

Министерство образования Республики Беларусь

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

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

Материалы XXX Международной
студенческой научно-практической конференции

Мозырь, 28 апреля 2023 г.

В трех частях

Часть 1

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2023

УДК 001
ББК 72
О-80

Редакционная коллегия:

И. О. Ковалевич (отв. ред.), Э. Е. Гречанников, Н. А. Зинченко,
Т. В. Карпинская, Е. В. Ковалёва, Н. А. Лебедев, Т. Н. Талецкая,
Н. С. Цырулик

Вузы-соорганизаторы XXX 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»;
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический
институт им. В. Г. Короленко»

Конференция включена в План мероприятий
по реализации подпрограммы 10 «Молодёжная политика»
Государственной программы «Образование и молодёжная политика» на 2021–2025 годы

Печатается согласно плану научно-практических мероприятий,
планируемых к проведению в УО МГПУ им. И. П. Шамякина в 2023 году,
и приказу по университету № 451 от 19.04.2023

Сборник издан при финансовой поддержке
Министерства образования Республики Беларусь

От идеи – к инновации : материалы XXX Междунар. студ. науч.-практ.
О-80 конф., Мозырь, 28 апр. 2023 г. В 3 ч. Ч. 1 / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ;
редкол.: И. О. Ковалевич (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ
им. И. П. Шамякина, 2023. – 320 с.

ISBN 978-985-477-866-2.

В настоящем сборнике представлены материалы XXX Международной
студенческой научно-практической конференции «От идеи – к инновации»,
посвященные актуальным проблемам гуманитарных наук и методик их преподавания.

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

Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-985-477-866-2 (ч. 1)
ISBN 978-985-477-865-5

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2023

ОРГАНИЗАЦИИ – УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ

ГНПО НПЦ НАН Беларуси по биоресурсам – государственное научно-производственное объединение «Научно-практический центр НАН Беларуси по биоресурсам»

ГУО «Гимназия г. Петрикова» – государственное учреждение образования «Гимназия г. Петрикова»

ГУО «Ельская районная гимназия» – государственное учреждение образования «Ельская районная гимназия»

УО БГПУ им. М. Танка – учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

УО БрГУ им. А. С. Пушкина – учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

УО ВГМУ – учреждение образования «Витебский государственный медицинский университет»

УО ВГУ им. П. М. Машерова – учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»

УО ГГТУ им. П. О. Сухого – учреждение образования «Гомельский государственный технический университет имени П. О. Сухого»

УО ГГУ им. Ф. Скорины – учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

УО ГомГМУ – учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет»

УО ГрГУ им. Я. Купалы – учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы»

УО МГОЛ – учреждение образования «Мозырский государственный областной лицей»

УО МГПУ им. И. П. Шамякина – учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина»

УО МогИ МВД РБ – учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь»

УО ПолесГУ – учреждение образования «Полесский государственный университет»

ФГБОУ ВО ВоГУ – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет»

ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко»

ФГБОУ ВО МПГУ – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет»

ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л. Н. Толстого – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого»

ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева»

ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского».

ФГБОУ ВО ОГПУ – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет»

ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова»

ф-л ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко в г. Ижевске – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко»

ЧПОУ ОмЮК – частное профессиональное образовательное учреждение «Омский юридический колледж»

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ТРЕВОЖНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Аллаярова Диана (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)
Научный руководитель – Г. В. Ильина, канд. пед. наук, доцент

Повышенная тревожность детей является одной из наиболее острых проблем не только для врачей, педагогов и психологов, но и для общества в целом. Число детей с таким поведением стремительно растет, особенно в период адаптации к обучению в школе. Результаты исследований эмоционального состояния первоклассников (по тесту Филлипса) свидетельствуют, что от 26,5 % до 48 % детей имеют высокий уровень общей школьной тревожности, которая в большей степени обусловлена страхом в ситуации проверки знаний, страхом самовыражения и низкой физиологической устойчивостью к стрессу. Актуальность исследования связана с поиском современных средств компенсации и защиты от «пика школьной тревожности».

Цель исследования – изучить психологические особенности «школьной тревожности» у детей 6–7 лет с учетом современных средств.

В ходе исследования нами решены следующие задачи. Проведен анализ психолого-педагогической литературы с учетом исследований проблемы и основных понятий.

Изучением особенностей проявления тревожного поведения у детей дошкольного возраста занимались А. М. Прихожан, А. И. Захаров [1], Н. В. Имададзе, З. Фрейд, К. Хорни, Л. В. Макшанцева [2]. Тревожность – это личная психологическая особенность, содержащаяся в завышенной предрасположенности испытать чувство беспокойства в различных жизненных ситуациях, даже в таких, которые к этому не предрасполагают. Школьная тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [3]. Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное воздействие. Выделены следующие формы тревожности: открытая и скрытая, которые выражаются нерегулируемой (генерализованной), регулируемой (компенсируемой) и культивируемой тревожностью.

Мы уточнили, что высокий уровень школьной тревожности является показателем неблагоприятного эмоционального состояния, что затрудняет процесс адаптации первоклассников к обучению в школе. Он обусловлен ухудшением социальных условий жизни детей; кризисом воспитания в ряде

семей; невнимание школы к нервно-психическому состоянию детей; увеличением доли патологических родов, оставляющих последствия в виде повреждений головного мозга ребенка; социокультурными факторами (средствами массовой информации, кино и видеоиндустрией), которые регулярно пропагандируют культ насилия.

Выявлены уровни тревожности у детей 6–7 лет в ходе констатирующего этапа эксперимента (база – МДОУ ЦРР «Детский сад № 97 г. Магнитогорска», сентябрь – октябрь 2022 г.). С учетом выбранных методик (проективная методика А. М. Прихожан, тест тревожности Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) выявлено, что в подготовительной группе 60 % обладают высоким уровнем тревожности, 20 % – средним, ближе к высокому уровню тревожности, 20 % – средним, ближе к низкому, и 5 % – низким уровнем тревожности.

На формирующем этапе (ноябрь 2022 – март 2023 гг.) нами разработан комплекс, включающий кинезиологические игры, упражнения-растяжки, упражнения на релаксацию, дыхательные, телесные, глазодвигательные, упражнения и кинезиологические сказки на профилактику тревожного поведения детей 6–7 лет. Применяемый кинезиологический комплекс упражнений легко включается в канву фронтальных занятий, не требует больших временных затрат, прост в исполнении, активизирует мозговую деятельность для одних, снимает напряжение для других детей, избавляет от фрустрации, восстанавливает работоспособность, способствует самоорганизации, самостоятельности, что очень важно при максимальной нагрузке школьного обучения.

Разработаны методические рекомендации педагогам и родителям по взаимодействию с тревожными детьми. Важно научить их видеть тревогу по поведению своих детей и принимать конкретные действия для снятия тревожных состояний.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении ключевых понятий: «школьная тревожность», «кинезиологические упражнения».

Практическая значимость исследования – в разработке комплекса кинезиологических упражнений, методических рекомендациях, которые представлены в разработанном буклете. Успешным завершением данного исследования была консультация для педагогов МДОУ ЦРР «Детский сад № 97 г. Магнитогорска» по работе с тревожными детьми и последующее использование ими буклетов в работе с родителями.

Список использованной литературы

1. Захаров, А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов / А. И. Захаров. – М. : Каро, 2006. – 672 с.
2. Макшанцева, Л. В. Диагностика и профилактика тревожности у дошкольников / Л. В. Макшанцева. – М. : МГППИ, 2010. – 270 с.
3. Долгова, В. И. Изучение тревожности у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / В. И. Долгова, Г. М. Ключева, В. А. Бондарчук // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 26–30. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95512.htm>. – Дата доступа: 10.02.2023.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В СТРУКТУРЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бабинич Нина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

Экологическое воспитание – это процесс совершенствования человека нового типа, способного осознавать последствия своих действий по отношению к окружающей среде и умеющего жить в гармонии с природой. Теоретический анализ литературы показал, что С. Н. Николаева считает, что экологическое воспитание предполагает ознакомление детей с природой, базируясь на экологическом подходе, а не только формирование осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам [1]. По мнению Н. А. Рыжовой, «экологическое воспитание – это непрерывный процесс образования и развития ребенка, направленный на формирование системы представлений и знаний природного контента» [2]. Экологическое воспитание детей, с точки зрения В. Г. Фокиной, означает воспитание гуманного отношения к природе, формирование системы экологических знаний и представлений, развитие эстетических чувств, участие детей в посильной для них деятельности по уходу за растениями и животными [3]. С. Н. Николаева фиксировала умения правильного, интересного построения и проведения занятий в уголке природы (растения огорода, аквариум и др.), основываясь на воспитании у детей дошкольного возраста интереса к познанию мира, окружающей среды, а также гуманного отношения к ней [1]. Выбор методов и необходимость в их использовании определяются возрастными возможностями каждого ребенка, а также характером задач, поставленных воспитателем.

Результаты теоретического исследования показывают разнообразие формулировок понятия «экологическое воспитание» и важность экологического развития воспитанников учреждения дошкольного образования.

В ходе экспериментального исследования нами проведен социальный опрос специалистов и родителей в ГУО «Детский сад № 22 г. Слуцка», в котором приняли участие 30 человек. Цель исследования: изучить педагогическую грамотность окружающих ребенка в учреждении дошкольного образования и дома взрослых в плане их экологического воспитания.

На вопрос «Какое оборудование Вы применяете в практической деятельности для экологического воспитания детей?» были получены следующие ответы: а) материалы, изготовленные из коробок от сока, молока (28 %); б) переработанный пластик, обрезки картона, стаканчики от йогурта, творога, соломенные трубочки (54 %); в) коллекции муляжей насекомых из бумажных пакетов, которые изготовлены детьми, различные макеты и наглядный материал (18 %).

На вопрос «Какие условия для освоения детьми новой информации об экологии, на Ваш взгляд, кажутся наиболее эффективными?» поступили следующие ответы: а) непосредственный контакт ребенка с природой, живое общение с растениями, наблюдения и практическая деятельность по уходу

за ними (58 %); б) предметная развивающая, ориентированная на бережное отношение к природе и ее охране среда (42 %).

Анализ ответов на вопрос «Что Вам удалось реализовать в работе по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста?» показал, что дети понимают экологические термины (экология, утилизация, эколог, природа и т. д.); принимают участие в сборе крышечек для переработки, дома сортируют мусор, на занятиях используют карандаши и ручки с эко-чернилами, купленные родителями по просьбе воспитателей из переработанной пшеницы.

Таким образом, экологические понятия имеют разнообразные формулировки, но они едины по сущностным характеристикам; важнейшим условием экологического воспитания детей дошкольного возраста является создание развивающей, ориентированной на бережное отношение к природе и ее охране среды.

Список использованной литературы

1. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – М. : Изд. центр «Академия», 2011. – 336 с.
2. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду : учеб. / Н. А. Рыжова. – М. : Просвещение, 2016. – 432 с.
3. Фокина, В. Г. Экологическое воспитание / В. Г. Фокина // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 7. – С. 5–7.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

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

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

Особое место в экологическом воспитании детей отводится начальной школе как важному звену становления личности, так как именно от природоохранного опыта детей младшего школьного возраста будет зависеть их деятельность в природе в будущем, а также умение предусматривать последствия своего поведения в окружающем мире.

В настоящее время природоохранная деятельность по предмету «Человек и мир» рассматривается как овладение практическими природоохранными умениями и способами пропаганды идей охраны природы. Природоохранная деятельность учащихся должна проводиться в системе, с использованием местного краеведческого материала.

Природоохранная деятельность учащихся в начальной школе включает в свое содержание экологическое воспитание. Оно строится на усвоении детьми знаний о природе, о существующих в ней связях и зависимостях, на осознании влияния деятельности человека на природу. Результатом такой работы является не только овладение определенными знаниями и умениями,

но и развитие эмоциональной отзывчивости, желания активно защищать и облагораживать природную среду. Экологическое воспитание и природоохранная деятельность тесно связаны между собой. Экологическое воспитание – это единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. На формирование экологического сознания оказывают влияние экологические представления, знания и убеждения [1; 2].

Условием такого обучения и воспитания по предмету «Человек и мир» выступает организация взаимосвязанной научной, нравственной, правовой, эстетической и практической деятельности учащихся, направленной на изучение и улучшение отношений между природой и человеком. Например, если человек знает о тех или иных растениях, животных, их роли, назначении в жизни природы, то он не будет варварски их уничтожать, а, напротив, будет способствовать их сохранению и развитию. Следовательно, знания по предмету «Человек и мир» обязательно должны превратиться в убеждения, которые определяют линию поведения человека по отношению к природе. Экологические знания только в том случае окажут заметное воздействие на образ действий человека, если охватят как мыслительную, так и эмоциональную сферы его психики, если научные доводы взволнуют его и будут восприняты как личная убежденность в необходимости сохранения красоты природных явлений.

В настоящее время, когда разрушение природы приняло очень опасный характер, отрабатывается система обобщенных и дифференцированных экологических и природоохранных норм, круг обязанностей и правил поведения личности по отношению к природе. Они закреплены в конституционно-правовых установлениях, в морально-этических принципах.

Существуют и экологические правила. Они дополняют друг друга. Но правила представляют собой определенную форму практической реализации нормы в конкретных делах и поступках человека по отношению к окружающей среде. Экологические правила многообразны, они проявляются в постановлениях, предписаниях и устанавливают порядок деятельности и реализации экологических программ, проектов.

Когда ребенок приходит в школу, то у него уже есть базовый уровень в развитии природоохранной культуры, приобретённый им в дошкольном возрасте. Новая ступень развития ребёнка связывается с приобретением на уроках и во внеучебной работе природоохранных знаний, умений и навыков.

Как свидетельствует ряд исследований (И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, И. Г. Суравегина, А. А. Плешаков и др.), работу по формированию у детей природоохранной деятельности надо начинать с самого детства. Начальной школе в этом процессе отводится особая роль [2]. Присущие младшим школьникам эмоциональная отзывчивость, любознательность, способность овладевать определёнными теоретическими знаниями делают начальную школу важным звеном в системе непрерывного экологического образования. Детям младшего школьного возраста свойственно уникальное единство

знаний и переживаний (эмоций и чувств), которое позволяет говорить о возможности формирования у них основ ответственного отношения к природе.

Таким образом, становление природоохранной деятельности детей по предмету «Человек и мир» находится в прямой зависимости от развития экологического образования и воспитания на всех уровнях обучения, в том числе его начального звена.

Список использованной литературы

1. Барковская, О. М. Содержание, цель и задачи программы начального экологического воспитания / О. М. Барковская // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 32–33.

2. Беладина, И. Г. Планета наш дом. Мир вокруг нас : Методика проведения занятий по основам экологии для дошкольников и младших школьников / И. Г. Беладина, Н. Г. Найденская. – М. : Лайда, 2013. – 96 с.

ЭКСКУРСІЯ ЯК СРОДАК ВІВУЧЭННЯ НАЦЫЯНАЛЬнай КУЛЬТУРЫ ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ (НА КРАЯЗНАЎЧЫМ МАТЭРЫЯЛЕ ГОРАДА МАЗЫРА)

Беягова Юлія (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь)

Навуковы кіраўнік – П. Р. Кошман, канд. філал. навук, дацэнт

Глабалізацыя сучаснага свету, дамінаванне ў ім масавай культуры выклікаюць пагрозу знікнення культурнай спадчыны народаў. Дадзеныя тэндэнцыі непасрэдна закранаюць сферы адукацыі, у якой асабліваю актуальнасць набываюць пытанні вивучэння нацыянальнай культуры, далучэння да яе сучасных школьнікаў. Так, Кодэкс аб адукацыі Рэспублікі Беларусь вызначае неабходнасць арганізацыі выхаваўчага працэсу на аснове “культурных традыцый і каштоўнасцей беларускага народа” [1, с. 292]. Улічваючы неад’емнасць выхавання ад пазнавальнай дзейнасці, адзначанае патрабаванне надае асабліваю значнасць пытанням засваення вучнямі ведаў пра нацыянальную культуру.

Працэс актыўнага спасціжэння культуры свайго народа пачынаецца ў школьным узросце. Таму стварэнне спрыяльных умоў для абуджэння ў вучняў цікавасці да нацыянальнай культуры, імкнення да яе асваення з’яўляецца важнай задачай настаўніка пачатковых класаў. Адным з шляхоў яе вырашэння бачыцца актыўнае выкарыстанне экскурсій як формы работы, якая прадугледжвае непасрэднае знаёмства вучняў з прадметам вивучэння.

У нашай працы магчымасці экскурсій вивучаліся на базе 4 класаў (усяго 40 вучняў) ДУА “Сярэдняя школа № 13 г. Мазыра”. Дакументамі, якія арганізуюць адукацыйны працэс у 2022–2023 навучальным годзе, адзначаецца вялікі адукацыйны патэнцыял экскурсій і рэкамендуецца іх актыўнае правядзенне “з улікам прынцыпу тэрытарыяльнай даступнасці, а таксама неабходнасці ўключэння рэгіянальнага краязнаўчага кампанента

ў адукацыйны працэс” [2, с. 10]. Адпаведна арганізацыя і правядзенне экскурсій зыходзіла з наяўнасці тых аб’ектаў нацыянальнай культуры, якія прадстаўляюць Мазыр і Мазырскі раён.

Для правядзення даследавання намі былі сфармуляваны крытэрыі і паказчыкі ацэнкі ведаў вучняў аб нацыянальнай культуры беларускага народа: інфармацыйна-пазнавальны крытэрыі (веданне назваў беларускага нацыянальнага жылля, дэталей інтэр’еру, прадметаў хатняга ўжытку, дэталей беларускага нацыянальнага касцюма і інш.), эмацыянальна-каштоўнасны крытэрыі (наяўнасць устойлівай эмацыянальна афарбаванай цікавасці да нацыянальнай культуры беларускага народа), дзейнапрактычны крытэрыі (уменне выкарыстоўваць наяўныя веды пра побыт беларускага народа ў самастойнай і практычнай дзейнасці).

Экскурсійная работа з вучнямі праводзілася пад дэвізам “Пазнай Беларусь” і ўключала ў сябе наступныя напрамкі:

а) знаёмства з гісторыяй і традыцыямі Беларусі. Навучэнцы наведалі “Мазырскі цэнтр нацыянальных культур і рамёстваў”, дзе атрымалі ўяўленне аб ткацтве, саломалляцтве, лозапляцтве, вышыўцы, пазнаёміліся з асаблівасцямі нацыянальных касцюмаў, мелі магчымасць паглядзець прадстаўленне батлеечнага тэатра;

б) знаёмства з геаграфіяй, архітэктурай беларускіх гарадоў. Навучэнцы школы ў перыяд канікул у ходзе пешых экскурсій знаёміліся з асаблівасцямі архітэктуры горада, знакавымі гістарычнымі месцамі, манументамі і помнікамі;

в) духоўна-маральнае выхаванне праз экскурсійную дзейнасць. Былі наведаны храмы г. Мазыра, музей “Палеская веда”, музей Тураўскай епархіі і інш.

Вынікі даследавання паказалі, што ў эксперыментальным класе паказчыкі ўзроўню ведаў вучняў аб нацыянальнай культуры беларускага народа прыкметна палепшыліся. У кантрольнай групе змены былі неістотнымі. Розніца ва ўзроўні ведаў вучняў аб нацыянальнай культуры беларускага народа двух класаў пасля правядзення праграмы дазваляе казаць пра тое, што з дапамогай грамадзянска арганізаваных экскурсій можна дамагчыся значнага паляпшэння ўсіх паказчыкаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Кодекс Рэспублікі Беларусь аб адукацыі [Электронны рэсурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : прынят Палатой прадставіцель 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г. № 154-З // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.

2. Аб арганізацыі ў 2022/2023 навучальным годзе адукацыйнага працэсу пры вывучэнні вучэбных прадметаў і правядзенні факультатывных заняткаў пры рэалізацыі адукацыйных праграм агульнай сярэдняй адукацыі [Электронны рэсурс] : інструктыўна-метадычнае пісьмо Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь // Нацыянальны адукацыйны партал. – Мінск, 2022.

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Бетнева Алиса (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)

Научный руководитель – Н. И. Левшина, канд. пед. наук

Успешное взаимодействие с окружающими, построение и укрепление социальных связей, умение верно реагировать на ситуацию складываются из эмпатических способностей человека.

Эмпатия – это возможность поставить себя на место другого, понять то, что он чувствует и почему поступает тем или иным образом. Такая чуткость не присутствует с рождения, она возникает и развивается в общении, а также определяется эмоциональным опытом человека [3].

Азы эмоционально-нравственной культуры начинают познаваться ребенком в старшем дошкольном возрасте. Именно в этот период необходимо выбрать наиболее эффективные пути развития эмпатических способностей. В первую очередь, источником эмоционального опыта является общение как со взрослыми, так и со сверстниками. Поэтому родителям следует обращать внимание на свои эмоции и реакции так, чтобы ребенок видел наглядный пример. Также педагогам нужно помогать решать воспитанникам конфликты посредством обсуждения ситуаций с упором на то, какие чувства могут испытывать дети.

Л. П. Стрелкова заметила, что в возрасте 4–5 лет у ребенка появляется и принципиально новая способность – сопереживать вымышленным персонажам. Поэтому так важно использовать художественную литературу, а именно сказки в воспитании эмпатии. Это наиболее подходящий для дошкольников жанр.

Ш. Бюлер специально изучала роль сказки в развитии ребенка. Их характеристика исчерпывается несколькими качествами, понятными для детей. Однако, эти характеристики возводятся в абсолют: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом персонажи могут заниматься бытовыми вещами, которые ребенок видит в повседневной жизни или может сделать сам. Все это помогает детям понять сказку в полной мере, позволяет дошкольнику проще поставить себя на место героя и прочувствовать его эмоции.

Сказки отлично усваиваются детьми еще и потому, что не требуют серьезных логических рассуждений. Напротив, ребенку предлагается наслаждаться яркими приятными образами и незаметно для себя приобрести ценный опыт. В любой сказке существует моральная дилемма, с которой героям предстоит столкнуться и решить её. Все персонажи имеют выраженные нравственные установки: герой или хороший, или плохой. Так, ребенку проще понять, где добро, где зло и на какого персонажа равняться. Примерами литературы, в которой положительные герои противопоставлены отрицательным, могут служить всем известные сказки «Золушка», «Красная шапочка» Ш. Перро, «Заюшкина избушка». А в сказках «Дюймовочка»

Г. Х. Андерсена, «Морозко», «Лиса и журавль» у главных героев возникает этический вопрос: выбор между своим комфортом и помощью другим [2].

Чтобы проверить, каким образом художественная литература влияет на развитие эмпатии, нами было проведено исследование в рамках научно-исследовательской работы. Для диагностики уровня эмпатии использовали методику «Неоконченные рассказы» Т. П. Гаврилиной [1]. Проведенная диагностика с детьми шестого года жизни позволила выявить следующие результаты: 31 % дошкольников показали гуманистический характер эмпатии, у 69 % был выявлен эгоцентрический характер эмпатии.

Далее на протяжении двух недель на занятиях по развитию речи в течение 25–30 минут осуществлялось вхождение в сказку; чтение сказок; обсуждение с воспитанниками сюжетов; использование продуктивных видов деятельности (рисование, лепка, драматизация); в заключение проводилось своеобразное действие выхода из сказки.

Для определения динамики и уровня эмпатии детей было проведено контрольное исследование. Результаты показали положительную динамику: эгоцентрический характер эмпатии наблюдался у 24 % дошкольников, а гуманистический характер эмпатии продемонстрировали 76 % детей. Также наблюдения за детьми позволили сделать вывод о том, что дошкольники стали внимательнее относиться к сверстникам, обращать внимание на свои эмоции, доброжелательнее общаться друг с другом.

Анализируя поведение героев из сказок, ребенок начнет следовать их примеру сначала ради одобрения взрослых. Постепенно забота об окружающих и сопереживание превратятся в привычку и станут неотъемлемой частью жизни. Таким образом, в сказках ребенок может найти для себя нравственные ориентиры, поэтому использование художественной литературы в развитии эмпатии играет огромную роль.

Список использованной литературы

1. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Л. В. Градусова, Н. И. Левшина, И. С. Дементьева. – Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2010. – 95 с.

2. Левшина, Н. И. Развитие языковой способности дошкольников / Н. И. Левшина // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 10–12.

3. Стрелкова, Л. Творческое воображение: эмоции и ребенок / Л. Стрелкова // Обруч. – 1996. – № 4. – С. 24–26.

РЭПРАДУКЦЫІ КАРЦІН НА ўРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ ў 2 КЛАСЕ І ІХ РОЛЯ ў РАЗВІЦЦІ ТВОРЧЫХ ЗДОЛЬНАСЦЕЙ ВУЧНІЯў

**Богдан Анастасія (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь)
Навуковы кіраўнік – Б. А. Крук, канд. філал. навук, дацэнт**

Сучаснаму ўроку літаратурнага чытання неабходны новыя формы і метады навучання, якія, абапіраючыся на літаратурныя творы, дапамагаюць настаўніку выхаваць высокадухоўную, маральную асобу.

У многім, як паказваюць назіранні, гэтаму садзейнічае выкарыстанне рэпрадукцый карцін на ўроках літаратурнага чытання. Урокі, дзе літаратурнае чытанне ўзаемазвязана з жывапісам, развіваюць маральную культуру, творчыя здольнасці навучэнцаў. Яны фарміруюць цікавасць дзяцей да мастацтва ў цэлым. Вучні становяцца больш самастойнымі ў сваіх меркаваннях, маюць свой пункт гледжання, як адзначае Т. С. Камарова, і ўмеюць аргументавана яго адстойваць [1].

Асноўная мэта выкарыстання рэпрадукцый карцін – палепшыць разуменне навучэнцамі тэкстаў, якія яны чытаюць. Пры выкарыстанні рэпрадукцый карцін на ўроку літаратурнага чытання важна памятаць аб некалькіх ключавых момантах. Па-першае, важна выбіраць карціны, якія адпавядаюць узросту і маюць непасрэднае дачыненне да тэкстаў, якія вывучаюцца. Напрыклад, калі навучэнцы чытаюць апавяданне пра жывёл, карысна абраць карціны, на якіх жывёлы падаюцца рэалістычна. Па-другое, важна дапамагчы навучэнцам зразумець, як карціна звязана з тэкстам, які вывучаецца. Гэта могуць быць пытанні на абмеркаванне стылю мастака, гістарычнага кантэксту, у якім была створана карціна. Па-трэцяе, важна, каб вучні асэнсавана ўзаемадзейнічалі з карцінамі. Для гэтага настаўнік можа выкарыстоўваць адкрытыя пытанні, дапамагаць устанаўліваць сувязі паміж карцінай і тэкстам. Уключэнне рэпрадукцый карцін ва ўрокі літаратурнага чытання можа быць практычным і эфектыўным спосабам палепшыць разуменне навучэнцамі твораў, якія яны чытаюць, і забяспечыць іх творчае развіццё.

У вучэбным дапаможніку па літаратурным чытанні для 2 класа [2] устаноў адукацыі з рускай мовай навучання пададзена 5 рэпрадукцый карцін: Станіслава Жукоўскага “Восень у сядзібе”, Кастуся Качана “Позняя восенню”, Івана Шышкіна “Жыта”, Мікалая Ісаёнка “Беларускі прастор”, Мікалая Багданава-Бельскага “Дзеці ў хаце”. Гэтыя рэпрадукцыі карцін лёгка суадносіць са зместам усяго літаратурнага твора ці з асобнымі яго эпізодамі.

Разглядаючы, напрыклад, карціны Станіслава Жукоўскага “Восень у сядзібе” і Кастуся Качана “Позняя восенню”, настаўнік прапануе для адказу наступныя пытанні: Якая пара года намалювана на першай карціне? *(На першай карціне намалювана восень)*. Якая гэта восень? *(Гэта ранняя восень)*. Як вы зразумелі, што гэта ранняя восень? *(На дрэвах з’явілася чырвоная і жоўтая лісце; неба светлае, блакітнае; яшчэ растуць кветкі)*. Якая пара года намалювана на другой карціне? *(На другой карціне таксама намалювана восень)*. Ці адрозніваюцца гэтыя карціны паміж сабой? Чым? *(Так, яны адрозніваюцца. На другой карціне прадстаўлена позняя восень)*. Як вы зразумелі, што гэта позняя восень? *(На дрэвах няма лісця; неба зацягнулі шэрыя хмары; ідуць дажджы)*. Якія пачуцці выклікаюць у вас гэтыя карціны? Чаму? *(Мне спадабаліся гэтыя карціны. На адной з іх прырода яшчэ не зусім развіталася з летам, а на другой ужо падрыхтавалася сустракаць зіму. Карціны зачароўваюць сваёй прыгажосцю)*.

Увага да карцін садзейнічае выхаванню мастацкага густу, развівае мастацкае пачуццё дзіцяці, дапамагае яму не толькі асэнсаваць, усвядоміць прачытанае, але і ўбачыць свет вачыма мастака і адчуць яго.

Намі праведзена эксперыментальная работа па выяўленні ўзроўню ўспрымання мастацкага твора малодшымі школьнікамі ў працэсе выкарыстання рэпрадукцый карцін на ўроках літаратурнага чытання. Згодна з метадыкай дыягностыкі для дзяцей малодшага школьнага ўзросту характэрны чатыры ўзроўні ўспрымання мастацкага твора: фрагментарны ўзровень (менш за 5 балаў), канстатуючы ўзровень (5–6 балаў), узровень “Героя” (7–8 балаў), узровень “Ідэі” (9–11 балаў). На аснове параўнання вынікаў дыягностыкі на канстатуючым і кантрольным этапах эксперыментальнай работы вызначана, што ў 2 “Г” класе ўзровень “Ідэі” павысіўся з 16 % да 23 % (дынаміка складае 7 %). Узровень “Героя” таксама павысіўся з 32 % да 45 % (дынаміка складае 13 %). А канстатуючы і фрагментарны ўзроўні ўспрымання мастацкага твора панізіліся адпаведна з 32 % да 26 % (6 %) і з 19 % да 6 % (13 %).

Выкарыстанне рэпрадукцый карцін на ўроках літаратурнага чытання з’яўляецца каштоўным інструментам для настаўнікаў, якія імкнуцца павысіць творчы патэнцыял сваіх вучняў, вучаць іх глыбей разумець літаратуру і мастацтва. Галоўнай мэтай урокаў літаратурнага чытання ў 2 класе з’яўляецца выхаванне актыўнага, свядомага чытача. Выкарыстанне рэпрадукцый карцін у сувязі з гэтым – важнейшы сродак, які спрыяе дасягненню гэтай мэты і вядзе да глыбейшага і больш поўнага ўспрымання зместу і вобразаў мастацкага твора малодшымі школьнікамі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Комарова, Т. С. Красота. Радость. Творчество : Программа эстетического воспитания детей 8–11 лет / Т. С. Комарова, А. В. Антонова, М. Б. Зацепина. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 67 с.

2. Антонова, Н. У. Літаратурнае чытанне : вуч. дапаможнік для 2 класа ўстаноў агул. сяр. адукацыі з руск. мовай навучання / Н. У. Антонова, І. А. Буторына, Г. А. Галяш. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2021. – Ч. 1. – 136 с.

**ОБОГАЩЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА В РИСОВАНИИ
НА ОСНОВЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ П. И. ЧАЙКОВСКОГО**
Богданова Екатерина (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)
Научный руководитель – Е. В. Новикова

Н. А. Ветлугиной было выдвинуто следующее определение: «Детский выразительный образ – это процесс переживания ребенком своего замысла и выражение своего нравственно-эстетического отношения к нему доступными средствами выразительности» [1]. О взаимосвязи художественно-выразительных образов в изобразительном и музыкальном искусстве писали многие авторы. Так Д. Б. Кабалевский говорил о необходимости

открывать детям не только внешнесюжетные, но и глубокие внутренние связи между музыкой и другими видами искусства «видеть» музыку и «слышать живопись». Наиболее плодотворным, по его мнению, является синтез музыки, живописи и литературы, дающий большие возможности для развития художественной культуры ребёнка [2].

Анализ литературы по проблеме обогащения выразительного образа в рисовании с использованием музыкальных образов П. И. Чайковского и диагностика исходного уровня выразительности образов в рисунках детей старшего дошкольного возраста дали нам основание для проведения формирующего этапа экспериментальной работы. Для реализации цели формирующего эксперимента нами был составлен перспективный план, который включал в себя слушание музыкальных произведений П. И. Чайковского и занятия по рисованию. Например, первым мы провели интегрированное занятие «Осенняя печаль». Нашу работу мы начали с рассматривания портрета композитора, была проведена короткая беседа о П. И. Чайковском. Предварительно мы прослушали музыкальную пьесу композитора «Осенняя песнь» из цикла «Времена года» на музыкальном занятии. Музыка звучала спокойно, задумчиво, проникновенно, рассказывая о чем-то сокровенном. Детям предложено было описать осень, которую им навеяла музыка. Дети описывали, что видят ее хмурой, грустной, увядающей. Они говорили, что наступило такое время, когда осень прощается с нами, птицы улетают в теплые края, дождик за окошком льет, солнце светит меньше, листочки опадают, травка вся темнеет. Музыка описывает позднюю осень. Детям было предложено еще раз прослушать пьесу. Рассказать, сколько в ней частей? Есть ли одинаковые, повторяющиеся части? Мы обращались к образному мышлению детей, спрашивая «Какие звуки природы слышатся в музыке?», «Какие чувства выражены?», «Понравилась ли вам музыка?».

Для создания эмоционального настроения детей и подкрепления музыкального образа использовали художественное слово – стихотворение А. К. Толстого «Осень», беседу об осени и осенних явлениях, иллюстрации. При создании творческих работ в рисовании все дети выбрали сдержанные темные, серые тона, объяснив это тем, что осень прощается с нами и ее краски уже не такие яркие. Осень дети изображали в основном синими, серыми красками. Рисовали большие темные лужи, опавшую листву и хмурое небо. В процессе работы дети старались передать образ, представленный ими в процессе слушания музыки. Музыка звучала и во время работы детей, напоминая о скором приближении зимы. В конце занятия был сделан анализ детских работ. После совместно с воспитателем и детьми был создан альбом «Осенняя печаль». Дети с удовольствием рассматривали свои работы.

Второе занятие было проведено по «Детскому альбому» пьесы «Марш деревянных солдатиков». Отвечая на вопрос, какое настроение у музыки, дети отвечали – веселое, радостное. А какой характер? Характер легкий, четкий, кто-то говорил, что он боевой, смелый, решительный. Везде ли одинаково звучала музыка? Нет, солдатики в начале и в конце музыки маршировали, а когда звучала вторая часть, то играли на барабане. Детям

были представлены иллюстрации с изображением солдатиков. Чтобы услышать четкий ритм в музыке, детям было предложено взять в руки деревянные палочки и простучать ритм музыки, помочь солдатам шагать на параде. Для отображения этой темы в рисовании дети выбирали яркую, насыщенную цветовую палитру. На последующих занятиях они слушали музыкальные произведения «Болезнь куклы», «Новая кукла», «Щелкунчик», «Сладкая греза». В план также входила экскурсия в Музей-усадьбу П. И. Чайковского в Воткинске.

Анализ результатов контрольного этапа показал, что динамика роста выразительности рисунков произошла у всех детей экспериментальной группы. Результаты эксперимента показали эффективность предложенной системы работы по обогащению выразительного образа в рисунках детей в условиях ознакомления их с музыкой П. И. Чайковского.

Список использованной литературы

1. Ветлугина, Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 2005. – 69 с.

2. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя, / Д. Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКИ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**
Борзунова Ксения (ФГБОУ ВО ОГПУ, Россия)
Научные руководители – К. Ю. Герасимова, канд. пед. наук, доцент;
А. Ю. Коблова

В современном образовательном процессе все большую актуальность приобретает творческий подход к процессу обучения. Особенно широко это прослеживается на младшей ступени образования, так как процесс познания современного ребенка приобрел структурно-смысловую направленность. Обучать младших школьников английскому языку довольно сложно. В связи с этим необходимо подбирать индивидуальный подход к обучению каждого ребенка [1; 3]. Внимание детей нужно постоянно поддерживать, поэтому в младших классах педагоги часто используют различные игры или сказки на английском языке.

В свою очередь, сказка помогает развивать логическое мышление младшего школьника, позволяя ему выстраивать причинно-следственные связи и отрабатывать языковые умения и навыки, а также получать необходимые знания. Сказка помогает задействовать активное внимание и воображение детей, мотивирует их к изучению данного предмета. Объяснение через сказку – наиболее эффективный метод.

Несомненно, сказки и песни на уроках английского языка являются благодатным источником раннего иноязычного образования. Изучение сказок, исполнение песен увлекают учащихся, тем самым новый материал усваивается ими в разы легче. Сказки трансформируются в отдельный вид игровой деятельности, которая необходима детям для усвоения «правил

игры» в обществе. Процесс подачи или закрепления материала через сказку индивидуализирует обучение и способствует развитию мотивации ребенка к изучению иностранного языка. Сказка интересна ребенку сама по себе ввиду наличия волшебных персонажей, знакомых бытовых ситуаций и активных, храбрых героев. Зачастую дети ассоциируют себя с главными персонажами, что повышает сопричастность к действию, соответственно, обучению. Так, например, на уроках иностранного языка можно ввести несколько главных героев, которые будут сопровождать детей весь процесс обучения в начальной школе, помогать им изучать учебные разделы, установленные рабочей программой по данному предмету. В содержании такого обучения закладывается близкая и понятная детям тематика, удовлетворяющая их естественное любопытство и любознательность, развивающая личность ребенка и расширяющая его кругозор [2].

Рассмотрим сказку для начинающих «Daisy the dinosaur» – «Динозавр Дэйзи». В данном случае нам представлены предложения, которые не отделены пробелом. Дети должны правильно разъединить слова, чтобы получить фразу.

"Isityouregg?" – "Is it your egg?" – Это твоё яйцо?

"Isthisaleg?" – "Is this a leg?" – Это нога?

"GoodmorningDaisy." – "Good morning, Daisy" – Доброе утро, Дэйзи.

Таким образом, сказка может стать отличным помощником для детей в процессе изучения иностранного языка в игровой форме, так как в данном возрасте игра – это ведущий вид деятельности. Сказку ребёнок воспринимает как игру, которая заключается в развитии не только творческих возможностей, но и в отработке языковых навыков и умений. Как показывает практика, включение сказки в образовательный процесс на уроках английского языка – очень полезное и интересное решение проблемы повышения мотивации и преодоления языковых трудностей в овладении иностранным языком.

Список использованной литературы

1. Володина, О. В. Условия и особенности восприятия и понимания иноязычной литературы / О. В. Володина // Вестн. КемГУ. – 2013. – 15 с.
2. Лукьяненко, В. Н. Возможности использования сказки в образовательном процессе дошкольного учреждения / В. Н. Лукьяненко // Таганрог : Вестник. – 2012. – С. 135–139.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2005. – 55 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕТЬЕКЛАССНИКАМИ СРАВНЕНИЙ В МИНИ-СОЧИНЕНИИ-ЗАРИСОВКЕ

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

Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент

Одним из образно-выразительных средств языка является сравнение. Научить младших школьников использовать сравнения в своей речи – одна из

задач учителя начальных классов. Вместе с другими образно-выразительными средствами языка сравнение придаёт речи красочность и эмоциональность. Однако методических разработок по использованию сравнений, как и других образно-выразительных средств, крайне недостаточно. Поэтому избранная нами тема весьма актуальная.

Цель статьи – описать методику обучения третьеклассников написанию сочинения-зарисовки с использованием сравнений.

Для работы с мини-сочинениями мы предлагаем следующий алгоритм.

1. Для первого этапа (подготовительного) учащимся можно предложить послушать стихотворения на заданную тему, где будут употреблены сравнения. Продемонстрировать иллюстрации на данную тему.

2. На втором этапе с учащимися идёт непосредственно работа со сравнениями. Для этого подбирается характеристика-описание какого-либо предмета или явления, а после к ним придумываются подходящие по смыслу сравнения.

3. На третьем этапе предлагаются устные сочинения.

4. На четвёртом этапе учащиеся пишут мини-сочинение-зарисовку.

Экспериментальной базой является ГУО «Средняя школа № 15 им. генерала Е. С. Бородунова г. Мозыря».

На подготовительном этапе мы предложили учащимся тему сочинения-зарисовки – «Подснежники» – и познакомили их со стихотворениями на заданную тему и иллюстрациями с подснежниками.

На втором этапе учащиеся описывали подснежники. Для этого мы разделили доску на 2 половины: на одной половине записывали слова-характеристики, которые предлагали дети, а на второй половине – сравнения к этим характеристикам, которые также подбирались учащимися.

Беседа состояла из следующих вопросов:

- Как выглядят подснежники?
- Какие у них стебельки?
- Какие соцветия?

Ярко-зелёные	Как изумруды, только что сорванный лайм
Белые-белые	Как воздушные облака, первый снег, лебединые пёрышки
Лепестки крепкие и сочные	Словно яблоки
Глядят весело (радостно)	Как маленькие детки при встрече с мамой
Кланяются солнышку	Словно благодарят его за тепло

Приводим тексты сочинений-зарисовок отдельных учащихся.

Подснежники

Однажды зимним солнечным днём на свет появилось два подснежника. Они были белые-белые, как снег. Листья их светло-зелёные, словно изумруды. Подснежники кланялись тёплому солнышку, словно благодарили его за тепло. (Арианна Н.)

Подснежники

Подснежники – первые цветы весны. Листочки у подснежников белые-белые, словно лебединые пёрышки. Листья светло-зелёные, похожие на авокадо. Мне кажется, что они кланяются солнышку, благодаря его за теплоту. (Мария Н.)

Подснежники

Подснежники появились в конце февраля. Они любят греться на солнышке. Сначала подснежники вылазят из земли, а после пробиваются сквозь снег, будто ...

Листья у них зелёные, будто плоды лайма, а их соцветия белые-белые, словно платья невест.

Я люблю ходить в лес и собирать подснежники для мамы. (Дима С.)

Подснежники

Подснежники – очень красивые цветы. Соцветия у них белые-белые, будто маленькие-маленькие облачки, а листья ярко-зелёные, как только что выжатый лайм.

В конце февраля подснежники пробиваются сквозь снег. Ведь они хотят увидеть солнышко. Их соцветия наклонены к земле. Мне кажется, что подснежники кланяются солнышку, благодарят за его тепло. (Саша Г.)

Подснежники

Подснежники растут в начале весны. Это красивые цветы. Листья у них ярко-зелёные, как плоды авокадо. Лепесточки цветов белые-белые, словно лебединые перья, собранные в юбочку. (Эвелина Ш.)

Работа над мини-сочинением-зарисовкой не потребовала больших временных затрат. Но анализ сочинений учащихся свидетельствуют о том, что они использовали сравнения в своих работах в основном удачно.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования по договору № 1410гр//2022.

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ В ПЕРВОМ КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПЕРЕМЕСТИТЕЛЬНЫЙ ЗАКОН СЛОЖЕНИЯ» Бугушева Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Как известно, проблемное обучение является актуальным способом развития аналитического мышления и творческих способностей учащихся разного возраста, в том числе I ступени общего среднего образования.

Как показала собственная педагогическая практика, использование учителем начальных классов метода проблемного изложения материала по теме «Переместительный закон сложения» позволит первоклассникам не только твёрдо усвоить данное понятие, но и формировать у них научное мировоззрение, эстетические взгляды, нравственные привычки.

При изучении понятия «переместительный закон сложения» учитель может начать с создания «ситуации успеха» по результатам осмысления предыдущей деятельности. Это позволит создать положительный эмоциональный настрой учащихся к работе на уроке.

– Ребята, сегодня к нам на урок пришли необычные гости, которые любят охотиться не только на мышей, но и на знания. Кто они, узнаете, отгадав загадку:

Ночью он совсем не спит,
Дом от мышек сторожит,
Молоко из миски пьёт,
Ну конечно это – ... (кот).

– Верно, это кот. Вспомните, каких сказочных котов вы знаете? (Кот Матроскин, Кот в сапогах, Кот Леопольд.)

– Сегодня вместе с вами охотиться на новые знания будут Кот Леопольд и Кот Матроскин (учитель демонстрирует изображения).

– Как известно, все коты любят лакомства. Наши гости предпочитают рыбку. Вот однажды они пошли на рыбалку. Посмотрев на результат их работы, я записала формулу: $B + C = A$.

– О чём может рассказать нам эта формула? (О количестве пойманных рыбок Котом Матроскиным и Котом Леопольдом в сумме.)

– Каким могло быть задание, связанное с этой формулой? (Построить схему.)

Учитель приглашает 3 учащихся начертить схемы к формуле на доске.



– Правильно ли построили схемы ребята? (Учащиеся сигнализируют карточками: зелёная vareжка – всё выполнено верно, красная – в выполнении задания есть ошибки.)

– Почему части выглядят по-разному? (В формуле лишь сказано, что целое состоит из двух частей, а какие из них больше или меньше нам неизвестно.)

– Молодцы! Обратите внимание на доску. По этой схеме наши коты выложили математические рыбки. С помощью чего они показаны? (С помощью геометрических фигур: кругов и квадратов.)



– Верно! Сколько рыбок круглой формы? (4.)

– Сколько рыбок квадратной формы? (2.)

– С помощью какого числового выражения можно ответить на вопрос: «Сколько всего рыбок?» (Учащиеся отвечают: « $4 + 2 = 6$ ». Учитель записывает выражение на доске.)

– А теперь посмотрите внимательно, сколько рыбок красного цвета? (2.)

– С помощью какого числового выражения можно ответить на вопрос: «Сколько всего рыбок?»

(Учащиеся отвечают: « $2 + 4 = 6$ »). Учитель записывает выражение на доске.

– Наши коты поспорили: Леопольд утверждает, что верное решение $4 + 2$, а Матроскин говорит, что $2 + 4$. Каждый из котов считает, что он прав. А как вы думаете, кто из них прав?

(Ответы учащихся.)

– Рассмотрите числовые выражения, что произошло со слагаемыми? (Они поменялись местами.)

– Что произошло с суммой? (Ничего, она осталась прежней.)

– Какой можно сделать вывод?

(Ответы учащихся.)

– Что ж, самый раз обратиться к правилу, изложенному в учебнике, и проверить правильность ваших выводов.

Ученики открывают правило на с. 62 учебника.

Таким образом, учащиеся, начиная с первого класса, учатся самостоятельно находить ответы на проблемные вопросы, развивают мышление, с помощью чего повышается любознательность и интерес к предмету.

Список использованной литературы

1. Муравьёва, Г. Л. Математика : учеб. пособие для 1 класса учрежд. общ. средн. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Г. Л. Муравьёва, М. А. Урбан. – Минск : Нац. ин-т. образования, 2019. – Ч. 2. – 128 с.

ИГРОВАЯ ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

Актуальность данной проблемы обусловлена социальным заказом на формирование основных компонентов культуры общения детей в период дошкольного детства. Как известно, общение – один из важнейших факторов общего психического воспитания ребенка. Жизнь человека в группе и обществе невозможно представить без общения. У детей общение тесно переплетено с игрой, исследованием предметов, рисованием и другими видами деятельности.

Цель: изучить игровую воспитывающую ситуацию как средство воспитания культуры речевого этикета у детей среднего дошкольного возраста.

Важный элемент культуры – речевой этикет. И в детском саду воспитатели обращают особое внимание на обучение вежливости детей, постоянно учат их правилам речевого этикета, наиболее распространенный метод – игра [1, с. 89].

Игра – ведущий вид деятельности детей. Общеизвестно, что для ребенка именно в игре создаются наилучшие условия для содержательного общения и обогащения речи. Игра всегда притягательна, она содержит мотивацию игрового общения (речевую в том числе) [1, с. 18]. Поэтому игра считается одним из средств воспитания культуры поведения (культуры речевого этикета). В ролевой игре развиваются важные для общения умения слышать и слушать другого. Первые ролевые игры называются «отобразительными»: дети разыгрывают увиденные дома отношения, действия и пытаются воспроизвести услышанные фразы. Постепенно репертуар расширяется, а речевые и ролевые действия усложняются. В возникающих позднее играх с правилами, взяв на себя роль, ребенок принимает заключенные в ней правила, в том числе правила речевого поведения [1, с. 18]. Ребенок проявляет себя в игре таким, каков он есть: один может показать себя коллективистом, хорошим отзывчивым товарищем, умеющим считаться с замыслом большинства, уступать и проявлять инициативу; другой, напротив, эгоистом, задирой, не желающим уступать, претендующим только на ведущие роли [2, с. 100].

В качестве примера приведем игровую воспитывающую ситуацию «Отказ». Цель: формировать у детей навыки бесконфликтного поведения, учить находить вежливую форму отказа. Ход игры: дети стоят или сидят в кругу. Поочередно (по кругу) они просят у соседа игрушку или вещь, которые им необходимы для работы (еще не выложен узор из мозаики, не закончен рисунок и т. д.). Ребенок должен вежливо отказать просящему и сам попросить об услуге соседа. Необходимо учиться отказывать в вежливой форме, стараясь не повторять ответы других детей [2, с. 33].

