов наблюдалось лишь у 65 % детей, в то время как 35 % участников имели неполное понимание. Употребление предлогов в речи также остается на низком уровне.

Анализ научно-методической литературы (Р.И. Лалаева, Е.В. Ковайкина, О.С. Яцель, Н.П. Рудакова, Т.А. Ткаченко) позволил нам обобщить ряд эффективных дидактических ресурсов, направленных на развитие понимания и формирование навыков употребления предлогов:

- *карточки с изображениями* различных объектов в разном соотношении друг к другу, что помогает детям визуально воспринимать значение предлогов в контексте;

- *игры с предметами* (игрушками) позволяют моделировать ситуации, требующие применения предложных конструкций, практически взаимодействуя с предметами (детям предлагается разместить игрушки в определенном месте относительно объекта – *под, на, между, над, за* и т. д.);

- *наглядные модели предлогов* позволяют постепенно формировать образы-представления у детей, переводя практические действия по моделированию предложных конструкций в умственный план действия;

- *сказки и рассказы*, в которых используются предлоги, их чтение и обсуждение помогает развивать понимание значения предлогов, навыки их употребления в речи;

- *мультимедийные ресурсы* могут сделать обучение более увлекательным и доступным для детей.

Отметим, что для успешной коррекционной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, использовать разнообразные дидактические материалы (с учетом разной степени абстрактности), игровые формы презентации заданий, организовывать тематические занятия для закрепления в речи предлогов (например, «Мой дом», «В зоопарке» и т. д.), активно вовлекать родителей в процесс коррекционно-педагогической работы.

Список использованной литературы

1. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 16 с.
2. Ковайкина, Е.В. Преодоление трудностей в овладении предложными конструкциями детьми с общим недоразвитием речи / Е.В. Ковайкина – М. : 2007. – 64 с.
3. Яцель, О.С. Учимся правильно употреблять предлоги в речи : конспекты занятий по обучению детей с ОНР в старшей и подготовительной группах / О.С. Яцель. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2005. – 48 с.
4. Рудакова, Н.П. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.П. Рудакова // Логопед. – 2004. – № 3. – С. 47–55.

ДИАГНОСТИКА ДОЧИСЛОВЫХ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ 5 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

**Левковец Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Дефицит количественных представлений рассматривается как один из факторов риска дискалькулии у детей. В ряде современных исследований доказана возможность прогнозирования дискалькулии у детей посредством изучения представлений о множествах (Л.Б. Баряева, С.Ю. Кондратьева, Н.С. Цырулик). Возникает необходимость своевременного выявления детей «группы риска» среди воспитанников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) (С.Ю. Кондратьева).

Нами было проведено изучение сформированности дочисловых количественных представлений (ДКП) у воспитанников средней специальной группы. С этой целью была выбрана методика [1], применение которой оптимально, так как одним из возрастных нормативных показателей математического развития детей дошкольного возраста от 4 до 5 лет является овладение в области «Количество и счет» следующими представлениями: о количественном и порядковом счете (цель, правила, результат) в пределах 5–10; о числе как результате счета, цифре как знаке для обозначения числа; о способах сравнения групп предметов или изображений по количеству, умениями устанавливать количественные отношения между группами предметов через число; определять отношения между частью и целым, адекватно использовать слово «половина»; находить единичные и множественные группы предметов в окружающем пространстве [2].

Выбранная нами методика позволила оценить состояние представлений о количестве и способах действий с ним у воспитанников в дочисловой деятельности с опорой на наглядную ситуацию и без нее. Методика включает 5 блоков заданий. Критериями оценки сформированности ДКП выступили точность, полнота, самостоятельность действия и ответа. В исследовании приняли участие 10 воспитанников средней специальной группы с ТНР.

Проанализировав данные диагностики ДКП, мы отметили, что при выполнении задания на сравнение множеств по количеству справилось только 6 воспитанников (60 %), с оказанной помощью выполнили задание 30 %, 1 ребенок не выполнил задание. Отметим, что 30 % воспитанников не владели практическим способом непосредственно соотнесения 1:1 элементов двух множеств (приложением элементов) для их сравнения по количеству, самостоятельно не устанавливали отношения «равенства», «неравенства» множеств по количеству, не обозначали количественные отношения словесно.

В задании на образование нового множества успешными были 6 (60 %) воспитанников, 30 % выполнили задание при демонстрации им правильного выполнения и 1 ребенок не справился с заданием. Отмечены трудности устанавливать отношения «столько же» и словесного их обозначения.

Выполнение действий преобразования множеств, изменяющих количество элементов (увеличение, уменьшение) вызвало у воспитанников затруднения: 8 (80 %) детей выполнили задание с помощью и 20 % не справились с заданием. В целом все дети нуждались в разных видах помощи, часто обучающей. Воспитанники с ТНР самостоятельно не использовали способы изменения количества во множестве с целью их уравнивания, словесно не обозначали действия и количественные отношения.

Установление неизменности количества вызвало сложности у всех воспитанников. Дети стойко реагировали на пространственный признак, не абстрагировали количество, затруднялись называть действия, выполненные с предметами нижнего ряда на глазах у детей (раскладывание предметов на большом расстоянии друг от друга, сдвигание их плотнее).

Таким образом, недостаточное владение практическим способом соотнесения элементов двух множеств значительно ограничивало действия детей по образованию и преобразованию множеств. Очевидно, на наш взгляд, что детям более знакома ситуация сравнения множеств, но следующие операции, базирующиеся на ней (образование и преобразование количества), имеющие чрезвычайно важное значение для понимания детьми смысла числа и действий с числами на последующих этапах овладения математическим опытом, не усвоены.

В современной практике работы с воспитанниками с тяжелыми нарушениями речи образовательную область «Элементарные математические представления» ведет учитель-дефектолог, и коррекционная направленность методов, средств обучения должна быть ориентирована на профилактику у детей дискалькулии.

Список использованной литературы

1. Цырулик, Н.С. Изучение дочисловых количественных представлений у детей в деятельности учителя-дефектолога по профилактике дискалькулии / Н.С. Цырулик // Специальная адукацыя. – 2020. – № 2. – С. 34–41.

2. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] / Министерство образования Республики Беларусь. – URL: <https://adu.by/images/2023/-dosh/up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf> (дата обращения: 26.03.2025).

О РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Лефтерова Марина (Институт инклюзивного образования БГПУ, г. Минск)
Научный руководитель – Н.В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент**

Обучение детей с особенностями психофизического развития, в том числе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР),

необходимо осуществлять в условиях, максимально способствующих социальной адаптации личности [1]. В условиях совместного обучения важно формировать «особую культуру взаимоотношений, где многообразие потребностей и особенностей будет приветствоваться, а уникальный микроклимат уважения, принятия, благополучия будет способствовать развитию взаимозависимых отношений, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и поиску новых способов взаимодействия с такими детьми для педагогических работников» [2, с. 409].

Для воспитанников с ОНР характерны трудности в организации собственного речевого поведения, что приводит к снижению уровня потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогической и монологической речи), а также к нарушению межличностного взаимодействия с другими детьми (Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина, О.С. Павлова, и другие). Особая роль в работе по нормализации межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях интегрированного обучения и воспитания принадлежит совместной работе учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя дошкольного образования, музыкального руководителя, руководителя физического воспитания и родителей. Важным условием для создания положительных межличностных отношений между участниками образовательного процесса является заинтересованность и участие родителей в преодолении трудностей, возникающих в процессе совместного обучения и воспитания.

С целью изучения мнения родителей на проблему межличностного общения детей с ОНР в группах интегрированного обучения и воспитания было организовано анкетирование. Составленная анкета включает сведения о родителях, вопросы об особенностях общения ребенка со взрослыми и сверстниками, о воспитательном потенциале семьи и информированности родителей в вопросах взаимодействия ребенка со сверстниками и педагогическими работниками. В опросе приняли участие 35 родителей: 61 % с высшим образованием, 35,5 % со средним специальным; 74,2 % из них имеют педагогическое образование; 77,4 % работают.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что: большинство родителей (63 %) обеспокоены речью своих детей; 85,2 % анкетированных уверены в том, что речь влияет на уровень общения и межличностного взаимодействия детей с ОНР. У респондентов наибольшее беспокойство в речи детей вызывает то, что ребенок неправильно произносит звуки (61,3 %), наряду с трудностями в использовании лексико-грамматических средств языка (12,9 %), рассказывании о событии (6,5 %), общении со сверстниками (3,2 %). 16,1 % родителей считают, что у ребенка нет проблем с речью.

Было выявлено, что 40,7 % воспитанников проводит дома время с другими детьми (братом, сестрой, другом), остальные (59,3 %) проводят время либо со взрослыми (мамой, папой, бабушкой, дедушкой), либо играют в одиночестве. При совместном времяпровождении с родителями ребенок предпочитает игры (51,6 %), просмотр мультфильмов (19,4 %), прогулки (12,9 %), реже чтение книг (6,5 %), остальные респонденты (9,6 %) предпочитают разные виды деятельности. Отметим, что дети чаще занимаются играми с конструктором, с куклами, машинками (71,4 %). Опрос показывает, что не все родители информированы о методах и приемах, способствующих развитию общения ребенка и преодолению речевого расстройства.

Особая роль в процессе взаимодействия родителей и педагогических работников отведена воспитателю дошкольного образования. 92,6 % анкетированных предпочитают взаимодействовать по вопросам обучения, воспитания, развития

ребенка с воспитателем дошкольного образования, реже с учителем-дефектологом, педагогом-психологом и другими педагогическими работниками. Респонденты получают информацию по вопросам общения, коммуникации, межличностного взаимодействия из бесед с педагогическими работниками (61,3 %), информационных стендов (6,5 %), из родительских собраний (12,9 %), из сайта учреждения образования (6,5 %), посредством общения в родительских чатах (9,6 %), из сети интернет (3,2 %). Отношения детей с педагогическими работниками считают доверительными 81,5 % родителей и (или) лиц их заменяющих.

Результаты анкетирования свидетельствуют о наличии определённой осведомлённости родителей о речевом развитии и общении ребенка. Чаще всего замечают ошибки в произношении звуков, реже – видят проблему в общении детей со сверстниками. Отметим, что родители нуждаются в рекомендациях по формированию благоприятных межличностных отношений детей с ОНР в группах интегрированного обучения и воспитания.

Список использованной литературы

1. Оценка качества и мониторинг результативности инклюзивного образования: критерии и показатели / В.В. Хитрюк [и др.] // Адукацыя і выхаванне. – № 3. – 2018. – С. 33–42.
2. Хруль, О.С. Инклюзивная культура как фактор принятия лиц с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания / О. С. Хруль // Интеллектуальная культура Беларуси: духовно-нравственные традиции и тенденции инновационного развития : материалы V Междунар. науч. конф. (19–20 ноября 2020 г., г. Минск) : в 3 т. / Ин-т философии НАН Беларуси ; редкол. А. А. Лазаревич (пред.) [и др.]. – Минск : Четыре четверти, 2020. – Т. 2. – С. 406–409.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**Литвинко Наталья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Средний дошкольный возраст представляет собой качественно новый уровень в развитии ребенка, когда происходит значительное обогащение словарного запаса и развитие способности к обобщению, что связано с расширением его жизненного опыта [1]. Работа над антонимами существенна для расширения словарного запаса, благодаря чему дети осваивают сопоставление объектов и явлений в зависимости от их временных и пространственных характеристик (по величине, цвету, весу, качеству). Антонимы – это слова противоположные по значению. По определению О.С. Ахмановой, антонимы имеют в своем значении качественный признак и поэтому способны противопоставляться друг другу как противоположные по значению слова [2].

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) речевое развитие качественно и количественно нарушено. С целью выявления уровня сформированности словаря антонимов у детей среднего дошкольного возраста с ОНР нами было организовано обследование на базе учреждения образования «Специальный детский сад № 12 г. Мозырь», в котором приняли участие 8 воспитанников среднего дошкольного возраста.

Для определения уровня сформированности словаря антонимов у детей был составлен комплекс диагностических заданий на основе работ М.А. Поваляевой, В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой, М.Н. Едаковой [3; 4]. Предлагаемый диагностический комплекс включает три серии заданий.

1) Подбор антонимов (в форме игры «Скажи наоборот»). Ребенку предлагается подобрать к слову противоположное по значению слово (грустный, веселый, тонкий, толстый, трусливый, смелый, высоко, низко, молодой, старый, далеко, близко, смеяться, плакать, бежать, стоять, разговаривать, молчать). Оценка ответов: верно подобранное слово – 1 балл, при несоответствии ответа – 0 баллов.

2) Подбор определений. Ребенку предлагается придумать к названным словам как можно больше определений (мяч, яблоко, дерево, собака, человек). Например, «Дерево. Какое оно?», «Как про него можно сказать еще?», «Каким оно может быть?». Оценка: 2 балла – придумано более 3 слов, семантически соответствующих названному, 1 балл – менее 3 слов; 0 баллов – ответ не соответствует семантическому полю слова.

3) Подбор антонимов к словам, предъявляемым в контексте. Предлагается завершить начатое предложение: «Принцесса красивая, а Баба Яга...» (страшная, безобразная); «Ночью темно, а днем...» (светло); «Когда мама хвалит мальчика, он радуется, а когда ругает, то он...» (грустит, огорчается, плачет); «Черепашка ползет медленно, а лошадь бежит...» (быстро); «Торт сладкий, а лимон...» (кислый). Оценка результатов: 1 балл – подобранное слово является антонимом заданному, 0 баллов – слово не соответствует.

После выполнения всех заданий определялся уровень сформированности словаря антонимов: высокий (25 – 19 баллов), средний (18 – 10 баллов), низкий уровень (менее 10 баллов). Анализ результатов выполнения детьми диагностических заданий показал, что 6 человек из 8 (75 %) имеют средний уровень развития словаря антонимов, 2 воспитанника (25 %) – высокий.

При работе с первой серией заданий было выявлено, что наибольшую проблему у детей вызвал подбор антонимов к словам *трусливый* (не подобрали слово с противоположным значением), *разговаривать* (не разговаривать), *бежать* (идти). В большинстве случаев дети неправильно подбирают антонимы к словам *тонкий* и *толстый*, называя слова «большой», «маленький».

При выполнении второй серии заданий большинство воспитанников по количественным показателям показали результат ниже 6 и менее баллов (при максимальном 10). В условиях подбора антонима в контексте предложения дети показали более высокие результаты: почти все воспитанники получили максимальное количество баллов.

Отметим, что использование целенаправленных речевых упражнений, направленных на развитие антонимических пар, уточнение значений слов, их сравнение, исключение лишнего из цепочки слов, исключение неверного слова из контекста, позволит качественно обогатить словарь антонимов. Важно уделять внимание стимуляции понимания противоположных значений через игровую деятельность, ситуации выбора, дидактические материалы и визуальные опоры. Успешное развитие словаря антонимов способствует формированию более сложных языковых конструкций, улучшению связности и выразительности речи.

Список использованной литературы

1. Цукерман, Г.А. Как дети средней группы учатся говорить / Г.А. Цукерман. – М. : Просвещение, 2013. – 290 с.
2. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Просвещение, 1969. – 50 с.
3. Макарова, В.Н. Диагностика развития речи дошкольников : метод. пособие / В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, М.Н. Едакова. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.
4. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 448 с.

УЧЕТ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ В КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Маркевич Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

При различных речевых расстройствах у детей отмечается недоразвитие речедвигательных функций, под которыми понимается совокупность двигательных функций, связанных с произношением, в выполнении которых участвуют органы артикуляции, речевое дыхание, мимическая мускулатура, общая и мелкая моторика [1]. От того, насколько точными и последовательными будут движения органов периферического речевого аппарата зависит правильность речевого высказывания. Речедвигательные навыки связаны с координацией движений органов речи (губ, языка, мягкого неба, голосовых связок и др.) для правильного формирования звуков, слогов и слов. Для четкой, разборчивой и плавной речи важно развивать ключевые речедвигательные навыки: артикуляционные навыки – точное и скоординированное движение органов речи, которое необходимо для правильного произнесения звуков; протяженность и темп речи, позволяющие регулировать длину звуков, слогов и слов, тем самым, речи быть выразительной и понятной; согласование движений различных органов речи (языка, губ, челюсти), что особенно важно при произнесении сложных звуков; контроль за дыханием и эффективностью выдоха [1; 2; 3].

Нарушение речедвигательных умений может наблюдаться при различных произносительных расстройствах, значительную выраженность нарушения они имеют при ринолалии (Г.В. Чиркина, З.А. Репина, И.И. Ермакова, А.Г. Ипполитова и др.). Ринолалия проявляется в двух формах: *открытая* (характеризуется избыточным носовым резонансом и тотальным нарушением звукопроизношения из-за небно-глоточной недостаточности); *закрытая* (характеризуется недостаточным участием носовой полости в резонансе из-за носовой непроходимости, трудностями в произнесении носовых звуков).

Структура нарушения при ринолалии представлена анатомическими и функциональными изменениями в работе твердого и мягкого неба, носовой и носоглоточной полостей; нарушением резонанса (гипер- или гипоназальностью); нарушением направления и распределения воздушного потока при выдохе; нарушением артикуляции (патологической стабилизацией тела языка, низкой активностью губ, дискоординационными расстройствами в артикуляционном аппарате); фонетико-фонематическими нарушениями (полиморфными искажениями звуков, фонематической недостаточностью); негативным влиянием анатомического дефекта на коммуникацию.

Учитывая названные особенности развития речи при ринолалии и особые образовательные потребности детей с расщелинами неба и губы, актуальными направлениями по развитию и коррекции нарушений речедвигательных умений у детей с ринолалией являются следующие:

– при открытой ринолалии: развитие направленного ротового выдоха, дифференциация носового и ротового дыхания; контроль воздушной струи, координация выдоха и артикулирования); формирование навыков голосообразования и голосоведения (укрепление мышц глотки и гортания, снижение гиперназальности, развитие диапазона голоса); укрепление и развитие подвижности мягкого неба (упражнения на поднятие неба, его смыкание с задней стенкой глотки, удержание смычки); постановка и автоматизация звуков;

– при закрытой ринолалии: восстановление носового дыхания (устранение физиологических причин); коррекция произношения носовых звуков (постановка звуков, автоматизация и дифференциация в произношении звуков *м* и *б*, *н* и *д* и их мягких пар); устранение гипоназальности (нормализация носового резонирования, развитие диапазона голоса); развитие дыхания (дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха, восстановление функции носового дыхания); совершенствование восприятия и различения звуков (особенно актуально в отношении носовых и ротовых звуков, близких по своей артикуляции).

Дифференцированная медицинская помощь (оперативное вмешательство, физиолечение, медикаментозное лечение) и психологическая поддержка – то общее, что актуально для различных форм ринолалии.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений Г.А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
3. Ермакова, И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков / И.И. Ермакова. – М. : Просвещение, 1996. – 143 с.
4. Гончаков, Г.В. Врожденные расщелины верхней губы и неба / Г.В. Гончаков, А.Г. Притыко, С.Г. Гончакова. – М. : Практическая медицина, 2008. – 165 с.
5. Обухова, Н.В. Профилактика речевых нарушений у детей с врожденной расщелиной губы и неба при ранних уранопластиках / Н.В. Обухова // Специальное образование : науч.-метод. журнал / ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2017. № 1. – С. 17–28.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ КАК ЧАСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ТЯЖЕЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Масолбасова-Мажуга Ева (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель

Проблема взаимодействия учителя-дефектолога с родителями не теряет актуальности и в настоящее время, являясь важным аспектом профессиональной деятельности специалиста. Воспитание ребенка с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) в семье представляет нередко большие сложности. Родители повседневно сталкиваются с многочисленными проблемами, которые вызваны как поражениями центральной нервной системы ребенка, так и возникающими, в связи с этим нарушениями познавательной деятельности, эмоциональной, сенсорной, двигательной и речевой сферы, расстройствами поведения, а также взаимоотношениями в семье, характером семейного уклада и организации учебной деятельности ребёнка [2]. В литературе у разных авторов достаточно долгое время высказывается мнение о важности взаимодействия учителя-дефектолога с родителями ребёнка с нарушениями речи. Они указывают на улучшение процесса коррекции речевого нарушения и повышения её эффективности во время скоординированности действий специалиста и родителя.

На разных этапах коррекционно-педагогической работы учителю-дефектологу следует осознанно подходить к выбору форм организации коллективного, индивидуального, наглядно-информационного сотрудничества с семьёй, поэтапно вводить родителей в процесс сопровождения речевого развития ребёнка [1]. Для создания единой системы необходимо предварительное

планирование работы с родителями и распределение используемых форм работы по месяцам.

Родители, таким образом, приобретают необходимый минимум знаний для дальнейшей работы с ребёнком в домашних условиях. Успех в преодолении речевых нарушений у детей в большинстве случаев зависит именно от них. Поэтому так важно использовать различные формы работы учителем-дефектологом с родителями детей с тяжёлыми речевыми нарушениями [3].

При наличии множества форм работы с родителями, есть формы работы, которые проводятся и организуются в определённое время и ограниченное количество раз (родительские собрания). Есть формы работы, при которых работа с родителями проводится чаще или реже, а также на протяжении всего учебного года (консультации редко, домашние задания даются чаще всего). Во время организации деятельности родителя с ребёнком с тяжёлым речевым нарушением следует направить работу на все виды деятельности ребёнка и развивать всё параллельно. При этом важно не забывать делать это интересным для ребёнка в виде игры [2].

Родители детей с речевыми нарушениями имеют самый разный уровень знаний, умений и навыков в отношении закрепления речевых навыков в бытовой обстановке. Это можно объяснить разным уровнем образования родителей, различными интересами, разными видами воспитания детей и личным опытом каждого из родителей. От этого возникает необходимость обучения родителей приёмам закрепления навыка дома, так как только так ребёнок с тяжёлым речевым нарушением будет иметь больше шансов на скорую коррекцию.

При разработке программы родительского клуба важным идёт постановка тем встреч с постепенным усложнением и углублением форм закрепления речевых умений и навыков. На первых встречах с родителями проводится беседа о важности работы родителей с своими детьми в бытовой обстановке, обучение основным упражнениям артикуляционной гимнастики и дыхательной гимнастики. На последующих встречах родителей знакомят с основными формами закрепления в форме игры речевых умений и навыков своего ребёнка. Учитель-дефектолог предлагает варианты игр, на основе которых возможно закреплять речевые навыки.

После деятельности родительского клуба можно выделить результаты работы учителя-дефектолога. Родители получают понимание важности взаимодействия с учителем-дефектологом; знания о необходимости проведения закрепляющих упражнений в домашней обстановке родителей с своими детьми; знания о важности развития речевого аппарата у ребёнка с нарушением речи и целенаправленной воздушной струи; понимание механизмов произнесения звуков у лиц, разговаривающих по-русски; основу для проведения развивающих игр, направленных на развитие речи, с ребёнком; умения и навыки самостоятельного проведения с детьми игр на развитие речи; умения и навыки стимулирования детей правильно произносить звуки родного языка; знания, умения и навыки показа образца чёткой речи и методах работы с ней.

Список использованной литературы

1. Вакуленко, Л.С. Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. Психология детей с нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / Л.С. Вакуленко. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2018. – 272 с.
2. Мастюкова, Е.М., Московкина, А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
3. Овчарова, Р.В. Психология родительства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.

СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКОВ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

Медведева Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Фонетико-фонематические нарушения могут определяться как самостоятельные нарушения первичного характера, так и входить в структуру других нарушений развития. Неблагоприятное влияние недостаточности фонематических процессов на полноценное развитие устной и письменной речи, коммуникативных навыков определяют необходимость профилактической и коррекционной работы по формированию фонетико-фонематических представлений у детей, в том числе с различными особыми образовательными потребностями [3].

Целью нашего исследования явилось изучение сформированности навыков фонематического анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности. С этой целью нами была составлена серия заданий с использованием методик Н.И. Дьяковой [2], Е.Ф. Архиповой [1], дополненные материалами диагностики авторов Г.А. Волковой, Г.В. Чиркиной, И.В. Прищеповой, Т.Б. Филичевой, О.И. Азовой, О.В. Елецкой. Обследование учащихся 3–4 классов включало 3 блока заданий: 1) элементарный звуко-слоговой анализ; 2) сложный звуко-слоговой анализ; 3) звуко-слоговой синтез.

В диагностике приняли участие учащиеся 1, 3, 4 классов с особыми образовательными потребностями (с дизартрией, общим недоразвитием речи 4 уровня, дисграфией на почве нарушений языкового анализа и синтеза, задержкой психического развития). Предлагаем сравнить показатели сформированности навыков звуко-слогового анализа и синтеза у учащихся младшего школьного возраста с нарушениями речи первичного характера и у учащихся младшего школьного возраста с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.

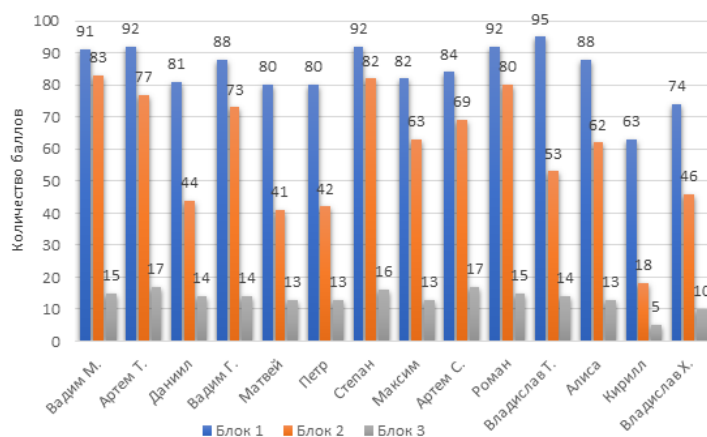


Рисунок 1 – Показатели успешности выполнения трех блоков заданий учащимися младшего школьного возраста с нарушениями речи и трудностями в обучении

Анализ выявленных данных показал, что сформированность навыков элементарного звуко-слогового анализа у учащихся 3–4 классов с ФФН выше среднего. В отношении сложного звуко-слогового анализа у 40 % обследованных уровень сформированности данного умения выше среднего, у 30 % – средний, у 30 % – ниже среднего.

В отношении учащихся 3 класса с трудностями в обучении уровень сформированности навыков элементарного звуко-слогового анализа представлен преимущественно показателями выше среднего и среднего уровней. Сформированность сложного звуко-слогового анализа находится на среднем уровне у 50 % учащихся, у остальных отмечаются уровни ниже среднего и низкий. Навыки звуко-слогового синтеза продемонстрировали 75 % учащихся, **преимущественно это показатели среднего уровня.**

Отметим, что у 50 % учащихся с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, показатели сформированности навыков элементарного звуко-слогового анализа ниже. Сформированность навыков сложного звуко-слогового анализа у учащихся с фонетико-фонематическими нарушениями превышает уровень сформированности данных навыков у учащихся с задержкой психического развития. В отношении учащихся с трудностями в обучении особенности в усвоении навыков фонематического анализа и синтеза, письменной речи является следствием психического недоразвития, низкой познавательной активности, нарушения регуляции и контроля действий.

Приведенные данные говорят о необходимости более раннего выявления и начала коррекционной работы по формированию и развитию навыков фонематического анализа и синтеза у детей. Изучение и учет особых образовательных потребностей в работе с детьми, имеющими произносительные нарушения речи, важны для определения условий эффективного взаимодействия с ребенком на занятиях, отбора методических средств коррекционно-развивающей работы.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 331 с.
2. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н.И. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2010 – 64 с.
3. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998г. – 224 с.

МОДЕЛЬ ОБСЛЕДОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО- МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ

Миненкова Ирина (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – Е.А. Лемех, д-р пед. наук, доцент

Проблемы изучения детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР) и оказания им необходимой помощи стали предметом внимания как отечественных, так и зарубежных специалистов, что отражено в специальной психолого-педагогической литературе [1; 2; 3]. ТМНР представляет собой сложное переплетение между разными нарушениями (интеллектуальные, двигательные, сенсорные, речевые, нарушения эмоционально-волевой сферы). Отмечается значительная неоднородность такой группы детей по характеру, количеству и выраженности различных первичных и последующих нарушений в развитии с учетом специфики их сочетания.

Обследование учащихся с ТМНР – одна из непростых задач, которая стоит перед специалистами психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК)

центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР). Наиболее значимой является проблема, которая касается содержания, инструментария, способов и форм организации обследования детей. Остро стоит вопрос о доступности и валидности отдельных диагностических методик, которые применяются в практике обследования обучающихся с ТМНР [3].

На сегодняшний день накоплен достаточно обширный исследовательский материал по изучению детей с отклонениями в развитии (М.В. Жигорева, С.Д. Забрамная и др.). Однако проблема применения стандартизированных методов вызывает множество дискуссий. Одни авторы отмечают значительные трудности при использовании отдельных методик обследования [2], другие считают, что применение некоторых диагностических программ (заданий) не дает возможности качественно оценить и определить уровень развития ребенка [1]. Правильно подобранная диагностическая основа поможет выстроить необходимые адаптации и модификации образовательного процесса для каждого ребенка с ТМНР [1].

В связи с вышеизложенным, целью исследования стало определение структуры психолого-педагогического обследования учащихся с ТМНР в условиях ПМПК ЦКРОиР. Предлагаемая модель обследования построена на учащихся с ТМНР 1–4 классов ЦКРОиР.

Для проведения психолого-педагогического обследования ребенка с ТМНР на первичном приеме законные представители предоставляют стандартный пакет документов (выписка из медицинских документов, медицинская справка о состоянии здоровья, характеристика из учреждения образования, которое посещает ребенок), а также заранее заготовленный домашний видеокейс и заполненную анкету-опросник. Видеокейс представляет собой краткую видеозапись (видеозаписи), где прослеживается ситуация социального взаимодействия ребенка с ТМНР. Анкета-опросник содержит вопросы открытого и закрытого типа, проанализировав которые специалисты ПМПК смогут иметь представления о сформированных жизненных компетенциях у учащихся. Ведущими методами диагностики ребенка остаются наблюдение и эксперимент. Методика первичного обследования предполагает оценку актуального состояния социально-коммуникативного развития (навыки самообслуживания, коммуникации, особенности предметной и игровой деятельности), физического (состояние общей и мелкой моторики) и познавательного развития. Результаты диагностики уровня развития ребенка с ТМНР фиксируются в чек-листе наблюдений, разработанном на основе содержания программы обучения 1–4 классов ЦКРОиР.

При повторном приеме обследования специалисты ПМПК проводят анализ мониторинговой карты и характеристики, предоставленными педагогом класса, в котором обучается ребенок с ТМНР. В мониторинговой карте фиксируются критерии оценки освоения учебной программы по основным разделам. Полученные данные поддаются качественному и количественному анализу и отражаются в протоколах обследования.

ПМПК ЦКРОиР дает оценку качества освоения ребенком содержания образовательной программы и рекомендует содержание обучения учащегося на следующем возрастном этапе.

Список использованной литературы

1. Верозуб, А.С. Инновационный подход к разработке технологии обследования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / А.С. Верозуб // Специальное образование. – 2022. – № 1. – С. 54–62.
2. Жигорева, М.В. Проблемы диагностики развития детей с тяжелыми множественными нарушениями / М.В. Жигорева, Л.А. Пантелеева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2019. – № 1 (79). – С. 15–18.

3. Тихонова, И.В. Исследование психического развития младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии в контексте их особых образовательных потребностей / И.В. Тихонова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 242–246.

ОСОБЕННОСТИ СЧЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
Мойса Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Для развития познавательной сферы детей особое значение имеет овладение ими математическими представлениями. Успешное овладение детьми дочисловыми количественными представлениями и счетными операциями – один из компонентов их успешной школьной адаптации. В исследованиях А. Гермаковска, Р.И. Лалаевой, С.Ю. Кондратьевой отмечается, что неуспеваемость по математике может объясняться в ряде случаев специфическим расстройством арифметических навыков, что приводит к дискалькулии [1].

Изучение детьми дошкольного возраста количественных отношений и действий с количеством происходит первоначально в наглядно-действенной форме в процессе предметной деятельности: дети оперируют различными предметами; обращают внимание на их множественность; замечают исчезновение части объектов, которыми манипулировали, и изменения в их множественности; отдают предпочтение большему количеству предметов, на которые направлена их деятельность, перед меньшим их количеством; дифференцируют множества предметов, употребляя слова «много», «мало», «больше», «меньше», «еще»; сопоставляют 1:1 элементы множеств [2].

Владение воспитанниками старшего дошкольного возраста количественными представлениями и счетом предполагает, что ребенок считает количественным и порядковым счетом до 5–10, соблюдая правила; находит единичные и множественные группы предметов и явлений в окружающем пространстве; сравнивает по отдельным параметрам величины; группирует предметы по одному либо двум признакам; строит сериационный ряд из 3–5 предметов по образцу или по инструкции, описывает словами отношения по величине между элементами упорядоченных рядов [3].

Многие авторы (Е.А. Афанасьева, О.В. Степкова, А. Гермаковска, С.Ю. Кондратьева и др.) указывают на значительные трудности при формировании математических представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи.

С целью изучения сформированности счетной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) нами было организован констатирующий эксперимент с использованием методики изучения количественных представлений (Н.С. Цырулик) [1]. В исследовании приняли участие 7 воспитанников с ОНР (6–6,5 лет) учреждения образования «Специальный детский сад № 12 г. Мозыря». Анализ результатов позволил выявить у детей трудности в различении порядкового и количественного счёта (на просьбу показать седьмой круг и семь кругов дети показывали только седьмой круг); в выполнении счета в обратном порядке (в ряде случаев дети могли начать правильно, но далее пропускали числа); при выполнении счёта в прямой и обратной последовательности от заданного числа до заданного (дети начинали считать верно, но не могли остановиться на заданном числе); в счёте групп предметов, который

выполнялся только с обучающей помощью. Отметим, что воспитанники не дифференцировали понятия «предмет» и «группа предметов», что потребовало предварительной работы по разъяснению значения (Сколько предметов? Сколько коробок с предметами? Сколько предметов в коробке?). После обучающей работы дети с направляющей помощью могли выполнять задание.

Таким образом, результаты данного исследования показали, что детям на занятиях по формированию «Элементарных математических представлений» нужно предлагать различные задания для восполнения опыта действий с предметным множеством, словаря в рамках математической деятельности, для освоения предметного счета как обобщенного навыка: счет предметов с выделением итогового числа; наблюдение за процессом пересчитывания объектов и различение правильно и неправильно выполненного наблюдаемого счетного действия; пересчитывание однородных и неоднородных объектов; пересчитывание предметов в окружающей обстановке; пересчитывание объектов, расположенных в разном порядке; пересчитывание объектов с опорой на различные анализаторы; пересчитывание количества условных мерок в работе с сыпучими и жидкими объектами, лентами, шнурками и др.; пересчитывание предметов в разном пространственном направлении; отсчитывание заданных предметов, содержащихся в совокупности разнородных предметов; пересчитывание групп предметов [1].

Успешное владение счетной деятельностью в старшем дошкольном возрасте играет важную роль при овладении понятием числа и вычислительным навыком. Важно проводить профилактические мероприятия: коррекционная направленность занятий по образовательной области «Формирование элементарных математических представлений», информирование родителей о ранних признаках дискалькулии, организация развивающих математических игр в условиях дома, привлечение математического опыта в режимных моментах и во время прогулок.

Список использованной литературы

1. Цырулик, Н.С. Профилактика и коррекция дискалькулии : учеб.-метод. пособие / Н.С. Цырулик. – Минск : Народная асвета, 2023. – 175 с.
2. Костюк, Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
3. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания / Министерство образования Республики Беларусь. – URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protses-2019-2020-uchebnyj-god/doshkolnoe-obrazovanie.html> (дата обращения: 20.04.2025).

УПОТРЕБЛЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Пастухова Алина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Г.Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

Необходимость коррекции нерезко выраженного общего недоразвития речи (далее – НВОНР) у старших дошкольников обусловлена предупреждением нарушений чтения и письма в младшем школьном возрасте, и, как следствие, трудностей в усвоении учебных программ по разным учебным предметам. Вопросы логопедической работы с воспитанниками с НВОНР рассматривались О.Р. Даниленковой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. НВОНР характеризуется остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. У детей с НВОНР отсутствуют яркие нарушения

звукопроизношения, они допускают ошибки при произнесении слов сложной слоговой структуры. Грамматические ошибки внешне проявляются в самостоятельных рассказах. «Имеющиеся у детей трудности не всегда внешне проявляются, так как в большинстве случаев в речевом общении дети умышленно заменяют одни слова другими, избегая сложных для них звукосочетаний и грамматических конструкций» [1, с. 13].

При тщательном анализе речевых высказываний воспитанников с НВОНР обнаруживается, что дети имеют нарушения усвоения как морфологических, так и синтаксических единиц. В целом, дошкольники с НВОНР характеризуются четким и хорошо осознанным различием некоторых грамматических форм, но также имеются грамматические формы, различие которых нестойко [2].

Цель данной работы заключается в изучении особенностей употребления синтаксических конструкций детьми старшего дошкольного возраста с НВОНР. Исследование проводилось в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста». В нем приняли участие 12 детей с НВОНР и 12 – с нормативным речевым развитием.

Задание на повторение различных по своему типу предложений без ошибок выполнили только двое воспитанников с НВОНР. Они правильно повторили безличные предложения, предложения с инвертированными конструкциями, простые предложения с однородными членами, а также сложные предложения. Остальные десять дошкольников с речевым недоразвитием допустили разные ошибки:

1. При повторе предложений со сравнительными конструкциями дошкольники с НВОНР значительно упрощали предложения и пропускали несколько слов, что несколько изменяло смысл сказанного. Это свидетельствует о том, что в собственной речи дети чаще пользуются простыми нераспространенными предложениями.

2. При повторении простых предложений с однородными членами воспитанники с НВОНР пропускали, заменяли слова, например: дети катали из снега комки и делали снежную бабу – *дети слепили из снега снежную бабу*.

3. Сложные предложения многие дети с НВОНР не повторили вовсе, либо сделали это с пропусками слов и грамматических ошибок, например: наступила зима, и выпал пушистый снег – *наступила зима, и выпал снег*.

Следует отметить, что с заданием на повторение предложений различного типа правильно справились только двое воспитанников с нормативным речевым развитием. Остальные десять допустили ошибки. Но в отличие от дошкольников с НВОНР у детей с нормативным речевым развитием ошибок было меньше, и они были менее грубыми.

Исследование показало, что 8 воспитанников с НВОНР справились с заданием на верификацию предложений. Они правильно выделили неправильные предложения, а также пытались их изменить. Четыре дошкольника не смогли выделить одно неправильное предложение «*земля покрыла белым снегом*». Но после указания педагога на ошибку, дети сразу же ее исправляли. Это же задание правильно выполнили 10 воспитанников с нормативным речевым развитием. А двое детей из этой группы испытывали затруднения при выделении неправильных предложений. Им потребовалось повторении инструкции и помощь педагога.

Таким образом, проведенное нами исследование подтверждает данные, описанные в литературе, о том, что дети старшего дошкольного возраста с НВОНР испытывают трудности в различении и употреблении некоторых грамматических

форм и синтаксических конструкций и нуждаются в целенаправленной коррекционной работе. Данная работа должна быть направлена на обучение воспитанников правильному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений. При этом педагогам следует использовать практические, словесные, наглядные методы. Это помогает детям развивать свою речь и улучшать свои коммуникативные навыки. Комбинация наглядных, практических и словесных методов может быть особенно эффективной для формирования грамматического строя речи. Также педагоги должны учитывать, что каждый ребенок с НВОНР уникален и имеет свои особенности развития, поэтому необходимо учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка.

Список использованной литературы

1. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Г.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова ; под науч. ред. И.Ю. Левченко. – М. : Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.

2. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика : подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии: ранний и дошкольный возраст : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова ; под ред. А.Г. Московкиной. – М. : Классикс Стиль, 2003. – 319 с.

ОВЛАДЕНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРОЙ СЛОВА УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Пашевич Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Нарушения слоговой структуры слова часто встречаются у детей с трудностями в обучении. Эти нарушения могут быть многообразными по своим проявлениям. Исследователи (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, В. А. Ковшиков, Л. И. Белякова, Г. А. Волкова), изучавшие данный аспект, выделяют следующие проявления искажения слоговой структуры слова: упрощение сочетаний согласных; грубые искажения слоговой структуры слова; многочисленные замены и уподобления слогов; распространены пропуски, перестановки, добавления отдельных звуков; звуковые искажения при воспроизведении слоговой структуры слова, в то время как в изолированном произнесении звуков трудностей не возникает; реже встречаются случаи добавления слогов. Нарушения слоговой структуры слова негативно влияют на овладение всеми сторонами речи.

Цель данного исследования – изучение особенностей овладения слоговой структурой слова у учащихся младшего школьного возраста с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Для реализации поставленной цели была определена методика изучения особенностей слоговой структуры слова, разработан протокол обследования. Основой для изучения особенностей овладения слоговой структурой слова послужили диагностические задания, предложенные Е. Ф. Архиповой [1], Г. В. Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной [2]. Использовался речевой материал, включающий описанную А. К. Марковой классификацию слов с учётом слоговой структуры. В исследование было включено восемь учащихся 4 класса с трудностями в обучении, обучающихся по специальной программе.

Анализ результатов обследования показал, что наибольшие трудности у учащихся вызвали задания, требовавшие воспроизведения ритмических структур

(простых ритмов: !! - !, ! - !!, ! - ! - !) и отхлопывание количества точек, изображённых на картинке; определения количества структурных элементов слоговой последовательности (*ту-ту; ба-ба-ба-ба* и т. д.), учащиеся не всегда верно определяли количество слогов. В зоне актуального развития не оказались умения преобразования квазислов в нормативные. Рассмотрим детально сформированность слоговой структуры слова на примере одного из обследуемых (Артём Р.). Помимо выше упомянутых трудностей, ему не удалось справиться со следующими заданиями: воспроизведение слов 1–13 класса характеризовалось пропуском слогов (*собака – бака, ягоды – яды, избушка – бушка, пианино – нино*), искажением слогов (*чайник – чайч*), заменой слова на звукоподражание (*корова – му*), а также наличие смазанного произнесения слов. Отмечалось отсутствие ответов на поставленные вопросы (*Кто постригает волосы?*). Выявилась невозможность определения длины слова (короткое или длинное). Наличие трудностей в завершении начатого слова: *руч...(ка), поми...(дор), газе...(та)* и т. д. Наблюдалось неверное копирование движений (*копирование положения руки, ноги*). Отмечались сложности воспроизведения линейного ряда геометрических фигур (фигуры выкладывались не в заданном порядке).

Обобщив полученные данные, мы считаем, что важным условием эффективности коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений в овладении слоговой структурой слова у учащихся с трудностями в обучении выступает реализация во взаимосвязи следующих ее направлений: восполнение пробелов в сформированности неречевых предпосылок, обеспечивающих усвоение слоговой структуры слова; непосредственно коррекция нарушений слоговой структуры слова у конкретного ребенка с учетом дифференцированного подхода; коррекция деятельности учащихся с учетом компонентного ее состава.

Результаты исследования позволили выделить актуальные для обследованной группы детей умения, подлежащие формированию в условиях коррекционно-педагогической работы: определение количества слогов в слове; воспроизведение ритмического рисунка; узнавание неправильно употребляемых слов (с искаженной слоговой структурой); завершение начатого слова; воспроизведение линейного ряда в заданной последовательности; воспроизведение слов различной слоговой структуры в контексте словосочетаний и предложений. При осуществлении логопедической работы учителю-логопеду необходимо учитывать особые образовательные потребности детей, имеющих трудности воспроизведения и восприятия слоговой структуры слова, среди которых мы выделили следующие потребности: в специфическом использовании наглядности, использовании мультисенсорных методов, применении логоритмических и музыкальных упражнений для развития чувства ритма, систематических тренировочных упражнениях с использованием различных моделей слоговой структуры слов, адаптации учебных материалов, усилении мотивационного компонента действия по слоговому анализу, в обобщении словесных рядов по признаку структуры слова.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 331 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.

ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Петрушенко Светлана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) испытывают существенные затруднения в освоении лексики, даже при специальном обучении. Им требуется дополнительная стимуляция и развитие лексической составляющей речи, особенно в отношении абстрактных понятий, таких как прилагательные, обозначающие качественные характеристики и свойства окружающих предметов.

Актуальность изучения особенностей усвоения прилагательных детьми с ОНР обусловлена ростом количества обучающихся данного контингента, а также тем, что обогащение их словарного запаса словами, обозначающими признаки, существенно расширяет лексикон, активизирует процессы словообразования и способствует усложнению структуры предложений за счёт включения определений, выраженных прилагательными [1].

Исследования авторов Т.И. Исаевой, А.Н. Гвоздева, Р.Е. Левиной свидетельствуют о наиболее типичных ошибках детей с ОНР:

- неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («книги лежат на больших столах»);
- трудности словообразования прилагательных («волкана хвост», «вишенный сок», «соломовая шляпа»);
- незнание многих слов, трудности поиска известного слова, нарушения актуализации словаря;
- специфические замены: подбор слова из области значений, близких к значению слова – стимула («темный – черный»); изменение формы слова – стимула («большой – большие»);
- подбор слова на основе синтагматических ассоциаций («плохой – мальчик»);
- ошибки при подборе антонимов и синонимов к преобладающему большинству слов («широкий – узкий», «короткий – длинный») и др.

В рамках экспериментального исследования мы ставили задачу выявить уровни сформированности словаря притяжательных прилагательных у учащихся 1 класса с ОНР. Исследование проводилось на базе ГУО «Козенская средняя школа Мозырского района».

Использовались диагностические задания авторов Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой:

- образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса «- ОВ»;
- образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса «- ИН»;
- образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса «- Й» без изменения звуковой структуры корня производного слова;
- образование притяжательных прилагательных с помощью суффикса «- Й» с чередованием в корне;
- образование притяжательных прилагательных с разными суффиксами [2].

Обучающиеся обследованной выборки показали преимущественно сформированность навыков образования притяжательных прилагательных на среднем и низком уровнях, отсутствие навыков на высоком уровне.

Наблюдались следующие виды ошибок при образовании прилагательных:

- с помощью суффикса «– ОВ»: «китовый – китин», «уж – ужиный»;
- с помощью суффикса «– ИН»: «дядя – дядев», «лось – лосясёвый», «мышь – мышов», «гусь – гусин»;
- с помощью суффикса: «– Й» без изменения звуковой структуры корня производного слова «корова – коровиный», «рысь – рысевый»;
- с помощью суффикса: «– Й» с чередованием в корне: «медведь – медведя», «волк – волкий», «птица – птицевый», «заяц – заяцевый»;
- с разными суффиксами: «хвост коровы – коровиный», «хвост утки – уткиный», «хвост быка – быкий».

Наибольшие трудности наблюдались у детей при образовании прилагательных с помощью суффиксов: «– ОВ», «– ИН».

Таким образом, возникает необходимость проводить коррекционно – развивающую работу по формированию навыков образования притяжательных прилагательных с теми обучающимися, которые испытывают трудности в этом процессе.