Таким образом, игровая деятельность является одним из важных средств формирования речевого этикета у детей 4–5 лет. В процессе игровой деятельности у детей дошкольного возраста формируются нормы поведения в общественных местах, при разговоре со взрослыми и сверстниками, а также корректного поведения с незнакомыми людьми в разных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Любина, Г. А. Речевой этикет в детском саду, или Вежливость воспитывается вежливостью / Г. А. Любина // Развитие речи дошкольников в общении. – Минск : Просвещение, 1999. – С. 18–89.
2. Алябьева, Е. А. Нравственно-эстетические беседы и игры с дошкольниками / Е. А. Алябьева. – М. : Академия, 2003. – С. 100–110.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ РАБОТЕ С ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ЗАГАДКАМИ НА УРОКЕ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Вабищевич Вера (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент

Развитие познавательного интереса на уроках у младшего школьника является важнейшим фактором успешного обучения и воспитания в образовательной среде. Учитель должен приложить все свои силы и умения для того, чтобы заинтересовать обучающихся предметом рассуждения и донести до них определённую информацию. Если младших школьников заинтересовать не удалось, то повествование учителя обречено на неуспех.

В педагогической энциклопедии понятие «интерес» трактуется следующим образом: интерес – это стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности [2]. При наличии познавательного интереса на уроке знания усваиваются эффективно и прочно, а при отсутствии – сложно и долго.

Для плодотворной и успешной работы на уроках по предмету «Человек и мир» во втором классе мы используем познавательные загадки, чтобы разнообразить и вовлечь младших школьников в образовательный процесс. Данный вид работы способствует развитию познавательного интереса и вызывает у обучающихся положительные чувства к учению.

Младшие школьники всегда с интересом и увлечённостью выполняют задания такого типа, как разгадывание познавательной загадки по определённой теме на любом структурном этапе урока. Это проявляется таким образом, что они становятся более активными, начинают логически мыслить и строить логические цепочки, а также проявляют творческие способности и стараются сами составить познавательную загадку.

Познавательная загадка, которую мы предлагали учащимся, имеет такой вид:

*Я – самая крупная птица. Не умею летать.
Масса тела может достигать 130 килограмм. Рост до двух метров.
У меня длинная и гибкая шея. Прекрасное зрение позволяет с высоты рассмотреть опасность. Могу бегать со скоростью до 55 километров в час.
У меня только два пальца на ноге.
Употребляю в пищу растения, насекомых и мелких животных.
Снесённое яйцо может весить до двух килограмм.
Кто я?*

Я – крупная птица.
.	до двух метров.
Прекрасное позволяет с высоты рассмотреть опасность.
У меня только пальца на ноге.
Употребляю в растения, насекомых и мелких животных.
Могу бегать со до 55 километров в час.

**Страус.*

При систематическом и целенаправленном использовании заданий такого типа младшие школьники начинают быстро и правильно разгадывать познавательные загадки. С каждым разом скорость и азарт увеличиваются и познавательный интерес растёт. Они начинают здоровое соревнование со сверстниками – это фактор успешной и плодотворной работы.

Мы предложили обучающимся второго класса небольшую анкету для того, чтобы понять, что наиболее интересует их в разгадывании познавательной загадки. Анкета включала в себя следующие вопросы.

1. Нравится ли вам разгадывать познавательные загадки?

А) Да. Б) Нет. В) Затрудняюсь ответить.

2. На какие темы наиболее интересно разгадывать познавательные загадки?

А) О птицах. Б) О растениях. В) О животных.

3. Как часто вы бы хотели, чтобы познавательные загадки использовались на уроках «Человек и мир»?

А) На каждом уроке. Б) Через урок. В) Никогда.

4. В какой форме лучше всего отгадывать познавательные загадки?

А) В устной. Б) В письменной. В) С использованием презентации.

5. Как вы думаете, нужно ли разгадывать познавательные загадки на уроках по предмету «Человек и мир»?

А) Да. Б) Нет. В) Затрудняюсь ответить.

В анкетировании участвовало 20 учащихся 2 «Б» класса ГУО «СШ № 15 им. генерала Е. С. Бородунова г. Мозыря». На первый вопрос 15 учащихся (75 %) ответили положительно, а у 5 (15 %) вопрос вызвал затруднение. Отвечая на второй вопрос, 8 учащихся (40 %) изъявили желание разгадывать познавательные загадки о птицах, 7 (35 %) – о растениях и 5 (25 %) – о животных. 16 учащихся (80 %) хотят разгадывать познавательные загадки на каждом уроке, а 4 (20 %) – через урок. 10 учащихся (50 %) хотят разгадывать познавательные загадки в письменной форме и 10 (50 %) – с использованием презентаций. 18 обучающихся (90 %) хотели бы разгадывать познавательные загадки на уроках по предмету «Человек и мир» и только у 2 (10 %) вопрос вызвал затруднение.

Таким образом, анкетирование второклассников показывает, что необходимо использовать познавательные загадки на уроках по предмету «Человек и мир». Они способствуют развитию познавательного интереса младших школьников.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования по договору № 1410зр//2022.

Список использованной литературы

1. Человек и мир : учеб. пособие для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Г. В. Трафимова, С. А. Трафимов. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2017. – 144 с. : ил.

2. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1992–1993. – Т. 1 : А–М / гл. ред. В. В. Давыдов. – 608 с.

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ

Герасимова Кристина (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Россия)

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

В условиях совершенствования системы дошкольного образования одной из главных задач образовательной работы в дошкольном образовательном учреждении, как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), является воспитание позитивных установок к труду, формирование первичных представлений о труде взрослых, социальной значимости их труда [1].

Целью нашего исследования стало выявление педагогических условий обобщения знаний о профессиях у детей старшего дошкольного возраста с использованием электронных образовательных ресурсов.

Экспериментальная часть исследования была проведена в старшей группе МБДОУ «Детский сад № 184 «Калейдоскоп» города Чебоксары» Чувашской Республики. В ней приняли участие 44 дошкольника в возрасте 5–6 лет. Были задействованы две равные группы – экспериментальная и контрольная по 22 ребенка.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось выявление уровня сформированности знаний о профессиях у детей 5–6 лет. На констатирующем этапе эксперимента с детьми 5–6 лет были проведены беседа «Что я знаю о труде взрослых?» и диагностическое задание «Что нужно для профессий?». Результаты данного этапа свидетельствуют о том, что у большинства детей экспериментальной и контрольной групп недостаточно сформированы знания о профессиях. Большую трудность для детей представляли вопросы и задания на определение последовательности трудовых процессов, необходимого оборудования и материалов для конкретных профессий. Дети затруднялись в соотнесении профессии и конкретной сферы (например: библиотекарь – культурная сфера; педагог, воспитатель – сфера образования и т. д.).

Принимая во внимание интерес нынешних детей к электронным ресурсам и девайсам, мы считаем возможным, что решить возникающие трудности может помочь применение электронных образовательных ресурсов – применение виртуальных экскурсий в учреждения, знакомящих детей с представителями профессий.

Виртуальная экскурсия – это организационная разновидность обучения, которая отличается от действительной экскурсии виртуальным представлением реальных объектов. Виртуальная экскурсия – одна из высокоэффективных форм применения информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях. Экскурсия является важнейшим средством знакомства детей с окружающим миром. В частности, она помогает детям четко рассмотреть то, что они уже слышали от воспитателя. Осуществление

реальных экскурсий часто затрудняется из-за погодных условий или труднодоступного расположения объектов наблюдения. По этой причине на первый план выходит применение новейшей разновидности экскурсий – виртуальной.

С помощью виртуальных экскурсий процесс образования становится наиболее многообразным, увлекательным и эффективным. Данная технология дает возможность применять принципы научности и наглядности в образовательном процессе воспитанников.

По своему характеру виртуальная экскурсия обладает множеством преимуществ по сравнению с традиционными экскурсиями. Исходя из выбранной темы, педагог может выбрать доступный и понятный для дошкольников материал и обдумать необходимый маршрут. К тому же большим преимуществом является возможность повторного просмотра [2].

Поэтому приобщение дошкольников к миру профессий является значимым этапом профессиональной направленности личности. Знакомство детей с профессиями важно для формирования у них первичных представлений о значении профессий, роли труда в общественной жизни и возможности его развития. Применение электронных образовательных ресурсов не только дает возможность дошкольникам развивать свои представления о мире профессий, но и в значительной степени повышает интерес детей к занятиям и развивает познавательные способности. К тому же она содействует саморазвитию психических познавательных процессов старших дошкольников, преодолевает интеллектуальную пассивность детей, пополняет социокультурный опыт и позволяет использовать приобретенный опыт в практической деятельности, что содействует развитию детской работоспособности и их основных компетентностей.

Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации от 17 окт. 2013 г., № 1155 / М-во образования и науки Российской Федерации. – М., 2013.

2. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю. М. Горвиц [и др.]. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. – 189 с.

О ПРИРОДООХРАННЫХ НАВЫКАХ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Грицук Марина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)

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

Актуальность темы работы определяется важностью экологического воспитания подрастающего поколения на современном этапе развития общества. Значимыми целями образования становятся формирование высокого уровня экологической культуры, бережного и разумного отношения к природе. Сформированность у обучающихся экологического мировоззре-

ния, социальной активности в решении вопросов охраны природы, экологически грамотного поведения имеют приоритетное значение для экологического воспитания детей. Одна из значимых задач – осознание обучающимися необходимости ответственного отношения к природе, вовлеченность в природоохранную деятельность, формирование основ природоохранного поведения, ознакомление и готовность к выполнению правил поведения в природе. На это обращено внимание в «Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг.», принятой в Беларуси [1].

Младшие школьники начинают активно познавать окружающий мир, у них формируются элементарные знания об особенностях взаимодействия между людьми, о сущности мира, о добре и зле. В школе создаются условия для ознакомления учащихся с охраной природных компонентов и объектов, рациональном использовании природных ресурсов, источниками загрязнения окружающей среды и мерами по недопущению этого, правилами поведения в природе. Особенно много таких тем рассматривается во втором и третьем классах при изучении предмета «Человек и мир» [2; 3].

Цель исследования – выявить уровень сформированности природоохранных навыков у учащихся 3-го класса и разработать программу мероприятий для 2 и 3 классов по повышению таких навыков.

Исследование проводилось в период педагогической практики в ГУО «Средняя школа № 3 г. Бреста» с 07.02.2022 г. по 19.03.2022 г. с учащимися 3 «А» класса. В нем приняли участие 30 детей (16 девочек и 14 мальчиков). Вопросы были направлены на выявление уровня осведомленности учащихся о загрязнении окружающей среды и мерах по его недопущению, правилах поведения в природе, возможностях сохранения природных ресурсов.

Анализ полученных данных показал, что у 83,3 % учащихся высокий уровень сформированности навыков природоохранной деятельности. Дети имеют устойчивое представление о бережном отношении к природе, правилах использования и сохранения природных ресурсов, о поведении в природе и готовности в их выполнении. Средний уровень выявлен у 13,3 % учащихся. У этих детей есть представление об источниках загрязнения окружающей среды, охране природных ресурсов, правилах природоохранного поведения в целом, но природоохранные навыки сформированы недостаточно. У одного ребенка был зафиксирован низкий уровень. Он слабо представляет, что такое природоохранная деятельность, не знает правил поведения в природе. Соответственно, природоохранные навыки у него отсутствуют.

Хотя результаты исследования и показали достаточно высокий процент сформированности природоохранных навыков у учащихся, однако имеются дети с недостаточно сформированным уровнем таких навыков. Повышению уровня будет содействовать проведение тематических классных часов, круглых столов, игр, связанных с природоохранным воспитанием, demonstra-

ция и изучение основных правил поведения в природе, бесед с представителями природоохранных организаций и иных лиц, имеющих связь с природоохранной деятельностью, факультативных занятий, тематических экскурсий.

На основе полученных данных нами была разработана программа мероприятий по повышению уровня природоохранных навыков у учащихся 2 и 3 классов. В программу были включены такие мероприятия, как игра «Дары осени», беседы «Сохраним природу вместе», «Зимующие птицы», «Животные в нашей жизни» и «Кто просыпается ранней весной?», викторина «Что где растет?», информационный час «По страницам Красной Книги Республики Беларусь», классный час «О братьях наших меньших», конкурс рисунков «Природа – наш дом» для вторых классов, викторина «Мы и окружающий мир», экскурсия «Экологический поход», классный час «По страницам Красной книги», беседы «Береги полезные ископаемые», «Как сохранить богатство природы», «Берегите Землю!» и «Экология и мы», конкурс рисунков «Защитим планету» для третьих классов. Мероприятия рассчитаны на один учебный год, подобраны в соответствии с возрастными особенностями учащихся и направлены на проявление у детей заинтересованности к изучению природы, природоохранных принципов, правил поведения в природе.

По нашему мнению, системная природоохранная работа в школе будет способствовать повышению знаний о природе и ее охране, приобретению соответствующих умений и навыков, разностороннему развитию личности, глубокому познанию своего края, воспитанию любви к природе.

Список использованной литературы

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс] : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 31 дек. 2020 г., № 312. – Режим доступа: https://www.brsu.by/sites/default/files/ovr/programma_nepreryvnogo_vospitaniya_21-25_0.pdf. – Дата доступа: 13.01.2023.
2. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Начальная школа. II класс. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 160 с.
3. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Начальная школа. III класс. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 168 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕМЕ «БЕЛАРУСЬ»)

**Данилкович Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – П. Г. Кошман, канд. филол. наук, доцент**

Развитие словарного запаса детей является важнейшим направлением работы воспитателя. Ее реализация осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных возможностей воспитанников и предполагает формиро-

вание у них компетенций, необходимых для приобретения социального опыта, подготовки к продолжению образования.

Образовательный процесс в дошкольном учреждении, следуя принципу «от простого к сложному», постепенно включает темы, которые обобщают знания ребенка, требует от него освоения новых понятий и, как следствие, использования новых слов. Одним из таких направлений является ознакомление воспитанников с темой «Беларусь». Согласно учебной программе дошкольного образования, знания о своей стране дети получают в рамках освоения образовательной области «Ребёнок и общество», раздел «Основы гражданско-патриотической культуры». В этом разделе указаны задачи по данной теме, например, «формировать представления о (об) родном населённом пункте, областных городах Республики Беларусь, их достопримечательностях; природных символах Беларуси (сосна, зубр, аист, цветок василька, лён, клевер); рассказывать (с помощью взрослого) о государственных символах Республики Беларусь» [1, с. 270–280].

Такой широкий охват нового материала требует от педагога поиска эффективных дидактических средств, способствующих речевому развитию детей. В нашей работе предлагается использование познавательной литературы по теме «Беларусь», в частности, изучение ее возможностей для развития словарного запаса детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось в группе старшего дошкольного возраста из 12 воспитанников и включало три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе осуществлялась диагностика развития словарного запаса. Материалы по теме «Беларусь» были разделены на три содержательные части, по каждой из которых воспитанники должны были ответить на вопросы. По первой «Города и их символы» были зафиксированы следующие результаты: 4 воспитанника (33,33 %) – средний уровень сформированности словаря, 8 воспитанников (66,67 %) – высокий уровень. По второй «Символика моей страны»: 5 воспитанников (41,67 %) имеют низкий уровень сформированности словаря, 5 воспитанников (41,67 %) – средний уровень и 2 воспитанника (16,67 %) – высокий уровень. По третьей «Красная книга Республики Беларусь»: 12 воспитанников (100 %) имеют низкий уровень сформированности словаря.

На формирующем этапе был разработан комплекс занятий по данной теме и подобраны познавательные тексты к каждому занятию. В частности, использовались материалы из книг «Беларусь – наша Радзіма» [2] и «Я – гражданин Республики Беларусь» [3]. По темам «Города и их символы» и «Символика моей страны» мы использовали книгу «Беларусь – наша Радзіма», а материал для темы «Красная книга Республики Беларусь» мы взяли из книги «Я – гражданин Республики Беларусь». В данные тексты с целью повышения их доступности для детского восприятия вносились незначительные изменения и пояснения. Педагог организовывал чтение для детей во время нерегламентированной деятельности. В последующем

на занятиях проводилась работа по закреплению прочитанного, воспитанники отвечали на вопросы по тексту и запоминали необходимые слова.

На контрольном этапе воспитанники показали значительное улучшение словарного запаса. По первой 12 воспитанников (100 %) имеют высокий уровень сформированности словарного запаса. По второй 5 воспитанников (41,67 %) и 7 воспитанников (58,33 %) имеют средний уровень. По третьей 3 воспитанника (25 %) имеют высокий уровень развития словаря, 4 воспитанника (33,33 %) имеют средний уровень и 5 воспитанников (41,67 %) низкий уровень.

Таким образом, подбор и использование литературы познавательного содержания по теме «Беларусь» способствуют увеличению словарного запаса детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2023. – 380 с.

2. Беларусь – наша Радзіма: падарунак Прэзідэнта Рэспублікі Беларусь А. Р. Лукашэнкі першакласніку : вучэбны дапам. для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання / аўтары суправаджальнага тэксту, склад.: Н. Г. Ваніна [і інш.]. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2022. – 63 с.

3. Я – граждаин Рэспублікі Беларусь : пособие для учащихся учреждений общего среднего образования / Г. А. Василевич [и др.]. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2021. – 171 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

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

Развитие речи детей – одна из самых актуальных проблем современного дошкольного образования. Речь – это исторически сложившаяся форма человеческого общения с помощью языковых конструкций, построенных на основе определенных правил. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой – восприятие языковых структур и их понимание [4]. Согласно этому определению, речь – это психолингвистический процесс и форма существования человеческого языка. Несмотря на закономерно возрастающую роль речи в общении, ее важность признается далеко не всеми членами общества.

На изменение основных характеристик новых современных детей повлиял ряд факторов. Среди них – ориентация родителей на успешное обучение детей в детском саду, а затем в школе, где обучение детей чтению, счету и письму считается первоочередной задачей, а развитие речи отходит на второй план. Основной задачей педагогической работы с детьми,

имеющими трудности в обучении чтению и письму, педагоги считают психологическую подготовку, формирование соответствующего уровня общего развития и умственных способностей.

Специалисты дошкольных образовательных учреждений взяли на себя задачу обеспечить комфортные психолого-педагогические условия для речевого развития детей дошкольного возраста. Эффективным ориентиром в этой области является организация единого речевого режима ребенка, что предполагает определенные организационные шаги и взаимосвязанные аспекты. Условиями для решения этой задачи являются скоординированные действия специалистов [1]. В качестве основных направлений организации речевого режима в дошкольных образовательных учреждениях исследователи выделяют формирование педагогических требований к речи педагогов и воспитателей, формирование и соблюдение единых требований к речи воспитанников с учетом возрастных особенностей и индивидуальных речевых возможностей, активную речь воспитанников в соответствующих психолого-педагогических условиях, а также речевую практику, развитие речевой деятельности учащихся, их потребностей в речевом общении, создание обогащенной коррекционно-развивающей речевой среды, реализацию комплексной воспитательной системы.

Педагоги работают над созданием учебных пособий для детей разных возрастных групп, направленных на развитие речи дошкольников в ходе реализации образовательной программы. Развитию речи способствует грамотная организация работы с текстом: его полное узнавание и понимание, аргументированная интерпретация, умение комментировать, высказывать свое мнение о произведении и выражать его [3, с. 70].

Созданию условий для развития речевой деятельности детей способствует использование проблемных ситуаций, в которых дети должны выразить себя. Необходимо стимулировать ребенка к общению со взрослыми, к общению с другими детьми, не оставлять вопросы без ответа, рассказывать о прочитанном или увиденном, развивать умение строить предложения со сложным синтаксисом.

Знакомство с искусством и знакомство с художественной литературой – эффективные средства развития связной речи. «Чтение» и собственная интерпретация образов, созданных художником, служат уникальным средством художественного воспитания. Оно обогащает представления дошкольников об окружающем мире, развивает их словарный запас, речевое внимание и языковую культуру в целом [2, с. 99].

Дети дошкольного возраста растут в окружении близких и значимых для них людей – семьи, и их влияние является определяющим. При решении проблем языкового развития дошкольников тесный контакт с их семьями и понимание совместной ответственности родителей за результат помогут сделать мероприятия по профилактике и преодолению языковых нарушений более эффективными.

Список использованной литературы

1. Васильева, Е. В. Развиваем речь ребенка с помощью стихов / Е. В. Васильева. – М. : ТЦ «Сфера», 2013. – 64 с.
2. Литвинова, О. В. Образ ребенка в изобразительном искусстве как средство художественного воспитания / О. В. Литвинова, Е. А. Прыскина // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары, 2016. – С. 98–100.
3. Мечик, И. А., Пудовкина, Н. В. Технологии продуктивного чтения в профессиональной подготовке бакалавра педагогики // Молодой ученый. – 2016. – № 56. – С. 70–73.
4. Трудношина, И. Е. Особенности познавательных способностей в раннем детском возрасте / И. Е. Трудношина, А. Я. Кузнецова – М. : ТЦ «Сфера», 2018. – 164 с.

КЛАССИФИКАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Домбровская Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – С. П. Злобина**

Игра – это ведущий вид деятельности у детей в дошкольном возрасте, так как она оказывает решающее влияние на формирование личности ребенка. Основная цель игр с правилами заключается в организации действий, поведения детей. Для соблюдения правил игры дети дошкольного возраста должны проявлять произвольность, уметь общаться с другими детьми, справляться с негативными эмоциями, вызванными отрицательным результатом. Правила запрещают, разрешают, могут рекомендовать что-то детям в игре, а это, в свою очередь, делает игры интенсивными и увлекательными.

В процессе развития игрового процесса ребенок овладевает правилами, т. е. ставшим нормой общественный опыт поведения. Исторически правила появились из сюжетно-ролевых игр, которые эволюционировали в традиционные народные. В народной игре всегда существуют правила, которые связаны с различными сторонами жизни, труда и жизни людей. Усвоение правил в игре – это усвоение обобщенного социального опыта, что, несомненно, способствует умственному развитию.

Дидактические игры, чаще всего понимаемые как игры, направленные на умственное развитие детей дошкольного возраста, в наибольшей степени могут быть приближены к специальным занятиям. Важно, чтобы игры не только были поучительными, но и вызывали интерес детей, радовали их. Только в этом случае они оправдывают своё назначение как средство воспитания.

В наше время существует и интенсивно развивается новый вид игр – компьютерные. Они имеют самое прямое отношение к интеллектуальному развитию. С одной стороны, они требуют психологической готовности ребёнка, заключающейся в развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, с другой стороны – могут стать важным средством развития основ логического мышления [1, с. 102].

В связи со стремительным распространением таких игр среди детей дошкольного возраста, для которых игровая деятельность является ведущей, – проблема классификации детских компьютерных игр и их влияния на развитие ребёнка приобретает особую актуальность [2, с. 3]. Детские компьютерные игры подразделяется на:

1. Игры-упражнения – компьютерные игры без игровой задачи. Действия ребенка в игре определяются инструкцией по выполнению определенных мини-упражнений. Одна и та же операция может повторяться несколько раз. За правильно выполненное ребенком задание предусмотрено поощрение в виде световых, музыкальных эффектов и слов «молодец», «вперед» и т. п. Это могут быть развивающие и познавательные игры для изучения цвета, формы, иностранного языка, счета и букв, с наличием главного героя или сюжета, который заимствован из известного детям мультфильма, сказки, фильма. Например, «Лунтик идет в школу», «Баба-Яга учится читать», «Забавные картинки», «Букварик» и др.;

2. Игры с правилами – компьютерные игры с игровой задачей. Действия ребенка в их определяются правилами, выполнение которых необходимо для решения определенных игровых задач и достижения поставленных целей. В играх этого типа есть мотивация игровой деятельности. В случае выигрыша, как правило, начисляются баллы и зарабатываются очки. Это игры в виде движения автомобиля, спортивные соревнования, моделирующие различные бытовые процессы, различное прохождение площадок типа «прыжки и препятствия». Например, «Волшебный шар», «Обеденный переполох», «Кулинария» и др.;

3. Игры с сюжетом – компьютерные игры с игровым сюжетом. Имеется возможность развертывания последовательности игровых ситуаций. Выбор игровых действий определяется ребенком самостоятельно в рамках заданной игровой ситуации. Методы, способы игры влияют на развитие сюжета. Возможно моделировать сферу социальных отношений (мотивы социальной помощи, сотрудничества, воспитания, познания). Это игры, в которых есть возможность создания виртуальных людей и обустройства их жизни, оказания помощи игровым персонажам, управления жизнью одного или нескольких виртуальных героев или существ. Например, «Цивилизация», «Город», «Веселая ферма», «Мой щенок», «Чудо зоопарк – спасение животных» и др. [2, с. 5].

Итак, современный игровой компьютерный контент является неотъемлемым средством организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образования при методически грамотном руководстве и соблюдении санитарно-гигиенических требований к техническому оборудованию.

Список использованной литературы

1. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян [и др.] ; под ред. С. Л. Новоселовой. – М. : Просвещение, 1989. – 102 с.

2. Романова, Ю. А. Классификация детских компьютерных игр / Ю. А. Романова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 2. – С. 17–20.

УГОЛОК ПРИРОДЫ – ЗОНА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

Воспитательную роль природы трудно переоценить. Связь с природой положительно влияет на человека, делает его добрее, мягче, пробуждает в нём лучшие качества. Особенно важно воспитывать эти качества с раннего возраста.

Познакомить детей с природой, привить любовь к ней помогает уголок природы в детском саду, где должны находиться комнатные растения и отдельные животные. Дети регулярно рассматривают и ухаживают за живыми существами. В процессе ухода за ними дети приобретают знания о многообразии растительного и животного мира на земле, о том, как растут и развиваются растения и животные, какую среду обитания для них нужно создавать. Воспитатель учит детей сравнительному анализу: сравнивать животных, находить их сходство и различие, общее и различное у растений. Он помогает примечать необычные особенности внешнего вида, поведения животных. При наблюдении за комнатными растениями акцентирует внимание ребят на красоту цветков и листьев, на то, как находящиеся в группе растения и отлично содержащийся аквариум украшают комнату. Это всё содействует формированию у детей чувства прекрасного.

Основная особенность и преимущество уголка природы – прямая близость его обитателей к детям. Это помогает воспитателю в течении всего учебного года в проведении разнообразных эколого-педагогических мероприятий и организации различной деятельности с детьми дошкольного возраста. При наличии даже незначительного места уголок природы уместно иметь в каждой возрастной группе. Разместить его можно в групповой комнате, раздевальном помещении. Второй вариант особенно хорошо подходит – растения и животных будут видеть родители, совместно с детьми наблюдать за ними, обсуждать разные моменты, связанные с их жизнью. Родители смогут увидеть, как дети трудятся в уголке природы, что очень важно для единства воспитания дошкольников в семье и детском саду [1, с. 60].

В состав уголка природы средней группы, кроме аквариума и растений, можно добавить декоративную птицу и морскую свинку, что помогает детям заметить разнообразие животного мира и способов ухода за живыми существами. Рыбки в аквариуме могут быть иными, чем в младшей группе, но тоже с выраженными внешними признаками. Из птиц больше всего годятся канарейки или амадины – типичные представители пернатых. Морская свинка в средней группе имеет особенное значение: на ее примере дети учатся вступать в контакт с животными, общаться, активно заботиться и думать про них.

Комнатные растения улучшают жизненную среду человека тем, что позитивно влияют на состав воздуха в помещении: смягчают его сухость – листья испаряют влагу, что очень важно в отопительный сезон, создают

свежесть и приятную прохладу; очищают воздух от пыли (в помещении ее почти в 20 раз больше, чем под открытым небом). Это очень важно для детского сада, ибо там длительное время находятся дети. Но самое большое оздоравливающее действия комнатных растений состоит в том, что они обогащают воздух кислородом – особенно днем (на свету), они поглощают углекислый газ и выделяют кислород. Специалисты рекомендуют следующие комнатные растения для размещения в уголке природы: фиалка, кливия, рео, сансевиера, хамедорея, бегония тигровая, зефирантес, аспарагус, фикус, герань, нефролепис, примула, бальзамин, хлорофитум, камнеломка, колеус, драцена, адиантум, спатифилиум, аспидистра. Кроме постоянных растений и животных в уголке природы могут находиться временные объекты природы, например, мини-огород на окне – лук, чеснок, овес и др. культуры, выращиваемые в ящиках в холодное время года. Эти растения выделяют фитонциды и тем самым оздоравливают воздух помещения. Весной воспитатель с детьми выращивает цветочную рассаду однолетников для участка, в конце зимы осуществляют выгонку веток.

Таким образом, комнатные растения исполняют необходимую средообразующую функцию в экологии человека – улучшают гигиенические и эстетические характеристики его предметной среды.

Список использованной литературы

1. Николаева, С. Методика экологического образования дошкольников / С. Николаева. – М. : Академия, 2006. – 60 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Ерилеева Светлана (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Россия)

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

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, наряду с принципом приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, определена задача формирования у дошкольников представлений о многообразии стран и народов, интереса к культуре и традициям других народностей, положительного отношения к миру; развития у детей дошкольного возраста любознательности, активности в познании окружающей действительности [2].

Одним из главных факторов успешности работы по поликультурному образованию дошкольников является познавательный интерес. Однако практика показывает, что фрагментарное несистематическое знакомство детей с различными странами и используемые формы работы с дошкольниками при работе в данном направлении во многом не формируют глубокого интереса к многонациональному миру, слабо способствуют принятию и ценностному отношению к поликультурному многообразию.

Целью нашего исследования стало выявление педагогических условий формирования интереса к китайской культуре у детей 6–7 лет.

Экспериментальная часть исследования была проведена в подготовительной группе МБДОУ «Детский сад № 184 «Калейдоскоп» города Чебоксары» Чувашской Республики. Приняло участие 42 дошкольника в возрасте 6–7 лет. Были задействованы две равные группы – экспериментальная и контрольная по 21 ребенку. Целью констатирующего этапа эксперимента стало выявление начального уровня сформированности интереса к китайской культуре у детей 6–7 лет. Для реализации поставленной цели использовались 3 диагностических задания, задачи которых – определить уровни сформированности соответственно когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов интереса. Анализ результатов данного этапа свидетельствует о том, что у большинства детей экспериментальной и контрольной групп недостаточно сформирован интерес к китайской культуре.

В связи с этим мы составили и внедрили в работу с дошкольниками план деятельности по формированию интереса к китайской культуре у детей 6–7 лет. Он включает работу над когнитивным компонентом (расширение представлений о Китае как о стране, о китайском языке, о главном животном, о китайских праздниках, достопримечательностях, о китайских изобретениях, о китайской одежде, музыке, традициях, легендах и мифах), что неразрывно связан с эмоционально-ценностным компонентом, содержащим интересующие ситуации, методы и приемы, обсуждения и дискуссии, викторины. В план работы также включен и деятельностный компонент, формирующийся через участие детей в изобразительной деятельности на тематику «Китай», что также формирует творчество и самостоятельность (конструирование, аппликация, рисование), и в китайских играх («Маджонг», «Поймай за хвост дракона», «Праздник драконьих лодок»), что реализует принцип активности.

В работе мы использовали следующие методы и средства: наглядные (иллюстрации, использование карты, игрушка Панда), мультимедийные (демонстрация презентаций, видеороликов «Пекинская опера», «Национальные костюмы», «Китайский Новый год» и др.), литературные (чтение легенд, сказок, мифов, загадок), словесные (беседа, обсуждение), практические (игра, изобразительная деятельность), музыкальные (китайская мелодия). Культуроведческая направленность обучения с привлечением принципов интеркультурной педагогики даёт детям дошкольного возраста возможность приобщиться к культуре Китая, а также глубже понять и осознать родную культуру посредством сравнения социально-общественных, культурных и языковых ценностей, достижений родной страны и изучаемого народа [1].

Итак, для детей дошкольного возраста приобщение к культурам разных стран и народов – это приобщение к миру неизвестных вещей и ярких впечатлений. Если этот мир станет понятным и близким с детства, то у дошкольника сформируются желание и необходимость самостоятельного познания истории культур и народностей, высокая познавательная

активность, желание ценить достоинства культур других стран и национальностей, что, бесспорно, будет являться неотъемлемой чертой духовного становления, социального развития ребёнка.

Список использованной литературы

1. Миронова, К. В. Программа обучения дошкольников китайскому языку и культуре Китая / К. В. Миронова. – М. : Издательский дом «ВКН», 2020. – 122 с.

2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] : утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации от 17 окт. 2013 г., № 1155 / М-во образования и науки Российской Федерации. – М., 2013.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО НА МАТЕРИАЛЕ СКОРОГОВОРОВ
Жуйкова Ольга (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)
Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время в Удмуртской Республике обучение родному языку идёт по двум направлениям: удмуртский язык как родной; удмуртский язык как неродной. На уроках удмуртского языка как неродного в начальном звене особое внимание следует уделять отработке звуков и правильной постановке произношения. Работа качественно и эффективно может быть осуществлена на материале скороговорок.

Скороговорка – это короткая, синтаксически правильная фраза на любом языке с искусственно усложнённой артикуляцией [3]. Скороговорки содержат похожие по звучанию, но различные фонемы и сложные для произношения сочетания фонем. Часто они содержат аллитерации и рифмы. Текст скороговорки – это усложненная «игра слов», справиться с которой не всегда под силу на любом языке. Детям младшего школьного возраста, изучающим удмуртский язык как неродной, сложно произносить удмуртские звуки.

Чем же полезны скороговорки? Во-первых, ими активно пользуются те, чья работа связана с речью: актеры, ораторы, политики, ведущие новостей, дикторы. Артисты и актеры перед выходом на сцену не только повторяют заученный текст, но и разминают язык скороговорками. На уроках удмуртского языка использование скороговорок мотивирует учащихся к познанию и запоминанию новых звуков и их сочетаний, оборотов речи, способствует развитию артикуляционного аппарата и снятию фонетических трудностей, формирует знания о культуре и особенностях изучаемого языка. Шутливая и трудно выговариваемая форма скороговорок и нелогичный перевод, а иногда и довольно комичный, создают благоприятную атмосферу на уроке.

Скороговорки могут привлекаться во время фонетических зарядок, введения новых звуков на уроке или при отработке уже изученного звука или звукосочетания, а также при выполнении упражнений на закрепление фонетического материала. Например, в данных скороговорках можно хорошо отработать звук [з] (*Зезьы вылын зольгыриос забыльто но забыльто /*

На заборе воробьи чирикают и чирикают); тренировать один из сложных звуков в удмуртском языке [č] (*Кучо кочо кычыртэ* / Пёстрая сорока стрекочет); звук [ž] (*Жыныё жёк жоже усе* / Половинчатый стол огорчается). В удмуртском языке палатализованные согласные отсутствуют: звуки либо твёрдые, либо очень мягкие (палатальные). В изучение удмуртского языка данный фактор вносит определённые трудности. На помощь снова идут скороговорки (*Шödтэк шорысь гурт сярись, улон сярись вераським* / Неожиданно о деревне, о жизни заговорили).

В начальных классах следует выдержать методику работы со скороговорками. Сначала нужно отработать произношение тренируемого звука, затем прослушать скороговорку в оригинале. Следует найти аудиозапись с текстом, произнесённую носителем языка, и внимательно прослушать её несколько раз. При прослушивании учащиеся распознают слова и звуки, слышат интонацию. После прослушивания можно переходить к повторению. Необходимо ещё раз произнести обрабатываемые звуки, хором повторить за диктором (учителем) сначала медленно, затем постепенно ускоряя темп. После хорошего повторения следует индивидуальное повторение, которое, в свою очередь, формирует и активизирует навыки произношения учащихся. В завершении работы со скороговоркой можно попросить учащихся записать её, тем самым сформируется навык правильного написания слов.

Таким образом, регулярная работа на уроках со скороговорками даёт видимый результат. Использование скороговорок способствует совершенствованию произносительных навыков учащихся младшего школьного возраста, стимулирует их речевую деятельность, повышает интерес к изучению языка, а также является эффективным и интересным средством обучения удмуртскому языку.

Список использованной литературы

1. Владыкина, Т. Г. Удмуртский фольклор: проблемы жанровой эволюции и систематики / Т. Г. Владыкина. – Ижевск : Удмуртия, 1998. – 267 с.
2. Журавлева, А. Н. Тунсыко азбука / А. Н. Журавлева. – Ижевск : Удмуртия, 2008. – 160 с.
3. Скороговорка // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина ; Институт научной информации по общественным наукам РАН. – Интелвак, 2001. – Стб. 998. – 1596 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

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

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

Введение мультимедийных технологий в дошкольном учреждении сейчас представляет спектр возможностей и ресурсов информационного пространства, средств массовой информации и коммуникации. Сейчас в дошкольных учреждениях всё больше применяются мультимедийные технологии. Авдеева А. В. отмечает, что «мультимедийные технологии

обогащают процесс обучения, позволяя сделать его более мотивированным, увлекательным и эффективным. Представление информации осуществляется за счет объединения графики, звука, видео, анимации» [1, с. 10]. Мультимедийные технологии позволяют наиболее успешно реализовать развитие познавательных способностей ребенка, обеспечивают формирование устойчивого интереса к новой информации.

В дошкольных образовательных учреждениях мультимедийные технологии могут применяться в виде компьютерных программ и презентаций. Это поможет сделать занятия с детьми более эмоционально окрашенными. Они обеспечивают активность детей при рассматривании предметов. Материал, представленный в виде мультимедийных презентаций, вызывает у детей яркие эмоции. Применение таких технологий в образовательном процессе дошкольного учреждения является одним из ключевых моментов информатизации образования. В настоящее время эти технологии относятся к одним из наиболее динамично развивающихся направлений информационных технологий. Как отмечает Л. К. Гутова, «у дошкольников формируются способы зрительного восприятия, выделения в предметном мире качественных и количественных свойств и признаков» [2, с. 101]. Также происходит развитие наблюдательности, внимания, памяти, речи.

Таким образом, применение мультимедийных технологий в образовательном процессе является одним из эффективных средств повышения качества дошкольного образования.

Список использованной литературы

1. Авдеева, А. В. Информационные технологии в работе с дошкольниками и их влияние на дальнейший процесс обучения / А. В. Авдеева, М. В. Богданова // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы : материалы XIV Всерос. науч.-практ. конф. – 2020. – С. 5 – 10.

2. Гутова, Л. К. Использование ИКТ в работе педагогов ДОУ в условиях реализации ФГОС / Л. К. Гутова, О. Л. Гизатулина // Перспективы развития информационных технологий. – 2015. – № 26. – С. 101–105.

ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА И ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Игнатенко Влада (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

Дети дошкольного возраста необычайно активны и любознательны. С первых лет жизни они исследуют вещественные объекты окружающего мира: проверяют на мягкость, звучность, ломкость, температуру. Ведущей деятельностью в период дошкольного детства является игра: малыши с увлечением изучают различные предметы, инструменты, взаимоотношения между ними. Самостоятельная деятельность важна для формирования личностных качеств ребёнка и его успешности во взрослой жизни. Для

развития творческой фантазии, поддержания интереса к сюжетно-ролевой игре детям требуется постоянно придумывать не только новые сюжеты и атрибуты, но и разнообразить материалы для их изготовления.

С. Н. Теплюк утверждала, что истоки самостоятельности проявляются в раннем возрасте, в первые два года жизни ребенка. В это время начинают формироваться самостоятельные действия и навыки, которые понемногу усложняются в играх и занятиях, в восприятии окружающего мира [1, с. 67–71]. Самостоятельная деятельность способствует развитию самостоятельной игры ребенка, поиску новых игровых задач и способов решения, обогащает жизненный опыт детей, умение показывать способы ролевого поведения, формирует умение соблюдать в игре правила, подражать взрослому.

В условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достичь определенного уровня развития самостоятельности в разных видах деятельности: игровой, коммуникативной, двигательной, познавательно-исследовательской, продуктивной (рисование, лепка, художественный труд), трудовой, музыкально-художественной, чтение [3]. Развитие самостоятельности является одним из условий образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, направленного на воспитание всесторонне развитой личности.

Свободная сюжетная игра – самая привлекательная для детей дошкольного возраста деятельность. Ее привлекательность объясняется тем, что в игре ребенок испытывает внутреннее субъективное ощущение свободы, подвластности ему вещей, действий, отношений – всего того, что в практической продуктивной деятельности оказывает сопротивление, дается с трудом. Это состояние внутренней свободы связано со спецификой сюжетной игры – действием в воображаемой, условной ситуации. Сюжетная игра не требует от ребенка реального, осязаемого продукта, в ней все условно, все «как будто», «понарошку». Ребенок может забивать воображаемые гвозди игрушечным молотком, хотя на самом деле еще не умеет забивать настоящие гвозди; может быть «врачом» и «лечить» больных кукол и зверюшек, хотя на самом деле ему еще очень далеко до этой «взрослой» профессии; может включиться в такие волнующие события, происшествия, которые в действительности с ним никогда и не случались; может повторять, «проживать» заново события, в которых он не смог проявить себя так, как ему хотелось бы. Все эти возможности сюжетной игры расширяют практический мир дошкольника и обеспечивают ему внутренний эмоциональный комфорт [2].

Игра имеет значение не только для умственного развития ребенка, но и для развития его личности: принимая на себя в игре различные роли, воссоздавая поступки людей, ребенок проникается их чувствами и целями, сопереживает им, начинает ориентироваться в отношениях между людьми. Большое влияние оказывает игра и на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми: во-первых, воссоздавая в игре взаимодействие взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия; во-вторых, в совместной игре со сверстниками он приобретает опыт взаимо-

понимания, учиться пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми [2, с. 96].

Самостоятельная деятельность детей проявляется в различных образовательных областях и осуществляется без непосредственного участия взрослого. Роль педагога состоит в обогащении опыта дошкольников словесными, зрительными, слуховыми образами. Так называемые рутинные действия (умывание, одевание, приём пищи) выполняются взрослыми автоматически, а для детей – это серьёзный труд. Развитие самостоятельности во всём – от завязывания шнурков до проведения экспериментов и высказывания своего мнения – цель образовательно-воспитательного процесса в УДО.

Список использованной литературы

1. Теплюк, С. Н. Источники самостоятельности дошкольника / С. Н. Теплюк // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7. – С. 67–71.
2. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст] : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2000. – 96 с.
3. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности старшего дошкольного возраста: методические рекомендации / под ред. О. В. Дыбиной. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 38 с.

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ВОЛОНТЕРСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ильина Татьяна (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Россия)

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

Процесс нравственного воспитания является одним из направлений личностного развития дошкольника. Одна из ведущих задач – объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [2]. Дошкольный период – возраст интенсивной социализации. И поэтому волонтерская деятельность считается одним из средств воспитания социально-нравственных качеств у детей 5–7 лет. У детей старшего дошкольного возраста развивается чувство долга. Волонтерство прививает ребенку важные качества: самоуважение, доброту, отзывчивость, заботу, чуткость, честность, справедливость и др. В этом контексте особый интерес вызывают технологии социализации, разработанные Л. Н. Коломийченко, Н. П. Гришасевой. Однако воспитательный ресурс волонтерской деятельности используется не всегда в полной мере.

В рамках исследовательской работы на констатирующем этапе перед нами стояла цель: выявление уровня сформированности социально-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста. В соот-

ветствии с целью и возрастом испытуемых мы использовали модифицированные варианты методик Р. М. Калининой «Закончи историю» и «Сюжетные картинки». Анализ полученных данных позволил сделать вывод, что пятая часть опрошенных детей продемонстрировала высокий уровень понимания социально-нравственных качеств. Значительная часть детей показала средний и низкий уровни. Дети затруднялись в дифференциации нравственных норм: щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость – лживость, внимание к людям – равнодушие, не всегда могли дать правильную нравственную оценку предложенным для анализа ситуациям.

Полученные данные определили необходимость проведения специально сконструированной формирующей работы.

Центральным звеном формирующей работы выступала волонтерская деятельность. Целью волонтерской деятельности для детей была забота о людях ближайшего окружения (пожилые люди, малыши и т. п.), так и другие категории взрослых, детей, природа. Дети являлись активными участниками таких волонтерских акций, как «Помогаем малышам», «День матери», «Покорми птиц зимой», «Построим горку малышам», «Научи меня играть», «Мы хотим поздравить вас», «Подарок защитнику», «Мастерская добрых дел», «Друзья спорта», «Поздравь ветерана».

Волонтерская деятельность сочеталась с различными видами активности ребенка-дошкольника, дающими ему возможность осмыслить, эмоционально прожить участие в волонтерской деятельности. С этой целью использовались рассказ педагога с использованием презентации «Кто такой волонтер?», беседа «Важно помогать окружающим», «Кому помогает волонтер?», рисование «Доброта на улице», «Как я помогаю маме», создание совместно с папой видеоролика «Как мы помогаем маме», оформление фотоальбома «Мы – помощники», чтение художественной литературы, развлечения.

На контрольном этапе дошкольники экспериментальной группы показали высокий и средний уровни сформированности понимания нравственных норм. Дети точно следовали инструкциям педагога, они быстро и уверенно отвечали на его вопросы.

Таким образом, в дошкольном возрасте волонтерская деятельность – это важное, эффективное средство развития социальной активности детей, воспитания социально-нравственных качеств.

Список использованной литературы

1. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет : метод. пособие / Р. С. Буре. – М. : Мозаика-Синтез, 2015. – 80 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. N 1155 (ред. от 21.01.2019).

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

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

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

Дифференциация (от лат. “difference”) означает ‘разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени’. Это комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих полноценное обучение в различных группах учащихся. «Организация образовательного процесса в современной школе на основе дифференцированного подхода является одним из перспективных путей повышения эффективности обучения младших школьников, развития их склонностей и способностей, формирования творческой личности» [1, с. 164].

Важной частью учебного процесса является домашняя учебная работа учащихся. От занятий на уроках она отличается полной самостоятельностью выполнения и отсутствием руководства со стороны учителя. Основная функция домашнего задания – закрепление нового учебного материала, повторение или обобщение изученного. Определение условий реализации дифференцированного подхода в организации выполнения домашних учебных заданий на I ступени общего среднего образования и стало целью нашего исследования.

Как правило, дифференцированный подход предполагает использование на учебных занятиях и в домашней работе разноуровневых заданий, которые составляются учителем с учётом знаний и способностей детей. Такие задания должны быть доступны учащимся разного уровня подготовки, иначе может получиться так, что один будет усваивать программный материал легко, без затруднений, а другой – затрачивать все силы на постижение достаточно сложного для него материала. При этом один ребенок не найдет применения своим способностям, не будет тренировать себя на трудном для него материале, а у другого разовьётся чувство неуверенности в своих силах. И в том, и в другом случаях есть риск, что учащийся утратит интерес к обучению.

Исходя из вышесказанного, можно задания домашней работы распределить по следующим уровням сложности:

- 1) рассчитанные на детей, умеющих действовать самостоятельно в пределах типичной ситуации, стереотипных действий;
- 2) рассчитанные на учащихся, которые умеют применять выработанные умения в новых условиях, но схожих с прежними;
- 3) рассчитанные на детей, которые умеют применять выработанные умения в новых, нестандартных условиях.

В зависимости от целей проверки в качестве способа усложнения заданий выступают увеличение количества выполняемых учащимися операций; самостоятельность в выборе способа действия; новизна формулировки заданий, требующая, например, самостоятельного установления взаимосвязей между рассматриваемыми явлениями; активное использование в процессе

выполнения заданий приёмов умственной деятельности (анализа, синтеза, сравнения, обобщения) и др.

Ребёнок имеет возможность выбрать себе наиболее подходящий уровень. В этом случае он занимается решением посильной для него задачи, и тем самым создаются условия для развития каждого учащегося и овладения им знаниями, умениями, навыками.

Приведём примеры дифференцированных домашних заданий по русскому языку для учащихся 4 класса по теме «Синонимы. Антонимы».

I уровень:

1. Выпиши синонимы.

Мороз, вьюга, стужа, холод, зима, свежий.

2. Выпиши антонимы парами.

Свет, вражда, закат, дружба, тьма, рассвет.

II уровень:

1. Составь синонимический ряд.

Учитель, ...

Горячий, ...

2. Подбери антонимы к данным словам.

Мрачный – ...

Надежда – ...

Грустит – ...

III уровень:

1. Замени выделенное слово синонимами.

*В этом соревновании мы **победили** (... , ...).*

2. Запиши предложение, употребив антонимы.

Таким образом, организация домашней учебной работы – часть общей проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса. Основное назначение дифференцированных заданий состоит в том, чтобы, зная и учитывая индивидуальные различия в учебных возможностях школьников, обеспечить каждому из них оптимальные условия для формирования познавательной деятельности в процессе учебной работы.

Список использованной литературы

1. Яковлева, Е. В. Педагогические условия формирования у будущих учителей умений осуществлять дифференцированный подход в обучении младших школьников / Е. В. Яковлева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2018. – № 4. – С. 163–171.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВТОРОКЛАССНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ ЧИСТОГОВОРОК

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

Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент

Чистоговорка – это рифмованное предложение, состоящее из двух частей. Первая часть содержит шестикратно повторяющийся слог, а вторая –

включает в себя фразу, последнее слово которой рифмуется со слогами, расположенными в первой части.

Использование чистоговорок на уроках позволяет устранять речевые дефекты у учащихся, способствует развитию точности и правильности в произношении определённых звуков в слогах и словах.

Цель статьи – разработать методику обучения второклассников составлению чистоговорок.

Обучение учащихся составлению чистоговорок учитель может начать с беседы:

– Ребята, давайте вместе прочитаем строчки, записанные на доске:

Ла-ла-ла, ла-ла-ла –

на полу лежит... .

Ла-ла-ла, ла-ла-ла –

очень острая... .

– Что вы заметили при чтении записанных строк? (Не хватает слов в конце строки.)

– Ребята, какие слова мы можем подставить в первое предложение? (*Юла, зола, игла, пила.*)

– Почему именно эти слова мы можем использовать, чтобы закончить предложение? (Эти слова оканчиваются на тот же слог, что и в первой строке – *-ла.*)

– Могу ли я закончить предложение словами *книга, кружка, кровать?* (Нет, потому что они не созвучны с данными слогами.)

– Ребята, сколько частей в одном предложении? (Две части.)

– Что расположено в первой части? (Слог, повторяющийся шесть раз.)

– Что представлено во второй части? (Несколько слов, последнее оканчивается на слог, который повторяется в первой части.)

– Молодцы, ребята, вы правы. Дополнить это предложение мы можем только словом, которое оканчивается на слог, повторяющийся в первой части предложения.

– Какими словами мы можем закончить второе предложение? (*Пила, игла.*)

– Почему именно этими словами мы дополняем предложение? (В первой части предложения повторяется слог *-ла* шесть раз, значит, последнее слово во второй части должно оканчиваться на этот же слог.)

– Какие чистоговорки у нас получились? Прочитаем все вместе:

Ла-ла-ла, ла-ла-ла –

на полу лежит юла.

Ла-ла-ла, ла-ла-ла –

очень острая игла.

– Скажите, как вы думаете, что нам нужно сделать первым делом, чтобы составить чистоговорку на слог *-ра*? (Шесть раз записать слог.)

– А что мы сделаем дальше? (После слогов поставим тире и придумаем фразу так, чтобы последнее слово в ней заканчивалось на слог *-ра.*)

– Молодцы, ребята, и третьим нашим шагом будет прочтение полученной чистоговорки.

Со слогом *-ра* учащиеся 2 «В» класса СШ № 11 г. Мозыря охотно составляли чистоговорки. Вот некоторые из них:

*Ра-ра-ра, ра-ра-ра –
в школу я иду с утра.* (Мария М.)

*Ра-ра-ра, ра-ра-ра –
начинается игра.* (Александр Ш.)

*Ра-ра-ра, ра-ра-ра –
детям спать уже пора.* (Янина П.)

*Ра-ра-ра, ра-ра-ра –
пробежали три двора.* (Ирина П.)

*Ра-ра-ра, ра-ра-ра –
на берёзе белая кора.* (Эвелина К.)

Учащиеся этого же класса успешно написали и чистоговорки со слогом *-на*:

*На-на-на, на-на-на –
началась уже весна.* (Армина Н.)

*На-на-на, на-на-на –
длинная река Двина.* (Алина К.)

*На-на-на, на-на-на –
вырастили много льна.* (Никита Б.)

*На-на-на, на-на-на –
мы стояли у окна.* (Тимофей А.)

*На-на-на, на-на-на –
принесли нам три бревна.* (Кирилл Ф.)

Таким образом, составление чистоговорок в младшем школьном возрасте способствует не только совершенствованию слоговой структуры слова, речевого дыхания, развитию темпа и силы голоса, но и даёт возможность учащемуся пофантазировать и придумать что-то «своё», способствует развитию воображения учащихся.

ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОБРЯДОВ

Касимова Динара (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)

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

Формирование монологической речи является одной из сторон развития коммуникативной компетенции. Работа может быть выстроена с использованием фольклорного материала, т. к. первоначальное представление о малой родине, о людях и местах, которые его окружают, о своей семье ребёнок узнаёт из народного творчества [2].

Эффективное развитие монологической речи можно осуществить на основе использования семейных обрядов.

Семейные обряды понимаются как группа обрядов, отмечающихся в кругу семьи или родственников. В удмуртском фольклоре к крупным семейным обрядам относят *нуны вордскон*/рождение ребёнка, *сюан*/свадьбу, *корка пырон*/новоселье, *ватон*/похороны, в которых задействовано большое количество родственников и близких людей. В семейном кругу с приглашением 2–3 близких родственников проходят *чожы сиён*/проба молозива, *корка миськон*/мытьё дома, *шорт миськон*/мытьё мотков пряжи и ряд других [1; 3].

На уроках и во внеурочной деятельности учитель через различные формы работы знакомит детей с обрядами. При ознакомлении можно использовать элементы драматизации. Например, дети младшего школьного возраста смогут подготовить и показать эпизод *корка пырон* (новоселье). Важно подчеркнуть ребёнку, что у удмуртов было распространено *веме* (помощь), связанное с выполнением работ совместно с родственниками и односельчанами. Выбранный для показа обряд предельно близко можно адаптировать к естественным условиям. Для этого к мероприятию привлекаем родителей, у которых и проводим «*корка миськон*». Родители выполняют роль хозяев, дети – пришедших на помощь родственников. Девочки моют стены, пол, шкафы и др., мальчики приносят чистую воду, выливают грязную, помогают передвигать посильную для них мебель. После окончания работы хозяйка приглашает всех в баню, а затем угощает *табанями* (удм. национальное блюдо) [3].

По проведённому обряду каждый ребёнок составляет рассказы. Нужно нацелить детей на высказывание своих эмоций, на отношение к обряду. Зачитанные на уроке монологи обсуждаются и переносятся на современную жизнь: присутствует ли в современной жизни удмуртов *веме*? Полезно уже с начальных классов учить детей задавать вопросы, что помогает формированию логического мышления, установлению причинно-следственных связей. Свой рассказ ученик может дополнить презентацией, музыкой и другими средствами.

Интересна организация просмотра различных видеофильмов, в которых рассказывается о том или ином обряде. После просмотра проводится беседа, далее дети составляют небольшую монологическую речь об увиденном.

Экскурсия в музей дает возможность учащимся ознакомиться с предметами прошлого: прялка, серп, коромысло и др. Ученик может выбрать понравившийся предмет и подготовить небольшое сообщение о нём: функция предмета, время использования, необходимость на сегодняшний день. Соприкосновение с этими предметами помогает школьникам стать современниками исторических событий, а подготовка рассказов по выбранному предмету помогает формировать коммуникативную компетенцию.

Таким образом, развитие монологической речи эффективнее и интереснее будет на материале семейных обрядов.

Список использованной литературы

1. Стефановская, Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций : учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Т. А. Стефановская. – М. : Совершенство, 1998. – 368 с.
2. Калинкина, С. В. К концепции обучения монологической речи / С. В. Калинкина // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1. – С. 3–74.
3. Шутова, Н. И. Этнотерриториальные группы (удмурты): обряды и верования северных удмуртов / Н. И. Шутова. – Ижевск, 2018. – 28 с.

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕТА

**Кирщина Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Т. А. Пазняк**

Воспитание патриотических чувств у детей дошкольного возраста – одна из задач нравственного воспитания, включающая в себя воспитание любви к близким людям, к детскому саду, к родному городу и к родной стране. Патриотические чувства закладываются в процессе жизни и бытия человека, находящегося в рамках конкретной социокультурной среды.

Целью реализации содержания учебной программы дошкольного образования (2022) является разностороннее развитие личности воспитанника раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями, формирование у него нравственных норм, компетенций, необходимых для приобретения социального опыта, подготовки к продолжению образования. Одной из приоритетных задач учебной программы дошкольного образования является формирование гражданской ответственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии [1, с. 2].

В основе патриотического воспитания лежит развитие нравственных чувств, важно, чтобы яркий образ Родины возник у детей уже в дошкольном возрасте. Чувство любви к Родине – это одно из самых сильных чувств, без него человек беден, он не ощущает своих корней, своей истории [3, с. 9]. Воспитание основ патриотизма у детей дошкольного возраста на основе регионального компонента осуществляется на базе ГУО «Детский сад № 12 г. Калинковичи», в ходе реализации следующих проектов:

1. «Мой дом, моя семья, детский сад». Воспитание патриотизма у детей начинается с самого близкого, доступного пониманию ребенка: это воспитание любви и уважения к своим родителям и ближайшим родственникам. Для этого с детьми проводятся: беседы по фотографиям из семейных альбомов; конкурс детских рассказов о своей семье; сюжетно-ролевые игры «Семья», «Мой дом».

2. «Наш город – наша Родина». Во время экскурсий, целевых прогулок знакомить детей с родным городом, его символикой, с названиями улиц; с предприятиями, на которых работают многие горожане; достопримечательностями города, о которых можно рассказать нашим гостям;

3. «История и культура региона». У каждого места на земле есть своя история. Калининковский район – самобытный уголок белорусского Полесья, тоже имеет свою богатую историю, которую должны знать наши воспитанники (при этом нужно учитывать их возрастные особенности). С воспитанниками проводятся экскурсии в краеведческий музей ГУО «Средняя школа № 6 г. Калининичи», к памятным местам времен Великой Отечественной войны. Полученные знания закрепляются во время проведения дидактических игр «Путешествие по городу», «Памятные места города», «Покажи, что назову». Вместе с детьми рассматриваются изготовленные с родителями фотоальбомы: «Их именами названы улицы города», «Они освобождали наш город»;

4. «Природа родного края». Воспитывается любовь к природе через ощущение единства с ней. Человек – часть природы, и чтобы ощущать себя этой частью, необходимо не эпизодически, а постоянно общаться с нею. Проводим экскурсии на луг, в парк, поле, к водоему, во время которых развиваем умение детей не только видеть и понимать природу, но и беречь её, всегда повторяем с детьми правила поведения в природе. На прогулках играем с воспитанниками в дидактические игры: «Птицы нашего города», «Какие животные встречаются в нашем лесу» [2, с. 65].

Таким образом, воспитание основ патриотизма у детей дошкольного возраста на основе регионального компонента приобретает всё большее общественное значение, важно приобщать детей дошкольного возраста к культурно-историческому наследию региона с акцентом на воспитании любви к родному дому, природе, культуре малой Родины.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждения дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Республики Беларусь. – Минск : НИО, 2023. – 380 с.

2. «Мой родны кут...» : зб. метадычных матэрыялаў па патрыятычным выхаванні дзяцей дашкольнага ўзросту : у 2 ч. / уклад. В. М. Цяленчанка. – Мазыр : ТАА ВД «Белы Вецер», 2006. – Ч. 1. – 143 с.

3. Дубовская, Л. В. Маленькие граждане большой страны : программа патриотического воспитания детей дошкольного возраста «Спадчына» / Л. В. Дубовская. – Мозырь : Содействие, 2007. – 156 с.

УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

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

Природоведческое (естествоведческое) понятие – «это одна из форм логического или абстрактного познания, в которой в языковом виде отра-

жаются существенные и отличительные признаки целой группы предметов, явлений, процессов или ситуаций природы (материального мира)» [1, с. 120].

В 1980-е годы появляются исследования по разработке различных аспектов методики ознакомления детей дошкольного возраста с природой по следующим направлениям: *познавательное развитие детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой* (Т. В. Христовская, С. Е. Шукшина, Т. В. Земцова, Л. С. Игнаткина и др.); *нравственное воспитание детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой* (А. А. Петрикевич, З. П. Плохий, М. К. Ибраимова); *эстетическое развитие детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой* (Е. К. Янакиева, Ш. К. Алиева).

Теоретический анализ литературы показал, что на современном этапе проблемы формирования природоведческих понятий у детей дошкольного возраста тесно связаны с экологическим образованием (И. А. Комарова, С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова и др.). Результаты их исследования показывают, что на этапе дошкольного возраста формируются только первоначальные основы экологической культуры.

Цель статьи – выявление уровней сформированности природоведческих понятий у детей дошкольного возраста.

Для изучения уровня сформированности природоведческих понятий у детей дошкольного возраста нами была организована и проведена опытно-экспериментальная работа на базе ГУО «Специальный детский сад № 12 г. Мозыря» в старшей группе № 2, в которой приняло участие 12 детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Им были предложены дидактические игры, позволяющие выявить уровень сформированности природоведческих понятий (называние пор года, характерные признаки; перечисление названий животных и их детёнышей, растений; места обитания животных (дикие и домашние). В ходе эксперимента использовались следующие дидактические игры: «Дикие и домашние животные», «Животные и их детёныши», «Времена года» [2, с. 13–17]. Анализ полученных результатов представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни сформированности природоведческих понятий у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи

Группа	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальная группа	2	16,7 %	5	41,7 %	5	41,7 %
Контрольная группа	3	25 %	6	50 %	3	25 %

В ходе анализа результатов нами сделаны следующие выводы, что уровень сформированности природоведческих понятий у детей экспериментальной группы значительно ниже, чем в контрольной группе. Высокий уровень сформированности был выявлен у 3 детей (25 %), они выполнили задания самостоятельно, помощь взрослого не потребовалась, справлялись с заданием за короткое время и аргументировали свой выбор при выполнении

диагностического задания. Средний уровень был выявлен у 50 % детей. На выполнение заданий требовалась небольшая помощь, задание осуществляли более длительное время, допускали небольшие ошибки в соотношении характерных признаков с временами года. Низкий уровень сформированности выявлен у 25 % детей, требовалась помощь взрослого, допустили более 3 ошибок, конечный результат задания был неправильным.

Таким образом, у детей с *высоким уровнем* знания носят обобщенный, системный характер, ребенок не только перечисляет растения и животных, но и дает характеристику существенным признакам, объясняет значение процессов ухода за обитателями. *Средний уровень* указывает на наличие фактических знаний о потребностях растений и животных, попытки обосновать действия по уходу за ними, опираясь на знания и опыт; умение анализировать предметы и явления природы, выделяя в них существенные признаки, используя подсказку воспитателя. *Низкий уровень* показывает, что ребенок имеет небольшие по объему, неточные знания, отвечает неуверенно, подолгу задумывается; с помощью подсказки или наводящих вопросов дает неполный ответ, перечисляя отдельные признаки объектов уголка природы.

Список использованной литературы

1. Цюпка, В. П. Методика преподавания естествознания в начальных классах : учеб. пособие / В. П. Цюпка. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2006. – 172 с.
2. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова : кн. для логопеда. – 2-е изд., перераб. – Минск : Просвещение, 1985. – 112 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Колесникова Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – А. Н. Асташова, канд. пед. наук, доцент**

Тема здоровья и здорового образа жизни поднималась ещё в древние времена врачами-философами Алкмеоном, Гиппократом и Эмпедоклом. Сегодня эта тема продолжает быть актуальной, так как здоровье является основой активной жизни и благополучия как самого человека, так и цивилизованного общества в целом.

Большинство хронических заболеваний приобретается в раннем детском возрасте, поэтому необходимо уделять внимание воспитанию уважительного отношения к своему здоровью: ценить его, беречь и укреплять. Немаловажное влияние на здоровье человека оказывает окружающая его среда. Для учащихся младшего школьного возраста такой средой является учреждение образование, в котором они проводят большую часть своего времени в состоянии бодрствования. Именно поэтому одна из задач учителя – организовывать процесс обучения таким образом, чтобы он способствовал сохранению и укреплению здоровья.

При организации учебного процесса со стороны здоровьесбережения учитель должен учитывать следующие факторы: освещённость кабинета, соответствие размера мебели росту и пропорциям тела учащихся, температурный режим и проветривание помещения, место и длительность применения ТСО, а также использовать различные физкультминутки, дыхательные и глазные гимнастики, кинезиологические упражнения, чередовать различные виды деятельности и др. [1].

Кроме того, эффективной будет постановка воспитательных задач в начале урока, связанных с формированием культуры здорового образа жизни учащихся. Но как эти задачи можно реализовать на уроках математики? На наш взгляд, стимулировать учащихся к здоровому образу жизни и углубить их знания о здоровье можно при помощи решения текстовых задач, сюжетом условия которых станет тематика здоровья. Задачи данного вида могут содержать информацию о количестве калорий, содержании витаминов и минералов в продуктах питания, длительности физических упражнений и других факторах, которые влияют на здоровье человека. Приведём примеры задач данного вида.

Задача. Средняя норма потребления воды человеком составляет 1,5 л. Если все в нашем классе будут пить такое количество воды, то сколько литров воды будет выпито за сутки, за неделю и за месяц (30 дней)?

Задача. Для приготовления полезного салата нам потребуется: 120 г помидора, 90 г моркови, 90 г огурца, 120 г яблока, 70 г сметаны и 4 г сахара. Какова масса всех ингредиентов салата?

С целью изучения эффективности решения текстовых задач с тематикой здорового образа жизни нами было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря», в котором приняли участие обучающиеся 4 класса. В ходе исследования были проведены первичная и контрольная диагностики по методике В. М. Пилюковой «Уровень знаний о здоровье». В течение периода педагогической практики (февраль – март 2023 года) при подготовке к урокам математики нами были составлены и подобраны задачи с учётом формирования у обучающихся знаний и представлений о здоровье и здоровом образе жизни. Анализ результатов, полученных в ходе проведения диагностик, представлен в таблице.

Таблица – Сравнение результатов первой и контрольной диагностики

Уровни	Высокий		Средний		Низкий	
	первич.	контр.	первич.	контр.	первич.	контр.
Диагностика	11 (38 %)	15 (52 %)	14 (48 %)	13 (45 %)	4 (14 %)	1 (3 %)

Как видно из таблицы, уровень знаний учащихся о здоровье изменился в положительную сторону. Так, из 29 учащихся 15 (52 %) осознают ценность здоровья, ведут здоровый образ жизни и целенаправленно овладевают практическими навыками сохранения и приумножения здоровья; 13 (45 %)

учащихся понимают важность сохранения и укрепления здоровья, стремятся к самосовершенствованию и активности; только у одного учащегося присутствуют элементарные знания о здоровье, однако нет стремления овладеть практическими навыками по его сохранению.

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий при решении текстовых задач в школе I ступени общего среднего образования является эффективным инструментом формирования правильных привычек у учащихся, которые будут сопровождать их в повседневной жизни. Решая такие задачи, учащиеся могут начать косвенно осознавать важность правильного питания, физических упражнений, здорового образа жизни, что, в свою очередь позволит им развивать навыки самоконтроля и самодисциплины, которые являются важными факторами для достижения успеха в жизни.

Список использованной литературы

1. Здоровьесберегающий подход в развитии успешности ученика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://textarchive.ru/c-2035461.html>. – Дата доступа: 26.03.2023.

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Комкина Екатерина (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)
Научный руководитель – Н. И. Левшина, канд. пед. наук, доцент**

Дети-билингвы – это дети, которые одинаково свободно могут говорить на двух языках. Магнитогорск является многонациональным городом, на его территории насчитываются 92 этнические группы (например, казахи, татары, башкиры говорят на родном языке и на русском). Билингвизм есть результат исторического развития. В связи с этим перед дошкольными организациями стоит задача интеграции детей с нерусским родным языком в жизнь группы и детского сада в целом.

В настоящее время во многих дошкольных организациях города Магнитогорска встречаются группы, в которых есть дети-билингвы с разным уровнем владения русским языком. Миграционная ситуация в стране ведёт к тому, что количество таких детей возрастёт, и их вхождение в русскоговорящее общество будет требовать создания комфортных условий для адаптации. На начальном этапе овладения неродным языком такие дети чаще используют невербальные средства общения. Поэтому эффективно будет научить их узнавать эмоциональные состояния других людей, а также характерные признаки того или иного эмоционального состояния. Ведь именно распознавание эмоциональных состояний, адекватные эмоциональные реакции лежат в основе любого общения. На следующем этапе можно составить словарь наиболее употребляемых слов и выражений русского языка, основные формулы речевого этикета [3]. Фразы приветствия и личной информации (Как у тебя дела? Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Какой

твой любимый цвет? и т. п.) Помогают переключить ребенка с неродного языка на русский. Когда ребёнок усвоит минимальный набор, необходимо постепенно увеличить лексический запас. Чтение художественных произведений, беседы по прочитанному позволяют набирать лексику быстро и нескучно, так же как и усваивать грамматику, что впоследствии позволит открыто коммуницировать с ребёнком.

В ходе экспериментальной работы нами были выделены три уровня психолого-педагогической диагностики [1]: на низком уровне ребёнок использует однословные ответы; на среднем уровне он не понимает беглую речь на русском языке, но может участвовать в несложных речевых ситуациях; с высоким уровнем отличается большим лексическим запасом, что позволяет ему легко поддерживать беседу. По результатам экспериментального исследования, мы установили, что из 100 % детей с двуязычием у 80 % наличие билингвизма усугубляет общее недоразвитие речи, которое, в свою очередь, оказывает негативное влияние на формирование понимания речи на неродном языке, лексико-грамматического строя, звуко-слоговой структуры слова второй языковой системы. У 20 % детей особенности формирования речи обусловлены только двуязычием. Именно общение на двух языках явилось причиной возникновения интерференции, проявляющейся на разных языковых уровнях: фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса. Доминирующее интерферирующее воздействие наблюдается, в первую очередь, со стороны языковой системы родного языка. Отсутствие уравновешенности между двумя языковыми системами объясняется расхождением во времени начала их усвоения.

По результатам диагностического исследования нами была разработана программа, включающая различные формы работы с детьми-билингвами: чтение художественной литературы, народные праздники, дидактические и подвижные игры, рассматривание иллюстраций и создание альбомов, знакомство с народными костюмами и другое.

Взаимодействие педагогов и родителей в организации адаптационного периода понимается как совместная, взаимодополняющая деятельность и направлено на помощь детям в социальной адаптации и гармонизации их отношений с окружающими [2].

Список использованной литературы

1. Азбука вежливости : учеб. пособие для детей, начинающих осваивать русский язык / И. П. Лысакова [и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. – М. : КНОРУС, 2013. – 104 с.
2. Баярмагнай, М. Особенности взаимоотношений педагогов и родителей в процессе адаптации ребенка из семьи мигрантов в дошкольном учреждении / М. Баярмагнай // Научный потенциал: работы молодых ученых. – 2008. – № 4. – С. 237–241.
3. Юревич, С. Н. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи : учеб. пособие / С. Н. Юревич, Л. Н. Санникова, Н. И. Левшина. – М. : Юрайт, 2019. – 181 с.

МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кузькова Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Т. А. Пазняк

Формирование в ребенке женщины и мужчины – одна из главных задач воспитания, так как она позволяет не просто вырастить человека, гражданина, члена общества, а будущих жен, мужей, матерей, отцов. Уже после появления на свет человека наступает этап социального формирования пола, в ходе которого происходит осмысление принадлежности к определенному полу и формируется соответствующее поведение. То есть, *гендер* – это социальная конструкция пола, это то, что относится к общественно выученному поведению людей, к тем ожиданиям социума относительно их поведения, которые ассоциируются с полом и с той организацией общественной жизни, которая «заставляет» мужчин и женщин вести себя по-разному и в конечном итоге дает им различные возможности [1, с. 21].

Гендерная социализация связана с тем, как принимают растущие девочка или мальчик роли, которые предписаны жене и мужу, женщине и мужчине. Процесс гендерной социализации настает еще до появления на свет ребенка (когда родители приобретают мальчикам одежду голубого цвета, а девочкам – розового) и продолжается всю жизнь. Социум ждет разного поведения от мужчин и женщин в разных областях жизнедеятельности: в семье, при выборе специальности, в отношении к политике, следованию обычаям, к армии, в воспитании детей и заботе о них, при зарабатывании денег, во внешнем виде, возрасте вступления в брак и начале половой жизни.

Разнообразные подходы к воспитанию мальчиков и девочек, различные системы требований и разного рода занятия, которым они посвящают свое время и силы, приводят к возникновению у них разных и порой даже противоположных качеств, навыков и способностей. Именно поэтому девочек с детства обучают вести домашнее хозяйство, а мальчиков обращаться с техникой; им дают разные игрушки: одним – кукол, посуду, детскую мебель, другим – конструктор и машинки, так как подразумевается, что подобным способом детей лучше подготовят к осуществлению последующих общественных обязательств. Требования к поведению мальчиков и девочек также разнообразны: от мальчика требуют активности, инициативы, отсутствия избыточных чувств (особенно слез), от девочки – пассивности, покоя, опрятности, эмоциональности. Определяя мужественность через независимость, а женственность через привязанность, близкие отношения с другими людьми можно рассматривать как угрозу гендерной идентичности мужчины, а отдаленность – как угрозу гендерной идентичности женщины. Конкретную сложность в социализации мальчиков создает факт того, что большинство воспитателей – это женщины. Из этого следует, что мальчики выстраивают свою идентичность, стремятся быть не похожими на девочек, кроме того никак не принимают участие в женских видах деятельности,

однако в таком случае они не обладают возможностью видеть и следовать мужскому типу поведения.

Под словом *стереотип* подразумевают определенную схему (клише), на основе которой происходят восприятие и оценка информации. Данная модель осуществляет функцию обобщения некоего явления, предмета или события, с ее помощью индивид действует или производит оценку автоматически, не задумываясь [1].

Понятие *социального стереотипа* значит умение человека обобщенно оценивать окружающий мир и служит основанием для его выводов и некорректных заключений. Существует несколько групп гендерных стереотипов. Первая группа гендерных стереотипов связана с *закреплением конкретных социальных ролей* в семейной, профессиональной и иных сферах. В качестве главных ролей женщинам отводятся семейные (матери, хозяйки, супруги), а мужчинам – профессиональные. Вторая группа гендерных стереотипов показывает отличия среди мужчин и женщин в занятиях *конкретными видами труда* [1]. Следовательно, мужчинам приписываются занятия и профессии инструментальной сферы деятельности, что содержит творческий или созидательный характер, а женщинам – экспрессивной сферы, что акцентируется исполнительским либо обслуживающим характером.

Таким образом, стереотипы формируются еще до рождения ребенка и продолжают формироваться всю жизнь, но самый пик формирования приходится на дошкольный возраст. Стереотипы формируют наше поведение, а также являются препятствием для прогресса, так как действительность меняется быстрее, нежели стереотипы. Также известно, что от стереотипов довольно трудно избавиться, ведь они прочно укоренились в нашей жизни.

Список использованной литературы

1. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисова. – М. : Информ. – XXI век, 2002. – 255 с.

**СОЧИНЕНИЕ-ОБРАМЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ
И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**
Лебедева Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент

Сочинение-обрамление – это отличный способ тренировки мозга. С помощью таких сочинений на уроках в начальной школе учащиеся научатся преобразовывать короткие тексты в полноценные рассказы. Такая работа способствует развитию их речи, приучает детей осмысливать, оценивать и систематизировать увиденное, пережитое и усвоенное, развивает наблюдательность, учит находить причинно-следственные связи, сопоставлять и сравнивать, делать выводы.

Работа по построению рассказа с обрамлением проходит в несколько этапов.

1. Сообщение темы и задач предстоящего сочинения, обсуждение их с учащимися.

– Ребята? сегодня мы с вами будем учиться писать рассказы с обрамлением. Для этого давайте вспомним, что такое рассказ. (Рассказ – это небольшое повествовательное произведение.)

– Давайте прочитаем текст, который записан на доске:

– *Почему ты прочёл только половину книги?*

– *А как вы узнали?*

– *Вторая половина книги чистая!*

– Какой вид текста записан на доске? (Диалог.)

– К этому диалогу нам нужно придумать обрамление, т. е. придумать рассказ, основой которого будет данный диалог. Из чего состоит рассказ? (Из начала действия, его продолжения и конца действия.) Каких частей не хватает нам до полноценного рассказа? (Начала и конца действия.)

2. Беседа по составлению рассказа.

– О чём можно написать в начале рассказа? (Когда, где и с кем произошёл этот диалог.)

– Как вы думаете, кто участвовал в диалоге? (Мама и сын, или учитель и ученик, или библиотекарь и ученик.)

– Все согласны, что это могли быть мама и сын? (Нет, сын не обращается к матери на Вы.)

– Правильно! А где мог происходить такой диалог? (В школе, в классе, в библиотеке.)

– Как вы думаете, кому принадлежит первая реплика? Вторая? Третья? (Ответы учащихся.)

– Придумайте и запишите начало этой ситуации.

Учащимся даётся время на составление начала рассказа (5–7 мин.). Потом они зачитывают свои варианты, учитель, по возможности, редактирует.

– Как учительница (библиотекарь) узнала о том, что ученик прочитал только половину книги? (Вторая половина книги была чистая.)

– А как ученик мог вымазать книгу? (Он мог там рисовать или брать грязными руками.)

– Как вы думаете, что сказала учительница (библиотекарь) ученику на это? (Она сделала ему замечание и напомнила о правилах пользования книгами. А ещё она сказала, что книги надо читать до конца.)

– Придумайте и запишите концовку этой ситуации.

3. Написание рассказа с обрамлением на основе прочитанного.

Вот образец сочинения, написанного учащимся 3 «А» класса СШ № 15 им. генерала Е. С. Бородунова г. Мозыря:

Серёжа, придя сегодня в школу, побежал сдавать книгу в библиотеку. Эту книгу им задали прочитать на каникулах. В библиотеке его встретила Тамара Васильевна – школьный библиотекарь. Мальчик отдал ей книгу. Тамара Васильевна пролиставла её и спросила:

– Почему ты прочёл только половину книги?

– А как вы узнали? – удивился Серёжа.

– Вторая половина книги чистая! – ответила Тамара Васильевна.

Мальчик молчал.

– Серёжа, ты что забыл, как нужно обращаться с книгами? Так не пойдёт! Вот тебе памятка с правилами. Приходи за книгами только тогда, когда усвоишь их. И ещё: читать книги надо от начала до конца.

Для такой же творческой работы можно использовать и другие диалоги:

1) – Слушай, а почему львы едят только сырое мясо?

– Потому что готовить не умеют.

2) – Что такое синоним?

– Синоним – это такое слово, которое пишут вместо того, правописание которого не знают.

3) – В буфете было два куска торта, а сейчас один. Можешь это объяснить?

– Конечно! Было темно и я не заметил второй кусок.

Работа над сочинением-обрамлением позволяет эффективно организовывать не только процесс саморазвития, но и погружение в непосредственно творческую деятельность: человек самостоятельно воплощает свои ассоциации, образы, мысли, обобщает, сравнивает, сопоставляет, интерпретирует, воплощает свой замысел в сочинительстве.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО
И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ
В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ПРЕДМЕТУ
«ЧЕЛОВЕК И СВЕТ. МАЯ РАДЗИМА – БЕЛАРУСЬ»
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Лешкевич Любовь (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

Гражданское и патриотическое воспитание занимает неотъемлемую часть школьной жизни ребенка. Уже в 1 классе для младших школьников презентуется книга «Беларусь – мая Радзіма». На первых уроках по предмету «Человек и мир» школьники знакомятся с нашей родиной, где усваивают конкретные знания об изменениях неживой и живой природы, учатся объяснять взаимосвязи, существующие между компонентами живой и неживой природы [1].

Во 2-ом классе образовательный компонент «Человек и общество» направлен на формирование позитивного эмоционально-ценностного отношения учащихся к другим людям, и правам и обязанностям, правилам поведения в общественных местах. Школьники изучают на уроках темы: «Семья», «Экономика семьи», «Права ребенка» и другие. На данных уроках обсуж-

даются проблемы взаимоотношения в семье по сохранению семейных традиций при проведении выходных дней, встрече важных республиканских праздников; узнают, что каждый гражданин должен соблюдать правила поведения в обществе, должен защищать свою Родину, беречь окружающую среду, участвовать в культурной жизни, знать о праве на отдых и защиту [2].

В 3-ем классе рассматриваются проблемы планеты, на которой мы живём, формируются знания о природных сообществах Республики Беларусь, а также о проблемах сохранения богатств родного края, что способствует гражданскому и патриотическому воспитанию. Значительная часть материала образовательного компонента «Человек и его здоровье» направлена на изучение органов человека [3].

Особое значение для воспитания учащихся в обсуждаемом аспекте именно содержание предмета «Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь». Воспитание национального самосознания подрастающего поколения является проблемой особой гражданской значимости, от решения которой зависит духовное здоровье белорусской нации. Под национальным самосознанием понимается осмысление своей принадлежности к определенному этносу своего места и роли в этом обществе, уважение родного языка, обычаев и обрядов белорусского народа (купалле, дожинки, коляды и другие). Решая проблему патриотического воспитания, учитель сосредотачивает усилия прежде всего на формировании целостного отношения к явлениям общественной жизни, на любовь к своей стране, уважение к ее законам и символике.

В 4-ом классе ученики знакомятся с историческими событиями и их участниками, благодаря чему воспитывается гордость за свое культурное и историческое отечество. Особое значение имеют для учащихся сведения о борьбе белорусского народа в годы Великой Отечественной войны: о защитниках Брестской крепости, героическом подвиге командира эскадрильи Н. Гастелло, боях в районе Могилёва, Полоцко-Лепельской зоны; о деятельности партизанских командиров (отец Минай, К. Заслонов, В. Корж, Т. Бумажков, Ф. Павловский и др.) и партийного и комсомольского подполья; об операции «Багратион», в ходе которой белорусская земля была освобождена от фашистов [4]. На местах боёв и трагедий белорусского народа созданы мемориальные комплексы, установлены памятники и обелиски.

Школьники активно участвуют в различных мероприятиях и акциях патриотической направленности, составляют летописи о героических событиях родного края. Таким образом, усвоенные знания, нормы, взгляды и идеалы способствуют формированию гражданского и патриотического сознания подрастающего поколения.

Список использованной литературы

1. Трофимова, Г. В. Человек и мир : учеб. пособие для 1-го кл. учреждений общего среднего образования с русским языком обучения : для работы в классе / Г. В. Трофимова, С. А. Трофимов. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 64 с.

2. Трофимова Г. В. Человек и мир : учеб. пособие для 2-го кл. учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / Г. В. Трофимова, С. А. Трофимов. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2017. – 144 с.

3. Трофимова, Г. В. Человек и мир : учеб. пособие для 3-го кл. учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / Г. В. Трофимова, С. А. Трофимов. – Минск : НИО РБ, 2018. – 140 с.

4. Паноў, С. В. Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь : вучэб. дапам. для 4-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / С. В. Паноў, С. В. Тарасаў. – Мінск : Выд. цэнтр БДУ, 2018. – 166 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Майданович Людмила (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

Формирование основ здорового образа жизни – главная задача семьи и учреждения дошкольного образования. Педагогам и родителям следует уделять особое внимание формированию культурно-гигиенических навыков. Формирование культурно-гигиенических навыков сопровождается знакомством детей с предметами личной гигиены, правилами их использования и ухода за предметами [3].

Расчёска – индивидуальный предмет быта для расчёсывания волос. Древние гребни изготавливались из кости, рога или дерева и покрывались орнаментом, характерным для данной культуры [2]. Детям дошкольного возраста нужно рассказать о последствиях пользования чужой расческой и о том, как ухаживать за расческой. Расческу следует мыть минимум 1 раз в неделю. Если пользоваться своей, но грязной расческой, волосы будут загрязняться быстрее. Пользование чужой расческой может привести к грибковым инфекциям и педикулезу.

Мочалка – волокнистое изделие для мытья тела. Название происходит от слова «мочало» – лубяных волокон липы, из которых делаются мочалки [1]. Мочалка из мочала представляет собой пучок сложенных прочёсанных волокон длиной 100–130 см, перевязанный посередине. Другие виды используемых натуральных волокнистых материалов: люфа, сизаль, крапива, манильская пенька, джут. Из полосок пергаментной бумаги шириной 2–3 мм изготавливают одноразовые мочалки. Следует объяснить детям дошкольного возраста важность использования мочалки в уходе за телом, как правильно её использовать для поддержания гигиены тела и здоровья.

Зубная щетка также является предметом, формирующим культуру гигиенических навыков. Производство зубных щёток было начато в 1780 году англичанином У. Аддисом. Важно объяснить детям дошкольного возраста, что зубной щеткой нельзя делиться с другими, даже с друзьями.

Беседы с детьми, потешки, пословицы, поговорки, стихотворения, сказки, дидактические игры помогут привить привычку использования предметов личной гигиены для сохранения здоровья. На своем примере необходимо показать важность использования предметов, формирующих культурно-гигиенические навыки. Предметы личной гигиены прошли эволюцию развития. Они стали намного лучше, качественнее, удобнее, а самое главное – безопаснее.

Список использованной литературы

1. Мочалки банные // Товарный словарь. Том 5 / гл. ред. И. А. Пугачев. – М. : Госторгиздат, 1958. – С. 878–879.

2. Расчёски // Товарный словарь / И. А. Пугачёв (гл. ред.). – М. : Государственное издательство торговой литературы. – СПб., 1959. – Т. VII. – С. 704–706.

3. Учебная программа дошкольного образования (для учреждения дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Республики Беларусь. – Минск : НИО, 2023. – 380 с.

**ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
Макарова Елизавета (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)
Научный руководитель – Н. И. Левшина, канд. пед. наук, доцент

Вопрос готовности детей к обучению грамоте является одним из самых важных при подготовке их к школе. При поступлении в школу дети должны иметь представления об основных единицах русского языка, уметь работать с предложениями, словами и звуками, быть готовыми к овладению графическим письмом, а также иметь чистую речь и хорошо развитый фонематический слух. Качественная подготовка детей в этом направлении минимизирует трудности в овладении чтением и письмом в первый год обучения в школе [3].

Обратимся к Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО), а именно к содержательному разделу, в котором определена содержательная линия образовательной деятельности, реализуемая ДОО по одному из основных направлений развития детей дошкольного возраста – речевое развитие [2]. В рамках этого направления определены задачи и содержание образовательной деятельности. В данной области выделяется несколько задач, которые едины для детей 3–7 лет: формирование словаря, звуковая культура речи, грамматический строй речи, связная речь, подготовка детей к обучению грамоте, интерес к художественной литературе. Стоит отметить, что не только отдельная задача по подготовке детей к обучению грамоте, но и всё речевое развитие в целом направлено на подготовку к обучению чтению и письму. С одной стороны, выделение отдельной задачи даёт возможность не упустить некоторые специфические компоненты готовности к обучению грамоте, а с другой стороны, важно удерживать идею, которая подразумевает формирование готовности на всех занятиях, связанных с развитием речи, зрительного восприятия, моторики,

зрительно-моторных координаций и памяти [2]. Также обратим внимание, что в Федеральной образовательной программе дошкольного образования подготовка детей к обучению грамоте выделена как отдельная задача, реализуемая уже в младшей группе. В то время как в Примерной основной образовательной программе дошкольного образования указывается, что предпосылкой обучения грамоте является формирование звуковой аналитико-синтетической активности, которая реализуется в подготовительной к школе группе.

Реализовывать задачу подготовки детей к школе возможно не только в дошкольной образовательной организации, но и в условиях дополнительного образования.

Нами была разработана авторская программа по подготовке дошкольников к школе «Хамелеоша идёт в школу». В начале работы мы поставили перед собой цель – создать продукт, который поможет ребёнку плавно и комфортно перейти на новый уровень образования. На протяжении всей подготовки к школе ребёнка будет сопровождать сказочный персонаж Хамелеоша – друг и помощник, с которым процесс обучения будет проходить легко, весело и интересно. Ребёнок вместе с новым другом пройдёт общую и специальную подготовку к школе. Как известно, хамелеоны имеют способность менять свой окрас в зависимости от окружающей среды. Так и наш Хамелеоша меняет свой цвет в зависимости от вида готовности к школе. Например, красным он станет, как только ребёнок будет готов физически, а зелёным – эмоционально.

Перейдём к специальной готовности, которая включает в себя такие разделы, как «Я грамотей» и «Я считаю». Они осуществляют преемственность между дошкольным и начальным образованием. Для развития речевых и математических способностей мы предлагаем использовать технологию ТРИЗ. Обучение по этой технологии проводится с помощью занятий, игр, сказок и различных тестов. Дети, играя в ТРИЗ, учатся творчески находить позитивные решения возникших проблем, что очень пригодится ребёнку в школе. ТРИЗ работает на принципах педагогики сотрудничества, ставит детей и взрослых в позицию партнёров, стимулирует создание ситуации успеха для детей, тем самым поддерживая их веру в свои силы и возможности, интерес к познанию окружающего мира. По завершении подготовки ребёнок получит мотивационное письмо с пожеланиями от Хамелеоши.

Мы считаем, что реализовывать нашу авторскую программу возможно как в условиях кружка на базе дошкольной образовательной организации, так и в организациях дополнительного образования.

Список использованной литературы

1. Багаутдинова, С. Ф. Образовательная деятельность с дошкольниками в конкурсном движении: проблемы и рекомендации / С. Ф. Багаутдинова, Н. И. Левшина // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 8. – С. 89–93.

2. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ М-ва просвещения Российской Федерации, 25 нояб. 2022 г., № 1028. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>. – Дата доступа: 17.04.2023.

3. Развитие социально-информационной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования / Н. А. Степанова, [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 5 (41). – С. 468–481.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
Макоед Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – О. Е. Борисенко, канд. филол. наук, доцент

О развитии речи посредством ручной деятельности говорили такие авторы, как Любина Г., Кольцова М. М., Сухомлинский В. А.: «Речь находится на кончиках пальцев ребёнка» [4, с. 139], «движение пальцев рук тесно связано с речевой функцией, их развитие идёт параллельно» [1, с. 146]. Поэтому можно сказать о том, что ручной труд необходим для развития речи.

Внедрение новых технологий в образовательный процесс следует рассматривать как важное условие интеллектуального, творческого развития учащихся. Применение материалов нестандартного назначения для изготовления работ на занятиях труда даст возможность развивать речь детей. Использование нетрадиционных материалов в создании композиции способствует расслаблению и снятию эмоционального напряжения [2]. Нестандартные материалы, используемые на уроках трудового обучения, легкодоступны и могут заменить дорогостоящие материалы. Например, пуговицы и крупа – то, что есть дома у каждого. Изготовление изделий становится не только интересной работой, но и способом развития творческого мышления и воображения. Делая что-либо своими руками, дети тем самым развивают внимание и терпение, повышается уровень понимания речи, пополняется словарный запас.

К тому же на уроках трудового обучения формируется диалогическая и монологическая речь. За основу формирования диалогической речи у ребят берётся беседа во время выполнения композиции. Отчет о проделанной работе (вопросы, рассказ о последовательности, об использованных материалах) способствует формированию монологической речи.

Занятия ручным трудом способствуют умственному развитию, развитию пространственного восприятия и приобретению знаний о свойствах различных материалов. Дети учатся различным способам выполнения работы и развивают ловкость рук. К тому же занятия по ручному труду способствуют восприятию окружающего мира, развивают мышление, зрительную память и мелкую моторику рук, обогащают сенсорный опыт [1; 3]. Дети учатся сравнивать, находить сходства и различия между предметами и делать выводы. Речь обогащается новыми словами, активизируется словарный запас, развивается связная речь.

Список использованной литературы

1. Кольцова, М. М. Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 224 с.

2. Коньшева, Н. М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Н. М. Коньшева. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с.

3. Любина, Г. Рука развивает мозг / Г. Любина, О. Желонкин // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 5. – С. 10–13.

4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев, 1973. – 154 с.

ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫЧЕСКИХ ИМЁН

Максимова Карина (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)

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

В системе школьного образования родной язык занимает важное место среди гуманитарных предметов. Благодаря изучению языка дети познают мир, самих себя, знакомятся с национальной культурой. В Удмуртской Республике родным является удмуртский язык. К сожалению, изучение удмуртского языка по традиционной программе заменяется на программу изучения языка как неродного, что обусловлено стремительным переходом молодого поколения на русский язык общения. Родной язык теряет свою практическую необходимость, и у детей теряется заинтересованность в его изучении. Привитие любви к родному языку может происходить как на уроках, так и во внеурочное время.

На уроках удмуртского языка изучение той или иной темы необходимо проводить на интересном материале. На наш взгляд, таковым является обращение к фольклору, в частности, к традициям имянаречения. Каждый человек интересуется своим именем, в том числе и ребёнок. Исконно удмуртские имена финно-угорского происхождения связаны с языческими дохристианскими традициями, что даёт нам понять: данная тема будет не только затрагивать конкретно языческие имена, но и поможет углубиться в традиции народа в имянаречении.

Освоение заданной нам темы – «Изучение языческих имён» – предполагает рассмотрение собственных имён существительных и сравнение их с нарицательными омонимами, что упростит усвоение материала, а также заинтересует детей. Этот вывод можно сделать, исходя из исследований, которые доказывают, что лучше всего ребёнок усваивает информацию, если сравнивает её уже с ранее известной ему. До христианизации удмуртов личными именами становились названия растений, цветов, животных, птиц, природных явлений, различных предметов. Тогда удмурты считали, что имена, произошедшие от слов, связанных с природой, – своеобразные тотемы, которые будут защищать ребёнка от болезней и несчастий [2]. Наиболее распространёнными были имена, связанные с различными природными явлениями (Зора от зор «дождь»), с работой и орудиями труда (Герей от геры «плуг»). Так, например, именем Герей называли мальчика, который родился во время пахоты; имя Культобей (от культо «сноп») давали девочке,

родившейся во время скирдования. Если же при рождении ребёнка были слышны страшные крики неясности, совы, ястреба, то ребёнку давали имя, созвучное с названиями этих хищных птиц: Ыгы (от ыгы «сова»), Уйсы (от уйсы «неясность»), Кучыран (от кучыран «ястреб»). Именно так все названия птиц и животных фонетически без изменений переносились на новорождённого, поэтому мы и можем объяснить происхождение его имени [1; 2].

На уроках удмуртского языка можно предложить ряд упражнений.

1. Составьте предложения с данными словами: дыдык – ыдык, балян – Балян, уж – Ужей.

2. Поставьте вопросы к словам: Зангари, Эрик, юбер, Пужей, культо, лымы, Лымок.

3. Составьте рассказ с включением языческих имён.

Интересен был обычай *Ним воштон* (смена имени). Он происходил при условии болезней и смертей детей. Ребёнка парили в бане и давали ему другое имя. Таким образом, удмурты «обманывали» нечисть. В связи с христианизацией удмуртские собственные имена людей начинают заменяться русскими. Сначала они бытовали параллельно с удмуртскими, но со временем заимствованные от русских имена начали их вытеснять.

Случаи присвоения имени новорождённому от названий птиц и животных встречаются ещё и в настоящее время, но официально они употребляются очень редко. Например, такие имена, как Донай, Балян, Италмас и ряд других [2].

Таким образом, изучение языческих имён удмуртов в начальных классах способствует расширению кругозора учащихся и приобщению их к культуре удмуртского народа.

Список использованной литературы

1. Атаманов, М. Г. Словарь личных имен удмуртов : словарь / М. Г. Атаманов. – Ижевск : Удмуртский институт истории, языка и литературы, 1990. – 393 с.

2. Дети с удмуртскими именами: уважение современных родителей к своим корням [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://udmurt.media/rubrics/obshchestvo/73375-deti_s_udmurtskimi_imenami_uvazhenie_sovremennykh_roditeley_k_svoim_kornyam/. – Дата доступа: 21.03.2023.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Малиновская Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. Н. Иванова, канд. психол. наук, доцент

Формирование естественнонаучной грамотности – относительно новое направление современного образования по обеспечению ценностного отношения обучающихся к окружающей природной среде. Под естественнонаучной грамотностью понимают способность использовать естественнонаучные знания и доказательства, оценивать их достоверность, выявлять проблемы, прогнозировать возможные изменения и делать обоснованные

выводы, необходимые для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека [1].

Особая роль в решении данной задачи отводится предметной области «Человек и мир» первой ступени общего среднего образования. Цель нашего исследования направлена на разработку и обоснование организационной модели формирования естественнонаучной грамотности учащихся младшего школьного возраста при изучении предмета «Человек и мир», структура которой включает пять компонентов.

Целевой компонент модели заключается в развитии у обучающихся способностей к решению элементарных жизненных практических задач в процессе взаимодействия с окружающей средой на основе использования освоенных знаний, умений, навыков в области естествознания, сформированных эмоционально-ценностных отношений к природе. Методологический компонент модели представлен характеристиками общедидактических и специальных принципов, таких как краеведческий и родиноведческий, а также принцип экологического эоцентризма. Содержательный компонент структуры описывается через особенности таких элементов, как знаниевый, практический и эвристический. Процессуальный компонент модели раскрывает характеристики средств, используемых для формирования естественнонаучной грамотности. В контрольно-оценочном блоке модели приведены критерии, по которым определяется динамика формирования естественнонаучной грамотности у учащихся: наблюдательность, практическая деятельность, мышление, самооценка, работоспособность и обученность.