Список использованной литературы

1. Сайтханова, В.Я. Логопедическая работа на основе развития семантических представлений: Из опыта работы педагогической мастерской / В.Я. Сайтханова. – Уфа : УО МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. – 244 с.
2. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 1999. – 101 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Плакса Полина (БГПУ, г. Минск)

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

В методике трудового обучения учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью вопросы формирования у них знаний представлены в самом общем виде. В связи с этим нами проведено исследование, в котором приняли участие 15 учащихся VIII–X классов второго отделения ГУО «Специальная школа № 11 г. Минска». Им было предложено выполнение следующих групп заданий, соотносимых с содержанием обучения в предшествующих классах согласно действующей учебной программе [1].

1. Называние последовательно предъявляемых материалов для детского труда, ранее использовавшихся на уроках трудового обучения.

2. Показ среди предъявляемых групп этих же материалов последовательно называемых нами конкретными материалами.

3. Определение свойств бумаги: различение бумаги по толщине; называние цвета предъявляемых образцов бумаги; распознавание (показ) образцов бумаги называемого нами цвета среди образцов разноцветной бумаги; определение потери прочности бумаги при намокании (определение, какая салфетка разорвется легче: сухая или на глазах учащегося смоченная водой).

4. Определение предметов, сделанных из бумаги (выбор предметов, сделанных из бумаги, из набора предметов из разных материалов).

5. Называние знакомых (использовавшихся на уроках трудового обучения) инструментов без их предъявления.

6. Называние предъявленных инструментов.

7. Распознавание (показ) последовательно называемых нами инструментов в предъявленной группе инструментов.

8. Применение знакомых правил обращения и работы с ножницами (передача из рук в руки, показ правильного держания ножниц).

В процессе выполнения заданий в необходимых случаях оказывалась помощь в виде стимулирования к продолжению их выполнения и (или) наводящих вопросов.

Как и ожидалось, в целом более успешно оказались выполнены задания по распознаванию (показу) материалов и инструментов в сравнении с заданиями по их называнию. Например, назвать все предъявляемые материалы для детского труда не сумел ни один из учащихся. От 4 (26,7 %) учащихся ответы получены не были. Отметим, что интеллектуальная недостаточность у них сочеталась с расстройствами аутистического спектра. С показом же всех называемых нами материалов самостоятельно или с помощью справились 6 (40,0 %) учащихся, а количество учащихся, которые полностью не выполнили данное задание (фактически не включившихся в его выполнение) уменьшилось до 2 (13,3 %). Сходные результаты были получены и при выполнении заданий по называнию и распознаванию инструментов.

Отметим, что среди других заданий наиболее успешно было выполнено задание по передаче ножниц из рук в руки. В выполнение этого задания включились все учащиеся, а 9 (60,0 %) из них выполнили его правильно без нашей помощи. Обращает также внимание резкая дифференциация учащихся по успешности выполнения всех групп заданий.

Полученные нами результаты подтверждают наличие у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью специфических затруднений в овладении знаниями, формирующимися в соответствии с учебной программой по трудовому обучению. В особенности эти затруднения проявляются в воспроизведении изучаемых сведений в устных ответах.

Подтверждается обоснованность представленных в методической литературе рекомендаций о целесообразности акцента на формирование знаний, которые могут найти непосредственное применение при выполнении практических работ [2]. Очевидными являются также необходимость дифференциации задач формирования у учащихся знаний с учетом их реального состояния и целесообразность активизации устной речи учащихся при реализации этих задач. Однако при этом нужно учитывать специфику работы в данном направлении с учащимися, у которых интеллектуальная недостаточность сочетается с расстройствами аутистического спектра.

Список использованной литературы

1. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение» для V–IX классов второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната). – URL: <https://adu.by/images/2023/spec/up-trud-obuch-5-9kl-2otd-vs-shk.docx> (дата обращения: 17.03.2025).

2. Шинкаренко, В.А. Методика трудового обучения учащихся второго отделения вспомогательной школы : учеб.-метод пособие для педагогов вспомогательной школы / В.А. Шинкаренко. – Минск : Национальный институт образования, 2018. – 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН ОБУЧАЮЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Платонова Владлена (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – С. Е. Гайдукевич, доцент

Значение сюжетной картины как специфического средства наглядности, играющего роль в психическом развитии младших школьников с нарушениями зрения, отмечали ведущие дефектологи Т. П. Головина и Л. В. Рудакова. Будучи сложным объектом восприятия, сюжетная картина является мощным инструментом в обеспечении сформированности у ребенка с нарушениями зрения умений осмысленно отражать объективную реальность. Работа с ней способствует развитию сенсорной сферы, когнитивных и коммуникативных способностей, нравственно-эстетических чувств и пониманию социальных отношений.

Данные современных исследователей свидетельствуют о наличии у детей с нарушениями зрения сложностей в процессе восприятия сюжетных изображений (Т. П. Головина, Ю. А. Кулагина, Л. И. Плаксина, Л. В. Рудакова и др.). У них отмечается редуцированный объем восприятия (недостаточная идентификация объектов и признаков), неточность распознавания деталей (ошибки в дифференциации объектов, действий, эмоций) и дефицит установления смысловых связей [1].

Иллюстративный материал учебников массовой школы не соответствует тифлопедагогическим требованиям, предъявляемым к изображениям для обучающихся с нарушениями зрения. Низкое качество, нечеткость и несоответствие цветовой гаммы, затрудняет их восприятие и требует дополнительной тифлопедагогической поддержки на уроке. Актуальным остается изучение трудностей восприятия сюжетных картин в условиях зрительной депривации и поиск путей дидактической поддержки данного процесса на уроках. Цель данной статьи – представить результаты эмпирического исследования, раскрывающего особенности зрительного восприятия сюжетных картин у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения.

Исследованием были охвачены учащиеся на I ступени общего среднего образования (1–2 класса) с комплексными нарушениями зрительных функций (острота зрения, поле, бинокулярное зрение). Школьникам предъявлялись картины для анализирующего восприятия. В ходе исследовательской работы фиксировались умения рассматривать ситуативную реальность и ее изображение с помощью остаточного зрения, опираясь на визуальный механизм обработки информации, а также визуально-семантический и логический механизмы; выразить личное отношение к ситуации. В конечном итоге определялся уровень понимания сюжета школьниками.

Результаты исследования позволили выявить следующие группы особенностей восприятия сюжетных картин обучающимися младшего школьного возраста с нарушениями зрения: 1) системная дефицитарность зрительного восприятия и когнитивной обработки визуальной информации об информативных признаках, раскрывающих гендерную, возрастную и социальную принадлежность персонажей; 2) ограниченный анализ значимых динамических характеристик персонажей и других объектов, изображенных на картине; 3) недифференцированное восприятие и сходная интерпретация различных эмоциональных состояний персонажей; 4) ограниченный опыт восприятия признаков, отражающих временные характеристики события на картине.

В отношении визуальных маркеров, раскрывающих гендерную, возрастную и социальную принадлежность персонажей зафиксировано неадекватное, искаженное восприятие: отдельных частей тела, особенностей телосложения, элементов лица, специфики прически; характеристик и элементов одежды, предметов обихода с которыми действуют персонажи. Имеют место ошибки в интерпретации позы, действия человека, определении направления его движения. Отмечаются значительные затруднения в понимании динамических характеристик в ситуации неполного изображения, например: отсутствие нижней части тела существенно ограничивает возможности анализа, что свидетельствует о зависимости восприятия от наличия ключевых визуальных признаков, таких как положение и движение таза, ног.

Особого внимания заслуживает восприятие эмоциональных состояний, здесь отмечается упрощенная интерпретация мимики, анализ изолированных элементов без учета комплексного взаимодействия признаков лица (положение и выражение глаз, бровей, рта). При определении времени суток на изображении доминирует ассоциативное восприятие отдельных признаков, без учета их совокупности, что свидетельствует об ограниченном визуальном опыте определения времени суток, соотнесения его с частями суток.

Таким образом, выявленные особенности восприятия сюжетных картин свидетельствуют о недостаточном уровне развития навыков анализа и интерпретации визуальной информации у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Данные результаты обосновывают необходимость разработки путей профилактики и преодоления выявленных трудностей (подбор дидактических средств поддержки восприятия сюжетных картин).

Список использованной литературы

1. Гайдукевич, С.Е. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушениях зрения: развитие зрительного восприятия : учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2021. – 144 с.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОСВОЕНИЮ ЧТЕНИЯ

Поливкина Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель

Современная школа требует от учащегося высокого уровня всесторонних знаний и развития речи, познавательных способностей, умений соблюдать нормы взаимодействий в коллективе, полноценного освоения основных учебных навыков – чтения и письма. Письменная речь формируется на базе устной речи и в процессе обучения выступает средством психоречевого развития и освоения образовательной программы. Чтение как вид письменной речи используется обучающимися при изучении практически всех учебных предметов, качество освоения навыков чтения влияет на учебную мотивацию, скорость и полноту получения и осознания информации из печатных источников.

В процессе чтения принимают одновременное участие несколько анализаторов: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. В случае недостаточного функционирования анализаторных систем могут наблюдаться трудности в освоении навыков чтения.

Актуальной и достаточно широко представленной в специальной литературе (Т.А. Алтухова, М.М. Безруких, Т.Г. Визель, Л.С. Волкова, А.Н. Корнев,

Р.И. Лалаева, Т.Г. Егоров, И.Н. Садовникова и др.) представляется проблема изучения готовности к освоению процесса чтения обучающихся старшего дошкольного и младшего школьного возраста, в частности, имеющих в анамнезе нарушения устной речи.

Готовность в узком смысле рассматривается как состояние, при котором все готово для чего-нибудь. В отношении готовности к освоению чтения необходимо говорить об уровне сформированности психофизиологических (психоречевых) предпосылок. Выделяется несколько видов готовности к овладению письменной речью:

- функциональная готовность, которая включает в себя развитие внимания и зрительного восприятия, кратковременной памяти, пространственной ориентировки, сукцессивных способностей, слухоречевой координации и др.;
- устно-речевая готовность, предполагающая формирование фонетической стороны речи, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи;
- операциональная готовность, включающая формирование связной речи (умение планировать речевое высказывание и отбирать нужные языковые единицы); развитие языкового анализа и синтеза, звукобуквенных соотношений, анализа и синтеза; развитие зрительно-пространственной ориентировки и др.;
- психологическая готовность, предполагающая, прежде всего, формирование потребности, мотивации у учащегося к освоению навыков чтения и письма, самоконтроль над ними, учет ведущей деятельности и другое (Л.С. Выготский, А.Н. Корнев) [1].

В формировании готовности к освоению чтения важно учитывать ведущий вид деятельности и онтогенетические нормы усвоения навыков письменной речи. Для каждого возрастного этапа характерно усвоение определенных навыков, которое не следует торопить, желая обучить ребенка чтению раньше, чем он будет к этому готов в разных аспектах.

Таким образом, для успешного овладения навыком чтения необходимым является достаточная сформированность устной речи (фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон), пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, слухоречевого и зрительного мнестиса и других психофизиологических предпосылок.

Список использованной литературы

1. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А.Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.

**ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСЛЕКСИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ УСТНОЙ РЕЧИ**
Привалова Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Е.Н. Михайлова, старший преподаватель

Чтение, являясь основным способом получения учебной информации, играет ведущую роль в процессе усвоения знаний. В начальной школе оно является целью обучения, в результате которого ребенок должен овладеть навыком беглого, правильного и осознанного чтения. В дальнейшем на протяжении обучения в школе чтение становится средством получения необходимой учебной информации.

Проблема освоения навыков чтения – одна из важнейших проблем педагогического процесса, которая всегда привлекала к себе внимание психологов и педагогов. Вопросами трудностей усвоения навыков чтения и развития

читательской деятельности учащихся занимались многие авторы (Б.Г. Ананьев, М.С. Васильева, В.И. Городилова, Л.И. Климанова, Р.Ф. Спирова и др.).

Нарушение чтения у детей чаще всего возникает как следствие отклонений в развитии устной речи. При выраженном общем недоразвитии речи (первый и второй уровни) дети оказываются не в состоянии овладеть чтением без создания специальных условий.

Отечественные и зарубежные исследователи подчёркивают, что дислексия является следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения (функционального базиса чтения), вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка. Исследователи указывают также на важность сформированности пространственных представлений, зрительного гнозиса, зрительно-моторной координации, сукцессивных операций, слухоречевой и зрительной памяти, учёт особенностей латеральной организации мозга (Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, В.И. Голод, С.Ф. Иваненко, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, А.В. Семенович, Л.Ф. Спирова и др.).

В экспериментальном исследовании мы поставили целью выявить наличие предпосылок к проявлению дислексии у детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями устной речи. Была реализована «Методика раннего выявления дислексии» А.Н. Корнева, которая рекомендована Министерством образования Республики Беларусь как стандартизированная. Исследование проводилось на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка г. Буда-Кошелево», ГУО «Средняя школа № 1 г. Буда-Кошелево», ГУО «Средняя школа № 12 г. Мозырь». Выборку составили воспитанники 5–6 лет в количестве 10 человек, а также учащиеся 6–8 лет в количестве 20 человек.

По предъявленным тестам у 12 обучающихся сумма баллов оказалась превышающей показатель 5, что свидетельствует о предрасположенности к дислексии.

Продemonстрируем выполнение диагностических заданий на примере воспитанника 6 лет Маши У. В первом тесте «Рядоговорение» на просьбу «Перечисли по порядку времена года и (после ответа на вопрос) дни недели» девочка назвала времена года, но не по порядку, дни недели не были названы совсем. Второе задание «Ритмы» с инструкцией «Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же» не было выполнено совсем. Третий тест «Кулак – ребро – ладонь» с инструкцией «Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же» только после трёх демонстраций ребёнок смог повторить. В четвёртом субтесте «Повторение цифр» по просьбе «Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же» у ребёнка количество правильно названных числовых рядов как прямых, так и обратных было равно шести (указывает на признак предрасположенности к дислексии). В пятом задании «Ориентировка вправо – влево» после просьбы «Подними левую руку (начинать надо обязательно с левой), покажи правый глаз, левую ногу» действия были выполнены полностью, но речевая проба Хеда не выполнена. В шестом задании «Составление рассказа по серии картинок Н. Радлова» после указаний «Посмотри! На этих картинках нарисован маленький рассказик. Расскажи: про что здесь нарисовано? Составь рассказ по этим картинкам» ребёнок смог только перечислить изображённые предметы. Рассказанный текст по предложенным картинкам не был связным, последовательным, содержал грамматические ошибки.

Таким образом, наблюдаемые трудности подтверждают необходимость коррекционной работы по формированию речевых и неречевых предпосылок к

овладению чтением с теми обучающимися, у которых выявлена предрасположенность к дислексии.

Список использованной литературы

1. Корнев, А.Н. Методика диагностики дислексии у детей: методическое пособие / А.Н. Корнев, О.А. Ишимова ; Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Санкт-Петербургская гос. Педиатрическая медицинская акад. – СПб. : Изд-во Политехнического ун-та, 2010. – 70 с.

УСЛОВИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Рабцун Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Профессиональное общение учителя-дефектолога является ключевым элементом в процессе обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса способствует созданию комфортной образовательной среды, где каждый ребенок может раскрыть свой потенциал.

Эффективное взаимодействие с учащимися, их родителями и коллегами предопределяет успешность учебного процесса, а также способствует социальной адаптации и развитию детей с ООП [1]. Реализация профессионального общения учителя-дефектолога в образовательной среде требуют некоторых условий:

- наличие четких целей. В частности, это создание комфортной образовательной среды, способствующей развитию и обучению детей с ООП. Педагог должен не только передавать знания, но и быть поддержкой для обучающихся, помогая им преодолевать трудности, связанные с учебным процессом;

- установление партнерских отношений с родителями, что позволяет более эффективно учитывать индивидуальные потребности ребенка и вовлекать семью в образовательный процесс;

- учет и реализация специфических методов, средств и приемов взаимодействия. Важное значение имеет индивидуальный подход к каждому учащемуся, что требует от учителя глубокого понимания особенностей детей, их потребностей и возможностей. Использование различных технологических и дидактических средств может значительно улучшить качество профессионального общения. Это могут быть наглядные материалы, цифровые ресурсы, специальные программы и др.;

- сотрудничество и преемственность в работе разных специалистов – педагогов-психологов, учителей-дефектологов и педагогов социальных. Систематическая работа в команде позволяет более полно охватывать различные аспекты воспитания и обучения, обеспечивать комплексный подход к психоречевому развитию детей. Регулярные встречи и консультации между специалистами способствуют обмену опытом и улучшению образовательных результатов;

- развитие навыков коммуникации самого учителя-дефектолога. Эффективное взаимодействие зависит от уровня профессиональной подготовки, умений слушать и слышать потребности других, быть открытым к новым методам, подходам и идеям, которые могут исходить не только из собственного опыта, но и от коллег, родителей и самих обучающихся;

- постоянный анализ и коррекция профессионального общения с учетом изменений в образовательной среде, ООП детей, новых методик и технологий,

т.е. обеспечение динамики и роста качественных характеристик и уровня профессионального общения.

Таким образом, соблюдение названных и ряда других условий позволяет учителю-дефектологу оптимальным образом организовать и реализовать профессиональное общение с разными участниками образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [др.] ; науч. Ред. Т. Л. Лещинская. – Минск : НИО, 2012 – 105 с.

РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Рак Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель

По определению, принятому в научной литературе, общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – это форма речевого нарушения, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [3].

Орфографический навык – это сложный мыслительный процесс. Он включает в себя такие умственные операции, как сравнение языковых фактов, нахождение в них сходного и различного, операции абстрагирования, и, наконец, выработку соответствующих ассоциаций [2].

Процесс формирования орфографических навыков представляет собой сложный речемыслительный процесс, который требует от ребенка базового уровня сформированности мыслительных операций, речевых навыков и языковых обобщений [1].

По мнению Л. С. Цветковой, трудности формирования процесса письма у детей, а также его несформированность, носят системный характер. Механизмы нарушения чаще всего комплексные и могут лежать в сфере не только элементарных психических процессов (моторики, графо моторных координации, нарушения звукового анализа и синтеза и т.д.), но и в сфере высших психических функций – в нарушении внимания, абстрактных форм мышления и незрелости личности в целом и т. д.

В ходе экспериментального исследования были проанализированы следующие компоненты речевой системы: фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, звукопроизношение, слоговая структура слова, навыки языкового анализа, грамматический строй речи, словарь и словообразовательные процессы, понимание логико-грамматических отношений, связная речь.

Анализ исследования показал, что учащиеся допускали ошибки в рядах слогов, включающих 2–3 оппозиционных звука. Нарушение артикуляционной моторики у обследуемых младших школьников проявилось в ограниченности и неточности, вялости движений органов артикуляции. Проблемы в формировании навыка владения грамматическим строем речи определились в виде замены слов по семантическому и фонетическому сходству; поиске слов и трудностях удержания смысловой программы; пропусках отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения. Сложности у школьников возникали и при подборе синонимов и антонимов. Наибольшие затруднения при выполнении проб вызвали

задания, связанные с употреблением предлогов (над, под, из-за, между) и согласовании существительных с числительными и прилагательными в роде, числе и падеже. При исследовании развития навыка словообразования выяснилось, что наибольшие затруднения у школьников вызвали задания на образование имени существительного, обозначающего детей животных (большая часть учащихся образовывали слова путем уменьшительно-ласкательного суффикса); притяжательных прилагательных. Анализ данных показал, что дети заимствуют из речи окружающих производные слова в целом и не создают их по правилам словообразования, а воспроизводят на основе общего звукового образа, часто в искаженном виде, что обусловлено недостаточностью фонематического восприятия и анализа. Кроме того, у подавляющего большинства детей были отмечены затруднения в построении предложений самостоятельно.

В связи с этим в работе по развитию предпосылок усвоения орфографических навыков младшими школьниками с ОНР можно выделить следующие направления коррекционно-профилактической работы: формирование фонематического восприятия, артикуляционной моторики, звукопроизношения, слоговой структуры слова; навыков языкового анализа, грамматического строя речи, словаря и словообразовательных процессов, навыков понимания лексико-грамматических отношений, связной речи; развитие программирования последовательности языковых операций, их реализация и контроль в процессе орфографической деятельности. Таким образом, логопедическая коррекционно-профилактическая работа, направленная на развитие предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с ОНР III уровня, должна основываться на комплексном усовершенствовании речевой системы, а также на развитии высших психических функций.

Список использованной литературы

1. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников : учеб.-метод. пособие. – СПб. : КАРО, 2006. – 240 с.
2. Прищепова, И.В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – СПб. : Образование, 1992. – С. 124–131.
3. Учебник для студентов дефектологических факультетов пед. высших учеб. заведений ; под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Рудницкая Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Успешное становление речи ребенка раннего возраста во многом зависит от состояния моторики артикуляционного аппарата и его строения. Уже в раннем возрасте у детей могут наблюдаться нарушения моторики органов речи, приводящие в последующем к различным речевым расстройствам. Для обнаружения и возможности решения проблем с моторикой артикуляционного аппарата у детей важна диагностика и ее комплексный характер. При условии раннего выявления ограничений артикулирования и организации своевременного медико-психолого-педагогического воздействия практическое выздоровление и нормализация функций могут быть достигнуты к 3 годам.

Цель исследования – изучение особенностей моторики артикуляционного аппарата, его строения, речевых и неречевых функций у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Для исследования нами были изучены программы раннего развития детей авторов Н.Ю. Григоренко, С.А. Цыбульский [1]; Н.М. Джонсон Мартин [2], В. Штрасмайер [3], на основании которых нами был составлен комплекс диагностических заданий и две карты обследования: «Обследование детей от 0 до 1 года жизни», «Обследование детей второго и третьего годов жизни». Содержание обследования включало следующие направления: строение артикуляционного аппарата, дыхательная деятельность, голосовые реакции, звуковые реакции, мимические движения, артикуляционные движения, самостоятельные слова. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 40 г. Мозыря» с участием 13 воспитанников раннего возраста с задержкой речевого развития.

Анализ результатов исследования позволил отметить, что у 62 % детей отмечается диафрагмальный тип дыхания, что является физиологической нормой для этого возраста, но у 15 % присутствует ртом из-за наличия аденоидов. Голосовые реакции (крик, кашель, чихание, звуки при зевании) отмечены у всех детей обследованной группы.

При изучении моторики артикуляционного аппарата во время приема пищи установлено, что 100 % дети умеют справляться с захватом ложки губами, могут правильно забирать еду с ложки губами, грызть и жевать еду. Упражнения артикуляционной гимнастики все дети выполняют по показу учителя-дефектолога правильно.

Изучение мимики показало, что 46 % детей не смогли нахмурить / поднять брови; 15 % детей не справились с плотным закрытием век; 69 % – с надуванием поочередно левой и правой щеки. 54 % детей имеют инфантильное глотание во время приема пищи.

Обследование строения артикуляционного аппарата показало, что у 100 % детей прикус, мягкое и твердое небо находятся в нормальном состоянии, 54 % детей имеют тонкие губы, 100 % – микроденцию (маленькие зубы), что соответствует возрасту детей. У 15 % детей было отмечено наличие складчатого языка.

Самостоятельными словами не владели 15 % обследованных детей.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам определить направления коррекционно-развивающей работы с обследованными детьми, направленные на профилактику нарушений речи:

- развитие мимической мускулатуры (упражнения для бровей, век и щек, направленные на улучшение выразительности мимики);
- коррекция инфантильного глотания на занятиях с учителем-дефектологом (формирование навыков правильного глотания во время приема пищи, формирование правильной позиции широкого языка в верхнем положении);
- развитие артикуляционной моторики (комплекс упражнений для укрепления губ, языка и нижней челюсти, необходимых для формирования звуков);
- развитие дыхательной функции (упражнения, направленные на развитие диафрагмального дыхания, контроль воздушной струи и направленного ротового выдоха, дифференциация ротового и носового дыхания);
- активизация экспрессивной речи (создание речевой среды, стимуляция подражательной активности, работа над звукоподражанием).

Список использованной литературы

1. Григоренко, Н. Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции : учеб.-метод. пособие / Н. Ю. Григоренко, С.А. Цыбульский. – М. : Книголюб, 2005. – 144 с.
2. Джонсон Мартин, Н. М. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями ; под. ред. Н.Ю. Барановой // К.Г. Дженс,

С.М. Аттермиер, Б.Дж. Хаккер. – СПб.: Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, 2004. – 336 с.

3. Штрасмайер, В. Обучение и развитие ребенка раннего возраста : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений : пер. с нем. А.А. Михлин, Н.М. Назаровой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 240 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ
И РЕСУРСЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**
Савостеева Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – О. Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент

Дети с особенностями психофизического развития (ОПФР), обучающиеся в общеобразовательной среде, сталкиваются со специфическими психологическими трудностями. Разные категории детей могут испытывать трудности в выполнении заданий, поэтому могут чувствовать себя менее способными, неуспешными, что ведет к боязни новых ситуаций и снижению уверенности в себе. Физические ограничения могут затруднять вербальное и невербальное общение. Задержка речи, трудности с артикуляцией, ограниченная мимика или жесты приводят к недопониманию и фрустрации, заставляя ребенка избегать общения. В случае сравнения себя с нормотипичными сверстниками, дети могут испытывать чувство неполноценности, что приводит к снижению самооценки.

Успешная социальная адаптация детей с ОПФР в образовательной среде обеспечивается комплексом ресурсов. Социальные ресурсы – это составляющие социального окружения, включая участников образовательного процесса (учителей, одноклассников, родителей и др.), предоставляющие поддержку и возможности для развития и социализации. Ключевую роль играют высококвалифицированные педагоги, которые должны уметь создавать в классе доброжелательную и поддерживающую атмосферу, использовать дифференцированный подход в обучении, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. Активное участие родителей и их тесное сотрудничество с педагогами и специалистами также незаменимы. Родители должны быть хорошо осведомлены об особенностях развития своего ребенка, методах его обучения и воспитания, а также активно участвовать в коррекционно-развивающем процессе. Поддержка и принятие со стороны сверстников являются важнейшими условиями успешной социальной интеграции. Создание условий для взаимодействия и совместной деятельности детей с ОПФР и их нейротипичных сверстников способствует преодолению социальной изоляции и развитию социальных навыков.

Доступная образовательная среда – это не только физическая (специальное оборудование, пандусы, лифты для детей с ограниченной мобильностью), но и психологическая доступность. Учебные материалы должны быть адаптированы к особенностям восприятия детей с нарушениями, методы обучения – вариативны и соответствовать их когнитивным возможностям. Индивидуальные образовательные программы и регулярное психолого-педагогическое сопровождение позволяют своевременно выявлять и корректировать возникающие проблемы, а также обеспечивают индивидуальную поддержку и помощь ребенку.

Выявить испытываемые психологические трудности детьми с ОПФР позволяет широкий спектр методов, сочетающих количественную и качественную оценку. Наблюдение, как структурированное, так и неструктурированное, играет

важную роль в объективной оценке социальной адаптации. Опросники и анкеты для родителей, педагогов и самих детей (в зависимости от возраста и возможностей), собирают количественные данные о психологическом состоянии, самооценке, взаимоотношениях и удовлетворенности образовательным процессом. Интервью, как индивидуальные, так и групповые, глубоко исследуют субъективный опыт детей, родителей и педагогов, обеспечивая качественное понимание психологических и адаптационных проблем. Проективные методики помогают выявить скрытые эмоции, бессознательные установки и представления о себе и окружающих. Анализ документации (медицинской, педагогической) предоставляет информацию об академической успеваемости, физическом развитии и истории психоречевого развития ребенка. В целом, разные методы диагностики позволяют получить целостное представление о психологических трудностях и проблемах социальной адаптации детей с ОПФР.

Таким образом, эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса – педагогов, родителей, детей и специалистов (психологов, логопедов, учителей-дефектологов) – является ключевым условием успешной интеграции ребенка с ОПФР в инклюзивную образовательную среду и их социальной адаптации.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б.Г. Психология здоровья / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер. – 2001. – 20 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Сакун Алина (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – С.П. Хабарова, канд. пед. наук, доцент

Современные компьютерные технологии значительно изменили подход к образовательным процессам. Их применение в обучении детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) позволяет адаптировать педагогический процесс к индивидуальным потребностям, улучшая образовательные и социальные результаты каждого ученика. Целью данного исследования является изучение возможностей использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи.

Исследования ведущих современных ученых (О.И. Кукушкиной, Т.К. Королевской, М.И. Лынской и др.) подтверждают, что использование компьютерных технологий открывает новые горизонты в логопедической практике. Это инструмент не только для передачи знаний, но и для формирования когнитивных и речевых навыков, улучшения коммуникативной компетенции и развития креативности [1,2, 3, 5].

Информационно-коммуникационные технологии – это совокупность технологий, обеспечивающих хранение, передачу, обработку, защиту, воспроизведение информации.

Компьютер является техническим средством обучения. Техническое средство обучения – аппаратура и технические устройства, используемые в педагогическом процессе и самообразовании для передачи и хранения учебной информации, контроля за ходом ее усвоения, формирования и закрепления знаний, навыков, умений [4].

В зависимости от применяемых технологий, а также учета возраста детей компьютер может выступать в роли «товарища по игре», быть собеседником,

учителем и т. д. Использование современных информационных технологий является одним из общих требований к организации образовательного процесса в Республике Беларусь [6].

Использование компьютерных технологий в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи имеет свою специфику, связанную с особенностями их развития и обучения. Вот основные аспекты:

- коррекционная направленность: использование специализированных компьютерных программ с синтезом речи помогают развитию фонематического слуха и артикуляции и предоставляют поддержку детям с выраженными речевыми трудностями;

- мультимедийные ресурсы: применение аудио-, видео- и графических материалов усиливает восприятие информации. Интерактивные презентации и обучающие мультфильмы способствуют удержанию внимания и повышению интереса к обучению;

- развитие коммуникативных навыков: программы дополненной и альтернативной коммуникации помогают детям лучше взаимодействовать с окружающими;

- интерактивные технологии: сенсорные экраны, обучающие приложения, а также технологии дополненной и виртуальной реальности делают обучение более увлекательным и мотивирующим.

Основные преимущества использования ИКТ:

- индивидуализация обучения: технологии позволяют детям учиться в своём темпе и уровне сложности;

- снижение временных затрат: процесс проверки знаний и создания учебных материалов становится более быстрым;

- массовое обучение: возможность одновременно обучать большое количество учеников, что особенно полезно при повторении материалов;

- развитие когнитивных и коммуникативных навыков: интерактивные технологии стимулируют развитие речи и творческого мышления.

Таким образом, можно сделать вывод, что компьютерные технологии расширяют границы традиционного обучения, делая процесс не только познавательным, но и увлекательным. ИКТ позволяет индивидуализировать темп выполнения заданий в зависимости от сложности, что особенно важно для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Однако следует помнить, что компьютер не способен решить все проблемы обучения. Использование компьютерных технологий может существенно повысить качество образования и способствовать дифференциации и индивидуализации процессов обучения и воспитания. Важно использовать такие технологии как дополнение к традиционным методам, обеспечивая комплексный подход к развитию учащихся.

Список использованной литературы

1. Скивицкая, М.Е. Информационно-коммуникационные технологии в образовании лиц с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. комплекс [Электронный ресурс]. – URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/21696> (дата обращения: 18. 03. 2024).

2. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в специальном образовании / О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 75–83.

3. Баль, Н.Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учётом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н.Н. Баль, Т.В. Варенова, С.Е. Гайдукевич. – Минск : БГПУ, 2018. – Ч. 3. – 168 с.

4. Чемоданова, Н.В. Информационные технологии в системе логопедической работы : учеб.-метод. пособие. – Минск : БГПУ, 2019. – 64 с.

5. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Оборгоанизации в 2023/2024 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования реализующих образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования». – URL: <https://adu.by/-images/2023/08/imp-spec-obrazov-2023-2024.doc> (дата обращения: 21.09.24).

6. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании : Закон Республики Беларусь, 14 января 2022 г. № 154-З [Электронный ресурс]. – URL: <https://pravo.by/-document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1> (дата обращения: 05.03.2025).

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕТСКОГО САДА**
Саманчук Елена (БГПУ, г. Минск)
Научный руководитель – Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, профессор

Современный этап развития специальной педагогики характеризуется поиском эффективных путей социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития. Коммуникация играет ключевую роль в процессе социальной адаптации, так как она представляет собой способность человека эффективно общаться и обмениваться информацией с окружающими. Развитие навыков коммуникации является одной из самых важных задач в воспитании и обучении дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Недостаточный запас речевых средств у детей с интеллектуальной недостаточностью длительное время не позволяет им активно включаться в речевое общение. Важнейшей задачей является формирование речевой активности, вызывание желания и необходимости пользоваться словом, как средством общения.

Социальная адаптация воспитанников с интеллектуальной недостаточностью зависит от правильного понимания обращенной к ним речи и умения пользоваться языковыми средствами в различных ситуациях общения. Своевременное формирование речи в дошкольном возрасте – это одно из ключевых условий для активного развития ребёнка и его успешного обучения в школе.

Несовершенство коммуникативных умений воспитанников с интеллектуальной недостаточностью осложняет процесс свободного общения, затрудняет развитие познавательной деятельности детей, препятствует созданию условий для их успешной социальной адаптации. В связи с этим развитие потенциальных коммуникативных возможностей воспитанников с интеллектуальной недостаточностью требует специально организованной коррекционно-педагогической работы. [1; 2]

Коррекционно-развивающая работа по формированию коммуникативных умений у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью в условиях специального детского сада включает в себя комплекс мероприятий, направленных на понимания речи, ее развитие, а также на формирование навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Она включает в себя индивидуальные и групповые занятия, игровые упражнения, игры, использование специальных методик и технологий.

Основная цель работы – помочь воспитанникам с интеллектуальной недостаточностью улучшить свои коммуникативные навыки, стать уверенными в общении и лучше адаптироваться в среде сверстников и взрослых.

Коррекционно-развивающая работа должна быть индивидуализированной и адаптированной к потребностям каждого ребёнка, учитывающей его возраст, уровень развития и степень интеллектуальной недостаточности. Важным этапом коррекционно-развивающей работы является вовлечение родителей в процесс обучения и поддержка семьи в развитии коммуникативных умений у ребёнка.[3]

В развитии коммуникативных умений важную роль играет мотивационный компонент. Формирование навыков общения у воспитанников начинается с работы над мотивационно-потребностной сферой. Педагог создает условия, в которых воспитанник испытывает потребность обратиться к сверстнику или взрослому. Например, попросить игрушку. Также широко используются эмоционально-выразительные, коммуникативно-познавательные средства. [4; 5]

Занятия по развитию речи и формированию коммуникативных навыков проводит учитель-дефектолог в форме подгрупповых и индивидуальных занятий. При планировании занятий учитель-дефектолог и воспитатель учитывают тематический принцип отбора материала. В течение недели они работают по одной и той же теме. Обязательное требование к организации обучения – создание условий для практического применения формируемых знаний. Развитие навыков коммуникации среди воспитанников с интеллектуальной недостаточностью возможно только при проведении специально организованного обучения. Отработка на практическом уровне коммуникативных умений и развития устной речи возможно только в ходе организации интерактивного процесса обучения, в ходе которого налажено взаимодействие воспитанников и педагогов внутри детского сада.

В рамках коррекционно-развивающей работы педагогам специального детского сада необходимо использовать специальные методики и подходы, направленные на развитие речи, навыков общения, умения слушать и понимать других, а также на развитие невербальных форм коммуникации (жесты, мимика и т. д.).

Таким образом, коррекционно-развивающая работа в специальном детском саду способствует не только развитию коммуникативных умений воспитанников, но и развитию социальных навыков, формированию умения выражать и понимать свои чувства, развитию навыков саморегуляции и терпимости, всестороннему развитию детей.

Список использованной литературы

1. Мамонько, О.В. Формирование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Мамонько, И.А. Свиридович // Ученые записки факультета специального образования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; науч. ред. С.Е. Гайдукевич, В.А. Шинкаренко, Н.В. Дроздова. – Минск : БГПУ, 2016. – С. 257–269
2. Мкртчян, М.А. О проблеме понимания в коммуникации / М.А. Мкртчян // Организационно-деятельностные игры в образовании. – Красноярск, РИО КГПУ, 2001. – 100 с.
3. Курицина, А.М. Формирование связной речи у детей 6–7 лет / А. М. Курицина // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 42–49.
4. Мыслук В.В., Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью : учеб. метод. пособие для учителей-дефектологов дошк. учреждений / В.В. Мыслук, Ю.Н. Кислякова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 200 с.
5. Свиридович, И.А. Задачи, содержание и этапы работы по формированию связной речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс]. – URL: <https://elib.bspu.by/handle/doc/33194> (дата обращения: 03.03.2024).

МЕТОД ПИКТОГРАММ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Северин Мария (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – Н.В. Чурило, канд. психол. наук, доцент

Расстройство аутистического спектра (далее – РАС) представляет собой совокупность признаков и симптомов, проявляющиеся еще с ранних лет жизни. Одними из важнейших симптомов является комплексное нарушение речевой функции, а также восприятие вербальной информации. Именно поэтому в основу коррекционной работы с детьми с РАС составляют обучение альтернативным способам коммуникации. Одним из таких способов является обучение при использовании пиктограмм.

Пиктограммы представляют собой картинки, которые обозначают определенные действия, эмоции, предметы. Для детей с РАС использование данного метода является эффективным средством коррекционной работы, так как оказывает визуальную помощь, способствующую лучшему пониманию и запоминанию вербальной информации, инструкций и указаний, а также может выступать в качестве инструмента коммуникации.

К.Д. Ушинский отмечал: «Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету» [4].

Идея использования метода пиктограмм содержится в работах Л.С.Выготского и А.Р.Лурия, а сам метод предполагает изучение и запоминание определенных символов для употребления в жизнедеятельности, коммуникации с обществом и окружающей средой. Разработка данной идеи представлена в исследованиях С.Я. Рубинштейна, Б.В. Зейгарник, В.М. Блейхер. Впервые метод был использован Г.В. Биренбаум для исследования мышления. Затем спектр применения методики значительно увеличился, тем самым добавив еще больше диагностических функций. Затем метод пиктограмм начали применять в клинических целях, для выявления отклонений в сфере мыслительных процессов.

Основная идея метода пиктограмм заключается в самостоятельном придумывании рисунка, который впоследствии будет служить ассоциацией при назывании слов, построении фраз и предложений. Преимущество данного метода состоит в его полимодальности – использование метода пиктограмм способствует развитию ребенка в нескольких плоскостях. Так, использование пиктограмм направлено на развитие мышления ребенка (собственное создание рисунка по ассоциации), мелкой моторики (изображение рисунка на листе бумаги), памяти (воспроизведение определенного набора слов, текста по собственным изображениям), коммуникации (облегчение в продуцировании речевого высказывания) и взаимодействия (в ходе работы над созданием рисунков).

В настоящее время в научной и методической литературе содержится большое количество исследований, в которых содержатся данные об эффективности использования метода пиктограмм в коррекционной работе с детьми с РАС [5].

Так, Л.Г.Нуриева предлагает методику, которая помогает развивать импрессивную и экспрессивную речь ребенка с РАС [2]. Разработка автора направлена на формирование речи у ребенка в раннем возрасте. Коррекционная работа строится поэтапно, от установления первичного контакта до обучения глобальному чтению. На первых этапах происходит адаптационный период, устанавливается контакт с ребенком, выявляются первичные учебные навыки.

Автор предлагает подробное описание роли законного представителя на занятии, организации рабочего места, а также как правильно применять опорные коммуникативные навыки ребенка в процессе занятия. Последующими этапами работы являются: работа над указательным жестом, жестами «да», «нет», обучение чтению. Преимущество данной методики в том, что каждый из этапов методики имеет подробное описание построения работы, детально прописаны виды работ, применяемые на каждом этапе работы, представлено достаточное количество наглядного материала для практического использования [2].

Другие исследователи предлагают использовать метод пиктограмм для работы с детьми дошкольного возраста. Одной из методик, разработанной авторами для работы с детьми с РАС дошкольного возраста, являются методика Л.Б. Баряевой, Е.Т. Логиновой, Л.В. Лопатыной. Данная разработка, по мнению авторов, эффективна для работы с детьми с РАС для коррекции речи и познавательной сферы [1]. Материал предназначен для работы с детьми, имеющими тяжелые формы речевого недоразвития, различные нарушения в интеллектуальной деятельности и может рассматриваться как авторская инновационная программа всестороннего развития ребенка, основанная на использовании письменного знака в виде рисунка-пиктограммы.

Все пиктограммы в данном пособии представлены несколькими группами, каждая из которых имеет определенный цвет фона: предметы – голубой, признаки – зеленый, действия – красный. Этапы работы выстроены таким образом, что первоначально ребенка знакомят со знаком-символом, затем устанавливается связь между изображениями предметов, их функций, и, наконец, ребенку предлагается самостоятельное составление фразы. Методика способствует не только развитию экспрессивной и импрессивной речи, коммуникативных навыков, но также и развитию логического мышления, способности к аналитико-синтетическим операциям и другим видам мыслительной деятельности [1].

Заслуживает внимания методика использования альтернативной и дополнительной коммуникации «Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ», разработанная С.Ю. Танцюра и С.И. Кононова [3]. В работах авторов представлены и подробно описаны различные виды и способы применения альтернативной коммуникации как в повседневной жизни, так и на коррекционных занятиях. Авторы предлагают примеры изображения пиктограмм, описание ситуаций, в которых их можно использовать, а также отмечают их важнейшую роль в системе визуальной поддержки и развитии когнитивных функций ребенка с РАС. Разработки исследователей будут полезны как педагогам, обучающим детей с РАС, так и родителям, реализующим домашние программы коррекции.

Таким образом, использование пиктограмм в коррекционной работе по развитию речи у детей с расстройством аутистического спектра является одним из эффективных методов развития речи. Он предполагает развитие не только речевой деятельности, а также мышления, памяти, демонстрируя свою многофункциональность. Использование метода пиктограмм в работе с ребенком с РАС решает важную задачу визуальной поддержки, что позволяет выстраивать образовательный и коррекционный процесс с ребенком с учетом его особых образовательных потребностей.

Список использованной литературы

1. Баряева, Л.В. Я-говорю! Я-ребенок. Упражнения с пиктограммами / Л.Б. Баряева, Е.Т. Логинова, Л.В. Лопатина. – М. : Дрофа. – 2007.
2. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей : метод. разраб. / Л.Г. Нуриева. – М. : Теревинф, 2017. – 112 с.

3. Танцюра, С.Ю. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ : метод. пособие / С.Ю. Танцюра, С.И. Кононова. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
4. Ушинский, К.Д. Родное слово : кн. для учащихся. / К.Д. Ушинский. – М., 1974. – С. 267–268.
5. Херсонский, Б.Г. Метод пиктограмм в психодиагностике / Б.Г. Херсонский. – СПб. : Речь, 2003. – 120 с.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Ситко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Графомоторный навык рассматривается в исследованиях как определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения (М.М. Безруких) [1, с. 3]. Н.Г. Агаркова отмечает, что «каллиграфический навык» характеризует лишь внешнее качество письма, то есть умение писать правильным и устойчивым почерком, не нарушая высоты и ширины, угла наклона элементов, написание букв и их соединений [2]. Конечная задача развития двигательной стороны графомоторных навыков состоит в выработке быстрых и плавных, ритмических, колебательных движений кисти рук, на которые накладываются вспомогательные микродвижения в согласовании с каждой отдельной буквой.

В настоящее время число детей с нарушениями графических и каллиграфических навыков увеличилось. Дети с дизартрией и задержкой психического развития (далее – ЗПР), отличаются недостаточным развитием мелкой моторики, плохой координацией движений, недостаточностью самоконтроля и пространственно-временной ориентировки. Как следствие, у них возникают трудности в овладении графомоторными и каллиграфическими навыками. Целенаправленная работа по преодолению этих нарушений способствует более успешному овладению грамотой.

Для выявления особенностей графомоторных и каллиграфических навыков у детей с трудностями в обучении, обусловленными ЗПР, и с дизартрией нами было проведено экспериментальное исследование на базе ГУО «Средняя школа № 12 г. Мозырь». В нем приняли участие 10 обучающихся младшего школьного возраста класса интегрированного обучения и воспитания. Для исследования графомоторных навыков были использованы методики Е.Ф. Архиповой [3], Л.А. Венгера, М.М. Безруких [1]. Обследование проводилось по следующим направлениям: переключаемость с одного вида движений на другое; оптико-кинестетическая организация движений; кинетическая основа движений руки; кинестетическая основа движений руки; объем и амплитуда движений пальцев рук; зрительно-моторная координация движений.

Результаты исследования показали, что дети овладели переключаемостью с одного вида движений на другое; в области оптико-кинестетической организации движений руки задания выполнялись в большинстве случаев правильно, однако у некоторых учащихся возникли трудности при выполнении задания поздороваться пальцами поочередно. Дети продемонстрировали затруднения при исследовании кинетической основы движений руки: трудности поочередного прикосновения большим пальцем правой руки к пальцам левой руки, (темп замедлен); отмечены

нарушения последовательности движений. Исследование сформированности кинестетической основы движений руки позволило заключить, что задания выполнялись правильно, но в замедленном темпе.

Исследование зрительно-моторной координации движений (графические пробы) включало выполнение следующих заданий: «Дорожки» (проведение линий от одного объекта на рисунке к другому по «дорожке», которая усложнялась), «Заборчик» (продолжить узор, не отрывая карандаша от бумаги), «Начертание вертикальных линий» (по условию линии не должны были выходить за пределы установленных границ), «Штриховка» (штриховка предметов, не выходя за границы, при этом соблюдая параллельность). Отметили, что у детей наблюдается выход за пределы дорожки, кривые линии, не соблюдение точности выполнения задания по образцу, пропуск элементов, не соответствие узора образцу по величине, стройности, частый отрыв карандаша от бумаги.

Коррекционно-развивающая работа по формированию графомоторных навыков у обследованной группы детей предполагает формирование навыков, непосредственно связанных с графической деятельностью (списывание букв, слов, предложений; написание букв, слов, предложений под диктовку; прописывание прописей, элементов прописных букв). Нами выделены следующие направления работы: развитие зрительно-моторной координации, тонкой моторики рук (кинестетической и кинестетической основы движений руки).

Список использованной литературы

1. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму : метод. пособ. к пропис. / М.М. Безруких // NATRUM [Электронный источник]. – 2002. – URL: https://pedlib.ru/-Books/5/0213/5_0213_3.shtml#book_page_top (дата обращения: 17.03.2025).
2. Агаркова, Н.Г. Обучение грамоте и чтению 1 класс / Н.Г. Агаркова, Ю. А. Агарков. – М. : Академкнига/Учебник, 2012. – 208 с.
3. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО МОДЕЛИРОВАНИЮ
ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА ФРАЗ**
Старовойт Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Фразовая речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. Она является фактором успешной подготовки детей к школе и развития умения общаться. Поэтому коррекционно-педагогическая работа с наиболее многочисленной группой детей с особенностями психофизического развития – детьми с системными нарушениями речи является особенно актуальной. По данным 2023 года в Республике Беларусь всего на учете в банке данных состоит 175043 детей с нарушениями речи, среди которых с системными нарушениями речи (моторная алалия, сенсорная алалия, общее недоразвитие речи, детская афазия) – 61307. Чтобы понять особенности овладения фразовой речью детьми с системным недоразвитием речи, нами был проведен констатирующий эксперимент. Выборку составили 25 детей: 10 детей дошкольного возраста и 15 младшего школьного. В качестве инструментария для оценки речевых умений детей дошкольного возраста использовались модели предложений А.Н. Гвоздева и речевые ситуации Г.Н. Лавровой [1], а для детей младшего школьного возраста – методика Н.Ю. Боряковой [2], направленная на изучение лексико-грамматического строя простых распространенных предложений. Результаты были представлены ранее в публикации [3].