Все обозначенные компоненты модели взаимосвязаны, образуют целостную систему, направленную на формирование естественнонаучной грамотности учащихся первой ступени общего среднего образования.

Список использованной литературы

1. Сергеева, Б. В. Естественнонаучная грамотность младших школьников [Электронный ресурс] / Б. В. Сергеева, А. Е. Чувилко // Исследования молодых ученых : материалы LVII Междунар. науч. конф. (г. Казань, март 2023 г.). – Казань : Молодой ученый, 2023. – С. 103–109. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/484/17884/>. – Дата доступа: 30.03.2023.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» НА ПРИМЕРЕ МАЛОЙ РОДИНЫ

**Мартинич Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Л. А. Лисовский, канд. пед. наук**

Развитие целостной, гармонично развитой личности является целью каждого педагога. При развитии учащихся мы в той или иной форме обращаем внимание на историю Родины. Подбирая наиболее яркие, запоминающиеся и значимые события, личности, мы стараемся оставить след в памяти учащихся, создав образ как действий «табу», так и модель поведения «достойного» человека. Предмет «Человек и мир» на I ступени общего

среднего образования традиционно представлен тремя образовательными компонентами: «Природа и человек», «Человек и его здоровье», «Человек и общество». В 4 классе предмет «Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь» преподаётся на белорусском языке. Одной из главных задач является формирование элементарных представлений об историческом пути белорусского народа. В процессе изучения предмета изучаются разделы: «Геаграфічныя і гістарычныя звесткі аб нашай Радзіме», «Гісторыя Беларусі ў паданнях, імёнах і падзеях», «Мая сучасная краіна» [2].

Благодаря изучению героического прошлого мы стимулируем развитие чувство долга перед Родиной, обеспечиваем оптимальные условия для развития у учащихся готовности приносить пользу обществу и своей стране, привязанности к тем местам, где мы родились и выросли, развиваем чувства гордости за свой народ, за свою Родину. Любовь к Родине – основа развития в учащихся патриотизма.

Наиболее близким и понятным для обучающихся примером часто служат истории их родных и близких, участвовавших или же слышавших истории от прямых участников событий далёкого героического прошлого. Особое значение имеет изучение борьбы советского народа в годы Великой Отечественной войны. В учреждениях образования упор делают не только на изучение героических поступков знаменитых участников Великой Отечественной войны, но и на изучение поступков жителей того населённого пункта, в котором они проживают, а также близлежащих населённых пунктов. Проводятся уроки-путешествия, экскурсии, уроки-конференции и другие, позволяющие прикоснуться к истории малой Родины. В ГУО «Глиницкая базовая школа Мозырского района» на протяжении долгого времени ведётся такая работа. Учащиеся школы ездили ухаживать за братскими могилами к Криничной гряде: «... Памятник на братской могиле воинов Красной Армии, погибших в 1944 г. при освобождении района (Юго-западная окраина села)» [2], дабы почтить память почивших героев Великой Отечественной войны; к памятнику в деревне Спримачёв: «... Памятник жертвам фашизма – жителям этой и окрестных деревень, которые замучены в 1943 г. (на поляне по дороге Крушники-Романовка)» [2], воздвигнутый в честь сожжённых жителей (после трагедии деревня так и не возродилась); также совершали авто- и велопробег к памятнику на братской могиле воинов Красной Армии и партизан, погибших в боях или умерших от ран в больнице в 1941–1944 гг. (восточная окраина деревни), и памятнику на могиле жертв фашизма – мирного населения, которые были замучены в 1941–1943 гг. (восточная окраина деревни) возле деревни Камень; изучали исторические записи из книги «Память»; посещали ныне живущих ветеранов войны: Данилович И., Цалко Е. Е. (бывшая малолетняя узница фашистского концлагеря).

Таким образом, при формировании элементарных представлений о событиях прошлого учащиеся получают знания о реальных и близких им по рассказам старшего поколения событиях, произошедших с нашими предками.

Список использованной литературы

1. Паноў, С. В. Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь : вучэб. дапам. для 4-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / С. В. Паноў, С. В. Тарасаў. – Мінск : Выд. цэнтр БДУ, 2018. – 166 с.

2. Памяць : гісторыка-дакументальныя хронікі гарадоў і раёнаў Беларусі : Мазыр. Мазырскі раён. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1997. – 574 с.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ЗАГАДКА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Минаш Дарина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. Н. Иванова, канд. психол. наук, доцент

Активизация познавательной деятельности учащихся – одна из актуальных проблем образования на современном этапе. Для повышения познавательного интереса на уроке необходимо, чтобы учебный материал стал предметом мыслительных и практических действий обучающихся [1]. Задача педагога заключается в подборе и применении различных дидактических приемов и средств, стимулирующих учебную активность каждого ученика.

Цель нашего исследования была направлена на изучение познавательной загадки как средства активизации учебно-познавательной деятельности учащихся первой ступени общего среднего образования по предмету «Человек и мир».

Познавательная загадка – это краткое описание, в котором содержится информационный материал о живой (животные, растения, насекомые, моллюски, птицы, рыбы) и неживой (вещества, явления природы, полезные ископаемые, формы рельефа, природные водоёмы и т. д.) природе, предметах, явлениях и понятиях. Предмет загадки сообщает о себе основные приметы, наиболее интересные факты из жизни или о своих свойствах, но сам предмет не называется, его нужно отгадать [2, с. 316]. Тематика познавательных загадок может быть самой разнообразной: о живой (осина, белка, синица, лисичка, муравей) и неживой (воздух, вода, иней, снег, вулкан) природе, предметах, явлениях и понятиях. Выбор конкретных познавательных загадок зависит от целей и содержания урока.

Познавательная загадка состоит из двух частей: собственно загадки и ключа для отгадки – рамки с предложениями из текста загадки, в которых по одному слову пропущено, а вместо букв поставлены точки. Вписав буквы вместо точек, в вертикальном столбце учащийся получит правильный ответ.

Например, при изучении темы «Луг и его обитатели» в 3 классе мы предложили учащимся следующую познавательную загадку:

Я – холодостойкое насекомое. Строю гнёзда на земле, под и над землёй. Способен регулировать температуру своего тела.

Моё толстенькое тельце густо покрыто волосками. На моей спинке два небольших прозрачных крылышка. При помощи хоботка собираю нектар. Имею 6 лапок. За секунду делаю до 400 взмахов.

Мой укус очень болезненный и может быть опасен. Однако я полезное насекомое. Как и пчела, опыляю растения. Собираю мёд, но человек его не использует. Кто я?

<i>На моей спинке два</i>	<i>. . . прозрачных крылышка.</i>
<i>Строю гнёзда на</i>	<i>. . . , под и над землёй.</i>
<i>Способен регулировать</i>	<i>. своего тела.</i>
<i>Как и пчела,</i>	<i>. . . многие растения.</i>
<i>Моё толстенькое</i>	<i>. . . густо покрыто волосками.</i>

Ответ: шмель.

Чтобы выявить отношение учащихся 3 класса к разгадыванию познавательных загадок, мы провели анкетирование по следующим вопросам:

1. Нравится ли тебе разгадывать познавательные загадки?
2. Почему тебе нравится (не нравится) разгадывать познавательные загадки?
3. Ты бы хотел, чтобы они использовались на каждом уроке?
4. Много ли времени у тебя уходит на разгадывание познавательной загадки?
5. Испытываешь ли ты трудности при разгадывании познавательной загадки? Если да, то какие?

На первый вопрос все учащиеся ответили положительно: им нравится разгадывать познавательные загадки. Отвечая на второй вопрос, они написали следующее: интересно – 19 (65,52 %) ответов, потому что это загадки, на которые я всегда найду отгадку – 4 (13,79 %), узнаю много нового – 3 (10,34 %), занимательно – 2 (6,9 %), лучше усваиваю тему урока – 1 (3,45 %). Большинство учащихся класса хотели бы, чтобы познавательные загадки использовались на каждом уроке. Все учащиеся считают, что на разгадывание познавательной загадки уходит немного времени. При разгадывании познавательных загадок не испытывают трудностей 26 (89,66 %) учащихся, иногда испытывают их – 3 (10,34 %) учащихся.

Таким образом, познавательная загадка позволяет в полной мере решать как образовательные задачи урока, так и задачи активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Список использованной литературы

1. Дейкин, А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А. Ю. Дейкина – М. : Просвещение, 2012. – 258 с.
2. Минаш, Д. Ю. Развитие связной речи младших школьников на основе познавательных загадок / Д. Ю. Минаш // Наука и молодежь – 2022: взгляд в будущее : Международный научно-практический форум, Оренбург, 20–21 апр. 2022 г. : сб. статей / ред. кол. : Т. Г. Русакова [и др.]. – М. : ТЦ Сфера, 2022. – С. 316–320.

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА

Михайлова Юлия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)

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

Сегодня, как отмечают и специалисты, и общественность, речевая культура в Удмуртии находится на низком уровне. Большинство детей уроки родного языка не относят к числу любимых. У учащихся часто отсутствует мотивация, что мешает осуществить обучение языку как средству общения. Именно поэтому учителю на уроках удмуртского языка важно использовать необычные и интересные приёмы, повышающие интерес к изучению родного, удмуртского, языка.

В обучении любому языку важную роль играет использование игровых технологий. Благодаря игровой методике активизируются все познавательные процессы учащихся: развиваются внимание, память, мышление, творческие способности. В контексте данной работы наиболее важным является рассмотрение понятия «лексический навык». Как психологи, так и методисты уделяли внимание этому понятию и рассматривали его с разных сторон. С точки зрения Миньяр-Белоручева Р. К., *лексический навык* – это способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь [2]. В определении подчеркивается, что при обучении лексике ведётся не только работа над изучением конкретных слов, но и над их тематическими и семантическими полями, словообразованием, правилами их употребления согласно грамматике и стилистике высказывания.

Эффективность обучения лексике заметно улучшается, если на уроках удмуртского языка применять различные игровые технологии. В процессе игры реализуется самое важное условие: и учитель, и обучающийся общаются на изучаемом языке, обучающиеся получают наглядное практическое применение новых знаний. При этом исчезает языковой барьер, который зачастую присутствует у застенчивых детей [1]. Так, например, при закреплении изученной темы можно использовать игру:

«*Шедьты*» (Найди). Учитель называет предмет или какое-то качество предмета на удмуртском языке. Ученик, услышав слово, должен дотронуться до него. Кто не прикоснулся, выбывает из игры.

«*Пукон*» – ученики должны дотронуться до стула, «горд» – до красного предмета и т. д. В данной игре дети учатся улавливать значение слов на слух.

Изучение темы «*Буэльёс*» (Цвета, расцветка) можно провести через игру «*Дися мунёез*» (Одень куклу).

Класс делится на группы, каждой из которых даются кукла и набор одежды для неё. Учитель называет вид одежды/обуви, цвет, и дети «одевают» куклу: «*дэрем вож*» (платье зелёное), «*изьы лыз*» (шапка синяя), «*гынсапег съод*» (валенки чёрные) и т. д. После того, как куклы «одеты», проверяется, правильно ли выполнено задание.

При изучении темы «*Сиён-юон*» (продукты) будет удачным использование настольной дидактической игры «*Удмурт перепеч*» (удмуртские перепечи). Дети «пекут» перепечи с разными начинками (с грибами, с луком, с капустой), подвязывая эту «начинку» и проговаривая на удмуртском языке названия (*губи* – грибы, *сугон* – лук и т. п.). В конце игры ребёнку обязательно задаётся вопрос «*Ческыт-а перепеч?*» (Вкусны ли перепечи?), «*Маин перепеч лэсьтид?*» (С чем сделал перепечи?). Безусловно, у учащихся повышается словарный запас. Кроме того, данная игра способствует формированию моторики, ловкости рук у ребёнка.

При закреплении темы «*Лыдпус*» (счёт) играем в «*Басьяськонни*» (магазин). Дети подходят к продавцу и просят: *Мыным кулэ одйг* (2, 3, 4, 5, 6 и т. д.) карандаш. (Мне нужен один (2, 3, 4, 5 и т. д.) карандаша). – *Ме тыныд одйг карандаш* (Вот тебе 1 карандаш). Данная игра может иметь своё продолжение при изучении слов, обозначающих различные цвета. В этом случае фраза покупателя удлиняется словом, обозначающим цвет предмета: «*Мыным кулэ одйг* (2, 3, 4, 5) *лыз, вож, горд карандаш*» (Мне нужен 1, 2, 3 карандаш (-а) синего, зелёного, красного цвета).

Для актуализации изученной темы подойдёт игра «*Нималом суредэз*» («Назови рисунок»). Каждый ученик получает тематический рисунок. Ему следует рассмотреть его и рассказать, что на нём изображено. Задание можно дополнить придумыванием оригинального названия к рисунку. Авторы самых неординарных названий поощряются.

Таким образом, игра вызывает интерес и активность детей и даёт им возможность проявить себя в увлекательной для них деятельности, способствует более быстрому и прочному запоминанию удмуртских слов и предложений.

Список использованной литературы

1. Аникеев, Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеев. – М. : Знание 1987. – 204 с.
2. Миньяр-Белоручев, Р. К. Формирование лексического навыка / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Просвещение, 1990. – 235 с.

АНИМАЦИОННЫЙ КОНТЕНТ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

В современном детском саду широко используются возможности компьютерных средств обучения, видеоматериалов, а также мультфильмов. Это педагогическое средство применяется для решения широкого круга задач умственного, трудового, патриотического, эстетического воспитания, для развития речи детей и их общения, а также формирования основ безопас-

ности детей дошкольного возраста. Т. Н. Леван, К. Н. Поливанова, Д. И. Фельдштейн в своих исследованиях занимались вопросами включения в жизнь современного воспитанника экранной культуры, В. В. Абраменкова, Л. И. Баженова, М. В. Мазурова, М. В. Соколова, Е. О. Смирнова исследовали психологические основы влияния мультфильмов на личность ребенка [1].

Несмотря на то, что в практике дошкольного образования мультфильм активно используется, его возможности в познавательном развитии и воспитании раскрыты недостаточно. Методические разработки, обеспечивающие планомерное и эффективное использование данного средства в решении задач формирования основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста, ограничены, не всегда доступны педагогам [2].

На основе теоретического анализа педагогической и методической литературы по данной проблеме нами были сформированы следующие критерии отбора анимационного контента в русле нашего исследования: системность, доступность, учет социального опыта и возрастных особенностей детей дошкольного возраста, сезонность, принцип профилактики.

Проведя анализ современных мультфильмов, были отобраны наиболее ценные, если рассматривать с точки зрения их нравственного, трудового и эстетического содержания. В свою очередь из них были отобраны мультфильмы по своему содержанию, способствующие усвоению ребенком знаний, умений, касающиеся целеполагания (целеполаганием называется процесс определения цели и ее достижения, которые осуществляются через средства и деятельность человека). В соответствии с разработанными критериями нами были отобраны следующие мультфильмы:

1. «Смешарики. Азбука безопасности». – Недетский знак.
2. «Смешарики. Азбука безопасности». – На остановке.
3. «Смешарики. Азбука безопасности». – Светофор.
4. «Фиксики». – Осторожно, огонь!
5. «Фиксики». – Осторожно, микроволновка!
6. «Фиксики». – Осторожно, бытовая химия!
7. «Уроки осторожности тетушки Совы». – Дорога.
8. «Уроки осторожности тетушки Совы». – Бродячие животные.
9. «Уроки осторожности тетушки Совы». – Горячие предметы.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что анимационный контент является современным средством воспитания основ безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста, который нужно применять педагогически и методически грамотно.

Список использованной литературы

1. Куниченко, О. В. О критериях отбора мультфильма для нравственного воспитания детей 5–7 лет / О. В. Куниченко // *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире*. – 2016. – № 5. – С. 3.
2. Березена, Ю. Ю. Критерии развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста / Ю. Ю. Березена // *Теория и практика общественного развития*. – 2018. – № 8. – С. 192–195.

ОПИСАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭПИТЕТОВ В 3-М КЛАССЕ

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

Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент

Эпитет чаще всего выражен именем прилагательным в переносном значении, которое придаёт предмету художественную выразительность, яркость, эмоциональность. Одной из задач учителя начальных классов является формирование у младших школьников внимательного отношения к слову, способности его воспринимать, а также использовать в своей речи.

Чтобы научить учащихся использовать эпитеты в собственной речи, мы провели работу по описанию художественной картины с использованием эпитетов. Знакомство учащихся с художественными картинами обогащает знания детей об окружающей среде, помогает развивать их мышление, воображение и эстетический вкус. Описание картины и есть работа учителя по развитию речи учащихся, раскрытию творческих способностей.

Цель исследования – разработать методику обучения третьеклассников описанию художественной картины с использованием эпитетов.

После изучения темы «Эпитеты» мы предложили учащимся описать картину И. И. Левитана «Золотая осень».

– Ребята, послушайте отрывок из стихотворения Евгении Трутневой «Осень» [1, с. 47]:

*Стало вдруг светлее вдвое,
Двор как в солнечных лучах –
Это платье золотое
У берёзки на плечах*

– Как вы думаете, о каких плечах берёзок говорит автор?

– Плечи – это ветки.

– Как вы думаете, что значит выражение «золотое платье у берёзки на плечах»?

– Это значит, что ветки у берёзок укрыты жёлтыми листьями.

– А как вы понимаете значение выражения «золотое платье»?

– Это значит, что листья у берёзки стали жёлтого цвета.

– Это выражение употреблено в прямом или переносном значении?

– В переносном.

– А как вы догадались?

– Потому что листья не сделаны из золота, так о них говорят, когда приходит осень и они начинают желтеть.

– Посмотрите на картину, которая изображена на доске, и скажите, что вы видите?

– Деревья в золотом наряде, речку, куст, поле.

– Молодцы, сегодня мы с вами будем описывать картину Исаака Левитана «Золотая осень» с помощью эпитетов. Почему автор назвал картину «Золотая осень»? Что это значит?

– Автор так назвал свою картину, потому что деревья укрыты жёлтыми листьями, трава стала жёлтой и всё вокруг похоже на золото.

– Давайте подберём эпитеты к берёзам, которые изображены на картине, и запишем их на доске. Они будут служить вам опорными словами при описании картины.

– Кудрявые берёзки, золотая листва, молодые, стройные берёзки.

– Как можно назвать листья, которые укрывают берёзки? Какие эпитеты мы можем подобрать?

– Пышный, цветастый, осенний наряд.

– А какие эпитеты мы можем подобрать и записать к реке?

– Безмолвная, стеклянная, свинцовая.

– Какие эпитеты мы запишем к небу?

– Высокое небо, ясное, по небу плывут пушистые и лёгкие облака.

– Что мы можем сказать про берег реки?

– Берег реки низкий, крутой.

– Молодцы, сейчас я предлагаю вам описать картину «Золотая осень»

И. И. Левитана с использованием эпитетов, которые записаны на доске.

При описании картины учащиеся могут пользоваться опорными словами, записанными на доске, а также придумать свои новые выражения, употреблённые в переносном смысле.

Опорные слова: кудрявые, молодые, стройные берёзки; золотая листва; пышный, цветастый, осенний наряд; безмолвная, свинцовая река; высокое, ясное небо; пушистые, лёгкие облака; низкий, крутой берег.

В результате проведённой работы у учащихся получились следующие сочинения:

1. Осенью деревья надевают пышный наряд из золотой листвы, а река становится волшебной и отображает крутой берег и высокое небо с воздушными облаками. Красные и жёлтые листья украшают кудрявые берёзки. Осень можно назвать золотой волшебницей (Кристина М.).

2. Под спокойным ясным небом протекает серебристая река, а вдоль неё расположен крутой печальный берег. Стройные берёзки укрыты узорчатыми листьями (Илья Р.).

3. Наступила золотая осень. Высокие, таинственные берёзы надели свой разноцветный яркий наряд. Рядом виднеется волшебная и спокойная река. В высоком небе плывут мягкие лёгкие облака (Анастасия Е.).

4. Осенью растут величественные, красивые берёзы. Плавно протекает свинцовая стеклянная река, в ней виднеется низкий тёмный берег и пушистые белые облака. Очень красиво осенью! (Александра Г.)

Учащиеся смогли описать картину, используя опорные слова, а также подобрали свои эпитеты (волшебная река; воздушные облака; золотая

волшебница; спокойное небо; серебристая река; печальный берег; золотая осень; высокие, таинственные берёзы; разноцветный, яркий наряд; спокойная река; мягкие облака; величественные берёзы; стеклянная река; тёмный берег; пушистые облака). Это говорит о том, что младшие школьники усвоили тему «Эпитеты», у них хорошо развит словарный запас.

Описание картины с использованием эпитетов служит одним из эффективных приёмов развития речи учащихся, обогащения словарного запаса, помогает развивать воображение, мышление и творческие способности учащихся.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования по договору № 1410гр//2022.

Список использованной литературы

1. Литературное чтение : учеб. для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с русским языком обучения : в 2 ч. / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск : Нац. ин-т образования, 2016. – Ч. 1. – 128 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПОЛЕЗНЫХ ИСКОПАЕМЫХ РОДНОГО КРАЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ **Новак Светлана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)** **Научный руководитель – Л. А. Лисовский, канд. пед. наук, доцент**

В настоящее время проблемы обеспеченности природными ресурсами приобрели особое значение, а также значительно выросли требования к рациональному использованию природных ресурсов и их охране. Полезные ископаемые, как важнейший природный ресурс, не безграничны и требуют разумного их использования.

Гомельская область является одним из наиболее перспективных белорусских регионов для краеведческих исследований по изучению полезных ископаемых родного края по предмету «Человек и мир» в начальной школе на I ступени общего среднего образования. В третьем классе по образовательному компоненту «Природа и человек» выделен раздел «Мой родной край», в содержании которого раскрыта Концепция экологического образования личности, что предполагает усвоение первоначальных знаний и умений, а также применения их в различных жизненных ситуациях. А формирование представлений и понятий об объектах неживой и живой природы и явлениях, их многообразии способствует экологическому образованию и воспитанию.

В учебно-воспитательном процессе выделено несколько занятий по изучению рельефа, полезных ископаемых и земных недр Республики Беларусь. Наша страна располагает разнообразными природными ресурсами [1].

Территория Гомельской области занимает почти всю площадь уникальной геологической структуры – Припятского прогиба, вмещающей орудие, металлические и неметаллические полезные ископаемые [2].

В процессе учебной работы школьники выясняли, что на территории Гомельской области находятся особо охраняемые геологические и геоморфологические объекты, которые объявлены памятниками природы. Это выходы кристаллических пород фундамента «Глушковичское» (Лельчицкий район), обнажения «Новый Крупец» (Добрушский район), «Лоев», «Дорошевичи» (Петриковский район), «Зборов» (Рогачёвский район), «Каменные волы мозырские» (Мозырский район) [2].

Особый познавательный интерес у школьников вызвал урок-диспут о геологическом прошлом региона и наличии огромных запасов различных полезных ископаемых: песков и песчаников, писчего мела, каменной и калийной соли, нефти, горючих сланцев, углей, сильвинита, гипса и других.

Учащиеся в своём первом научном исследовании подготовили краткие сообщения о Припятском прогибе, Микашевичско-Житковичском выступе, Жлобинской и Брагинско-Лоевской котловине. Выясняли, что глубина залегания кристаллического фундамента изменяется от нескольких метров до 6 километров, а большинство месторождений нефти на территории Гомельской области. Школьники подробно и с интересом изучали специальную литературу и карты, совместно с учителем составили краткую характеристику кристаллического фундамента области. Выясняли, что в д. Глушковичи Лельчицкого района, а также на границе Гомельской и Брестской областей добывают магматические горные породы вулканического происхождения. В основном большинство осадочных горных пород накопилось в морских условиях, а последнее древнее море существовала на территории нашей страны 30 млн лет назад.

Учащиеся третьего класса провели заочное путешествие по месторождениям полезных ископаемых Гомельской области. Узнали об открытии промышленной добычи нефти на Речицкой площадке в 1964 году, о Житковичском, Тонежском месторождениях бурого угля в Туровском месторождении горючих сланцев, о запасах торфа, о добыче каменной соли на Мозырском месторождении калийной соли, на Старобинском и Петриковском месторождениях, о нахождении минеральных вод в недрах Полесского региона, о ресурсах пресной воды, залежах строительных глин, песков и других полезных ископаемых [3]. В результате исследования были составлены краткие сообщения о невозобновимых полезных ископаемых Гомельской области, а материалы представили в раздел «Природа родного края» краеведческого уголка в школе.

Таким образом, изучение полезных ископаемых родного края по предмету «Человек и мир» способствует формированию у школьников бережного и экономного отношения к использованию этих ресурсов, что обеспечивает осознание ими не только уникальности своей местности, но и восприятия её как неотъемлемой части Республики Беларусь.

Список использованной литературы

1. Трафимова, Г. В. Человек и мир : учеб. пособие для 3 кл. учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / Г. В. Трафимова, С. А. Трафимов. – Минск : НИО РБ, 2018. – 140 с.

2. Минерально-сырьевая база Гомельской области (состояние и перспективы развития) / А. А. Махнач [и др.]; под ред. А. А. Махнача. – Минск : Институт геохимии и геофизики НАН Беларуси : ООО “Белпринт”, 2005. – 208 с.

3. Рылушкин, В. И. Южный Полесский регион Гомельщины / В. И. Рылушкин, Л. А. Лисовский. – Мозырь : ООО ИД «Белый ветер», 2004. – 94 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Олексюк Валерия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)

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

Знакомство с различными величинами играет большую роль в развитии дошкольников, расширяет их представления о предметах и явлениях окружающей действительности. Ведь умение выделить величину как свойство предмета, дать ее название необходимо не только для познания каждого предмета в отдельности, но и для понимания связей и отношений между ними. А участие в этом процессе различных анализаторов: зрительного, осязательного, двигательного и др., обеспечивает сенсорное развитие дошкольников. Работа с величинами углубляет понимание математических отношений, в процессе сравнения величин уточняются геометрические и пространственные представления. Формирование умений выделять, сравнивать и измерять различные величины закладывает основы навыков, необходимых в жизни, готовит к школьному обучению.

Учитывая значение изучения величин для всестороннего развития дошкольников, мы провели исследование, целью которого было изучение возможности использования проблемного обучения для развития представлений о величине у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняло участие 14 дошкольников (5–6 лет), посещавших дошкольные образовательные учреждения г. Бреста в 2022 году.

Известно, что проблемное обучение способствует развитию детей. «В совместной деятельности с педагогом учащийся не просто перерабатывает информацию, усваивая новое, он переживает этот процесс как субъективное открытие еще не известного ему знания..., как личностную ценность, обуславливающую развитие познавательной мотивации...» [1, с. 631].

В ходе исследования нами изучалась возможность использования элементов проблемного обучения для развития представлений о величине у детей дошкольного возраста. Нами были разработаны проблемные ситуации для старших дошкольников по развитию представлений о сравнении величин объектов, об измерении с помощью условной мерки. В проблемных заданиях дети учились строить сериационные (упорядоченные) ряды, отражая свои действия в речи; измерять величины с помощью условной мерки, сравнивать предметы и их изображения с помощью предмета-посредника, условных и некоторых абсолютных мерок. При разработке проблемных ситуаций мы также использовали задания с недостаточными или избыточными данными,

задания с допущенными ошибками, задания с противоречивыми данными. Разработанные материалы использовались при проведении занятий с дошкольниками, а также во время режимных моментов, на прогулках, во время самостоятельной творческой деятельности, в свободной игровой деятельности.

При реализации проблемных ситуаций вначале формулировалась проблема, а затем дети, осознав проблему, предлагали пути ее решения. Рассмотрим примеры таких проблемных обучающих ситуаций.

Ситуация «Помоги сложить новые игры».

Дидактическая задача: развивать представления об измерении, учить определять соотношения величины определенных предметов. Материалы и оборудование: игры, групповые шкафчики, корзины, рулетка, сантиметр, веревка.

Формулировка проблемы. Родители купили в детский сад много новых игр. Как подобрать коробки, корзины, в которых будут храниться эти игры?

Дети предлагают свои варианты, например: попробовать сразу уложить игру в коробку – может, она туда поместится; сравнить размеры коробки от игры и коробки для хранения путем прикладывания.

Педагог: а что делать, если у нас нет возможности приложить игры к коробке? Что может помочь? Педагог показывает веревку, рулетку или сантиметровую ленту, показывает, как ими пользуются взрослые, и предлагает провести измерения коробок, а затем и других предметов.

Ситуация «Торт».

Дидактическая задача: учить сравнивать предметы, делить на равные части. Материал: макет торта круглой формы (из бумаги), тарелочки.

Формулировка проблемы. Медведь пригласил к себе в гости 8 друзей на день рождения. Он хочет угостить гостей тортом, разделив его поровну. Как это сделать? На сколько частей ему надо разрезать торт?

Дети предлагают варианты: отрезать по одному кусочку 8 раз, разделить торт на две одинаковые части, потом каждую часть еще на две, затем еще на две.

Педагог предлагает проверить, в каком случае получились равные части.

Исследование показало, что участвовавшие в экспериментальном обучении дошкольники стали активнее, инициативнее, более развернуто формулируют свои мысли, что создает условия для постепенной замены репродуктивной деятельности на продуктивную.

Таким образом, в результате экспериментальной работы мы убедились, что использование проблемных ситуаций является эффективным в обучении детей старшего дошкольного возраста, поскольку проблемные ситуации помогают формировать у них самостоятельное, активное, творческое мышление, создают благоприятные условия для общего развития каждого воспитанника.

Список использованной литературы

1. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Олешко Маргарита (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)

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

Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, принятой в Беларуси [1], предусмотрено формирование экологической культуры. Критериями ее сформированности у младших школьников являются наличие представлений о взаимодействии в системе «человек–общество–природа», знаний о природе родного края, экологических проблемах; участие в видах деятельности в области природопользования и охраны окружающей среды; проявление ответственности за сохранение природного окружения; соблюдение норм экологически безопасного поведения.

Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для эмоционального взаимодействия ребенка с природой, что, в свою очередь, является фундаментом для формирования элементарной экологической культуры. На I ступени общего среднего образования на уроках по предмету «Человек и мир» уже с первого класса главным объектом познания учащихся выступает природа [2]. В основу ведущего содержательного компонента «Природа и человек» этого предмета положена Концепция экологического образования личности, которая способствует усвоению системы первоначальных экологических знаний и умений, применению их в жизненных ситуациях, воспитанию бережного отношения к природе, формированию опыта практической природоохранной деятельности. Это позволяет решать задачи формирования экологической культуры, закладывает фундамент для продолжения изучения ряда учебных предметов на следующих ступенях общего среднего образования.

Цель исследования – показать некоторые возможности предмета «Человек и мир» для формирования экологической культуры младших школьников.

Исследование проводилось в период педагогической практики на психолого-педагогическом факультете учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (07.02. – 19.03.2022 на третьем курсе и 12.09. – 15.10.2022 на четвертом курсе в ГУО «Начальная школа № 5 г. Бреста»). Было обращено внимание на использование экологических игр и проектов для формирования экологической культуры у учащихся младшего школьного возраста.

Дети с интересом включаются в игру. Например, активно участвуют в проведении игр «Реши экологическую задачу», «Аптека Айболита». Игра «Реши экологическую задачу» способствует формированию причинно-следственных связей. Учащимся предлагается прослушать ситуацию: «Река

на нашем острове чистая. В ней и ее притоках водятся и раки, и лягушки, и рыбы, и другие водные обитатели. Как было бы хорошо, чтобы все реки на нашей Земле были бы чистыми!». Далее им требуется назвать причины, по которым может происходить загрязнение рек, а также ответить на вопрос: «Можем ли мы с вами влиять на экологическое благополучие рек?». В игре «Аптека Айболита» педагог продолжает формировать представления детей о лекарственных растениях и их использовании человеком, упражняет в их распознавании на иллюстрациях, заостряет внимание на мерах, необходимых для охраны таких растений. Например, читая загадки о лекарственных растениях, просит ребенка найти иллюстрацию, назвать растение и объяснить, почему именно его называют «зеленым доктором», подумать, как можно рационально использовать это растение, не навредить ему, а сохранить, воспользовавшись его лекарственными свойствами. Дети не только наблюдают и анализируют предлагаемые проблемы, но и стремятся изменить ситуацию с учетом ценностных ориентаций более высокого порядка. Диалоговое общение участников игры позволяет принимать согласованные решения. Игровая деятельность стимулирует высокий уровень мотивации, интереса и эмоциональной включенности, способствует лучшему усвоению материала.

Педагог также может апробировать реализацию экологического проекта совместно с учащимися. Например, экологического проекта «Цена энергии». Цель проекта – актуализировать проблему производства и экономии энергии в современном мире, систему энергоснабжения, а также найти решение этим глобальным проблемам. Младшие школьники должны уметь распознать реальность наносимого природе ущерба и научиться бережно относиться к окружающему их миру.

Использование разнообразных форм, методов и приемов, организация систематической практической деятельности, включение учащихся в природоохранную работу будут содействовать эффективному процессу формирования экологической культуры у младших школьников, чему во многом способствует тематика предмета «Человек и мир».

Процесс формирования у учащихся начальных классов экологической культуры длительный и многоплановый. Итогом будет являться осознанно правильное поведение учащихся в природе, умение наблюдать объекты природы, взаимосвязи между ними, видеть и ценить красоту природы, не причинять ей вреда, участвовать в ее охране.

Список использованной литературы

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 15.07.2015 № 82 : зб. нармат. дак. М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь. – 2015. – № 19. – С. 3–41.

2. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Начальная школа. I класс. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 112 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

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

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

Анализ опыта практической педагогической работы, знание возрастных особенностей развития детского интеллекта, результаты теоретических исследований дают возможность организовать систему комплексного интеллектуального развития младших школьников в процессе обучения их русскому языку. Системное обучение предусматривает такое осуществление учебного процесса, при котором на каждом структурном этапе урока русского языка в ходе изучения лингвистического материала и на его основе одновременно формируется и улучшается целый ряд интеллектуальных качеств личности. Для реализации системы комплексного интеллектуального развития младших школьников используются традиционные типы уроков, с сохранением всех основных этапов. Со временем меняется методика проведения каждого этапа урока, так в первом классе вводится мобилизующий этап [1].

Организация уроков русского языка в системе интеллектуального развития основана на следующих принципах:

– принцип разностороннего развивающего воздействия на интеллект ребёнка (учитель подбирает и составляет упражнения, в процессе выполнения которых у учащихся формируются знания, умения и навыки, вырабатывается и совершенствуется ряд интеллектуальных качеств: мышление, внимание, память, речь);

– принцип действенного подхода к обучению, который заключается в поиске детьми собственных, неординарных путей решения языковых проблем, в максимальной степени активизируется мыслительная деятельность;

– принцип обоснованного ответа (задания формируются таким образом, что учащимся необходимо было обосновывать свою точку зрения, найти свой вариант решения проблемы);

– принцип сотрудничества, делового партнёрства учителя и учащихся (реализовать этот принцип на уроках русского языка лучше всего при изучении нового материала).

Теоретические знания современные школьники приобретают активным путём, т. е. применяется поисковый путь познания или частично-поисковый метод. Такой метод учителя начинают использовать с 1-го класса, и уже во 2-ом, 3-ем и 4-ом классах увеличивается доля самостоятельных действий учащихся. Как при проведении беседы-рассуждения, так и при формулировании вывода и обобщения возрастает самостоятельность младших школьников.

Цель мобилизующего этапа включить ребёнка в работу. В его содержание входит три группы упражнений, которые предусматривают различные операции с буквами (воображаемые образы, графические изображения, условные обозначения и т. п.). Упражнения призваны совер-

шенствовать один из видов мышления ребёнка: наглядно-образный, нагляднодейственный, словесно-логический. Развиваются одновременно с мышлением внимание, сообразительность, наблюдательность, память, речевая способность. Учащиеся со временем переходят к выполнению заданий более сложного характера.

Учитель с первых уроков создаёт тип продуктивного учебного взаимодействия в системе «учитель – ученик – учитель», при котором активизируется самостоятельная, собственная деятельность учащегося. С помощью заданий учитель может расширить ряд других заданий. Например, синонимии (*идёт, движется, передвигается*); антонимии (*высокий – низкий, добрый – злой* и т. д.); овладению лексическим значением новых слов (*самшит, виадук, отважный* и т. д.).

Список использованной литературы

1. Бакулина, Г. А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка / Г. А. Бакулина. – М. : Академия, 2001. – 204 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Павлова Карина (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Россия)

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

В связи с модернизацией дошкольного образования одной из главных задач воспитательной работы дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) является формирование положительного отношения к труду и первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека. Важность данного направления работы подчеркивается и ФГОС ДО, в котором также говорится о необходимости формирования в дошкольном возрасте позитивного отношения к труду, начала ранней профессиональной ориентации. Профессия педагога всегда занимала особенное место среди других профессий, поэтому в РФ 2023 год объявлен годом педагога и наставника.

Представления о профессиях у ребенка дошкольного возраста ограничены пока небогатым жизненным опытом – работа мамы и папы, воспитателя в детском саду, профессии летчика, полицейского, продавца, но и об этих, так или иначе знакомых профессиях дети знают, как правило, мало и весьма поверхностно. Между тем в современном мире существует огромное количество видов труда. Но поскольку профессиональное самоопределение взаимосвязано с развитием личности на всех возрастных этапах, то дошкольный возраст можно рассматривать как подготовительный, закладывающий основы для профессионального самоопределения в будущем.

Изучением проблемы профессионального самоопределения занимались и занимаются видные ученые и педагоги: Е. А. Климов, А. И. Кочетов, С. Н. Чистякова, А. Д. Сазонов, Г. С. Прохоров, Н. С. Пряжников. Большой вклад в разработку теории и методики формирования представлений

о профессиях у детей дошкольного возраста внесли такие отечественные ученые, как Р. С. Буре, С. А. Козлова, Т. А. Куликова, Л. В. Куцакова, В. И. Логинова и многие другие. В их работах основной акцент был сделан на воспитании трудолюбия, необходимости овладения детьми трудовыми навыками. В работах Ю. П. Мотренко рассматриваются вопросы ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста и ценности начинающих работать воспитателей дошкольного образования.

Анализ современных публикаций по теме нашего доклада показал, что профессия педагога, т. е. учителя, играет важную роль среди других профессий. Именно учителя формируют основы нравственного, духовного и физического здоровья ученика, передают свои знания будущему поколению. В формировании личности каждого человека учитель становится наставником, он помогает развивать интеллектуальный потенциал ребенка, мотивирует его к получению и обогащению знаний о мире, воспитывает дух патриотизма, дает высоконравственные ориентиры [1]. Однако, в последнее время интерес детей и родителей связан преимущественно с компьютерными технологиями, технической сферой, биотехнологиями. Поэтому очень важно правильно выстроить работу с детьми по формированию у них позитивного отношения к профессии педагога, выбирать адекватные возрасту методы, средства решения данной задачи.

С целью выявления уровня развития представлений о профессии педагога на констатирующем этапе были использованы диагностические задания «Представления о труде взрослых» (Г. А. Урунтаева, Т. И. Гризлик) и методика незаконченных предложений из сборника диагностических методик по ранней профориентации (сост. Сатчикова А. А.). Из полученных нами данных можно сделать вывод о том, что большинство испытуемых детей продемонстрировали средний и низкий интерес к профессии педагога. Большинство опрошенных детей отвечали, что педагог – взрослый, который работает в школе или детском саду, занимается воспитанием детей, учит их рисовать, клеить, гуляет и играет с ними, готовит к школе: «зарядку проводит», «песни поет», «танцы разучивает». Не смогли назвать качества педагога, ограничились перечислением самого типичного материала и оборудования (доска, мел), забывали отнести музыкального руководителя к педагогической профессии. Самый трудным для детей был вопрос «Почему важна профессия педагога?». Над ним они очень долго размышляли, но некоторые все же нашлись с ответом.

На формирующем этапе дети расширили знания о труде воспитателя, музыкального руководителя, учителя. Для этого использовалось сочетание различных форм работы с детьми: НОД, просмотр презентаций о профессиях педагога, беседы, дидактические игры, рисование, чтение художественной литературы, просмотр мультфильма, проектная деятельность, экскурсия в школу, образовательный челлендж.

Контрольный срез выявил в экспериментальной группе динамику в уровнях сформированности представлений о профессии педагога у детей

6–7 лет, что является доказательством эффективности проделанной работы по формированию позитивного отношения к профессии педагога у детей.

Список использованной литературы

1. Бортник, А. Ф. О выборе профессии учителя / А. Ф. Бортник, И. С. Соловьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 57–63.

ОБУЧЕНИЕ СВЯЗНОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ТРЕВЕЛБУК»

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

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

Речевое развитие детей дошкольного возраста – одна из задач, четко обозначенная в содержании учебной программы дошкольного образования. Процесс развития речи сложный и длительный, включающий в себя обогащение словарного запаса, понимание предлагаемой информации, умение выражать собственные мысли, чувства, желания в формировании связного высказывания.

Современные дети дошкольного возраста в условиях цифровизации и наличия клипового мышления затрудняются составить текст как целостное, связное, логическое высказывание без опоры на наглядность.

Исходя из вышесказанного, актуальной видится необходимость выявления эффективных методических приемов в работе по развитию навыков связного рассказывания у детей дошкольного возраста.

Для успешной работы в этом направлении педагоги используют разные методы и приемы обучения, включая применение технологий визуализации, поскольку принцип наглядности не утрачивает ведущих позиций в теории и практике обучения и воспитания.

Целью нашего исследования является выявление эффективности применения одного из видов технологии визуализации – «Тревелбука» – в обучении связному рассказыванию детей дошкольного возраста.

Работа по обучению составлению рассказа «Мой город» с использованием технологии «Тревелбук» была организована в период прохождения преддипломной практики.

На протяжении некоторого времени на специальных занятиях и в не-регламентированной деятельности детям рассказывалось о нашей стране, изучалась символика, объекты природы и т. д. Далее мы предложили более подробно узнать о городе, в котором живем, – Мозыре. Для начала просим воспитанников одним словом описать свой город (дети отвечают: *красивый, большой, современный* и т. д.).

Затем предлагаем родителям принести фотографии и детские рисунки с изображением достопримечательностей нашего города, мест, в которых любит бывать их ребенок. Когда необходимые материалы были собраны, приступили к описанию принесенных материалов: каждому воспитаннику

нужно было составить небольшой рассказ о своём любимом месте. То есть, мы решили проверить, что уже известно воспитанникам, о чем они точно смогут рассказать, чтобы определить дальнейший алгоритм работы.

Не все дети справились с предложенным заданием, тогда воспитатель задавал уточняющие вопросы, прибегал к помощи детей, которые с легкостью могли рассказать о местах, изображенных на фотографиях и рисунках. Возникла даже необходимость провести тематическую беседу, в ходе которой уточнялось: *Как называется город, в котором мы живем? Почему наш город назван именно так? Какие улицы города вы знаете? Какие предприятия у нас есть?*

Далее была начата работа по изготовлению «Тревелбука» – своеобразного дневника путешественника. Работа предстояла длительная. Предоставленные детьми фотографии и рисунки поэтапно помещались в специальный альбом. Заполнение «Тревелбука» сопровождалось работой по описанию того, что видели дошкольники на конкретном изображении. Фиксированное положение предметов позволяло детально рассматривать их на протяжении некоторого времени. Одновременно велась лексическая работа: назывались известные места города, улицы, памятники, предприятия и т. д. Первым объектом, который предлагалось описать, стал детский сад: какой у него номер; на какой улице он расположен, почему улица носит такое название или в честь кого названа; какие объекты расположены рядом. Эта работа была выполнена довольно успешно: каждый ребенок проявлял желание высказаться, ответы были полными, грамматически правильными.

Затем каждому ребенку было предложено рассказать, на какой улице он живет, какова ее история. Далее дети называли места в городе, где им особенно нравится бывать, чем они примечательны.

Приведем примеры рассказов, составленных детьми с опорой на страницы «Тревелбука», заполненные предоставленным ими материалом.

Арина, 6 лет: *Я живу в городе, который называется Мозырь. Мой город очень красивый и яркий. В нём есть много всего интересного и красивого. Я люблю ходить в кинотеатр своего города. Ещё у нас красивая река. Эта река называется Припять, а над рекой есть мост, я там была.* (Записано воспитателем со слов воспитанника)

Макар, 6 лет: *Я живу в Мозыре. Мне очень нравится тут жить. Мозырь находится в Беларуси. Я много чего знаю про молочный завод, потому что моя мама там работает, она там делает молоко. Я его люблю. А ещё я знаю герб, там нарисован орёл.* (Записано воспитателем со слов воспитанника)

Таким образом, в итоге проведенной работы дети дошкольного возраста научились строить логичные связные тексты, в их речи появились распространенные предложения, сложные предложения; усовершенствовалось умение наблюдать и выделять характерные признаки предметов и явлений. Появилась самостоятельность. Предложенный тематический материал будет способствовать формированию не только учебных умений, но и организации работы по гражданско-патриотическому воспитанию.

СОЧИНЕНИЕ-ЗАГАДКА В РАЗВИТИИ РЕЧЕВЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пикуза Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

Поскольку основными задачами лингвистического образования в начальной школе в рамках языковой компетенции являются развитие связной устной и письменной речи учащихся, умения пользоваться языком во всех видах речевой деятельности; усвоение речеведческих понятий; формирование умения отбирать языковые средства для создания собственных высказываний в соответствии с темой и основной мыслью, а в рамках лингвокультурологической компетенции – развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, то актуальным видится выявление эффективных путей решения названных задач в совокупности [1, с. 1].

Для развития связной речи обучающихся традиционно используется обучение составлению различных текстов, как репродуктивного, так и продуктивного характера с элементами творчества.

Одним из видов речетворческой работы является, безусловно, сочинение. Оно требует от школьника самостоятельности, активности, умения выражать свое отношение к каким-то ситуациям, вопросам, помогает ученику упорядочить свои мысли в соответствии с требованиями. Только в сочинении грамотное письмо осознается школьниками не как учебное упражнение, а как средство правильного оформления собственных мыслей, выраженных в письменной форме.

В работе по формированию навыков связной речи и творческого мышления используются традиционные виды сочинений, но поскольку у современных школьников составление собственного высказывания вызывает большие трудности, то педагогу все чаще приходится выбирать нестандартные методики для обучения составлению текстов.

В статье представим опыт работы по развитию речевых и творческих способностей учащихся второго класса при обучении составлению сочинения-загадки.

Сочинение-загадка – мини-сочинение, которое подразумевает описание предмета, явления, объекта живой природы, не называя его. При написании такого сочинения рекомендуется использовать сравнение, чтобы ассоциации вызывали интерес. Например, при помощи элементарного сравнения можно описать предмет одним выражением: *круглый, но не мяч*. При работе над сочинением-загадкой с элементами описания рекомендуется использовать наглядный материал либо иллюстрации.

Сочинение-загадка требует обязательного составления плана, где в каждом пункте фиксируются опорные слова, которые будут использоваться в сочинении. План может состоять из трёх частей: 1. Описание внешнего

облика. 2. Подбор сравнения. 3. Составление загадки. План должен записываться и быть в поле зрения учащихся. Название сочинению не дается.

Перед началом работы педагогом было предложено задание: написать загадку про арбуз. Вначале вместе с учащимися вспомнили, как он выглядит, и на основе этого была названа первая часть плана: *Круглый, полосатый, сладкий*. Далее учащимся было предложено подумать, на что похож арбуз, и подобрать сравнения. Дети отвечали, что *арбуз похож на мяч, потому что круглый*. Дети поняли принцип подбора и предлагали другие сравнения, которые были не похожими друг на друга, но хорошо подходили к теме: *арбуз похож на тигра; арбуз похож на жука; арбуз похож на мяч*. Таким образом, мы сформулировали вторую часть плана: *арбуз похож на тигра; похож на жука; похож на мяч*. После этого приступили к составлению загадки с помощью приема «Дополни предложение». Учащимся зачитывалось начало предложения, они должны были дополнить его словами из плана: *Круглый, но ...*, учащиеся продолжают *не мяч*; *Полосатый, но ...*, учащиеся предлагают свои сравнения: *не жук, не тигр*. Можно предложить еще: *Его любят...* Учащиеся предложили: *Взрослые и дети*. Педагог поинтересовался, знают ли учащиеся, какой месяц лета – лучшее время для арбуза, учащиеся ответили: *август*. На основе подобранных описаний-сравнений учащимися совместно с педагогом была составлена следующая загадка (3 часть плана): *Круглый, но не мяч. Полосатый, но не тигр. Его любят взрослые и дети. Лучшее время для него – это август*.

После проведения предварительной работы перед учащимися была поставлена задача составить загадку по изученному образцу.

Вот примеры некоторых загадок, составленных школьниками:

Рыжая, но не лисица. Зимой меняет шубку, но не заяц. Живёт в дупле, но не сова. Любит грызть орешки. (Белка) (Егор Г.)

Завывает, но не волк. Сильный, но не богатырь. Грозовые тучи приносит и всех с улицы в дом загоняет. (Ветер) (Эмма Д.)

Сладкий, но не мёд. Вкусный, но не мороженое. Похожее название имеет цветок. (Ирис) (Арина М.)

Проанализировав составленные загадки, можно заметить, что подбор сравнений не вызвал больших трудностей у учащихся, поскольку в младшем школьном возрасте достаточно развито фантазирование.

Таким образом, работа над данным видом сочинения будет способствовать организации продуктивного процесса развития речи, а соответственно, воображения, мышления и творческих способностей младших школьников.

Список использованной литературы

1. Учебная программа по предмету «Русский язык» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.yandex.ru>. – Дата доступа: 02.04.2023.

ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРОЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

Сюжет игры – это та сфера жизни, которая отражается детьми. Сюжеты игры можно классифицировать на бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей (игры в больницу, магазин, строительство), общественные (в библиотеку, школу).

Структура сюжетно-ролевой игры включает такие компоненты, как сюжет, тема, роль, игровые и реальные отношения, игровые действия. Содержание игры исполняется ребенком в качестве центральной и характерной стороны деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности. В процессе дошкольного детства развитие и усложнение содержания игры развивается по следующим направлениям: усиление целенаправленности, что означает последовательность, связности изображаемого; поэтапный переход от развернутых игровых условий к свернутой, итог изображаемого в игре. Роль – это способ осуществления сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры. В дошкольном детстве становление роли в сюжетно-ролевой игре происходит от исполнения ролевых действий к ролям-образам.

Руководство формированием игры требует, чтобы педагог помогал детям обогатить игру нравственным содержанием и насытить ее разнообразными действиями. Воспитатель не только контролирует весь процесс, но и участвует в игре [2].

2 младшая группа.

Задачи по обучению детей сюжетно-ролевой игре: развивать умение выполнять игровые действия в игровых упражнениях типа «Одень куклу», выполнять несколько взаимодополняющих игровых действий (умыть и одеть куклу, покормить её, уложить спать), активизировать энтузиазм к коллективным забавам с детьми и со взрослыми.

Роль педагога: при сговоре на игру – главное функционирующее лицо – стимулирует, направляет игровое общение детей. Предлагая ребенку игрушку, спрашивает у детей, с кем бы ему хотелось сыграть, располагает детей к общению [1].

Средняя группа.

Задачи по обучению детей сюжетно-ролевой игре: побуждать включаться в коллективные игры со взрослыми и сверстниками, предлагать нетрудные сюжеты для игр, научить распределять роли между партнёрами по игре, отнимать нужные атрибуты, воссоздавать в играх примеры взаимоотношения детей и взрослых.

Роль педагога: помогает поделить роли и развить новейшие сюжетные линии в знакомых играх, помогает вспоминать самое запоминающееся из своей жизни – вносить в игру; вводится в игру вне такой важной значимости; участника, партнера детей в данном креативном процессе [1].

Старшая группа.

Задачи по обучению детей сюжетно-ролевой игре: сформировать умение правильно организовывать коллективные сюжетно-ролевые игры с другими детьми, договариваясь и распределяя роли, предлагая сюжеты игр и их варианты, согласовывать собственный игровой замысел с игровыми замыслами других детей; договариваться, рассуждать, планировать дальнейшие действия всех играющих, объединять сюжетные линии в игре и пополнять состав ролей.

Роль педагога (в ходе игры второстепенная): учитывать дружеские взаимоотношения детей между собой, при подготовке к игре; связывает единичные исполняющие категории единым сюжетом, формирует способность приходить к соглашению, делиться игрушками, придерживаться последовательности [1].

Таким образом, руководство сюжетно-ролевой игрой требует огромного умения и педагогического такта.

Список использованной литературы

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

**Письменникова Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Б. О. Голешевич, доктор пед. наук, доцент**

Известным фактом является позитивное влияние музыки как вида искусства и учебного предмета на формирование образного мышления у детей. Особенно результативно оно происходит в образовательном процессе при опосредованном участии воспитателя. Педагогическими условиями решения данной учебной задачи следует считать соответствие художественного содержания произведений эстетическим предпочтениям старших дошкольников, учет их возрастных способностей к образному мышлению и вербальному выражению собственного эмоционально-чувственного состояния, корректность представления психолого-педагогической установки на восприятие музыки.

Научная *проблема* экспериментальной работы заключается в развитии навыков экспликации (истолкования) образных представлений у старших дошкольников в процессе художественно-педагогического анализа музыки.

Цель исследования состоит в обосновании и разработке алгоритмов формирования образного мышления у детей старшего дошкольного возраста в посткоммуникативный период восприятия музыкальных сочинений.

Являясь одним из наиболее предпочитаемых и востребованных дошкольниками видов искусства, музыка обладает также внушительным

ресурсом развития у них речевых навыков. Известно, например, ее позитивное влияние на выражение мыслей детьми или взрослыми с нарушениями способности к связной речи в формезалигованного «распева». Не случайно люди, страдающие недугом заикания, успешно исполняют индивидуальные вокальные и хоровые партии. «Благодаря эмоциогенной сущности музыки произведения данного вида искусства обладают особой энергетикой раскрытия и обогащения его образовательного ресурса, – считает Б. О. Голешевич. – Интонационно-звуковая и временная природа являются при этом аксиомами производности ее от речи человека... Выражаются они в понятиях фонемы-интонемы, синтагмы-мотива, фразы-фразы мелодической, предложения-предложения музыкального, абзаца-периода, паузы-цезуры» [1, с. 37].

Интегрированные занятия по развитию речи с применением средств музыкальной выразительности являются для детей более привлекательными и педагогически результативными. Слушание музыки, вокально-хоровое исполнительство, метроритмическая импровизация, выполнение творческих заданий оказывают существенное влияние на формирование образного мышления и развитие речевых навыков у дошкольников.

Формирование образного мышления у ребенка во многом обусловлено интенсивностью его общения с анализируемым видом искусства в виде музыкального восприятия, называемого в учебном процессе сотворчеством. При его методически алгоритмизированной организации целесообразно придерживаться следующей тирады понятий: звук – интонация – ассоциация – целостный художественный образ – его антропоморфизация (наделение человекоподобием) – сличение характеристики образа с личностным «Я» – познание жизни средствами музыкальной выразительности.

Наряду с музыкальным восприятием вокально-хоровое исполнительство обладает к тому же и оздоровительным эффектом, влияющим на многие функции организма ребенка. Полисемические (многозначные) упражнения способствуют укреплению мышц речевого аппарата, рациональному распределению запаса дыхания, выверенной артикуляции произношения текста. В результате вокально-хоровой работы повышаются показатели уровня не только певческих навыков, но и степени развитости речи, мыслительных способностей, внимания и памяти у детей.

Научно-образовательный интерес представляет и метроритмическое творчество дошкольников. В процессе его осуществления наиболее рельефно и доступно их пониманию раскрывается сущность связи музыки и жизни. Без предварительных музыкальных занятий ребенку известны: окраска голоса матери (тембр), движение шагом и бегом (темп), пение птиц и мычание коров (звуковысотность), единичный удар молотком и продолжительное звучание колоколов в церкви (длительность). Очень эмоционально воспринимаются детьми фрагменты занятий ритмической гимнастикой, одним из важных компонентов которых является музыка, способствующая созданию темпоритмической основы движений и эмоционального тонуса бодрости и настроения.

На занятиях по развитию речи с применением различных видов музыкального творчества происходят непроизвольное формирование образного мышления, обогащение витального (жизненного) опыта, расширение знания кругозора, приращение словарного запаса у детей. Интеграция музыкальной и речевой деятельности способствует повышению образовательной мотивации, активизации познавательного интереса, актуализации лексических значений воспринимаемой речи собеседника, ее семантической (смысловой) сущности у старших дошкольников.

Список использованной литературы

1. Голешевич, Б. О. Музыкально-педагогическое проектирование : учеб. пособие / Б. О. Голешевич. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2020. – 276 с.

ЗНАЧЕНИЕ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

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

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

Текстовая задача представляет собой словесную модель количественной стороны какого-либо объекта (предмета, явления, процесса и т. д.). Простые задачи вводятся с 1 класса 1 ступени общего среднего образования, где рассматриваются структура, задачи, этапы и приёмы работы над ней. Поиск пути решения и составления плана решения задачи называется анализом. При анализе способов решения текстовой задачи учителя используют различные подходы: аналитический (от вопроса), синтетический (от данных), аналитико-синтетический. При рассмотрении каждого из них может использоваться поисковая деятельность для более детального рассмотрения условия задачи. Элементы поисковой деятельности присутствуют в обучении детей младшего школьного возраста, что помогает им выявлять причинно-следственные связи окружающего мира и математики путём рассмотрения и решения задач.

Поисковая деятельность включает совокупность приёмов работы над задачей [1, с. 26]. План поисковой деятельности мы будем рассматривать как предписание, которое представлено в виде четырёх видов: алгоритмический, полуалгоритмический, полуэвристический, эвристический. Одним из самых эффективных, на наш взгляд, предписаний поисковой деятельности является алгоритмическое, которое характеризуется следующими свойствами:

- 1) детерминированностью – все указания, входящие в предписания, должны быть строго определены;
- 2) массовостью – выполнение указаний предписания позволит решить не только одну конкретную задачу, а все задачи этого вида;
- 3) сводимостью – выполнение указаний предписания сводит решение задач, способ решения которых известен ученику [2, с. 39].

Рассмотрим каждое свойство на примере заданий:

1) «Было 19 картофелин. Лиза очистили 9. Сколько картофелин осталось?». Эта задача раскрывает свойство детерминированности, что характеризует строго определённые данные: было – 19, очистили – 9;

2) «У Вани было 2 тетради в клетку и 8 в линейку. Пять тетрадей он израсходовал. Сколько тетрадей у него осталось?». Массовость – свойство данной задачи, что показывает нахождение сначала общего количества тетрадей, без которого мы не найдём ответ задачи.

3) Реши задачу с помощью отрезков. «Брату 9 лет, а сестре 4 года. На сколько брат старше сестры?». Данное условие задачи характеризуется свойством сводимости, поскольку заключается в решении задачи заданным способом – отрезками.

Для достижения данной цели с учётом приведённых задач нами был проведён эксперимент и разработана система задач, направленных на развитие познавательной активности учащихся младшего школьного возраста на уроках математики посредством творческих заданий.

Во время эксперимента были проведены тестирование и анкетирование учащихся с целью выявления первоначального уровня развития познавательной активности (высокий уровень – 19 %, средний уровень – 26 %, низкий уровень – 55 % учащихся).

Результаты исследования показывают, что систематическое использование плана поисковой деятельности при решении заданий на уроках математики способствует высокому уровню развития познавательной активности учащихся экспериментального класса.

Приёмы методической деятельности учителя на уроке на различных этапах работы над задачей, безусловно, являются формирующими определённые понятия и способ действия учащихся. При работе над задачей учащимся необходимо овладеть следующими умениями:

- 1) понимать смысл прочитанного текста задачи;
- 2) моделировать заданную в задаче ситуацию; при этом важно, чтобы методика не была формальной – она должна наводить на способ решения задачи;
- 3) составлять математическое выражение соответственно смыслу ситуации (выбор действия);
- 4) оформлять запись решения;
- 5) контролировать результат (владеть способом).

Таким образом, сформированность проверки заданий именно этих умений гарантирует, что учащийся будет решать задачу не путём вспоминаний заученного способа решения, а подходя к любой задаче как к объекту, требующему выполнения поисковых действий. Поисковая деятельность учащихся при решении разного рода текстовых задач производится путём нахождения проблемной ситуации, её анализа, исследования условия и вопроса задачи, решения задачи, в ходе которого могут возникнуть различные её способы, выполняются действия для решения и конечный результат записывается в виде ответа. По окончании решения задачи проводится общий

анализ её решения. Это показывает, что поисковая деятельность при решении текстовых задач необходима учащимся для правильного анализа текста задачи, решения. Полученные результаты повышают учебно-познавательную деятельность учащихся.

Список использованной литературы

1. Качалко, В. Б. Методы активного обучения математике в начальных классах : учеб. пособие / В. Б. Качалко. – Минск, 1989. – 54 с.

НАПИСАНИЕ СОЧИНЕНИЯ ПО КАРТИНЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТАФОРЫ
Рожко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент

На современном этапе обучения главной проблемой младших школьников является развитие и усовершенствование речи. На учебных занятиях дети овладевают навыками правильной и богатой речи. Используя метафоры, учащиеся с лёгкостью сделают свою речь образной и красочной. Также использование метафор на уроке способствует развитию мышления и творческих навыков. Учителю необходимо организовывать систематическую работу в данном направлении.

Одним из видов работ на уроке является сочинение. Используя данный вид работы, можно определить уровень развития речи у учащегося. Для младших школьников он является самым сложным, так как детям ещё сложно собрать все свои мысли воедино и выложить их на лист бумаги. Данный вид работы позволяет определить уровень развития речи ребенка. С помощью сочинений учителю легче познать ребёнка.

Цель исследования – разработать методику по обучению младших школьников метафоре при работе с сочинением по картине.

Мы предложили написать младшим школьникам сочинение по картине Бурова Антона «Утренний туман над лесной рекой» (рисунок 1) с использованием метафоры.



Рисунок 1 – Репродукция картины А. Бурова «Утренний туман над лесной рекой» [1]

Учитель располагает данную картину на доске и проводит следующую беседу:

– Ребята, обратите внимание на доску. Здесь я расположила картину Бурова Антона, которая называется «Утренний туман над лесной рекой».

– Что вы видите на этой картине? (Лес, реку, туман, берёзы, ели.)

– Как вы думаете, какая пора года здесь изображена? (Весна.)

– Почему вы так решили? (Потому что всё ещё тусклое, у берёз нет листиков.)

– А у елей есть листья? (Нет, у них только иголки.)

– Ребята, иголки елей это и есть листья, просто не такие, как у остальных деревьев.

– Как вы думаете, какое время суток изобразил художник на картине? (Утро.)

– Почему вы думаете, что автор изобразил утро, как вы это поняли? (Потому что на улице туман, тускло светит солнце.)

– А как у вас проходит утро? (Мы встаём, кушаем, умываемся, чистим зубы, одеваемся, идём в школу.)

– Как вы думаете, как начинается утро в лесу? (Через ветки деревьев начинают проходить лучи солнца, все лесные животные начинают заниматься своими делами, птицы начинают петь песни.)

– Я предлагаю вам написать сочинение по данной картине. Давайте дадим название нашему сочинению. (Пробуждение леса.)

– Предлагаю вам более подробно описать то, что происходит на картине (Солнышко спряталось за туманом, колышется трава от ветерка, медленно течёт река, цвет елей тусклый из-за утреннего тумана, река немного затопила лес, на берёзах начали появляться почки и в скором времени появятся зелёные листики.)

– Давайте представим, что с приходом утра лес оживает, как тогда будет выглядеть картина? (Берёзы и ели будут разговаривать друг с другом, река будет быстро бежать, ветерок будет играть с ветками деревьев, облако тумана окутает собой весь лес и как будто поглотит его, в скором времени берёзы наденут красивые зелёные наряды, ели своими иголками колют туман, солнышко пытается пробраться сквозь туман.)

Все метафоры учитель записывает на доске, чтобы дети, опираясь на них, написали сочинение.

В результате деятельности младших школьников получились следующие сочинения:

1. С приходом утра лес оживает. Облако тумана поглощает его так, что всё становится тусклым. Солнышко пытается пробраться сквозь это серое облако. Ель колет туман своими иголками. Быстро бежит прозрачная река. Берёзы разговаривают друг с другом о том, что скоро наденут красивые зелёные наряды. (Арсений С.)

2. Началось утро. Облако тумана поглотило весь лес, и солнышку становится тяжело пробиться. Ветерок играет с ветками берёз. Деревья тихо разговаривают друг с другом. Река спешит по делам. (Мария К.)

Таким образом, данный вид работы показывает уровень сформированности у младших школьников понимания и использования метафор в сочинениях.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования по договору №1410зр//2022.

Список использованной литературы

1. Картина «Утренний лес в тумане» : картины современных художников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://artnow.ru/kartina-Utrenniy-tuman-hudozhnik-Burov-Anton-759358.html>. – Дата обращения: 03.04.2023.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Рудько Маргарита (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

Взаимодействие человека с природой оценивается учеными в различном педагогическом контенте. В результате теоретического исследования научной литературы выявлено, что А. А. Вербицкий понимает экологическую культуру как совокупность опыта взаимодействия людей с природой, обеспечивающего выживание и развитие человека, выраженного в виде теоретических знаний, способов практических действий в природе, обществе, нравственных норм, ценностей и культурных традиций [1]. Экологическая культура рассматривается С. С. Кашлевым как специфический способ обеспечения, организации и совершенствования деятельности человека, направленной на содержание, средства и продукты [2]. Данное понятие предполагает наличие у человека определенных знаний и убеждений, готовности к деятельности, а также практических действий, согласующихся с требованием бережного отношения к природе (И. Д. Зверев) [3].

В Республике Беларусь большое внимание уделяется экологической культуре: республиканский экологический форум; акции и конкурсы экологической направленности («Кто, если не мы?» – отдельный сбор отходов; «Цветы добра» – благоустройство территории; «Дизайн сада» – конкурс ландшафтных проектов); сеть «зеленых школ» (факультатив разработан в рамках проекта Европейского союза и Программы развития ООН «Содействие развитию всеобъемлющей структуры международного сотрудничества в области охраны окружающей среды в Республике Беларусь»).

Различные страны мира активно поддерживают охрану окружающей среды, являющейся частью современной экологической культуры, включая комплекс мер по ограничению пагубного воздействия человека: ограничение выбросов в гидросферу и атмосферу; ограничение охоты и рыбалки для сохранения некоторых видов рыб и животных; создание национальных парков; ограничение выброса мусора и его переработка.

Нами был проведен интернет-опрос, в котором принял участие 41 респондент. В числе опрашиваемых люди, чья профессиональная деятельность связана с экологией и экологическим воспитанием, и те, кто с этим вопросом сталкивается достаточно редко. Опрос включал два вопроса: 1) выступаете ли вы за полный запрет одноразового пластика? (участникам предстояло дать односложный ответ да / нет); 2) предложите заменители (эко-френдли) пластиковых предметов, используемых в быту на ежедневной основе (ответ в свободной форме). Ответы на первый вопрос разделились следующим образом: часть участников проголосовали за полную отмену одноразового пластика; преимущественно школьники дали отрицательный ответ, в связи с возможной незаинтересованностью, непониманием жизни без пластика, недостаточными знаниями вопросов. Результаты анализа ответов на второй вопрос показали, что необходимо пластиковую посуду заменить стеклянной, в уличной еде – съедобной (вафельные рожки, стаканчики, тарелки), трубочки сделать бумажными (31,63 %); пластиковые пакеты заменить бумажными и шопперами, для взвешивания продуктов использовать тканевые авоськи (4 %); сократить использование бытовой химии в плотных пластиковых баночках, не покупая их, а используя различные губки со специальным покрытием (4,22 %); изучить информацию социальных сетей о многоразовых пищевых пленках (35,78 %); незнание альтернатив пластика (24,37 %).

Таким образом, можно сделать следующие выводы: современные культурные достижения в области экологии происходят вследствие нарушения баланса окружающей среды, что диктует необходимость информирования социума средствами законов, касающихся сохранения окружающей среды и изменения экологической культуры в различных учреждениях образования.

Список использованной литературы

1. Львова, С. П. Авторская концепция организации и развития непрерывного экологического образования / С. П. Львова, А. А. Вербицкий. – М. : Минприроды России, 1993. – С. 13.
2. Кашлев, С. С. Учитель как субъект эколого-педагогической деятельности / С. С. Кашлев. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 1999. – 143 с.
3. Концепция школьного экологического образования / под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М. : Знание, 1994. – 32 с.

**ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕМЕ «АНТОНИМЫ»**
Савостеева Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент

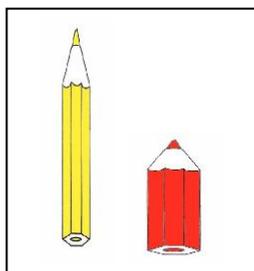
Использование приёмов активизации мыслительной деятельности младших школьников на уроках русского языка является актуальной проблемой современного образования. Активизация мыслительной деятельности младших школьников достигается различными приёмами обучения

и является одним из способов повышения эффективности педагогической деятельности учителя.

Одним из наиболее эффективных приёмов активизации мыслительной деятельности младших школьников является создание проблемной ситуации. Активность мыслительной деятельности, достигаемая при проблемном обучении, заключается в том, что учащиеся самостоятельно изучают и анализируют материал, оперируя им для получения новой информации [1, с. 116]. По мнению С. Л. Рубинштейна, проблемная ситуация – это ситуация, которая содержит в себе что-то незнакомое, нелогичное и мотивацию, побуждающая человека к мыслительной деятельности [2, с. 399]. М. И. Махмутов считает, что проблемная ситуация побуждает к началу глубокой, активной мыслительной деятельности, которая способствует процессу решения имеющейся проблемы [3, с. 291].

Проблемная ситуация является мощным источником мотивации активной мыслительной деятельности школьников в случае, если она направляет их на решение противоречий, значимых для учащихся. Можно предложить следующие проблемные ситуации, которые могут быть использованы на уроках русского языка для активизации мыслительной деятельности учащихся в 3-м классе при изучении темы «Антонимы»:

1) учитель вывешивает на доску картинку, где изображено два карандаша, и предлагает сравнить их, подбирая как можно больше слов-антонимов. Например: длинный – короткий; узкий – широкий; острый – тупой:



2) учитель просит учащихся найти 4-ю лишнюю пару слов. Дети определяют, что среди пар слов с близким значением лишняя пара слов имеет противоположное значение, т. е. эти два слова являются антонимами;

а) *храбрость – смелость, север – юг, мудрый – разумный, любить – обожать;*

б) *метель – вьюга, страх – боязнь, болтун – молчун, великан – гигант;*

3) учитель просит учащихся закончить пословицы, подобрав к выделенным словам противоположные по смыслу;

Ученье – свет, а неученье – ...;

Корень учения горек, да плод его – ...;

Знай больше, говори – ...;

Ласточка день начинает, а соловей – ...;

4) учитель делит учащихся класса на две команды и предлагает им следующее задание: «Запишите как можно больше антонимов к словам:

плохой, худой, трусливый, страшный). Выигрывает команда, которая подберёт больше всего антонимов к заданным словам;

5) учитель просит учащихся подобрать к каждому прилагательному в словосочетании противоположное по смыслу слово: *старый охотник, старый дом; свежий хлеб, свежая газета; верный друг, верное решение*;

б) учитель предлагает сыграть в игру «Наоборот»:

Скажу я слово «высоко», а ты ответишь

Скажу я слово «далеко», а ты ответишь

Скажу я слово «потолок», а ты ответишь

Скажу я слово «потерял», а скажешь ты ... !

Скажу тебе я слово «трус», ответишь ты

Теперь «начало» я скажу – ну, отвечай ... (Д. Родари);

7) учитель предлагает детям подобрать антонимы с приставками *без-* (*бес-*) к прилагательным: *волосатый, цветной, славный, голосистый, усатый, рогатый, шумный, снежный, плодови́тый, крылатый*;

8) учитель предлагает вместо многоточий вставить слова, противоположные по значению предыдущим: *добрый день – ... холодная – ... лето – ..., ранняя – ..., осень – ..., сухая – ..., земля –*

Таким образом, работа над активизацией мыслительной деятельности младших школьников на уроках русского языка требует побуждения учащегося к самостоятельному решению вопросов, стимулирующих учащихся на активный, творческий поиск ответа.

Список использованной литературы

1. Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2014. – 720 с.

3. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / И. М. Махмутов. – М. : Педагогика, 1995. – 368 с.

СЛОВАРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

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

Связная речь – это сочетание речевых умений и навыков, необходимых для обеспечения коммуникации между объектом и субъектом общения [1, с. 15]. Связная речь существует в форме диалога и монолога. К сожалению, как отмечали учителя начальных классов во время конференции «Педагогические чтения» (Мозырь, УО МГПУ, март 2023), уровень владения связной речью у учащихся начальных классов в последнее время по ряду причин снижается. Что же делать? С чего начинать работу, чтобы речь подрастающего поколения была на должном уровне.

Л. С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» отмечал, что речь связана с мышлением [2]. А. А. Леонтьев, говоря о речевой деятельности,

также подчеркивал взаимосвязь мышления и речи [3]. Основную и исходную единицу мышления и речи Выготский видит во внутренней стороне слова, в его значении, он отмечает: «Слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к целой группе или к целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение, всякое слово уже обобщает, и с психологической точки зрения значение слова, прежде всего, представляет собой обобщение. Именно в значении слова завязан узел единства, которое мы называем речевым мышлением» [2, с. 9–10].

Таким образом, как мы видим, главным элементом строения речи является слово. И, как мы считаем, приоритетной работой с учащимися по развитию связной речи должна быть именно работа над словом.

Основной задачей словарной работы с младшими школьниками в контексте развития связной речи является уточнение значения известных для учащихся слов, а также расширение активного словаря за счет введения незнакомых для них слов. Этому способствует работа над синонимичностью и антонимичностью значения слова, многозначностью, валентностью (сочетаемостью с другими словами на уровне синтаксиса).

С целью изучения уровня развития связной речи младших школьников 3-го класса нами был проведен педагогический эксперимент в октябре 2022/2023 учебного года на базе ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозыря». Он состоял из трех этапов.

Первый этап – констатирующий. На этом этапе проводились методики для определения уровня развития связной речи с учетом развития словаря младших школьников. Были даны следующие задания:

дать толкование лексического значения общеупотребительных слов; определить лексическое значение слова, в котором оно использовано в предложении; подобрать к слову синонимы и антонимы; составить связный текст (повествование, описание, рассуждение).

На этом этапе исследования выявлено: высокий уровень – 30 % детей; средний уровень – 48 % детей; низкий уровень – 22 % детей.

Второй этап исследования – формирующий. Во время этого этапа исследования мы развивали словарь и одновременно работали над текстом, для чего использовали следующие задания:

Задание 1. Составляли фразы по картинкам с изображением различных действий (развитие глагольного словаря).

Задание 2. Определяли лексико-смысловые отношения между предметами и выражали их в виде завершённой фразы-высказывания.

Задание 3. Учили составлять описательные и повествовательные тексты при помощи опорных слов и мнемотаблиц.

Третий этап – контрольный. Цель контрольного этапа – выяснить, насколько эффективной оказалась разработанная нами методика работы. Диагностической методикой определения уровня развития связной речи являлось умение составлять связный рассказ с использованием изученной лексики. В результате диагностики выявлено, что дети стали употреблять

различные типы сложных предложений с новыми словами, смогли связно излагать свои мысли.

Результаты контрольного этапа исследования показали: высокий уровень – 40 % детей; средний уровень – 43 % детей; низкий уровень – 17 % детей. Сравнивая показатели, видим, что в среднем уровень развития связной речи повысился на 7 %. Таким образом, резюмируя вышеизложенное, заключаем, что использование словарной работы является активным средством развития связной речи у младших школьников.

Список использованной литературы

1. Добря, М. Я. Современные технологии развития связной речи / М. Я. Добря, М. Л. Мальчевская. – Абакан : Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, 2018. – 101 с.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – Москва, Ленинград : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 325 с. – Режим доступа: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf>. – Дата доступа: 25.03. 2023.

3. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : «Просвещение», 1969. – 214 с.

4. Созаев, А. Б. Методика развития связной речи у учащихся начальных классов / А. Б. Созаев, С. М. Хачетлова. – Нальчик : КБГУ, 2021. – 91 с.

«СТАНЦИЯ АЛИСА»: СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сагитова Айсылу (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)

Научный руководитель – В. А. Чернобровкин, канд. филос. наук, доцент

В связи с быстро развивающимися технологиями современные дети все больше увлекаются цифровыми играми и развлечениями. Современного ребенка отличают нестандартность мышления, широта диапазона фантазии и воображения, необычайная развитость памяти, ранняя техническая эрудиция [1, с. 165]. В настоящее время следует использовать такие цифровые инструменты и программы, которые могут стать хорошим инструментом для развития музыкальных способностей детей.

Один из примеров такой программы – «Станция Алиса», которая представляет собой цифровую аудио-рабочую станцию (DAW) для создания музыки. Она имеет интуитивно понятный интерфейс и позволяет детям экспериментировать с различными звуками, мелодиями и ритмами [2].

Цель данного доклада – показать, что цифровые технологии могут стать эффективным инструментом для развития творческой способности детей в области музыки, а также помочь педагогам и родителям лучше понимать преимущества использования цифровых инструментов образования.

«Станция Алиса» – это инновационный продукт, созданный специально для обучения музыке. Она представляет собой музыкальную станцию, оснащенную цифровыми технологиями, которые позволяют детям изучать музыку более интерактивно и эффективно.

Одним из основных преимуществ «Станции Алиса» является возможность использовать ее в качестве многоканального звукового плеера, что позволяет детям слушать музыку в различных формах и жанрах. С помощью этой станции дети могут изучать музыку через визуализацию, так как на экране можно просматривать тексты песен и видеоклипы. Кроме того, «Станция Алиса» предоставляет детям возможность самостоятельно сочинять и записывать свои песни, используя цифровые средства создания музыки. Это позволяет детям не только проявить свою творческую индивидуальность, но и учиться работать в команде, развивать свои навыки социальной адаптации. «Станция Алиса» имеет удобный пользовательский интерфейс, который позволяет детям легко управлять всеми ее функциями. Это существенно упрощает процесс обучения и делает его более доступным.

Однако, необходимо отметить, что цифровые технологии не могут полностью заменить живое общение с учителями и другими детьми. Важно, чтобы дети имели возможность общаться и играть вместе с другими детьми, а также получать обратную связь от своих учителей и родителей [3].

В целом, современные цифровые технологии играют важную роль в музыкальном образовании старшего дошкольного возраста. Они помогают детям изучать музыку более эффективно и интерактивно, расширяют их возможности для творчества и развивают социальные навыки. Они также делают процесс обучения более доступным и интересным для всех детей. Однако, важно не забывать о живом общении и взаимодействии, которые также являются неотъемлемой частью обучения музыке.

Список использованной литературы

1. Чернобровкин, В. А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в условиях развития вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития / В. А. Чернобровкин // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 2. – С. 164–168.

2. Колесникова, Т. В. Использование цифровых технологий в музыкальном образовании детей старшего дошкольного возраста / Т. В. Колесникова // Технологии и методы обучения иностранным языкам. – № 2 (27). – С. 26–31.

3. Лобанова, О. А. Развитие музыкальной культуры дошкольников с использованием цифровых технологий / О. А. Лобанова // Музыкальное образование в школе и вузе. – № 1. – С. 70–74.

ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСКУРСИЙ И ЦЕЛЕВЫХ ПРОГУЛОК В ПРИРОДУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

**Самостроенко Алина, Ярутич Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина,
Беларусь)**

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

Организация и проведение экскурсии в мир природы родного края являются неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса и одними из наиболее перспективных направлений в экологическом образовании и воспитании учащихся младшего школьного возраста. Под экскурсией следует понимать путешествие в природу с познавательной или рекреацион-

ной целью. Экскурсии по предмету «Человек и мир» дают возможность изучать растения и животных в их естественной среде. При этом удается выяснить приспособления организмов к конкретным природным условиям. Именно на экскурсиях наиболее ярко наблюдается связь между живыми организмами и окружающей средой. Экскурсии и целевые прогулки помогают расширить знания о неживой и живой природе, воспитывать внимательное и бережное отношение к природе родного края.

Начиная с первого класса при изучении компонента «Природа и человек» в течение всего учебного года углубляются и расширяются знания школьников о сохранении природных богатств родного края, укреплении здоровья на примере закаливания, прогулок на свежем воздухе [1]. В результате проведенных исследований нами был предложен маршрут экскурсий в мир природы, проходящий по территории Республиканских ландшафтных заказников «Мозырские овраги» и «Стрельский» с целью изучения лесных богатств Мозырского Полесья.

Перед экскурсией для учащихся была проведена краткая беседа с описанием ландшафта, с правилами поведения на территории заказников, о состоянии флоры и фауны.

По территории заказника проложена экологическая тропа протяженностью около 3 километров, которую ребята прошли с интересом и положительными эмоциями. Учащиеся проводили наблюдения, познакомились с большим количеством различных видов растений, в том числе лекарственных. Также было отмечено, что Республиканский ландшафтный заказник «Мозырские овраги» – уникальный памятник ледникового периода, единственное в Беларуси место, где склоны укрепляли для предотвращения оползней, создавая рукотворные террасы из деревьев и кустарников. Здесь высаживали березу, липу, клен, осину, ольху, а также бук, пихту, лиственницу.

Среди растительных сообществ заказника особую ценность представляют высоковозрастные леса: сосновые (до 120 лет), коренные дубовые леса, редкие для региона (до 80 лет) грабовые леса.

Заказник имеет высокое рекреационно-эстетическое и историческое значение, как для региона, так и для всей страны. С вершин высоких холмов далеко открываются просторы Полесской низменности, зеркальная гладь спокойной реки Припяти, старые улицы города. Возле деревни Булавки находится высший пункт Мозырской конечно-моренной гряды – 221 м над уровнем Балтийского моря.

Ландшафтный заказник «Стрельский» – заказник республиканского значения. Он расположен на территории Мозырского и Калинковичского районов Гомельской области. Этот заказник был основан в 1999 году с целью охраны уникальных природных территорий, на которых представлены почти все ландшафтные комплексы Белорусского Полесья. На территории заказника находится большое количество флоры и фауны, включенной в Красную книгу Республики Беларусь [2].

Во время проведения экскурсии учащиеся были распределены на звенья-группы по наблюдениям за погодой, растительностью и животным

миром заказника. Все учащиеся получили конкретные задания, провели сравнения наблюдаемых предметов и явлений, сфотографировали наиболее интересные объекты живой природы, усвоили правила поведения в природе. По итогам экскурсии учащиеся составили небольшие рассказы и поделились своими впечатлениями.

Таким образом, учащиеся на практике проверили полученные теоретические знания при изучении предмета «Человек и мир», приобрели определённые умения и навыки по сохранению природы родного края.

Список использованной литературы

1. Трафимова, Г. В. Человек и мир : учеб. пособие для 3-го кл. учреждений общ. сред. образования с русс. яз. обучения / Г. В. Трафимова, С. А. Трафимов. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – 140 с.

2. Пирожник, И. И. Туристские регионы Беларуси / И. И. Пирожник. – Минск : БелЭн, 2008. – 605 с.

**ФАРМІРАВАННЕ Ё МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ
ПАЗНАВАЛЬНЫХ УНІВЕРСАЛЬНЫХ ВУЧЭБНЫХ
ДЗЕЯННЯЎ НА ЁРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ**
Сіманюк Кацярына (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь)
Навуковы кіраўнік – Г. М. Канцавая, канд. філал. навук, дацэнт

У навучанні чытанню вялікае значэнне мае група пазнавальных універсальных вучэбных дзеянняў (УВД), пад якімі падразумяецца сістэма спосабаў пазнання навакольнага свету, пабудовы самастойнага працэсу пошуку, даследавання і сукупнасць аперацый па апрацоўцы, сістэматызацыі, абагульненні і выкарыстанні атрыманай інфармацыі [1]. Гэтае азначэнне найбольш поўна адлюстроўвае рысы пазнавальных УВД і абгрунтоўвае магчымасць іх фарміравання ў працэсе навучання чытанню.

Кожны вучань у малодшым школьным узросце павінен авалодаць чытацкімі ўменнямі. Чытанне дапамагае дзіцяці атрымаць любую інфармацыю, якая адказвае яго пазнавальным цікавасцям, а таксама спрыяе развіццю маўлення, фарміруе светапогляд, развівае многія псіхічныя працэсы, вучыць суперажываць героям літаратурных твораў, дае магчымасць дасягаць поспехаў па любым вучэбным прадмеце [2].

Мэта нашага даследавання – выявіць узровень сфарміраванасці ў малодшых школьнікаў пазнавальных УВД, распрацаваць сістэму заданняў і апрабаваць яе на практыцы.

Праца па фарміраванні пазнавальных УВД малодшых школьнікаў ажыццяўлялася з дапамогай спецыяльна падобраных прыёмаў, уключаных ва ўрокі. Заданні падбіраліся такія, для якіх у падручніку нельга знайсці адказ у гатовым выглядзе, выкананне якіх ажыццяўлялася з дапамогай тэксту і ілюстрацый у падручніку, а таксама падказак у даведачнай літаратуры.

Даследаванне праводзілася на базе ДУА «Пачатковая школа № 5 г. Брэста» ў верасні – кастрычніку 2022 года.

Мэта канстатуючага этапа – вызначыць зыходны ўзровень сфарміраванасці пазнавальных УВД вучняў 4 «А» класа.

На канстатуючым этапе вучням былі прапанаваны для выканання заданні, накіраваныя на выяўленне ў іх умення знайсці інфармацыю ў тэксце, вызначыць галоўную думку тэксту, прааналізаваць тэкст (дзеясны кампанент); умення выказаць свае думкі, разгорнута адказаць на пытанні (кагнітыўны кампанент), сфарміраванасці цікавасці і любові да чытання (матывацыйны кампанент), узроўню развіцця разумення каштоўнасці чытання (каштоўнасны кампанент).

Вынікі даследавання паказалі, што ў вучняў пераважаюць сярэдні ўзровень сфарміраванасці дзейнаснага (61 % вучняў), кагнітыўнага (64 %), матывацыйнага (58 %), каштоўнаснага (58 %) кампанентаў.

Пасля аналізу атрыманых вынікаў намі была распрацавана сістэма заданняў, арыентаваных на фарміраванне ў малодшых школьнікаў пазнавальных УВД, і праведзена апрабацыя яе на ўроках літаратурнага чытання.

Намі выкарыстоўваліся наступныя прыёмы працы: прыём «Чытанне-разведка», прыём «Антыцыпацыя», пераказ невялікай часткі твора, прыём «Бясконцае апавяданне», выразнае чытанне, чытанне па ролях, прыём «Закончы апавяданне», падбор прыказак да літаратурнага твора, прыём «Слоўнае маляванне», прыём «Ствары заданне», пераказ па плане, графічнае ілюстраванне, знаходжанне ўрыўка ў тэксце для адказу на пастаўленае пытанне, прыём мадэлявання, прыём «Добра – дрэнна», прыём пошуку ў тэксце ключавых слоў.

Мэтай кантрольнага этапа стала вызначэнне выніковага ўзроўню сфарміраванасці паказчыкаў пазнавальных УВД вучняў 4 «А» класа, параўнанне вынікаў з вынікамі канстатуючага этапа. На кантрольным этапе эмпірычнага даследавання вучням былі прапанаваныя заданні, аналагічныя тым, што яны выконвалі на канстатуючым этапе: заданне на дыягностыку дзейнаснага кампанента; заданне на дыягностыку кагнітыўнага кампанента; анкета «Чытацкая актыўнасць малодшых школьнікаў»; заданне на дыягностыку каштоўнаснага кампанента.

У выніку рэалізацыі распрацаванай сістэмы заданняў фарміруючага этапа паказчыкі сярэдняга ўзроўню развіцця дзейнаснага кампанента склалі 64 %, высокага 33 % і нізкага 3 %; адпаведна кагнітыўнага – 64 %, 29 % і 8 %; матывацыйнага – 58 %, 33 % і 9 %, каштоўнаснага – 62 %, 28 % і 10 %.

Прааналізаваўшы вынікі і параўнаўшы іх з вынікамі кантрольнага этапа эмпірычнага даследавання, можна зрабіць вывад, што пасля апрабацыі сістэмы заданняў па фарміраванні пазнавальных УВД у вучняў 4 «А» класа павысіўся ўзровень дзейнаснага, кагнітыўнага, матывацыйнага і каштоўнаснага кампанентаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Соболева, Г. В. Познавательные универсальные учебные действия [Электронный ресурс] / Г. В. Соболева, И. С. Тактарова, И. А. Садыкова. – Режим доступа: https://studylib.ru/doc/3663771/poznavatel._nye-universal._nye-uchebnye-dejstviya-e-to. – Дата доступа: 30.03.2023.

2. Исследование читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Деменова [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 2 (44). – С. 240–254. – Режим доступа: <https://pnojournal.-word-press.com/2020/05/09/kolesova-gutsu-demeneva/>. – Дата доступа: 30.03.2023.

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сиренко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Т. В. Палиева, канд. пед. наук, доцент

Речевое развитие ребенка влияет на все стороны формирующейся личности, поэтому важно с дошкольного возраста начинать работу по развитию связной речи детей. Сенситивным возрастным периодом для успешности данного вида деятельности признается средний дошкольный возраст. В соответствии с учебной программой дошкольного образования этому направлению работы уделяется много внимания в учреждениях дошкольного образования [2].

Целью данной статьи является совершенствование системы управления процессом развития связной речи детей среднего дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования. Данная модель создана на основе анализа научно-исследовательских работ таких ученых, как Ф. А. Сохин, Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова, О. И. Соловьева, Т. А. Маркова, А. М. Бородич, В. В. Гербова, Н. С. Старжинская и др.

Специфика данной модели заключается в том, что она учитывает ситуацию русско-белорусского билингвизма, сложившуюся в Республике Беларусь [1]. Отметим, что учебные программы дошкольного образования для учреждений как с русским, так и с белорусским языком обучения и воспитания предусматривают использование двух государственных языками в системе специально организованных занятий и в процессе нерегламентированной деятельности.

Схематическое оформление модели управления процессом развития связной речи детей среднего дошкольного возраста представлено на рисунке 1.

Модель включает 4 блока: *целевой, управленческий, процессуальный и оценочно-результативный.*

В целевом блоке определены цель и задачи развития связной речи детей среднего дошкольного возраста, которые были сформулированы в соответствии с учебной программой дошкольного образования для данной возрастной группы [2, с. 107].

Управление процессом развития связной речи детей среднего дошкольного возраста – это особая деятельность, направленная на ее организацию, обеспечение эффективности и достижение поставленной цели. Назначение управленческого блока модели в том, чтобы обеспечить целенаправленность и организованность деятельности коллектива учреждения дошкольного образования и добиться желаемых результатов для каждого конкретного ребенка. Для этого в заранее установленные сроки необходимо определенным образом осуществлять управленческие действия, такие как анализ, планирование и организация деятельности.

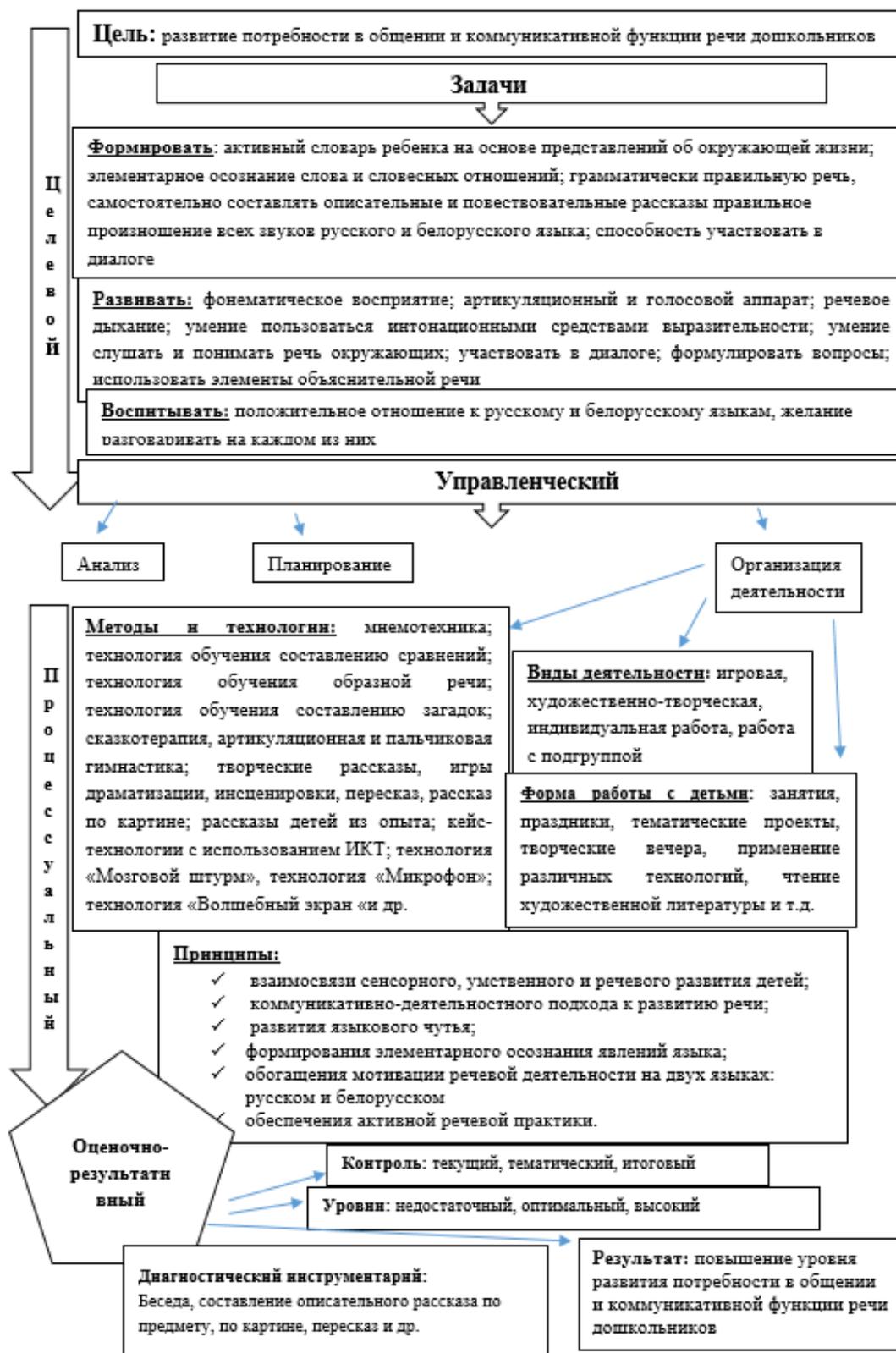


Рисунок 1 – Модель управления процессом развития связной речи детей среднего дошкольного возраста

Анализ как управленческое действие включает сбор (поиск) управленческой информации и ее обработку. Анализируется исходный уровень речевого развития ребенка, имеющиеся образовательные ресурсы и т. п.

Планирование понимается нами как разработка системы предстоящей деятельности и является динамическим процессом, нуждающимся в постоянной корректировке и изменении.

Организация деятельности управленческого блока взаимодействует с процессуальным блоком. Процессуальный блок представлен видами деятельности, формами, методами и технологиями работы с детьми в условиях учреждения дошкольного образования. Оценочно-результативный блок включает уровни (недостаточный, оптимальный, высокий), диагностический инструментарий (беседа, составление описательного рассказа по предмету, по картине, пересказ и др.) и результат, коррелирующий с поставленной целью.

Разработанная нами модель является теоретической конструкцией и в настоящее время проходит экспериментальное апробирование.

Список использованной литературы

1. Палиева, Т. В. Дошкольная лингводидактика русско-белорусского билингвизма: история и перспективы развития / Т. В. Палиева // Пралеска. – № 01. – 2023. – С. 41–45.

2. Об утверждении учебной программы дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Республики Беларусь 4 авг. 2022 г., № 229 // М-во образования Республики Беларусь – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/doshkolnoe-obrazovanie/nauchno-metodicheskoe-obespechenie.pdf>. – Дата доступа: 10.10.2022.

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ III КЛАССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО

Скальская Анжела (УО БарГУ, Беларусь)

Научный руководитель – Н. В. Ермалович

Развитие речи младших школьников – это одна из важных задач в современной начальной школе. Речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, образовании, она обогащает человека духовно, служит предметом искусства [1, с. 273]. Поэтому вопрос обогащения словарного запаса младших школьников занимает первостепенное место на современном этапе.

Цель нашего исследования – выявить возможности обогащения словарного запаса учащихся 3 класса при изучении имени прилагательного на уроках русского языка. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи». Учащимся были даны диагностические задания, целью которых являлась проверка способностей учеников отличать имена прилагательные от других частей речи, характеризовать предметы с помощью прилагательных, согласовывать существительные с именами прилагательными, подбирать к ним синонимы, а также антонимы, составлять рассказы по иллюстрации, используя необходимые прилагательные.

Для каждого задания был подсчитан процент учеников, которые получили по 3, 2, 1 и 0 баллов в соответствии с разработанными условиями. Результаты наглядно представлены на рисунке 1.

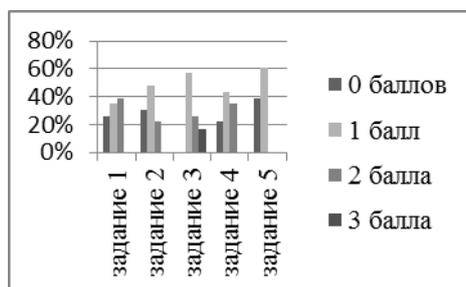


Рисунок 1 – Результаты выполнения заданий на констатирующем этапе эксперимента

Из анализа полученных результатов можно сделать вывод, что работа над обогащением словаря учащихся не проводилась постоянно, систематически. Итоги исследования показывают, что учащимся следует обогащать словарный запас на уроках.