В отношении младших школьников качественный анализ результатов исследования выявил следующие основные типы ошибок:

- смысловые искажения: все дети заменяли субъект, объект или предикат, глобально меняя смысл предложения;
- неполнота предложений (92,3 %), в предложениях отсутствовал один из главных членов;
- избыточность конструкции (61,5 %), отмечалась перегруженность предложений лишними членами, вводными словами и вставками;
- нарушение порядка слов (84,6 %), что приводило к нарушению смысловой целостности.
- грамматические ошибки: в 76,9 % случаев отмечены ошибки в употреблении видо-временных форм глаголов, в 38,5 % – замена косвенных форм слов на начальную, 23,1 % – ошибки в предложно-падежных конструкциях. Реже (15,4 %) наблюдались пропуски предлогов и союзов, а в 7,7 % – ошибки в употреблении родовых и числовых окончаний.

На основе положений системного, деятельностного, компетентностного и инклюзивного подходов нами был разработан комплекс коррекционно-развивающих упражнений с использованием линейного фразового конструктора следующей направленности по видам заданий: 1) составление фразы из элементов конструктора; 2) наращивание фразы с использованием элементов конструктора; 3) преобразование фразы; 4) упорядочение элементов фразы; 5) исключение элементов фразы.

Разработанный комплекс упражнений с использованием конструктора фраз имеет коррекционно-компенсирующую направленность, позволяет решать задачи развития фразовой речи не только при первичном характере расстройств речи у детей, но и при их наличии у детей с иными нарушениями развития.

С учетом предложенных выше видов коррекционно-развивающих упражнений нами разработан дидактический комплекс «Фразовый архитектор» по моделированию предложений, в который входит набор линейных игровых полей с разным количеством позиций; стандартный набор карточек, основанных на общих рекомендациях по их комплектованию; тематические наборы карточек (одежда, обувь; посуда; мебель; бытовые приборы; профессии; материалы и инструменты; улица; транспорт; неживая природа; времена года; живая природа; деревья, цветы, ягоды; уголок природы; школа, школьные принадлежности; праздники); комплекс коррекционно-развивающих упражнений с примерами инструкций, вариантами проведения игровых упражнений и видами помощи. Упражнения обладают возможностью влиять на компенсаторные способности ребенка и непосредственно на ослабленную функцию, повышая, тем самым, функциональные возможности ребенка с системными нарушениями речи в учебно-познавательной и коммуникативной деятельности, что является оправданным и востребованным.

Список использованной литературы

1. Лаврова, Г.Н. Психолого-педагогическая диагностика детей от 0 до 3 лет : учеб. пособие / Г.Н. Лаврова. – Челябинск : Издательство ЮУрГУ, 2004. – 129 с.
2. Борякова, Н.Ю. Формирование умения строить простые распространенные предложения с опорой на предметно-практическую деятельность дошкольниками с задержкой психического и речевого развития / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова // Логопедия. – 2009. – № 4. – С. 53–57.
3. Старовойт, К.М. Приемы логопедической работы по формированию фразовой речи у детей с системным ее недоразвитием с использованием фразового конструктора / К.М. Старовойт, Н.С. Цырулик // Культурогенезные функции психолого-педагогического и специального образования : сб. науч. и науч.-метод. ст. [Электронный ресурс] / Чуваш. шос. пед. ун-т ; под ред. Н.В. Ивановой, С.В. Ешмейкиной. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024 – С. 828–832.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВОСПИТАННИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Стаселович Елизавета (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – Е.Н. Павлович, канд. пед. наук, доцент

В последние несколько десятилетий во всем мире, в том числе и в Республике Беларусь, происходят глобальные изменения в обществе, характеризующиеся внедрением во все сферы жизни человека и области его деятельности информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Не является исключением использование различного рода ИКТ (электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР), технических инструментов, платформ и др.) в организацию коррекционно-педагогической деятельности с воспитанниками с нарушением слуха.

Так как эффективность обучения, воспитания и коррекционной работы зависит от качества созданных специальных условий, на наш взгляд, принципиально важным является изучение, обоснование и описание особенностей использования ИКТ, в частности ЭОР, в соответствии с общими, специфическими и индивидуальными особыми образовательными потребностями (далее – ООП) воспитанников с нарушением слуха [1]. Этому и посвящено наше исследование, результаты которого будут отражены в методических материалах для педагогических работников (учителей-дефектологов, воспитателей дошкольного образования) и законных представителей детей. В данной статье представим отдельные позиции из методических материалов.

С целью учета потребности воспитанников с нарушением слуха в организации и поддержке взаимодействия и коммуникации со сверстниками и взрослыми [2] при организации работы с ЭОР на подгрупповых занятиях по образовательным областям и коррекционных занятиях типового учебного плана специального образования на уровне дошкольного образования необходимо продумывать различные способы выполнения заданий, которые будут стимулировать речевую и коммуникативную активность детей. Например, работа парами, в ходе которой один ребенок начинает выполнение задания, второй – продолжает.

Для того чтобы была удовлетворена потребность воспитанников с нарушением слуха в построении ситуации обучения с учетом их сенсорных и интеллектуальных возможностей [2], целесообразно предусмотреть вариативность в выполнении заданий, предусмотренных в ЭОР. Например, предоставлять детям возможность использовать разные способы ответов на вопросы (устно, устно-дактильно, с опорой на табличку) и предъявления содержания заданий (на слух, слухо-зрительно, зрительно), адаптировать содержание инструкций и т. д.

С целью учета потребности воспитанников с нарушением слуха в поддержке переноса опыта деятельности из одной ситуации в другую [2] необходимо предлагать им такие задания, входящие в ЭОР, содержание которых позволит закрепить сформированные умения, актуализировать полученные представления.

В качестве специфической потребности воспитанников с нарушением слуха выступает потребность в речевой среде как источнике правильных образцов для подражания [3]. В этой связи ЭОР должны включать задания, которые будут способствовать отработке усвоенных ими слухоречевых умений, содержать в себе доступный слуховой и речевой материал, необходимый для полноценной повседневной жизни.

В силу того, что воспитанники с нарушением слуха используют различные средства слухопротезирования, а применение компьютерной техники может создавать помехи для их работы, снижать качество восприятия речевой информации, необходимо периодически проверять настройки аппаратуры, дозировать время использования ЭОР [3].

Кроме учета общих и специфических ООП, педагогические работники должны принимать во внимание и индивидуальные ООП, характерные для конкретного воспитанника с нарушением слуха. Например, если у ребенка с нарушением слуха есть сопутствующее нарушение, например, нарушение функций опорно-двигательного аппарата, необходимо предусмотреть использование специальных ассистивных средств (айтрекера, специальных джойстиков, мыши и др.).

Таким образом, информатизация коррекционно-педагогической деятельности, реализуемой с воспитанниками с нарушением слуха, требует детального изучения возможностей ЭОР, тщательного конструирования каждого занятия с его использованием.

Список использованной литературы

1. Сороко, Е.Н. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения качества коррекционно-образовательного процесса с детьми с особенностями психофизического развития / Е.Н. Сороко // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. ; под ред. Г.С. Чесноковой. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. – С. 76–80.

2. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В.И. Лубовский // Портал психологических изданий «PsyJournals.ru». – URL: https://psviournals.ru/iournals/psvedu/archive/2013_n5/psyedu_2013_n5_Lubovskiv.pdf (дата обращения: 13.03.2025).

3. Феклистова, С.Н. Особые образовательные потребности детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития и их учёт в процессе коррекционной работы / С.Н. Феклистова // Специальная адукация. – 2020. – № 2 (133). – С. 4–12.

ТРЕБОВАНИЯ К ОЦЕНКЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАИКАНИЕМ С УЧЁТОМ ИХ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Тарасенко Елена(УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

В современной науке и практике признаются актуальными и требующими дальнейшего изучения вопросы рациональной организации и определения содержания коррекционных занятий, подбора эффективных методов и приемов преодоления заикания с учётом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей (далее – ООП) детей. Содержание и структура коррекционных занятий с детьми с заиканием должны отвечать определённым требованиям [1]. Считаем, что в ходе анализа коррекционных занятий актуально использовать отвечающие методическим требованиям «универсальные» критерии оценки, т.е. без учёта конкретного контингента детей с особенностями психофизического развития:

– актуальность темы занятия; правильность постановки цели и задач занятия, их соответствие теме и содержанию; комплексность коррекционно-образовательных, коррекционно-воспитательных и коррекционно-развивающих задач;

- соответствие материала и его объёма психоречевым и возрастным особенностям детей, задачам занятия;
- контроль и регулирование деятельности и поведения обучающихся;
- актуальность используемых материалов и оборудования (качество наглядных пособий и дидактического материала);
- наличие чёткой структуры этапов занятия, их логическая последовательность, чёткость перехода от одного этапа к другому, связь между отдельными частями занятия, установленная продолжительность занятия и его этапов, соотношение времени, отведённого на индивидуальную и групповую работу, соотношение речевых и неречевых заданий, соответствие фактического хода занятия запланированному;
- реализация общедидактических и специальных принципов обучения, правильность отбора методов и приёмов работы, их соответствие целям занятия, адекватность предъявляемых требований с учётом речевых возможностей детей, доступность и чёткость инструкций.

С учётом выделенных ООП обучающихся с заиканием нами определены «специфические» требования (критерии оценки) к организации, структуре и содержанию коррекционных занятий с обучающимися с заиканием:

- включение эмоциональной и мышечной релаксации, элементов логоритмики в структуру занятия;
- использование педагогом плавной, неторопливой, спокойной речи;
- создание педагогом эмоционального положительного фона занятия, доброжелательной атмосферы, доверительного и тактичного отношения с заикающимся ребёнком;
- включение в структуру занятия заданий, направленных на развитие навыков голосообразования, просодической и темпо-ритмической сторон речи и эффективность их реализации;
- включение в структуру занятия упражнений, направленных на развитие речевого дыхания и эффективность их реализации;
- использование специальных методов и приёмов, средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств;
- включение и эффективность реализации заданий и упражнений, направленных на совершенствование моторики, особенно при неврозоподобной форме заикания;
- использование педагогом приёмов поощрения, подбадривания, создание ситуаций успеха, что повышает самооценку и уверенность в себе лиц с заиканием;
- наличие домашних заданий для тренировки плавной речи за пределами логопедического кабинета, формирование у заикающегося соответствующих психологических установок, способствующих снижению уровня тревожности и чувствительности к изменениям условий речевого общения;
- мониторинг успешности преодоления заикания (уменьшение частоты речевых запинок; нормализация темпа и ритма речи; улучшение навыков голосоподачи и голосообразования, просодической стороны речи и т. д.) и адаптация плана коррекционной работы в соответствии с динамикой речевого нарушения.

Таким образом, реализация сочетания известных «универсальных» и перечисленных выше «специфических» требований к занятиям (критериев оценки занятия) с обучающимися с заиканием позволяет существенно повысить

эффективность коррекционных занятий и в более полной мере удовлетворить ООП детей.

Список использованной литературы

1. Селивёрстов, В.И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия : учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / В.И. Селивёрстов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С ДИСЛЕКСИЕЙ ОТГАДЫВАНИЮ ЗАГАДОК

Трошко Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Ю.О. Минькова, старший преподаватель

Инклюзивное образование является важным аспектом современного общества, обеспечивающим равные возможности для всех учащихся, независимо от их индивидуальных потребностей и особенностей. Оно является ключевым элементом формирования справедливого и доступного образовательного пространства для всех детей, что, в свою очередь, способствует более гармоничному развитию общества в целом. Дети с дислексией, как и другие учащиеся с особыми образовательными потребностями, имеют право на доступ к качественному образованию, которое учитывает их уникальные способности и затруднения.

Понимание особенностей этого расстройства и разработка методов поддержки детей с дислексией являются важным шагом к тому, чтобы обеспечить их полноценное участие в учебном процессе. Чем раньше педагоги научатся распознавать симптомы дислексии и адаптировать свои методы обучения, тем больше шансов у детей на успешную социализацию и развитие.

«Дислексия» (от греческих «dys» – «сложность с» и «lexis» – «слова», «словарь») – это частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения. Впервые на нарушение чтения и письма у детей обратил внимание А. Кусмауль во II половине XIX века. В этот период времени трудности, связанные с неспособностью овладеть навыками чтения и письма, отмечались только у детей с интеллектуальной недостаточностью, поэтому данное речевое расстройство называли общим слабоумием. В 1887 г. Термин «дислексия» ввел немецкий ученый-офтальмолог Р. Берлин. Врач обнаружил ее признаки у мальчика-подростка, который был высоко развит интеллектуально. Было удивительно то, что у юноши было хорошее зрение, однако он не мог прочитать буквы. В 1896 г. Была опубликована статья британского терапевта П.Моргана «Врожденная слепота», в которой описан случай 14-летнего ребенка, обладающего высоким интеллектом, не умеющим читать как отдельные слова, так и предложения [1, с. 20–26].

На данный момент термин «дислексия» имеет различные интерпретации в таких областях, как медицина, психология, дефектология и педагогика. Медики определяют дислексию как нарушение развития ребенка, проявляющееся в избирательном поражении его способности научиться читать и писать. Педагоги считают, что это частичная неспособность к освоению навыка чтения, связанная с нарушениями функций или недоразвитием определенных участков коры головного мозга [2, с. 3–8]. По мнению дефектологов, дислексия – это нарушение чтения, вызванное поражением или недоразвитием речевых отделов ЦНС. Однако

специалисты всех областей сходятся во мнениях, что ребенок с дислексией испытывает трудности не только в процессе чтения, но и с пониманием прочитанного [3, с. 422–427].

Проиллюстрированные загадки представляют собой интересный и интерактивный способ обучения, позволяющий детям с дислексией не только развивать логическое мышление, но и улучшать навыки восприятия информации. Визуальные элементы помогают учащимся запоминать материал и связывать его с конкретными образами, что особенно важно для детей с дислексией, у которых могут возникать трудности с переносными значениями и пониманием прочитанного.

Основной задачей создания наглядного пособия является формирование комплекса загадок, которые будут сопровождаться яркими и легко воспринимаемыми иллюстрациями. Каждая из них направлена на развитие различных навыков: внимание, память, логическое мышление и креативность. Пособие включает в себя: загадки на разные темы (животные, природа, предметы, профессии и т. д.), что позволяет разнообразить учебный процесс, иллюстрации – помогает визуализировать содержание текста, что облегчает понимание его смысла, интерактивные элементы – возможность обсуждения загадок в группе или с родителями, что способствует развитию коммуникационных навыков.

Таким образом, целью современного образования является создание условий, которые помогут детям с дислексией развивать свои навыки. В числе эффективных методов обучения выделяется применение наглядных пособий, к примеру, загадок с изображениями, способных сделать учебный процесс более интересным и доступным. Разработка описанной в статье коллекции загадок с иллюстрациями является важным шагом в поддержке детей с дислексией, способствуя их успешной интеграции в учебный процесс и развитию необходимых навыков.

Список использованной литературы

1. Григоренко, Е.Л. Биологическая природа дислексии: краткий обзор литературы и примеры исследований / Е.Л. Григоренко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 4. – С. 20–44.
2. Заваденко, Н.Н. Дислексия: механизмы развития и принципы лечения / Н.Н. Заваденко, М.В. Румянцева // Русский журнал детской неврологии. – 2008. – Вып. 1. – С. 3–9.
3. Мильшина, Д.Д. Дислексия и другие нарушения: вопросы терминологии / Д.Д. Мильшина // Русский язык: история, диалекты, современность : сб. науч. ст. – М., 2020. – С. 422–428.

РОЛЬ СЕМЬИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Фадеева Юлия (ФГБОУ ВО КубГУ, г. Краснодар)

Научный руководитель – Е.Н. Азлецкая, канд. психол. наук, доцент

Семья играет ключевую роль в процессе становления личности. Именно в семье ребенок получает первые уроки жизни, осваивает необходимые умения, формирует моральные принципы и учится ориентироваться в понятиях добра и зла. Семейное воспитание служит фундаментом для дальнейшего успешного развития и самореализации.

На плечи родителей возложена ответственность за всестороннее развитие ребенка: физическое, социальное, духовное. Они формируют его мировоззрение и отношение к жизни. В семье ребенок усваивает нормы поведения, учится

адаптироваться к обществу и делать осознанный выбор между добром и злом. В этом и состоит цель исследования.

Л.С. Выготский подчеркивал, что «ребенок с особенностями развития не отстает от своих сверстников, а развивается по-другому». Личностные качества такого ребенка во многом зависят от его положения в семье. Важно, как родители относятся к нему, какое воспитание применяют, как представляют его окружающим. В любом случае, необходимо объективное восприятие и безусловное принятие ребенка, ведь у каждого есть свои таланты, которые нужно раскрыть и развивать.

Согласно ч. 4 ст. 79 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность [1].

Значение семьи в развитии детей с особыми потребностями в образовании возрастает, когда возникают сложности, связанные с уровнем развития, индивидуальными чертами и готовностью семьи к преодолению этих трудностей. Такие дети нуждаются в повышенной любви и заботе родителей. Важно создать атмосферу любви и поддержки, обучать добру, хвалить за успехи, огорчаться из-за неудач, но всегда стремиться к прогрессу.

Иногда родители, не понимая уникальности ребенка, предъявляют завышенные требования, что приводит к разочарованию. В таких случаях необходимо привлекать специалистов и оказывать поддержку семье.

В образовательном учреждении каждый год меняется педагогический подход и образовательная среда. Ребенок попадает в незнакомое место с новыми требованиями. Важно вовлекать семью в образовательную жизнь, информировать учителей об особенностях ребенка. Сотрудничество школы и семьи позволяет поддерживать прогресс ребенка, делая воспитателей и родителей партнерами. Вовлечение семьи стимулирует развитие способностей, мотивации и позитивного поведения. Опираясь на сильные стороны, семья и педагоги развивают положительные качества ребенка, формируя навыки для самостоятельной жизни [2].

В работе с семьями детей с особыми потребностями важно развивать партнерство. Специалисты, хорошо знающие ребенка, могут определить потребности и взгляды семьи и оказать адресную поддержку. Сотрудничество и тесные контакты необходимы для установления отношений с семьей.

Установление прочных взаимосвязей между педагогами и семьями – ключевой элемент успешного образовательного процесса, особенно в инклюзивной среде. Эффективность коммуникации достигается тогда, когда информация, которой обмениваются стороны, ясна и понятна всем членам семьи. Для развития таких навыков, специалисты должны проявлять эмпатию, активно слушать и понимать проблемы, с которыми сталкивается семья.

Налаженные отношения облегчают взаимодействие при составлении индивидуальных образовательных планов и обсуждении важных вопросов. Регулярное общение с семьей позволяет делиться не только трудностями, но и успехами ребенка.

Лыскова Г. Т. Считает, что важными подходами в работе школы являются:

- создание атмосферы принятия;
- активное участие;
- полное вовлечение [3].

Под «принятием» подразумевается помощь родителям в осознании полноценной роли ребенка в обществе и их собственной значимости в его образовании.

«Участие» включает присутствие и вовлеченность родителей в школьные мероприятия и обсуждения.

«Вовлечение» – это партнерство между родителями и учителями. Такой подход позволяет семье быть рядом с ребенком, видеть его прогресс и способствовать максимальному раскрытию его потенциала.

Доктор Дэвид Митчелл в своей работе «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования» описывает пять этапов участия родителей в школьной жизни:

1. Осведомленность – школа предоставляет информацию родителям о доступных программах, а родители, в свою очередь, могут запрашивать интересующие их сведения;

2. Привлечение – родители в некоторой степени участвуют в деятельности школы;

3. Обсуждение и обмен взглядами – родителей приглашают для понимания целей и потребностей школы и класса;

4. Совместное принятие решений – мнение родителей учитывается при принятии решений, затрагивающих их ребенка;

5. Активное участие в образовании – высшая степень вовлеченности, когда родители и школа совместно принимают решения, участвуют в планировании и оценке образовательной программы [4].

Указанные доктором Митчеллом уровни родительского участия важны для реализации в современном инклюзивном образовании.

Заинтересованность родителей в воспитании детей с особыми потребностями оказывает положительное влияние на их благополучие, в то время как ее отсутствие может привести к дезадаптации в семье. Трудности в жизни таких семей могут включать избегание общения, замкнутость, изоляцию, конфликты и нарушения семейных отношений.

Преодолевая жизненные этапы и трудности, семья может успешно развиваться, становясь организованной и сплоченной. Демократический стиль воспитания способствует формированию наилучших отношений между детьми и родителями.

Так, семья играет ключевую роль в воспитании детей с особыми образовательными потребностями, требуя от родителей педагогических знаний, активного участия в школьной жизни и сотрудничества со специалистами.

В заключение, роль семьи в воспитании детей с особыми потребностями значительна, но условия для ее реализации часто недостаточны. Родители, нуждаясь в поддержке, полагаются на собственный опыт, что не всегда эффективно. Необходимы новые формы сотрудничества школы и семьи для улучшения воспитания и развития таких детей.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (ред. От 28.02.2025) // СПС КонсультантПлюс.

2. Гумушсой, С. Педагогика родительства как инклюзивный компонент инклюзивного образования / С. Гумушсой, Н. Айтпай // Вестник Кыргызского гос. ун-та имени И. Арабаева. – 2021. – № 1. – С. 28–32.

3. Лыскова Г.Т. Отношение родителей к инклюзивному образованию / Г.Т. Лыскова // Современный учитель – взгляд в будущее : сб. науч. ст. Междунар. науч. образовательного форума. – 2022. – С. 96–101.

4. Мамедова З.Д. Важность работы с родителями в решении проблем, возникающих в инклюзивном образовании / З.Д. Мамедова // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения : сб. материалов V Междунар. науч.-практ. конф., Дербент, 2022. – С. 455–461.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЦ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ МЕТОДОМ ФОТОТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Худякова Елизавета (БГПУ, г. Минск)

Научный руководитель – Е.А. Лемех, д-р. пед. наук, доцент

Мы запечатлеваем то, что посчитали прекрасным. Фотографируя, нам важно сохранить момент и прочувствовать его. Важным средством для развития эстетического отношения человека к окружающему миру является арт-терапия, работающая с визуальными образами, в том числе и фототерапия.

Фототерапия – это набор взаимосвязанных психотерапевтических техник с использованием во время терапевтической сессии фотографий, вызывающих эмоциональный отклик [1, с. 64].

Занятия фототерапией может стать целой философией и сформировать эстетический взгляд на мир для людей с интеллектуальной недостаточностью. Цель психолога создать условия для развития восприятия и понимания прекрасного в искусстве и жизни у лиц с интеллектуальной недостаточностью и, соответственно, эмоционального отклика, на цвета, а в последующем на интересные картины и фотографии.

Развитие сенсорных способностей – основа для развития восприятия художественного образа. Однако, восприятие прекрасного не сводится только к чувственным, зрительным и слуховым ощущениям. Человек анализирует увиденное, сравнивает с известным и ранее увиденным, приходит к какому-либо оценочному выводу. Таким образом, восприятие влияет на мышление.

Метод фототерапии является актуальным способом эстетического развития посещающих отделения социальной реабилитации, абилитации инвалидов, так как фотография дает возможность создать и проявить собственный замысел, что является трудной задачей для человека с интеллектуальной недостаточностью. Актуальность темы обусловлена отсутствием эффективных психокоррекционных программ для взрослых инвалидов с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

В отделении социальной реабилитации, абилитации инвалидов Поставского государственного территориального центра социального обслуживания населения фототерапия практикуется с 2024 года. На протяжении этого года двадцать три посещающих с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью выполняют фототерапевтические упражнения, заключающиеся в наблюдении за природой, которые используются для эстетического развития и развития когнитивных функций. С марта 2025 года эти упражнения также практикуются и в государственном территориальном центре социального обслуживания населения города Новополоцка.

Для обогащения визуального опыта мы организуем наблюдение за окружающей природой в разное время года, оно является основным средством её познания. Мы используем доступные имеющиеся средства (камеру мобильного телефона или фотоаппарата). Предлагаем упражнения, направленные на поиски и фотографирование определенных признаков наступившей поры года: опавшие листья, распустившиеся цветы, капли дождя, падающие в лужи, иней на деревьях.

Первым этапом такого рода упражнений становится предварительное знакомство с произведениями фотоискусства, совместное их обсуждение. Это может быть реализовано как на примере одной фотографии, а также в форме организованной выставки с фотографиями на определённую тему. Например, выставка «Летнее настроение» направлена на формирование представлений о летних месяцах, знаний о живой и неживой природе: солнечном свете, строении одуванчика, образе жизни муравьёв, влияние дождя на рост растений. В процессе знакомства с фотографиями важно обращать внимание посещающих на форму, цвет, свет, текстуру предметов на предложенных изображениях, задавать наводящие вопросы.

В ходе обсуждения мы совместно планируем нашу дальнейшую деятельность, поиск подходящего места и времени для повторения предложенных фотографий или реализации новых творческих идей.

Следующим этапом становится сама фотосъёмка. Практическое воплощение непосредственно связано с художественно-декоративной деятельностью, выражаясь в подготовке к фотосессии, благоустройству предметно-окружающей среды, в которой она будет осуществляться.

Благодаря правильно выстроенному процессу наблюдения, психолог может помочь посещающему не только получить удовольствие от процесса, но и удовлетворительный результат во время занятия.

Таким образом, фототерапевтическая психокоррекционная программа для эстетического развития, а также восприятия, мышления и внимания лиц с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью должна включать в себя упражнения, направленные на наблюдение за окружающей средой, природой, жизнью и бытом людей. Для людей с интеллектуальной недостаточностью такая тематика для фотосъёмок является наиболее знакомой и доступной, что позволяет также исключить недопонимание в процессе обсуждения получившихся фотографий.

Список использованной литературы

1. Вайзер, Дж. Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей / Дж. Вайзер. – М., 2009. – 64 с.

ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С АУТИЗМОМ

Черняк Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н.С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Аутизм проявляется широким спектром эмоциональных, поведенческих, речевых особенностей, на первый план выступают проблемы в формировании навыков коммуникации, социального взаимодействия, специфическое восприятие окружающего мира. Сочетание этих особенностей приводит к серьезным затруднениям в различных областях жизнедеятельности ребенка [1; 2].

При обучении детей с аутизмом речевым навыкам используется вербально-поведенческий подход, методически он реализуется через применение прикладного анализа поведения (ПАП). Речь рассматривается как поведение, которое может быть сформировано и закреплено. Теоретические положения данного подхода разработаны Б.Ф. Скиннером, И. Ловаасом, Дж. Купером, В.И. Асимовым, О.С. Никольской и др. Работы Б.Ф. Скиннера заложили фундамент прикладного анализа поведения, его исследования продемонстрировали роль последствий поведения. И. Ловаас впервые применил ПАП для работы с детьми с аутизмом, доказав эффективность поведенческого подхода. Дж. Купер, Т. Херон, У. Хьюард являются авторами фундаментального руководства по ПАП, систематизировав современные методы поведенческого анализа [3; 4; 5; 6]. Исследователи отмечают, что любое *поведение состоит из трех частей*: antecedent (оно непосредственно предшествует действию); действие (оно возникает за antecedentом); последствие. Именно последствие с наибольшей вероятностью определит, как ребенок будет реагировать на схожие antecedents. Существует четыре основные *функции нежелательного поведения*: получение внимания, избегание требований, получение желаемого, аутостимуляция. В каждом случае своя стратегия коррекции [1; 4; 5; 6].

Стратегии коррекции поведения с функцией привлечения внимания:

1) обучение социально приемлемым способам привлечения внимания; 2) система дифференцированного подкрепления (подкрепление альтернативного поведения, увеличение частоты позитивного внимания); 3) визуальная поддержка (карточки «мне нужно внимание»).

Стратегии коррекции поведения с функцией избегания / ухода:

1) использование визуального расписания; 2) обучение навыку просьбы о перерыве; 3) дифференцированное подкрепление (подкрепление отсутствия поведения); 4) модификация задания (упрощение, уменьшение объема).

Стратегии коррекции поведения с функцией получения доступа к желаемому:

1) обучение альтернативным способам просьбы (вербальным, PECS); 2) использование жетонной системы; 3) четкие правила доступа к желаемому; 3) визуальная поддержка (карточки выбора, таймеры); 4) дифференцированное подкрепление поведения.

Стратегии коррекции поведения с функцией аутостимуляции:

1) предоставление альтернативной сенсорной стимуляции; 2) обучение функциональным способам саморегуляции; 3) введение сенсорных перерывов по расписанию; 4) дифференцированное подкрепление альтернативных форм поведения; 5) формирование досуга ребенка, навыков самостоятельной деятельности.

Критериями эффективности коррекционной работы с применением метода ПАП выступают: 1) уменьшение частоты нежелательного поведения; 2) увеличение частоты альтернативного поведения; 3) обобщение навыков в новых условиях; 4) долгосрочное поддержание эффекта [6]. Продуктивность процесса и результата **во многом определяется и соблюдением таких принципов работы, как соответствие** вмешательства функции поведения; альтернативное поведение должно быть более эффективным; подкрепление должно быть немедленным и значимым; программа должна быть последовательной и систематической.

Разработка цифровых инструментов функциональной оценки и внедрение технологий виртуальной реальности в поведенческую терапию являются перспективными направлениями современных исследований.

Список использованной литературы

1. Волкмар, Ф. Аутизм: комплексное руководство для родителей и специалистов помогающих профессий / Ф. Волкмар, Л. Вайзнер ; пер. с англ. У. Жарниковой ; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2025. – 552 с.
2. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская. – М. : Теревинф, 2022. – 288 с.
3. Lovaas, O.I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children / O.I. Lovaas // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1987. – Vol. 55 (1). – P. 3–9.
4. Cooper, J.O. Applied Behavior Analysis / J.O. Cooper, T.E. Heron, W.L. Heward : Pearson UK, 2020. – 912 p.
5. Асимов, В.И. Прикладной анализ поведения в работе с детьми с ОВЗ / В.И. Асимов. – М. : Национальный книжный центр, 2021. – 184 с.
6. Барбера, М.Л. Вербально-поведенческий подход в АВА-терапии: методы обучения детей с аутизмом и другими особенностями развития / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен ; пер. с англ. Д.Г. Сергеева ; предисл. к рус. изд. В.Г. Ромека; предисл. М. Сандберга. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2022. – 264 с.

К ВОПРОСУ ОВЛАДЕНИЯ ДЕТЬМИ НАВЫКАМИ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

Чурун Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Развитие фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи, слоговой структуры слов, освоение письменной речи [1].

Трудности дифференциации звуков на слух мешают детям узнавать слова, что может привести к непониманию их значения. Это в свою очередь мешает правильному воспроизведению звуков и слов в собственной речи, что влечёт за собой трудности в коммуникативной и социальной сферах, освоении содержания учебной программы на разных уровнях образования. Зачастую ошибки дифференциации звуков устной речи отражаются на письме, особенно детьми, имеющими недостатки в речевом развитии. Несформированность функций звукового анализа и синтеза мешает освоению грамоты, учебных навыков чтения и письма. Данную проблему исследовали Г.А. Каше, Е.Р. Левина, Н.А. Никашина, Р.М. Боскис, Т.А. Ткаченко, В.К. Орфинская и др. Отмечается, что отсутствие чётких дифференцировок конкретных пар звуков приводит к трудностям различения соответствующих им букв, то есть проявляются дисграфические ошибки.

Независимо от психоречевого статуса, каждый ребёнок для успешного обучения в детском саду и школе должен владеть навыками звукового анализа и синтеза. В числе учащихся с особенностями психофизического развития выделяется контингент детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, которые требуют пристального внимания к процессу освоения ими навыков звукового анализа и синтеза, составляющих основу освоения чтения и письма.

Исследователями называются элементарные и сложные формы звукового анализа, которыми должны овладеть дети уже на дошкольной ступени образования для полноценной подготовки к освоению учебных навыков в школе. В.К. Орфинская выделила следующие формы фонематического анализа: 1) узнавание звука на фоне слова, т. е. определение наличия или отсутствия

его в слове; 2) вычленение первого и последнего звуков из слова; 3) определение количества, последовательности звуков, места звука в слове по отношению к другим звукам.

Таким образом, овладение навыками звукового анализа и синтеза важно для успешного обучения каждого ребёнка, вне зависимости от психоречевого статуса.

Список использованной литературы

1. Ткаченко, Т.А. Фонематическое восприятие. Формирование и развитие. Логопедическая тетрадь / Т.А. Ткаченко. – М. : Книголюб, 2007. – 32 с.

ВЛИЯНИЕ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Швайба Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Речь – важнейший инструмент коммуникации и познания мира. Она служит средством выражения мыслей, чувств, потребностей и желаний, а также играет ключевую роль в социализации и формировании личности. Нарушения речи, возникающие в детском возрасте, могут оказывать существенное влияние на различные аспекты развития ребёнка, включая эмоциональную сферу, самооценку, социальное взаимодействие и академическую успеваемость.

Одной из проблем специальной психологии является выявление воздействия различных видов речевых нарушений на эмоциональное, социальное и когнитивное развитие детей, а также выявление механизмов, посредством которых речевые нарушения могут приводить к возникновению психологических и социальных трудностей.

Дети с речевыми нарушениями часто испытывают фрустрацию и разочарование из-за трудностей в выражении своих мыслей и потребностей. Это может приводить к повышенной раздражительности, плаксивости, замкнутости и даже агрессии. Ребёнок, не способный чётко и понятно выразить свои чувства, может чувствовать себя непонятым и отвергнутым, что, в свою очередь, негативно сказывается на его эмоциональном благополучии. «Задержка речевого развития может приводить к эмоциональной нестабильности и трудностям в регуляции эмоций», – отмечает Л.С. Выготский в своих работах о взаимосвязи речи и мышления [1].

Постоянные трудности в общении со сверстниками и взрослыми, неудачи в учёбе, связанные с речевыми проблемами, могут приводить к формированию чувства неполноценности и неуверенности в себе. Ребенок может избегать ситуаций, требующих активного речевого взаимодействия, что ограничивает его возможности для развития и самореализации. Исследования показывают, что дети с нарушениями речи чаще испытывают тревожность и депрессию, чем их сверстники с нормальным развитием речи (Волкова Л.С., Выготский Л.С., Левина Р.Е., Лубовский В.И., Лурия А.Р., Мастюкова Е.М., Селиверстов В.И.). Дети с речевыми нарушениями часто испытывают трудности в установлении и поддержании социальных контактов. Им сложнее участвовать в играх и беседах со сверстниками, выражать свои мысли и понимать других. Это может приводить к социальной изоляции, одиночеству и трудностям в адаптации к социальным ситуациям. «Социальная дезадаптация является одним из наиболее распространённых последствий речевых нарушений», – подчёркивает Р.Е. Левина в своих исследованиях о влиянии речи на социальное развитие ребенка [2].

Анализ современных исследований показывают, что речевые нарушения оказывают негативное влияние на развитие детей в возрасте 5 и 7 лет, затрагивая их эмоциональное состояние, социальную активность, самооценку. У 5-летних детей это проявляется в виде фрустрации и трудностей в общении, а у 7-летних – в осознании отличий от сверстников, тревожности и социальной изоляции. В школьном возрасте речевые нарушения приводят к трудностям в учёбе и социальной адаптации, что негативно сказывается на самооценке. Степень влияния нарушений зависит от их тяжести и индивидуальных особенностей ребёнка (Давидович Л.Р., Алмазова Е.В., Волковская Т.Н., Инденбаум Е.Л., Дроздова Н.В., Орлова О.С.).

Таким образом, анализ специальной литературы и наш собственный опыт наблюдения за детьми с нарушениями речи, в период педагогической практики, позволяют говорить о значительном влиянии нарушений речи на личностное развитие ребёнка.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина – М. : Просвещение, 1968. – 368 с.

РАЗРАБОТКА Г. М. ДУЛЬНЕВЫМ ОСНОВ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Юревич Илона (БГПУ, г. Минск)

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

Вклад, который внес Григорий Митрофанович Дульнев (1909–1972) в разработку основ трудового обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, в специальной литературе оценивается как имеющий «исключительное теоретическое и практическое значение» [1, с. 376]. Мы поставили своей задачей оценить этот вклад с позиции современных взглядов на задачи трудового обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью и их реализацию в современных условиях.

Первые работы Г. М. Дульнева в области методики трудового обучения учащихся вспомогательных школ, как тогда назывались специальные школы, специальные школы-интернаты для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, относятся к 50-м – началу 60-х годов прошлого века, когда господствовала идея саморазвития ребенка в трудовой деятельности. Опираясь на результаты теоретических и экспериментальных исследований, Г. М. Дульнев показал, что «непосредственного “самовоспитания”, автоматического улучшения познавательных процессов у ребенка не происходит, если над этим специально не работают» [2, с. 29].

В психолого-педагогическом исследовании Г. М. Дульнева [2] раскрыта общая характеристика структуры трудовой деятельности учащихся вспомогательных школ, определена связь ее недостатков с недостатками речевого развития, проанализированы особенности использования этими учащимися контрольных действий и измерительных операций при выполнении трудовых заданий, понимания причинно-следственных зависимостей в процессе труда, овладения рабочими движениями, рассмотрены механизмы влияния трудового обучения на формирование качеств личности.

Результатами исследования были обоснованы новые подходы к постановке и реализации задач трудового обучения учащихся вспомогательных школ, ориентированные на специальное формирование у учащихся умственных действий в процессе труда. Именно этими действиями характеризуются четко выделенные Г. М. Дульневым «умение создать ориентировочную основу по любому виду инструкции к заданию, умение планировать ход работы, умение контролировать ход работы, устранять помехи и др.» [2, с. 43].

Развитие этих умений и сегодня определяет специфику коррекционно-развивающей работы на уроках трудового обучения. Об этом свидетельствует обращение к современным публикациям в области методики трудового обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью [3; 4]. Тем самым подтверждается сохранение актуальности идей Г. М. Дульнева и в настоящее время.

В указанных выше публикациях учитывается современное содержание трудового обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, которое имеет принципиальные отличия от его содержания в 60-е годы прошлого века. В то время оно обеспечивало профессиональную подготовку, которая начиналась уже с IV класса [2], а в настоящее время общетрудовая подготовка пролонгирована по X класс включительно. В этой связи необходимо отметить, что умения, о которых было сказано выше, характеризуются как общетрудовые и, соответственно, их развитие и сейчас рассматривается как обязательное условие обеспечения качества трудового обучения и подготовки учащихся к последующему овладению профессией.

Отметим также, что в настоящее время реализованы и предложения Г. М. Дульнева о создании классов, в которых обеспечивается удлиненная по срокам прохождения производственная практика. В конце 60-х годов это могли быть IX–X классы для выпускников восьмилетней вспомогательной школы. Организационно-методические подходы к работе таких классов сейчас фактически реализованы в XI–XII классах углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения специальных школ, специальных школ-интернатов для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что идеи Г. М. Дульнева в области организации, задач и методики трудового обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью прошли проверку временем и получают свое дальнейшее развитие.

Список использованной литературы

1. Замский, Х.С. История олигофренопедагогики / Х.С. Замский. – М. : Просвещение, 1980. – 398 с.
2. Дульнев, Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г.М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 216 с.
3. 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.
4. Шинкаренко, В.А. Организация трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью (6–10 классы) : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений спец. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В.А. Шинкаренко. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2014. – 103 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С УЧАЩИМИСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СРЕДСТВ АРТПЕДАГОГИКИ

Якущёнок Яна (БГПУ, г. Минск)

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

Учебным планом второго отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью предусмотрены коррекционные занятия, которые проводятся в совокупном объеме 3 часа в неделю с I по X класс. В их составе представлены занятия по следующим направлениям: формирование игровой деятельности; развитие познавательной деятельности; развитие эмоций; формирование социального поведения; формирование навыков коммуникации и взаимодействия. Последние 2 направления рекомендуются для учащихся, у которых интеллектуальная недостаточность сочетается с расстройствами аутистического спектра [1].

Для решения задач коррекционной работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью, как и с другими категориями детей с особенностями психофизического развития, уже традиционно используются средства артпедагогики. Теоретические основы их использования представлены в специальной литературе [2]. Однако применительно к коррекционным занятиям с учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточности вопросы их проведения с использованием средств артпедагогики требуют отдельного рассмотрения.

Мы обратили внимание на возможность использования этих средств на коррекционных занятиях с учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью по всем указанным выше их направлениям. При этом возможно применение разработок, которые созданы для работы не только с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Покажем это на примере адаптации к работе с учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью музыкальных игр, предложенных Дж. Бином и А. Оулдфилдом [3].

Одна из игр, которая может быть использована на коррекционных занятиях уже с младшими школьниками данной категории, называется «Кати или кидай». Учащиеся рассаживаются в круг. При звоне колокольчика они передают мяч, а под звуки трещотки перекачивают мяч друг другу. Рекомендуется использовать негромкое звучание инструментов. Авторами данная игра рекомендуется для развития способностей к сотрудничеству в группе, к различению звуков, соотношения движения со звуками и развития зрительного контакта. Первоначально учащихся необходимо побудить играть в эту игру и ознакомить с ней, предусмотрев также задачи развития умений следовать правилам игры, ожидать свою очередь и контролировать свои побуждения.

Первично освоенная игра может быть затем модифицирована. Например, можно использовать другие музыкальные инструменты, вместо передачи мяча предложить учащимся его перебрасывание. Постепенно роль ведущего может переходить от учителя к учащимся, которые выполняют ее поочередно. Соответственно, ставится задача освоения этой роли и умения меняться ролями.

Адаптированы и модифицированы могут быть и другие игры. Например, игра, которую мы называли «Будильник», имеет такое авторское содержание. Один из участников выходит из комнаты, а кто-то из оставшихся прячет в ней будильник. После этого вернувшемуся в комнату участнику предлагается найти будильник, пока он не зазвонил. Находящиеся в комнате должны вести себя тихо, так как

будильник издает негромкие звуки. Авторами данная игра рекомендуется для развития умения слушать и находить источник звука, а также способности концентрировать внимание и сотрудничать в группе. Мы полагаем, что на первых занятиях учащихся необходимо первично ознакомить с этой игрой и сделать привлекательным процесс игры. Задачи же развития указанных способностей мы предполагаем конкретизировать путем указания умений концентрировать внимание на определенных звуках и действиях, соблюдать общие требования в процессе игры в группе.

Последующая модификация игры может состоять в использовании будильника, который не издает звуков (например, будильник в смартфоне). Если учащийся приближается к нему, то один из других учащихся показывает зеленую карточку, если отдаляется, то красную. Сначала роль ведущего выполняет только учитель, затем ее могут освоить и учащиеся. Соответственно дополняются и задачи занятия.

Как можно видеть, рассмотренные игры могут использоваться на коррекционных занятиях по различным направлениям, в том числе для формирования социального поведения и навыков коммуникации.

Список использованной литературы

1. Аб вучэбных планах спецыяльнай адукацыі на ўзроўні агульнай сярэдняй адукацыі : пастанова Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 22 жніўня 2024 г., № 106 // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/images/2022/09/past-MA-RB-287-2022.pdf> (дата звароту: 14.03.2025).
2. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учеб. для студ. сред. и высш. учеб. заведений / Е. А. Медведева [и др.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
3. Бин, Дж. Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр / Дж. Бин, А. Оулдфилд ; пер. с англ. О.Ю. Поповой. – М. : Теревинф, 2000. – 112 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИННОВАЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Арещенко Валерия (Брянский филиал ФГБОУ ВО РЭУ, г. Брянск)

Научный руководитель – А.С. Грибанов, преподаватель

Социальная работа рассматривается как «профессиональная деятельность, направленная на содействие людям в решении их социальных, экономических и психологических проблем, а также на развитие их потенциала и ресурсов для достижения независимости и социальной интеграции». Современный мир быстро трансформируется под влиянием технологий, и социальная работа не остается в стороне от этих изменений [1, с. 8].

Инновации в социальной сфере создают новые возможности для поддержки людей, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах. Применение цифровых технологий, автоматизация различных процессов и использование анализа больших массивов данных становятся ключевыми инструментами для социальных работников. Эти достижения помогают лучше выявить потребности клиентов и повышать качество предоставляемых услуг, что, в свою очередь, ведет к более глубокому пониманию и решению социальных проблем [2, с. 24].

Предпосылкой к интеграции цифровых технологий в сферу социальной работы и определении ключевых направлений, в которых инновации могут способствовать улучшению социальной помощи, стала цифровизация общественных процессов. Социальные работники сталкиваются с рядом проблем, включая необходимость в обработке больших массивов баз данных о гражданах, нуждающихся в социальной защите. Это приводит к потребности в оптимизации рабочего процесса и поиска методов упрощения и систематизации информации, в том числе в рамках межведомственного взаимодействия. Кроме того, важно выяснить, каким образом современные технологии могут помочь в решении этих вопросов и повысить общую эффективность социальной работы.

Одним из основных направлений инноваций в социальной работе является объединение информационных технологий. Разработка онлайн-платформ для оказания социальной помощи значительно ускоряет реакцию социальных работников на запросы граждан. В России активно внедряются современные подходы, такие как портал «Госуслуги», который через личный кабинет гражданина предоставляет широкий спектр возможностей удаленного обращения за социальными услугами, в частности: получение выписок и справок, подача заявлений, распоряжение средствами материнского капитала. Это упрощает процесс получения помощи и сокращает время ожидания [2, с. 36].

С внедрением цифровых технологий еще одним значимым аспектом, упрощающим работу специалистов в рамках социальной помощи, является возможность обработки больших массивов данных, что приводит к упрощению анализа потребностей населения и выявлению ключевых направлений деятельности. Социальные службы могут рассматривать собранную информацию для выявления наиболее уязвимых групп и разработки целевых программ помощи. Это не только улучшает качество обслуживания, но и позволяет более эффективно распределять ресурсы.

Также следует отметить увеличивающуюся популярность телепсихологии и онлайн-консультирования. С помощью видеозвонков и мессенджеров специалисты

могут предоставлять помощь людям, находящимся в удаленных или труднодоступных местах.

Не менее важным является применение технологий для повышения квалификации социальных работников. Виртуальные курсы и вебинары предоставляют специалистам возможность обучаться и развиваться, не покидая рабочего места. Это особенно актуально в условиях быстрого изменения потребностей общества и необходимости адаптации к новым вызовам.

Несмотря на уже имеющиеся возможности, в России есть проблемные области, связанные с автоматизацией процессов в сфере социального обеспечения. Нет единой базы данных в рамках межведомственного взаимодействия социальных служб, из-за чего информация о гражданах неполная. Это затрудняет, замедляет получение услуг и может приводить к ошибкам [3, с. 607].

Охрана и гарантия обеспечения сохранности персональных данных пользователей социальных услуг – актуальная проблема, возникшая с момента введения инноваций в систему социальной помощи. С развитием цифровизации этот вопрос стал все более значимым. С учетом совершенствования технологий, с помощью которых проводятся хакерские атаки, разработчикам утилит и программ необходимо работать «на опережение», чтобы гарантировать получателям социальных услуг безопасность их личных данных.

Инновации в социальной работе занимают центральное место в изменении методов и подходов в оказании помощи людям. Современные технологии, включая цифровые платформы, анализ больших данных и виртуальную реальность, значительно повышают эффективность работы социальных работников, а также делают услуги более доступными и упрощенными к индивидуальным потребностям клиентов. Важно продолжать изучение и внедрение новых технологических решений для повышения качества социальной помощи и более эффективного реагирования на вызовы, с которыми сталкивается общество.

Список использованной литературы

1. Соловьева, М.Р., Основы социальной работы / М.Р. Соловьева. – М. : Издательство социального образования, 2019. – 450 с.
2. Инновационная деятельность в социальной работе / И. Свищева [и др.]. – М. : Издательство «Социальная работа», 2020. – 50 с.
3. Чернова, С.С., Применение инновационных технологий в социальной сфере / С.С. Чернова // Вестник науки, 2023. – № 5 (62). – С. 601–608.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПРЕИМУЩЕСТВА

**Белик Никита (Брянский филиал ФГБОУ ВО РЭУ, г. Брянск)
Научный руководитель – А.С. Грибанов, преподаватель**

Сейчас нельзя представить современный мир без использования интернета и технологий. Согласно отчету Digital 2025: The Russian Federation на 2025 год, в России примерно 133 млн. человек пользуются интернетом [1].

Уже во всех отраслях общества прошел этап цифровизации, а в некоторых он до сих пор продолжается. Социальная работа не является исключением. Она представляет собой обширную область деятельности, направленную на оказание поддержки различным категориям населения, находящимся в сложных жизненных обстоятельствах. Социальная работа охватывает такие аспекты жизнедеятельности, как социальное обслуживание, поддержка и защита граждан.

Цифровизация в социальной работе крайне необходима, поскольку она во много раз ускоряет и упрощает процесс получения и предоставления социальных

услуг, а также помогает повысить уровень информированности граждан об их правах на социальное обеспечение. Среди направлений цифровизации в социальной работе можно выделить следующие: автоматизация деятельности, внедрение алгоритмизированных электронных услуг и дополнительных форм взаимодействия с получателями социальных услуг на основе интернет-технологий [2, с. 115].

Автоматизация деятельности социальной работы заключается в том, что в данный момент идет разработка и внедрение информационных систем, которые позволяют вести учёт и анализ информации в цифровой форме, строить прогноз потребностей социальных групп, формировать отчёты и принимать управленческие решения.

Внедрение алгоритмизированных электронных услуг – это часть процесса цифровизации социального обслуживания, который предполагает использование цифровых технологий на отдельных этапах оказания помощи гражданам. Например, подача заявления на получение социальных услуг, получение определенных документов, запись на прием в социальные учреждения.

К внедрениям дополнительных электронных форм взаимодействия с получателями социальных услуг на основе интернет-технологий относятся: онлайн консультирование или подача жалоб, а также получение обратной связи о предоставленных услугах. Один из ярких примеров цифровизации – это развитие портала «Госуслуги», используя который можно подать заявление на получение пенсии, получение пособия на ребенка и многое другое [3, с. 17].

Как и в других сферах жизни общества, в цифровизации социальной работы тоже присутствуют свои преимущества, такие как:

1) персонализация услуг (анализ больших данных позволяет прогнозировать потребности граждан в социальных услугах, более точно определять нуждающихся в поддержке и своевременно предоставлять помощь);

2) эффективность и сокращение затрат (автоматизация процессов назначения и выплаты социальных пособий, использование искусственного интеллекта помогают сократить ошибки и ускорить процесс предоставления помощи нуждающимся);

3) возможность дистанционного получения услуг (например, регистрация на получение пособий, запись на приёмы к врачам и получение различных справок, не выходя из дома).

Но важно помнить, что у каждого преимущества есть и недостатки. В социальной работе к таким недостаткам можно отнести:

1) недостаток доступа к цифровым услугам (социально незащищённые группы населения, например, жители сельской местности и граждане престарелого возраста не имеют полноценного доступа к качественным цифровым услугам);

2) отсутствие отлаженного механизма защиты прав (нет прописанных в законе вопросов ответственности социальных учреждений и защиты граждан в ситуациях, когда вред причинен из-за некорректной работы автоматизированных систем);

3) угроза несанкционированного доступа к информации (отсутствие действенного механизма защиты информации создаёт угрозу утечки данных и раскрытия персональных данных получателей социальных услуг).

Таким образом, можно сказать, что цифровизация крайне необходима для социальной работы, но имеются такие аспекты, которые замедляют данный процесс. Например, недостаточная просвещенность престарелого населения в современных технологиях. Цифровизация – это то, без чего сейчас нельзя представить современный мир.

Список использованной литературы

1. Отчет Digital 2025: The Russian Federation [Электронный ресурс]. – URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2025-russian-federation>.
2. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : учеб. пособие ; под ред. проф. П.Д. Павленка. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 379 с.
3. Фирсов, М.В., Цифровизация российской социальной работы: современная практика и пути развития / М.В. Фирсов // Теория и практика общественного развития, 2020. – № 9 (151). – С. 13–21.

ТЕХНИКИ САМОМЕНЕДЖМЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО

Будько Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Журлова И.В., канд. пед. наук, доцент

Как показывает анализ социально-педагогической практики, наиболее частой проблемой в деятельности педагога социального является отсутствие самоменеджмента своей деятельности, что приводит к нарушенному графику работы, повышению стресса, развитию профессионального выгорания [1]. Самоменеджмент мы рассматриваем как использование методов управления и организации работы в повседневной практике с целью оптимально и конструктивно использовать свое время [2].

Для определения уровня самоменеджмента педагогов социальных нами была разработана анкета, цель которой – определение текущего уровня самоменеджмента в работе педагога социального; выявление сильных и слабых сторон в управлении своим временем и ресурсами. Анкета включает в себя 20 вопросов, охватывающих следующие аспекты самоменеджмента: управление временем, постановка целей, приоритеты и планирование, стресс-менеджмент, мотивация и самооценка. Интерпретация результатов анкетирования позволяет выявить уровни сформированности (низкий, средний, высокий) умений педагогов социальных в отношении названных аспектов самоменеджмента.

В анкетировании приняли участие педагоги социальные учреждений образования г. Петрикова общим количеством 10 человек с опытом работы в должности от 5 до 20 лет.

Ответы респондентов на вопросы анкеты показали следующие результаты: среди уровней управления временем преобладает средний, среди уровней постановки цели – высокий, среди уровней приоритета и планирования – средний, среди уровней стресс-менеджмента – высокий, среди уровней мотивации – низкий, среди уровней самооценки – средний.

По данным результатам видно, что педагоги социальные испытывают трудности с организацией своего времени. Дополнительный опрос о возможных причинах этого (применялся метод открытых вопросов) показал следующие результаты: наиболее частые ответы – «Поступление большого количества задач в короткий промежуток времени»; «В процессе работы часто изменяются задачи и время исполнения»; «Низкий уровень мотивации».

Также нами для конкретизации проблемы самоменеджмента была разработана анкета для педагогов социальных, позволяющая исследовать их стрессоустойчивость. Цель анкеты: определение уровня стресса и выявление факторов, способствующих его возникновению. Анкета состоит из 20 утверждений, связанных непосредственно с работой педагога социального.

Результаты опроса педагогов социальных показали, что у шести из десяти опрошенных уровень стресса – высокий. Наиболее высокими баллами респонденты

отмечали следующие утверждения: «Я часто испытываю нервное напряжение на работе», «Я сталкиваюсь с конфликтами в профессиональной среде». Низкими баллами были отмечены утверждения «Я чувствую, что моя работа ценится и приносит удовлетворение», «Я хорошо организую свое время». Представленные ответы позволяют заключить, что уровень стресса специалиста также зависит от уровня планирования в своей деятельности.

Исходя из результатов анкетирования в целях повышения уровня самоменеджмента педагогов социальных нами была разработана и внедрена в практику программа обучения самоменеджменту, включающая следующие направления:

➤ *тайм-менеджмент*, в рамках которого педагоги социальные могут обучиться методам планирования и расстановки приоритетов и использовать инструменты управления временем (например, матрица Эйзенхауэра, система «Помидор»);

➤ *стресс-менеджмент и эмоциональное благополучие* (практики осознанности и медитации; упражнения для отработки умений управления эмоциями в стрессовых ситуациях);

➤ *личностное развитие* (работа над самооценкой и уверенностью в своих силах; изучение новых методов и подходов в профессиональной деятельности);

➤ *развитие коммуникативных навыков* (тренинги эффективного общения с учащимися, коллегами и родителями; организация обратной связи и отработка навыков разрешения конфликтов).

Реализовать предложенные направления можно при помощи следующих форм работы: мастер-классы по тайм-менеджменту, стресс-менеджменту и другим ключевым аспектам; интерактивные формы (ролевые игры, дискуссии, вебинары, круглые столы по обмену опытом и т. д.); практические занятия по эффективному планированию дня, управлению задачами и постановке целей; создание платформы с обучающими видеолекциями, тестами и заданиями; индивидуальная работа с педагогами на основе анализа их навыков самоменеджмента и разработки персональных стратегий развития и т. д.

Внедрение данной программы имеет потенциал существенно повысить уровень самоменеджмента педагогов социальных, что позитивно скажется на их профессиональной деятельности и эмоциональном благополучии.

Список использованной литературы

1. Нагавкина, Л.С. Социальный педагог: введение в должность : сб. материалов / Л.С. Нагавкина, О.К. Крокинская, С.А. Косабуцкая. – СПб. : Питер, 2010. – 431 с.

2. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2009. – 480 с.

КОРРЕКЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ

Вага Янина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Агрессивное поведение среди детей и подростков – одна из актуальных проблем современной системы образования. Оно может проявляться в различных формах: вербальной и физической агрессии, буллинге, деструктивном поведении и конфликтах с окружающими. Агрессивность не только мешает успешной

социализации ребенка, но и создает угрозу для его сверстников, педагогов и самого образовательного процесса [1].

Коррекционно-профилактическая работа специалиста СППС с агрессивными детьми и подростками направлена на выявление причин агрессии, ее коррекцию и предупреждение. Агрессивное поведение может быть вызвано биологическими, психологическими, социальными и образовательными факторами, поэтому эффективная работа требует комплексного подхода [2].

Изучение опыта работы СППС школы показало, что в этом отношении специалистами деятельность осуществляется по следующим направлениям:

1. Диагностика – наблюдение, беседы, тестирование, анализ социальной среды ребенка.

2. Коррекционная работа – индивидуальные консультации, групповые тренинги, арт-терапия, когнитивно-поведенческая терапия, методы релаксации.

3. Взаимодействие с родителями и педагогами – консультации, тренинги, обучение методам управления детскими эмоциями и предотвращения конфликтов.

4. Профилактика в образовательном учреждении – антибуллинговые программы, тренинги по саморегуляции, развитие медиативных служб, создание благоприятной школьной среды.

С целью повышения эффективности снижения агрессивности детей и подростков нами разработана программа коррекционно-профилактической деятельности на основе комплексного подхода, включающая следующие формы и методы работы с детьми и их родителями:

- индивидуальные консультации – помогают ребенку осознать свои эмоции, учат контролировать импульсы и выбирать конструктивные способы выражения недовольства;

- групповые тренинги общения – развивают навыки общения, разрешения конфликтов без агрессии, формируют толерантное отношение к окружающим;

- арт-терапия (изотерапия, музыкальная терапия, сказкотерапия) – помогают выразить эмоции и снизить уровень напряжения;

- когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) – направлена на осознание и изменение негативных поведенческих шаблонов;

- методы релаксации и эмоциональной регуляции – дыхательные упражнения, телесно-ориентированные практики, техники майндфулнесс [3];

- тренинги по развитию эмпатии, работа с групповой динамикой, позволяющие осуществлять профилактику буллинга, формировать культуру уважительного общения;

- тренинги по управлению эмоциями – обучение детей навыкам самоконтроля и конструктивного выражения гнева;

- классные часы, дискуссии, интерактивные занятия – обсуждение тем толерантности, уважения к другим, ответственности за свое поведение;

- развитие позитивного лидерства – вовлечение подростков в социально значимые проекты, формирование ответственности за коллектив.

- консультации для родителей – помощь в выборе эффективных воспитательных стратегий, обучение ненасильственному общению с ребенком;

- родительские тренинги – обучение методам управления детскими эмоциями, развитие навыков конструктивного общения в семье;

- медиация и восстановительные практики – внедрение служб школьной медиации для разрешения конфликтов мирным путем.

В программе также нашло отражение сотрудничество с педагогами – это научно-практический семинар, цель которого – разработка индивидуального

подхода к учащимся с высоким уровнем агрессии, обучение учителей методам предотвращения конфликтов в классе.

Собственная социально-педагогическая практика показала эффективность работы в соответствии с представленной программой, что подтверждается снижением уровня агрессии у детей и подростков, улучшением их эмоционального состояния, уменьшением конфликтов и повышением доверия в школьной среде.

Таким образом, комплексный подход, включающий диагностику, индивидуальную и групповую работу с детьми, взаимодействие с родителями и педагогами, а также профилактические мероприятия, позволяет не только скорректировать агрессивное поведение, но и предотвратить его в будущем. Кроме того позволяет создать безопасное и комфортное образовательное пространство, способствующее успешной социализации учащихся.

Список использованной литературы

1. Петренко, Е.И. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения у подростков / Е.И. Петренко // Вопросы психологии. – 2022. – № 3. – С. 88–102.
2. Филиппова, И.М. Психологическое сопровождение детей и подростков в образовательных организациях / И.М. Филиппова. – М. : Просвещение, 2018. – 280 с.
3. Калинина, С.Н. Коррекционная работа с агрессивными детьми: методы и подходы / С.Н. Калинина. – СПб. : Речь, 2018. – С. 74–76.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Василюк Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр

Социальная среда играет ключевую роль в развитии личности ребенка. Она включает в себя не только семью и образовательные учреждения, но и широкий круг социальных контактов, таких как соседи, друзья семьи, а также медийные и культурные влияния.

Семья – базовая социальная среда, в которой ребенок получает первые представления о себе и своих возможностях. Эмоциональная поддержка со стороны родителей, их стиль воспитания, уровень требований и способ общения оказывают значительное влияние на формирование адекватной самооценки.

Детский сад и образовательные учреждения – второй по значимости фактор социальной среды. Взаимодействие с воспитателями, участие в коллективных занятиях, оценка достижений формируют у ребенка представление о своих возможностях и способностях.

Сверстники – важный элемент социальной среды. Общение в группе, совместная игровая и учебная деятельность способствуют развитию коммуникативных навыков, умению адекватно оценивать свои успехи и неудачи.

Медиа и культура – мультфильмы, книги, интернет-среда могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на самооценку ребенка. Важно контролировать информационную среду, в которой находится ребенок, и обучать его критическому восприятию информации.

Основные факторы, влияющие на самооценку дошкольника:

1. Влияние значимых взрослых. Семья и воспитатели оказывают наиболее существенное влияние на формирование самооценки ребенка. Положительное подкрепление, поддержка и одобрение способствуют формированию уверенности в себе. Напротив, частая критика, игнорирование успехов или завышенные требования могут привести к заниженной или неадекватно высокой самооценке.

2. Роль сверстников. Взаимоотношения с другими детьми формируют представление ребенка о себе. Признание и дружеские отношения способствуют адекватной самооценке, тогда как конфликты и отвержение могут вызвать неуверенность и тревожность.

3. Личный опыт. Ребенок оценивает себя на основе успехов и неудач в деятельности. Если ребенок сталкивается с постоянными неудачами без поддержки и анализа ошибок со стороны взрослых, это может привести к формированию неуверенности.

Старший дошкольный возраст характеризуется осознанием ребенком своей социальной роли. В этот период важно формировать у ребенка навыки саморефлексии, способности к самооценке и пониманию себя в контексте общества. Педагоги и родители могут способствовать развитию адекватной самооценки, создавая условия для успешной деятельности и позитивного эмоционального опыта.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы определили общие практические рекомендации для развития самооценки у детей дошкольного возраста:

1. Создание благоприятной атмосферы – поддержка, доверие, позитивное подкрепление.

2. Развитие саморефлексии – обсуждение с ребенком его достижений и ошибок.







3. Поощрение самостоятельности – предоставление ребенку возможности принимать решения и оценивать свои действия.

5. Коррекция неадекватных оценок – помощь в объективном восприятии своих успехов и неудач.

Одним из ключевых аспектов является повышение осведомленности родителей о влиянии их поведения и социальной среды на самооценку детей.

Анализ общих практических рекомендаций для развития самооценки у детей дошкольного возраста позволил нам разработать и внедрить в рамках учебно-поисковой практики, которая проходила в марте 2025 года в государственном учреждении образования «Детский сад № 27 г. Мозыря» памятку для педагогов и родителей «Как помочь ребенку сформировать адекватную самооценку?» (таблица 1).

Таблица 1 – Как помочь ребенку сформировать адекватную самооценку

Как помочь ребенку сформировать адекватную самооценку	
	Будьте внимательны к эмоциям ребенка. Поддержка и понимание помогают формировать уверенность в себе
	Избегайте чрезмерной критики. Критика должна быть конструктивной, с акцентом на возможность исправления ошибок
	Хвалите за усилия, а не только за результат. Это учит ребенка ценить процесс и прилагать усилия
	Поощряйте самостоятельность. Позвольте ребенку принимать решения и оценивать свои действия
	Создавайте условия для успеха. Поддерживайте ребенка в его деятельности, помогая достигать поставленных целей
	Учите ребенка анализировать свои поступки. Обсуждение действий и их последствий способствует развитию саморефлексии

Формирование самооценки у детей дошкольного возраста – сложный и многофакторный процесс, в котором ключевую роль играет социальная среда, в частности семья, образовательные учреждения и культура. Родители должны осознавать свою ответственность за эмоциональное развитие ребенка, а специалисты – активно работать над информированием и обучением родителей. Только комплексный подход позволит создать благоприятные условия для формирования здоровой самооценки у ребенка и его успешной адаптации в обществе.

Список использованной литературы

1. Смирнова, Е.О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология : учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 336 с.
3. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М., 2006. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 384 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В БОЛЬШИХ СЕМЬЯХ**
Водчиц Елизавета (УО МГПУ им. И. П.Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр

Современное общество претерпевает значительные трансформации, затрагивающие семейные структуры. Несмотря на тенденцию к сокращению рождаемости, в ряде семей сохраняется традиция воспитания нескольких детей. Большая семья – это особая социальная среда, оказывающая значительное влияние на личностное становление ребёнка.

Семья выполняет множество социальных функций: репродуктивную, воспитательную, экономическую, эмоциональную и социализирующую. В больших семьях социальные связи и ролевые модели формируются под влиянием сложных внутрисемейных взаимоотношений. Дети учатся договариваться, адаптироваться к коллективным нормам, распределять ответственность и проявлять заботу о младших [1].

По данным на май 2024 года, в Республике Беларусь насчитывается около 124 тысяч многодетных семей, в которых воспитывается примерно 405 тысяч детей. Это означает, что каждый четвертый ребенок в Беларуси растет в многодетной семье. Согласно переписи населения 2019 года, в Беларуси насчитывалось 2 612 413 семей, из которых 43,7 % имели детей в возрасте до 18 лет. Из этих семей:

- 57,3 % воспитывали одного ребенка;
- 33,5 % двоих детей;
- 9,2 % троих и более детей.

Распределение многодетных семей по регионам показывает, что Брестская область лидирует по их числу с более чем 25 тысячами таких семей. Эти данные подчеркивают важность многодетных семей в социальной структуре Республики Беларусь и необходимость особого внимания к их поддержке и развитию.

Психологические характеристики детей из больших семей включают: коммуникативные навыки. Дети, воспитывающиеся в многодетных семьях, демонстрируют более высокий уровень социальной адаптации. Они обладают развитыми навыками общения, умеют работать в команде и легче находят общий язык со сверстниками;

эмоциональный интеллект. Взаимодействие с большим количеством членов семьи способствует развитию эмпатии, умению сопереживать и понимать эмоции других людей;

самостоятельность и ответственность. Дошкольники из больших семей зачастую раньше осваивают бытовые навыки, приобретают способность к самоорганизации и самоконтролю;

мотивационные и поведенческие особенности. Такие дети могут проявлять как лидерские качества, так и склонность к кооперации, но иногда испытывают недостаток индивидуального внимания со стороны родителей, что может приводить к конкуренции за признание и поддержку [2].

На основании анализа психолого-педагогической литературы мы разработали следующие рекомендации для педагогов, работающих с детьми данной категории:

индивидуальный подход. Важно учитывать, что дети из многодетных семей могут нуждаться в дополнительном внимании и эмоциональной поддержке;

развитие самостоятельности. Поддерживать инициативность детей, помогать им формировать личные границы и уверенность в своих силах;

работа с родителями. Организация консультаций и тренингов для родителей, направленных на поддержку каждого ребёнка в семье;

создание условий для самовыражения. Важно предоставлять детям возможности для раскрытия их индивидуальности через творчество, спорт и другие формы активности;

формирование кооперативного поведения. Использовать групповые формы работы, стимулировать сотрудничество и поддержку в детском коллективе.

Большая семья формирует особый тип личности ребёнка, развивая его социальные и коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект и адаптивные способности. Однако важно учитывать возможные трудности, с которыми сталкиваются дети, и обеспечивать педагогическую поддержку, направленную на их гармоничное развитие. Педагогам рекомендуется применять индивидуальный и дифференцированный подход, учитывая специфику семейного воспитания дошкольников.

Список использованной литературы

1. Смирнова, Е.О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учеб. для студентов выс. пед. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 192 с.
3. Мустаева, Ф.А. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. уч. Заведений / Ф.А. Мустаева. – М. : РИОР: Инфра-М., 2017. – 272 с.

НОРМАТИВНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ: ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Галаевский Максим (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – И.А. Карпович, магистр**

Сегодня вызовы информационного общества требуют обновления содержания подготовки педагогов, повышения нормативности поведения современного учителя, которая связана с понятием педагогической деонтологии. Деонтология в педагогике стала актуальной в связи с возросшим вниманием к модернизации деятельности учителя в условиях усложнения педагогического труда. Деонтология представляет собой науку о функционировании и развитии

особой системы норм профессионального поведения сотрудников, исторически общепризнанных стандартов, основанных на моральных ценностях [1].

Под нормативностью педагогической деятельности понимается процесс регламентации (регулирования) деятельности педагога. Норма является образцом, ориентирующим на определенный тип поведения, установленный порядок взаимодействия, побуждающий педагога к самоограничению и активному действию одновременно.

Профессиональные нормы педагога – это исторически сложившиеся или установленные стандарты профессионального поведения и деятельности, имеющие целью:

1) подсказать педагогу такие варианты поведения, которые позволяют ему с наибольшей вероятностью достигать оптимальных результатов деятельности в конкретных условиях;

2) быть ориентиром для самооценки: они ограничивают пространство свободы педагога, но ограничивают его собственной волей, осознанной как воля профессиональной педагогической общности.

Нормативное профессиональное поведение педагога основоположник педагогической деонтологии К.М. Левитан рассматривает как систему действий и поступков, соответствующих формализованным и неформализованным нормам [2].

Формализованные нормы, закрепленные в нормативных документах, вырабатываются как с учетом интересов педагогического сообщества, так и представлений общества о должном, т. Е. допустимом, возможном, одобряемом, желательном или о неприемлемом, нежелательном в профессиональном поведении. Формализованные нормы взаимодействия в системе «педагог-учащийся» основаны на положениях нормативных документов системы образования Республики Беларусь («Кодекс Республики Беларусь об образовании», Законы «О правах ребенка», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» и др.).

Неформализованные нормы, по мнению К.М. Левитана, отражают этические требования к личности педагога, представленные моралью, традициями, обычаями. Нравственные нормы, составляющие свод профессиональных правил работы учителя, это своего рода «ядро» педагогической профессии.

Практическое участие в республиканском экспериментальном проекте «Апробация модели формирования деонтологической готовности педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками в учреждениях общего среднего образования и в условиях учреждений дополнительного образования детей и молодежи» (участие в научно-методических семинарах и мастер-классах) позволило нам разработать следующие нормативные требования к деонтологической подготовке современного педагога:

– при взаимодействии с учащимися педагог должен руководствоваться принципами гуманности, милосердия, справедливости, нормативности, императивности (выполнение формальных и неформальных норм взаимодействия), диспозитивности (педагог имеет право на риск и творчество, личный педагогический почерк, свободу выбора педагогических решений), конфиденциальности;

– при взаимодействии с учащимися педагогу необходимо соблюдать следующие нормы поведения: единообразие требований ко всем учащимся, избегание приклеивания ярлыков, уважение чести и достоинства учащихся, признание педагогом собственных ошибок и при необходимости принесение извинения;

– индикаторами качества взаимодействия «учитель-ученик» является этикетная культура взаимодействия, равенство в общении и партнерство в совместной деятельности.

Таким образом, нормы педагогической деонтологии служат регулятором деятельности педагога, обеспечивают трансляцию значимых профессиональных ценностей, облегчают процессы профессионального самоопределения.

Список использованной литературы

1. Карпович, И.А. Сущностные характеристики деонтологической готовности педагога к взаимодействию с дезадаптированными подростками / И.А. Карпович, И.В. Журлова // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия Е, Педагогические науки. – 2020. – № 15. – С. 15–23.

2. Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии : учеб. пособие / К.М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ И ИХ СЕМЬЯМИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Герман Валерия (УО МГПУ им. И. П.Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Безнадзорность и правонарушения несовершеннолетних – это сложные социальные проблемы, требующие внимания со стороны образовательных учреждений и социальных служб. Эти явления имеют многоуровневые причины: от неблагополучной семейной обстановки до недостаточного вовлечения детей в образовательный процесс [1]. Актуальность темы обуславливается необходимостью не только соблюдения прав детей, но и осуществления индивидуально-профилактической работы, включающей в себя комплекс мероприятий, направленных на создание положительных условий для социальной адаптации несовершеннолетних и устранение факторов, способствующих девиантному поведению [2]. Основной задачей педагогов социальных является диагностика сложившейся ситуации с детьми и семьями, что позволяет выявить уровень риска и выявить группы, требующие неотложной помощи [3].

С целью улучшения социальной адаптации и снижения рисков безнадзорности, а в последствии правонарушений среди подростков, нами была разработана *программа индивидуально-профилактической работы*, включающая следующие этапы работы с семьями, в которых у ребенка наблюдается асоциальное поведение (прогулы занятий, агрессия, конфликты с учащимися).

Первым этапом работы в рамках программы является *диагностический*, где выявляются проблемы учащегося, а также проводится оценка степени влияния проблемы на процесс его социальной адаптации и образовательную деятельность. Для диагностики применяются следующие методы:

– наблюдение. Классный руководитель, а также социальный педагог изучают поведение учащегося в учебной и социальной среде, что помогает выявить агрессию, тревожность, замкнутость или другие проблемы;

– интервью и анкетирование. Социальный педагог и педагог-психолог проводят беседы с учеником и его родителями, что дает представление о проблемах в семье, отношении к учебе и социальных рисках;

– тестирование. Психолог проводит диагностику личностных особенностей ребенка, применяя опросники (например, «Методики диагностики

агрессивности» Басса-Дарки и «Методика исследования уровня тревожности» Спилбергера-Ханина и др.);

– анализ документации. Изучение социальным педагогом школьных характеристик, что дает дополнительную информацию о поведении и успеваемости учащегося;

– консилиум специалистов. Совместное обсуждение результатов диагностики педагогами, психологами и соцработниками помогает разработать план работы.

На втором *проектировочном этапе* для семьи составляется индивидуальный план работы, целью которого является коррекция поведения ребенка, налаживание контакта с другими учениками и обучение родителей эффективным методам воспитания. На этом этапе социальный педагог и педагог-психолог разрабатывают мероприятия, направленные на социализацию ребенка. Также определяются сроки выполнения работы (первоначальный срок составляет полгода) и критерии оценки ее эффективности.

Третий этап – *этап реализации*. На этом этапе социальным педагогом и психологом проводятся следующие мероприятия индивидуально-профилактической работы:

1. Индивидуальные беседы с ребёнком. Проведение регулярных встреч для обсуждения личных проблем, формирования позитивных установок и разъяснения последствий асоциального поведения.

2. Психолого-педагогическая поддержка. Использование коррекционных методов работы (методы арт-терапии, тренинги управления гневом, обучение методам рефлексии, когнитивно-поведенческая терапия), направленных на развитие у ребенка навыков эмоциональной саморегуляции и конструктивного поведения.

3. Консультации с родителями. Индивидуальные встречи, направленные на анализ семейной ситуации, выявление факторов, способствующих дезадаптации, обучение родителей методам позитивного воспитания.

4. Коррекция взаимодействия в системе «ребёнок-семья». Помощь в налаживании конструктивного общения между подростком и его родителями через семейные консультации и терапевтические беседы.

Четвертый этап – *контроль и сопровождение*. Постоянный мониторинг изменений в поведении ребёнка и семьи с целью корректировки выбранных методов и обеспечения их эффективности.

Применение данной программы в индивидуально-профилактической работе с подростками и их семьями в рамках собственной практики уже демонстрирует положительные результаты. Мы наблюдаем снижение случаев правонарушений, а также активизацию участия родителей в образовательном процессе и повышение уровня социализации подростков.

Список использованной литературы

1. Лисицын, В.И. Психология безнадзорности и беспризорности: профилактика и социальная работа / В.И. Лисицын // Вопросы социальной работы. – 2020. – № 4. – С. 51–66.

2. Смирнова, Т.В. Реализация комплексного подхода в социальной работе с несовершеннолетними / Т.В. Смирнова // Социальная работа: проблемы и решения. – Екатеринбург : УрФУ, 2022. – С. 45–59.

3. Гребенникова, А.П. Индивидуально-профилактическая работа с несовершеннолетними: методические рекомендации / А.П. Гребенникова, С.Н. Иванова. – СПб. : Питер, 2021. – 192 с.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ РАННЕЙ ПОМОЩИ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

Голубцова Дарья (ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва)

Научный руководитель – Е.В. Ушакова, канд. психол. наук, доцент

Система ранней помощи детям и их семьям требует от специалистов высокого уровня сформированности профессиональных компетенций в области диагностики, консультирования, разработки и реализации индивидуальной программы ранней помощи и пр. Часто при оценке профессиональных компетенций сотрудников управленческая команда упускает из виду оценку их ресурсного состояния, профессиональной рефлексии.

Ресурсное состояние является интегративным показателем физического и психического благополучия, позволяющее человеку, специалисту эффективно осуществлять разные виды деятельности, справляться с разными видами нагрузок и ощущать удовлетворенность в обычной жизни и профессиональной деятельности. Рассматривая профессиональную рефлексия как профессиональную компетенцию, инструмент проектирования профессиональной деятельности на основе оценки возможностей, Е.Я. Матюшкина и А.А. Кантемирова подчеркивают, что рефлексия может выступать фактором профилактики, предиктором формирования профессионального выгорания.

Необходимо подчеркнуть важность ресурсного состояния специалистов ранней помощи, так как они взаимодействуют с семьями, находящимися в кризисном состоянии. Профессионализм, ресурсное состояние специалиста позволяют не только оказать психолого-педагогическую помощь ребенку и осуществлять качественное сопровождение, но и стать одним из ресурсов для родителей.

Специалисты, работающие в психолого-педагогической помощи, сталкиваются с разными трудностями в ходе профессиональной деятельности, которые могут выступить фактором, определяющим как профессиональный рост, так и эмоциональное выгорание.

Среди наиболее часто отмечаемых специалистами трудностей выступают проблемы, касающиеся сфер взаимодействия с родителями и детьми; организации деятельности семьи в рамках помощи; квалификации особенностей в развитии детей младенческого и раннего возраста; организации профессиональной деятельности. Особую группу риска в сфере эмоционального выгорания составляют специалисты, взаимодействующие с семьями, имеющими детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития; работающие без соблюдения четкого персонального графика; не удерживающие границы между профессиональным и личным в ходе сопровождения детей и их семей; игнорирующие задачи по профессиональному развитию и росту; вовлеченные в деструктивные отношения в коллективе. Среди факторов, приводящих к эмоциональному выгоранию, были определены высокая эмоциональная нагрузка, отсутствие достаточной поддержки со стороны коллег и руководства, пренебрежение полноценным отдыхом. На наш взгляд, следует обращать внимание на исходный личностный потенциал специалистов, их профессиональную и личностную готовность к осуществлению работы в системе ранней помощи.

Выявление ключевых факторов, приводящих к потере ресурсности и эмоциональному выгоранию специалистов, позволит определить или разработать методы предупреждения, своевременного выявления, максимально быстрого реагирования в ходе появления первых признаков.

В результате проведенного анализа литературных источников (В.Е. Орел, 2018; К. Маслач, С. Джексон, 2019; Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, 2020; А.Б. Леонова, 2021 и др.) были определены основные направления профилактики эмоционального выгорания: регулярное повышение квалификации, внедрение системы психологической поддержки, оптимизация рабочей нагрузки и создание благоприятного климата в коллективе. Большое внимание необходимо уделять систематическому проведению супервизии, балинтовских групп, профессиональных тренингов, а также разработке индивидуальных программ профилактики с учетом личностных особенностей специалистов.

Реализация этих мер позволит не только сохранить профессиональное здоровье специалистов, но и повысить эффективность их работы с детьми раннего возраста, что в конечном итоге положительно скажется на их развитии и социализации. Важным результатом исследования стало выявление оптимальной периодичности профилактических мероприятий – не реже одного раза в квартал. Таким образом, профилактика эмоционального выгорания специалистов ранней помощи является важной задачей, требующей комплексного подхода.

Список использованной литературы

1. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М. : Институт психологии РАН, 2018. – 280 с.
2. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39, № 3. – С. 45–56.
3. Леонова, А.Б. Профилактика стрессов и выгорания в профессиональной деятельности / А.Б. Леонова. – М. : Аспект Пресс, 2021. – 192 с.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Голубь Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель

Психическое развитие ребенка зависит от множества факторов. К одним из наиболее важных факторов относится воспитание: окружение ребенка, особенности воспитательных воздействий и условия, в которых проходит сам процесс воспитания. Основной процесс воспитания происходит в семье, где и формируется характер ребенка. В дошкольном возрасте происходит начало развития и становления личности, его психические особенности, развитие тех качеств, которые в последующем отразятся в его жизни [1]. Главными направляющими субъектами для ребенка на таком пути развития являются родители. Можно сказать, что именно они закладывают основу в формировании личности ребенка, но наряду с этим возникает множество проблем, с которыми сталкиваются как родители, так и сами дети, ведь помимо базовых потребностей, перед ними стоит сложная задача – вырастить психически здорового ребенка.

Одной из наиболее актуальных проблем семей являются разногласия между родителями. Как бы хорошо они не относились к своему ребенку, эмоциональная атмосфера будет доставлять ему дискомфорт, вызывая отрицательные чувства и эмоции. От того, как родители общаются друг с другом, зависит формирование многих психических функций, а также огромное влияние может оказываться на его будущие отношения, успехи в каких-либо делах, учебе, отношении к миру и окружающим. Все ссоры, которые происходят в семье, проецируются и на ребенка. Во взрослом возрасте он может подсознательно перенимать привычки, манеру речи, поведение, характер, которые заложила ему семья, даже если он это не будет осознавать [1]. Очень часто в поведении ребенка можно заметить особенности его

воспитания в семье. Семьи, в которых происходят частые конфликты, присутствует насилие, проецируют это на ребенка, впоследствии чего он может вырасти хулиганом, склонным к дракам. Кроме того, помимо личных проблем между родителями, ребенок также может выступать объектом, на которого направлена злость. Также у родителей может отсутствовать согласованность в требованиях к ребёнку. За один и тот же поступок отец может наказать, а мать пожалеть. В обратном случае, оба родителя могут быть строги по отношению к ребенку, из-за чего ребёнок будет находиться в состоянии фрустрации [2]. В противовес к этому выступают семьи, где родители друг друга любят, уважают, не обделяя этой любовью и детей. Если ребенок будет видеть, что его родители постоянно серьёзно конфликтуют, то в последующем его позиция может быть такой же, поскольку формирующаяся личность привыкает считать нормальными именно такие взаимоотношения в семье. Если ребенку не хватает внимания от родителей, он может становиться непослушным, говорливым, всячески стараться привлечь внимание, или вовсе замыкается в себе. Иногда один из родителей отсутствует, а для ребенка очень важна забота как мамы, так и папы, и для разного пола это имеет свои особенности. Однако, родители могут даже не осознавать, что их воспитание – это проекция того, что в детстве их тоже так воспитывали: «Мама не может дать вам близость по вашей потребности не потому, что не хочет, а потому, что в ней эта возможность не заложена» [2, с. 279]. Ребенок этого не осознает, у него возникает обида на родителя, что может усугубить как психическое состояние, так и отношения между ребенком и родителем.

С целью изучения данной темы в ходе учебно-поисковой практики был проведен опрос на тему «Выявление актуальных и наиболее частых проблем семьи и ребенка» среди учащихся 9 «А» класса «СШ № 9 г. Мозыря». Во время опроса нами было выявлено, что наиболее актуальными оказались вопросы, которые касались доверительных взаимоотношений родителей и ребенка. Около 53 % учеников ответили, что имеют проблемы с доверием и пониманием со стороны родителей, 15 % – не имеют проблем в общении с родителями, 10 % – решили воздержаться от ответа. Исходя из результатов исследования, можно сделать следующие выводы: многим детям не хватает доверительных взаимоотношений в семье; во многих семьях присутствует большое эмоциональное дистанцирование между детьми и родителями, и дети ощущают депривацию потребности в любви и принятии.

Таким образом, семейное воспитание имеет определяющее значение в развитии личности. Оно закладывает фундамент личностных качеств и установок, определяет «программу жизни». Поэтому родителям очень важно видеть в своём ребёнке уникальную самобытную личность и взаимодействовать со своими детьми на основе безусловной любви и принятия, поскольку никакой другой социальный институт этого дать ребёнку не сможет.

Список использованной литературы

1. Андреева, Т.В. Семейная психология : учеб. пособие / Т.В. Андреев. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Адлер, А.В. Ты в порядке: книга о том, как нельзя с собой и не надо с другими / А.В. Адлер. – М. : Альпина Паблишер, 2022. – 296с.

ПРОФИЛАКТИКА НАРКОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ

Демянчук Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

В современном обществе проблема наркозависимости становится все более актуальной, особенно среди подростков и молодежи. Наркозависимость не только разрушает здоровье, но и наносит серьезный урон психосоциальному развитию личности. В связи с этим в работе социально-педагогической и психологической службы (СППС) учреждений общего среднего образования профилактика наркозависимого поведения обучающихся становится важной и необходимой задачей.

Обозначенную проблему мы изучали на базе ГУО «Средняя школа № 7 г. Пинска». Исследование показало, что основной целью работы специалистов СППС по профилактике наркозависимого поведения является формирование у учащихся устойчивой негативной установки к употреблению наркотиков и создание системы поддержки, способствующей здоровому образу жизни.

Профилактика наркозависимого поведения школьников в системе работы СППС ведется по трем направлениям: работа с учащимися; работа с родителями; работа с педагогами. Работа СППС состоит в применении педагогических методов, направленных на:

- формирование у подростков представлений об общечеловеческих ценностях и здоровом образе жизни, препятствующих вовлечению в наркогенную ситуацию;

- передача учащимся знаний о социальных и психологических последствиях наркомании с целью устойчивого отказа от приема психоактивных веществ;

- привитие учащимся, вступившим на путь первых проб психоактивных веществ, умений и навыков активной психологической защиты от вовлечения в процесс употребления наркотиков и антисоциальную деятельность.

В ходе собственной социально-педагогической деятельности в условиях ГУО «Средняя школа № 7 г. Пинска» нами была разработана и внедрена в образовательный процесс программа «Здоровая школа». В рамках программы проводятся следующие формы работы: акции, спортивные мероприятия, творческие конкурсы, беседы, деловые и познавательные игры и т. п., которые способствуют приобщению молодежи к активному образу жизни и формированию негативных установок на принятие психоактивных веществ. В программе «Здоровая школа» принимают участие педагоги, учащиеся и их родители.

В соответствии с программой в 2024–2025 учебном году проведены:

- анкетирование учащихся 5–11 классов «Твой выбор», «15 ответов на трудные вопросы»;

- конкурсы рисунков на тему «Здоровый образ жизни», «О зависимости», участники – учащиеся 1–11 классов;

- тематические беседы с просмотром видеороликов: «Алкогольное опьянение, детский алкоголизм, наркомания, токсикомания среди несовершеннолетних» для учащихся 6–11 классов;

- акция «Стоп, наркотик!» для учащихся 8–11 классов;

- информационная акция «Скажи наркотикам нет!» (активисты ОО «БРПО» раздавали прохожим на улице листовки и буклеты о вреде наркотиков);

- час общения «100 вопросов взрослому о здоровом образе жизни» для учащихся 2-х классов;

выступление агитбригады «За здоровый образ жизни», участники – учащиеся 5–8 классов;

В числе основных форм профилактической работы с родителями были проведены: индивидуальные и групповые консультации; родительские собрания; родительский университет (лекции, практикумы, групповые дискуссии, круглый стол по обмену опытом семейного воспитания).

В рамках программы «Здоровая школа» также был организован ряд мероприятий для совместного участия родителей и детей, в их числе: спортивно-патриотический праздник «Папа, мама, я – спортивная семья»; фотовыставка «Моя семья за здоровый образ жизни»; тренинг «Как предотвратить конфликт в семье»; беседа «Преступление и наказание».

Программа также предусматривает методическую работу с педагогами. Так, с педагогическим коллективом школы был проведен семинар-практикум «Особенности подросткового возраста и отклоняющегося поведения» и др.

Следует отметить, что важную роль в профилактике наркозависимого поведения учащихся играют электронные средства, такие как школьный сайт, инстаграм, телеграм-каналы. На сайте и в мессенджерах публикуется профилактическая информация для детей и родителей, размещены баннеры телефонов доверия. Также специалистами СППС школы в социальных сетях созданы группы профилактики, участниками которых являются учащиеся и их родители.

Таким образом, СППС школы в рамках профилактики наркозависимого поведения учащихся эффективно решает ряд задач: организация досуга школьников и контроль их занятости в свободное время, правовое просвещение учащихся и родителей, профилактика правонарушений, приобщение учащихся и родителей к здоровому образу жизни.

СИНДРОМ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» У УЧИТЕЛЕЙ И ЕГО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ

Зиновенко Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель

В настоящее время эмоциональное выгорание у педагогов становится актуальной профессиональной проблемой, которая сказывается на процессе школьного обучения.

Выгорание – это истощение эмоционального состояния из-за длительного стресса. Оно характеризуется постепенной потерей вовлеченности в деятельность, физической и умственной усталостью организма, которая проявляется в виде негативных эмоций, равнодушием к работе и психосоматическими расстройствами [1].

Проблема стрессоустойчивости педагога является одной из наиболее актуальных. С этой проблемой связаны труды таких выдающихся деятелей, как Л. Леви, Э. Ушакова, С. Савенко и др. В системе «человек – человек» особенностью профессиональной деятельности является то, что учитель или преподаватель высшей школы кроме своих профессиональных знаний и умений в значительной мере использует интеллектуальные и эмоциональные ресурсы собственной личности. Тем самым в процессе обучения эмоциональное состояние учителя может ухудшаться. По мнению С. Джексона, и К. Маслач, психическое выгорание представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя психическое

истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Психическое истощение рассматривается как основная составляющая психического выгорания и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии и эмоциональным перенасыщением. К первым признакам эмоционального выгорания у учителей относятся такие, как апатия, потухший взгляд, отсутствие желания видеть детей, коллег и в принципе общаться с ними, частые конфликты, ощущение финансового потолка (учитель идет на работу только ради денег и желания на что-то жить), отвращение к своему предмету, отсутствие желания развиваться в своей сфере деятельности, низкая самооценка, отсутствие единения с коллективом [1].

К этому состоянию могут привести неумение отдыхать, стратегия «больше нагрузки = больше денег», трудоголизм и перфекционизм.

В большинстве случаев выгорание начинается незаметно и тяжело проследить его начало. В первой стадии начинается приглушение эмоций, человек недоволен собой, утрата тех эмоций, которые ранее вызывали яркие эмоции, радость. На второй стадии психологическое состояние проявляется на уровне эмоций, появляется недоброжелательное отношение к людям, раздражение и злость. На третьей стадии – истощение. Отсутствие сил, воли и эмоций, работа по большей части автоматизирована, появляется резкость, озлобленность, грубость, замкнутость.

С целью изучения эмоционального состояния у педагогов было проведено исследование, в котором приняли участие 15 педагогов ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозырь». Была использована методика «Самооценка эмоциональных состояний» А.А. Карелина [2].

По результатам опроса А. А. Карелина у 80 % педагогов эмоциональное состояние стабильно, у 20 % были выявлены признаки эмоционального выгорания. Таким образом, можно сделать вывод, что к эмоциональному выгоранию приводят значительные энергетические затраты, связанные с большой нагрузкой, и психологические проблемы, возникшие как следствие социальных проблем.

Список использованной литературы

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : ЗАО Изд. Дом «Питер», 2005. – 312 с.
2. Карелин, А.А. Большая энциклопедия психологических тестов / А.А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.

ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Катющенко Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – О. С. Кочубей, старший преподаватель**

Материнство является важной темой для его изучения с точки зрения социальной психологии и психологии в целом. Современное состояние демографической ситуации в Беларуси характеризуется естественной убылью населения, обусловленной высокой смертностью, ухудшением возрастной структуры, а также низкой рождаемостью и, как следствие, демографическим старением населения. Это ориентирует нас на изучение вопроса материнства и «вытекающего» из него материнского инстинкта.

Понятие «материнство» – многозначный термин. Материнство понимают как родственное отношение матери к детям, эмоциональную связь между ними, тактильный контакт. Вместе с тем, материнство – это огромный труд и сложный путь, к которому женщина не всегда готова.

Психология материнства – одна из наиболее сложных и малоразработанных областей современной науки. [1]

Неготовность женщины к материнству обуславливается факторами разного рода: психологическая готовность, физическая готовность, информированность, общественное давление, финансовое положение, уверенность в партнёре и др. [1]

Психологическая готовность к материнству строится на нескольких показателях: отношение женщины к беременности, особенности коммуникативного опыта женщин из её раннего детства, переживания женщиной отношения к ещё неродившемуся ребёнку, поведение женщины во время родов, установки на стратегию воспитания ребёнка.

С целью изучения готовности девушек к материнству, нами был проведён опрос. В нём приняли участие студентки технолого-биологического факультета Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина в возрасте 18–20 лет. Количество опрошенных составило 25 человек.

Данные проведённого опроса были проанализированы с целью определения готовности студенток юношеского возраста к материнству.

По результатам опроса психологическая готовность к материнству у студенток юношеского возраста составляет 34 %, физическая – 47 %, а информационная готовность – 52 %.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что в большинстве своём девушки юношеского возраста не готовы к материнству, недостаточно проинформированы в данном вопросе.