На формирующем этапе эксперимента был предложен комплекс упражнений, целью которого являлось обогащение речи младших школьников при изучении имени прилагательного. В комплексе упражнений предусматривалась систематичность включения имен прилагательных в речь учащихся. Вначале предлагались упражнения на использование синонимов и антонимов внутри прилагательных. Затем проводилась работа с текстом, которая включала репродуктивные, продуктивные и творческие задания. Ниже приведены примеры таких заданий.

1. Распределите словосочетания на 2 группы: прилагательные в прямом и переносном значении: каменное здание, тёплая погода, легкий чемодан, сильный зверь, большой кусок, холодная вода, тонкая бумага, каменное лицо, глубокие знания, сильный характер, большая душа, острый язык, тонкий вкус.

2. К данным прилагательным подберите слова, близкие по смыслу, объясняя их значение: сильный, смелый, большой, красивый, умный, трудолюбивый.

3. Найдите в пословицах прилагательные, подберите к ним антонимы: Маленькое дело лучше большого безделья. Хороша верёвка длинная, а речь короткая. Учись доброму, плохое на ум не пойдёт.

После проведения работы по обогащению словарного запаса был проведён контрольный этап эксперимента для исследования результативности предложенного методического инструментария. Задания на этом этапе были составлены по аналогии с заданиями констатирующего этапа эксперимента.

Анализ результатов контрольного этапа позволил установить следующее. Так, выполняя третье задание, учащиеся сумели подобрать оптимальное количество прилагательных для описания предмета. 14 учащихся (61 %) смогли привести минимум по 5 синонимов, 9 человек (39 %) подобрали 7–8 синонимов. Например, к слову *дождь* ученики использовали такие имена

прилагательные, как холодный, мокрый, осенний, тёплый, летний, сильный, весенний, мелкий, крупный. При составлении рассказа ученики динамично использовали имена прилагательные в качестве эпитетов, вследствие чего рассказы получились более яркие, полные, интересные.

Сравнительный анализ полученных результатов показал значительные изменения уровня развития словарного запаса у третьеклассников. Количество речевых ошибок снизилось, учащиеся верно подбирали синонимы и антонимы к именам прилагательным. Речь учеников стала более точной, выразительной, богатой, что видно из рассказов, составленных по сюжетной картинке. Таким образом, результаты исследования, полученные на контрольном этапе эксперимента, показали результативность проведённой работы.

Список использованной литературы

1. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 464 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Смедюк Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

Развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая проблема воспитания. Современные исследования указывают на сложность для детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей среды. Они не любят учить стихи, пересказывать тексты, не владеют приёмами и методами запоминания. Заучивание стихотворений вызывает у них большие трудности, быстрое утомление и отрицательные эмоции.

В дошкольном возрасте преобладает наглядно-образная память, и запоминание носит в основном произвольный характер. Дети лучше запоминают события, предметы, факты, явления, близкие их жизненному опыту. Одним из самых эффективных методов работы с детьми дошкольного возраста по развитию связной речи с опорой на наглядность является метод моделирования. Наглядные опоры помогают воспитанникам последовательно составить рассказ, напоминая о главных словах и происходящих событиях, а также развивают высшие психические функции [1].

Используя метод моделирования на занятиях по развитию речи, рекомендуется исходить из принципа от простого к сложному: на первом этапе рассматриваются таблицы и разбирается то, что на них изображено; на втором этапе преобразовываются абстрактные символы в образы; на третьем этапе осуществляется пересказ информации (сказки, рассказы) с опорой на символы-образы, т. е. отработывается метод запоминания; на четвертом этапе производится графическая зарисовка мнемотаблицы; на пятом этапе предоставляется возможность каждому ребёнку воспроизвести текст по таблице.

Приём наглядного моделирования используется во всех видах связного монологического высказывания: пересказ; составление рассказов по картине или серии картин; описательный рассказ; творческий рассказ.

Выделяют следующие ступени работы со схемой-моделью: знакомство детей с составляющими схемы; замещение ключевых слов в предложениях значками-символами; зарисовка предметов и явлений природы символами; обучение детей самостоятельно заполнять схему-модель с помощью значков-символов и использовать её как часть пересказа; повторение рассказа с опорой на составленную ранее схему-модель [2].

Нередко дети испытывают трудности в построении сюжета. На помощь им приходит картинно-графический план. Он служит моделью рассказа, и ребёнку при наличии наглядной опоры необходимо самостоятельно подобрать лексический материал, построить предложения. Прежде, чем дать детям задание составить рассказ по серии картин, проводится подготовительная работа: рассматриваются все картинки серий, определяется сюжетная линия и т. д.

Картинно-графический план используется для составления описательных рассказов по сюжетной картине, так как ребёнку трудно воссоздать ситуацию, изображённую на ней, придумать развитие событий, грамотно закончить свой рассказ. При составлении повествовательного рассказа по сюжетной картине детям раздаются карточки с её фрагментами, и предлагается составить предложения. Затем выставляется большая картина, дети находят на ней свои фрагменты. Проводится беседа по содержанию картины, в ходе которой выставляются опорные карточки-символы и фрагменты сюжетной картины. Составляя рассказ, воспитанники комбинируют свои знания и изображённые на картине действия [2].

Наглядное моделирование служит развитию приёмов запоминания, что, в свою очередь, способствует развитию психических процессов, коммуникативных навыков, познавательной активности. У детей развивается не только связная речь, но и воспитывается интерес к заучиванию и рассказыванию литературных произведений. Приём наглядного моделирования способствует развитию у детей дошкольного возраста интеллектуально-мыслительной деятельности, ребёнок учится находить информацию, исследовать её, сравнивая, составляя последовательный план интеллектуальных действий связного речевого высказывания, где он способен дать правильную формулировку, высказывая свои суждения, делать выводы и умозаключения. Данный приём оказывает положительное влияние на развитие речевых и неречевых процессов: внимания, памяти, мышления, воображения.

Список использованной литературы

1. Венгер, Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. – М. : Издательство «Знание», 1973. – 96 с.

2. Дьяченко, О. М. Формирование способности к наглядному моделированию при ознакомлении с детской художественной литературой / О. М. Дьяченко // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания : коллективная монография / под ред. Л. А. Венгера. – М., 2009. – 208 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Соколовская Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Т. В. Палиева, канд. пед. наук, доцент**

Эстетическая культура является компонентом общей культуры личности, от нее во многом зависят интеллектуальные и творческие способности. Эстетическое воспитание формирует представление о красоте не только в искусстве, но и в окружающей действительности. Перечень учебных предметов, включенных в содержание образования младших школьников, обеспечивает решение проблемы формирования эстетической культуры, которое осуществляется через формирование эстетического восприятия, эстетического вкуса, эстетических чувств, потребностей и идеалов. Однако наибольший потенциал для эффективности развития эстетической культуры имеет учебный предмет «Изобразительное искусство».

Искусство – основное средство эстетического воспитания. Программным содержанием на первой ступени общего среднего образования предусмотрено знакомство с различными видами искусства, такими как архитектура, живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство и др. К средствам изобразительного искусства, формирующим эстетическую культуру младших школьников, относят: иллюстрации к литературным произведениям, зарисовки родной природы, беседы на эстетические темы, анализ произведений искусства, упражнения в рисовании, декоративно-прикладном творчестве, рассказы о произведениях искусства, рассказы и стихи собственного сочинения и др.

Освоение различных объектов искусства способствует формированию видения прекрасного, осмыслению увиденного, умению давать оценку. На уроках изобразительного искусства учащиеся приобретают навык самостоятельного творчества, умение изобразить увиденное и выразить собственное восприятие и понимание. В процессе самостоятельной художественной деятельности учащиеся развивают память, мышление, воображение, эстетический вкус.

Отбирая формы, методы и приемы обучения, педагог способствует развитию эстетических чувств, приобщает к самостоятельным эстетическим действиям. Немаловажно умение педагога создать благоприятную эмоциональную среду для восприятия произведений искусства и собственной творческой деятельности. Роль учителя состоит в том, чтобы суметь передать учащемуся то, что хотел показать автор, помочь прочувствовать, проанализировать, сравнить, вызвать эмоциональный отклик [1].

Программа учебного предмета «Изобразительное искусство» выстроена таким образом, что на каждом уроке учащиеся узнают новый вид искусства, жанр или художественный прием, а после переходят к их воспроизводству в собственной творческой деятельности [2].

Для повышения результативности процесса эстетического воспитания младших школьников на уроках по изобразительному искусству нами используются как традиционные методы обучения (рассказ, беседа, наблюдение, иллюстрация, демонстрация, объяснение, показ и др.), так и специальные методы обучения изобразительному искусству (метод рисования по памяти, с натуры, метод воображения, метод обобщения формы, личного показа и другие методы обучения различным видам изобразительного искусства) [1].

Уроки изобразительного искусства нельзя представить без использования наглядности, поэтому применение мультимедийных средств расширяет возможности ее использования. Применение информационных технологий позволяет демонстрировать разноплановые объекты искусства, знакомить с жизнью и творчеством великих художников, демонстрировать отдельные техники и приемы творческой деятельности и др.

Применение игровых технологий также дает хороший результат в процессе обучения и развития эстетической культуры младших школьников. Такие уроки помогают заинтересовать учащихся. Так, например, уроки, организованные в виде сюжетной игры, когда к учащимся приходит герой и им необходимо выполнить учебные задания, которые обеспечат решение какой-то заданной сказочно-сюжетной ситуации, всегда увлекают детей и активно включают их в деятельность. Нами также используются игры, в которых учащиеся дополняют рисунок, восстанавливают картину из мозаики, находят лишнее среди предметов, одинаковые предметы, объединяют объекты в группы согласно форме, цвету или размеру объекта. Такие игры развивают основные мыслительные операции и решают множество задач развития ребенка. На таких уроках учащиеся не боятся высказывать свои суждения, предположения, вступать в активный диалог с учителем.

Таким образом, выбор методов обучения на уроках изобразительного искусства имеет решающее значение для развития эстетической культуры младших школьников. Комбинирование традиционных и специальных методов обучения, а также использование мультимедийных и игровых технологий способствуют развитию художественно-творческих способностей школьников, формируют необходимую для дальнейшего восприятия мира систему знаний, умений, навыков, обеспечивающих развитие эстетической культуры обучающихся.

Список использованной литературы

1. Любимова, Ю. С. Методика организации эстетического воспитания младших школьников : учебно-методическое пособие для учителей начальных классов / Ю. С. Любимова, В. В. Буткевич. – Минск : Пачатковая школа, 2008. – 114 с.
2. Шкуратова, М. А. Изобразительное искусство 1–4 кл. : примерное календарно-тематическое планирование : пособие для учителей учреждений общ. сред. образования / М. А. Шкуратова, И. Г. Волкова, О. Г. Семенова. – Минск : НИО : Аверсэв, 2022. – 140 с.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЕСОЧНИЦА КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

Игры с песком как процесс развития самопознания ребенка известен с давних времен. Принцип терапии с песком был предложен психотерапевтом Карлом Густавом Юнгом. Игра с песком как методика консультирования была впервые использована в работе в 1929 году английским педиатром Маргарет Ловенфельд [1, с. 113]. Контакт с натуральным природным материалом – песком – воздействует благоприятно на эмоциональную сферу ребенка, на развитие всех познавательных процессов: мышления, внимания, памяти, речи, воображения, развивает мелкую моторику рук.

Песочная терапия способствует релаксации, снижению уровня тревоги, помогает детям лучше адаптироваться к новым условиям в учреждениях дошкольного образования. Взаимодействуя с песком, уходят проблемы детских страхов, агрессии, решаются конфликтные жизненные ситуации, корректируются взаимоотношения в семье и коллективе сверстников, приобретаются навыки работы в команде [2, с. 104].

Интерактивная песочница позволяет полностью моделировать песочное пространство, создавать те сюжеты, которые хочет сам ребёнок, дает простор фантазии и творчеству. Песочная игротерапия применяется в различных видах деятельности детей дошкольного возраста:

- рисование. Дети могут создавать на песке свой мир, передавая собственные эмоции и настроение. Можно дать задание нарисовать что-то по определенному образцу;

- развивающие занятия. С детьми можно выбрать игры на развитие мышления, памяти, внимания, например, «На что это похоже?», «Что нужно дорисовать?», «Что пропало?», «Четвертый лишний» и др.;

- релаксация. Педагог вместе с детьми может отправиться в отдых на берегу моря, сказочное путешествие по лесу, саване. Благодаря этому можно снять эмоциональное и мышечное напряжение, а также излишнюю двигательную активность, тревогу и агрессию;

- гимнастика. Вначале ведущий выполняет задания, затем все дети по очереди его повторяют. Это положительно воздействует на формирование межполушарных связей, содействует развитию мелкой моторики и коррекции неэффективных стилей поведения [1, с. 491].

Интерактивная песочница может использоваться для решения следующих задач:

- вызывать положительные эмоции от игры с песком;
- расширять знания детей об окружающем мире;
- диагностировать состояния тревожности и страхов у детей;

– корректировать негативные состояния детей дошкольного возраста.

Интерактивная песочница состоит из корпуса с резервуаром для песка, управляющего планшета, монитора пользователя для переключения программ, проектора, датчика глубины песка, специального программного обеспечения.

В оборудование встроен сенсор для определения глубины. Он подключен к планшету. Датчик глубины замеряет расстояние от проектора до песка. Специальная программа обрабатывает полученные от сенсора данные и дает проектору команды, каким цветом освещать конкретный участок песка. Датчик глубины позволяет регулировать изображение рельефа. При увеличении высоты появляются горы и вулканы, а при уменьшении озера и реки. На песок проецируются текстуры настоящих природных объектов: морей и рек, равнин и гор, вулканов и водопадов и др.

В интерактивной песочнице используются режимные моменты («Времена года», «Формы и цвета», «Океан: флора и фауна» и другие).

Использование в образовательном процессе интерактивной песочницы способствует формированию командного духа у детей, позволяет существенно повысить мотивацию детей к занятиям, способствовать более интенсивному и гармоничному развитию [1, с. 493].

Интерактивная песочница – «волшебный инструмент педагога и психолога». «Самая лучшая игрушка для детей – кучка песка!», – считал К. Д. Ушинский [3, с. 65]. Интерактивная песочница – это современный продукт, предназначенный для полноценного и разностороннего развития детей. Она раскрывает внутренние резервы и природные способности детей и является средством профилактики и коррекции психологического неблагополучия воспитанников старшего дошкольного возраста [1, с. 492].

Список использованной литературы

1. Одарченко, Ю. Н. Использование интерактивной песочницы в дошкольном учреждении образования / Ю. Н. Одарченко // Молодой ученый. – 2016. – № 24. – С. 491–494.

2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Игры в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – СПб., 2008. – 104 с.

3. Гранина, И. В. Песочная терапия в психотерапии / И. В. Гранина. – Екатеринбург, 2002. – 65 с.

**ВЫКАРЫСТАННЕ ТЭХНАЛОГІІ МАДЭЛЯВАННЯ
НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ
ПА ТЭМЕ «МНАГАЗНАЧНЫЯ СЛОВЫ»
Сямейка Кацярына (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь)
Навуковы кіраўнік – А. В. Солахаў, канд. філал. навук, дацэнт**

Выкарыстанне мадэлей у навучальным працэсе з'яўляецца важным сродкам фарміравання мыслення дзяцей і спрыяе развіццю ўменняў параўноўваць, аналізаваць, вылучаць галоўнае, абстрагаваць, абагульняць. Менавіта мадэлі спрыяюць пераходу дзяцей ад вобразных формаў мыслення

да паняціўных, лагічных формаў. Даследаванні педагогаў і псіхалагаў (В. В. Давыдаў, А. А. Плешакоў і інш.) пацвярджаюць, што прымяненне мадэлей (схем, малюнкаў, знакаў) з'яўляецца важным сродкам фарміравання мыслення дзяцей.

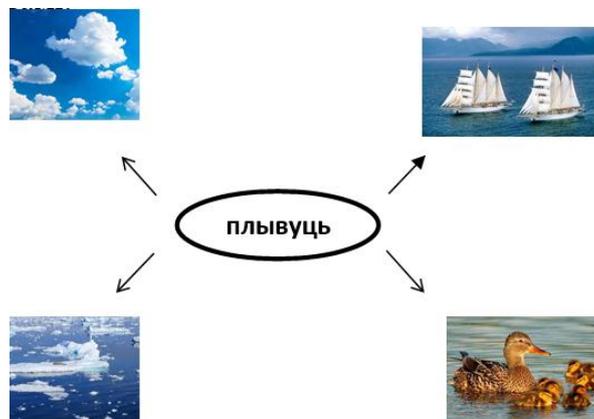
Мэта даследавання – вызначыць мадэлі для раскрыцця мнагазначнасці слоў, якія адносяцца да розных часцін мовы, на ўроках беларускай мовы і апісаць методыку працы з імі.

Пераход ад наглядна-пачуццёвага ўспрымання да абстрактна-лагічнага выклікае ў вучняў пэўныя цяжкасці. Каб пераадолець іх, настаўнік паслядоўна выкарыстоўвае дынамічную сістэму ўмоўных знакаў, схематычных мадэлей. Дзякуючы гэтым мадэлям вучні авалодваюць разумовымі прыёмамі.

Мадэляванне як метада навучання – гэта працэс стварэння мадэлей і іх выкарыстання для фарміравання ведаў пра ўласцівасці аб'ектаў і іх сувязі. Галоўная асаблівасць працэсу засваення – яго актыўнасць: веда могуць быць засвоены толькі тады, калі вучань выконвае нейкія дзеянні з імі. Таму пры планаванні засваення любых ведаў неабходна спачатку вызначыць, у якіх дзеяннях яны павінны выкарыстоўвацца вучнямі, г. зн. з якой мэтай яны засвойваюцца.

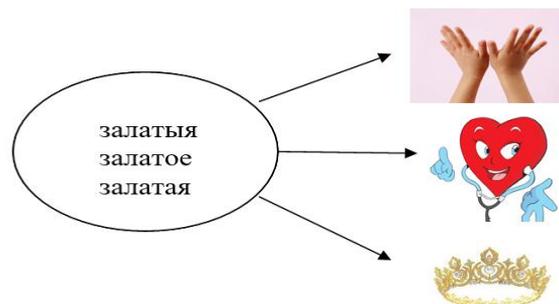
Мы прапанавалі вучням вобразныя мадэлі па тэме «Мнагазначныя словы», якія ўключаюць розныя часціны мовы (малюнкi 1, 2, 3):

1) з дзеясловамі:



Малюнак 1 – Мадэль, якая адлюстроўвае мнагазначнасць дзеяслова *плысці*

2) прыметнікамі:



Малюнак 2 – Мадэль, якая адлюстроўвае мнагазначнасць прыметніка *залаты*

3) назоўнікамі:

І
Г
О
Л
К
А



Малюнак 3 – Мадэль, якая адлюстроўвае мнагазначнасць назоўніка *іголка*

Працуючы з гэтымі мадэлямі, вучні называлі прадметы, адлюстраваныя на малюнках, параўноўвалі іх, гаварылі пра значэнне слоў, будавалі словазлучэнні і сказы.

Кантрольная праверка ведаў вучняў паказала, што дадзеную тэму яны засвоілі добра. З 25 вучняў правільна адказалі на пытанні і выканалі заданні 18 вучняў. Астатнія дапусцілі нязначныя памылкі.

Такім чынам, выкарыстанне мадэлей у працы з вучнямі спрыяе глыбокаму засваенню ведаў.

РАЗВИВАЮЩАЯ ИГРА «МЕМОРИ» КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Талалаева Валентина (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)
Научный руководитель – Н. И. Левшина, канд. пед. наук

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития [1].

Цель обучения родному языку – развитие речевых способностей и умений, культуры речевого общения, разработка способов овладения дошкольниками навыками практического общения в различных жизненных ситуациях [2; 3]. Существует огромное количество методов речевого развития ребенка, но одним из самых интересных и действующих является развивающая игра «Мемори». Данная игра представляет собой набор различных карточек, на которых изображены рисунки на определенные темы. Благодаря таким карточкам можно придумать большое количество игр не только на развитие речи, но и на развитие памяти, воображения, внимания.

В ходе нашей научно-исследовательской работы мы подобрали, адаптировали и апробировали игры, в основе которых использована развивающая игра «Мемори». Формирующий этап проходил в МДОУ «ЦРР-Детский сад № 137 города Магнитогорска» с детьми 5–6 лет с сентября 2022 года по март 2023 года. Приведем примеры таких игр. Игра «Кто что делает?» направлена на обогащение словарного запаса глаголами. Педагог показывает ребенку карточку и задает вопрос: «Что можно с ним делать?» или «Для чего

это необходимо?». Большой популярностью у детей пользовалась игра «Назови как можно больше прилагательных». Педагог демонстрирует ребенку картинку, а он, в свою очередь, должен назвать максимальное количество признаков, характеризующих данный объект. Игра «Бесконечная история», суть которой заключается в том, что ребенку предлагается сначала одна карточка для начала истории, потом постепенно добавляются другие изображения для продолжения рассказа ребенка. Игра направлена не только на запоминание слов и их последовательности, но и позволяет научиться сохранять смысл предложения.

В ходе формирующего этапа эксперимента вместе с воспитанниками и их родителями были подготовлены карточки для игр. Они просты и удобны в использовании, играть в них можно как индивидуально, так и коллективно. Как показали результаты контрольного этапа эксперимента, развивающие карточки «Мемори» являются одним из эффективных способов расширения словарного запаса и развития связной речи: словарный запас детей увеличился на 15 % за счёт использования прилагательных-синонимов, глаголов. Игры на развитие связной грамматически правильной речи позволили повысить уровень связной речи на 12 %.

Таким образом, развивающая игра «Мемори» для детей старшего дошкольного возраста является эффективным средством речевого развития, позволяет в интересной и занимательной форме решать задачи образовательной области «Речевое развитие» Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Список использованной литературы

1. Артёмова, Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Л. В. Артёмова. – М. : просвещение, 1992. – 95 с.
2. Левшина, Н. И. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в игровой деятельности / Н. И. Левшина, Л. В. Градусова // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 6. – С. 94–103.
3. Левшина, Н. И. Развитие языковой способности дошкольников / Н. И. Левшина // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 10–12.

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ И ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
УЧАЩИХСЯ НА РОКАХ И ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ
В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧАЛАВЕК І СВЕТ.
МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ»**

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

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

Одной из важнейших задач современного общества является воспитание подрастающего поколения сознательными гражданами Республики Беларусь. Привитие любви к Родине, чувства гордости и патриотизма – необходимый и обязательный элемент воспитания ребенка. Понятия «патриот» и «гражданин» взаимосвязаны, обладают рядом сходств, но в то же время являются двумя разными по своей природе феноменами. Патриот – идеологическое

или моральное понятие, а гражданин – правовое [1]. Содержание гражданского и патриотического воспитания определяется интересами Республики Беларусь как демократического правового государства. В качестве основных структурных компонентов гражданского и патриотического воспитания младших школьников выступают усвоение обучающимися общечеловеческих гуманистических ценностей, культурных, духовных традиций белорусского народа, правовых знаний и ответственности, формирование готовности к исполнению гражданского долга.

Младшие школьники отличаются повышенной эмоциональностью, активностью, доверчивостью, стремлением к получению знаний о жизни общества, склонностью к подражанию. Огромный авторитет у них имеет учитель. Опираясь на положительные качества, которые появляется в психике ребёнка, учитель создает благоприятные условия для формирования высоко-нравственной личности. При воспитании необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности, а также помнить, что ребенка следует воспитывать в соответствии с его природой, которую нельзя отрывать от среды социальной [2].

В условиях современной школы основными формами организации педагогического процесса являются урок «Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь» и внеклассная работа. Для каждого детского коллектива должны быть выбраны наиболее подходящие формы организации воспитательного процесса. Наиболее эффективными формами организации воспитательной работы с подрастающим поколением являются урок с игровым оформлением, игровыми элементами, классный час, информационный час, экскурсия, концерт, круглый стол, викторина, проектная деятельность [1; 2]. Данные формы способствуют практическому усвоению и закреплению полученных знаний, а также демонстрируют пример поведения патриотичной личности.

На уроках дети знакомятся с историей своей страны, с выдающимися людьми прошлого, закрепляют знания о белорусской символике, рассматривают картины, фотографии с изображениями культурных, архитектурных и природных памятников Беларуси. Во внеурочное время проводятся внеклассные мероприятия: игра-викторина «Наша Беларусь», классный час «Дзяржаўныя сімвалы Беларусі», информационный час «Самое интересное для меня. Газетные и журнальные рубрики», вусны часопіс «Па старонках этикету», внеклассное мероприятие «Дорогами малой родины», «Путешествие во времени».

Список использованной литературы

1. Бесова, М. А. Воспитательная работа в начальной школе: теория, методика, технология / М. А. Бесова. – Мозырь : Белый Ветер, 2007. – 190 с.
2. Организация воспитательной работы в шестой школьный день // Пазашкольнае выхаванне. – 2004. – № 11. – С. 12–14.
3. Чалавек і свет. Мая Радзіма – Беларусь : вучэб. дапам. для 4-га кл. ўстаноў агул., сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / С. В. Паноў, С. В. Тарасаў. – Мінск : Выд. центр БДУ, 2018. – 166 с.

**ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ**
Чёрная Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Т. А. Пазняк

Среди задач реализации учебной программы дошкольного образования одной из приоритетных является формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания [1, с. 4]. В содержание учебной программы дошкольного образования включён раздел основы гражданско-патриотической культуры, цель которого – формирование первоначальных представлений о родном крае и уважительного к нему отношения, воспитание нравственности, патриотических чувств, гражданственности и трудолюбия, сопричастности к современным событиям, приобщение к национальным ценностям и культурным традициям [1, с. 279].

Историко-культурное наследие Беларуси представляет собой совокупность наиболее отличительных результатов и свидетельств исторического, культурного и духовного развития народа Беларуси, воплощенных в историко-культурных ценностях Республики Беларусь (памятники археологии, архитектуры и градостроительства, истории, искусства, нематериальные проявления творчества человека (обычаи, традиции, обряды)) [2, с. 4].

Гражданско-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами культурно-исторического наследия на базе ГУО «Прибытковский детский сад Гомельского района» основывается на планомерной и последовательной передаче детям старшего дошкольного возраста исторического и социального опыта белорусского народа, воспитании уважения к государственным символам страны. Интерес обучающихся к изучению материала в значительной мере зависит от содержания образовательного процесса. При его планировании нами учитываются следующие направления:

- история Беларуси: возникновение и развитие. В результате познания своей национальной истории у детей старшего дошкольного возраста формируются положительные взаимоотношения с родными, близкими и окружающими людьми, потребность использовать полученные представления в разных видах деятельности;

- достопримечательности Беларуси. Направление ускоряет процесс взаимодействия с культурно-исторической средой, адаптации к ней и самореализации с учётом индивидуальных возможностей;

- люди, прославившие Беларусь. Содержательный компонент направления охватывает познавательную сферу, которая связана с осознанием своего отношения к богатому историческому наследию и к современным достижениям народа;

- народные промыслы и искусство. Предполагается активное познание окружающего мира: природного и предметного; своего «Я»; формирование у обучающихся осознания принадлежности к белорусской культуре и искусству;

- белорусское народное творчество. Содержание направления отражает характерные для нации действия и поступки, нормы поведения, методы

и приёмы творческой деятельности, исполнения народных танцев, песен, игр, формы выражения чувств.

Все эти направления реализуются с детьми старшего дошкольного возраста в разнообразных видах детской деятельности: специально организованные занятия по ознакомлению с народным искусством (например, «Народные мастера Беларуси», «Знаёмства з працай ганчара» и др.); мини-музей «Беларуская хатка» в детском саду; проведение выставок «Мой родной город», «Мая радзіма»; организация экскурсий к мемориальным комплексам, в музей; встречи с ветеранами Великой Отечественной войны; рассматривание изделий декоративно-прикладного искусства, ремесленных изделий; проведение дидактических и сюжетно-ролевых игр («Упрыгожым ляльцы хату да свята»); инсценировка и чтение белорусских художественных произведений (Эдзі Агняцвет «Зямля з блакітнымі вачамі»; Д. Бічэль «Белая Русь»); проведение виртуальных выставок по музеям Беларуси; участие детей старшего дошкольного возраста в районных конкурсах («Как прекрасен этот мир» в номинации «Художественное слово»).

Таким образом, гражданско-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами культурно-исторического наследия происходит в предметно-наглядной, активной форме, когда ребенок непосредственно видит, слышит, осязает. Это создает у него более яркие, эмоционально насыщенные запоминающиеся образы родного края.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждения дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Республики Беларусь. – Минск : НИО, 2023. – 380 с.

2. Выхоўваем грамадзяніна: дашкольнікам аб гісторыка-этнаграфічнай спадчыне : дапам. для педагогаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне дашк. адукацыі / Л. М. Варанецкая, К. М. Бельская, І. Л. Ждан. – Мінск : Зорны верасень, 2008. – 132 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ УВАЖЕНИЯ К ГОСУДАРСТВЕННЫМ СИМВОЛАМ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Чернова Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

В дошкольном возрасте начинают формироваться любовь и привязанность к Родине, преданность ей, ответственность за неё, желание трудиться на ее благо, беречь и умножать богатства. Успешность развития дошкольников при знакомстве с родным краем станет возможным только при условии их активного взаимодействия с окружающим миром эмоционально-практическим путем, через игру, предметную деятельность, общение, труд [1, с. 127].

Цель исследования: формирование у детей дошкольного возраста уважения к государственным символам. Государственная символика является частью истории и культуры страны. Любовь к своей Родине, понимание неповторимости и богатства культурных традиций играют огромную роль в становлении личности ребенка, к которой мы должны относиться очень

бережно. Невозможно воспитать у детей чувство собственного достоинства и уверенности в себе без уважения к истории своего Отечества. Для ребёнка дошкольного возраста важно любить свою семью, свой родной город, дружить со сверстниками, гордиться своей Родиной, в том числе и ее государственными символами [1, с. 128]. Задача педагогов и родителей состоит в том, чтобы помочь детям в полной мере понять, осмыслить символы, их происхождение, значение, образы, функции [1, с. 129].

В дошкольном возрасте формируются следующие представления о государственной символике: понимание того, для чего стране нужен флаг, герб и гимн. В детском саду дети только знакомятся с текстом гимна нашей страны, наизусть они выучат его уже в школе. Для воспитания у детей дошкольного возраста патриотических чувств большое значение имеет использование дидактических игр. Нами была разработана примерная тематика дидактических игр по формированию основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста:

1. Герб города.
2. Район, в котором мы живем.
3. Заколдованный город.
4. Путешествие по городу.
5. Загадки о городе.
6. Сложи герб из фрагментов.
7. Флаг Республики Беларусь.
8. Знаешь ли ты?
9. Продолжи пословицу.
10. Народные промыслы (домино).
11. Народные промыслы (лото).

В качестве примера приведем дидактическую игру «ГЕРБ ГОРОДА» для детей старшего дошкольного возраста.

Цель: закрепить представление детей о гербе родного города; уметь выделять герб родного города из других символов.

Ход игры: детям предлагается рассмотреть герб города и отметить отличительные особенности от гербов других городов нашей страны. Далее дети по контурному шаблону при помощи шаблона-образца собирают из мозаики герб города, собирают герб без помощи шаблона-образца, опираясь на память; собирают герб города из отдельных деталей при помощи шаблонов-накладок. Для подобной игровой задачи детям предлагаются гербы других городов.

Таким образом, дидактическая игра может эффективно применяться с целью формирования основ гражданственности и патриотизма, уважения символов государства у детей дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Стратаненко, Л. Как пробудить интерес к истории Отечества / Л. Стратаненко, Н. Акоюн // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 2. – С. 127–130.

ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРЕ

Чучина Алена (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)

Научный руководитель – Г. В. Тугулева, канд. пед. наук, доцент

Основой социализации ребенка является приобщение его к реальной жизни. Современные перемены социально-экономической жизни общества, подтверждают возросшую значимость подготовки детей к реалиям современности и ориентацию их в происходящих изменениях общества. В связи с этим одной из задач современной дошкольной педагогики является обучение детей азам экономики. Современное молодое поколение вступает в жизнь в условиях рыночных отношений. Социумом становится востребована личность, обладающая высоким уровнем экономической культуры, развитым экономическим сознанием, экономическим мировоззрением. В связи с этим возрастает научный интерес к проблеме экономического воспитания. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить значительный интерес ученых к проблемам экономического воспитания. Исследователи А. Д. Шатова, А. А. Смоленцева, Е. А. Курак отмечают, что в изменяющихся условиях современной общественной жизни экономическое воспитание необходимо начинать уже с дошкольного возраста, так как именно в этот период дети приобретают первичный опыт в элементарных экономических понятиях [1; 2; 3].

Первоначальное экономическое воспитание оказывает огромное влияние на складывающееся в этом возрасте отношение ребенка к материальным ценностям, на формирование хозяйского отношения к материальным и духовным ценностям.

Цель экономического воспитания – это воспитание дошкольника социально адаптированной личностью, умеющей ценить результаты труда взрослых и быть разумным потребителем этих благ труда.

Дошкольный возраст благоприятен для формирования экономической грамотности детей. Для обеспечения успешности познания дошкольниками социально-экономических категорий важным представляется использование игры, которая является доступной и интересной для ребенка деятельностью.

Игра применяется в экономическом воспитании детей дошкольного возраста в связи с особенностями детей дошкольного возраста. Учитывая то, что у дошкольников преобладает наглядно-образное мышление, основной вид деятельности – игра, всю работу по экономическому воспитанию необходимо выстраивать в игровой форме. По мнению Н. Л. Беляевой, внесение экономических познаний в игру способствует осмысленной переработке информации [4].

Игра как одно из эффективных средств экономического воспитания представлена в парциальных программах и пособиях по экономическому воспитанию дошкольников. Наиболее эффективны в экономическом воспитании следующие виды игр: сюжетно-дидактические, сюжетно-ролевые, развивающие. Особую значимость приобретают сюжетно-дидактические игры экономической направленности. Такие игры помогают понять смысл

трудовой деятельности взрослых, научиться выполнять правила, действовать в соответствии с обстановкой. В них моделируются реальные жизненные ситуации: операции купли-продажи, производства и сбыта готовой продукции и т. д. (например, игра «Кондитерская фабрика»). В дидактических играх А. А. Смоленцевой «Обмен», «Кем быть?», «Семейный бюджет» уточняются и закрепляются представления детей о мире экономических явлений, терминах, приобретаются новые экономические знания, умения и навыки [5]. Сюжетно-ролевая игра, в свою очередь, решает проблему нравственно-экономических норм поведения. Наиболее распространены игры «Магазин», «Семья».

Таким образом, игра, являясь основным средством освоения и познания реального окружающего мира дошкольникам, выступает первым средством элементарного экономического воспитания дошкольников, способствует успешной социализации и дальнейшему выбору профессии.

Список использованной литературы

1. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников : учеб.-метод. пособие / А. Д. Шатова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.
2. Смоленцева, А. А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику: учеб.-метод. пособие / А. А. Смоленцева. – СПб. : «Детство-Пресс», 2001. – 176 с.
3. Курак, Е. А. Экономическое воспитание дошкольников / Е. А. Курак. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 80 с.
4. Беляева, Н. Л. Отражение экономических представлений в играх детей дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-ekonomicheskikh-predstavleniy-v-igrakh-detey-doshkolnogo-vozrasta>. – Дата доступа: 19.04.2023.
5. Смоленцева, А. А. Проблемно-игровая технология экономического образования дошкольников / А. А. Смоленцева // Детский сад от А до Я. – № 4. – 2003. – С. 63–65.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ МОТИВОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКИ **Шпакевич Янина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)** **Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент**

Мотив учения – это субъективное отношение личности к учебно-познавательной деятельности, в основе которого находится осознанная цель [1, с. 50]. В настоящее время рассмотрено большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса обучения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации и возрастными особенностями учащегося. В современной системе образования наиболее важно актуализировать именно познавательные мотивы, которые во многом определяют направленность учащихся на расширение кругозора, способствуют освоению знаний, их углублению и систематизации.

Л. И. Божович утверждает, что, «поскольку учебная деятельность имеет большое значение для ребенка на протяжении всего периода школьного обучения, то и мотивы, побуждающие ее, должны иметь существенное значение для его психического развития». Она отмечает, что «учебная деятельность ребенка побуждается целой системой разнообразных мотивов.

Для детей разного возраста и для каждого ребенка не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни из них являются ведущими, другие – второстепенными, не имеющими самостоятельного значения» [2, с. 112].

Одним из условий повышения активности учащихся в учебно-познавательной деятельности, по мнению Г. И. Щукиной, является постановка и актуализация её общих целей и задач и вовлечение всех учащихся в их реализацию. Участие в деятельности превращается во внутреннюю необходимость только тогда, когда значение и цели деятельности осознаются учащимися и приобретают характер личных мотивов. Поэтому педагогу следует стремиться к тому, чтобы обучающиеся участвовали в учебной деятельности не по принуждению, осознавая ее цель и необходимость [3].

Для формирования познавательных мотивов у младших школьников необходимо использовать разнообразные методы и приемы обучения, которые будут способствовать интересу и активному участию в учебном процессе. Важно создать атмосферу доверия и поддержки, чтобы дети чувствовали себя комфортно и могли свободно выражать свои мысли и идеи.

Также важным фактором является подбор интересных и понятных для детей учебных материалов, которые будут стимулировать их познавательный интерес. Например, при знакомстве с частью речи можно использовать сказку об этой части речи:

В некотором царстве, в некотором государстве, название которому Морфология, в городе Частереченск появился новый житель. Уж такой он был слабенький, уж такой был бледненький, беспомощный, только и спрашивал: «Какой я? Я чей?» Царица Морфология посмотрела на такое чудо и не могла решить, что с этим дальше делать. Обратилась она по такому случаю ко всем своим самостоятельным господам – частям речи:

«Господа мои великие да самостоятельные. Не возьмёт ли кто из вас под опеку нового жителя нашего государства?» Но не захотели брать на себя такую обузу ни Глагол, ни Наречие, ни Числительное: мол, зачем нам это? Жили себе, жили, не тужили, а тут: вот тебе, бабушка, и Юрьев день.

Только Существительному жаль стало бедолагу: «Возьму тебя себе в друзья, будешь ко мне прилагаться, так сказать. Но смотри, подчиняйся мне и в роде, и в числе, и в падеже! А раз я – предмет, то ты будешь моим признаком! Не потерплю другого!» А Прилагательное и радо стараться: как старший друг скажет, так и сделано; подчиняться, так подчиняться. Лишь бы не прогнали.

И стало Прилагательное украшать Существительное, песни ему хвалебные петь: и доброе оно, и умное, и милостивое, и самостоятельное... А Существительному это ой как нравилось. Так и жить стали, поживать, горя не зная. Вот и сказке конец, а кто слушал – молодец! [4].

Данная сказка очень увлекает детей, способствует хорошему усвоению понятия «Имя прилагательное» и его отличительных особенностей.

Развитие познавательной мотивации учащихся предполагает постановку школьников в условия развертывания активности, где желательные цели и мотивы складывались и развивались бы с учётом прошлого опыта,

индивидуальности и внутренних устремлений самого ученика. Формирование познавательных мотивов у младших школьников является важным заданием для педагогов и родителей. Оно позволяет детям развивать свой потенциал и стремиться к новым знаниям и достижениям, что в будущем будет полезно для их личностного и профессионального роста.

Список использованной литературы

1. Чепиков, В. Т. Педагогика : краткий учеб. курс / В. Т. Чепиков. – М. : Новое знание, 2003. – 172 с.
2. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 2010. – 318 с.
3. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 2009. – 342 с.
4. Формирование учебной мотивации на уроках русского языка в младших классах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/formirovanie-uchebnoy-motivacii-na-urokah-russkogo-yazika-vhttps://infourok.ru/formirovanie-uchebnoy-motivacii-na-urokah-russkogo-yazika-v-mladshih-klassah-1983598.html>mladshih-klassah-1983598.html. – Дата доступа: 03.04.2023.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

Научный руководитель – Т. А. Пазняк

В учреждении дошкольного образования ребенок должен научиться жить среди людей, а объединит детей коллективная работа. У воспитанников формируются компетенции, необходимость для усвоения социального опыта, подготовки к продолжению образования. Детский коллектив предоставляет уникальную возможность для организации групповой и коллективной деятельности. Актуальность темы несомненна, так как все мы знаем, что именно дошкольный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными качествами. От того, как сложатся отношения ребёнка в первом в его жизни коллективе – группе детского сада, – во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития, а значит, и его дальнейшая судьба.

Коллективное творческое дело – это уникальное и в то же время естественное социальное и педагогическое явление, которое может быть положено в основу деятельности коллектива. Оно – коллективное, потому что планируется, готовится, совершается и обсуждается совместно с воспитанниками. Оно – творческое, потому что планируется, готовится и обсуждается каждый раз в новом варианте, в результате поиска лучших способов, средств решения определенных жизненно важных задач [2; 3].

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы раскрыть разные формы организации коллективной нерегламентированной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Изучение научно-методической литературы по проблеме позволило сделать вывод о том, что коллективная изобразительная деятельность детей старшего дошкольного возраста может быть организована в разных формах: совместно-индивидуальной, совместно-последовательной и совместно-

взаимодействующей. Коллективные виды работ помогают формировать заинтересованность и чувство ответственности за результаты практической деятельности, когда над одним замыслом работают двое, трое или вся группа детей. Дети с удовольствием участвуют в выполнении коллективных работ, так как они знают – в результате получится необыкновенная картина, панно или макет, и каждый сможет найти в общей работе частицу своего труда [3].

Методика организации коллективных видов деятельности на начальном этапе предполагает ведущую роль педагога: воспитатель как режиссер, распределяет обязанности среди всех участников проекта. Со временем дети дошкольного возраста набирают опыт совместных действий, среди них выявляются «главные художники»: воспитанники, которые способны распределить между исполнителями роли. Здесь следует помнить, что роли «ведущего» и «ведомого» по-своему интересны и важны, каждая роль предполагает выполнение определённых обязанностей и согласованность действий [1, с. 41].

Коллективные работы, созданные всей группой, как правило, больших размеров, красочны, декоративны и выразительны. Анализ таких работ проходит с большим интересом, дети активно выражают своё отношение к результатам совместного труда, радуются итогу коллективных усилий и согласованности своих действий. Апробация формы коллективного взаимодействия в образовательном процессе учреждения дошкольного образования показала эффективное влияние коллективных работ на формирование интереса к изобразительной деятельности, качественному конечному результату, на развитие творческой деятельности, формировании дружеских взаимоотношений в группе детей. Благодаря коллективной форме организации занятия изобразительные задачи успешно решались детьми.

На наш взгляд, цель исследования была достигнута. В теоретической части работы изучены разные формы организации коллективной деятельности детей в процессе продуктивных видов деятельности. В практическом эксперименте проанализированы условия организации коллективной деятельности на базе ГУО «Детский сад № 40 г. Мозыря». Апробирована совместно-взаимодействующая форма организации рисования.

Таким образом, коллективная деятельность имеет огромное значение в художественном воспитании детей дошкольного возраста как средство, активизирующее развитие их творческого потенциала, формирующее и совершенствующее навыки совместной работы, развивающие потребность в эстетическом общении и интерес к изобразительной деятельности. Коллективная деятельность как игровой приём способствует активному вовлечению детей в образовательный процесс.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Римашевская, Л. С. Сотрудничество и его своеобразие у детей дошкольного возраста / Л. С. Римашевская // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 5. – С. 14.
3. Щетинина, А. М. Условия освоения ребенком позиции субъекта деятельности / А. М. Щетинина // Детский сад: теория и практика. – 2015. – № 1. – С. 24–32.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



РАЗВИТИЕ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ТРЕТЬЕГО КЛАССА

Баева Наталья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент

Каллиграфия – это искусство красивого письма, которое имеет древнюю историю и развивалось в разных культурах. Каллиграфия не только украшает текст, но и способствует развитию речи и письма у учащихся, она помогает развивать речь и письмо по нескольким направлениям: активизация работы пальцев и кистей рук (когда человек пишет, он мыслит, учится формировать мысль, движения рук стимулируют работу мозга, в частности, отделов, отвечающих за речь); развитие эмоциональной сферы человека (каллиграфия – это творческий процесс, который вызывает положительные эмоции, удовлетворение от результата, самовыражение через графическую форму букв, которое в будущем способствует формированию таких личностных качеств, как самооценка, самодисциплина, волевые усилия); развитие оптического контроля (каллиграфия требует от человека быть внимательным к деталям, точным в выполнении линий, симметрии и ритма) [1].

Для каллиграфического почерка важно соблюдать правила строки, выдерживать ровные поля страницы, придерживаться одинакового размера и наклона для букв, правильно писать каждую букву, правильно соединять буквы. Научение письму – очень трудоемкий этап в начале школьного обучения. Процесс формирования графомоторных навыков физиологически и психологически сложен, так как при письме в координированную деятельность вовлекаются кора головного мозга, органы слуха, зрения, многие мышцы тела [2]. Нередко у младших школьников обнаруживается несформированность данных навыков, требуется дополнительная работа со стороны педагога, коррекционная помощь логопеда, внимание и участие родителей, чтобы их сформировать.

Многие родители не замечают имеющегося отставания в развитии ребёнка и вплоть до поступления его в школу полагают, что у него «всё нормально», с возрастом всё пройдёт. К сожалению, некоторые из них начинают выполнять письменные домашние задания за ребёнка, чем ещё больше усугубляют ситуацию. Давайте более детально рассмотрим классную и домашнюю работу учащегося третьего класса (рисунок 1).

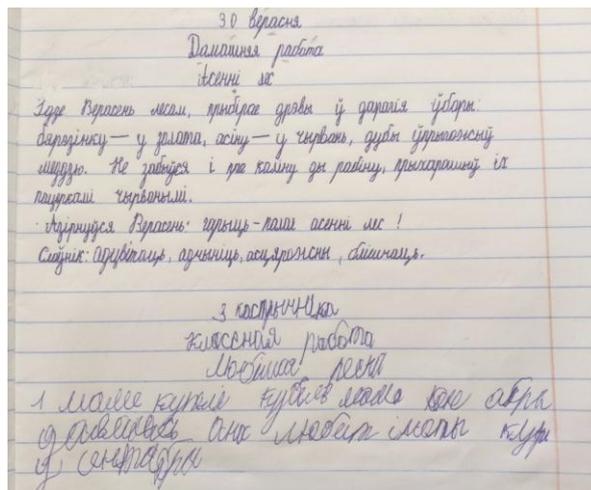


Рисунок 1 – Тетрадь учащегося третьего класса

Можно заметить большие различия между классной и домашней работой. Например, если более детально рассматривать классную работу, то можно отметить очень сильное искажение букв: неправильный наклон, изменение размера, дописывание каких-либо лишних элементов. Из-за изменения размера букв очень трудно различить заглавные буквы, так как они сливаются по размерам со всеми остальными. Имеются и незначительные грамматические ошибки, которые также при первом восприятии написанного трудно различить из-за сильно искажённых букв.

В домашней работе можно заметить незначительные каллиграфические ошибки, которые связаны с изменением наклона, размера букв. Работа выполнена достаточно аккуратно и без грамматических ошибок. Это говорит о том, что некоторые родители пишут за своих детей домашнюю работу и совсем не замечают проблему с каллиграфией у своего ребёнка. Нужно объяснять им, что своими действиями они наносят вред собственному ребёнку, не позволяя уменьшить объективные трудности при обучении письму.

Список использованной литературы

1. Желтовская, Л. Я. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников / Л. Я. Желтовская, Е. Н. Соколова. – М. : Просвещение, 1987. – 225 с.
2. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – М. : АРКТИ, 2005. – 400 с.

АПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Бычик Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

Проблема нарушений речи у детей с особенностями психофизического развития всегда остаётся актуальной, так как речь – это сложная и специально организованная форма психической деятельности, которая

принимает участие в мыслительных процессах и является средством человеческого общения. Овладение ребёнком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения. Речевое общение создаёт необходимые условия для развития различных форм деятельности и участия в коллективном труде [2]. С помощью речи ребёнок познаёт окружающий его мир, учится выражать свои чувства и потребности. У детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) могут наблюдаться различные речевые нарушения, что значительно затрудняет их общение с окружающими людьми.

Уровень развития речи детей напрямую зависит от степени развитости тонких движений пальцев рук. Научно доказано, что в головном мозге человека центры, которые отвечают за речь и движения пальцев, расположены очень близко [3]. Процесс развития мелкой моторики у детей довольно длительный и требует соблюдения организации различных видов деятельности, которые будут способствовать этому. Нарушение мелкой моторики пальцев рук проявляется в неточности движений, недостаточной координации, снижении скорости выполнения и переключения с одной позы на другую.