Дальнейшее изучение психологии материнства и изменение отношения общества к материнству позволит создать более благоприятные условия для создания будущих поколений.

Список использованной литературы

1. Филиппова, Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 3 с.

**АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**
Корявченкова Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед.н, доцент

Социализация детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) посредством музыкального искусства, выступающая проблемой нашего исследования, является актуальной междисциплинарной задачей, требующей интеграции педагогических, психологических и арт-терапевтических методов.

Музыкальная деятельность, по мнению А.Л. Боровицкой, выступает катализатором эмоциональной и когнитивной активности личности, что важно для детей с ОПФР, особенно для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), интеллектуальной недостаточностью и др. [1].

С целью реализации модели социализации детей с ОПФР средствами музыкального искусства, мы разработали программу музыкальных занятий с использованием арт-терапевтических методов, предназначенную для воспитанников Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР). Целевая группа – дети с ментальными, двигательными и сенсорными нарушениями.

В своей экспериментальной деятельности мы опирались на следующие принципы при включении детей в музыкальную деятельность: индивидуализация

(адаптация репертуара под сенсорные и моторные особенности ребенка); полисенсорность (задействование слухового, тактильного и зрительного восприятия); игровая форма (снижение стрессового фактора через творческую импровизацию) [2].

Ведущими арт-терапевтическими методами, используемыми в нашей программе, выступили музыкальная сказкотерапия (форма – музыкальная сказка), ритмопластика и музыкальный перформанс.

Музыкальную сказкотерапию мы рассматриваем как сочетание нарративов со звуковым сопровождением (по методике А.Ю. Капской), которое помогает детям с ОПФР усваивать социальные нормы [3]. В нашей программе в качестве музыкальной сказки используется театрализация сказки «Теремок» с шумовым оркестром, участники которого – воспитанники ЦКРОиР. *Ритмопластика* представляет собой упражнения на синхронизацию движений под музыку, улучшающие координацию и навыки командной работы. Музыкальная сказкотерапия и ритмопластика создают в итоге *музыкальный перформанс*, предполагающий театрализацию, где конечным продуктом выступают действия группы, обусловленные сюжетом и совершаемые под музыкальное сопровождение.

На основе ритмопластики и музыкального перформанса мы включили в разработанную программу серию из пяти занятий, в процессе которых воспитанники с различными формами ОПФР выполняют упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков и эмоциональной экспрессии. Приведем примеры некоторых упражнений:

- игра-знакомство «Музыка имён». Каждый участник называет своё имя и сопровождает его звуком. Для невербальных детей используются визуальные карточки (например, нотка для выбора жеста);

- игра «Звуковая цепочка». Пары создают «диалоги» с помощью различных шумовых инструментов;

- творческая мастерская «Рисуем музыку». Используется музыка природы с визуальным сопровождением;

- релаксация «Звуки тишины». Дети садятся в круг, закрывают глаза. Каждый ребёнок получает мягкий помпон – сжимает его в такт звукам спокойной музыки;

- игра-прощание «Симфония дружбы». Совместное создание звукового финала с помощью различных шумовых инструментов. При этом может создаваться финальное фото с коллажем и совместный звуковой перформанс с целью снижения коммуникативных барьеров в группе.

В программе также предусмотрена работа с родителями: «открытые занятия» (посещение родителями музыкальных занятий, проводимых с детьми), совместные с детьми музыкальные сессии, интегрирующие элементы классного и домашнего музицирования (например, игра на простых инструментах: маракасы, ксилофон и т. п.).

Собственная практика подтверждает эффективность упражнений, представленных в программе, как форм работы, позволяющих развивать коммуникативные навыки и эмоциональную сферу детей с ОПФР.

Список использованной литературы

1. Боровицкая, А.Л. Музыкальное воспитание как средство коррекции отклонений в эмоционально-коммуникативном развитии детей с диагнозом *asd* / А.Л. Боровицкая // Вестник Череповецкого гос. ун-та. – 2015. – № 5. – С. 91–94.

2. Мамонько, О.В. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / О.В. Мамонько, М.И. Хотько. – Минск : БГПУ им. М. Танка. – 2007. – 71 с.

3. Капская, А.Ю. Планета чудес. Развивающая сказкотерапия для детей / А.Ю. Капская, Т.Л. Мирончик. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2008. – 221 с.

**СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С СЕМЬЯМИ,
НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ**
Красильникова Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Работа педагога социального с семьями, находящимися в социально опасном положении (СОП), является важным аспектом социальной политики и практики, направленной на поддержку уязвимых групп населения. Социальные педагоги играют важную роль в выявлении проблем таких семей, предоставлении им помощи и реабилитации, что требует от них не только профессиональных навыков, но и проявления эмпатии и толерантности.

В рамках прохождения преддипломной практики на базе ГУО «Глусская средняя школа № 2 имени И.И. Захаренко» (февраль–апрель 2025 г.), нами были выявлены различные проблемы, связанные с социально опасным положением семей учащихся. В ГУО «Глусской средней школе № 2 имени И.И. Захаренко» – 3 семьи, в которых дети находятся в СОП (всего семь детей).

Причины такого положения разнообразны – это психологические барьеры, нехватка социальной поддержки и неблагоприятные жизненные ситуации, бедность, зависимость от алкоголя, насилие в семье и другие обстоятельства, которые негативно сказываются на жизни как детей, так и взрослых.

Для выявления уровня тревожности в семье, а также выявления источников стресса и их влияния на эмоциональное состояние семьи нами был использован тест-опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э.Г. Эйдамиллер, В. Юстицкис. Проанализировав полученные результаты, а также изучив опыт работы и направления деятельности ГУО «Глусская средняя школа № 2 имени И.И. Захаренко», нами была разработана программа, которая включает в себя работу с семьями, находящимися в социально опасном положении. Срок реализации программы – 1 год.

Целью данной программы является создание устойчивой системы поддержки для семей, находящихся в социально опасном положении, направленной на улучшение их жизненных условий, развитие социальных и психологических навыков, повышение уровня образования и интеграции в общество, что позволит обеспечить безопасность и благополучие каждого члена семьи.

Задачи программы: формирование у детей осознания важности семейных традиций и моральных принципов; улучшение педагогической культуры родителей; проведение мероприятий, направленных на повышение осведомленности о рисках социально опасного положения и способах его устранения; оценка эффективности реализации программы.

Программа включает в себя следующие направления деятельности:

1. Организационная работа: разработка и осуществление комплекса мероприятий, направленных на повышение осведомленности о рисках социально опасного положения и способах его устранения. Тренинг «Эффективное общение в семье», круглый стол «Социально опасное положение: как избежать и преодолеть»,

«Профилактика зависимостей: как сохранить здоровье?», беседа с родителями «Семья и безопасность: создаем защиту для детей».

2. Диагностическая работа: сбор и обработка данных о семьях, которые находятся в социально опасном положении, проведение анкетирования и опросов среди членов семьи для выявления проблемных зон, анкетирование «Ваши взаимоотношения с детьми», тест-опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э.Г. Эйдамиллер, В. Юстицкис, тест «Какие вы родители?».

3. Профилактическая работа осуществляется в соответствии с планом индивидуальной работы. В программу индивидуально-профилактической (ИПР) работы входят:

- мониторинг общей оценки положения дел в семьях, где дети признаны находящимися в социально опасном положении с целью изучения условий проживания и воспитания детей в семье;

- контроль за посещением школы и усвоением образовательной программы ребенком;

- индивидуальные консультации для родителей по темам: «Вместе против трудностей: профилактика социального неблагополучия», «Последствия безответственного родительства: что нужно знать», «Понимание жестокости: что нужно знать о защите детей», «Права ребенка: основы для заботливых родителей», «Социальное сопровождение семей», «Навыки преодоления стресса и конфликтов в семье», «Профилактика насилия в семье», «Поддержка в трудоустройстве и профессиональной адаптации»;

- профилактические беседы с детьми по темам: «Твои права и возможности», «Безопасное пространство: где искать защиту», «Мы вместе: важность общения и доверия», «Друзья на пути: кто рядом, когда трудно?», «Правила безопасности: что нужно знать»;

- контроль за ребенком в каникулярное время;

- взаимодействие с районными службами, которые могут предоставить помощь или содействие в решении проблем семьи и детей.

Практика показала, что, внедрение социально-педагогической программы работы с семьями, находящимися в социально опасном положении, способствует созданию условий для стабилизации внутрисемейных отношений, улучшения качества жизни и обеспечения благополучия детей, а также способствует предотвращению попадания в кризисные ситуации в будущем.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**Курепина Ирина, Гогуля Полина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель**

Социально-психологическая адаптация представляет собой взаимоотношение личности и группы, при котором личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои социогенные потребности, в полной мере идет навстречу ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней группа, переживает состояние самоутверждения и свободно выражает нормальную, девиантную и патологическую виды адаптации [1].

Изучением социально-психологической адаптации занимались В. Н. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, Л. П. Буева, А. В. Карпов, И. К. Кряжева,

А. А. Налчаджян, И. А. Милославова, А. В. Петровский, А. А. Реан, Д. В. Шадриков и многие другие.

Исследование данного феномена является важной проблемой, поскольку она влияет на качество социализации молодых людей в современном обществе. В условиях глобализации и миграции людей вопросы социально-психологической адаптации становятся особенно актуальными, так как многие первокурсники сталкиваются с культурными различиями и новыми социальными условиями. Понимание механизмов социально-психологической адаптации помогает разработать эффективные стратегии поддержки для студентов-первокурсников на начальном этапе обучения в высшей школе.

Процесс социально-психологической адаптации протекает по времени неодинаково. По мнению В.С. Саблина, существует такой параметр, как скорость адаптации, т. е. достижение определенной степени адаптированности за некоторый промежуток времени. [2]

С целью углубленного изучения особенностей социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в высшей школе, мы провели исследование, в котором приняли участие студенты первого курса технологического факультета Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина. Всего в исследовании приняли участие 42 первокурсника.

В ходе исследования мы выявили, что у 22,5 % первокурсников вызывает сложности публичное выступление с докладом, они испытывают стеснение и неудовольствие, 38,7 % – испытывают сложности в общении с одноклассниками и преподавателями, а 19,3 % первокурсников сложно выразить своё мнение в кругу сверстников.

Таким образом, процесс социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в высшей школе является одним из ключевых компонентов целостного адаптационного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников в адаптационный период будет способствовать формированию позитивного социально-психологического климата и гармоничных отношений в период обучения в высшей школе.

Список использованной литературы

1. Налчаджян, А.А. социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегия) / А.А. Налчаджян. – М. : Ереван, 1988. – 237 с.
2. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин. – М. : Мысль, 2004. – 250 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Лешкевич Инна (УО МГПУ им. И. П.Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Л.В. Цалко, старший преподаватель

Девияция (от лат. deviation – отклонение) является одной из сторон всеобщего понятия изменчивости, свойственной окружающему нас миру, с присущей ему противоречивостью процесса развития, постоянного стремления к сохранению и изменению. По определению Я. И. Гилинского, поведение людей является девиантным, если их поступки или действия не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам [1, с. 26].

В. В. Ковалев предлагает классификацию девиантного поведения, выделенную на следующих основаниях:

социально-психологическом: антидисциплинарное, асоциальное, противоправное и аутоагрессивное поведение;

клинико-психопатологическом: патологические и непатологические девиации;

личностно-динамическом: «реакции»; «развития»; «состояния» [2, с. 11].

Причинами девиантного поведения являются биологические, психологические и социальные. Биологические причины: наследственные, врожденные, и приобретенные заболевания различного рода, провоцирующие девиации. Психологические причины: особенности эмоционально-волевой и мотивационной сферы, особенности самосознания, темперамента, характера, создающие предпосылки для формирования отклонений в поведении. Социальные причины: неблагоприятное семейное воспитание; неблагополучный характер межличностных отношений со сверстниками и взрослыми; общие неблагоприятные условия социокультурного развития.

Симптомы девиантного поведения многообразны. Для каждого вида девиантного поведения есть свои специфические симптомы, которые могут сигнализировать о неблагополучии. В нашем исследовании была проведена диагностика девиантности поведения учащихся по четырем различным методикам. В ходе исследования приняли участие 40 старшеклассников – учащихся 10 и 11 классов (30 девушек и 10 юношей). При использовании методики диагностики социально-психологической адаптированности было выявлено, что 8 школьников (20 %) имеют выраженную личностную дезадаптированность, что является причиной возникновения и развития девиантного поведения.

Результаты диагностики агрессии (опросник «Басса-Дарки») показывают, что среди учащихся старших классов повышенный уровень враждебности отмечен у 9 подростков (22,5 %), а еще у 7 (17,5 %) – повышенный уровень агрессивности. При использовании методики склонности к отклоняющему поведению (А. Н. Орел) у многих учащихся по всем содержательным шкалам отмечена выраженность негативных психологических характеристик. Так, у 9 учащихся (22,5 %) выражена склонность к преодолению норм и правил, у 7 (17,5 %) – склонность к аддиктивному поведению, у 4 (10 %) – склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, у 6 (15 %) – склонность к агрессии и насилию, у 10 (25 %) – волевой контроль эмоциональных реакций, а у 5 (12,5 %) – склонность к деликвентному поведению.

В ГУО «Средняя школа № 187 г. Минска», как и во многих других школах Беларуси, на постоянной основе осуществляется профилактическая и коррекционная работа педагога социального с учащимися с девиантным поведением и их законными представителями, которая включает: выявление и постановку на учет учащихся, которые имеют трудности в социализации; проведение индивидуальной профилактической работы с учащимися с девиантным поведением, используя различные формы (консультации, лекции, беседы, беседы-практикумы, игры с элементами арт-терапии и музыкотерапии, экскурсии, терапевтические занятия, сюжетно-ролевые игры и др.); психолого-педагогическое просвещение законных представителей учащихся с девиантным поведением через консультации и встречи; изучение особенностей жизнедеятельности ребенка вне учебного заведения и имеющихся у него проблем внешнего характера; выявление детей и семей группы риска; осуществление взаимодействия с различными службами и центрами, оказывающими помощь ребенку и его семье; осуществление социально-педагогической помощи и поддержка детей, попавших в сложные жизненные ситуации; представление интересов ребенка в различных службах и организациях, осуществление процесса его социальной защиты.

Разработанный нами социально-педагогический проект по работе педагога социального с учащимися старших классов с девиантным поведением создан для учащихся ГУО «Средняя школа № 187 г. Минска». В рамках проекта подростки информируются о том, что такое девиантное поведение, у них развиваются способности осознания и принятия самого себя, происходит обучение приемам конструктивного регулирования своего эмоционального состояния и формирование коммуникативных умений и навыков.

Список использованной литературы

1. Гилинский, Я.И. Девиантология / Я.И. Гилинский. – СПб. : Речь, 2004. – 326 с.
2. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Г.Э. Бреслав. – СПб. : Речь, 2004. – 97 с.

**РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
В ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ**
Лобачева Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент

Наркомания – одна из наиболее серьезных общественных проблем. Прием наркотиков сопровождается многочисленными социальными и медицинскими проблемами и ведет к необратимым последствиям – наиболее опасным формам зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) [1].

Несмотря на то, что проблема наркомании среди подростков начала активно обсуждаться только в последнее время, она была актуальна и ранее. Начиная с середины 1980-х годов в периодической печати начали появляться статьи, посвященные проблемам наркомании, ее причинам и последствиям. По данным Международной ассоциации по борьбе с наркоманией, в мире насчитывается около 180 миллионов людей, страдающих от наркозависимости, и каждый год эта проблема уносит жизни примерно 250 тысяч человек. Особенно настораживает рост наркокультуры, который ярко проявляется среди молодежи. В нашей стране первый опыт употребления наркотиков, как правило, происходит в возрасте 13–15 лет, что подчеркивает важность профилактических мер и образовательных программ, направленных на информирование подростков о вреде наркотиков и формирование здорового образа жизни [2].

Необходимо также уделять внимание поддержке семей и созданию безопасной социальной среды, чтобы снизить риск возникновения наркозависимости среди молодежи.

Психологическая готовность к употреблению психоактивных веществ формируется под влиянием личных убеждений, давления со стороны группы и авторитетов, а также таких факторов, как конформизм, демонстративный протест против мнения окружающих, желание самоутверждения и стремление снять эмоциональное напряжение.

Социальный педагог играет ключевую роль в профилактике наркомании среди подростков, выступая в качестве связующего звена между подростком, семьей, школой и обществом. Его функции многогранны и направлены на раннее выявление факторов риска, предотвращение употребления наркотиков и оказание поддержки тем, кто уже столкнулся с этой проблемой. Он проводит профилактические беседы и тренинги в школах и молодежных центрах, а также информирует подростков о вреде наркотиков, формирует у них навыки отказа от употребления ПАВ, развивает критическое мышление и умение принимать осознанные решения.

Непосредственная работа социального педагога предполагает подачу информации детям в виде лекции или презентации. Однако, для современных детей эта форма не совсем эффективная, поскольку дети больше воспринимают глазами, чем на слух. Поэтому целесообразнее использовать альтернативные формы работы со школьниками на тему наркомании.

В апреле 2025 года на базе ГУО «СШ № 11 г. Мозыря» был проведен экспресс опрос, где необходимо проранжировать формы профилактических мероприятий от самой интересной и желаемой, до менее интересной: лекции, мастер-классы, семинары с привлечением специалистов, а также с наркоманами, находящимися в ремиссии; ролевые игры; тренинги; онлайн-беседы.

В экспериментальном опросе приняло участие 78 учащихся 6–7 классов в возрасте 11–13 лет. По результатам экспериментального опроса наиболее желаемыми формами были: тренинг – 50 % (39 чел.), онлайн-беседы – 10,3 % (8 чел.), лекции – 3,8 % (3 чел.).

Таким образом, использование социальным педагогом желаемых учащимися форм работы позволяет профилактическим мероприятиям быть более продуктивными среди подростков, что способствует созданию условий для формирования здорового образа жизни, позитивного мировосприятия и активной жизненной позиции, что в свою очередь снижает вероятность обращения к наркотикам.

Список использованной литературы

1. Байкова, В.Г. Наркомания в России: состояние, тенденции, пути преодоления : пособие для педагогов и родителей / В.Г. Байкова, А.Е. Брюн ; под общ. ред. А. Н. Гаранского. – М. : ВЛАДОС-Пресс, 2003. – 352 с.
2. Белоусова, Т.В. Организация работы по профилактике наркомании в подростковом возрасте / Т.В. Белорусова // Евразийский научный журнал. – 2017. – № 4. – С. 192–193.

ВОПРОСЫ ДОСТУПНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ **Мамедова Милана (Брянский филиал ФГОУ ВО РЭУ, г. Брянск)** **Научный руководитель – В. П. Борисенко, преподаватель правовых дисциплин**

Социальная поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важнейшей задачей любого социально ориентированного государства. Она не просто обеспечивает базовые потребности, но и способствует интеграции, участию в жизни общества и реализации потенциала этих людей. Однако, несмотря на декларируемые принципы равенства и инклюзии, система социальной поддержки лиц с ОВЗ часто сталкивается с многочисленными сложностями и барьерами.

Критерии определения ребенка как инвалида и как ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) различаются, и, соответственно, отличаются виды оказываемой им помощи. Оба определения встречаются в законодательных актах, однако ребенок-инвалид и ребенок с ОВЗ – это не всегда одно и то же лицо. Законодательство различает понятия «ОВЗ» и «инвалид».

Согласно ст.2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ) обучающийся с ОВЗ – это человек, у которого диагностированы нарушения в физическом и (или) психическом развитии, что зафиксировано психолого-медико-педагогической комиссией и затрудняет

получение образования без адаптации образовательного процесса (ст. 2 ФЗ-273) [1]. Определение статуса ребенка с ОВЗ осуществляет психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК). К категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ст. 79 ФЗ-273) относятся дети с проблемами со слухом, зрением, значительными речевыми трудностями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, умственной отсталостью и другими подобными состояниями. Важно отметить, что не существует строгого перечня заболеваний, при наличии которых обучающийся может быть признан лицом с ОВЗ.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ устанавливает две категории обучающихся с особыми образовательными потребностями: дети-инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В пункте 16 статьи 2 этого закона указано, что обучающийся с ОВЗ – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, которые подтверждены психолого-медико-педагогической комиссией и мешают получению образования без создания специальных условий.

Определение категории «обучающийся с ОВЗ» основывается не только на медицинских ограничениях, но и на необходимости создания специальных условий, что требует решения коллегиального органа – ПМПК.

Согласно Федеральному закону № 181-ФЗ, принятому 24 ноября 1995 года (с изменениями от 29 октября 2024 года), «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», инвалидом считается человек с проблемами здоровья, вызывающими продолжительные нарушения функций организма, обусловленные болезнями, увечьями или врожденными дефектами. Данные нарушения ограничивают возможности нормальной жизни и требуют мер социальной поддержки.

Оформление статуса «ребенок-инвалид» осуществляется медико-социальной экспертизой (МСЭ). По результатам экспертизы выдается документ, подтверждающий инвалидность (оригинал остается у законных представителей ребенка), а также разрабатывается индивидуальная программа реабилитации и абилитации (ИПРА).

ИПРА включает разделы, касающиеся медицинской, психолого-педагогической, профессиональной и социальной реабилитации (или абилитации). В программе также перечисляются технические средства реабилитации и услуги, связанные с реабилитацией (ТСР).

Ограничением жизнедеятельности считается утрата, полная или частичная, способности самостоятельно обеспечивать себя, передвигаться, ориентироваться в окружающей среде, общаться с людьми, управлять своим поведением, учиться и работать. Законодательство обязывает предоставлять детям-инвалидам комплексную социальную поддержку, включающую пенсию по инвалидности, выплаты на уход и определенный набор социальных услуг. Лицам с ограниченными возможностями здоровья аналогичные меры социальной защиты действующим нормативными актами не предусмотрены.

Список детей с ОВЗ является открытым и значительно отличается от перечня ограничений жизнедеятельности, являющихся основанием для признания инвалидности. Существенным фактором является разработка четкого перечня заболеваний, дающих основание для присвоения статуса ребенка с ОВЗ [1].

Учащийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это ребенок, которому необходимы особые условия для получения качественного и доступного

образования. Важно отметить, что наличие ОВЗ не означает автоматическое присвоение статуса «ребенок-инвалид», так как ограничения жизнедеятельности могут быть менее выраженными.

Один и тот же ученик может одновременно иметь инвалидность и статус лица с ОВЗ, но не все лица с ОВЗ являются инвалидами. В случаях, когда ребенок является инвалидом, рекомендации по образовательной реабилитации в индивидуальной программе реабилитации и абилитации (ИПРА) должны соответствовать заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Для обучающихся с ОВЗ предусмотрен ряд социальных гарантий, таких как полное государственное обеспечение в образовательных учреждениях, бесплатное питание два раза в день, специализированные учебные материалы и пособия, а также услуги переводчиков для лиц с нарушениями слуха и зрения.

Однако вопрос о мерах социальной поддержки, включая пенсии и другие выплаты, остается актуальным. Пенсия по инвалидности является значимым источником средств для покрытия расходов на медицинское обслуживание. Комплекс социальных услуг, включающий медицинскую помощь, реабилитацию, обеспечение техническими средствами и другие виды поддержки, направлен на улучшение качества жизни и адаптацию к окружающей среде. Преференции при поступлении в высшие учебные заведения предоставляют возможности для получения образования и профессиональной реализации. Важно отметить, что дети с ОВЗ, не имеющие инвалидности, не имеют права на эти меры социальной поддержки.

Получение инвалидности – это более трудный процесс, требующий значительных нарушений в работе организма. Даже при наличии статуса лицам с ОВЗ для реализации прав, закрепленных в законе «Об образовании», требуется дополнительное прохождение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) для оформления инвалидности.

Ключевое значение имеет определение конкретного списка заболеваний, дающих основания для присвоения статуса «ребенок с ОВЗ».

Вопрос поддержки людей с ОВЗ остается в центре внимания, поскольку их основные гарантии сосредоточены в сфере образования. Отсутствие права на получение пенсий и других денежных выплат делает пенсию по инвалидности критически важным средством для покрытия расходов на лечение. Социальная поддержка, включающая медицинские услуги, реабилитацию, технические средства и другие виды помощи, существенно влияет на качество жизни и адаптацию к социуму. Предоставление льгот при поступлении в высшие учебные заведения способствует профессиональной самореализации, что особенно актуально для молодежи с ОВЗ.

В заключение, социальная поддержка лиц с ОВЗ – это многоаспектная задача, требующая внимания и комплексного подхода со стороны государства и общества. Важно не только создать условия для их интеграции, устраняя барьеры и стереотипы, но и обеспечить доступ к необходимым услугам и льготам.

Список использованной литературы

1. Андрианова, Е.И. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, проблемы / Е.И. Андрианова // Вестник НовГУ, 2023. – № 2 (93). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-harakteristika-suschnost-problemy> (дата обращения: 05.03.2025).

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Миранкова Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр

Дошкольный возраст является критическим периодом развития личности, в ходе которого ребенок начинает осознавать себя как отдельную личность. В этот период проходит осознание своего «я», ребенок учится оценивать себя с точки зрения общественных норм и ценностей. Социальная педагогика рассматривает формирование самосознания как процесс, происходящий в социальной среде, включающий взаимодействие с родителями, педагогами и сверстниками. Использование современных социально-педагогических технологий позволяет наиболее эффективно направлять этот процесс и минимизировать возможные риски его нарушений.

Самосознание в психолого-педагогической литературе рассматривается как психический феномен, осознание индивидом себя как субъекта деятельности. В дошкольном возрасте этот процесс носит поэтапный характер и включает формирование образа «Я», самооценки и способности к самоконтролю.

Исследования С.Л. Рубинштейна и Л.С. Выготского показывают, что самосознание развивается через взаимодействие ребенка с окружающей средой, в том числе через игру и социальные контакты. Особую роль в этом процессе играет личностно-ориентированное обучение, направленное на развитие индивидуальности ребенка. В социально-педагогической практике важно учитывать эти научные подходы при разработке образовательных программ [1].

Ключевые факторы формирования самосознания являются:

- эмоциональный опыт – первые взаимоотношения со взрослыми, развитие эмпатии и способность к сопереживанию;
- самооценка – становление адекватного или завышенного видения себя, осознание своих возможностей;
- отношения со сверстниками – игровые ситуации, развитие коммуникации и формирование социальных ролей;
- роль взрослого – направленное педагогическое влияние, формирование позитивного образа «Я» у ребенка, поддержка в сложных ситуациях;
- культурные и социальные нормы – влияние традиций, семейных ценностей и общественных ожиданий на формирование личности ребенка.

Несмотря на разработку различных методик, существуют трудности, связанные с формированием самосознания в дошкольном возрасте. Среди них:

- недостаточная осведомленность родителей о необходимости поддержки данного процесса;
 - ограниченность социальных взаимодействий детей в условиях цифровизации общества;
 - сложности индивидуализации образовательного процесса в группах с высокой наполняемостью.
- Перспективы дальнейшего развития включают:
- разработку комплексных программ формирования самосознания в дошкольных образовательных учреждениях;
 - внедрение технологий цифровой педагогики для диагностики уровня самосознания у детей и индивидуальной коррекционной работы;

– повышение квалификации педагогов и социальных работников в области социальной педагогики.

На основании анализа психолого-педагогической литературы нам были разработаны рекомендации для педагогов и родителей:

– создавать условия для развития самосознания через игру, творческую деятельность и разнообразные формы обучения;

– поддерживать позитивное самовосприятие ребенка через вербальную и невербальную обратную связь, избегать чрезмерной критики;

– развивать у ребенка способность к рефлексии через обсуждение его действий, достижений и поведения;

– формировать навыки сотрудничества, побуждая ребенка к взаимодействию с окружающими, воспитывая уважение к мнению других;

– организовывать образовательную среду, способствующую развитию самосознания, включая интеграцию семейного и дошкольного воспитания.

Формирование самосознания у дошкольников является важным аспектом их социального и эмоционального развития. Социально-педагогическая поддержка играет ключевую роль в этом процессе, обеспечивая ребенку благоприятные условия для осознания себя и взаимодействия с миром. Включение элементов социальной педагогики в образовательный процесс способствует формированию у ребенка устойчивого, позитивного образа «Я», что является важным условием для его дальнейшего личностного и социального становления. Использование современных социально-педагогических технологий позволяет эффективно решать задачи формирования самосознания, а также минимизировать возможные риски дезадаптации ребенка. Понимание педагогами и родителями особенностей этого процесса позволит создать эффективные условия для гармоничного развития личности ребенка и его успешной социализации.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Высших форм в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по вниманию. – М., 2006. – 186 с.

2. Смирнова, Е.О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М. : Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ

Мироненко Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

В последние годы в РБ наблюдается тенденция увеличения числа случаев зависимого поведения среди подростков. По данным Министерства здравоохранения Республики Беларусь злоупотребление алкоголем, наркотиками, психоактивными веществами, табакокурением, интернет-зависимостью и многое другое, становятся все более распространенными явлениями [1]. Возникла необходимость изучения влияния методов, таких как образовательные и информационные программы, семейное воспитание и поддержка, психологическая и медицинская помощь, альтернативные формы досуга, работа с группами риска и социальных технологий на профилактику зависимостей у подростков.

Согласно статистике Всемирной организации здравоохранения, значительная часть подростков в возрасте от 15 до 19 лет (примерно каждый пятый) регулярно употребляет алкоголь. В отдельных государствах эта цифра ещё выше и

достигает 30 %. Кроме того, исследования демонстрируют, что проблема чрезмерного использования интернета также широко распространена среди подростков. От 10 до 30 % молодых людей в этой возрастной группе сталкиваются с трудностями в регулировании времени, проводимого онлайн, что может указывать на формирование интернет-зависимости [2].

Многие подростки, страдающие от какой-либо зависимости (например, от наркотиков, алкоголя или азартных игр), одновременно имеют и другие психические проблемы. Статистика Минздрава показывает, что примерно у 40 % подростков с зависимостью диагностируется также депрессия, тревожные расстройства или другие психические заболевания.

Подростковый возраст характеризуется значительными изменениями как на физиологическом, так и на психологическом уровне. В это время молодые люди особенно уязвимы к влиянию окружающей среды, что может привести к формированию зависимого поведения.

Профилактика подростковых зависимостей требует совместных усилий всех участников – родителей, педагогов, социальных работников и самих подростков, поэтому социальные технологии служат связующим звеном между этими группами и способствуют созданию благоприятной среды для молодежи. Эффективное вмешательство на ранних стадиях может предотвратить развитие зависимости и помочь подросткам сформировать здоровые привычки. Социальные технологии играют ключевую роль в этом процессе, предлагая разнообразные подходы и методы для работы с молодежью.

Современные технологии, такие как образовательные онлайн-платформы и курсы, мобильные приложения и чек-листы, сообщества поддержки, государственные горячие линии и службы, социальные рекламы и информационные компании, тренинги и ролевые игры открывают новые пути для информирования молодых людей о вреде зависимостей, а также играют важную роль в современном обществе, в контексте помощи родителям в распознавании признаков зависимости у детей.

Также стоит отметить, что социальные технологии позволяют собирать и анализировать данные о поведении подростков и их отношении к различным зависимостям. Опросы и исследования, проводимые через социальные сети и другие онлайн-платформы, помогают выявить актуальные проблемы среди молодежи. Эта информация может быть использована для адаптации и улучшения программ профилактики, что, в свою очередь, способствует более эффективному решению проблем, связанных с зависимостями.

Цель исследования заключалась в изучении особенностей социализации подростков, имеющих зависимое поведение с помощью программы исследования С. В. Воробьевой [3].

В результатах исследования можно увидеть следующее:

3. Уровень социальной адаптации:

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
С зависимостью (30 чел.)	10 % (3 чел.)	30 % (9 чел.)	60 % (18 чел.)
Без зависимости (30 чел.)	40 % (12 чел.)	50 % (15 чел.)	10 % (3 чел.)

Вывод: подростки с зависимостью чаще имеют низкий уровень адаптации (60 %).

4. Эмоциональная устойчивость:

- в группе с зависимостью 65 % подростков показали низкую эмоциональную устойчивость;
- в контрольной группе – только 20 %.

Вывод: подростки с зависимостью хуже справляются со стрессом, что усиливает риск проблемного поведения.

5. Склонность к зависимому поведению:

Средние баллы по опроснику:

- экспериментальная группа – 78 баллов (высокая склонность);
- контрольная группа – 32 балла (низкая склонность).

Вывод: зависимость существенно коррелирует с дефицитом адаптации.

6. Социометрические результаты:

- подростки с зависимостями чаще занимают изолированное положение в группе сверстников;
(47 % против 15 % в контрольной группе).

Вывод: у зависимых подростков нарушены коммуникативные связи.

7. Корреляционный анализ:

- уровень социальной адаптации обратно пропорционально связан с уровнем склонности к зависимости ($r = -0,63$, $p < 0,01$).

Вывод: чем выше склонность к зависимости, тем ниже уровень социальной адаптации.

РЕКОМЕНДАЦИИ:

- проведение регулярных тренингов по развитию навыков общения и стрессоустойчивости для подростков группы риска;
- организация волонтерских проектов с участием подростков как форма позитивной социализации;
- психологическое консультирование, направленное на развитие осознанности и планирования будущего;
- включение родителей в программы профилактики зависимого поведения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что исследования социальных технологий в профилактике подростковых зависимостей является актуальным не только с точки зрения научного интереса, но и с практической стороны. Разработка эффективных программ и рекомендаций, направленных на профилактику зависимостей у подростков, которые могут значительно снизить уровень зависимого поведения среди молодежи, способствуя формированию здорового поколения и улучшению качества жизни в обществе.

Список использованной литературы

1. Министерство здравоохранения Республики Беларусь : статистический сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Минск : Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2023. – 245 с.
2. Всемирная организация здравоохранения. Стратегия ВОЗ по улучшению здоровья в Республике Беларусь на 2020–2025 годы / ВОЗ. – Женева, 2020. – 278 с.
3. Воробьева, С.В. Разработка программ профилактики социальных зависимостей подростков / С.В. Воробьева // Воспитательная работа в школе, 2012. – № 10. – С. 49–53.

СЕМЬЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ И ЕЁ РОЛЬ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Павлюкова-Черноштан Пинна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – К.С. Бируль, магистр**

Семья является основным институтом социализации ребёнка, её функции и роли определяли многие исследователи:

Л.С. Выготский считал, что семья – это ключевой социальный институт, который определяет развитие личности ребёнка через взаимодействие с окружающей средой и культурными ценностями [3].

А.Н. Леонтьев рассматривал семью как систему отношений, где формируются первичные мотивы и ценностные ориентации [3].

Г.М. Андреева подчёркивала, что семья – это первая образовательная среда, в которой ребёнок осваивает нормы морали и модели поведения [3].

Д.Б. Эльконин отмечал, что семья играет решающую роль в формировании игровой деятельности и познавательного интереса у ребёнка [1].

Основными аспектами влияния семейного воспитания на нравственное развитие ребенка являются: стиль воспитания, эмоциональная атмосфера в семье, уровень взаимодействия родителей с ребенком, формирование морально-нравственных ценностей.

В научной литературе выделяются четыре основных стиля воспитания: авторитарный, демократический, либеральный и индифферентный. Исследования подтверждают, что демократический стиль является наиболее благоприятным для формирования личности ребёнка и его нравственного развития, так как способствует развитию самостоятельности, уверенности в себе и высокого уровня социальной адаптации. Авторитарный стиль, напротив, может формировать тревожность и низкую самооценку, а индифферентный – приводить к дефициту эмоционального контакта и социальной дезадаптации [2].

На базе государственного учреждения образования «Детский сад № 27 г. Мозырь» в марте 2025 года в рамках учебно-поисковой практики было проведено исследование, включающее анкетирование родителей, и определение стиля воспитания. В исследовании приняли участие 20 родителей (участвовал один родитель из семьи), детей старшего дошкольного возраста (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты анкетирования одного из семьи родителя детей старшего дошкольного возраста

Стиль воспитания	Процент родителей
Демократический	40 % (8 человек)
Авторитарный	25 % (5 человек)
Либеральный	20 % (4 человека)
Индифферентный	20 % (4 человека)

Из представленной таблицы видно, что наиболее распространённым стилем воспитания среди опрошенных родителей является демократический (40 % или 8 человек), что свидетельствует о стремлении родителей к созданию благоприятной эмоциональной атмосферы и активному вовлечению детей в процесс принятия решений. Авторитарный стиль (25 % или 5 человек) также занимает значительную долю, что может указывать на тенденцию к строгому контролю и высокой

требовательности. Либеральный стиль воспитания (20 % или 4 человека) предполагает предоставление детям большей свободы, но может приводить к недостатку дисциплины. Индифферентный стиль (15 % или 3 человека) встречается реже, однако его наличие указывает на случаи низкого уровня вовлечённости родителей в воспитательный процесс.

Таким образом, большинство семей стремятся к сбалансированному подходу в воспитании, однако наличие авторитарного и индифферентного стилей указывает на необходимость дополнительной работы с родителями в направлении повышения осознания значимости их воспитательной роли и формирования оптимальных условий для нравственного развития детей.

На основании результатов исследования мы предполагаем, что наиболее эффективным средством формирования личности старшего дошкольника в семье будет выступать проектная деятельность.

В рамках учебно-поисковой практики, проведённой в марте 2025 года на базе государственного учреждения образования «Детский сад № 27 г. Мозырь», был внедрён практико-ориентированный проект «Семейный альбом», направленный на укрепление внутрисемейных связей и осознание ребёнком своей роли в семейной системе.

Ожидаемые результаты – повышение уровня вовлечённости родителей в воспитание, укрепление эмоциональной связи ребёнка с семьёй, развитие у детей чувства принадлежности к семье.

Семейное воспитание оказывает ключевое влияние на формирование личности ребёнка старшего дошкольного возраста. Оптимальные условия для личностного развития создаются в демократической воспитательной среде, характеризующейся поддержкой, открытостью и совместной деятельностью родителей и детей. Практико-ориентированные проекты способствуют укреплению семейных связей и формированию у ребёнка позитивного восприятия себя в семейной системе.

Список использованной литературы

1. Смирнова, Е.О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М. : изд. центр «Академия», 1999. – 336 с.
3. Детская психология : учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск : Университетское, 1988. – 399 с.

НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВА **Панкратьева Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)** **Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Домашнее насилие в Республике Беларусь, как и во всем мире, представляет собой острую проблему для общества, влияющую на состояние физического, психического и духовного благополучия населения. По мнению Е.П. Агапова домашнее насилие – это умышленное нанесение физического и/или психологического ущерба и страдания членам семьи, включая угрозы совершения насильственных действий, принуждения, лишение личной свободы [1]. В современном обществе домашнее насилие – это серьёзная и распространённая проблема, которая, несмотря на свою давнюю историю, получила широкое общественное внимание относительно недавно. Количество исследований,

посвящённых этой проблеме, растёт с каждым годом, стремясь охватить все стороны этого явления. Учёные и практики исследуют причины, последствия, а также разрабатывают эффективные способы предотвращения и помощи жертвам насилия. Важно понимать, что домашнее насилие – не просто «семейные ссоры», это систематическое злоупотребление властью, контроль и причинение вреда одному человеку другим в контексте интимных или семейных отношений. Насилие может проявляться в различных формах: физической, психологической, экономической, сексуальной. Последствия домашнего насилия разрушительны не только для жертв, но и для общества в целом. Дети, выросшие в семьях, где есть насилие, часто испытывают серьёзные психологические проблемы, склонны к депрессиям, тревожности и проблемам в отношениях. Они могут повторять модель насилия в своих собственных семьях, становясь либо жертвами, либо агрессорами.

В Республике Беларусь, действуют специализированные центры, оказывающие помощь жертвам домашнего насилия. Хорошим решением в плане профилактики семейного насилия можно считать образование и расширение сети медико-психологических центров по проблемам семьи, в которых, наряду с психотерапевтами, психиатрами, психологами, состоят и социальные работники, обеспечивающие эмоциональную поддержку и, хотя бы частичное решение социально-бытовых вопросов этих семей. В Республике Беларусь вопросы, касающиеся домашнего насилия, регулируются, Законом «Об основах деятельности по профилактике правонарушений», в который были внесены соответствующие статьи на основе Закона Республики Беларусь 6 января 2022 г. № 151-З «Об изменении законов по вопросам профилактики правонарушений» (статья 17. Основные профилактические мероприятия по предупреждению домашнего насилия; статья 31-2. Согласие о передаче информации о домашнем насилии; статья 31-3. Реестр информации о фактах домашнего насилия; статья 32-1. Права пострадавших от домашнего насилия, иных правонарушений). Обозначенная проблема регулируется Кодексом Республики Беларусь об административных правонарушениях, Уголовным Кодексом Республики Беларусь и внесена в Национальный план действий по обеспечению гендерного равенства на 2021–2025 годы. Чтобы предотвратить насилие в семье, необходимо сосредоточиться на двух ключевых направлениях: общесоциальной профилактике, направленной на общество в целом, и индивидуальной, которая будет работать с каждым человеком, с особым вниманием к подрастающему поколению. Профилактическая помощь жертвам насилия строится на трех ключевых принципах: доступности, оперативности и тактичности. Важно, чтобы пострадавшие понимали, что вины за произошедшее они не несут, поэтому в работе любого специалиста, первостепенное значение имеет психологическая поддержка. В некоторых ситуациях, когда у жертв насилия развиваются эмоциональные и поведенческие нарушения, требуется проведение клинического психоанализа. Всем, кто пострадал от домашнего насилия, необходима помощь психиатра и поддержка в социальной адаптации.

На основе изученной психолого-педагогической литературы, была разработана модель реабилитации ребенка, пострадавшего от домашнего насилия в условиях социально-педагогического центра (СПЦ), которая называется «Новый старт». Целью данной модели является обеспечение комплексной и эффективной реабилитации детей, пострадавших от домашнего насилия для восстановления эмоционального, социального и психологического благополучия, а также возвращение ребенка к полноценной жизни. Модель направлена на детей и подростков, пострадавших от домашнего насилия, находящихся в СПЦ. Модель состоит из 5 этапов и включает в себя: выявление и направление

несовершеннолетних в СПЦ, на основе законодательства Республики Беларусь; комплексную диагностику несовершеннолетнего и его семьи; разработку и реализацию индивидуально-профилактической работы с семьей и ребенком; мониторинг и оценку ИПР; пост-реабилитационное сопровождение несовершеннолетнего. Данная модель «Новый старт», была разработана в рамках курсового проектирования для использования в работе социально-педагогического центра, как гибкий и адаптированный способ решения проблемы насилия в семье, одной из социальных проблем общества.

Список использованной литературы

1. Агапов, Е.П. Семейное воспитание : учеб. пособие / Е.П. Агапов, О.А. Норд-Аревян. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010. – 400 с.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ В РЕАБИЛИТАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ **Петренко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)** **Научный руководитель – О.Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент**

Проблема наркозависимости остаётся крайне актуальной в современном мире и имеет далеко идущие последствия как для отдельных людей, так и для общества в целом. Наркозависимость признана глобальной проблемой здравоохранения, затрагивающей все страны мира, независимо от уровня экономического развития. Особенно тревожит вовлечение в употребление наркотиков молодёжи и подростков, что приводит к разрушению их здоровья, образования и будущего. Несмотря на усилия по борьбе с наркотиками, в некоторых регионах наблюдается рост числа людей, употребляющих наркотики. Наркотики оказывают разрушительное воздействие на все органы и системы организма, приводя к развитию хронических заболеваний, инвалидности и преждевременной смерти. Наркозависимость часто сопутствует психическим расстройствам, таким как депрессия, тревожные расстройства, психозы, и может усугублять их течение.

По статистике Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) на 2023 год среди лиц, состоящих на наркологическом учете, женщины составляют меньшинство – 15 %. Чаще всего наркотики употребляют лица в возрасте 21–40 лет (79,2 %), 41–50 лет (11,87 %) [1].

Проблему наркомании изучают многие ученые, исследователи, авторы, такие как Егоров А.Ю., Гишинский Я.И., Дмитриев А.В., Рыбакова Л.Н., Маюров А.Н., Назаралиев М.С., Иванец Н.Н., Анохина И.П., Валентик Ю.В. и другие. Авторы рассматривают проблему наркомании и наркозависимых людей в различных социальных, медицинских, психических, биологических и других аспектах. Они считают, что наркозависимым может стать любой человек, но в группе риска находятся подростки, юноши и девушки [1].

Важно вовремя заметить зависимость или склонность к употреблению наркотических средств у подростка и немедленно обратиться за помощью к специалистам. Данной проблемой занимаются многие специалисты, и роль социальных служб не менее важна для реабилитации наркозависимых больных. В процессе реабилитации и лечения наркозависимых принимают участие социальные педагоги, психологи, медики и многие другие специалисты. Понимание трудностей и причин возникновения зависимости позволяет нам разработать стратегии, методы, способы для реабилитации и социализации наркозависимых больных.

Наркозависимость тесно связана с преступностью. Люди, которые регулярно начали употреблять наркотики тратят последние деньги на вещества, чтобы снова погрузиться в состояние «эйфории». Когда собственных денежных средств недостаточно, то многие наркозависимые люди совершают незаконные действия, такие как кражи, грабеж, нападения на других людей с целью изъятия у них имущества и многие другие. Под воздействием наркотических средств у людей нарушается работа мозга, меняется сознание и мышление, обостряется агрессия и апатия, что может также привести к незаконным действиям, таким как драки в общественных местах, нанесение вреда окружающим и себе, нанесение тяжких телесных повреждений другим и возможно убийства.

Следовательно, наркомания является достаточно актуальной проблемой в современном обществе, так как она затрагивает многие жизненные аспекты и может затронуть каждого. Роль социальных служб в данной проблеме возрастает.

Методика: «Определения уровня зависимости от наркотиков»

Цели методики:

1. Оценить уровень зависимости от наркотиков;
2. Выявить психологические и социальные факторы, способствующие зависимости;
3. Разработать рекомендации для дальнейшей работы.

Этапы методики:

1. Подготовительный этап:
 - определите место и время проведения сессии, создайте комфортную атмосферу;
 - объясните участнику цель и структуру методики, обеспечьте конфиденциальность.
2. Анкета самооценки:
 - используйте вопросы из ранее предложенной диагностики. Участник должен оценить свои ответы по шкале от 0 до 3;
 - дополните анкету вопросами о частоте употребления наркотиков, видах наркотиков, длительности употребления и последствиях.
3. Пример вопросов:
 - как часто вы употребляете наркотики?;
 - какие наркотики вы употребляете?;
 - как долго вы употребляете наркотики?
4. Интервью:
 - проведите интервью с участником, чтобы глубже понять его опыт, чувства и мысли относительно употребления наркотиков;
 - задавайте открытые вопросы, например:
 - что вас побудило начать употреблять наркотики?
5. Анализ результатов:
 - подсчитайте баллы анкеты самооценки и определите уровень зависимости (низкий, умеренный, высокий);
 - проанализируйте данные интервью для выявления ключевых проблем и факторов риска.
5. Разработка индивидуального плана вмешательства:
 - на основе полученных данных разработайте рекомендации по дальнейшему лечению или поддержке.
6. Мониторинг и оценка эффективности:
 - установите регулярные встречи для оценки прогресса;
 - корректируйте план вмешательства по мере необходимости.