Исследователи отмечают, что развитие мелкой моторики детей с ОПФР наиболее эффективно проходит в определённых видах творческой деятельности, таких как рисование, лепка, аппликация.

Аппликация (от латинского слова *application* – прикладывание) – это один из видов изобразительной техники, основанной на вырезании, наложении различных форм и закреплении их на другом материале, принятом за фон. Существует большое разнообразие видов аппликации. Есть как традиционные, так и нетрадиционные. К традиционным видам аппликации относится вырезание из бумаги или картона различных фигур и наклеивание их на различную плоскость. К нетрадиционным видам аппликации можно отнести использование природных и бросовых материалов (*вата, макароны, крупы, яичная скорлупа, нитки, салфетки* и многое другое) [1].

Занятия аппликацией способствуют решению различных задач речевого развития детей: накопление, расширение и обогащение их словарного запаса, развитие связной речи, умение описывать увиденное, рассказывать о созданном изделии. С детьми с ОПФР неотъемлемой частью работы является проговаривание всей практической деятельности.

Таким образом, аппликация, используемая в работе с детьми с ОПФР, при целенаправленном её применении способствует развитию мелкой моторики, координации движений пальцев рук и развитию связной речи.

Список использованной литературы

1. Гусакова, М. А. Аппликация / М. А. Гусакова. – М. : Просвещение, 1987. – 184 с.
2. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. Любина, Г. Рука развивает мозг / Г. Любина, О. Желонкин // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 5. – С. 10–13.

ПРОЦЕСС ПРИНЯТИЯ СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Волкова Людмила (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)

Научный руководитель – Л. Н. Санникова, канд. пед. наук

В соответствии с данными Министерства Просвещения на данный момент в Российской Федерации количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) уже превысило 1,15 миллиона обучающихся, причем 680 тысяч из них являются детьми-инвалидами. За последние 35 лет можно наблюдать резкий скачок количества детей с ограниченными возможностями здоровья – эта цифра увеличилась в 14 раз [1]. Соответственно, и число семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, также резко возросло.

Многие авторы, такие как М. Н. Гуслова, Т. К. Струве, О. В. Гаврилова, Н. Г. Иванова, отмечают, что появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья может стать причиной искажения внутрисемейных отношений, а также нарушения взаимодействия с социумом, члены семьи сталкиваются с длительным стрессом [2; 3].

Исследователи отмечают, что стадии принятия семьей особенностей развития ребенка с ОВЗ схожи со стадиями проживания горя. Как указывает Элизабет Кюблер-Росс [4], к этим стадиям относятся: отрицание, гнев, торг, депрессия и принятие.

Понимая всю значимость заявленной проблемы, мы обратились к рассмотрению этих этапов восприятия диагноза ребенка. После первой стадии шока наступает стадия отрицания. Родители предпочитают или игнорировать факт отставания ребенка, или хотя бы смягчить степень отставания. Для родителей прохождение этой стадии необходимо для сохранения их психического здоровья, однако при этом теряется драгоценное время, которое можно было бы использовать для коррекционно-педагогической деятельности в отношении ребенка.

В основе следующей стадии – сделки или торга – лежит убеждение родителей, что при выполнении определенных действий все проблемы ребенка будут быстро и легко решены. Родители начинают обращаться к врачам в поисках «волшебной таблетки», записывают ребенка в разнообразные секции и к разным педагогам, начинают посещать различные центры реабилитации и интенсивы, а также могут обращаться к нетрадиционной медицине, религии, экстрасенсам.

Если посещение различных коррекционных, реабилитационных мероприятий не приносит желаемого результата, то в принятии диагноза ребенка наступает стадия гнева. Родители могут начать обвинять друг друга, родственников, педагогов, образовательное учреждение, судьбу. Такое состояние родителей можно объяснить чувством разочарования, усталостью, нетерпением людей к особенностям ребенка с ОВЗ.

На следующей стадии наступает депрессия. У родителей появляется чувство апатии и бессмысленности. Из-за возрастающего психологического напряжения в семье возможен ее распад или отказ от ребенка, его неприятие.

После осмысления состояния ребенка с ОВЗ и его возможностей в семье наступает стадия непосредственного принятия.

Следует отметить, что стадии переживания горя могут проходить как одновременно, так и последовательно, они длятся разное время. Можно наблюдать, что родители часто задерживаются на какой-либо стадии и поэтому часто нуждаются в поддержке и понимании со стороны всех специалистов в процессе коррекционно-педагогической деятельности.

Таким образом, в процессе психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в ходе коррекционно-педагогической деятельности необходимо учитывать те стадии принятия диагноза, на которых в текущее время находится семья, что позволит выработать адекватные меры поддержки и помощи.

Список использованной литературы

1. Чемерилова, И. А. Современная практика сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ [Электронный ресурс] / И. А. Чемерилова, Е. К. Иванова // МНКО. – 2020. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-praktika-soprovozhdeniya-semej-vospityvayuschih-detey-s-ovz>. – Дата доступа: 02.12.2022.

2. Гаврилова, О. В. Теоретический анализ проблемы принятия детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / О. В. Гаврилова, Н. Г. Иванова // Наука и социум : материалы XVII Всерос. науч.-практ. конф. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-problemy-prinyatiya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>. – Дата доступа: 02.12.2022.

3. Гуслова, М. Н. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов / М. Н. Гуслова, Т. К. Стуре // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 28–31.

4. Кюблер-Росс, Э. О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс. – М. : Корвет, 2016. – 294 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ИНТОНАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

Волощук Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова

Проблема развития детской речи – одна из важнейших в общей и специальной педагогике и психологии. Это обусловлено тем, что речь, являясь орудием человеческого мышления и средством регуляции его психической деятельности, служит еще и основным средством общения людей.

Интонационная выразительность речи – одна из предпосылок формирования коммуникативной компетентности, значительно облегчающая общение, способствующая успешному взаимодействию ребёнка со сверстниками и педагогами, удовлетворению интеллектуальных и эмоциональных потребностей. Изучение особенностей становления и формирования речевых компонентов, в частности интонационно-ритмической организации речи,

в норме и при отклонениях в овладении речью является одной из актуальных и требующих детального изучения проблем в логопедии.

У детей с такими речевыми нарушениями, как дизартрия, заикание, ринолалия, общее недоразвитие речи просодическая сторона речи, характеризуется значительными недостатками, обусловленными разнообразными причинами. При этом дети с различными речевыми расстройствами имеют схожие нарушения просодии: нарушения темпа, ритма, тембра речи, паузации, логического ударения и др. Все нарушения просодических компонентов речи значительно влияют на коммуникативную деятельность, осложняя процесс взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками (Л. В. Лопатина, Л. А. Копачевская, Е. А. Дьякова и др.).

Целенаправленное формирование просодической стороны речи должно осуществляться в системе работы над другими сторонами речи (звукопроизводительной, лексической, грамматическим строем) и над связной речью в целом на коррекционных (логопедических) и учебных занятиях. Логопедическая работа по формированию интонационной выразительности речи проводится поэтапно.

На начальном этапе предполагается формирование у детей представлений об интонационной выразительности речи: детям показывается, что человеческая речь обладает разнообразием интонаций, которое достигается изменениями высоты, силы, тембра, модуляции голоса; что интонация придает речи эмоциональную окраску, помогает выразить чувства; детей знакомят с различными видами интонации и средствами их обозначения, а также учат их различать разнообразные интонационные структуры на уровне восприятия, т. е. в импрессивной речи [2].

Второй этап отражает работу по формированию интонационной выразительности в экспрессивной речи – овладение различными интонационными структурами с последующей их дифференциацией в активной самостоятельной речи [2].

В коррекционную работу по развитию просодических компонентов речи включаются вербальные и невербальные комплексы упражнений, тренировки [3]. Невербальные могут реализовывать следующие направления работы: развитие мелкой моторики; развитие мимики; работа над чувством темпа и ритма, слуховым вниманием.

Вербальные комплексы могут осуществляться в ходе логоритмических минуток; речевых заданий и упражнений над интонацией, паузацией; на развитие силы и высоты голоса, постепенное расширение его диапазона, гибкости и модуляции; упражнений на развитие речевого дыхания; на передачу оптимального темпа речи и различных ритмов с использованием стихов и прозы, на подбор рифмы и т. п. [1].

Таким образом, коррекционная работа с детьми, имеющими речевые нарушения, по формированию просодической стороны речи должна сочетать мероприятия, направленные на развитие комплекса просодических компонентов на уровнях восприятия и воспроизведения основных интонационных

характеристик, а также на развитие эмоциональной отзывчивости ребенка и умения передавать с помощью интонации и ритма определенные чувства и настроения.

Список использованной литературы

1. Блохина, Л. П. Просодические характеристики речи и методы их анализа / Л. П. Блохина. – М. : Просвещение, 1970. – 74 с.
2. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.
3. Тугова, Н. А. Развитие выразительной речи у детей с речевыми нарушениями / Н. А. Тугова // Дефектология. – 1995. – № 2. – С. 53–57.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СЕМЬИ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ**
Воробьева Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Ю. О. Минькова

Дети с аутизмом, как правило, первые, а нередко и единственные в семье. Из-за отсутствия опыта родители долго не замечают особенностей ребенка. Третий год жизни ребенка является критическим для родителей, так как становится очевидной серьезность его нарушения. Семьи детей с аутизмом вынуждены справляться с множеством разнородных и трудных задач: растить сложного в воспитании ребенка, искать необходимую информацию и специалистов, выбирать адекватные формы помощи. Погружаясь в эти проблемы, родители часто не имеют четких ориентиров, и почти всегда сомневаются, все ли сделано для благополучия ребенка [1].

Говоря о проблемах семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра, можно *выделить три группы проблем*: психологические, социальные, материальные.

В числе психологических проблем – реакция родителей, протекающая в несколько стадий.

1. *Отрицание*: на этой стадии родители думают о том, что диагноз может быть ошибочным и вскоре он прояснится. Часто на стадии отрицания родители обращаются к разным специалистам, ищут чудесный метод, который быстро «вылечит» ребенка.

2. *Злость (гнев)*: выражается по-разному. Скандалы, ссоры в семье, злость на врачей, поиск виновного и причин, которые вызвали заболевание. И, как следствие, проявление агрессии ко всему окружающему миру.

3. *Сделка (торг)*: это стадия поиска более мягких диагнозов. Стадия сделки помогает родителям в какой-то степени принять диагноз ребенка и отложить то, что им пока сложно принять.

4. *Депрессия*: наступает, когда родитель доходит до своего предела. Часто депрессия следует за многочисленными неудачными попытками «вылечить» аутизм. Постепенно родители осознают, что аутизм – это то, что присутствует в их жизни постоянно.

5. *Вина*: стадия, предшествующая принятию собственного ребенка и его особенного статуса. Часто родители испытывают чувство вины перед собой, близкими, обществом и, собственно, ребенком за диагноз.

6. *Принятие*: означает, что, глядя на ребенка, родители видят в нем личность, а не сплошную проблему. Это позволяет установить некоторый контроль над ситуацией и собственными чувствами по отношению к ней.

Позиции родителей после могут быть различными. Одни из них недооценивают реальные успехи и возможности ребенка, фиксируясь на его недостатках, стыдясь ребенка и его особенного статуса. Другие, наоборот, всячески преувеличивают достижения своих детей и затушевывают их недостаточность.

Ранимость семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом, усиливается в периоды его возрастных кризисов и в те моменты, когда семья проходит определенные критические точки своего развития: поступление ребенка в дошкольное учреждение, в школу, достижение им переходного возраста. Наступление совершеннолетия и обозначающих его событий порой вызывает у семьи еще больший стресс, чем постановка диагноза [1]. Стресс в большей степени проявляется у матерей, испытывающих чрезмерные ограничения личной свободы и времени из-за сверхзависимости своих детей. Матери часто имеют низкую самооценку, считая себя плохими родителями. Это связано с тем, что ребенок с аутизмом с раннего возраста не дает достаточного эмоционального отклика, радости общения и материнства. Отцы, как правило, избегают ежедневного стресса, связанного с воспитанием ребенка с аутизмом, проводя больше времени на работе. Тем не менее они тоже переживают чувства вины и разочарования, хотя и не говорят об этом так явно, как матери. В особой ситуации растут братья и сестры детей с аутизмом: они тоже испытывают различного рода трудности, и родители часто вынуждены жертвовать их интересами [2].

Более того, семья ребенка с аутизмом часто лишена и моральной поддержки знакомых, а иногда даже близких людей. Окружающие в большинстве случаев ничего не знают о проблеме детского аутизма. Поэтому родителям бывает трудно объяснить им причины «разлаженного» поведения ребенка, его капризов, а также отвести от себя упреки в его избалованности. Нередко семья сталкивается с нездоровым интересом окружающих, с их недоброжелательностью и агрессивностью.

Материальный аспект жизни семьи, воспитывающей ребенка с аутизмом, – это еще одна трудность, с которой сталкиваются родители. Необходимость специальных систематических занятий, желание включить собственного ребенка в социальную среду влияют на экономику семьи. Исследования показывают, что расходы на ребенка с аутизмом, хотя и слабо, но статистически достоверно зависят от региона проживания [2]. Несмотря на государственную поддержку, родители тратят достаточно большую часть семейного бюджета на поиск эффективных методов развития ребенка с аутизмом, а также на подбор квалифицированных дополнительных специалистов.

Таким образом, специалисты, работающие с ребенком с аутизмом, должны знать об особой ранимости его близких и учитывать это в построении стратегии коррекции нарушения. Они могут помочь, научить, поддержать, но путь освоения мира ребенок проходит вместе с семьей. Это требует от родителей большого мужества и выдержки, которые позволят посмотреть в глаза реальности и принять правду такой, какая она есть.

Список использованной литературы

1. Алешина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – М. : Класс, 2004. – 208 с.

2. Керре, Н. О. О специфике семей, имеющих детей с аутизмом / Н. О. Керре // Аутизм и нарушения развития. – 2011. – № 2 (33). – С. 18–21.

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗВУКОВОЙ СИСТЕМЫ «САУНДБИМ»
Воскобойник Олеся (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)
Научный руководитель – И. А. Гришанова, д-р пед. наук, доцент**

В последние годы особую остроту приобретает задача внедрения в практику работы образовательных учреждений комплекса мер, направленных на обеспечение каждому воспитаннику адекватных условий для развития.

Одной из новых технологий, способствующих развитию познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья, является звуковая система «Саундбим», бесконтактный музыкальный инструмент, снабженный высокочувствительными датчиками движения, с помощью которых движения пользователя в луче воспроизводят звук или музыкальные фразы. В ходе экспериментального обучения детей с ограниченными возможностями здоровья работа с использованием звуковой системы «Саундбим» проводилась в следующих направлениях:

- развитие мелкой моторики и гашение гиперкинезов;
- улучшение рисунка ходьбы и закрепление правильной осанки;
- развитие ощущения собственного тела в пространстве;
- обучение способности слушать и концентрировать внимание;
- развитие мотивации;
- развитие сенсорной сферы, усвоение сенсорных эталонов;
- развитие слухового восприятия, дифференциация звуков природы, голосов животных.

Особенно эффективным обсуждаемый звуковой комплекс оказался при коррекции двигательного дефицита у детей с детским церебральным параличом, при котором использование звукового луча явилось средством воздействия на определенные сегменты туловища и конечностей. «Саундбим» использовался для проведения логоритмических занятий с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития.

Это позволило уже на самом раннем этапе дошкольного детства начать формирование у детей целостного представления о музыке, развитии речи, физическом развитии, ритме, танцах, о развитии коммуникативных способностей, русской и зарубежной поэзии, классической и народной музыке, музыкальных подвижных играх. Эти навыки являются особенно ценными, поскольку коммуникативная деятельность детей с тяжелыми множественными нарушениями развития есть средство их дальнейшей социальной адаптации.

В то же время исследование показало качественно неоднородный характер нарушений познавательных процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья, что определяет важность применения дифференцированного подхода в процессе коррекционной работы с использованием звуковой системы «Саундбим».

Список использованной литературы

1. Гордиенко, Т. П. Традиционное и новаторское в уроке музыки с позиции здоровьесбережения / Т. П. Гордиенко, Ю. А. Орлова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61. – С. 38–41.

2. Козырева, В. П. Развитие коммуникативных умений средствами музыки у детей с множественными нарушениями / В. П. Козырева // Музыка: искусство, образование, диалог культур : материалы Всерос. науч. конф. – Махачкала, 2010. – С. 156–160.

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гананайко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Непосредственное взаимодействие родителей с учителем-дефектологом является неотъемлемой частью коррекционно-педагогического процесса. Характер взаимоотношений внутри семьи, желание и способность членов семьи поддержать ребенка во многом определяют перспективы и возможности его интеграции в общество. Родители детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в начале пути и в процессе находятся в стрессовой ситуации, не могут объективно определить потребности ребенка, нуждаются в дополнительной поддержке [1].

Задача учителя-дефектолога состоит в том, чтобы помочь родителям осознать свою роль в коррекционно-педагогическом процессе, установить с ними паритетные отношения, познакомить их со стратегией помощи ребенку, обучить их методам и приемам преодоления ограничений его функционирования.

Формы сотрудничества специалиста с родителями с учетом направленности на группу или конкретного человека могут быть коллективными и индивидуальными, с учетом опосредованного или непосредственного взаимодействия – наглядно-информационными или информационно-коммуникативными.

Обратившись к опыту взаимодействия с родителями специалистов путем анализа предложенных на сайтах учреждений образования форм работы, содержательного наполнения сайтов, мы выделили наиболее популярные формы сотрудничества: 1) психолого-педагогические консультации (индивидуальные и групповые); 2) анкетирование, устные опросы; 3) чтение лекций для родителей; 4) демонстрация для родителей развивающих занятий с ребенком; 5) круглые столы, родительские конференции; организация общения родителей, дети которых имеют общие особенности; 6) проведение семинарских занятий, на которых обсуждаются проблемы, волнующие родителей (встреча с узкими специалистами, тематическая направленность встреч); 7) практикумы по обучению родителей формам взаимодействия с детьми, конструктивного общения, методикам работы с определенным дидактическим или игровым материалом, методикам выполнения упражнений; 8) привлечение родителей к коррекционным мероприятиям с их ребенком в качестве активных участников (ознакомление с планом мероприятий, обсуждение хода и результатов коррекционной работы); 9) родительские клубы, семейные гостиные для обмена опытом воспитания; 10) мастер-классы; 11) создание портфолио ребенка, семейных презентаций, фотовыставок; 12) совместные тематические конкурсы, развлечения; совместные игровые тренинги детей и родителей; 13) брошюры, буклеты, памятки для родителей.

Современные люди мобильные, перспективными формами работы с родителями являются создание группы для родителей в социальной сети (Viber или же Telegram), разработка и наполнение ориентированного на потребности родителей детей с ОПФР сайта.

С целью выяснения, какие формы сотрудничества учителя-дефектолога и родителей детей с ОПФР, по мнению студентов 3 и 4 курсов специальности «Логопедия», являются актуальными, значимыми, продуктивными, был проведен опрос (выборка – 40 человек). Организован он был в два этапа: первоначально респондентам было предложено написать 5 актуальных и значимых, на их взгляд, форм взаимодействия специалиста с родителями; на втором этапе – разместить представленные выше в перечне формы сотрудничества в порядке их значимости, продуктивности взаимодействия.

Среди форм взаимодействия, которые были названы студентами самостоятельно в качестве актуальных и значимых, с наибольшей частотой (50 % и более) названы следующие: консультации, беседы, организация совместной деятельности родителей с ребёнком на занятиях под руководством специалиста, тренинги; совместные мероприятия, конкурсы, игры; мастер-классы. При анализе результатов распределения респондентами форм сотрудничества в порядке их значимости и актуальности мы обратились к первым пяти позициям: привлечение родителей к коррекционным мероприятиям с их ребенком в качестве активных участников коррекционного процесса; практикумы по обучению родителей формам взаимодействия с детьми; демонстрация для родителей развивающих занятий с ребенком; психолого-педагогические консультации; проведение семинарских занятий.

Таким образом, согласованность действий учителя-дефектолога и родителей, рост посещаемости родителями мероприятий, паритетность отношений, положительное мнение родителей о работе специалиста, инициативность со стороны всех субъектов взаимодействия – необходимые педагогические условия эффективной работы с ребенком с ОПФР, полноценного раскрытия его возможностей и успешной социализации.

Список использованной литературы

1. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 2033. – 408 с.

**РАЗВИТИЕ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ
С ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ**
Гушляк Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Дизартрия – это комплексное нарушение произносительной стороны речи, одним из ведущих расстройств является синдром артикуляционных расстройств, который выражается в нарушении мышечного тонуса, артикуляционной моторики, проприоцептивной афферентной импульсации от мышц артикуляционного аппарата, наличии произвольных движений, дискоординационных расстройств, оральных синкинезий, выраженной ограниченности выполнения тонких дифференцированных движений [1].

Нами было предпринято исследование с целью изучения особенностей речедвигательных функций у детей дошкольного возраста с дизартрией, под которыми понимается совокупность двигательных функций, связанных с произношением, в выполнении которых участвуют органы артикуляции, речевое дыхание, мимическая мускулатура, общая и мелкая моторика [1]. Экспериментальное исследование проводилось по следующим направлениям: сформированность звукопроизношения и слоговой структуры слова; особенности моторики артикуляционного аппарата, произвольной мимической моторики, состояние общей произвольной моторики (статическая и динамическая координация, одновременность, отчетливость движений); тонкие движения пальцев рук (качество, дифференцированность движений, действия с предметами). Выборка представлена 20 воспитанниками 5–6 лет с заключением «стертая форма дизартрии». Результаты исследования показали, что у детей обследованной группы преимущественно отмечены низкий и средний уровни сформированности речедвигательных умений: низкий уровень (45 %), средний уровень – у 35 % детей, лишь у 20 % детей выявлен высокий уровень. Качественный анализ результатов показал недостаточную сформированность умений воспроизводить и удерживать позы языком, пальцами рук; выполнять движения в установленном ритме, координировать общие движения и речь, дифференцированно выполнять движения пальцами рук, характерен укороченный речевой выдох.

Анализ методических поисков учителей-логопедов, направленных на повышение эффективности логопедической работы с такими детьми,

обратил наше внимание на метод биоэнергопластики, который представляет собой соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти рук. Он включает в себя три базовых понятия: «био» – человек как биологический объект, «энергия» – сила, необходимая для выполнения определенных действий, «пластика» – плавные движения тела, рук, характеризующиеся непрерывностью, эмоциональной выразительностью. По мнению И. В. Курис, под влиянием таких упражнений синхронизируется работа полушарий мозга, активизируется интеллектуальная деятельность, улучшаются память, внимание, речь [2].

Использование речедвигательных упражнений во взаимосвязи с применением нетрадиционных техник в логопедической работе позволит сделать ее комплексной и более результативной. Применение метода биоэнергопластики в работе с детьми с дизартрией в литературе представлено последовательными этапами: 1) выполнение артикуляционных упражнений; 2) добавление руки при их проведении; 3) включение различных игровых персонажей, музыки, стихотворений, вспомогательных средств. Р. Г. Бушлякова отмечает, что при использовании биоэнергопластики важно, чтобы пальцы обеих рук были нагружены равномерно, каждое упражнение чередовалось с расслаблением пальцев (например, потрясти кистями рук); биоэнергопластика систематически использовалась во всех видах деятельности детей [3]. Теоретическими основаниями использования данного метода в коррекции произносительных нарушений при дизартрии выступают близость зон артикуляционной моторики и моторики рук, взаимосвязь общей и речевой моторики (В. В. Цвынтарный, Е. М. Мастюкова, М. М. Кольцова, Н. А. Бернштейн и др.).

Данный метод отвечает задачам формирования в единстве неречевых процессов и речевых навыков. Его применение на занятиях с детьми с дизартрией, на наш взгляд, будет усиливать коррекционно-развивающий потенциал логоритмики [4]: совершенствование общей моторики, ориентации в пространстве, координации движений, нормализация мышечного тонуса, формирование музыкального темпа и ритма, активизация внимания и памяти; формирование правильного дыхания, голоса, умеренного темпа речи, мимической и артикуляционной моторики, координация речи с движением, воспитание правильного звукопроизношения, развитие фонематического слуха.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 331 с.
2. Курис, И. Биоэнергопластика. Йога-Данс. Опыт постижения / И. Курис. – СПб. : Велигор, 2012. – 304 с.
3. Бушлякова, Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. Конспекты индивидуальных занятий по коррекции нарушений произношения звуков с включением специальных движений кистей и пальцев рук на каждое артикуляционное упражнение / Р. Г. Бушлякова, Л. С. Вакуленко. – М. : Изд-во Детство-Пресс, 2011. – 240 с.
4. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. пособие для студентов высш. учебных заведений / Г. А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ
УМЕНИЙ ДЕЙСТВОВАТЬ ПО ОБРАЗЦУ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ
МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ»**

Дядюля Вероника (УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)

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

Овладение дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью способами усвоения социального опыта (в том числе действиями по образцу) рассматривается в дошкольной олигофренопедагогике как важнейшая задача коррекционно-развивающей работы [1]. Такая задача сформулирована и в учебной программе по образовательной области «Элементарные математические представления» [2]. Однако результаты проведенного нами информационного поиска выявили необходимость разработки конкретных рекомендаций, учитывающих содержание каждой из образовательных областей, включая указанную.

Названная учебная программа предусматривает, что на занятиях уже в средней группе (от 4 до 5 лет) выполняется составление пирамидки, предметной картинки из двух частей. При этом в рамках базового уровня освоения программы предполагается использование образца. В старшей группе (от 5 до 6 лет) круг заданий, при выполнении которых целесообразна ориентировка на образец, расширяется. Это – воспроизведение конструкций из строительного материала («Поезд», «Дорога», «Заборчики», «Башня»), воссоздание фигур с помощью трафаретов геометрических фигур, составление пирамидки [2]. В дальнейшем (в старших группах для детей в возрасте от 6 до 7 лет и от 7 до 8 лет) задания, выполнение которых предполагает использование образца, усложняются.

Как можно видеть, на занятиях по формированию элементарных математических представлений используются образцы, аналогичные используемым на занятиях по конструированию. Мы полагаем, что интеграция содержания разных образовательных областей, а также коррекционных занятий (в нашем случае – «Пространственно-временная ориентировка» [3]) отвечает особым образовательным потребностям детей с интеллектуальной недостаточностью, позволяет применять формирующиеся представления в разных условиях. Специфика же занятий по рассматриваемой нами образовательной области состоит в том, что анализ образца на них используется для закрепления предусмотренных учебной программой представлений о геометрических фигурах и форме предметов, о величине, количественных и пространственных представлениях.

Обучение использованию образца как ориентировочной основы деятельности предполагает оказание детям помощи в виде вопросов, словесных указаний, указательных жестов педагога, которые организуют анализ образца, помогают выделить тот или иной признак (форму, величину,

пространственное расположение, цвет, чередование элементов, увеличение или уменьшение их размера). Оказываемую помощь постепенно следует сокращать. Переход к самостоятельной работе по конструктивно более простым образцам позволяет постепенно их усложнять.

Безусловно, возможности детей с интеллектуальной недостаточностью в овладении действиями по образцу могут существенно отличаться, что учтено и в учебной программе посредством дифференциации как содержания обучения, так и уровней его освоения. Непосредственно на занятии дифференцированный и индивидуальный подходы реализуются за счет использования образцов разной сложности, видов и меры оказываемой помощи.

Сказанное не отрицает необходимость целенаправленного формирования других способов усвоения социального опыта – обучения действиям по подражанию, по словесной инструкции, но характеризует обучение действиям по образцу как самостоятельную коррекционно-развивающую задачу.

Список использованной литературы

1. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 207 с.

2. Учебная программа по образовательной области «Элементарные математические представления» для специальных дошкольных учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: https://adu.by/images/2017/08/Elementarn_matem_predstavleniya.rtf. – Дата доступа: 20.03.2023.

3. Программа коррекционных занятий «Пространственно-временная ориентировка» учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: https://adu.by/images/2017/08/Pr_korr_zanyatiy_Prostr_vrem_orientirovka.rtf. – Дата доступа: 20.03.2023.

ЛОГОРИТМИКА КАК ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Еникеева Гузель (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)

Научный руководитель – Е. Л. Мицан, канд. пед. наук, доцент

За последние годы статистика говорит об увеличении детей с диагнозом «задержка психического развития» (ЗПР). Младшие школьники с данным диагнозом испытывают трудности при изучении программы начального образования, которые проявляются в различных нарушениях устной речи, что впоследствии приводит к дисграфии и дислексии.

Инновационная технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи является одной из перспективных областей современной коррекционной педагогики. В ее основе лежит технология двигательного обучения, а именно развитие мелкой и крупной моторики

упражнениями, формирующими чувство ритма [1]. В коррекционной педагогике данная технология получила название «логоритмика».

Логопедическая ритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными нарушениями в развитии, в том числе и с речевой, средствами движения, музыки и речи [2]. Логоритмика благоприятно влияет на формирование грамотного письма и качества речевого высказывания. На уроках логоритмические упражнения возможно включать в начале урока – для активизации межполушарного взаимодействия, в середине урока или между его частями – с коррекционной целью. Выполнение упражнений позволяет детям на уроке активно двигаться.

Включение логоритмических упражнений в учебные занятия с учащимися с ЗПР позволяет формировать правильное дыхание, развивать мелкую моторику и артикуляционный аппарат, будет способствовать увеличению их активного и пассивного словаря, развитию фонематического восприятия и формированию грамматически правильной речи, оказывая, тем самым, влияние и на их успеваемость в школе.

Список использованной литературы

1. Филатова, Ю. О. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / Ю. О. Филатова, Н. Н. Гончарова, Е. В. Прокопенко. – М. : Нац. кн. центр, 2017. – 208 с.

2. Мицан, Е. Л. Использование логопедом инновационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ / Е. Л. Мицан, Я. А. Скрипник // Научная мысль: традиции и инновации : сб. науч. тр. I Всерос. науч.-практ. конф. – 2020. – С. 89–93.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА – СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ

Ермакова Кристина (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л. Н. Толстого, Россия)

Научный руководитель – И. С. Мартынова

В XXI веке проблемы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха заслуживают все большее внимание. По предоставленным данным Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации более 1,5 млн детей в возрасте до 18 лет имеют какие-либо отклонения в развитии. Реабилитационные центры можно считать результативными лишь в том случае, если они сосредоточены на интеграции и нормализации жизни ребенка с нарушением слуха [2].

Инклюзивное образование является признанным способом реализации прав ребенка с нарушением слуха на обучение, а также на социализацию и нормализацию жизни. Государство признает ценность социальной и образовательной интеграции детей с нарушениями в развитии, а также настраивает общество на положительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья. Улучшение системы инклюзивного образования предполагает специальную работу по формированию готовности всех участников образовательного процесса [1].

Н. М. Назарова считает, что наряду с технологической подготовкой будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования и формированием профессиональных компетенций должны быть сформированы ценностные ориентиры и личностные качества, связанные с пониманием человеческой ценности каждого ученика независимо от наличия и тяжести нарушений в развитии; осознание своей ответственности за трансляцию социальных ценностей и доступных академических знаний, включение ребенка в социум. Среди качеств, необходимых педагогу и психологу, необходимо принятие ребенка таким, какой он есть, со всеми его положительными и отрицательными сторонами, вера в его возможности развития [1].

Хочется отметить еще одно важное условие инклюзивного образования детей с нарушением слуха – это наличие положительного отношения к этой форме образования со стороны родителей ребёнка с нарушением и с нарушенным развитием. Отношение к совместному обучению у родителей ребенка с нарушенным слухом, прежде всего, определяется не только возможностями того самого ребенка, но и зависит от того, насколько заранее была проведена работа с ним, обеспечена ли полноценная совместная работа специального педагога и родителей.

Взаимодействие родителей ребенка, обучающегося в инклюзивном классе, с учителями можно также считать важным компонентом эффективности образования обучающегося.

Важнейшей задачей инклюзивного образования является создание благоприятных условий для преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие глухоты, для реализации потенциала коммуникативного, личностного, эмоционального, интеллектуального и физического развития данной категории детей. В настоящее время на территории РФ одновременно используются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

1) дифференцированное обучение детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др. в специальных учреждениях I–VIII видов;

2) инклюзивное обучение, где главным образом новая система образования предполагает большее ориентирование ребенка с нарушениями слуха на жизнь в среде слышащих, содействует их более полноценной социальной адаптации;

3) интегрированное обучение детей в специальных классах в общеобразовательных учреждениях [2].

В заключение хочется акцентировать, что задача инклюзивной помощи интегрированного ребенка с нарушением слуха – создание наилучших условий для выявления и реализации его особых образовательных потребностей. Такой вид образования, как инклюзивное, должно предусматривать не только сопровождение детей с нарушением слуха, но и поддержку педагогов общеобразовательных школ [2].

Список использованной литературы

1. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды / С. К. Бондырева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 352 с.

2. Головчиц, Л. А. Отношение участников образовательного процесса к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Головчиц, З. А. Соловьева // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов : сб. науч. тр. VI Виртуального Междунар. форума по пед. образованию, Казань, 27 мая 2020 г. / Казанский (Прив.) федер. ун-т. – Казань, 2020. – Ч. II. – С. 158–165.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Жампеисова Марина (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)

Научный руководитель – И. А. Кувшинова, канд. пед. наук, доцент

Графомоторный навык является важным аспектом развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Дефектолог играет ведущую роль в коррекции графомоторного навыка, предлагая разнообразные упражнения и задания [1], направленные на развитие мелкой моторики, координации движений, графического восприятия и внимания, тонкой моторики. Он работает в тандеме с другими специалистами, так как сотрудничество позволяет комплексно подойти к развитию графомоторного навыка у детей с ЗПР, учитывая их индивидуальные особенности и потребности, более эффективно осуществлять коррекционную работу. Раннее обнаружение и коррекция проблем развития графомоторного навыка могут способствовать более успешному вхождению ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР в школьную жизнь [2] и повышению его академических и социальных возможностей.

Коррекционные педагоги, работающие со старшими дошкольниками с ЗПР, часто сталкиваются с рядом проблем, которые затрудняют развитие графомоторных навыков воспитанников, а именно:

– нарушение моторной координации затрудняет выполнение точных движений руки при письме;

– проблемы с мускульным тонусом влияют на контроль движений руки и пальцев при письме или при рисовании деталей;

– сниженный интерес и низкая мотивация к моторной деятельности вызывают у детей чувство неуверенности или неудовлетворенности своими навыками, что может снижать их желание заниматься письмом или рисованием;

– отсутствие подходящих инструментов и материалов может быть препятствием для развития графомоторики у детей с ЗПР, например, неправильно подобранный по толщине карандаш или слишком тонкая бумага могут усложнить для них процесс письма и рисования;

– отсутствие индивидуального подхода и дополнительной поддержки отрицательно сказывается на процессе и результате развития графомоторных навыков ребенка;

– психологические факторы, такие как тревожность, низкая самооценка и страх ребенка перед неудачей, имеют отрицательное влияние на развитие его графомоторных навыков;

– рассеянное внимание и недостатки концентрации у детей с ЗПР приводят к повышенной отвлекаемости и трудностям при длительном сосредоточении на задаче, что может влиять на качество и точность их письма;

– социальные и эмоциональные факторы, такие как сложности социального взаимодействия, низкая самооценка или страх перед оценкой окружающих, могут влиять на их уверенность в своих графомоторных навыках и нежелание заниматься письмом и рисованием;

– ограниченные ресурсы и отсутствие коррекционной поддержки детей с ЗПР, например, по причине ограниченного бюджета, отсутствия адаптированных программ и обученного персонала, а также ограниченные возможности родительской поддержки могут отрицательно сказаться на результатах развития графомоторики детей.

Таким образом, роль дефектолога в развитии графомоторного навыка у детей с ЗПР является многоаспектной [3]. Он проводит комплексную диагностику графомоторных навыков ребенка, разрабатывает индивидуальные программы коррекции, проводит занятия, осуществляет мониторинг прогресса, сотрудничает с родителями, консультирует педагогов и других специалистов, а также мотивирует и поддерживает ребенка в процессе развития графомоторных навыков.

Основной принцип работы дефектолога в данном контексте – индивидуальный подход, учитывающий особенности развития каждого ребенка с ЗПР. Развитие графомоторных навыков у таких детей может потребовать длительного и трудоемкого процесса. Важны поддержка и сопровождение ребенка на этом пути, так как положительная динамика будет способствовать повышению его самооценки и уверенности в себе, что ведет к улучшению моторных функций дошкольника и его академической успешности.

Список использованной литературы

1. Формирование графомоторного навыка у детей с умеренной умственной отсталостью : метод. рекомендации / сост. Л. М. Лапшина, В. А. Левченко. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 50 с.

2. Логинова, Е. А. Особенности формирования графомоторных навыков у младших школьников с задержкой психического развития / Е. А. Логинова // Специальное образование. – 2015. – № XI. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-grafo-motornyh-navykov-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya>. – Дата доступа: 16.04.2023.

3. Родионова, О. О. Актуализация проблемы формирования графо-моторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О. О. Родионова, М. Г. Ходова // TheNewmaninForeignpolicy. – 2020. – № 54. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-problemy-formirovaniya-grafo-motornyh-navykov-u-starshih-doshkolnikov-s-obshim-nedorazvitiem-rechi>. – Дата доступа: 16.04.2023.

ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Жукова Светлана (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)

Научный руководитель – Н. В. Носова, канд. психол. наук, доцент

В настоящее время большое внимание уделяется проблеме психологической готовности детей к школе, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей. Как правило, предпочтение отдается, прежде всего, их интеллектуальной готовности, в то время как личностную готовность, в частности внутреннюю позицию школьника, не всегда рассматривают как необходимый компонент психологической готовности к школе [1]. С каждым годом увеличивается число детей, имеющих дефекты в речевом развитии. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) оказывают влияние на формирование личности ребенка и всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию. Социальное развитие большинства детей с ТНР полноценно не происходит в связи с недостаточным освоением способов речевого поведения, неумением выбирать коммуникативные стратегии и тактики решения проблемных ситуаций. Поэтому так важно у дошкольников, а особенно у детей с ТНР, формировать внутреннюю позицию школьника.

Изучением понятия внутренней позиции школьника занимались Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Н. И. Гуткина, О. В. Карабанова, Е. Е. Кравцова, Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадрикова, Д. В. Лубовский и другие.

Цель нашего исследования – выявить и обосновать эффективность условия формирования внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР.

Исследование было организовано на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 77 «Земляничка» города Вологды». В исследовании приняли участие 24 воспитанника подготовительных групп, дети 6–7 лет с ТНР. В качестве диагностического инструментария в исследовании была использована методика «Внутренняя позиция школьника» Н. В. Афанасьевой (модификация методики Н. И. Гуткиной). На первом этапе исследования нами была проведена первичная диагностика уровня сформированности внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР. На основе анализа результатов диагностики было выявлено следующее: 8 % исследуемых имеют высокий уровень сформированности внутренней позиции школьника. Это свидетельствует о том, что у детей главным мотивом к обучению в школе является учебно-познавательный мотив. Средний уровень сформированности внутренней позиции школьника выявлен у 75 %, что может говорить о несформированности общего положительного отношения к школе. Учебная деятельность таким детям интересна, но игра еще очень важна для них. 17 % обследуемых имеют низкий уровень сформиро-

ванности внутренней позиции школьника. Это свидетельствует о том, что не сформировано осознанное и положительное отношение к школе. У детей преобладает игровая, дошкольная мотивация.

Таким образом, нами выявлено, что у большинства воспитанников подготовительных групп компенсирующей направленности (92 %) выявлены средний и низкий уровни сформированности внутренней позиции школьника. Следующим шагом нашего исследования стал формирующий этап эксперимента.

Нами была разработана и реализована психолого-педагогическая программа, направленная на формирование внутренней позиции школьника в игровой деятельности. Программа была рассчитана на 15 групповых занятий, которые проводились 2 раза в неделю. По окончании реализации программы был проведен повторный замер в контрольной и экспериментальной группах. Используя Т-критерий Вилкоксона, мы оценили достоверность сдвига показателей в экспериментальной группе (уровень значимости равен 0,003). U-критерий Манна-Уитни показал, что между экспериментальной и контрольной группами отсутствуют статистически значимые различия (уровень значимости равен 0,201). Данный факт может говорить о том, что на контрольную группу могли оказывать влияние факторы фона, естественного развития на протяжении всего периода реализации программы. Можно отметить, что специально разработанная психолого-педагогическая программа может выступать эффективным условием формирования внутренней позиции школьника у детей 6–7 лет с ТНР.

Список использованной литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Мастера психологии, 2008. – 398 с.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Забелина Маргарита (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

За последние годы в Республике Беларусь наблюдается тенденция роста числа детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Такая закономерность заставляет специалистов искать самые эффективные пути коррекции ТНР. Случаи нарушения речи наблюдаются весьма разнообразные, но все они требуют комплексного подхода при их преодолении. Одним из эффективных способов коррекции является изобразительная деятельность. В коррекционной педагогике и специальной психологии в начале XX века изобразительная деятельность стала выделяться в качестве одного из важнейших коррекционных средств при работе с детьми с ТНР.

Тяжелые нарушения речи – это устойчивые специфические изменения в формировании компонентов речевой системы (лексического и синтаксического строя речи, фонематических механизмов, звукопроизношения, просодической организации акустического потока), отмечающихся у детей

при сохраненном слухе и нормальном интеллекте. Вербальная речь у таких детей характеризуется скудностью активного и пассивного словаря, устойчивыми аграмматизмами, несформированностью навыков связного высказывания, нарушениями общей разборчивости речи [2].

Основными задачами обучения и воспитания детей с ТНР являются развитие у них связной речи, в частности формирование умения выстраивать смысловую программу высказывания, подбирать средства языкового оформления, развитие их потенциальных познавательных возможностей, коррекция поведения.

Изобразительная деятельность – форма занятий с детьми для выражения их впечатлений по отношению к социальному опыту. В процессе создания рисунка дети овладевают знаково-символической системой координат, специфичной для выражения отношений предметного мира, а также человеческих чувств, что способствует обогащению их словаря, активизации речевой деятельности и развитию потенциала эмоционально-волевой сферы. Специализированная изобразительная деятельность отражает весь диапазон социально-личностных, а также эмоционально-волевых потребностей ребенка, влияя на становление личностных качеств и социальную компетентность.

На занятиях изобразительной деятельности детей с ТНР можно знакомить с новыми словами, учить понимать, различать и употреблять слова в активной речи. Во время практической творческой деятельности ребенок с ТНР знакомится с названиями предметов, действий, которые он производит с предметами, учится различать и употреблять слова, обозначающие внешние признаки предметов и признаки действий. У детей с ТНР формируют умение слушать и понимать инструкции взрослого, понимать смысл постепенно усложняемых высказываний, новых слов, уточняют их лексические, фонетические, грамматические оттенки [1].

Также на уроках изобразительной деятельности наблюдается высокое усвоение речевого материала, это объясняется многообразием наглядности, ведь все предметы, созданные руками воспитанников с ТНР в результате их деятельности, являются наглядной опорой для речевых упражнений. Положительный результат при развитии речи наблюдается благодаря опоре одновременно на несколько анализаторов (*тактильное восприятие, зрение, слух, а иногда и обоняние*).

Становление речи происходит при развитии мелкой моторики (*удерживание карандаша, кисточки, работа с ножницами, рисование пальцем, штриховка, тонирование и др.*). Это связано с близким расположением моторного и речевого центров в головном мозге. При стимуляции моторных навыков пальцев рук речевой центр начинает активизироваться.

Можно сделать вывод о том, что изобразительная деятельность необходима детям с речевыми расстройствами для переключения с одного вида деятельности на другой, развития и становления речи, формирования активного и пассивного словаря, развития мелкой моторики и воспитания правильного отношения к трудовой деятельности.

Список использованной литературы

1. Урадовских, Г. Развитие речи на занятиях по изобразительной и конструктивной деятельности / Г. Урадовских // Ребенок в детском саду. – 2007. – № 2. – С. 17.
2. Чиркина, Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей [Электронный ресурс] / Г. В. Чиркина // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-obucheniya-detey-s-narusheniyami-rechi-v-kontekste-ih-osobyyh-obrazovatelnyh-potrebnostey/viewer>. – Дата доступа: 30.03.2023.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗВУКОВОМ СОСТАВЕ СЛОВА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Закружная Любовь (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Формирование фонематических процессов является базовым условием для успешного обучения детей грамоте. Готовность ребенка к обучению письму и чтению неразрывно связана с умением услышать в слове отдельные звуки и их определенную последовательность [3; 4].

Исследователи отмечают, что в большинстве случаев ошибки на письме происходят из-за того, что у учащихся недостаточно развит фонематический слух: они не могут представить себе звуковой состав слова, не способны соединить буквы в слоги, слоги в слова; читают, набирая каждое слово по отдельным буквам. В норме процесс различения фонем, их дифференциации, произношения заканчивается в дошкольном возрасте. Фонемный период начинается с одного года и продолжается до семи лет. Уже к 2 годам ребенок способен различать все тонкости родной речи, понимать слова, отличающиеся всего одной фонемой. От 3 до 7 лет у ребенка интенсивно развивается навык слухового контроля за собственным произношением [1; 3].

Изучением закономерностей развития фонематических процессов занимались такие ученые, как Н. Х. Швачкин, Р. Е. Левина, Д. Б. Эльконин, В. И. Бельтюков, В. К. Орфинская, А. И. Гвоздев и другие. Фонематические представления – это способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, которая развивается на базе сформированного фонематического восприятия. По мнению Р. И. Лалаевой, фонематическое представление – это образы звуковых оболочек слов, которые сохранились в сознании и образовались на основе раннего восприятия данных слов [2]. От способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков зависит успешность овладения правильным произношением звуков. Нормальное функционирование фонематической системы предполагает безошибочную слуховую дифференциацию всех звуков речи, включая и акустически близких, и правильность их произношения. Нарушение же процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем называется фонетико-фонематическим недоразвитием речи [3].

Цель нашего исследования – выявить состояние сформированности и особенности фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи (нерезко выраженным общим недоразвитием речи; с дизартрией; с дислалией), посещающих пункт коррекционно-педагогической помощи. Выборку составила группа из 20 учащихся, среди которых 6 с нерезко выраженным общим недоразвитием речи, 7 со стертой формой дизартрии и 7 с артикуляционно-фонематической дислалией. Обследование проводилось по направлениям: особенности звукопроизношения, состояние языкового анализа и синтеза.

Обследование звукопроизношения показало, что у учащихся чаще встречается сигматизм свистящих и шипящих (межзубное и боковое произнесение), ротацизм (горловой и отсутствует звук [р]), ламбдацизм.

Исследование звукового анализа и синтеза показало, что у учащихся с речевыми нарушениями наименее сформированными были умения произнести слитно слово, предложенное для прослушивания с паузами между звуками, т. е. осуществление фонематического синтеза; определение порядкового места звука в слове. При обследовании фонематических представлений было отмечено, что младшие школьники довольно легко подбирали слова с заданным звуком, но это были слова с преимущественным положением звука в начале слова.

Логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей включает формирование правильного произношения; развитие фонематических процессов, звукового анализа и синтеза; формирование готовности к обучению грамоте. В процессе выполнения упражнений, направленных на развитие фонематического восприятия, на занятиях важно организовать целенаправленную деятельность учащихся по анализу, синтезу, сравнению, обобщению, аналогии, группировке – все это применительно к особому объекту – фонемам. Например, выделение звуков, определение одинаковых звуков в группе слов, исключение лишнего слова, сравнение фонетической структуры слов, разделение слова на звуки и его составление из звуков, звуковое преобразование слов с установлением смыслового значения преобразованного слова. Одним из продуктивных средств логопедической работы являются дидактические игры, которые позволяют учить детей без принуждения, активизировать их мыслительную деятельность, внимание, стимулировать речевую активность.

Список использованной литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев, чл.-кор. Акад. пед. наук РСФСР ; Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 471 с.
2. Лалаева, Р. И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р. И. Лалаева // Логопедическая работа в коррекционных классах. – М. : ВЛАДОС, 2004. – С. 112–129.
3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1968. – 367 с.
4. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 6-е изд. – М. : Академия, 2011. – 384 с.

ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕМЕ «ЗВОНКИЕ И ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ»

Заяц Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент

У младших школьников с тяжелым нарушением речи (ТНР) отмечаются стойкие трудности различения на слух звуков в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих – звонких, свистящих – шипящих, твердых – мягких), отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, неготовность к элементарным формам звукового анализа и синтеза, трудности при анализе звукового состава речи [1, с. 24]. Нередко на уроках русского языка наблюдаются неуверенность в себе, слабая мотивация, нерешительность, тревожность. Как одно из средств создания эмоционально комфортной среды на уроке для таких детей рассматривается игровая терапия.