Данная методика поможет специалистам социальных служб выявить уровень зависимости от наркотиков у пациента и разработать индивидуальный план реабилитации.

Список использованной литературы

1. Анисимова, С.Г. Наркотизм молодежи северных территорий: особенности и профилактика / С.Г. Анисимова // Социологические исследования. –2011. – № 7. – С. 113–118.

ПРОБЛЕМЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Руцкая Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Проблема суицида, особенно среди подростков, требует пристального внимания. Существует множество стереотипов, которые вызывают естественное желание отстраниться либо игнорировать проблемы, что ещё больше усугубляет ситуацию. Современный мир с его быстрым темпом жизни, социальным неравенством и мощным потоком информации оказывает колоссальное давление на психику молодежи. Подростки, находясь в процессе формирования личности, часто оказываются неспособными критически оценивать информацию, что делает их уязвимыми для негативного влияния.

Для подростка особенно важна адаптация в среде сверстников, даже если эта среда имеет негативную направленность [1], а благополучие в будущем часто отходит на второй план, если для этого нужно чем-то поступиться в настоящем.

Проблема суицидального поведения привлекала внимание многих исследователей. Э. Дюркгейм, анализируя социальные причины самоубийств, подчеркивал влияние социальных факторов на индивидуальную предрасположенность к суициду [2]. Э. Шнейдман, рассматривая психологические аспекты, ввел понятие «психалгии» – невыносимой психической боли, являющейся мотивом суицидального поведения [3]. Когнитивная теория депрессии А. Бека [4] также внесла существенный вклад в понимание суицидальности, поскольку депрессия является одним из основных факторов риска. Общеизвестно, что большинство подростков, всерьез задумывающихся о самоубийстве, так или иначе дают понять об этом окружающим. Самоубийства редко происходят внезапно, они являются результатом постепенно ухудшающейся адаптации. Поэтому крайне важно, чтобы психологи, педагоги и родители умели распознавать кризисные состояния и суицидальные намерения.

Подростки, рассматривающие возможность суицида, часто подают сигналы о своем состоянии, представляющие собой вербальные и невербальные проявления, которые следует интерпретировать как крик о помощи. Эти сигналы, как правило, коррелируют с ключевыми факторами риска, выделяемыми в рамках социологических и психологических теорий. К сигналам, указывающим на социальную дезинтеграцию (Дюркгейм), относятся высказывания о ненужности и непонимании, стремление к изоляции (уход из социальных сетей, отказ от общения), пропуски занятий. Нарастающая психолгия (Шнейдман) может проявляться через фразы отчаяния, выражающие невыносимость ситуации и желание прекратить страдания, а также в творческом самовыражении, отражающем боль и отчаяние. Наконец, негативные когнитивные схемы (Бек) проявляются в самокритике, пессимистических прогнозах и высказываниях о собственной никчемности и бессмысленности жизни. Выявление этих сигналов играет критически важную роль в своевременном оказании помощи подросткам, находящимся в кризисном состоянии.

В учреждениях образования Республики Беларусь профилактика суицидального поведения рассматривается как приоритетное направление деятельности, преследующее следующие основные цели: оптимизацию психологического климата в образовательной среде, повышение компетентности участников образовательного процесса в вопросах общей профилактики и, непосредственно, предупреждение ситуаций, связанных с суицидальной проблематикой.

Для достижения этих целей учреждения образования решают следующие задачи: гармонизацию социально-психологического климата, изучение психолого-педагогического статуса обучающихся с целью выявления нуждающихся в помощи, повышение компетентности педагогов и родителей (законных представителей) в вопросах профилактики суицидоопасного поведения и безопасного использования интернет-ресурсов, а также оказание своевременной индивидуально-ориентированной поддержки учащимся, испытывающим трудности в социализации, общении и взаимоотношениях. Особое внимание уделяется учащимся, находящимся в изоляции.

Основными направлениями деятельности учреждений образования в области профилактики суицидоопасного поведения несовершеннолетних являются:

1. Создание эффективной системы взаимодействия педагогических работников (классных руководителей, учителей-предметников, специалистов социально-педагогической и психологической службы (СППС)) с сотрудниками органов внутренних дел и работниками организаций здравоохранения.

2. Проведение ежегодного психодиагностического обследования с целью своевременного выявления учащихся с изменениями психоэмоционального состояния, склонных к суицидоопасному поведению.

3. Осуществление коррекционно-развивающей работы с учащимися, нуждающимися в психологической поддержке.

4. Повышение компетентности законных представителей и педагогов в области профилактики суицидоопасного поведения и безопасного использования интернет-ресурсов.

5. Передача сведений о несовершеннолетних, совершивших суицид или парасуицид, в соответствующие органы.

Проблема суицидального поведения среди подростков, усугубляемая современным социальным давлением и негативным информационным воздействием, требует комплексного подхода, основанного на понимании социальных, психологических и когнитивных факторов риска. Учитывая, что подростки часто сигнализируют о своих намерениях, ключевым элементом профилактики является своевременное распознавание этих сигналов и оказание поддержки. В Республике Беларусь учреждения образования играют важную роль в создании безопасной и поддерживающей среды, реализуя комплекс мер, направленных на раннее выявление, профилактику и помощь подросткам, находящимся в кризисном состоянии.

Список использованной литературы

1. Кузнецов, М. Т., Бубнов, Ю. М., Гольдинберг, Б. М. Социология и психобиология самоубийства / М. Т. Кузнецов, Ю. М. Бубнов, Б. М. Гольдинберг. – Минск : Право и экономика, 2006. – 219 с.

2. Дюркгейм, Э. Самоубийство: социологический этюд / Э. Дюркгейм. – М. : Мысль, 1994. – 399 с.

3. Шнейдман, Э. Разум самоубийцы. Почему молодые люди решают умереть / Э. Шнейдман. – М. : ЛитРес, 2023. – 248 с.

4. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ПО ИНТЕРЕСАМ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ

**Сергейчев Максим (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент**

Отсутствие постоянных интересов и увлечений, связанных с занятием спортом, расширением своего кругозора, апатия, закрытость – это те немногие симптомы, которые связаны с игнорированием ЗОЖ и малоподвижным образом жизни. Обозначенную проблему мы изучали на базе ГУО «Гимназия № 58 г. Гомеля им. Ф.П. Гааза». Исследование показало, что одним из актуальных путей профилактики нарушений здорового образа жизни учащихся в названном учреждении является деятельность объединений по интересам различного профиля.

В процессе собственной многолетней деятельности в качестве педагога дополнительного образования на базе ГУО «Гимназия № 58 г. Гомеля им. Ф.П. Гааза» нами внедрялись программы объединения по интересам «Киокушинкай карате» (физкультурно-оздоровительный профиль, образовательная область «Спорт и образование») для учащихся из семей находящихся в социально-опасном положении, многодетных и неполных семей, разработанные на основе типовой программы дополнительного образования детей и молодежи, утверждённой постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 20 октября 2023 г. № 325. В рамках программы проводятся следующие формы работы: спортивно-массовые мероприятия, конкурсы, разработка и оформление плакатов, газет здоровья, санбюллетеней «За здоровый образ жизни», и тематических стендов, индивидуальные и коллективные беседы, инструкции, лекции, диспуты, просмотр фильмов, чтение литературы, дни здоровья, валеологические недели, встречи с интересными людьми, праздничные мероприятия, которые формируют стойкий интерес к здоровому образу жизни, позитивную психологию общения и коллективного взаимодействия.

Занятия в нашем объединении по интересам «Киокушинкай карате» способствуют повышению самооценки. Занимаясь в неформальной обстановке, ребёнок более раскрепощается, что раскрывает его скрытые возможности. Работа объединения по интересам также решает проблему занятости свободного времени детей, способствует формированию физических качеств, пробуждению интереса учащихся к новой деятельности в области физической культуры и спорта. В программе объединения по интересам «Киокушинкай карате» принимают участие не только учащиеся, но и их родители.

В соответствии с программой (срок реализации 3 года) в 2024–2025 объединением «Киокушинкай карате» проведены: ежегодное спортивно-массовое мероприятие, посвященное 81-ой годовщине освобождения города Гомеля от немецко-фашистских захватчиков (участники из всех областей Республики Беларусь); показательное выступление на праздниках «День города», «День народного единства»; конкурсы рисунков на тему «Здоровый образ жизни», «Карате киокушинкай»; тематические беседы на тему «Беларусь спортивная», «Здоровый образ жизни – это модно»; день здоровья в рамках шестого школьного дня «Мама, папа и я – мы здоровая семья»; ежегодное спортивно-массовое мероприятие, посвященное 80-летию Великой Победы под девизом «Мы памяти вечной верны!» (участники из Российской Федерации, Республики Казахстан, Республики Беларусь); информационная акция «Я выбираю ЗОЖ».

В числе основных форм профилактической работы с родителями были проведены родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, обучение родителей (лекции, практикумы, круглый стол по обмену опытом семейного воспитания).

В рамках реализации программы также был организован ряд мероприятий для совместного участия родителей и детей: спортивный праздник «Папа, мама, я – спортивная семья»; беседа «Мы выбираем жизнь»; выставка семейного творчества «Моя семья за здоровый образ жизни» в рамках празднования родительской недели; выставка наших достижений; встреча с олимпийским чемпионом по дзюдо, заслуженным мастером спорта Республики Беларусь И.В. Макаровым.

Следует отметить, что в процессе деятельности объединения наблюдаются следующие результаты: овладение основами знаний и умений в области вида спорта; сплочение детско-подросткового коллектива; усвоение и передача детьми и подростками положительного социального опыта через совместную деятельность детей и взрослых; приобретение учащимися умения содержательно и разнообразно проводить свободное время без вредных привычек; изменение установок воспитанников на способы и формы своего образа жизни; осмысление детьми ЗОЖ как ценности, его значимости для всестороннего развития и самореализации личности; осознание обучающимися возможностей и способов выработки навыков ЗОЖ в свободное время; увеличение количества воспитанников и их родителей в организации и участии разных форм досуговой деятельности на разном уровне (школьном, городском и т. д.).

Таким образом, объединение по интересам «Киокушинкай карате» эффективно решает ряд задач: организация досуга школьников и контроль за их занятостью во внеурочное время, просвещение учащихся и родителей, приобретение стойкой мотивации к ведению здорового образа жизни.

СОЦИАЛЬНЫЙ КОДЕКС: ПУТЬ К ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Сечкина Яна (БФ РЭУ им. Г. В. Плеханова, г. Брянск)

Научный руководитель – Е.Н. Лентицкая, преподаватель

Конституция России определяет Российскую Федерацию как социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. На пути к созданию социального государства были разработаны многие нормативно-правовые акты в различных областях социального обеспечения как на федеральном уровне, так и на региональном.

Центр исследований гражданского общества и некоммерческого сектора Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» провел опрос и узнал, какой россияне видят текущую ситуацию в сфере социального обеспечения (помощь малоимущим, пожилым, людям с инвалидностью, приютам). 43 % респондентов назвали состояние сферы социального обеспечения удовлетворительным, 35 % считают его плохим и только 15 % опрошенных оценили его как хорошее. Часть опрошенных отметили, что система социального обеспечения представляется им чрезмерно сложной и запутанной. Многие признались, что попытки разобраться в ней не увенчались успехом. В результате, при возникновении трудной жизненной ситуации люди зачастую не знают, куда обратиться за помощью и даже не представляют какие меры социальной поддержки существуют [1].

Как можно заметить, основная проблема заключается в том, что граждане не знают, где можно найти полную и актуальную информацию о мерах социального обеспечения. Несмотря на то, что государство предоставляет достаточно широкий спектр социальных услуг, сведения о них расположены в отдельных нормативно-правовых актах [2].

Комплексным решением может стать создание единого источника, в котором будут систематизировано представлены все нормы, регулирующие предоставление социальной поддержки гражданам, в соответствии с действующим законодательством.

Необходимо отметить наличие прецедентов кодификации законодательства о социальной защите на уровне субъектов Российской Федерации. Так, на территории Омской области действует закон Омской области от 4 июля 2008 года № 1061-ОЗ «Кодекс Омской области о социальной защите отдельных категорий граждан». Кодифицированные акты социального обеспечения приняты также в Белгородской, Ярославской, Ленинградской, Астраханской областях, в городе Санкт-Петербурге. Правовой анализ региональных социальных кодексов, проведенный рядом исследователей, выявил их прогрессивный характер и практическую полезность [3].

По нашему мнению, унификация законодательства в сфере социального обеспечения – это, несомненно, прогрессивное направление развития, которое позволит оптимизировать правовое регулирование, стимулировать социально-экономическое развитие и укрепить политическую стабильность.

Во-первых, внедрение Социального кодекса Российской Федерации позволит завершить формирование правовой базы социального обеспечения, обеспечив ее наивысшую степень структурированности и системности. Во-вторых, принятие кодекса создаст благоприятные условия для дальнейшего совершенствования социальной политики. Наличие единого нормативного акта, аккумулирующего все нормы, регулирующие отношения в сфере социального обеспечения, упростит задачу законодателя при планировании и проведении социальных реформ, снижая риски дублирования и противоречий.

В-третьих, кодификация законодательства в сфере социальной защиты позволит повысить эффективность деятельности органов государственной и муниципальной власти, ответственных за предоставление мер социальной поддержки. Систематизированный и удобный доступ к правовым нормам обеспечит более оперативное и качественное предоставление социальных услуг населению.

В-четвертых, разработка и принятие Социального кодекса позволит удовлетворить существующий в обществе запрос на доступное и понятное изложение социального законодательства. Это существенно повысит правовую грамотность граждан, позволит им в полной мере осознать и реализовать свои социальные права, а также обеспечит прозрачность системы социального обеспечения.

В заключение следует подчеркнуть, что принятие Социального кодекса Российской Федерации приведет к комплексному положительному эффекту. Он обеспечит структурированность и системность правовой базы, упростит законодательный процесс, повысит эффективность работы органов власти и правовую грамотность граждан, одновременно повышая прозрачность системы социального обеспечения.

Список использованной литературы

1. Агентство социальной информации. – URL: <https://asi.org.ru/> (дата обращения: 28.02.2024).
2. Ткаченко, И.Н., Иванова, Н.А. Социальный кодекс Российской Федерации: устаревшая несбыточная утопия или недалекое будущее? / И.Н. Ткаченко, Н.А. Иванова // Междунар. журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 10-3 (85). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-kodeks-rossiyskoy-federatsii-ustarevshaya-nesbytochnaya-utopiya-ili-nedalekoe-budushee> (дата обращения: 28.02.2025).
3. Локосов, В., Ярашева, А. Проект социального кодекса Российской Федерации и социальное государство / В. Локосов, А. Ярашева // Вестник института экономики Российской академии наук. – 2013. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-sotsialnogo-kodeksa-rossiyskoy-federatsii-i-sotsialnoe-gosudarstvo> (дата обращения: 28.02.2025).

ТРУДОВАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ **Сидорова Валерия (Брянский филиал ФГБОУ ВО РЭУ, г. Брянск)** **Научный руководитель – В. П. Борисенко, преподаватель**

События последних лет, в частности, эпидемия COVID-19, проведение специальной военной операции на Украине и антироссийские провокации способствовали усилению социальной напряженности в обществе. На фоне повсеместного распространения цифровых технологий все это приводит к дефициту человеческого общения, обострению чувства неуверенности в завтрашнем дне, особенно у наименее защищенных категорий граждан. Деятельность социальных работников направлена на поддержку граждан, нуждающихся в преодолении личностных и социальных трудностей. Социальная работа будет востребована во все времена, искусственный интеллект вряд ли когда-нибудь полностью заменит человеческую эмпатию. В докладе Всемирного экономического форума 2025 в числе 15 профессий будущего, наряду с высокотехнологичными, присутствует профессия социального работника. Вместе с тем, есть существенное противоречие между значимостью социальной работы для успешной реализации целей России как социального государства и мотивацией социальных работников, осуществляющих эту работу.

В научных подходах мотивация определяется как система внутренних и внешних стимулов, побуждающих человека к действию [1]. Данные современных исследований общественного мнения свидетельствуют о том, что главной мотивацией человека к труду является материальное стимулирование. Особенно в тех случаях, когда работа осуществляется на постоянной основе, а не по совместительству. Достойный уровень заработной платы обеспечивает работнику и его семье удовлетворение потребностей и дает возможность инвестировать в саморазвитие.

По данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации, среднемесячная заработная плата в стране в 2024 году составила порядка 88 тысяч рублей. Среднемесячная заработная плата работников социальной сферы в 2024 году составила около 38 тысяч рублей. В 2025 году в соответствии с Федеральным законом от 30.11.2024 № 419-ФЗ «О федеральном бюджете на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов» запланировано повышение зарплат бюджетников, в том числе представителей социальных учреждений и специализированных социальных служб, на 13,2 %. Вместе с тем,

даже с учетом этих корректив оплата труда социальных работников не станет конкурентоспособной. Низкая оплата труда влечет за собой постепенное эмоциональное выгорание, а затем и профессиональное выгорание социальных работников. Отсутствие ожидаемого уровня заработка негативно влияет на настроение, эмоции и профессиональную деятельность работников [2]. Социальные работники взаимодействуют с людьми, необходимым требованием к этой профессии является реальная сопричастность и вовлеченность в проблемы и беды другого человека. Поэтому важно обеспечивать благоприятный эмоциональный фон социальных работников через усиление мотивационных мер.

Решением может стать разработка и финансовое обеспечение на государственном уровне пакета льгот и гарантий для социальных работников с профильным высшим или средним профессиональным образованием, работающим по специальности. Например, льготные ипотечные программы, бесплатное санаторно-курортное лечение или обеспечение корпоративной связью. Это будет способствовать повышению трудовой мотивации социальных работников и повышению престижа социальной работы.

Список использованной литературы

1. Родионова, Е.А., Доминяк, В.И., Экземпляров, М.А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности : учеб. и практикум для вузов / Е.А. Родионова, В.И. Доминяк, М.А. Экземпляров. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 279 с.
2. Покида, А.Н., Зыбуновская, Н.В. Заработная плата как значимый предиктор трудового поведения работников / А.Н. Покида, Н.В. Зыбуновская // Социально-трудовые исследования. – 2024. – № 1 (54). – С. 94–96.

ОСОБЕННОСТИ ДРУЖБЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Слука Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – О.С. Кочубей, старший преподаватель

Подростковая жизнь проходит с 11 до 14 лет, это один из самых сложных периодов формирования человека. Такое время называется промежуточным, когда подросток считается уже не ребенком, но и взрослым его еще назвать нельзя.

В этом периоде значительно изменяется физический и психологический характер ребенка. Здесь формируются социальные связи, обычно это дружба. Подростки находят единомышленников, с которыми могут разделять свои интересы, увлечения и переживания, особенно те, которые не могут обсудить со взрослыми [1].

Как правило, выбор компании подростка определяется его стилем жизни, по крайней мере до конца школы. Большинство заводят дружбу в школе на протяжении многих лет, и если дружба сформировалась крепкая и настоящая за многие школьные годы, то и после окончания школы многие останутся друзьями.

В подростковом возрасте дружба вызывает сильные эмоции. Подростки могут испытывать глубокую привязанность к своим друзьям. Это проявляется в постоянном желании проводить как можно больше времени вместе. Такое состояние может укрепить дружбу, а также может и вызывать конфликты [2].

Дружба помогает стать увереннее, сильнее, показывает подростку его значимость, что он не один, что его ценят, уважают и принимают.

На современном этапе подросткам сложно социализироваться в обществе. Они стремятся соответствовать ожиданиям своих друзей и всегда переживают, что о них говорят другие. Это приводит как к положительному развитию личности, так

и к отрицательному. Важно отметить, что подростковая дружба не долговечна, со сменой интересов подростки меняют и круг общения.

С развитием современных технологий и социальных сетей круг общения подростков существенно изменился. Социальные сети, мессенджеры значительно расширяют возможность общаться, позиционирует дружбу по интересам. В тоже время у подростка может сформироваться достаточно искажённое понятие дружбы.

С целью углубленного изучения данной темы было проведено анкетирование среди подростков в СШ № 9 г. Мозыря. В исследовании приняли участие 20 учащихся подросткового возраста.

Анализ результатов показал, что 60 % опрошиваемых на вопрос «что такое дружба?» отвечали, что это – доверительные отношения между людьми, взаимопонимание, честность, доброта и уважение. Остальные 40 % отвечали, что это – совместная деятельность, учёба, времяпрепровождение. На вопрос «есть ли у тебя друзья?» 92 % подростков ответили, что имеют большое количество друзей. И только 8 % опрошиваемых отрицательно ответили на этот вопрос.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в подростковом возрасте дружба – это сложный, многогранный процесс, играющий важную роль в формировании личности. Она характеризуется избирательностью, глубокой привязанностью и безусловной доверительностью. В дружеских отношениях реализуется ведущий вид деятельности подростков – общение со сверстниками, в рамках которого решаются основные задачи этого возраста.

Список использованной литературы

1. Коренько, И.А. Представления подростков о дружбе и методы изучения дружеских отношений / И.А. Коренько. // Образование и воспитание. – № 1 (42). – 2023. – Молодой ученый.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Воспитание подростка / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Издательство АСТ, 2021. – 160 с.

ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ КАК ФОРМА РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Сокол Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Внедрение служб медиации в образовательных учреждениях – это сложная задача, требующая планомерной и всесторонней стратегии, ориентированной на длительный срок. Этот процесс довольно трудоемок и направлен на достижение ряда взаимосвязанных целей. В краткосрочной перспективе (оперативное вмешательство) – урегулирование текущих конфликтных ситуаций, обеспечение согласия и взаимоуважения в школьном сообществе; в среднесрочной (разрешение конфликтов) – стимулирование позитивного отношения к разрешению конфликтов; в долгосрочной перспективе (профилактика) – формирование социальных навыков, создание благоприятной атмосферы для урегулирования споров [1]. Основой для внедрения школьной службы по примирению являются законы Республики Беларусь, а именно – Закон «О медиации» от 12 июля 2013 года № 58-З в последней редакции от 6 января 2021 года № 89-З, [2], а также Кодекс Республики Беларусь об образовании [3].

Документ «Положение о Школьной службе медиации» устанавливает основные принципы работы Школьной службы медиации, которая рассматривается как основной метод разрешения конфликтов и споров между участниками

образовательного процесса и другими лицами, включая случаи недопустимого (противоправного) поведения учеников как участников образовательных отношений. Медиация в школьной среде включает в себя различные подходы к урегулированию конфликтных ситуаций, такие как «круги справедливости», школьные конференции, встречи по восстановлению и др. Все эти методы основаны на принципах ненасилия и самоопределения сторон [3].

В ходе преддипломной практики на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря» с помощью диагностик были выявлены причины и факторы конфликтного поведения учащихся. В соответствии с этими факторами нами была составлена и апробирована тренинговая программа по профилактике и преодолению школьных конфликтов «Путь к согласию: навигация в мире конфликтов», предложенная для работы службы школьной медиации. Цель данной программы – подготовка посредников, которые будут помогать своим сверстникам разрешать конфликтные ситуации в учреждении образования при помощи восстановительной медиации.

Программа предназначена для учащихся 5-9 классов ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря». Целевой аудиторией программы выступили учащиеся и педагогический коллектив школы. Программа проектной деятельности включает в себя четыре этапа: 1) подготовительный; 2) диагностический; 3) основной; 4) контрольно-аналитический.

Одним из условий организации профилактической и коррекционной работы с учащимися с конфликтным поведением является межведомственное взаимодействие. Деятельность программы предполагает взаимодействие с учащимися и педагогическим коллективом, социально-педагогической и психологической службой школы, социально-педагогическим центром, инспекцией по делам несовершеннолетних, комиссией по делам несовершеннолетних.

В системе межведомственного взаимодействия в рамках программы принимают участие социально-педагогическая и психологическая служба школы, социально-педагогический центр.

Работа с педагогическим коллективом школы в системе межведомственного взаимодействия включает такие формы работы, как педагогические советы, обучающие семинары и тренинги, круглые столы.

Работа по профилактике и устранению конфликтных ситуаций с учащимися в системе межведомственного взаимодействия включает такие формы работы, как дискуссии: «Жизнь без конфликтов», «Конфликтовать или не конфликтовать», мини-лекции, тренинговые упражнения, деловые игры, классные часы, консультации и психологическая поддержка.

Разработанная социально-педагогическая программа по профилактике и преодолению школьных конфликтов способствует улучшению коммуникации, снижению напряженности между участниками образовательного процесса, созданию безопасной школьной среды, а также развитию у учащихся навыков разрешения конфликтов.

Список использованной литературы

1. Медиация в образовании : учебно-методическое пособие / М.А. Юферова [и др.]. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 67 с.
2. Закон Республики Беларусь «О медиации» [Электронный ресурс]: 12 июля 2013 г., № 58-3 : в ред. Закона Респ. Беларусь от 06.01.2021 г. // ЭТАНОЛ. Законодательство Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=H11300058> (дата обращения: 20.03.2025).
3. Аллахвердова, О.В. Медиация – переговоры с участием посредника / О.В. Аллахвердова, А.Д. Карпенко. – СПб. : Издательский дом Роза мира, 2013. – 176 с.

ВНЕДРЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С МОЛОДЁЖЬЮ

Сонгаль Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – О. Е. Борисенко, канд. филолог. наук, доцент

Арт-терапия является эффективным методом работы в любом возрасте. Не исключением является и работа с молодежью в социальной сфере. Она помогает выражать эмоции, справляться с трудными жизненными ситуациями и развивать личностные ресурсы. Актуальность использования арт-терапии при социальной работе с молодежью обусловлена тем, что в этом возрасте происходит интенсивное развитие человека. Происходит множество стремительных событий, с которыми приходится столкнуться только становящимися взрослыми людьми. Проблемы, с которыми они сталкиваются, не всегда можно выразить словами. В этом плане и помогает арт-терапия. Она дает возможность не только без слов поделиться своими эмоциями и чувствами, но и получить таким образом расслабление и найти единомышленников.

Арт-терапия сама по себе может проводиться как в группе, так и индивидуально. Это позволяет в разной форме работать над разными проблемами.

При изучении арт-терапии стоит не забывать и про методы работы в ней. Методы арт-терапии различаются в зависимости от используемого инструментария. Исходя из этого, мы можем выделить следующее:

1. Изотерапия – лечение искусством.
2. Музыкотерапия – лечение музыкой.
3. Драматерапия – лечение через театральные выступления
4. Танцевально-двигательная терапия – лечение через танец.
5. Библиотерапия- лечение через литературные произведения.
6. Песочная терапия (сендплей) – лечение при игре с песком, она же работа с фигурками и песком на специальном подносе
7. Фототерапия – лечение через работу с фотографией.
8. Коллажная терапия – создание коллажей из вырезок журналов, фотографий, рисунков.
9. Глинотерапия и скульптурная терапия – лечение через работу с глиной и скульптурой.

Из сказанного выше, можно выделить следующие преимущества арт-терапии:

1. Подходит людям любого возраста;
2. Безопасный способ выражения чувств (можно выразить свои чувства и эмоции без страха осуждения);
3. Развивает новые качества (креативное мышление, способность к творчеству и способность к рефлексии);
4. Эффективна при стрессах, тревожности, депрессии;
5. Может быть использована как самостоятельно, так и в комплексной психотерапевтической работе.

Цели арт-терапии в социальной работе с молодежью – самовыражение, расширение личного опыта, самопознание, внутренняя интеграция личности (различных ее аспектов и компонентов) и интеграция с внешней реальностью (социальной, этнической, культурной). В арт-терапии спонтанное рисование и лепка являются разновидностью деятельности воображения, а не проявлением художественного таланта. Изобразительное творчество является мостом между миром фантазии и реальностью. Оно включает в себя элементы того и другого,

позволяя создать некий синтез, который ни ребёнок, ни взрослый не могут создать без помощи художественных средств.

Можно выделить ряд следующих задач арт-терапии:

1. Эмоциональная разрядка – помогает молодым людям выражать и осознавать свои чувства через творчество;
2. Социальная адаптация – способствует улучшению коммуникативных навыков и развитию уверенности в себе;
3. Коррекция психологических состояний – помогает справляться с тревожностью, стрессом, депрессией и агрессией;
4. Личностное развитие – способствует самопознанию, развитию воображения и креативности;
5. Профилактика девиантного поведения – снижает риск вовлечения подростков в асоциальные формы поведения.

Арт-терапия, или лечение посредством искусства, активно используется в психотерапии на протяжении длительного времени, используя творческую деятельность человека в качестве терапевтического и профилактического инструмента. Несмотря на то, что арт-терапия не была изначально разработана для образовательных целей (в отличие от арт-педагогики), она может оказаться полезной и в этой области, способствуя «устранению или уменьшению психологических и личностных проблем у учащихся и педагогов, а также нейтрализации и коррекции негативного влияния внутрисемейных и социальных факторов». Исследования подтверждают целесообразность внедрения арт-терапевтических методов в образовательный процесс вузов. Экспериментальные данные демонстрируют ее значительную эффективность в решении личностных проблем студентов.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М.Ю. Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя : учеб.-метод. пособие для учителя иностранного языка / М.Ю. Алексеева. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 87 с.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Стош Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Подростковый возраст – это период, насыщенный значительными психологическими, физическими и социальными трансформациями, которые могут спровоцировать проявление различных видов отклоняющегося поведения. Девиантное поведение, как правило, включает в себя действия, которые нарушают социальные нормы и ожидания, что может негативно сказываться на личной жизни подростка, его взаимоотношениях с окружающими и общем уровне социальной адаптации [1].

В последние годы наблюдается рост числа подростков, проявляющих девиантное поведение. Это связано с различными факторами, такими как социальные изменения, экономическая нестабильность, влияние медиаплатформ и интернет-культуры. В нынешней обстановке, с ее растущей конкуренцией, давлением со стороны сверстников и семейными проблемами, подростки часто сталкиваются с эмоциональными и социальными трудностями, с которыми им сложно справиться самостоятельно. Успешная социализация подростков имеет

важное значение не только для их личностного роста, но и для благополучия общества, поскольку интеграция молодежи в социальную среду ведет к снижению преступности и укреплению социальной стабильности в социуме.

Выявление причин и факторов, провоцирующих девиантное поведение, и разработка эффективных методов социальной адаптации – это ключевые задачи для создания благополучной и здоровой среды для подрастающего поколения. Осознание причин и факторов, способствующих девиантному поведению, а также создание эффективных методов социальной адаптации играют ключевую роль в формировании здорового общества и обеспечении благополучия молодежи.

Цель работы: повысить уровень социальной адаптации подростков с девиантным поведением посредством тренинговых занятий, направленных на развитие коммуникативных умений, саморегуляции, эмпатии и позитивного взаимодействия. Используемая методика «Программа развития социальных навыков подростков с девиантным поведением» [2]. Методы исследования: методика диагностики социальной адаптации (по адаптации теста Роджерса и Даймонда); опросник Басса-Дарки (определение уровня агрессивности); социометрия (анализ положения в группе); метод наблюдения.

Задачи:

- развитие навыков конструктивного общения;
- формирование позитивного отношения к себе и окружающим;
- повышение самоконтроля и ответственности за поведение;
- обучение стратегиям разрешения конфликтов мирным путём.

В данной программе использовались такие формы работы, как индивидуальная психокоррекция, групповые тренинги, семейное консультирование и терапия, наставничество, социально-полезная деятельность, профориентация и развитие интересов, правовое просвещение.

Программа проводилась с подростками в возрасте от 13–17 лет (25 участников). Комплексный подход (диагностика, тренинги, поддержка, повторная диагностика) позволяет достичь стойких положительных изменений в поведении подростков. Особенно эффективными оказались занятия, направленные на развитие эмпатии и навыков разрешения конфликтов. Реализация программы способствует повышению общего уровня социальной адаптации подростков с девиантным поведением.

Список использованной литературы

1. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: диагностика профилактика, коррекция / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. – Минск : Аверсэв, 2004. – 365 с.
2. Бедулина, Г. Ф. Современные формы и методы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения подростков / Г.Ф. Бедулина // Диалог, 2013. – № 7. – С.12–17 с.

РАБОТА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНЫХ И ДЕЛИКВЕНТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Торгонская Милена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Проблема девиантного и деликвентного поведения учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) становится все более актуальной в современном образовательном пространстве. Девиантное поведение,

отклоняющееся от социальных норм, и деликventное, связанное с правонарушениями, могут существенно влиять на учебный процесс и эмоциональное состояние учащихся. Педагог социальный играет ключевую роль в профилактике этих форм поведения, применяя индивидуально-профилактические методы работы.

По мнению Е.В. Змановской, отклоняющееся (девиантное) поведение – это устойчивое поведение личности или группы, отклоняющееся от социальных норм, которое причиняет реальный ущерб обществу или самой личности (группе). Это поведение сопровождается социальной дезадаптацией и приносит скрытую выгоду его носителю (личности или группе) [1].

Деликventное поведение относится к более серьезным правонарушениям, таким как преступления. Учащиеся с ОПФР могут быть особенно уязвимы к таким проявлениям из-за особенностей их психоэмоционального развития и социальной адаптации.

Изучение проблемы в условиях производственной практики на базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря» показало, что специалисты СППС школы выполняют следующие функции в процессе профилактики девиантного поведения учащихся с ОПФР: 1) *диагностика и мониторинг*: педагог-психолог проводит диагностику психоэмоционального состояния учащихся с ОПФР, выявляя потенциальные риски и факторы, способствующие девиациям; 2) *индивидуальная работа*: создание индивидуальных планов работы с каждым учеником, учитывающих состояние его соматического и психологического здоровья, особенности поведения и образовательные потребности, а также проведение индивидуальных консультаций; 3) *психологическая поддержка*: обеспечение эмоциональной поддержки учащихся с ОПФР, что способствует формированию доверительных отношений с ним; 4) *работа с семьей*: взаимодействие с родителями для создания поддерживающей среды и проведение обучающих семинаров о методах профилактики девиантных форм поведения их детей; 5) *социальная интеграция*: организация мероприятий, направленных на интеграцию учащихся с ОПФР в общество.

В индивидуально-профилактической работе с учащимися с ОПФР педагог социальный использует следующие методы: 1) *когнитивно-поведенческая терапия*: изменение негативных мыслительных паттернов и поведения; 2) *игровая терапия*: использование игровых методов для обучения социальным навыкам; 3) *творческое самовыражение*: применение искусства и музыки как способа самовыражения; 4) *ролевые игры*: проведение ролевых игр для отработки социальных ситуаций.

Для создания комплексной системы поддержки учащихся с ОПФР педагог социальный активно взаимодействует и с другими специалистами, такими как педагог-психолог, учителя-предметники, медицинский работник, дефектолог (логопед) и др. Это позволяет учитывать различные аспекты проблемы и разрабатывать более эффективные методы коррекции.

С целью повышения эффективности профилактики девиантного и деликventного поведения учащихся с ОПФР нами была разработана программа «Путь к гармонии». В рамках этой программы в процессе практики работа осуществляется по следующим направлениям:

1. Образовательная деятельность – проведение лекций, социально-педагогических практикумов для учащихся с ОПФР и их родителей, направленных на повышение осведомленности о последствиях девиантного поведения и формирование культуры общения;

2. Индивидуальная работа – создание и реализация индивидуальных планов работы с учащимися с ОПФР, демонстрирующими рискованное поведение, с акцентом на их особенности и потребности;

3. Групповая работа – организация интерактивных тренинговых занятий, направленных на развитие социальных навыков, эмоционального интеллекта и конструктивного взаимодействия учащихся с ОПФР со сверстниками.

4. Работа с семьями – проведение семинаров для родителей учащихся с ОПФР о методах профилактики девиантного поведения детей и создании поддерживающей среды в семье.

5. Социальная интеграция – реализация волонтерских проектов и участие в социальных акциях, направленных на вовлечение учащихся с ОПФР в общество, что способствует их социальной адаптации.

Собственная практика подтвердила, что индивидуально-профилактическая работа педагога социального является важным инструментом в предупреждении девиантных и деликвентных форм поведения учащихся с ОПФР. Комплексный подход, на котором основывается разработанная нами программа, включающая диагностику, индивидуальную работу, психологическую поддержку и взаимодействие с семьями и другими специалистами, способствует созданию безопасной и поддерживающей образовательной среды. Это, в свою очередь, помогает учащимся с ОПФР развивать социальные навыки, укреплять уверенность в себе и избегать девиантных проявлений.

Список использованной литературы

1. Змановская, Е.В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.

2. Мертон, Р.К. Социальная теория и социальная структура / Р.К. Мертон. – М. : АСТ, АСТ Москва, Хранитель, 2006. – 873 с.

3. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие / В.Д. Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 432 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЁЖИ

Черняк Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель: И.В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Актуальность проблемы аддиктивного поведения среди подростков и молодёжи не вызывает сомнений. Увлечение психоактивными веществами, азартными играми и другими зависимостями становится всё более распространённым, что требует разработки и реализации эффективных программ профилактики. В своем исследовании мы исходили из установки, что *аддиктивное поведение* – это устойчивое стремление к определённым действиям или веществам, которое приводит к негативным последствиям для здоровья и социального функционирования [1]. Понимание причин и механизмов формирования аддиктивного поведения является основой для разработки профилактических мероприятий. Здесь важно учитывать как индивидуальные, так и социальные факторы, способствующие развитию зависимостей [2].

Ведущая роль в профилактике аддикций отводится специалистам социально-педагогической и психологической службы (СППС) учреждения общего среднего образования, в связи с этим, мы разработали *программу профилактики*

аддиктивного поведения учащихся в работе педагога социального и педагога-психолога СППС.

Цели программы: снижение уровня аддиктивного поведения учащихся.
Задачи программы: определение изменений личностной позиции учащихся в отношении проблемы; повышение осведомлённости о вреде зависимостей; развитие навыков саморегуляции и эмоциональной грамотности; осуществление индивидуального подхода к каждому ученику с условием максимально эффективного воздействия в процессе профилактики аддиктивных устремлений; создание поддерживающей социальной среды в учреждении образования.

Ожидаемые результаты программы: уменьшение числа учащихся «группы риска»; самоопределение и самореализация учащихся через участие в воспитательных мероприятиях.

Структура программы:

2. Обучающие семинары и тренинги

Проведение регулярных тренингов для учащихся, родителей и педагогов по следующим темам: «Как распознать признаки зависимостей», «Стратегии преодоления стресса и эмоциональной нагрузки».

С учащимися отдельно запланированы беседы с элементами тренинга: «Выбор за тобой: как избежать зависимостей»; «Вред психоактивных веществ», «Сила выбора: говорим 'нет' зависимостям», «Жизнь без зависимостей: развиваем уверенность в себе», «Мир без зависимостей: создаем здоровое окружение», «Здоровье в твоих руках: осознанные решения и их последствия».

3. Деятельность клубов по интересам

Организация клубов, где подростки могут заниматься различными видами деятельности (спорт, музыка, театральные постановки, наука). Это поможет создать альтернативу аддиктивному поведению и укрепить социальные связи. Клубная работа предполагает условия, в которых учащиеся могут с пользой проводить свободное время. На базе школы мы предлагаем организовать работу клубов по следующим направлениям: *спортивные клубы:* «Энергия движения», «Команда побед»; *творческие клубы:* «Арт-вдохновение», «Музыкальный уголок»; *интеллектуальные клубы:* «Приключения в чтении», «Клуб умников».

4. Психологическая поддержка

Совместно с психологами школы были запланированы и проведены в рамках названной программы тренинги: «Твоя жизнь – твои правила: формирование осознанных решений», «Ролевые игры: практикуем отказ от зависимостей», «Команда против зависимостей: работа в группе», «Профилактика зависимостей: навыки для жизни».

Также в программу включены групповые занятия по развитию навыков эмоциональной грамотности и саморегуляции.

5. Работа с законными представителями учащихся

Организация тематических родительских собраний и лекториев, где обсуждаются проблемы аддиктивного поведения учащихся и способы их предотвращения. В программе запланировано проведение родительских собраний на темы: «Родительская ответственность: профилактика аддиктивного поведения», «Профилактика зависимостей: советы для родителей», «Диалог о безопасности: как говорить с детьми о зависимостях». Родительские лектории на темы: «Здоровье детей: как предотвратить зависимость», «Родительский контроль: как поддерживать и защищать», «Профилактика зависимостей: что должны знать родители», «Диалог с детьми: как говорить о зависимостях», «Роль семьи в профилактике аддиктивного поведения», «Стратегии поддержки: как помочь

ребенку избежать зависимостей», «Современные угрозы: зависимость от интернета и социальных сетей», «Сигналы тревоги: на что обратить внимание в поведении ребенка».

Мониторинг изменений в поведении учащихся по результатам внедрения программы показал снижение случаев их аддиктивного поведения; увеличение осведомлённости учащихся о вреде зависимостей и возможных последствиях; активное участие в клубах по интересам, также увеличился процент посещаемости учебных занятий.

Таким образом, разработанная программа позволяет существенно снижать риски формирования зависимостей несовершеннолетних и способствовать здоровому и гармоничному развитию молодого поколения.

Список использованной литературы

1. Бочарова, Н.А. Психология аддиктивного поведения: Теория и практика / Н.А. Бочарова. – М. : Издательство РГУ. – 2019. – С. 17–23.
2. Коваленко, И.В. Социальные факторы аддиктивного поведения молодежи / И.В. Коваленко. – Минск : БГПУ, 2021. – С. 41–45.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ, АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ФИТНЕСА И ЕГО РОЛЬ В ОБЩЕСТВЕ

Бачура Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

В последнее время понимание фитнеса является социальным явлением, отвечающим государственной политике в сфере физической культуры и спорта населения. Включая в себя большое многообразие форм двигательной активности, разнообразие программ, их доступность и эмоциональность, фитнес удовлетворяет потребности различных социальных групп населения в физкультурно-оздоровительной деятельности, содействуя при этом формированию общей культуры занимающихся. На сегодня фитнес-индустрия – это устоявшийся феномен, выполняющий в обществе определенные функции.

Целью исследования является определение основных функций фитнеса в обществе.

Анализ специальной научно-методической литературы, а также собственный педагогический опыт позволил выделить следующие основные функции фитнеса в обществе – специфические и общие, имеющие как реальный, так и скрытый характер.

Реальные функции представлены в двух видах – социально-экономические и культурные. Реализация социально-экономической функции фитнеса позволяет получить доходы (экономический вклад), повысить качество жизни населения и рационализировать его свободное время (социальный вклад) [1]. К культурным функциям можно отнести: 1) физкультурную (общее физическое развитие, совершенствование физических качеств и укрепление здоровья населения); 2) эстетическую (формирование красивого телосложения, коррекция веса и набор мышечной массы); 3) гносеологическую (знания о рациональном использовании упражнений, правильном питании, здоровом образе жизни); 4) воспитательную (развитие силы воли, совершенство и т. д.); 5) реабилитационную (профилактика различных заболеваний, восстановление после травм, отличный жизненный тонус организма человека в целом и его систем в отдельности); 6) коммуникативную (объединение занимающихся в клубы по интересам, создание интеракции между участниками и формирование навыков общения вне круга повседневной жизни); 7) рекреационную (удовлетворяет потребности людей в активном отдыхе и досуге, способствует рациональному использованию свободного времени, отвлечению от вредных привычек, формирует здоровый образ жизни).

Говоря о скрытых функциях фитнеса, можно отметить, что их реализация способствует повышению самооценки и выражению индивидуальности, улучшению взаимоотношений в семье и росту уважения со стороны окружающих. Кроме того, расширяется круг знакомств, повышается социальный статус в обществе, вырабатываются умения по оперативному и осмысленному решению жизненных и профессиональных проблем [2]. Важно отметить, что занятия фитнесом считаются капиталовложением в собственное тело. Одна из важных скрытых функций в использовании фитнес-услуг по отношению к обществу – создание основы для здорового образа жизни, сдерживание процессов инволюции и противодействие неблагоприятным условиям жизни и быта [3].

В то же время скрытые функции могут играть деструктивную роль, выступающей в качестве дисфункций. Во-первых, это демонстративное использование занятий фитнесом с целью подчеркивания своей принадлежности к определенной социальной группе, к которой человек в реальности может и не принадлежать. Во-вторых, используя фитнес-услуги, многие люди стремятся следовать моде на здоровый образ жизни, культивировать телесность, забывая о первоначальных оздоровительных функциях фитнес-индустрии. В-третьих, люди нередко безрассудно погружаются в тренировочный процесс, чаще всего не соответствующий их реальному физическому состоянию, игнорируя указания тренера [1].

Немаловажно отметить, что фитнес как социальное явление располагает ценностным содержанием мотивов: ценности материальные (условия занятий, инвентарь, спортивная экипировка); ценности физические (здоровье, телосложение, физические качества, физическая подготовленность); социально-психологические (отдых, развлечения, удовольствие, трудолюбие, коммуникация); психические (эмоциональные переживания, черты характера, творческие задатки); культурные (познание, самоутверждение, нравственные качества, общение, авторитет) [4].

Описанные выше функции фитнеса основаны на потребностях, возникающих у населения использующих данные услуги, а каждый индивид рассматривает фитнес-индустрию с конкретной своей точки зрения, при этом функции фитнеса распределяются для него по приоритету и степени выраженности. Рационально разработанная программа фитнес-тренировок способна значительно улучшить качество жизни человека во всех отношениях.

Список использованной литературы

1. Бартенева, Н.Е. Социологическое исследование мотиваций потребителей фитнес-услуг / Н.Е. Бартенева // Состояние и перспективы развития электро- и теплотехнологии: Материалы Междунар. науч.-тех. конф. (XVIII Бенардосовские чтения). – Иваново, 27–29 мая 2015 г. – Иваново : ИГЭУ, 2015. – С. 103–106.
2. Абрамов, Р.Н. Культурное потребление и досуговые практики «социальных инноваторов»: социологический анализ / Р.Н. Абрамов, А.А. Зудина // Вестник Удмуртского ун-та, 2012. – № 3–1. – С. 64–76.
3. Бартенева, Н.Е. Социальные функции фитнеса: опыт эмпирического исследования / Н.Е. Бартенева // Вектор науки ТГУ, 2016. – № 1 (35). – С. 67–72.
4. Хокинс, Д. Сила против насилия: Скрытые мотивы человеческих поступков = Power vs. Force: The Hidden Determinants of Human Behavior ; пер. с англ. Е.О. Федотовой. – СПб. : Весь, 2010. – 304 с.

ВЕРХОВАЯ ЕЗДА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Бирковская Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В.А. Конопацкий, преподаватель

Верховая езда – это множество разнообразных движений, являющихся эффективным способом тренировки всего тела. Она может использоваться как кардио-нагрузка для сжигания жира, так и силовая программа, придающая тонус мышцам. Верховая езда полезна в восстановлении организма после травмы, болезни, перетренированности или стресса, ее можно рекомендовать как средство оздоровления занимающихся.

Также верховая езда является популярным видом спорта, которым занимаются не только профессионалы, но и любители верховой езды.

Цель исследования – изучить влияние занятий верховой ездой на развитие и укрепление мышц организма, психоэмоциональное состояния и поддержание здоровья занимающихся в целом.

Пульс всадника поднимается до 100–110 ударов в минуту, когда лошадь идет шагом, а при галопе – до 170, при этом в сердечной мышце не происходит серьезных изменений, как от бега или аэробики. Все дело в том, что мы не сами двигаемся, а отвечаем на двигательный импульс, полученный от другого живого существа. Лошадь дает нам от 90 до 110 таких импульсов в минуту, в связи, с чем наши мышцы работают так, как они не могут работать ни на одной тренировке, поэтому при езде шагом работа мышц аналогична быстрой ходьбе, при езде галопом – бегу. В 5–9 раз в организме наездника усиливается циркуляция крови.

Правильное положение спины – это основа правильной посадки на лошади, где работа мышц бедер, спины и живота взаимосвязаны. У начинающих всадников нагрузка более всего ощущается на внутреннюю поверхность бедра.

Важной особенностью верховой езды является укрепление мышц, не воздействуя при этом на суставы. Также активно включены в работу глубокие мышцы спины и живота (так называемые мышцы кора). Мышцы спины и живота работают в основном в статическом режиме и способствуют удержанию спины в ровном положении, создавая плоский живот и аристократическую осанку.

Данные режимы работы мышц физиологичны: примерно, как наше тело удерживает вертикальное положение позвоночника в обычной жизни, так и в свою очередь незаметно формируется навык правильной осанки в седле, что естественным образом переносится и в бытовую обстановку. Если обратить внимание на профессиональных наездников, то можно увидеть, что и в обычной жизни они держат плечи расправленными, подбородок приподнятым, живот втянутым и не сутулятся.

Чтобы правильная осанка стала привычной, надо сидеть на лошади 2–3 раза в неделю. Поначалу мышцы будут побаливать как после обычной фитнес-тренировки [1].

Работают квадрицепсы (четырёхглавая мышца бедра), а с ними икры и стопы. У лошадей существует 3 аллюра (темпа движения): шаг, рысь, галоп (карьер). Во время движения 2-го аллюра всадник стоит на полусогнутых ногах, опираясь на стремяна, ноги при этом работают как пружины в такт движения лошади, то вставая на носки, то опускаясь, колени полусогнуты. Чтобы пружинить, приходится включать и ягодичные мышцы. Мышцы бедра работают в статодинамическом режиме – то есть часть их напряжена, часть напрягается и сокращается.

Верховая езда также развивает реакцию и концентрацию. Во время занятия приходится держать баланс, быстро реагировать на ситуацию и телом передавать лошади свои требования к движению. Чтобы направлять лошадь в нужную сторону, приходится задействовать все тело. Потянуть рукой повод уздечки вправо или влево, приподняться на стремянах или сжать шенкеля, отклонить корпус в сторону, назад или вперед – все это приемы управления лошадию. В процессе обучения повышается умение владеть своим телом, а также скорость реакции и внимательность.

Время проведения с лошадьми повышает устойчивость организма к стрессу, улучшает настроение и снижает тревожность. Общение помогает налаживать наше психоэмоциональное состояние, расслабляться и успокаиваться. В связи с этим существует особенный вид ЛФК (лечебно-физической культуры) – иппотерапия, которая обладает высокой эффективностью и уникальностью

реабилитационного воздействия, обусловленной одновременным положительным влиянием на физическую и психическую сферу пациентов [2].

Иппотерапия – лечебная верховая езда, где врач-физиотерапевт решает, сколько и в какой позе следует ездить. Пациент не управляет лошадью: ее ведет коновод. В иппотерапию входят также упражнения из лечебной физкультуры, езда полулежа с использованием различных предметов.

Таким образом, занятия верховой ездой улучшают состояние при заболеваниях аутизмом, гидроцефалией, детским церебральным параличом, при задержке психического развития, мышечной дистрофии, нарушениях осанки, олигофрении, полиомиелите и других заболеваниях, а также является хорошим средством в укреплении мышц организма, улучшении кровообращения.

Список использованной литературы

1. Кизимова, И.М. Секреты мастерства : учеб. пособие по выездке лошади / И.М. Кизимова. – Скифия, 2020. – 336 с.

2. Овчинникова, А.А. Влияние верховой езды на психоэмоциональное здоровье людей : выпускная квалифицированная работа бакалавра / А.А. Овчинникова. – Красноярск : СФУ, 2020. – 68 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ «ХАТХА-ЙОГА» НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ

Вегера Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. Н. Будковский, преподаватель

Хатха-йога как одна из наиболее распространенных форм йоги привлекает внимание студентов благодаря своим физическим и психическим преимуществам. Сатьянанда Сарасвати (1923–2009) был выдающимся учителем йоги и основателем Бихарской школы йоги. Он стал известным благодаря своим усилиям по систематизации и популяризации йоги на Западе. В словах гуру говорилось: «Мы знаем, что человек использует возможности своего мозга всего лишь на одну десятую. Это означает, что девять десятых его возможностей лежат дремлющими, ожидая приведения их в действие». Наука называет дремлющий мозг «областью безмолвия». Неврологи утверждают, что она имеет отношение к психическим способностям человека [1].

Цель исследования – выявить влияние занятий хатха-йоги на психоэмоциональное состояние студентов и их физических способностей.

Упражнения хатха-йоги были применены в работе со студентами физической культуры в гимнастическом зале УО МГПУ имени И.П. Шамякина. Занятия в количестве 2 групп по 14 человек проходили два раза в неделю по 60 минут и длилось на протяжении 6 недель. Был применён следующий комплекс упражнений к экспериментальной группе:

1. Тадасана: встань прямо, ноги на ширине плеч, руки вдоль тела. На вдохе подними руки вверх, потянувшись всем телом. Задержись в этой позе на несколько дыханий.

2. Уттанасана: из положения Тадасана на выдохе наклонись вперед, стараясь достать руками до пола. Это отличное упражнение для растяжки позвоночника и задней поверхности ног.

3. Бхуджангасана: ляг на живот, руки под плечами. На вдохе подними грудь, прогибая спину. Задержись в позе, ощущая растяжение.

4. Савасана: ляг на спину, руки вдоль тела, ноги чуть шире плеч. Закрой глаза и полностью расслабься.

5. Врикшасана: встань на одну ногу, другую ногу поставь на внутреннюю часть бедра или голени. Руки подними вверх, соединив ладони. Это помогает сосредоточиться и развивает баланс. Помните, что главное в хатха-йоге – это дыхание и осознанность.

В контрольную группу была применён комплекс упражнений по фитнесу:

1. Мягкие повороты головы: наклони голову вперед, затем плавно поверни в одну сторону и в другую. Повтори 5 раз в каждую сторону.

2. Потягивания: встань прямо, подними обе руки вверх и потянись, как будто ты просыпаешься после долгого сна.

3. Круговые движения плечами: поднимай и опускай плечи, делая круговые движения назад и вперед по 5 раз в каждую сторону.

4. Наклоны в стороны: стань с ногами на ширине плеч и наклоняйся вбок, дотягиваясь рукой до колена. Сделай по 5 наклонов в каждую сторону.

5. Махи руками: вытяни руки в стороны и делай махи вверх и вниз, чтобы размять плечи.

В результате проведённых исследований физическое состояние студентов из группы экспериментальной продемонстрировали высокие показатели гибкости и силы по сравнению с контрольной группой. Результаты показали, что 75 % студентов смогли выполнить сложные физические упражнения, тогда как среди студентов контрольной группы этот процент составил всего 30 %.

Психическое состояние показало, что 80 % студентов, занимающихся хатха-йогой, заявили о снижении уровня тревожности и стресса. В контрольной группе лишь 40 % студентов сообщили о таких изменениях. Это указывает на положительное влияние хатха-йоги на психоэмоциональное состояние.

Выявлено, что практика йоги способствовала улучшению концентрации и внимания. 14 студентов, занимающихся хатха-йогой, отметили повышение физических способностей по сравнению с 38 % в контрольной группе.

Данные исследования подтверждают, что хатха-йога является важным инструментом для улучшения здоровья студентов. Она не только способствует физическому развитию, но и положительно оказывает влияние на психическое состояние студентов.

Подводя итог, можно отметить, что практика йоги обладает значительным потенциалом для повышения качества жизни студентов. Результаты исследования открывают новые горизонты для использования йоги в образовательной среде, способствуя формированию здорового подхода к обучению.

Список использованной литературы

1. Свами, С.С. Хатха-йога Прадипика / С.С. Свами. – М. : Ведантамало, 2007. – 89 с.

АРМРЕСТЛИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Грамак Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. Н. Таргонский, преподаватель

В статье проведен анализ средств, методов и приёмов развития силовых способностей студентов, занимающихся армрестлингом. Предложены комплексы физических упражнений, используемых в ЭГ для развития силовых способностей.

Сила является одним из главнейших физических качеств практически в большинстве видов спорта. Армрестлинг – один из самых доступных видов спорта для развития силовых способностей. Поэтому он ценен как средство воспитания силы и гармоничного развития [1; 2].

Цель исследования – выявить эффективные средства развития силовых способностей у студентов.

Исследование проводилось в УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина». В эксперименте принимали участие юноши 18–19 лет в количестве 14 студентов. Сравнительный анализ проводился на основе сравнения двух групп – контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) по 7 человек в каждой. Юноши КГ занимались по общей программе для учреждений высшего образования и посещали группу повышения спортивного мастерства по армрестлингу. ЭГ занималась по внедренному комплексу физических упражнений.

Для решения поставленных задач мы составили три комплекса упражнений, которые применялись в тренировочном процессе в определенной последовательности.

Комплекс № 1:

1. Подтягивание на перекладине (с резинкой) 3х10 раз;
2. Тяга верхнего блока 3х10 раз (15–20 кг. вес);
3. Подъём штанги на бицепс стоя 3х10 раз (10–15 кг);
4. Удержание гантели на бицепс под прямым углом – до отказа (вес 3–6 кг);
5. Протяжка с гантелями – 3х10 раз (3–6 кг в каждой руке);
6. Пресс на вертикальном тренажёре – 3х10–15 раз.

Комплекс № 2:

1. Разгибание ног в тренажёре – 3х10 раз (вес 20–25 кг);
2. Сгибание ног в тренажёре – 3х10 раз (30–35 кг);
3. Приседания со штангой (вес подбирать под каждого спортсмена) – 3х10 раз;
4. Жим штанги – 3х10 раз (вес от 12 кг);
5. Разводка гантелей в стороны – 3х10 раз (вес от 3 кг);
6. Пресс – 3х25 раз на горизонтальной скамье.

Комплекс № 3:

1. Отжимание от пола – 3х20 раз;
2. Жим гантелей, лёжа на горизонтальной скамье – 3х10 раз (вес от 8 кг);
4. Разгибание рук в блоке – 3х10 раз (от 20 кг);
5. Сгибание, разгибание рук на брусках – 3 раза до отказа;
6. Разгибание рук из-за головы в блоке – 3х10 раз (вес от 20 кг).

Сравнивая данные КГ и ЭГ, сделанные до и после эксперимента. Среднее значение в тесте «подтягивание на перекладине» в КГ увеличилось на 8,4 %, а в ЭГ на 24,0 %. По результатам теста «сгибание и разгибание рук в упоре лёжа» прирост результатов в КГ составил 6,4 %, а в ЭГ – 15,5 %. Прирост результатов в тесте «поднимание и опускание туловища за 1 мин» в контрольной группе составил 7,8 %, в ЭГ – 18,5 %.

Проведённый эксперимент подтверждает утверждение о положительном влиянии комплекса упражнений из армрестлинга на развитие силовых способностей студентов.

Список использованной литературы

1. Теория и методика физической культуры : учеб. ; под. ред. проф. Ю.Ф. Куракина. – М. : Советский спорт, 2007. – 464 с.
2. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : издательский центр «Академия», 2000. – 480 с.

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ

Дашкевич Николай (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – П.С. Коваль, преподаватель

Физические упражнения представляют собой естественный и эффективный метод для борьбы с тревогой, депрессией и стрессом. Психическое здоровье и физическая активность являются важными аспектами общего благополучия человека, и хотя они кажутся различными, на самом деле они взаимосвязаны.

Спорт играет ключевую роль в поддержании здоровья учащихся. Регулярные физические нагрузки развивают силу, выносливость и координацию движений, а также способствуют правильному формированию скелета и мышц. Особенно важно уделять внимание физическому развитию детей, поскольку занятия спортом укрепляют иммунную систему и снижают риск различных заболеваний. Например, у детей, занимающихся спортом регулярно, вероятность сердечно-сосудистых заболеваний значительно ниже, чем у тех, кто ведет малоподвижный образ жизни.

Регулярные тренировки не только укрепляют мышцы и улучшают гибкость, но и способствуют общему улучшению здоровья. Физическая активность увеличивает выносливость учащихся, повышает иммунитет к болезням и общее самочувствие. Занятия спортом также положительно влияют на психологическое состояние: уменьшают уровень стресса и улучшают настроение, что важно для успешного обучения [1].

Кроме физических преимуществ, спорт положительно воздействует на психическое здоровье детей и подростков. Регулярные физические упражнения способствуют выработке эндорфинов – гормонов счастья, которые снижают стресс и улучшают настроение. Дети, занимающиеся спортом, обычно имеют более высокую уверенность в себе и сильную мотивацию к достижению целей, что способствует их успешному обучению и развитию.

В книге Н.А. Шевченко рассматривается связь между психомоторными навыками и общим развитием ребенка в контексте диагностики психомоторных нарушений [2]. Психомоторная одаренность включает в себя координацию движений и быстроту реакции, что напрямую влияет на самооценку учащихся. Развитие этих навыков с помощью физической активности помогает снизить тревожность.

Н.В. Гущина в своей работе "Психомоторное развитие детей" подчеркивает значимость физической активности для всестороннего развития ребенка. Она отмечает, что такая активность улучшает когнитивные функции – внимание, память и способность к обучению, что также влияет на академическую успеваемость [3].

Участие в спортивных мероприятиях способствует установлению социальных связей среди учащихся. Это создает атмосферу поддержки и взаимопомощи, позитивно влияя на психическое здоровье. Дружеские отношения через совместные спортивные занятия помогают легче справляться с учебным стрессом. Влияние физической культуры охватывает все аспекты жизни учащегося.

Регулярные физические упражнения не только улучшают физическое здоровье, но также приносят множество преимуществ для психического состояния. Снижение стресса и тревожности, улучшение когнитивных функций, социальная активность и повышение самооценки – всё это способствует профилактике депрессии. Признавая важность физической активности, мы можем помочь учащимся взять ответственность за свое психическое благополучие и создать более счастливое сообщество. Можно сказать о многообразном влиянии физической

активности на психическое здоровье учащихся: она развивает психомоторные навыки, улучшает эмоциональное состояние, повышает уверенность в себе, укрепляет социальные связи.

Список использованной литературы

1. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании / Б.А. Ашмарин. – М. : Физкультура и спорт, 1998. – 272 с.
2. Шевченко, Н.А. Психомоторная одаренность: диагностика и коррекция / Н.А. Шевченко. – М. : Наука, 2012. – 276 с.
3. Гущина, Н.В. Психомоторное развитие детей: теоретические аспекты и практические рекомендации / Н.В. Гущина. – М. : Педагогика, 2010. – 342 с.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ**
Юлия Дойняк (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – И.П. Дойняк, старший преподаватель

В настоящее время актуальным вопросом для поиска эффективных форм и необходимых методов физического воспитания школьников является оптимизация их двигательной активности в процессе физического воспитания.

Цель нашего исследования заключается в выявлении особенностей двигательной активности школьников при организации уроков физического воспитания.

Имплементация двигательной программы при выполнении движений требует от школьников сильного зрительного контроля, который является ведущим звеном обратной связи в процессе формирования произвольных движений. Взаимодействие этих систем происходит в ходе возрастного развития и в процессе совершенствования конкретной двигательной деятельности [1].

В ряде исследований было установлено непосредственное влияние на формирование здоровья школьников факторов внутришкольной среды, влияющих на его двигательную активность. По мнению Барчукова И.С., под двигательной активностью понимается суммарное количество двигательных действий, выполняемых человеком в процессе повседневной жизни [2].

Важным условием для рационально построенного двигательного режима младших школьников является его качественное разнообразие движений. Занятия физическими упражнениями должны быть разнообразными, сбалансированными в количественном отношении с учетом потребностей и возможностей растущего организма [3].

Система физкультурно-оздоровительной работы в школе способна обеспечить дифференцированное применение средств и форм физического воспитания в зависимости от возраста, пола, состояния здоровья, физической подготовленности школьников. Необходимым условием успешного сбережения и укрепления здоровья является систематичность этой работы, постепенное увеличение нагрузок и комплексное использование разнообразных форм и средств физического воспитания. В социальных и оздоровительных целях в общеобразовательных учреждениях создаются условия для удовлетворения биологической потребности школьника в движении.

При рассмотрении характеристик физического состояния организма необходимо учитывать динамику физического развития и подготовленности, двигательной активности, функционального состояния учащихся. Данные об

индивидуальных проявлениях этих показателей позволяют объединять детей в определенные группы и прогнозировать для каждой из них результаты физического развития и подготовки.

В нашем исследовании оценка физического развития младших школьников проводилась медицинскими работниками в начале учебного года по трем показателям, результаты которых приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели физического развития

Показатели физического развития школьников (3 класс)	Мальчики	Девочки
Длина тела, см.	127,0 ± 3	138,6 ± 3
Масса тела, кг.	25,0 ± 2	26,5 ± 2
Окружность грудной клетки, см.	62,5 ± 1,5	64,2 ± 1,5

Анализ антропометрических данных свидетельствует о неравномерности процессов роста и развития диагностируемых респондентов.

Мы видим, что потребность школьников в двигательной активности достаточно высока, и при её организации на должном уровне отдельного внимания требуют вопросы проведения различного типа спортивных и подвижных игр в перерывах между уроками, а также информационной работы с родителями по проведению утренней гимнастики и посещения спортивных секций по месту жительства.

Таким образом, целесообразный подбор и рациональное использование физкультурного оборудования и физических упражнений в разных формах двигательной активности способствует развитию физических качеств и творческих способностей, формированию разнообразных двигательных умений и навыков, воспитанию нравственно-волевых качеств, повышению интереса обучающихся к физическому воспитанию в целом.

Список использованной литературы

1. Безруких, М.М. Психофизиология : словарь / М.М. Безруких, Д.А. Фарбер. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 127 с.
2. Барчуков, И.С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб.-метод. пособие / И.С. Барчуков ; под. общ. ред. Г.В. Барчукова. – М. : КНОРУС, 2017. – 366 с.
3. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – 4-е изд., стер. и доп. – СПб. : Лань, 2004. – 160 с.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК БУДУЩЕГО МЕДРАБОТНИКА

**Дынько Арина (ФГБОУ ВО КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого
Минздрава России, г. Красноярск)
Научный руководитель – А.Б. Дынько**

В настоящее время социальная политика государства направлена на создание благоприятных условий жизни своих граждан. В современном мире человечество активно занимается спортом и здоровым образом жизни – эти понятия очень тесно взаимосвязаны. В понятие «здоровье» вкладываются не только отсутствие болезней, но и другие формы человеческого поведения, которые позволяют достичь высокого уровня психического, эмоционального и физиологического благополучия

[1]. Существует множество онлайн тренировок, методик, различных практик для поддержания здоровья. Положительное влияние спорта на здоровье человека отражены в работах Мандиркова В.Ф., Ушакова И.А., Голубина С.А. и др.

Цель исследования – выявить отношение студентов медицинского университета к занятиям физической культурой и здоровому образу жизни.

Во всех вузах России реализуется дисциплина «Физическая культура и спорт». Активный образ жизни – это один из важных аспектов в жизни молодого человека.

В связи с большой загруженностью, долгой адаптацией в новых условиях, неумением планировать свой режим дня, большим количеством академических занятий, большинство студентов-медиков ведут малоподвижный образ жизни, что негативно сказывается на здоровье будущих врачей. Важнейшим условием успешности и эффективности профессиональной подготовки студентов-медиков, является укрепление их собственного здоровья, приобретения знаний о здоровом образе жизни, формирование практических навыков физической культуры. Студенты, будущие медработники, должны быть примером отношения к собственному здоровью для пациентов. Считается, что только личный пример может убедить в целесообразности рекомендуемых действий по сохранению и укреплению здоровья. Преподавателями кафедры физической культуры и спорта разработаны лекции с элементами специализированных медицинских знаний: спортивная физиология медицины, реабилитационная система.

Было проведено анкетирование среди студентов 1 курса лечебного факультета (30 человек) для выявления причастности студентов медицинского университета к занятиям физической культурой и здоровому образу жизни. Анкета содержала следующие вопросы:

1. Занимаетесь ли вы физической культурой и спортом? Соблюдаете здоровый образ жизни? Если да, то как?

2. С какими сложностями столкнулись при изучении в университете дисциплины «Физическая культура и спорт»?

3. Нравится ли посещать дисциплину «Физическая культура и спорт»?

4. Ваше отношение к собственному здоровью. Имеете ли вредные привычки?

На первый вопрос 70 % из числа опрошенных ответили, что занимаются спортом дополнительно в различных секциях и кружках. Ведут здоровый образ жизни, занимаясь спортом, ходьбой и прогулками на свежем воздухе.

На второй вопрос 38 % из числа проанкетированных ответили, что сложность посещения в университете дисциплины «Физическая культура и спорт» заключается в том, что далеко находятся спортивные базы; в отличие от школьной программы – тяжелые физические нагрузки. 78 % опрошенных ожидали, что будут только игровые виды спорта (волейбол, баскетбол). На практике оказалось все иначе. Ведь дисциплина «Физическая культура и спорт» предлагает большой спектр изучения различных упражнений.

На третий вопрос 10 % опрошенных ответили, что не нравится посещать занятия. Во-первых, промежуток между занятиями иногда до 2 часов. Во-вторых: хотели бы ходить только в бассейн и играть в волейбол.

На четвертый вопрос 90 % опрошенных ответили, что не имеют вредных привычек и следят за здоровьем: сон, питание, занятие спортом, а 10 % после поступления в ВУЗ приняли решение отказаться от них, так как стали больше интересоваться состоянием здоровья человека и быть примером для будущих пациентов.

В целом, большинство студентов первокурсников лечебного факультета КрасГМУ им. проф. В.Ф. Воино-Ясенецкого положительно относятся к изучению дисциплины «Физическая культура и спорт», понимая, что все это сказывается на формировании психического и физического состояния будущего медицинского работника.

Список использованной литературы

1. Завьялов, А.Е. Проблемы формирования здорового образа жизни среди молодежи / А.Е.Завьялов //Системная психология и социология. – М. : МГПУ, 2015 – № 13.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРЕБЛЕ

Жильский Денис (УО МГПУ им. И. П.Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – С.Ф. Ничипорко, канд. физ.-мат. наук, доцент

В академической гребле для достижения высоких результатов в соревновательной деятельности особое внимание необходимо уделять развитию выносливости.

Выносливость представляет собой способность организма противостоять утомлению [1, с. 54]. Выделяют общую и специальную выносливость. Для ее развития применяют различные методы и средства. В гребном спорте для развития выносливости используются общепринятые методы развития физических качеств, такие как равномерный, переменный, повторный, интервальный, соревновательный, игровой и круговой.

Наряду с традиционными методами развития физических качеств в теории и практике спортивной тренировки остается актуальным вопрос поиска новых средств подготовки, направленных не только на улучшение двигательных морфо-функциональных показателей, но и способствующих повышению интереса к избранному виду спортивной деятельности [2, с. 37].

Исследовательская работа осуществлялась на базе Мозырского филиала Учреждения образования «Гомельской государственное училище олимпийского резерва». В педагогическом исследовании приняли участие 14 спортсменов.

Цель исследования – проанализировать влияние предложенной методики использования средств фитнеса для развития выносливости гребцов-академистов 13–14 лет.

На первом этапе исследования был проведен опрос 10 тренеров-преподавателей по академической гребле. Были изучены особенности развития физических качеств и методы, применяемые в тренировочном процессе. Далее было проведено тестирование уровня развития выносливости. На основе полученных результатов была разработана методика развития выносливости гребцов-академистов 13–14 лет, основанная на применении функционального тренинга.

В процессе занятий были использованы гантели, штанги, гири, скакалки, медболы и упражнения с собственным весом. Так, например, применялись приседания с гирей, выпады (вперед, назад, боковые), берпи, скручивания с медболом, подъем рук и ног лежа на животе, упражнения с эспандером. Основная задача тренировок – обеспечить улучшение физической формы без увеличения рельефной мускулатуры.

Занятия строились с учетом принципов индивидуализации, постепенного повышения нагрузки, цикличности, системности. Постепенно спортсмены уменьшали интервалы отдыха между подходами.

Функциональные тренировки использовались в сочетании с традиционными тренировками по гребле в лодке, в сочетании с занятиями по плаванию, кроссовой подготовке, гребле на тренажере «Концепт».

На третьем этапе было проведено повторное тестирование уровня развития выносливости гребцов-академистов.

Сравнительный анализ полученных данных до эксперимента и после выявил прирост результатов ($p < 0,05$) в тестах: «Плавание 100м, мин, с» – 14,7 %; «Тяга штанги-лежа, количество раз» – 16,6 %; «Бег 1500 м, мин, с» в ЭГ – 12,4 %; «Напрыгивания, количество раз» – 11,2 %.

Исходя из вышесказанного, можно выделить ряд особенностей использования средств функционального тренинга:

- упражнения отличаются разнообразием и направлены на повышение мотивации к систематическим занятиям греблей;
- упражнения, позволяя задействовать несколько мышечных групп одновременно, могут использоваться с собственным весом без использования специального оборудования;
- упражнения можно легко модифицировать под уровень физической подготовленности занимающихся и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение функционального тренинга является эффективным инструментом для развития выносливости гребцов-академистов 13–14 лет.

Список использованной литературы

1. Барчуков, И.С. Физическая культура : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / И.С. Барчуков. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 528 с.
2. Лось, Д.О. Применение современных направлений фитнеса в тренировочном процессе гребцов-академистов на начальном этапе подготовки / Д.О. Лось / Веснік Палескага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2023 – № 2. – С. 37–44.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ МЕТОДОМ КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ

Жуковец Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В.И. Черняк, преподаватель

Физические качества являются основой успешной спортивной деятельности. В связи с этим важным направлением является поиск эффективных методов тренировки, способствующих их развитию. Одним из таких методов является круговая тренировка, которая позволяет не только улучшать основные физические качества, но и разнообразить тренировочный процесс [1].

Целью данного исследования является разработка и внедрение комплекса круговой тренировки для юных спортсменов с целью улучшения их физических качеств, таких как сила, выносливость, скорость и координация, а также оценка эффективности данного метода в сравнении с традиционными тренировками.

В рамках исследования был разработан комплекс круговой тренировки, включающий упражнения, направленные на развитие силы, выносливости, скорости и координации. Комплекс состоит из последовательности упражнений, которые выполняются на различных станциях с минимальными перерывами [2].

Комплекс включает в себя следующие упражнения:

1. Прыжки через скамейку;
2. Челночный бег;
3. Поднимание ног в висе;
4. Прыжки со скакалкой;
5. Тройной прыжок с места;
6. Приседания с руками вперед;
7. Выпады с пружинистыми покачиваниями;
8. Бег с высоким подниманием бедра;
9. Быстрая смена ног;
10. Прыжки на месте;
11. Круговые движения ногами;
12. Бег на месте со скакалкой.

Эти упражнения были выбраны для обеспечения всесторонней физической нагрузки и развития специфических качеств [3].

В эксперименте участвовали две группы юных спортсменов: контрольная и экспериментальная. Обе группы прошли первоначальное тестирование, после чего экспериментальная группа занималась по разработанному комплексу круговой тренировки в течение двух месяцев.

После завершения тренировочного периода было проведено повторное тестирование (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты повторного тестирования

Тесты	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Тройной прыжок с разбега (м)	7,6±0,1	8,2±0,1
Сгибание и разгибание рук в упоре (раз)	25±2,3	27±2,8
Бег на 100 м (с)	14,4±0,5	13,9±0,2
Бег 3000 м (мин)	11,59±1,44	11,21±1,43

Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе произошло значительное улучшение всех тестовых показателей. В то время как контрольная группа продемонстрировала лишь незначительные изменения. Например, прирост в тройном прыжке с разбега составил 9,3 % в экспериментальной группе, тогда как показатели контрольной группы остались без изменений.

Данные результаты подтверждают эффективность круговой тренировки как метода, способствующего развитию физических качеств юных спортсменов. Применение этого метода в тренировочном процессе может привести к значительному улучшению результатов в различных тестах, что открывает новые возможности для тренеров и спортсменов.

Экспериментальное исследование показало, что круговая тренировка является эффективным инструментом для совершенствования физических качеств юных спортсменов. Рекомендации по внедрению данного метода в тренировочный процесс могут способствовать улучшению спортивных результатов и общей физической подготовки.

Список использованной литературы

1. Вайнбаум, Я.С. Дозировка физически нагрузок школьников / Я.С. Вайнбаум. – М. : Просвещение. 2015. – 200 с.

2. Гладенко, Б.В. Атлетами не рождаются: о развитии физических качеств: 8–11 классы / Б.В. Гладенко // Спорт в школе. Первое сентября. – 2013. – № 6. – С. 24–25.
3. Шолих, М.В. Круговая тренировка [Текст] / М.В.Шолих.– М. : ФиС, 2008. – 120 с.

КАЧЕСТВО СОБЛЮДЕНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТАМИ УНИВЕРСИТЕТА НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Клецун Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – О. М. Афонько, канд. пед. наук, доцент

Известно, что одной из составляющих предмета акмеологии – науки о профессиональном совершенствовании, являются процессы самореализации в профессиональной сфере. Применительно к профессии педагога каждый этап формирования способности к соблюдению характеристик здорового образа жизни (ЗОЖ) на высоком уровне качества должен рассматриваться с учетом его особенностей. Целесообразно применить такой же подход к процессу самосовершенствования, который можно было бы использовать на любом из этих этапов [1]. Потребность в соблюдении правил ЗОЖ студентом зависит не только от качества физического воспитания в школе и семье, но и от технологий преподавания и оценки уровня знаний студентов по характеристикам ЗОЖ. Наиболее эффективной в этой связи является модульно-рейтинговая технология (МРТ) обучении студентов дисциплине «Физическая культура» (ФК) [2]. Эффекты МРТ обусловлены требованиями к преподаванию: 1) идеальное проектирование учебного процесса на 1–6 семестры; 2) сопряженное решение двух социально-значимых задач: формирования знаний о правилах ЗОЖ и формирования навыка профессионального самосовершенствования.

Цель исследования: повышение качества образования студентов по дисциплине «Физическая культура». Методы исследования: анализ литературы; анкетирование студентов; анализ сведений учебных журналов преподавателя, применяющего МРТ обучения; математические методы. Исследование проведено в УО МГПУ имени И.П. Шамякина в период 202–2025 гг.; с участием трех групп студентов 1-го и 2-го курсов факультета дошкольного и начального образования и 1-й группы 3-го курса технологического-биологического факультета. Качество соблюдения характеристик ЗОЖ каждый студент оценивал по уровням: «высокий», «средний», «низкий».

Анализ планов работы преподавателя и материалов деятельности студентов по дисциплине «ФК» показал, что значительная часть учебной работы осуществляется студентами группы самостоятельно на основе индивидуальных заданий студентам и приемов цифровизации. Формат МРТ создает уникальные возможности для дидактического взаимодействия студентов и преподавателя при решении задач: теоретической и физической подготовки; спортивно-игровой подготовки; профессионально-прикладной методической подготовки; задач научно-исследовательского характера.

Результаты нашего исследования по качеству соблюдения студентами УО МГПУ имени И.П. Шамякина десяти характеристик ЗОЖ [3] представлены в таблице 1.

Анкета содержала следующий перечень и детализацию характеристик ЗОЖ студентов: режим учебного труда и отдыха; организация и качество сна; организация и качество питания; организация двигательной активности; личная гигиена;

профилактика вредных привычек (алкоголь и др.); культура межличностного общения; психофизическая регуляция организма; культура сексуального поведения; объем и глубина знаний в области ЗОЖ. Нами установлено, что в учебном году проводятся опросы студентов по вопросам других анкет, способствующих формированию ЗОЖ студентов [4]: «Лидер ли вы?»; «Способность к эмпатии»; «Конфликтная ли Вы личность?» и др. Преподаватель применяет метод анкетирования также для оценки навыков профессионального самосовершенствования студентов. Приводим примеры заголовков анкет: «Оценка уровня мотивации студентов к занятиям по дисциплине «ФК»; «Формирование личностных и социально значимых мотивов, связанных с профессиональным самоопределением»; «Отношение студентов к применению МРТ обучения дисциплине «ФК».

Таблица 1 – Средне-групповые показатели оценок студентами качества соблюдения десяти характеристик правил здорового образа жизни, в %

Уровни оценок	1 курс 2 группа	2 курс 1 группа	3 курс 1 группа
Высокий	15 %	30 %	61 %
Средний	30 %	36 %	38 %
Низкий	55 %	34 %	1 %

Ежегодная оценка качества соблюдения студентами правил ЗОЖ – важный компонент МРТ, требующей от преподавателя и студентов теоретической, научно-исследовательской и практической подготовки. Установлено, что, обучаясь дисциплине «ФК» по МРТ, студенты от семестра к семестру лучше соблюдают правила ЗОЖ, появляется также потребность в педагогическом самосовершенствовании. Формирование этой потребности зависит от качества преподавания и сознательности студентов, проявленной при самооценке качества соблюдения правил ЗОЖ.

Список использованной литературы:

1. Хозяинов, Г.И. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. – 2-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 264 с.
2. Афонько, О.М. Функции системы менеджмента качества в достижении целей образования студентов по дисциплине «Физическая культура» / О.М. Афонько // Мир спорта – 2020. – № 3 (80) – С.79–84.
3. Ильинич, В.И. Физическая культура студента : учеб. / В.И. Ильинич. – М. : Гардарики, 2009. – 448 с.
4. Марков, В.В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней : учеб. пособие для студ. выс. пед. учеб. заведений / В.В. Марков. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 320.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ АЭРОБИКОЙ

Костяшкин Артём, (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е.В. Болбас, преподаватель

В настоящее время отмечена необходимость изменения практики физического воспитания студенческой молодежи через создание условий свободного выбора студентами содержания занятий физической культурой. Включение занятий аэробикой в процесс физического воспитания студентов способствует повышению его эффективности. В статье рассмотрено применение технологий аэробики на курсах физической культуры, изучена мотивация студентов к занятиям аэробикой.

Актуальность поддержки достойного уровня физкультурного образования сегодня не вызывает сомнения. Занятия физической культурой работают на перспективу, поэтому чем раньше студенты задумаются о значимости занятий физической культурой, тем качественнее будет их здоровье, иммунитет и психологическое состояние. В последние годы специфика дисциплины «Физическая культура» в высших учебных заведениях характеризуется стремлением преподавателей мотивировать студентов заниматься физической культурой не только на занятиях, но и самостоятельно.

Цель исследования – рассмотреть технологии аэробики в рамках дисциплины «Физическая культура».

Аэробика как одна из наиболее популярных форм физической активности представляет собой умеренно интенсивные тренировки, способствующие улучшению кардиореспираторной функции.

В широком смысле к аэробике можно отнести ходьбу, бег, плавание, езду на велосипеде, лыжный спорт, то есть такие формы физической культуры, которые стимулируют работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Оздоровительная аэробика имеет несколько видов классификаций: по возрасту; по полу: для женщин (для беременных), для мужчин; по уровню подготовленности: начинающие и продвинутые; по содержанию: беговая, танцевальная, степ, силовая, цикличная (интервальная) и др.; по наличию снарядов: степ, слайд, эспандер, боди-бар (утяжелительные палки), в воде (аквааэробика) и др. [1].

Занятия аэробикой повышают эффективность легочной вентиляции, укрепляют опорно-двигательный аппарат, помогают справиться со стрессом, улучшают физическую и интеллектуальную работоспособность, снижают риск возникновения сахарного диабета и злокачественных новообразований, повышают устойчивость к инфекционным заболеваниям, способствуют профилактике ишемической болезни сердца и атеросклероза и в сочетании с диетой и правильным питанием дают возможность улучшить телесность. Таким образом, системные и регулярные занятия аэробикой способны значительно улучшить качество здоровья.

Аэробика – это система гимнастических, танцевальных и других упражнений, где занимающиеся выполняют их под музыку, поточным и серийно-поточным методом, и тем самым развивают аэробные возможности энергообеспечения своей двигательной активности.

В более узком смысле под аэробикой понимают одно из направлений физкультурно-оздоровительных фитнес-программ, построенных на различных гимнастических упражнениях.

Упражнения, выполняемые на занятиях, помогают эффективно развивать выносливость, силу, гибкость, координацию, быстроту. Посредством занятий аэробикой занимающиеся могут укрепить все группы мышц.

Занятия проводятся с музыкальным сопровождением, разным инвентарём: степ, коврики, эспандеры. Занятия, как правило, имеют стандартную структуру: разминка, аэробная часть, заминка с аэробной частью, силовая часть и растяжка с общей заминкой.

В аэробной части занятий аэробикой нагрузка и выполнение упражнений направленно на увеличение числа сердечных сокращений, в силовой – на проработку конкретных мышечных групп.

Растяжка как элемент структуры академического занятия аэробикой позволяет избежать или уменьшить боль в мышцах после большой физической нагрузки; увеличивает эластичность мышц, связок, суставных капсул; способствует профилактике травматизма (растяжений, разрывов); положительно воздействует на эмоциональную сферу, расслабляет мышцы и повышает эмоциональный фон [2].

Мотивация к занятиям является необходимым условием эффективного обучения. Наиболее часто самый распространённый мотив, стимулирующий к занятиям аэробикой – желание иметь красивое, стройное, подтянутое тело.

Поскольку с возрастом уровень здоровья естественно снижается, поддержание его в прежнем диапазоне требует дополнительной активности, поэтому на занятиях аэробикой преподаватель должен объяснять механизмы формирования резервов сердечно-сосудистой системы и преимущества аэробных видов нагрузки.

Список использованной литературы

1. Определение связи психоэмоционального состояния и посещаемости занятий физической культурой студентов вуза // Наука и социум: материалы Всерос. науч.-практич. конференции с Междунар. участием, 1 марта 2018 г. / отв. ред. Е.Л. Сорокина. – Новосибирск : Изд-во ЧУДПО Сибирский институт практической психологии педагогики и социальной работы, 2018. – С. 116–119.

2. Якуб, И.Ю. Аэробика как средство физической культуры / И.Ю. Якуб, А. Старикова // Молодой ученый. – 2015. – № 16 (96). – С. 442–446.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ В ГРЕБЛЕ НА БАЙДАРКАХ

Михалишин Станислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – С.Ф. Ничипорко, канд. физ.-мат. наук доцент

Гребля – зрелищный вид деятельности. Чем короче дистанция, тем больше скоростно-силовых усилий нужно приложить, чтобы победить. Особенно тяжело показать наилучший результат юным спортсменам. Именно поэтому тренеру-преподавателю важно правильно организовать тренировочный процесс и подвести юного спортсмена к пику формы.

Исследовательская работа осуществлялась на базе учреждения специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва (СДЮШОР) № 2 им. Н.С. Горбачёва г. Рогачева в период с сентября 2024 г. по март 2025 г.

Цель исследования – выявить особенности развития скоростно-силовых качеств юных спортсменов в гребле на байдарках.

На первом этапе исследования было проведено анкетирование 13 тренеров-преподавателей: 3 респондента – высшая категория; 4 – первая; 6 – вторая. В ходе

исследования были выявлены такие особенности подготовки юных спортсменов, как необходимость улучшения физической формы (23 %), развитие физических качеств, оказывающих влияние на гармоничный рост (19 %), коррекция техники движений (46 %), воспитание мотивации к систематическим занятиям спортом (12 %).

Были уточнены средства развития скоростно-силовых качеств у юных гребцов, что является важным аспектом в их подготовке. Эти качества, по мнению всех тренеров-преподавателей, помогают улучшить технику, эффективность движений и общую результативность в спорте. По мнению большинства от числа опрошенных (86 %), силовые тренировки должны включать в себя: упражнения с собственным весом (упражнения на тренажерах, приседания, отжимания, подтягивания); использование небольшого дополнительного веса для постепенного увеличения нагрузки; работ на устойчивость мышц кора, что важно для гребли.

14 % тренеров считают, что к этому арсеналу средств следует добавить серии прыжков на дальность или высоту, а также выпрыгивания для развития взрывной силы; бег с ускорениями; броски медицинбола разных весов и др.

Скоростные тренировки строятся на основе использования интервальной тренировки на воде или на эргометре (гребном тренажере), спринта на короткие дистанции с высокой интенсивностью.

Кроме вышеперечисленных средств тренеры-преподаватели используют в тренировочном процессе такие упражнения, как тяга резинового амортизатора, прыжки через скакалку, планка. В ходе анкетирования была отмечена необходимость выполнения разминочных упражнений и заминки с целью предотвращения травматизма.

Также тренеры-преподаватели (100 %) отметили необходимость учета возрастных особенностей при развитии физических качеств и соблюдения принципа регулярности посещения занятий, направленных на улучшение техники гребли, а также применения упражнений для повышения координации движений. Для восстановления юных спортсменов после тренировочных нагрузок респонденты рекомендовали выполнять, во-первых, упражнения на растяжку, во-вторых, посещать массаж, в-третьих – бани, далее – аутотренинг и др. Особо было указано на необходимость соблюдения баланса между нагрузкой и восстановлением и избегания перетренированности.

В ходе проведенного исследования были выделены следующие особенности развития скоростно-силовых качеств юных гребцов:

- составление программы тренировок в соответствии с возрастными особенностями и уровнем подготовки и физических возможностей юного спортсмена;
- выделение достаточного количества времени на отдых и восстановление;
- сочетание в ходе тренировочного процесса технических и физических задач;
- использование разнообразных методов тренировок, включая круговые, интервальные и силовые упражнения;
- необходимость включения в тренировочный процесс разминочных упражнений на заминку для избегания травм.

Итак, развитие скоростно-силовых качеств у юных гребцов требует комплексного подхода, учитывающего физиологические особенности подросткового организма, технические аспекты гребли и психологическую подготовку.

ПРИМЕНЕНИЕ АЭРОБИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БАСКЕТБОЛУ
Никитенко Дмитрий (УО МГПУ им. И. П.Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – С.Ф. Ничипорко, канд. физ.-мат. наук, доцент

Интерес к баскетболу у обучающейся молодежи закономерен, так как здесь можно проявить свои физические качества, показать технико-тактическое мастерство, умение работать в команде.

Баскетбол – высоко динамичная игра, требующая больших затрат энергии и хорошей физической подготовленности. В связи с этим важно в процессе тренировочного процесса правильно подбирать средства как для общей, так и специальной физической подготовки студентов-спортсменов. Поскольку игра требует от занимающихся высокой концентрации усилий в ходе интенсивной двигательной активности, нами было предложено использовать средства фитнес-технологий в ходе учебно-тренировочных занятий студентов группы повышения спортивного мастерства (ПСМ) первого года обучения.

Исследовательская работа осуществлялась на базе учреждения образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» в период с сентября 2024 г. по декабрь 2024 г. В исследовании принимали участие студенты группы ПСМ (баскетбол), которые были разделены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ).

Цель исследования – изучить условия применения аэробики на занятиях группы ПСМ по баскетболу.

Объект исследования: процесс физической подготовки баскетболистов.

Предмет исследования: аэробика в системе физического воспитания студентов группы ПСМ по баскетболу.

На первом этапе исследования было проведено тестирование общей и специальной физической подготовленности студентов, занимающихся в группе ПСМ. Для определения уровня общей физической подготовленности были использованы следующие тесты: бег 20 м, прыжок в длину с места, прыжок вверх, 12-минутный бег, скоростное ведение, штраф-броски. По результатам проведенного предварительного тестирования студентов ЭГ (n=6 студентов) и КГ (n=6 студентов) была разработана методика подготовки студентов группы ПСМ по баскетболу с включением в занятия комплексов упражнений из аэробики.

На втором этапе проводился эксперимент с целью проверки эффективности предложенной методики в процессе подготовки студентов-спортсменов группы ПСМ.

На третьем этапе – обобщающем, проведено повторное тестирование уровня физической подготовленности, осуществлялся анализ результатов эксперимента и разрабатывались рекомендации.

КГ обучалась по традиционной программе. В ЭГ в тренировочный процесс были включены предложенные комплексы из различных направлений аэробики (аэробика со скакалкой, силовая аэробика, йога-аэробика) для развития физических качеств и повышения уровня подготовленности студентов-баскетболистов. На занятиях использовались отягощения для рук и ног, трубчатые и ленточные амортизаторы, гимнастические палки и другое оборудование.

В ходе работы были выделены следующие условия применения аэробики на занятиях группы ПСМ по баскетболу:

- подбор упражнений из аэробики для более быстрой и успешной адаптации организма занимающихся к возрастающим физическим нагрузкам по средствам повышения уровня образования и самообразования преподавателя;

- расширение спектра применяемых средств и технологий для повышения уровня развития физических качеств путем научного комплексного системного подхода к тренировочному процессу;

- моделирование различных средств подготовки занимающихся баскетболом путем увеличения педагогом творческой составляющей;

- повышение уровня двигательной активности путем привлечения студентов-баскетболистов к различным формам двигательной активности.

Прирост результата в тестах: «Бег 20 м, с» в ЭГ составил 19,7 %, в то время как в КГ всего 16,5 %; «Прыжок в длину с места» в ЭГ – 21,1 %, в КГ – 18,2 %; «Прыжок вверх, см» в ЭГ – 14,6 %, в КГ – 11,1 %; «12-минутный бег, м» в ЭГ – 12,2 %, в КГ – 9,7 %; «Скоростное ведение, с» в ЭГ – 15,5 %, в КГ – 12,2 %; «Штраф-броски, количество попаданий» в ЭГ – 10,8 %, в КГ – 9,2 %.

Динамика показателей физической подготовки студентов после эксперимента указывают на то, что обе группы смогли улучшить результаты в контрольных испытаниях, однако прирост в ЭГ выше.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение комплексов упражнений аэробики способствует повышению уровня физической подготовленности студентов-спортсменов.

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ СБОРАХ

Титов Сергей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В.П. Павлов, канд. пед. наук, доцент

Успешная подготовка тяжёлоатлетов к ответственным соревнованиям требует комплексного подхода, объединяющего множество факторов. Юношеские и молодежные команды нуждаются в хорошо продуманной и организованной воспитательной работе, так как у членов юношеских и молодежных команд по мере роста спортивных результатов должен расти общий культурный и образовательный уровень. С учетом этого и строится воспитательная работа на учебно-тренировочных сборах [1; 2].

Цель исследования – совершенствование форм и методов воспитательной работы с тяжелоатлетами в условиях спортивных сборов.

Был проведен анализ воспитательной работы команды, в состав которой входят 14 юношей от 17 до 20 лет – все мастера спорта, победители и призеры первенства Республики Беларусь среди юниоров и молодежи, победители и призеры кубка и чемпионата Республики Беларусь, а также победители и призеры чемпионата Европы и Мира.

Всем участникам сбора были предложены анкеты, материалы которых в последствии помогли нам получить ясное представление о некоторых сторонах жизни спортсменов. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса «Правила здорового образа жизни»

Тематика	Положительное Отношение, %	Отрицательное Отношение, %	Сомнительное Отношение, %
Наркотики	–	100	–
Алкоголь	19	76	5

Продолжение таблицы 1

Табакокурение	20	68	12
Ожирение	–	100	–
Активный образ жизни	100	–	–
Книги	48	–	52
Кино	100	–	–
Музыка	100	–	–

Результаты этого тестирования были направлены на дальнейшую организацию команды. Но важным условием эффективности воспитательной работы является и знание психологических аспектов. Для этого использовались тесты Айзенка и Тейлора.

С каждым спортсменом, в психологическом состоянии которого были обнаружены отклонения от нормы, были проведены индивидуальные беседы. Выявлены и по возможности локализованы причины, вызывавшие эти состояния. Совокупность этих знаний позволила тренерскому составу целенаправленно планировать воспитательную работу в команде. За время проведения сборов не было ни одного существенного нарушения спортивного режима.

Анализ этих взаимоотношений проводился по методу моделирования ситуации, например, моделирование отбора участников на следующие сборы или комплектование команды в предстоящих соревнованиях, когда участников 14, а требуется всего 9 человек. Групповые занятия дают тренеру информацию об отношениях между спортсменами и помогают найти более эффективные методы работы с каждым спортсменом.

Тренеру важно знать, каковы в команде взаимоотношения тех спортсменов, которые несколько лет входят в состав команды, и новичков, впервые приглашенных на сбор. Бывает так, что ветеран видит в новичке соперника, а не товарища по команде. Они могут втягивать новичков в различные конфликты, ссоры, склонять к нарушению спортивного режима.

Большинство спортсменов дали тренерам оценку по всем компонентам выше средней. Это свидетельствует о том, что отношения между тренерами и спортсменами в целом благополучные, и что спортивные педагоги пользуются авторитетом у членов команды.

Воспитательная работа должна быть гибкой и корректироваться в зависимости от настроения группы, погодных условий, физического состояния участников. Направленность и эффективность воспитательной работы во многом определяется уровнем профессионально-педагогического мастерства тренеров. Компонентом такого мастерства является эрудированность в области тяжелой атлетики, степень развития умений и навыков работы, морально-волевые качества, объем информации, полученной тренером из смежных наук, степень владения методами воспитания, а также стремления тренеров непрерывно пополнять знания, заниматься самообразованием.

Таким образом, знания тренерами показателей, характеризующих различные стороны воспитательной работы в команде, позволяет повышать качество и эффективность данной работы. Успех зависит от синергии всех элементов: грамотного планирования, технического совершенства, физической готовности и ментальной устойчивости. Важна также гибкость – умение адаптировать программу при непредвиденных обстоятельствах (травмы, изменения в графике).

Список использованной литературы

1. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб. : Владос, 2003. – 202 с.
2. Марченко, В.В. Особенности тренировки квалифицированных тяжелоатлетов / В.В. Марченко // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 2. – С. 33–36.

ПРЕИМУЩЕСТВА ПЛАВАНИЯ: КАК УПРАЖНЕНИЯ В ВОДЕ СПОСОБСТВУЮТ УЛУЧШЕНИЮ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

Чиженок Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В.И. Метлушко, старший преподаватель

Плавание становится все более популярными в современном обществе благодаря своей универсальности и положительному влиянию на здоровье человека. Адаптивные преимущества плавания имеют особую значимость в контексте увеличения числа людей с различными физическими ограничениями, хроническими заболеваниями и возрастными изменениями.

Цель исследования – изучить влияние плавания на качество жизни.

Плавание представляет собой низко ударный вид физической активности, что делает его особенно привлекательным для людей всех возрастов и уровней физической подготовки. В отличие от многих других видов спорта, плавание минимизирует риск травм, так как вода поддерживает тело и уменьшает давление на суставы и позвоночник. Это позволяет людям с ограниченной подвижностью или тем, кто восстанавливается после травм, заниматься физической активностью без страха получить травму.

Регулярные занятия плаванием оказывают положительное влияние на сердечно-сосудистую и дыхательную системы.

Плавание способствует развитию мышечной силы и гибкости. Поскольку этот вид активности задействует практически все группы мышц, занятия плаванием помогают укрепить мышцы и развить координацию движений. Это особенно полезно для людей с ограниченной подвижностью или тем, кто восстанавливается после травм.

Было проведено исследование на базе санатория «Шинник» г. Бобруйск. В исследовании приняли участие 30 учащихся, которые были разделены на две группы. Первая группа перед заплывом делала разминочный 10-ти минутный заплыв для разогрева мышц и адаптации к температуре воды, при плавании комбинировали различные стили: кроль на груди, кроль на спине, брас, батерфляй. Вторая группа не разминалась, использовала только один вид плавания, в конце тренировки участвовали в различных играх в воде. Через две недели был проведен опрос среди учащихся о их состоянии здоровья. По результатам опроса, первая группа стала выносливее в физическом плане, улучшилось состояние после тренировки, нормализовался сон. У второй же группы не восстанавливался мышечный тонус после тренировки, ухудшились показатели, увеличилась масса тела.

Психоземotionalное здоровье также значительно улучшается от занятий плаванием. Вода обладает успокаивающим эффектом, что помогает снизить уровень стресса и тревожности. Исследования показывают, что занятия плаванием могут способствовать улучшению настроения и снижению симптомов депрессии. Плавание позволяет отвлечься от повседневных забот и сосредоточиться на своих чувствах и ощущениях, что может быть особенно полезно в условиях стресса.

Не менее важным аспектом является социальная интеграция, которую могут обеспечить занятия плаванием. Групповые занятия в бассейне способствуют общению и созданию новых социальных связей, что положительно сказывается на качестве жизни. Для людей с ограниченными возможностями плавание может стать отличной возможностью для взаимодействия с другими людьми и участия в общественной жизни.

Кроме того, в условиях глобальных изменений климата и городской жизни, где физическая активность становится все более ограниченной, плавание может стать важным инструментом для поддержания активного образа жизни.

Таким образом, упражнения в воде делают плавание не только полезным, но и необходимым видом физической активности для различных групп населения. Плавание способствует улучшению физического состояния, психоэмоционального здоровья и социальной интеграции, что в свою очередь значительно повышает качество жизни. В условиях современного общества, где уровень стресса и физической активности часто недостаточен, упражнения в воде могут стать важным инструментом для поддержания здоровья и активного образа жизни.

Список использованной литературы

1. Васильев, В.С. Обучение детей плаванию / В.С. Васильев. – М. : Физкультура и спорт, 1999. – 199 с.
2. Булгакова, Н.Ж. Плавание : учеб. / Н.Ж. Булгакова. – М. : ФиС, 1984. – 288 с.
3. Булгакова, Н.Ж. Познакомьтесь – плавание / Н.Ж. Булгакова. – М. : ООО Издательство АСТ, 2002. – 160 с.

ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ГАДЖЕТОВ НА ОСАНКУ И СПОСОБЫ ЕЁ КОРРЕКЦИИ

Чиженок Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В.И. Метлушко, старший преподаватель

В современном обществе использование технологий, таких как смартфоны и компьютеры, стало неотъемлемой частью повседневной жизни. С увеличением времени, проводимого за экранами, наблюдается рост числа случаев нарушений осанки, что вызывает серьезные опасения у специалистов в области здравоохранения. По данным различных исследований, неправильная осанка, связанная с длительным сидением и использованием мобильных устройств, может привести к различным физическим проблемам, включая боли в спине, шее и головные боли, а также негативно сказаться на психоэмоциональном состоянии.

Актуальность данной темы заключается в необходимости понимания влияния современных технологий на физическое здоровье человека, особенно среди молодежи, которая наиболее подвержена риску. Исследование способов коррекции осанки в условиях активного использования гаджетов имеет важное значение для разработки эффективных профилактических мер и рекомендаций. Важно не только выявить негативные последствия, но и рассмотреть доступные методы коррекции осанки, включая физические упражнения, эргономические решения и использование технологий для самоконтроля.

Цель данной работы – провести исследование для выявления количества детей подросткового возраста с нарушениями осанки.

Выявить зависимость современного поколения подростков от гаджетов и как данная зависимость влияет на их осанку.

Современные технологии изменили образ жизни людей, предоставив множество удобств и возможностей для общения, работы и развлечений. Однако эти преимущества часто сопровождаются негативными последствиями для здоровья. Длительное сидение за компьютером или использование смартфона в неудобных позах приводит к перенапряжению мышц шеи, спины и плеч. Часто люди не осознают, как долго они находятся в одном положении, что способствует развитию мышечного дисбаланса. Наиболее распространенной проблемой является так называемая «технологическая» или «смартфоновая» осанка, когда человек склоняет голову вперед и вниз, создавая чрезмерное напряжение в шейном отделе позвоночника.

Анализ исследования, проведенного на базе ГУО «Средняя школа № 34 г. Бобруйска» показывает, что у учащихся 5-ых классов имеются проблемы с осанкой, а в 9-ом классе проблемы с осанкой имеют уже порядка 57 % учащихся. В данном исследовании приняло участие более 100 учеников от 5-ых до 9-ых классов. Осанка может вызывать различные проблемы со здоровьем, включая хронические боли в спине и шее, головные боли и даже расстройства дыхательной системы. В частности, у молодежи наблюдается рост случаев сколиоза и других нарушений осанки. Это связано с тем, что молодые люди проводят много времени за гаджетами, часто игнорируя необходимость делать перерывы и заниматься физической активностью.

Коррекция осанки становится актуальной задачей в условиях повсеместного использования технологий. Существует множество методов, направленных на улучшение осанки и снижение негативного влияния современных устройств на здоровье. Одним из наиболее эффективных способов является регулярная физическая активность. Упражнения на укрепление мышц спины и живота помогают поддерживать правильное положение позвоночника. Также полезны растяжки, которые способствуют расслаблению перенапряженных мышц.

Эргономика рабочего места играет важную роль в профилактике нарушений осанки. Правильная организация рабочего пространства включает использование стульев с поддержкой для поясницы, столов на подходящей высоте и правильное размещение монитора на уровне глаз. Это позволяет снизить нагрузку на позвоночник и уменьшить риск развития проблем с осанкой.

Кроме того, современные технологии могут быть использованы для коррекции осанки. Существуют приложения и устройства, которые помогают следить за положением тела и напоминают о необходимости делать перерывы или изменять позу. Такие решения могут стать полезным инструментом для тех, кто много времени проводит за экранами.

Важно отметить, что изменение привычек требует времени и усилий. Образовательные программы о важности правильной осанки и регулярной физической активности могут помочь людям стать более осведомленными о своем здоровье. Специалисты рекомендуют проводить регулярные проверки осанки и обращаться к врачам при первых признаках дискомфорта.

В заключение, влияние современных технологий на осанку человека является важной темой, требующей внимания как со стороны специалистов в области здравоохранения, так и со стороны самих пользователей технологий. Понимание негативных последствий длительного использования гаджетов и внедрение методов коррекции осанки помогут сохранить здоровье и повысить качество жизни в условиях современного мира.

Список использованной литературы

1. Баранцев, С.А. Возрастная биомеханика основных видов движений школьников : монография / С.А. Баранцев. – М. : Советский спорт, 2014. – 304 с.
2. Кузнецов, И.А. Прикладная физическая культура для студентов специальных медицинских групп : учеб. пособие / И.А. Кузнецов, А.Э. Буров, И.В. Качанов. – М. : Директ-Медиа, 2019. – 179 с.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ

**Турчин Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – В.А. Горовой, канд. пед. наук, доцент**

Под индивидуализацией деятельности понимают отражение деятельности психофизического своеобразия, присущего отдельной личности. Изучение вопросов, связанных с учётом индивидуальных особенностей человека, с индивидуализацией учебной, трудовой и спортивной деятельности, имеет уже достаточно давнюю традицию [1].

Индивидуальный подход в основном используется при тренировке спортсменов высокого класса, учитывающий технику выполнения физических упражнений, интенсивность и продолжительность работы, интервалы и характер отдыха, мотивацию спортсмена. «Принцип индивидуализации», имеющийся в педагогике, отражается при использовании дифференцированного подхода, который рассматривается как метод изучения индивидуальных и групповых различий между людьми для оптимизации процессов обучения, воспитания, профессионального отбора и т. д.

Цель исследования – рассмотреть возможность применения дифференцированного подхода в тренировочном процессе юных футболистов.

В физкультурно-спортивной практике с помощью дифференцированного подхода составляются учебно-тренировочные группы спортсменов, в которых учитываются их уровень развития физических качеств, методы тренировки, типические особенности (возраст, темперамент, уровень физической подготовленности и т. д.) [2]. В то же время понятие «индивидуализация подготовки» условно, и не может быть в полной мере реализовано в практике юношеского спорта, т. к. при подготовке юных спортсменов учитываются не все типичные признаки, а только значимые для этапа многолетней спортивной тренировки. Следовательно, в юношеском спорте первостепенен не индивидуальный, а дифференцированный подход, учитывающий особенности и характер разных групп юных спортсменов, обучение технической и тактической подготовкам, участие в соревнованиях. Более прогрессивными программами подготовки для отдельных групп юных спортсменов, в отличие от унифицированных, являются дифференцированные программы, позволяющие вести учет групповых характеристик для коррекции учебно-тренировочного процесса спортсменов, имеющих идентичные особенности и показатели, связанные с объемом и интенсивностью физических нагрузок, уровнем физической подготовленности и функционального состояния [3].

В игровых видах спорта (в частности футболе) дифференциация спортсменов рассматривается по следующим показателям: возраст, положение (амплуа) в игре, уровни физической и функциональной подготовленности, технико-тактическое мастерство и т. д. Так, специалисты утверждают, что современный

уровень развития футбола требует более дифференцированного подхода к проблеме совершенствования функциональной подготовленности игроков. Обнаружены особенности адаптивных реакций сердечно-сосудистой и сенсорных систем у футболистов различных игровых амплуа [4; 5].

Защитники и нападающие обладают почти одинаковыми анаэробными алактатными возможностями, в то время как полузащитники отстают от них. Причина отставания заключается в том, что соревновательная деятельность требует от полузащитников проявления более высокого уровня выносливости, чем от игроков других амплуа. Очевидно, что энергетические способности полузащитников «сдвинуты» в сторону аэробной производительности. Различия объясняются особенностями двигательной деятельности футболистов различных амплуа.

Таким образом, можно отметить, что дифференцированный подход достаточно широко должен применяться в таком виде спорта, как футбол для оптимизации тренировочного процесса как юных, так и высококвалифицированных спортсменов.

Установлено, что в настоящее время недостаточно систематизированы признаки, позволяющие дифференцировать индивидуально-типологические особенности юных спортсменов на этапах многолетней подготовки и не разработана обобщенная система дифференцированного подхода к построению тренировочного процесса юных спортсменов.

Список использованной литературы

1. Верхошанский, Ю.В. Горизонты научной теории и методологии спортивной тренировки / Ю.В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 7. – С. 41–54.
2. Артюхов, М.В. Дифференцированное обучение в условиях промышленно развитого региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / М.В. Артюхов. – Новокузнецк, 1996. – 25 с.
3. Система подготовки спортивного резерва / под ред. В.Г. Никитушкина. – М. : Советский спорт, 1994. – 178 с.
4. Масловский, Е.А. Использование программы по физической подготовке юных футболистов в период проведения двухгодичного педагогического исследования / Е.А. Масловский, А.Н. Яковлев, А.П. Саскевич // Известия Сочинского государственного ун-та. – 2013. – № 4. – С. 155–159.
5. Сучилин, А.А. Теоретико-методологические основы подготовки резерва для профессионального футбола / А.А. Сучилин. – М. : Советский спорт, 1997. – 241 с.

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ

**Юшкевич Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – М. И. Масло, старший преподаватель**

Современные студенты сталкиваются со множеством вызовов: учебная нагрузка, социальные обязательства и постоянное использование технологий. В таких условиях физическая активность часто оказывается на втором плане. Регулярные занятия спортом могут значительно улучшить здоровье и качество жизни студентов. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), около 80 % подростков и более 25 % взрослых не достигают рекомендуемой нормы физической активности, что составляет по меньшей мере 150 минут умеренной аэробной активности в неделю [1].

Цель исследования – выявить влияние на физическое здоровье студентов и психоэмоциональное состояние.

Программа тренировок была применена в работе со студентами факультета физической культуры в большом спортивном зале УО МГПУ имени И.П. Шамякина. Экспериментальная группа в количестве 15 человек занималась 2 раза в неделю 8 недель. Контрольная группа не участвовала в программе тренировок. В экспериментальной группе был применён следующий комплекс упражнений для улучшения физической активности:

1. Разминка (5–10 минут):
 - бег на месте – 2–3 минуты;
 - круговые движения руками (вперед и назад) – по 30 секунд;
 - наклоны вбок и вперед – по 30 секунд.
2. Основная часть (20–30 минут):
 - приседания – 3 подхода по 12–15 повторений;
 - отжимания – 3 подхода по 8–12 повторений;
 - планка – 3 подхода по 20–30;
 - выпады вперед – 3 подхода по 10 повторений на каждую ногу;
 - скручивания (для пресса) – 3 подхода по 15 повторений.
3. Заключительная часть (5–10 минут):
 - растяжка верхней части тела;
 - растяжка рук: поднимите обе руки над головой и потянитесь вверх, задержитесь на 15–20 секунд;
 - растяжка трицепсов: согните одну руку за головой, другой рукой потяните за локоть.
2. Растяжка спины:
 - кошка-корова: на четвереньках прогните спину вниз (корова), затем выгните вверх (кошка);
 - повороты корпуса: сидя на полу, скрестите ноги и поворачивайтесь в одну и другую сторону, задерживаясь на 15–20 секунд.
3. Растяжка ног:
 - наклоны к ногам: сидя на полу, наклонитесь к вытянутым вперед ногам и задержитесь на 15–30 секунд;
 - выпады с растяжкой: сделайте шаг вперед и опустите заднее колено на пол, потянитесь к передней ноге;
 - глубокое дыхание: лежа на спине или сидя, сделайте несколько глубоких вдохов и выдохов.

В результате проведённого исследования в экспериментальной группе 75 % студентов смогли выполнить сложные физические упражнения, что говорит о хорошем уровне физической активности и мотивации у студентов. В ходе опроса студентов выяснено, что регулярные тренировки могут снизить уровень тревожности и депрессии на 20–30 %. Во время физических нагрузок в организме выделяются эндорфины – гормоны счастья, которые способствуют улучшению настроения и повышению уровня энергии. Эти показания значительно ниже в контрольной группе (рисунок 1).

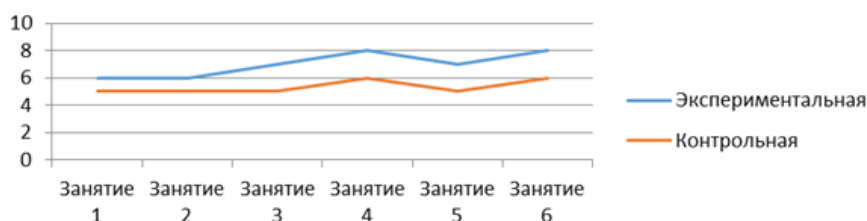


Рисунок 1 – Результаты исследования

Подводя итог, отметим, что влияние физической активности на здоровье студентов невозможно переоценить. Регулярные занятия спортом не только укрепляют физическое здоровье, но и способствуют улучшению психоэмоционального состояния. Поэтому важно, чтобы студенты нашли время для физической активности в своем насыщенном расписании. Здоровье – это главное богатство, и заботиться о нем нужно уже сегодня!

Список использованной литературы

1. Евсеев, Ю.И. Физическая культура / Ю.И. Евсеев. – М. : Феникс, 2003. – 193 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ

Ядловская Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – М. Г. Михалевич, преподаватель

Баскетбол – это командный вид спорта, и умение работать в команде, поддерживать партнеров и жертвовать личными интересами ради общей цели – ключевые моменты морально-волевой подготовки [1].

Морально-волевая подготовка является важным аспектом в спортивной подготовке юных баскетболистов. Она включает в себя формирование таких качеств, как настойчивость, уверенность в себе, способность к самоконтролю и преодолению трудностей [2]. Эти качества не только способствуют успешным выступлениям на соревнованиях, но и формируют личность спортсмена.

Цель работы – изучить особенности психолого-педагогической подготовки юных баскетболистов.

Предмет исследования – влияние психологической подготовки на результативность соревновательной деятельности юных баскетболисток. Методы исследования: наблюдение, беседа, опрос. В исследовании приняли участие юные баскетболисты (девочки 12 человек), занимающиеся «УСУ ДЮСШ г. Давид-Городка» Брестской области и их тренер. Исследование проводилось в течение 6 месяцев (с 1 сентября 2024 г. по 25 февраля 2025 г.) за психологической подготовкой команды «УСУ ДЮСШ г. Давид-Городка».

Для оценки уровня психологической подготовленности было проведено наблюдение за соревнованиями между командой девочек «УСУ ДЮСШ г. Давид-Городка» и командой девочек ДЮСШ г. Столин. В ходе анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что девочки, которые посещают занятия по психологическому тренингу, занимаются упражнениями, чувствуют себя более уверенно на площадке. Это выражается в меньшем количестве допущенных ошибок по сравнению с командой соперниц, в результативности передач/подач и, как итог, в победе в соревнованиях. Результаты проведенного исследования указывают на то, что психологическая подготовка баскетболистов определяется не только характером игровых действий и особенностями соревнований, а также рядом качеств и умений баскетболиста: умение быстро передвигаться по площадке, способность принимать решения в стрессовых ситуациях, способность поддерживать высокий уровень игры на протяжении всей встречи, работа в команде ради общего результата, точность и техника броска в корзину, навыки организации защиты и способности читать действия противника, способность вести за собой команду и вдохновлять товарищей. Эти качества и умения способствуют успешной игре и помогают баскетболистам достигать высоких результатов.

Данные качества, как показывает опыт работы тренера команды «УСУ ДЮСШ г. Давид-Городка», вырабатываются при помощи ряда упражнений, среди которых можно выделить упражнения на концентрацию внимания.

Пример упражнения. В качестве контрольного упражнения баскетболисты выполняли штрафной бросок в тройках. Один игрок бросает, двое других подбирают мяч и отдают по очереди передачу игроку, выполняемому бросок. Серия считается результативной при условии: одно попадание «чистое», другое – с отскоком от щита. Так, при выполнении броска происходит переключение внимания с передней дужки кольца к середине квадрата прицеливания на щите, а при ловле мяча происходит переключение внимания на взаимодействие приемов «ловля-бросок», при этом необходимо концентрировать внимание на объекте (дужка кольца или щит). Время выполнения бросковой работы составляло 5 минут.

В результате проведенного эксперимента после использования предложенной программы было установлено, что вначале на последних минутах работы происходило наступление зрительного и двигательного утомления, что приводило к снижению результативности штрафного броска.

Выявленные данные можно использовать с целью осуществления подготовки команды к соревновательному периоду.

Подводя итоги, можно отметить, что в регуляции внимания основную роль играют произвольные движения, формируемые в процессе спортивной деятельности. У спортсменов игровых видов спорта процессы внимания имеют ряд особенностей, связанных с их игровой деятельностью.

Список использованной литературы

1. Карагодина, А.М. Влияние свойств внимания на целевую точность штрафного броска студентов-баскетболистов / А.М. Карагодина, А.Н. Болгов, О.Ф. Крикунова // Теория и практика физической культуры, 2022. – № 3. – С. 90.
2. Володина, А.А. Психологическая подготовка баскетболисток / А.А. Володина, А.А. Толмачёва // Молодой ученый, 2015. – № 21 (101). – С. 526–529.

ВЛИЯНИЕ СНА НА РАБОТОСПОСОБНОСТЬ СТУДЕНТОВ **Ярец Виолетта (УО МГПУ им.И. П. Шамякина, г. Мозырь)** **Научный руководитель – Ю.В. Блоцкая, преподаватель**

Формирование здорового образа жизни среди молодежи представляет собой сложный и многогранный процесс, который включает в себя различные аспекты жизни современного общества и охватывает ключевые сферы деятельности. Ориентированность молодежи на ведение здорового образа жизни зависит от множества факторов. Сюда входят как объективные социально-экономические условия, так и система ценностных установок, направляющая активность молодежи в эту область. [2]

Одним из компонентов здорового образа жизни является режим сна. Сон играет ключевую роль в поддержании здоровья и благополучия. Нарушение режима сна сказывается не только на физическом, но и на психическом и эмоциональном здоровье, а также снижает успеваемость, активность и качество жизни молодежи.

Целью нашей работы было изучение влияния сна на работоспособность студентов. В рамках тематики работы была изучена научно-методическая литература и проведено анкетирование среди студентов 2 курса факультета

физической культуры МГПУ им. И.П. Шамякина. В нем приняло участие 50 человек.

В результате обработки анкетного материала у студентов были выявлены следующие данные. На вопрос «Сколько часов Вы спите?» 50 % опрошенных ответило 5–6 часов, 47 % 7–9 часов и 3 % 2–4 часа. На вопрос «Какие причины на Ваш взгляд негативно влияют на сон?» были даны следующие ответы: стресс, неправильный распорядок дня, использование гаджетов, бессонница, недостаточная физическая активность. Результаты проведенного анкетного опроса свидетельствуют о том, что треть студентов в ночь перед экзаменом имеет плохой сон из-за тревожности перед экзаменом и подготовки к нему. 55,9 % опрошенных оценивают важность сна для своего самочувствия на 10 баллов. Тем не менее есть число тех студентов, кто не придает этому никакого значения. Высокое значение 75 % показал результат вопроса «Влияет ли сон на Вашу работоспособность?». Определенный интерес у нас вызвали ответы на вопрос «Что помогает Вам лучше уснуть?». Выяснилось, что тишина, спокойная музыка, тяжелый рабочий день, физическая истощенность помогает 56 % студентам лучше уснуть.

Следует обратить внимание на причины, по которым студенты поздно ложатся спать. Чаще всего это работа, использование телефонов перед сном, компьютерные игры, шумные соседи, неправильное распределение времени. Анкетный опрос так же показал, что у 65 % отличается сон во время учебы и сна дома на выходных/каникулах. Значительная часть студентов просыпается раздраженная и агрессивная. 94 % опрошенных перед сном сидит в гаджетах, и только 6 % их не использует. На вопрос «Засыпаете ли Вы во время занятий?» 35,2 % ответили «да», 32,4 % разделили ответы «нет» и «иногда».

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- сон в значительной мере влияет на работоспособность студентов.
- следует задуматься о вреде использования гаджетов и компьютерных игр перед сном.
- здоровый сон – залог заряда сил на целый день.
- необходимо снизить риск факторов, влияющих негативно на сон, и разработать принципы улучшения процесса засыпания.
- в целом молодежь осознает, что отсутствие сна негативно влияет на их успеваемость.

Недостаток сна может привести к ухудшению памяти, снижению внимания и способности к обучению – все это критично для успешной академической деятельности. Дефицит сна вызывает повышенную усталость, раздражительность и негативное влияние на психическое здоровье, включая повышенный риск депрессии и тревожных состояний. [1]

В то же время качественный сон способствует лучшему запоминанию информации и общему повышению энергии, что крайне важно для эффективного обучения и выполнения ежедневных задач.

Многие студенты жертвуют сном ради учебы, работы и социальной жизни, но это может негативно сказаться на их успеваемости и самочувствии в долгосрочной перспективе. Привычка соблюдать регулярный режим сна – это основа поддержания здоровья и успеха. Многие люди часто не замечают, что соблюдение режима сна может положительно влиять на поддержании фигуры в тонусе. Поэтому сон имеет первостепенное значение для молодежи. [3]

Список использованной литературы

1. Антонец, К.В. Влияние сна на успеваемость студентов / К.В. Антонец, А.М. Исаева // Междунар. научный вестник. – 2017. – № 2. – С. 92–96.
2. Мартинковски, М. Здоровье и здоровый образ жизни в ценностных ориентациях молодежи / М. Мартинковски. – Минск : УП «Технопринт», 2003. – 276 с.
3. Фильчаков, С.А. Актуальные проблемы здоровья студентов / С.А. Фильчаков, И.В. Чернышева, М.В. Шлемова // Advances in current natural sciences. – 2013. – № 10. – С. 192–193.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕРЕСА К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Яхновец Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. А. Зинченко, старший преподаватель

Актуальность работы обусловлена тем, что в условиях качественного преобразования всех сторон жизни общества повышаются требования к физическому воспитанию студенческой молодежи, необходимом для достижения успеха в различных сферах жизни [1; 2].

Цель работы – выявить мотивационные установки, определяющие интерес к занятиям физической культурой.

Было проведено анкетирование для того, чтобы выяснить, что интересно студентам на занятиях физической культурой, что делают они для поддержания своего здоровья, а также понять, как специалисты по физкультуре могут влиять на отношение студентов к проблемам со здоровьем. В анкетировании приняли участие 92 студента первого и третьего курсов различных факультетов МГПУ им. И.П.Шамякина. Анкетирование состояло из четырех разделов: первый раздел был посвящен теме восприятия важности здоровья в жизни человека; второй раздел касался проблем, связанных с оценкой здоровья студентами; третий раздел состоял из видов физической активности, помогающих понять отношение студентов к физическому воспитанию и здоровому образу жизни; в четвертом разделе выяснялись причины снижения интереса молодежи к физическому воспитанию, обозначены основные виды физической активности, которые были бы интересны студентам и способствовали бы повышению интереса к физической культуре.

Основными причинами снижения интереса и активности студентов на занятиях физической культурой и причинами пропусков занятий являются: дисперсия предлагаемых физических нагрузок и физических способностей; низкий уровень собственного физического развития; отсутствие занятий по интересам; критическое отношение к профессорско-преподавательскому составу и режиму работы учреждения; высокий уровень загруженности и нехватка времени; отсутствие знаний о влиянии физической культуры на здоровье; отсутствие базы знаний, спортивного инвентаря.

Данные анкетирования показывают: среди студентов третьего курса 81 % считают, что здоровье является ценностью с наивысшим приоритетом и зависит от образа жизни. Среди первокурсников количество студентов, согласных с этим утверждением, меньше – 74 %. Это доказывает тот факт, что 62 % студентов третьего курса стараются заботиться о своем здоровье, занимаясь спортом и посещая специализированные спортивные клубы, 41 % из них придерживаются правильного питания, 35 % соблюдают режим дня. Среди первокурсников

показатели несколько ниже: 54 % студентов занимаются спортом, 10 % регулярно соблюдают режим, 39 % придерживаются правильного питания. Эти результаты показывают, что специалисты по физкультурному воспитанию работают в правильном направлении и популяризируют здоровый образ жизни.

В соответствии с ответами, приведенными в анкетах, основной причиной неявки на занятия физкультурой является принуждение (25 % студентов), а также неорганизованность и лень студентов. Для решения проблемы заинтересованности студентов в занятиях физкультурой планируется создание нескольких секций, где студенты могут заниматься тем видом спорта, который им интереснее. Об эффективности таких занятий свидетельствуют следующие показатели: 42 % первокурсников получают информацию о здоровом образе жизни и основах физической культуры на занятиях по физической культуре, остальные студенты считают, что основным источником знаний являются телепрограммы и различные публикации, посвященные этой теме. И только 7 % первокурсников целенаправленно и регулярно читают профессиональную литературу. На вопрос «Какие знания в области физического воспитания они хотят получить?» – 45 % студентов интересуются методами профилактики стресса и утомления, 40 % студентов озабочены вопросом сбалансированного питания, 15 % интересуются нетрадиционными методами оздоровления.

Данные, полученные в результате анкетирования и анализа литературы, позволяют говорить о необходимости изменений в современном преподавании физической культуры на основе предложенных мотивационных установок.

Список использованной литературы

1. Астафьев, В.С. Теоретические аспекты формирования физической культуры личности студентов вуза / В.С Астафьев // Теория и практика физической культуры. – 2009. № 8. – С. 21–23.
2. Курамшин, Ю.Ф. Теория и методика физической культуры : учеб. для студентов вузов / Ю.Ф. Курамшин. – М. : Советский спорт, – 2014. – 464 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алейник Каиса (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) МЮЗИКЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА	3
Александрова Динара (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ	4
Александрович Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ В РАБОТЕ С ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 4 КЛАССЕ	5
Альшеевская Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ДЖАЗОВЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССА	7
Арканникова Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ НА 1 СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
Бабикова Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ЗВУКОВОЙ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ	9
Бахаревиц Карина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОВЛАДЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ	11
Безручко Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест) ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТАБЛИЦЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	12
Белая Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	14
Боричевская Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ДРАМАТИЗАЦИИ ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	16
Бутковская Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	17
Бык Юлія (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст) ТЭСТ ЯК АДЗІН СА СПАСАБАЎ ПРАВЕРКІ І АЦЭНКІ ВЕДАЎ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ	19
Бычик Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	20
Васильева Наталья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ГЕНЕЗИС ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФОРМЕ И ВЕЛИЧИНЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	22
Васюхневич Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОСТЫХ ЗАДАЧ	23
Волкова Дарья (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) РАЗВИТИЕ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	25
Высоцкая Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ	26

Герасёва Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦИФРАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	28
Громыко Светлана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМ ЧТЕНИЕМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	29
Гусак Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР».....	30
Довбыш Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И МЕТОДЫ ЕГО ТРЕНИРОВКИ.....	32
Домбровская Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА (на материале сказок).....	34
Домосканова Полина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ВСТРЕЧНОЕ ДВИЖЕНИЕ.....	35
Дроб Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	36
Евчук Варвара (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	38
Зубарь Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	40
Игнатенко Влада (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ИСКУССТВОМ	41
Ильющенко Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	43
Канапацкая Анастасия (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст) ФАРМИРАВАННЕ Ё МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ ПАЗНАВАЛЬНЫХ УНІВЕРСАЛЬНЫХ ВУЧЭБНЫХ ДЗЕЯННЯЎ НА ЁРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ.....	44
Карпенкова Ксения (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилёв) ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	46
Кирсанова Аделина (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль) СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	48
Клецун Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	49
Коваленко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	51
Коваль Таисия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОБЪЕКТАМИ И ЯВЛЕНИЯМИ ЖИВОЙ И НЕЖИВОЙ ПРИРОДЫ	52
Коробчук Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест) ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	54

Косинская Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	55
Косинская Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ НАД ПРЕДЛОЖЕНИЕМ.....	57
Кошелькова Полина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест) ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ.....	59
Лавринович Алеся (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ 4 КЛАССА НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧАЛАВЕК І СВЕТ. МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ»	60
Лесько Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	61
Лесько Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	62
Литвинко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР И ОНЛАЙН ТРЕНАЖЕРОВ	64
Литвинюк Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИГРУШКА КАК КОМПОНЕНТ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	66
Лобан Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ	67
Манькова Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	68
Мердеева Татьяна (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	70
Миллина Кира (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	71
Мингалёва Татьяна (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) ИЗУЧЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ ПО ПОДДЕРЖКЕ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ.....	72
Моисеева Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	73
Мороз Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПОМОЩИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ.....	75
Невмержицкая Милана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА.....	76
Ошарова Анна (БГПУ, г. Минск) РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ	78
Паляшчук Марья (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазырь) РАЗВІЦЦЕ МАТЫВАЦЫЙНАЙ СФЕРЫ ВУЧНЯЎ У НАВУЧАЛЬНЫМ ПРАЦЭСЕ ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЫ ПАСРОДКАМ ГУЛЬНІ.....	79
Палын Любоў (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазырь) РАЗВІЦЦЕ ЛАГІЧНАГА І СІСТЭМНАГА МЫСЛЕННЯ Ў ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ З ВЫКАРЫСТАННЕМ ІНФАРМАЦЫЙНЫХ СРОДКАЎ НАВУЧАННЯ.....	81

Петроченко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЗАГАДКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	82
Пилипейко Виталина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕСКАЗУ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СКАЗОЧНОГО ЖАНРА.....	84
Пимонова Ярослава (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	85
Пусикова Алёна (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилёв)	
ДИДАКТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ИГРОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ «НЕСКУЧНЫЙ РУССКИЙ ДЛЯ ВТОРОКЛАССНИКОВ» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	86
Ридецкая Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	87
Ридецкая Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
НАБЛЮДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	89
Сазонова Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	90
Скакун Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ	92
Стренакова Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
МОДЕЛИРОВАНИЕ И АНИМАЦИОННЫЙ КОНТЕНТ КАК СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	93
Суслова Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПОМОЩИ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК.....	95
Терешкова Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	96
Толовикова Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	98
Угляница Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
О КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	99
Фесовец Надежда (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	100
Хомеченко Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПОМОЩИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	102
Хомич Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	103
Чарэшка Дар'я (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)	
ФАРМІРАВАННЕ ПАЗНАВАЛЬНЫХ ЛАГІЧНЫХ УНІВЕРСАЛЬНЫХ ДЗЕЯННЯЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ РАЗДЗЕЛА “СКЛАД СЛОВА” Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ.....	105
Чернова Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РАССКАЗЫВАНИЮ ПО СЕРИИ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК.....	106

Шевченко Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) МЕТОД НАБЛЮДЕНИЯ И ЯЗЫКОВОЙ АНАЛИЗ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	108
Шерстобитова Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	109
Шпакевіч Яніна (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мозырь) ПРАЦА НАД СЛОВАМ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ МОЎНЫХ І МАЎЛЕНЧЫХ НАВЫКАЎ ВУЧНЯЎ	110
Щербин Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЦЕЛЕВЫХ ПРОГУЛОК И ЭКСКУРСИЙ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В 1–3 КЛАССАХ	112
Шчолакава Марыя (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазырь) САМАСТОЙНАЯ ПРАЦА ЯК СРОДАК РАВІЦЦЯ МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ	113
Ярмош Любовь (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРУШЕК	114
Ястремская Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РОЛЬ РАЗНОУРОВНЕВЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 3 КЛАССЕ	116

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрюшкевич Александра (БГПУ, г. Минск) ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	118
Арутюнян Анна (БГПУ, г. Минск) ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ К РАБОТЕ НА АППАРАТАХ НА ПЛЕОПТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ ЛЕЧЕНИЯ	119
Ахлебинина Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	120
Барковская Елизавета (БГПУ, г. Минск) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИМИТАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	122
Белявская Анастасия (БГПУ, г. Минск) СОПУТСТВУЮЩИЕ НАРУШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	123
Бондаренко Владислава (БГПУ, г. Минск) ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕЛЬЕФНЫХ ТОПОГРАФИЧЕСКИХ ПЛАНОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	125
Вакина Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	126
Василевская Елена (БГПУ, г. Минск) КОММУНИКАТИВНАЯ АБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ ПОД ПАЛЛИАТИВНЫМ НАБЛЮДЕНИЕМ	128
Васильева Александра (БГПУ, г. Минск) ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА РАННЕГО ВОЗРАСТА	129
Галеева Оксана (БГПУ, г. Минск) ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У НЕЗРЯЧЕГО РЕБЁНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	131

Гананайко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ СИНОНИМОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИСТЕМНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	132
Глыцко Ульяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	134
Голодняк Анастасия (ФГБОУ ВО КубГУ, г. Краснодар) ТЕХНОЛОГИИ И ИНСТРУМЕНТЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	135
Голуб Полина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	137
Горенькова Ангелина (БГПУ, г. Минск) ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕТРУДОВЫХ УМЕНИЙ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ЗАДАЧА ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	139
Данилевич Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОТБОР ЗАДАНИЙ ДЛЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФУНКЦИЙ ДЫХАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИЗАРТРИЕЙ	140
Доброва Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ АТРИБУТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	141
Елизаренко Алеся (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ	143
Жигунова Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА	144
Жогло Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ И ФАКТОРОМ РИСКА ЕЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ.....	146
Жумигина Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПИКТОГРАММ.....	147
Журавская Анна (БГПУ, г. Минск) ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ	149
Забелич Полина (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь) ЭТИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ	150
Захаренко Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ФОРМЫ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	152
Змушко Елизавета (БГПУ, г. Минск) ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ .	153
Исаенко Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКИ, ОБОЗНАЧАЮЩЕЙ СЕНСОРНЫЕ ЭТАЛОНЫ, С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	155
Кузьменко Евгения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СРЕДСТВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОНИМАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ ДЕТЬМИ С ТНР В ВОЗРАСТЕ 5–6 ЛЕТ	156

Левковец Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ДИАГНОСТИКА ДОЧИСЛОВЫХ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ 5 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	158
Лефтерова Марина (Институт инклюзивного образования БГПУ, г. Минск) О РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	159
Литвинко Наталья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	161
Маркевич Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) УЧЕТ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ.....	163
Масолбасова-Мажуга Ева (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ КАК ЧАСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ТЯЖЕЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	164
Медведева Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКОВ ЗВУКО-СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ НАРУШЕНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ	166
Миненкова Ирина (БГПУ, г. Минск) МОДЕЛЬ ОБСЛЕДОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ	167
Мойса Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ СЧЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	169
Пастухова Алина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест) УПОТРЕБЛЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	170
Пашевич Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОВЛАДЕНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРОЙ СЛОВА УЧАЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ	172
Петрушенко Светлана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРЯ ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	174
Плакса Полина (БГПУ, г. Минск) ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	175
Платонова Владлена (БГПУ, г. Минск) ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТНЫХ КАРТИН С ОБУЧАЮЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	177
Поливкина Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОСВОЕНИЮ ЧТЕНИЯ.	178
Привалова Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСЛЕКСИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ УСТНОЙ РЕЧИ.....	179
Рабцун Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) УСЛОВИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	181
Рак Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УСВОЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР	182
Рудницкая Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	183

Савостеева Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ И РЕСУРСЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	185
Сакун Алина (БГПУ, г. Минск) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	186
Саманчук Елена (БГПУ, г. Минск) КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕТСКОГО САДА	188
Северин Мария (БГПУ, г. Минск) МЕТОД ПИКТОГРАММ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	190
Ситко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ .	192
Старовойт Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ДИДАКТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО МОДЕЛИРОВАНИЮ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА ФРАЗ.....	193
Стаселович Елизавета (БГПУ, г. Минск) СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ВОСПИТАННИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	195
Тарасенко Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ТРЕБОВАНИЯ К ОЦЕНКЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАЙКАНИЕМ С УЧЁТОМ ИХ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ	196
Трошко Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С ДИСЛЕКСИЕЙ ОТГАДЫВАНИЮ ЗАГАДОК.....	198
Фадеева Юлия (ФГБОУ ВО КубГУ, г. Краснодар) РОЛЬ СЕМЬИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	199
Худякова Елизавета (БГПУ, г. Минск) ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЦ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ МЕТОДОМ ФОТОТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ.....	202
Черняк Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С АУТИЗМОМ.....	203
Чурун Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) К ВОПРОСУ ОВЛАДЕНИЯ ДЕТЬМИ НАВЫКАМИ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА ..	205
Швайба Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ВЛИЯНИЕ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	206
Юревич Илона (БГПУ, г. Минск) РАЗРАБОТКА Г. М. ДУЛЬНЕВЫМ ОСНОВ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	207
Якущёнок Яна (БГПУ, г. Минск) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С УЧАЩИМИСЯ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СРЕДСТВ АРТПЕДАГОГИКИ	209

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ

Арещенко Валерия (Брянский филиал ФГБОУ ВО РЭУ, г. Брянск) ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИННОВАЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ	211
Белик Никита (Брянский филиал ФГБОУ ВО РЭУ, г. Брянск) ЦИФРОВИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ: ПРОБЛЕМЫ И ПРЕИМУЩЕСТВА	212

Будько Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ТЕХНИКИ САМОМЕНДЖМЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО	214
Вага Янина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) КОРРЕКЦИОННО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ	215
Василюк Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	217
Водниц Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В БОЛЬШИХ СЕМЬЯХ	219
Галаевский Максим (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) НОРМАТИВНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ: ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	220
Герман Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИНДИВИДУАЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ И ИХ СЕМЬЯМИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ	222
Голубцова Дарья (ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва) ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ РАННЕЙ ПОМОЩИ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА	224
Голубь Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА	225
Демянчук Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ПРОФИЛАКТИКА НАРКОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ	227
Зиновенко Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СИНДРОМ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ» У УЧИТЕЛЕЙ И ЕГО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ	228
Катющенко Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ГОТОВНОСТЬ К МАТЕРИНСТВУ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	229
Корявченкова Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	230
Красильникова Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С СЕМЬЯМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ	232
Курепина Ирина, Гоголя Полина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	233
Лешкевич Инна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С УЧАЩИМИСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	234
Лобачева Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОФИЛАКТИКЕ НАРКОМАНИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ	236
Мамедова Милана (Брянский филиал ФГБОУ ВО РЭУ, г. Брянск) ВОПРОСЫ ДОСТУПНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	237
Миранкова Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ	240
Мироненко Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ ..	241
Павлюкова–Черноштан Пинна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СЕМЬЯ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ И ЕЁ РОЛЬ В НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	244

Панкратьева Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБЩЕСТВА	245
Петренко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ В РЕАБИЛИТАЦИИ НАРКОЗАВИСИМЫХ	247
Руцкая Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРОБЛЕМЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ.....	249
Сергейчев Максим (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ПО ИНТЕРЕСАМ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ.....	251
Сечкина Яна (БФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Брянск)	
СОЦИАЛЬНЫЙ КОДЕКС: ПУТЬ К ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ	252
Сидорова Валерия (Брянский филиал ФГБОУ ВО РЭУ, г. Брянск)	
ТРУДОВАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ.....	254
Слука Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОСОБЕННОСТИ ДРУЖБЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	255
Сокол Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ КАК ФОРМА РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ	256
Сонгаль Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ВНЕДРЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С МОЛОДЁЖЬЮ	258
Стош Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	259
Торгонская Милена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
РАБОТА ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНЫХ И ДЕЛИКВЕНТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	260
Черняк Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЁЖИ.....	262

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ, АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Бачура Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ФИТНЕСА И ЕГО РОЛЬ В ОБЩЕСТВЕ	265
Бирковская Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ВЕРХОВАЯ ЕЗДА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА	266
Вегера Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРИМЕНЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ «ХАТХА-ЙОГА» НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ.....	268
Грамак Дарья (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)	
АРМРЕСТЛИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ	269
Дашкевич Николай (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)	
ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ..	271
Дойняк Юлия (УО МГПУ им.И.П.Шамякина, г. Мозырь)	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ	272
Дынько Арина (ФГБОУ ВО КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, г. Красноярск)	
РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК БУДУЩЕГО МЕДРАБОТНИКА	273

Жильский Денис (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРЕБЛЕ	275
Жуковец Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ МЕТОДОМ КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ	276
Клецун Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) КАЧЕСТВО СОБЛЮДЕНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТАМИ УНИВЕРСИТЕТА НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	278
Костяшкин Артём (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ АЭРОБИКОЙ	280
Михалишин Станислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ В ГРЕБЛЕ НА БАЙДАРКАХ	281
Никитенко Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ПРИМЕНЕНИЕ АЭРОБИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО БАСКЕТБОЛУ	283
Титов Сергей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ СБОРАХ	284
Чиженок Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ПРЕИМУЩЕСТВА ПЛАВАНИЯ: КАК УПРАЖНЕНИЯ В ВОДЕ СПОСОБСТВУЮТ УЛУЧШЕНИЮ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ	286
Чиженок Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ГАДЖЕТОВ НА ОСАНКУ И СПОСОБЫ ЕЁ КОРРЕКЦИИ	287
Турчин Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ	289
Юшкевич Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ	290
Ядловская Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ БАСКЕТБОЛИСТОВ	292
Ярец Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ВЛИЯНИЕ СНА НА РАБОТОСПОСОБНОСТЬ СТУДЕНТОВ	293
Яхновец Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕРЕСА К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ	295