Игра – это наиболее распространенный метод познания окружающего мира, который развивает интерес и мотивацию к занятиям. Она является для детей одной из форм самотерапии. Игровая терапия – это метод психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры [2, с. 50]. Игровая ситуация создает атмосферу эмоционального спокойствия, направлена на развитие коммуникативных функций [2; 3]. Учащиеся могут сконцентрировать внимание на упражнении, проявить интерес и, тем самым, лучше усвоить определенную тему.

Русский язык является одним из сложных предметов, поскольку у детей с ТНР наблюдается бедный словарный запас, высказывания односложны, имеют место нарушения восприятия и произношения звуков, грамматического строя, нарушения логики высказывания, специфические ошибки в письменной речи. Именно поэтому учебный материал необходимо преподносить таким образом, чтобы он был доступен детям, понятен, развивал интерес к новой теме.

Цель работы – показать игры, которые можно использовать на уроке русского языка, направленные на закрепление знаний по теме «Звонкие и глухие согласные» и для снижения эмоциональной напряженности учащихся с ТНР. На начальном этапе рекомендовано использовать карточки с рисунками звоночков и наушников, где звоночек будет обозначать звонкий согласный, а наушники – глухой. Эти карточки помогут заинтересовать ребенка данной темой, разнообразят возможности взаимодействия в процессе обучения. В работе с учащимися с ТНР существенную помощь окажут дидактические игры, например, «Кто куда», «Мяч», «Дорожки» и др.

Игра «Кто куда» направлена на развитие умения дифференцировать звонкие и глухие согласные. Учащиеся сидят за партами, а на столе учителя стоят две коробки – одна с рисунком звоночка, вторая – с рисунком наушников. Учитель подходит к каждому ученику с мешком, в котором

находятся картинки с изображением различных предметов. Учащимся необходимо вытащить одну картинку, назвать то, что на ней изображено, выделить первый звук в слове и определить его как звонкий или глухой, затем положить в соответствующую коробку. Если первый звук звонкий, то учащиеся кладут картинку в коробку с рисунком звоночка, если глухой – в коробку с рисунком наушников.

Игра «Мяч» помогает закрепить знания учащихся по теме «Звонкие и глухие согласные». Учащиеся делятся на две команды и становятся в два ряда. Первой команде учитель дает мяч с рисунком звоночка, а второй – с рисунком наушников. Той команде, у которой мяч с рисунком звоночка, необходимо придумать слова, начинающиеся на звонкий согласный, а команде с мячом с рисунком наушников – на глухой согласный. Первый игрок в ряду называет слово, передает мяч следующему игроку и так до последнего. Побеждает та команда, которая быстрее и правильно придумает слова.

Игра «Дорожки» позволяет закрепить на уроке тему «Звонкие и глухие согласные». На полу расположены две дорожки: одна – с изображениями звоночков, вторая – наушников. На этих дорожках лежат изображения предметов. Учитель сообщает, что картинки на дорожках перепутались и нам необходимо положить каждую картинку на свою дорожку. На дорожке с изображениями звоночков будут лежать картинки, в названии которых первый звук будет звонким, а на дорожке с изображением наушников – глухим.

Таким образом, игровая терапия для детей с ТНР помогает закрепить знания по теме «Звонкие и глухие согласные», а также снять эмоциональное напряжение.

Список использованной литературы

1. Китик, Е. Е. Дети с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие / Е. Е. Китик, Л. Е. Томме. – М. : Просвещение, 2020. – 48 с.
2. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений : пер. с англ. ; предисл. А. Я. Варга / Г. Л. Лэндрет. – М. : Международный пед. акад., 1994. – 368 с.
3. Варенова, Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – М. : Форум, 2012. – 272 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Зенкевич Ксения (УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)

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

В олигофренопедагогике принято выделять те же группы наглядных пособий, которые выделяются и в общей педагогике: реальные (натуральные) предметы; изображения предметов и явлений в виде рисунков, фотографий, моделей; схематические и символические наглядные пособия [1, с. 65–66]. Специфика применения названных пособий в процессе обучения учащихся

с легкой интеллектуальной недостаточностью определяется не только особенностями их психического развития, но и конкретными задачами, которые решаются на учебных занятиях по тому или иному учебному предмету. Наша цель – уточнить эту специфику применительно к задачам уроков трудового обучения.

Речь идет о задачах формирования у учащихся предусмотренных учебной программой знаний, общетрудовых умений (ориентировки в задании, планирования, самоконтроля, самооценки и др.), обучения приемам выполнения осваиваемых технологических операций (приемов труда) [2]. Соответственно этому, следуя рекомендациям, содержащимся в научно-методической литературе [3; 4], наглядные пособия можно классифицировать и с учетом их назначения:

для формирования представлений и знаний о санитарно-гигиенических требованиях и правилах безопасного поведения, изучающихся видах работ (рисунки и фотографии, на которых показано их выполнение), о материалах и инструментах (реальные предметы, их фотографии и рисунки);

для формирования представлений и знаний об изделии, условиях его выполнения и, соответственно, умения ориентироваться в задании (образцы изделий, необходимые для работы материалы и инструменты, их рисунки и фотографии);

для определения плана работы и развития умения планировать выполнение задания (разные виды технологических карт);

для обучения приемам труда (фотографии и рисунки, показывающие их выполнение).

Отметим, что большинство необходимых учителю изображений в виде рисунков и фотографий представлены в действующих учебных пособиях по трудовому обучению для учащихся первого отделения специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Это реалистичные, легко воспринимаемые изображения, в распознавании которых учащиеся обычно не затрудняются. При этом они могут использоваться в сочетании с реальными предметами. Например, на этапе ориентировки в задании анализ изготавливаемой коробочки проводится сначала с опорой на ее образец, а затем конструктивные элементы этого изделия учащиеся находят на рисунке, что помогает им далее использовать рисунки технологической карты при планировании практической работы и ее выполнении.

Как можно видеть, с учетом своего назначения наглядные пособия применяются на разных этапах урока. Важно, чтобы они использовались с учетом специфики трудового обучения, то есть без неоправданного сокращения объема практической работы. Это касается и изображений, включенных в учебные пособия, что не исключает применения других средств обучения. Например, мы считаем целесообразной демонстрацию рисунков и фотографий, технологических карт с использованием мультимедийного оборудования.

С учетом того, что методика применения мультимедийных средств обучения на уроках трудового обучения еще не получила должного отражения в специальной научно-методической литературе, в ее разработке мы видим перспективу продолжения нашего исследования.

Список использованной литературы

1. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. П. Пузанов [и др.] ; под ред. Б. П. Пузанова. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 272 с.

2. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение» для I–V классов первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с белорусским и русским языками обучения [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2020/08/up-trud-obuch-1-5kl-1otd-vs-shk.docx>. – Дата доступа: 20.03.2023.

3. Павлова, Н. П. Трудовое обучение в 1–3 классах вспомогательной школы : пособие для учителя / Н. П. Павлова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1992. – 190 с.

4. 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.

КОРРЕКЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЁМОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ

**Иванова Дарья (ф-л ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)
Научный руководитель – И. А. Гришанова, докт. пед. наук, доцент**

Характерной особенностью современной начальной школы является рост числа младших школьников с нарушениями письменной речи. Не теряет своей актуальности задача коррекции семантической дислексии как нарушения понимания прочитанного текста, поскольку чтение из цели начального обучения грамоте превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

С целью коррекции семантической дислексии у младших школьников были использованы приёмы смыслового чтения как восприятия графически оформленной текстовой информации, ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей.

Работа по коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста проводилась по направлениям, соответствующим основным видам ошибок, и была реализована на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

Общая характеристика коррекционной работы на этапе экспериментального обучения:

1) совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений:

а) формирование фонематического восприятия.

Используемые приёмы смыслового чтения: «постановка вопроса», «фигурные предложения», «пропавшее звено» и др.;

б) развитие языкового анализа и синтеза.

Используемые приемы смыслового чтения: «возможные пары», «тонкие и толстые вопросы», «графическая модель», «надёжная лестница» и др.;

2) развитие лексико-грамматической стороны речи:

а) формирование морфологической системы языка. Работа над словоизменением, словообразованием;

б) формирование синтаксической структуры предложения. Развитие зрительных гностических и моторных функций.

Используемые приёмы смыслового чтения: «чтение с остановками», «пересказ по кругу», «маркировка текста», «диалог с автором» и др.

После формирующего этапа эксперимента количество детей экспериментальной группы, находящихся на высоком уровне сформированности навыка чтения, увеличилось на 20 %, тогда как в контрольной группе только на 10 %.

Анализ чтения на контрольном этапе эксперимента показал, что у младших школьников в ходе экспериментального обучения улучшились слухоречевая память, речевое внимание, дети стали более осознанно употреблять разнообразные грамматические конструкции. Заметно улучшилось фонематическое восприятие, пространственные представления, увеличился активный словарь. Это положительным образом отразилось на понимании прочитанного, скорости чтения и количестве ошибок.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что процесс коррекции семантической дислексии у младших школьников осуществляется эффективно при целенаправленном использовании приёмов смыслового чтения.

Список использованной литературы

1. Поварова, И. А. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников / И. А. Поварова. – М. : Юрайт, 2020. – 140 с.

2. Полякова, М. А. Исправление у детей нарушений чтения и письма. Обучение беглому чтению и письму без дислексий и дисграфий / М. А. Полякова. – М. : В. Ю. Секачев, 2018. – 259 с.

3. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И. Н. Садовникова. – М. : Парадигма, 2012. – 279 с.

4. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2014. – № 2. – С. 60–70.

**РОЛЬ ИГРЫ В ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**
Каравайчик Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент

У детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) отмечается скудный словарный запас, он неточен, что проявляется в неправильном употреблении слов из-за непонимания их значения. Такие дети имеют в своём словаре

небольшое количество слов, имеющих обобщённое значение, особенно тех, которые передают свойства и качества объектов, поэтому перед педагогом стоит ответственная работа по обогащению словаря учащихся на уроках [1]. Цель статьи – описать приёмы использования игры в работе по обогащению словарного запаса младших школьников с ТНР на уроках русского языка.

Словарный запас учащегося представляет собой слова, которые используются им в речи для передачи информации. Традиционно выделяют следующие виды словарного запаса:

1) пассивный – слова, которые учащийся знает и понимает, но в речи не употребляет. Пассивный словарь ребёнка с ТНР опережает активный;

2) активный – слова, которые ученик использует на постоянной основе в различных речевых ситуациях и на письме.

Сформированность словаря зависит как от развития психических процессов (мышления, внимания, памяти), так и лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя речи [2]. Учащимся с ТНР трудно удерживать вербальную информацию в памяти. Для развития памяти и лучшего запоминания необходимо использовать наглядный материал в виде карточек, схем, таблиц, что позволит учащимся понять связь между словом и образом [3].

В процессе работы над словарным запасом учащихся с ТНР решаются следующие задачи:

1) пополнение активного и пассивного словаря;

2) осознание смысла и значения слов;

3) способность употреблять подходящие по смыслу слова в различных речевых ситуациях [2].

Для учащихся с ТНР на уроках используется определённое количество новых слов, при выборе которых важно опираться на следующие условия:

1) имеет ли слово несколько значений;

2) считается ли слово с другими словами;

3) возможность образовывать от слова другие слова [3, с. 54].

В работе над словарным запасом учащихся с ТНР на уроках целесообразно использовать игры, в ходе которых происходит расширение и закрепление представлений о предметах и явлениях, развитие логического мышления и внимания, например, игры «Найди слово», «Цветок действий».

Игра «Найди слово» проводится с целью активизации словарного запаса, направлена на развитие логического мышления и внимания.

Учитель даёт каждому ученику карточку, на которой написаны слова. Задача учащихся – найти слова, находящиеся внутри данных слов. За каждое правильное слово учитель даёт фишку. Побеждает тот, кто больше получит фишек за найденные слова.

Примерный материал для игры: колесо, стрекоза, черёмуха, коньки, дорога, котлета, баранка.

Игра «Цветок действий» направлена на расширение словарного запаса, развитие внимания, памяти, мышления.

Учащиеся делятся на команды. Учитель вывешивает на доску изображение цветка с лепестками. На каждом лепестке написан глагол. Учитель вызывает по одному ученику из команды для выбора лепестка. Задача учащихся – придумать как можно больше существительных, которые подходят по смыслу к глаголу на лепестке.

Примерный материал для игры: красить, рисовать, лепить, строить, держать, кормить.

При проведении игр дети ведут себя непосредственно, стараются давать нужные ответы, тем самым пополняя свой словарный запас.

Таким образом, использование игры в процессе обучения поможет овладеть необходимой лексикой, обогатит, расширит и активизирует словарный запас учащихся с ТНР, устранив преграду в общении с другими детьми.

Список использованной литературы

1. Аксёнова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксёнова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Мельникова, В. А. Изучение словарных слов в курсе русского языка вспомогательной школы I отделения / В. А. Мельникова // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 11–15.
3. Ярославцева, С. В. Работа над словарными словами в начальной школе / С. В. Ярославцева. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 112 с.

УРОКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Карасёва Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

Тяжелые нарушения речи (ТНР) характеризуются своеобразием структуры нарушения и особенностями речи. У детей с ТНР интерес к изобразительной деятельности несколько снижен. Отмечается недостаточность творческого воображения, трудности создания воображаемой ситуации, бедность и недостаточная дифференцированность зрительных образов-представлений, недостаточная гибкость мышления и оригинальность. Данные, полученные С. К. Сиволаповым, свидетельствуют о том, что у детей этой категории недостаточно сформированы не только предметные образы-представления, но и вся образная сфера в целом, что проявляется в непрочности связей вербальной и невербальной сфер, в слабости произвольной регуляции образной сферы [3].

Следствием низкой эффективности восприятия, недостаточного развития наглядно-образного мышления и образной сферы в целом являются бедные, неточно дифференцированные, ошибочные представления об окружающей действительности, характерные для детей с ТНР, что, безусловно,

сказывается и на уровне развития изобразительной деятельности детей данной категории.

В настоящее время вызывает интерес технология изо-терапии (Л. Д. Лебедева [2], М. В. Киселёва [1]), способствующая развитию воображения и психических процессов. Данная технология очень эффективна в работе с детьми с нарушениями в речевом развитии. Именно в продуктивных видах деятельности, а особенно в изобразительной, ребёнок раскрепощается, у него возникает потребность в оречевлении своих действий, в изложении того, что он нарисовал, слепил, попытки изобразить эмоции и чувства. Рекомендуются систематическое использование данной технологии на уроках изобразительного искусства при обучении детей с ТНР. Изучая определённую тему, можно выстроить алгоритм, способствующий не только развитию изобразительных навыков, но и развитию речи. Приведем пример работы на тему «Русские народные сказки» на уроке изобразительного искусства.

Изначально с детьми изучается русская народная сказка. Здесь могут быть использованы собственно чтение педагога, прослушивание аудиозаписи, просмотр мультфильма, просмотр слайдов с оречевлением педагога, пересказ детей, не имеющих сложности речевых высказываний в конкретной группе. Затем – анализ произведения в виде беседы, уточнение деталей произведения, последовательности событий. Дети с ТНР высказывают своё мнение, что им особенно запомнилось и понравилось в сказке, а что бы они хотели нарисовать, слепить и т. д. Прослушав ответы, педагог нацеливает детей на какой-либо сюжет, позволяющий определить, о какой-сказке идёт речь. Данный рисунок – своего рода загадка, отгадку на которую можно найти, внимательно изучив рисунок. Так, изучая сказку «Царевна-лягушка», дети решили, что, если они изобразят болото с камышами, где младший сын Иван нашёл свою стрелу в пасти лягушки, то всем сразу станет ясно, что это именно сказка «Царевна-лягушка». Ведь именно так важно научить выделять существенное, учить обосновывать свой ответ, искать отличное в окружающем.

Развитие речи учащихся в процессе изобразительной деятельности может проходить только под руководством учителя при условии, что эта задача ставится как специальная. Рациональное сочетание направляющей речи учителя и самостоятельной речи учеников позволяет использовать занятия рисованием как важное средство развития речи и познавательной деятельности детей с ТНР.

Список использованной литературы

1. Арт-терапия в работе с детьми : Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / под ред. М. В. Киселевой. – СПб. : Речь, 2006.
2. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / под ред. Л. Д. Лебедевой. – СПб. : Речь, 2003.
3. Сиволапов, С. К. Особенности образной сферы у школьников с задержкой психического развития / С. К. Сиволапов // Дефектология. – 1988. – № 2. – С. 3–10.

**КУСТОВОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПО ОБМЕНУ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОПЫТОМ ПРИМЕНЕНИЯ
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Карлова Юлия (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)

Научный руководитель – В. А. Чернобровкин, канд. филос. наук, доцент

Представленное к рассмотрению направление работы ориентировано на увеличение производительности и улучшение качества образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях непрерывного профессионального развития педагогов через организацию кустовых методических объединений (далее – КМО). Основной целью является улучшение имеющегося уровня образования, умений и навыков педагогов в рамках внедрения инновационных технологий с целью совершенствования работы с детьми с ОВЗ в инклюзивном образовании. Были определены следующие основные задачи:

1) освоение, внедрение преподавателями более оптимальных инновационных методов и средств обучения дошкольников с расстройством аутистического спектра на базе МДОУ № 14 г. Магнитогорска;

2) обеспечить взаимодействие всех участников образовательного процесса с учетом нового опыта в КМО;

3) осуществлять обмен педагогическим опытом в рамках предложенной методической работы в дошкольной образовательной организации;

4) создавать условия для коррекции психофизического, умственного, личностного становления детей с расстройствами аутистического спектра [1].

Воспитатели КМО в дошкольной образовательной организации реализуют следующие направления работы:

– организуют обсуждение проблем образования, внедрения новых технологий с учетом имеющихся нозологий для последующей эффективной коррекции;

– работают с онлайн-сайтами, платформой learning.apps;

– выступают на конференциях, запланированных заседаниях КМО, организуют педсоветы, проводят семинары, лекции, мастер-классы;

– анализируют результаты мониторинга качества уровня развития обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании;

– разрабатывают адаптированные программы для дошкольников, имеющих трудности в обучении.

В настоящее время становится актуальным для развития инклюзивных практик включать командные формы работы, проектную деятельность в рамках согласования интересов всех участников образовательного процесса (администрации, педагогического состава, родителей, детей).

Ведущим принципом развития инклюзии через организацию кустовых методических объединений является принцип общего принятия решения участниками взаимодействия и ответственность за его реализацию [2].

Важным критерием реализации внедрения инновационных технологий в инклюзивное образование является командная работа педагогического состава, задействованного в КМО. Команда специалистов отобрана с учетом перспективной возможности становления образовательной организации через продвижение активной позиции по достижению поставленных целей. Функционирование новых технологий в работе специалистов возможно только через обмен информацией и совместное решение поставленных задач [3].

Коррекционно-образовательная направленность обучения способствует активизации у детей с ОВЗ познавательной деятельности, развития речи, координации движений, нормализации учебной деятельности с использованием таких инновационных технологий, как андроидная образовательная робототехника, применение сенсорных досок, IT-игр на основе диджитал порталов и т. д. [2; 3].

С целью совершенствования собственных навыков на основании опыта коллег кустовых методических объединений к окончанию учебного года были представлены выступления педагогов, показавшие, что целенаправленная работа педагогического коллектива, задействованного в работе КМО, имеет положительный опыт.

Список использованной литературы

1. Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования : пособие для психологов и педагогов / Л. М. Крыжановская. – М. : ВЛАДОС, 2017. – 143 с.
2. Карлова, Ю. В. Компьютерные технологии в игровой деятельности педагога-дефектолога / Ю. В. Карлова. – Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2022. – С. 237–242.
3. Чернобровкин, В. А. Образовательная робототехника в развитии познавательного интереса детей дошкольного возраста / В. А. Чернобровкин, Ю. В. Карлова. – Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2022. – 54 с.

ЭЛЕКТРОННЫЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ТРЕНАЖЕР

Климук Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь)

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

Нарушения речи отрицательно влияют на развитие ребенка, так как замедляют познание окружающего мира и, как следствие, обуславливают определенные социальные ограничения. В связи с этим важное значение отводится устранению нарушений речевого развития ребенка путем соответствующей коррекционной работы.

В настоящее время все чаще в коррекционной работе используются компьютерные технологии, в частности, достаточно активно используются электронные логопедические тренажеры. Одним из хорошо зарекомендованных электронных логопедических тренажеров является «Дэльфа-142.1», который предназначен для коррекции звукопроизношения, общего развития речи, памяти, внимания, мышления ребенка, обучения детей грамоте [1].

Электронный логопедический тренажер «Дэльфа-142.1» используется многими учителями-логопедами, учителями-дефектологами как на индивидуальных логопедических занятиях, так и на групповых. Он включает в себя такие блоки, как «Звук», «Буква», «Слог», «Слово», «Предложение», «Текст». Задания в программе расположены по принципу усложнения речевого материала, что способствует автоматизации соответствующего навыка. Задания рассчитаны на работу с детьми старшего дошкольного или младшего школьного возраста. В заданиях прослеживается взаимосвязь между развитием речи, ознакомлением с окружающим миром, письмом, чтением.

В блоке «Звук» представлены игры, направленные на развитие силы дыхательной струи. Например, при выполнении упражнения на задувание свеч можно предложить задуть все свечки одним разом либо делать паузы и задувать свечки поштучно (рисунок 1). При этом ребенок видит, как меняется картинка при постепенном затухании свечек. Исходя из этого, ребенок очень старается выполнить упражнение правильно: задуть все свечи нужно, не надувая щек.



Рисунок 1 – Задание из блока «Звук» – развитие силы дыхательной струи из тренажера «Дэльфа-142.1»

В блоке «Буква» предлагаются такие задания, как «Найди букву» или «Собери букву». С помощью упражнения «Найди букву» у ребенка развивается внимание. В упражнении по сбору буквы из отдельных элементов (можно варьировать количество элементов, при этом добавлять лишние) формируется зрительное представление об образе буквы (рисунок 2).



Рисунок 2 – Задание из блока «Буква» – сбор буквы из отдельных элементов из тренажера «Дэльфа-142.1»

В блоке «Предложение» задания направлены на составление ребенком выданного заранее образца предложения из слов, расположенных в произвольной последовательности (рисунок 3). Данные задания можно выполнить несколькими способами: сначала учитель-логопед диктует правильно составленное предложение и ребенок по памяти подбирает слова в правильном порядке; если ребенок уже умеет читать и знает структуру построения предложения, то он может его построить совершенно самостоятельно.

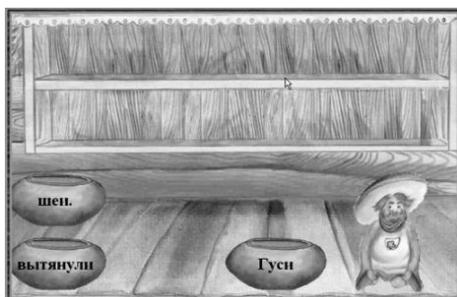


Рисунок 3 – Задание из блока «Предложение» – составление ребенком предложения из слов из тренажера «Дэльфа-142.1»

При выполнении упражнений тренажера обязательно предусмотрен контроль со стороны специалиста, так как сам компьютерный тренажер не может научить ребенка правильно выполнять действия, если необходимые умения не были ранее сформированы.

Компьютерные тренажеры не должны заменять традиционные упражнения по коррекции речи ребенка, они являются вспомогательным средством коррекционного занятия, а такой тренажер, как «Дэльфа-142.1», является универсальным инструментом, так как применим для любого коррекционного занятия на различных его этапах.

Список использованной литературы

1. Грибова, О. Е. Методика работы с тренажером «Дэльфа-142.1» для учащихся специальных (коррекционных) школ / О. Е. Грибова. – М. : Фирма «Дэльфа», 1998. – 29 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ВЕКТОР ИССЛЕДОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Кузьменок Алеся (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

В Республике Беларусь инклюзивное образование предполагает охват всех детей в общую образовательную среду, для которой характерно использование специальных педагогических средств и приемов, ориентированных на возможности и потребности воспитанников.

Целью инклюзивного образования является предоставление доступа к получению качественного общего среднего образования для всех детей, создание условий для их совместного обучения со сверстниками, в том числе имеющих особенности психофизического развития.

Общественные организации, такие, например, как ЮНЕСКО, поддерживают идею инклюзивного подхода, направленного на развитие устойчивого общества [1]. Согласно Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования [2], провозглашается право каждого человека на получение образования, поощряется всеобщее равенство возможностей и равное ко всем отношение в этой области. Реализуется данная идея средствами увеличения государственных расходов на образование, содействия странам (техническое консультирование, развитие национального потенциала, оказание финансовой поддержки, мониторинг достижений в области образования).

Инклюзивное образование может столкнуться с факторами, которые будут ограничивать процессы его развития и реализации. Данные ограничения представлены в группах [3]:

1) ограничения, связанные с недостаточно разработанной нормативно-правовой базой инклюзивного образования, которая определяет наполняемость классов, разработку индивидуальных программ и их реализацию, механизмы создания специальных образовательных условий в учреждениях общего образования и др.;

2) ограничения в финансировании учреждений образования;

3) данная группа ограничений связана с реализацией индивидуального подхода. Учет индивидуальных потребностей и возможностей детей, создание на этой основе индивидуальных планов и программ будут способствовать эффективности инклюзивного образования;

4) академическая и психологическая неготовность педагогов;

5) неадаптированность архитектурной и материально-технической среды в учреждении образования;

6) ограничения, связанные с особенностями массового и индивидуального сознания людей по отношению к людям с особенностями психофизического развития.

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [4] содержит цели, задачи, направления, механизмы развития инклюзивного образования. В данной Концепции описываются этапы внедрения инклюзивного образования, на каждом из которых представлены необходимые преобразования: разработка нормативно-правового, научно-методического обеспечения, подготовка кадров, создание специальных условий; реализация инклюзивного образования в учреждениях образования и создание в учреждении условий, соответствующих образовательным потребностям детей различных нозологических групп. Продолжается исследовательская и инновационная деятельность; расширение практики реализации инклюзивного образования в учреждениях образования.

Таким образом, важно отметить, что внедрение инклюзии в образование требует определенных временных и финансовых затрат; информирования педагогов, сотрудников других областей, родителей, имеющих ребенка с особенностями психофизического развития, родителей, имеющих ребенка

с нормой в развитии, об особенностях обучающихся; создания специальных условий, ресурсов, средств и преобразования учебно-воспитательного процесса и внутренних качеств людей.

Список использованной литературы

1. Всемирный доклад по мониторингу образования 2020 г.: инклюзивность и образование. Концептуальная записка // ЮНЕСКО. – 2018. – С. 6–8.

2. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. – Париж : ЮНЕСКО, 1960. – С. 3.

3. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. – Барановичи : БарГУ, 2014. – 372 с.

4. Приказ об утверждении концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь : утв. М-вом образования Респ. Беларусь, 27 июля 2015 г. – Минск. – 17 с.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ПРИЗНАКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Левкович Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. Н. Михайлова

Проблема развития устной речи детей младшего школьного возраста рассматривается как актуальная, поскольку формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне речевого развития, которое предполагает определенную степень сформированности коммуникативных умений, владения языковыми средствами [1].

Словарь прилагательных, как важнейшая часть языковой системы, имеет большое значение для полноценного общения и развития личности ребёнка. Развитие словаря признаков ребенка происходит постепенно, в тесной связи с развитием всех психических процессов, а также с развитием всех компонентов речи. Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми приводят к постепенному количественному и качественному росту словаря имен прилагательных [2].

У детей с речевыми нарушениями процесс овладения словарем признаков не происходит спонтанно, а требует целенаправленного обучения. Изучением особенностей словаря признаков у детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые, как В. К. Воробьева, М. Б. Гриншпунт, Л. П. Ефименкова, Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и др.

В рамках экспериментального исследования, которое проводилось нами в ноябре 2022 года в ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозыря», изучались состояние и особенности словаря признаков детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. В констатирующем эксперименте приняли участие 10 учащихся 1-го класса с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития.

По результатам проведенного нами констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

1) у большинства обследованных учащихся I класса с общим недоразвитием речи достаточно развита способность понимать и употреблять в речи качественные и относительные имена прилагательные;

2) затруднения возникают при употреблении притяжательных имен прилагательных, что указывает на недостаточность словообразовательных умений («Хвост у вороны. Он чей?» – «Воронный», «Уши у медведя. Они чьи?» – «Медведеные»);

3) умение подбирать антонимы к именам прилагательным сформировано недостаточно полно, так как возникали трудности при их подборе, что указывает на бедность словаря («ловкий» – «не ловкий», «высокий» – «маленький»);

4) у большинства детей с ОНР оказались несформированными в большей степени синонимические ряды, имеется большое количество лексических трудностей при выполнении заданий на подбор синонимов, в числе ошибок – называние идентичного слова с частицей «не» («смелый» – «не смелый»);

5) большинство детей при подборе определений к именам существительным в ответе использовали имена прилагательные, обозначающие преимущественно признак цвета предмета, что указывает на бедность и недостаточную дифференцированность словаря;

6) чаще всего в речи использовались имена прилагательные, обозначающие непосредственно воспринимаемые на сенсорно-перцептивном уровне свойства предметов, а не абстрактные;

7) наблюдаются особенности классификации слов на основе семантических признаков: большей части детей легче дается классификация семантически далеких слов, тогда как классификация семантически близких слов у всех детей экспериментальной группы вызвала затруднения. Это указывает на недостаточную точность понимания значений слов и, соответственно, их дифференцированность.

Таким образом, выявленные нами особенности словаря признаков детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи позволяют проанализировать наиболее существенные затруднения детей и определить направления коррекционно-развивающей работы по развитию словаря признаков у обследованной группы детей.

Список использованной литературы

1. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2002. – 176 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.

ДИАГНОСТИКА ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Логункова Екатерина (ТГПУ им. Л. Н. Толстого, Россия)

Научный руководитель – О. И. Кокорева, канд. пед. наук, доцент

Проблема формирования словарного запаса занимает важнейшее место в образовании и обучении дошкольников с общим недоразвитием речи, а вопрос о содержании словаря и методике его развития является одним из актуальных вопросов. Сформированная на достаточном уровне лексическая система языка (определенный объем словаря, точность понимания и употребления слов, сформированность структуры значения слова) существенно влияет на успешность освоения программы детьми.

Понятие «природоведческая лексика» (природоведческий словарь, лексика природоведческого содержания) используется в лингвистике, методике обучения родному языку, обозначает один из содержательных разделов лексикологии и объединяет слова, относящиеся к неживой и живой природе. Детей дошкольного возраста необходимо знакомить со словами данного раздела, чтобы освоение языка носило полноценный характер. Это особенно актуально при наличии у ребенка речевых нарушений. Общее недоразвитие речи приводит к сокращению активного словаря дошкольника, малому объему его пассивного словаря, неверному применению слов, к сложностям звукового восприятия и произношения большинства фонем.

С целью диагностирования уровня сформированности природоведческой лексики у старших дошкольников с ОНР можно использовать следующие диагностические задания [1, с. 30–31].

Задание 1. Подбор антонимов к словам, предъявляемым в контексте. Ребенку предлагается закончить предложение:

- Дождик вымочит, а солнышко (*высушит*).
- Ветер бывает сильный, а бывает (*слабый*).

Задание 2. Подбор антонимов к изолированным словам. Ребенку предлагается игра «Скажи наоборот»:

- утро – *вечер*;
- восход – *закат*.

Задание 3. Подбор синонимов к многозначным словам с переносным значением. Ребенку предлагается объяснить значение слов и словосочетаний:

- Жаркий день – это значит, день какой? (*Солнечный, знойный*). А жаркий спор – он какой, как можно сказать по-другому? (*Горячий, бурный*).

Задание 4. Подбор антонимов к многозначным словам и словам с переносным значением. Ребенку предлагается закончить предложение:

- Мама покупает свежий, мягкий хлеб, а через несколько дней он становится... (*черствым*). В огороде мы собираем свежие огурцы, а из банки зимой достаем... (*соленые, маринованные*).

В проведенном нами исследовании, организованном на базе «Центра образования № 29 г. Тулы», дошкольного отделения, мы выявили уровень развития природоведческой лексики у старших дошкольников с ОНР. Исследование показало, что у всех детей состояние природоведческой лексики существенно отличается от показателей нормы.

Ни у кого из детей данный вид лексики не был диагностирован на высоком уровне. Многие дети неправильно применяют слова, также, наблюдаются парафазии. Очень часто можно констатировать у детей замены слов по семантическому сходству. Дети часто смешивают слова одного рода, вида. Пассивный природоведческий словарь старших дошкольников, которые приняли участие в исследовании, намного больше активного, но дети не пытаются использовать слова, значения которых им известны.

На основании полученных результатов нами была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие природоведческой лексики. Коррекционно-развивающая программа строилась на основании следующих направлений: обогащение словарного запаса; уточнение, закрепление и фиксация слов природоведческой тематики; активизация природоведческого словаря. Формирование природоведческой лексики у старших дошкольников с ОНР должно носить комплексный характер, основываться на планомерном взаимодействии специалистов между собой и с семьей, что позволит добиться положительных результатов.

Таким образом, в системе задач по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР словарная работа занимает одно из ведущих мест. Лексика обеспечивает, прежде всего, содержание общения. Безусловно, содержательная, свободная, красивая речь (как устная, так и письменная) невозможна без достаточного словарного запаса.

Список использованной литературы

1. Макарова, В. Н. Обогащение речи дошкольников природоведческой лексикой : метод. пособие / В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, О. А. Арнаутова. – М. : Русское слово, 2018. – 120 с.
2. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федер. закон, 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. – Дата доступа: 15.11.2022.

БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ **Лупина Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)** **Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент**

Формирование правильного звукопроизношения у детей – это сложный процесс, на протяжении которого ребенок учится воспринимать обращенную к нему речь, управлять своим артикуляционным аппаратом, осуществлять контроль правильности употребления слов. Нарушения произносительной стороны речи являются наиболее распространенными, проявляются в разной степени выраженности, отличаются своей причинной обусловленностью

(дислалия, дизартрия, ринолалия). Рассматривая речь как систему, исследователи подчеркивают взаимовлияние ее компонентов друг на друга.

Важным теоретическим основанием логопедической работы по преодолению нарушений произносительной стороны речи у детей являются научно обоснованные данные о взаимозависимости общей и речевой моторики (Н. Н. Трауготт, Н. П. Тяпугин, В. А. Куршев, М. М. Кольцова, Е. М. Мастюкова, Н. А. Бернштейн, В. В. Цвынтарный и др.). Н. А. Бернштейн, разрабатывая иерархическую систему регуляции двигательных функций, относит речь к высшему уровню организации движений (кортикальный речедвигательный уровень символической координации и психологической организации движений), подчеркивая неразрывную взаимосвязь речи со всеми нижележащими уровнями организации двигательных функций [1]. М. М. Кольцовой научно установлена корреляция между степенью развития тонкой моторики кисти руки и уровнем развития речи у детей.

В процессе усвоения артикуляционной базы звуков важны кинестезии, т. е. ощущения положения и перемещения органов периферической части речевого аппарата в пространстве через сигналы проприорецепторов. Для формирования необходимых и полноценных артикуляционных укладов необходимо целенаправленно использовать артикуляционную гимнастику. Артикуляторные упражнения полезно сочетать с движениями рук (Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев, Л. В. Лопатина, Л. С. Вакуленко, Г. А. Волкова и др.). Подобные упражнения, как отмечает Г. А. Волкова, сопровождаются музыкой, выполняются только под счет, самостоятельно в усвоенном темпе [1].

Для формирования согласованных и точных движений органов артикуляции, их переключаемости, подвижности актуальным является использование метода, который позволяет реализовать в большей мере потенциал артикуляционных упражнений как неотъемлемой составляющей логопедической работы по коррекции нарушений произносительной стороны речи у детей. Широкую популярность в последнее время получил метод биоэнергопластики, который комплексно воздействует на развитие речи, координацию движений, формирует активное физическое состояние. Он представляет собой согласованное соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки, когда в момент выполнения артикуляционного упражнения рука показывает, где и в каком положении находится язык, челюсть, губы [2; 3]. С этой целью может быть использована красная варежка (модель языка). Ладонь, выполняя соответствующие положениям органов артикуляции движения, многократно усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. А. Н. Гвоздев указывал, что большую роль в развитии речи оказывает сочетание движений речевого аппарата и кистей рук, которые усиливают кинетическую афферентацию, что создает условия для постнатального созревания корковых речевых зон [4]. Следовательно, выполнение артикуляционных упражнений и ритмичных движений кистью и пальцами способствует усилению согласованной деятельности речевых зон, улучшению артикуляционной моторики и

качества звукопроизношения. Использование биоэнергопластики позволяет быстрее перейти к выполнению упражнений по ощущениям, без использования зеркала, что способствует более быстрому самостоятельному использованию вызванных звуков в самостоятельной речи.

Одновременное выполнение элементов гимнастики руками и языком требует от ребенка концентрации зрительного и слухового внимания, пространственной ориентировки, точных движений пальцами и кистями рук совместно с движениями языка или губ [2]. Систематическая логопедическая работа с применением упражнений биоэнергопластики способствует привлечению интереса детей к логопедическим занятиям, облегчает постановку, автоматизацию, дифференциацию и введение звуков в речь.

Список использованной литературы

1. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. пособие для студентов высш. учебных заведений / Г. А. Волкова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
2. Свиридова, Н. И. Использование биоэнергопластики в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста / Н. И. Свиридова // Педагогика: традиции и инновации : материалы VII Междунар. науч. конф. – Челябинск, 2016. – С. 92–94.
3. Рыкова, Е. А. Современные технологии логопеда и оптимизация коррекционного процесса средствами биоэнергопластики в ДОУ / Е. А. Рыкова // Молодой ученый. – 2017. – № 2. – С. 626–628.
4. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Акцидент, 1995. – 64 с.

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Максимова Екатерина (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)
Научный руководитель – В. А. Чернобровкин, канд. филол. наук, доцент**

Музыкотерапия начала свою историю развития в России с конца XIX века. В наше время доподлинно известно, что настроение человека и даже сердечный ритм способны меняться при прослушивании музыки разной направленности. У детей с ЗПР познавательная деятельность, как следствие, творческие способности развиты недостаточно хорошо, что приводит к недоразвитию речи и мышления. На сегодняшний день известно множество методов коррекции, но, несомненно, одним из самых интересных и действенных методов является музыкальная терапия.

Музыка является элементом общности в любой культуре. Улучшает психическое и эмоциональное состояние человека уже более 2,5 тысяч лет. Термин «музыкотерапия» имеет греко-латинские корни и переводится как «лечение музыкой». Платон в своих учениях утверждал, что, с одной стороны, посланный миру «музыкальный союзник» приводит в порядок гармонию индивида, с другой – убирает дисгармонию его ума. И. М. Догель сделал вывод, что музыка влияет на изменение давления и дыхания.

В. М. Бехтерев выявил, что под влиянием музыки артерии могут как сокращаться, так и расширяться и это стимулирует работу мышления в целом. С течением времени роль музыки в жизни людей все сильнее возрастала. Музыканты, композиторы, медики, ученые и педагоги разработали множество учебных музыкальных программ, которые способствуют развитию детского музыкального интеллекта. Музыкотерапевты Е. П. Дединская и К. А. Щербинин отмечают: «Музыка является информационным каналом, недоступным для контроля сознания, проникающим в психику гораздо лучше, чем слово. Даже когда человек находится в коме, единственным связующим звеном между человеком и окружающим миром, способным вывести его из этого состояния, является музыка» [1].

Задача исследования состоит в том, чтобы выявить, как музыка влияет на развитие именно творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) имеет особое значение для формирования психики ребенка в целом. Психологи называют данный возраст базовым. Именно в этот период у ребенка происходит закладка 90 % черт личности взрослого человека.

Среди современных исследователей темы музыкальной терапии как средства развития творческих способностей проблемных детей особо выделяется Н. В. Шутова, которая разработала теоретико-прикладное направление в коррекционно-возрастной психологии. С помощью своей методики она доказывает, что музыкальное воздействие эффективно влияет на психомоторную, эмоциональную, социально-личностную сферы, а также на творческую активность детей с замедленным психическим развитием, а ведь именно эти сферы формируют дальнейшие общие способности к обучению в школе [2].

Именно системный подход, который используется в музыкотерапии, позволяет определить, какая степень динамики взаимоотношений ребенка и окружающего мира, и в ходе образовательного процесса актуально реализовать растущую по мере взросления ребенка потребность в осознании себя субъектом деятельности [3]. Что же такое системный подход в музыкотерапии? Мы считаем, что это сочетание активного слушания, а также вокально-речевой и двигательно-танцевальной активности. Именно такой набор образовательных действий приводит детей с ЗПР к повышению психического тонуса, снижает раздражительность, агрессивность, и в целом позитивно влияет на развитие эмоционального интеллекта и, как следствие, на развитие творческих способностей этих детей.

Таким образом, музыкальная терапия как одно из средств коррекционно-педагогического воздействия помогает развивать у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР психоэмоциональный интеллект, раскрывает внутренний мир ребенка, его потенциал, и в то же время наделяет его способностями видеть окружающий мир. В процессе систематической работы при использовании различных видов музыкальной деятельности происходит всестороннее развитие личности дошкольников с ЗПР.

Список использованной литературы

1. Медведева, Е. А. Музыкальная психотерапия / Е. А. Медведева, Л. Н. Комиссарова, И. Ю. Левченко. – М. : Academia, 1988. – С. 34–56.
2. Шутова, Н. В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей средствами музыкального воздействия : моногр. / Н. В. Шутова. – М. : МГГУ ; Н. Новгород : НГПУ, 2008. – 225 с.
3. Маркова, Л. С. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития : метод. пособие / Л. С. Маркова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 160 с.

ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРОВАЯ ПАНЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЛАВНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

**Максимова Эвелина (ф-л ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)
Научный руководитель – И. А. Гришанова, д-р пед. наук, доцент**

Заикание – один из тяжелых дефектов, который проявляется в нарушении темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленном судорожным состоянием мышц речевого аппарата. В коррекции заикания широкое применение получили подходы, основанные на использовании технических средств.

С целью формирования плавной речи у младших школьников с заиканием была апробирована программа экспериментального обучения, разработанная на основе использования интерактивной игровой панели. Обсуждаемая панель включает задания с несколькими уровнями сложности, объединенные в четыре блока: дыхание, слитность, ритм, высота и тембр.

Принцип работы игровой панели основывается на интерактивном общении ребенка. При этом речевая активность фиксируется микрофоном и представляется на панели в виде визуальных анимационных картинок.

Упражнения на дыхание позволяют отрабатывать плавный, длительный или короткий, резкий выдох, отслеживать момент включения речевой активности, а также измерить силу и длительность речевого выдоха и голоса.

Слитность речи ребенка появляется в ходе работы над четкостью и разборчивостью речи на основе фраз, силой и длительностью выдоха и голоса на основе речевого выдоха без фонации, с фонацией на материале гласных и согласных звуков, отрабатывать слитное произнесение звуков, слогов, слов и фраз.

Упражнения над ритмом способствуют выработке ритмической и слоговой структуры слова, а также четкости и разборчивости речи ребенка.

В процессе работы над высотой и тембром интерактивная игровая панель позволяет визуально зафиксировать и измерить частотные характеристики речи с целью дальнейшей коррекции в упражнениях, а также выбрать приемлемый диапазон речи ребенка с нарушениями фонации. Упражнения данного блока позволяют построить вокальные задания для развития голосового аппарата ребенка. Этому способствует работа над речевым выдохом, высотой и длительностью голоса.

Результаты, полученные в ходе проведения экспериментальной части исследования, свидетельствуют о том, что у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента высокий уровень сформированности плавной речи составил 25 %, средний – 50 % и низкий – 25 %. На контрольном этапе эксперимента высокий уровень сформированности плавной речи достиг 70 %, средний – 15 % и низкий уровень – 15 %.

Таким образом, исследование показало, что процесс формирования плавной речи у заикающихся детей младшего школьного возраста осуществляется эффективно при целенаправленном использовании интерактивной игровой панели в коррекционном образовательном процессе.

Список использованной литературы

1. Заикание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0015/2_0015-1.shtml#book_page_top. – Дата доступа: 22.03.2023.
2. Заикание как расстройство эмоциональной сферы личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaikanie-kak-rasstroystvo-emotsionalnoy-sfery-lichnosti/viewer>. – Дата доступа: 22.03.2023.
3. Логопедические технологии формирования плавной речи у заикающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/logopedicheskie-tehnologii-formirovaniya-plavnoy-rechi-3746903.html>. – Дата доступа: 22.03.2023.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ И НАВЫКОВ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Медведева Таня (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Дизартрия представляет собой нарушение произносительной стороны речи, характеризующееся структурной сложностью, сочетанием нарушений восприятия и моторной реализации речи, обусловленное недостаточной иннервацией мышц речевого аппарата [1; 2]. Ведущим симптомом в структуре речевого дефекта у детей со стертой дизартрией являются нарушения фонетической стороны речи, которые характеризуются стойкостью, с трудом поддаются коррекции, оказывают отрицательное влияние на формирование других сторон речи (С. И. Маевская, Р. И. Мартынова, Л. В. Мелехова, Э. Я. Сизова, Е. Ф. Собонович и др.). Овладение звуковым составом слова тесно связано с правильной артикуляцией звуков, их точной дифференциацией на слух (Н. Х. Швачкин, Н. И. Жинкин, Д. Б. Эльконин, В. И. Бельтюков и др.). Речедвигательный анализатор играет тормозящую роль в процессе восприятия устной речи и ведет к появлению вторичных нарушений в слуховой дифференциации звуков, отсутствие же их четкого восприятия, в свою очередь, способствует стойкому сохранению произносительных нарушений [2, с. 9].

Цель нашего исследования – изучение особенностей фонематического восприятия и навыков элементарного звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией (возраст 5–6 лет). Изучение

осуществлялось с использованием методики Е. Ф. Архиповой [1]. Диагностика включала 6 блоков заданий. Первые два блока были связаны с выявлением умений *узнавать и различать неречевые звуки, различать высоту, силу и тембр голоса*. Результаты обследования показали достаточную успешность детей при их выполнении. *Изучение навыков различения близких по звуковому составу слов* являлось целью третьего блока заданий и осуществлялось путем определения наличия/отсутствия искажений фонетической структуры слова; называния пар картинок, отличающихся по звучанию только одним звуком; составления пар картинок, названия которых звучат схоже. В задании, в котором требовалось определить правильное звучание слова и найти соответствующую картинку, дети демонстрировали правильное выполнение в случае, когда первым звучало фонетически правильно произнесенное слово. При назывании пар картинок, названия которых отличались одним звуком, трудности возникали из-за незнания значения некоторых слов (например, почка, кочка, луза, кадушка). При подборе схожих по звучанию картинок (свечка – печка и др.) дети подбирали их преимущественно по значению, а не по звучанию.

Определение *способности дифференцировать звуки в составе слогов* – цель четвертого блока заданий: 1) определение наличия лишнего слога в цепочке слогов, противопоставленных по глухости-звонкости (па-ба-па-па); 2) повторение цепочек слогов, противопоставленных по акустическим признакам; 3) определение одинаковых по звучанию пар слогов. Наибольшие трудности у воспитанников возникли при повторении цепочки слогов, противопоставленных по глухости – звонкости, при различении слогов со свистящими и шипящими звуками.

Следующий блок заданий предполагал исследование *умений дифференцировать фонемы*: 1) узнавание заданных гласных звуков в ряду других; 2) называние последовательности гласных звуков; 3) выделение заданного согласного звука в ряду других. Наибольшие трудности возникли у детей в последнем задании в отношении свистящих и шипящих групп звуков.

Исследование *состояния навыков элементарного звукового анализа* у детей (шестой блок) включало выявление ряда умений: 1) определение количества гласных звуков; 2) определение наличия заданных звуков (гласных/согласных) в слове; 3) выделение последнего звука в слове, дифференциация групп слов (картинок) по признаку заданного звука в конце слова (в одной группе слова, которые заканчиваются на звук *т*, в другой – *к*); 4) выделение первого звука в слове; 5) придумывание слова, начинающиеся на заданный гласный звук; 6) выделение первого и последнего звуков в слове. По результатам выполнения заданий детьми установлены следующие уровни успешности выполнения заданий: 70 % воспитанников правильно самостоятельно выполнили задания, 25 % выполнили их с помощью взрослого, 5 % выполнили задания частично. Отметим также, что при проведении обследования у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией выявлены также недостатки звукопроизношения

полиморфного характера, недостаточный объем слухоречевой памяти и словаря, что потребовало адаптации материала обследования, инструкций, помощи со стороны взрослого в виде повторений заданий.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 331 с.

2. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2000. – 192 с.

ВЛИЯНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ И НЕЙРОКОРРЕКЦИИ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Мужилевская Дарья (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)

Научный руководитель – В. А. Чернобровкин, канд. филос. наук, доцент

Представленное к рассмотрению направление работы ориентировано на развитие таких познавательных способностей, как внимание, память и воображение у детей старшего дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Согласно мнению современных исследователей, педагогическая наука одной из своих задач видит определение путей и способов ценностного воспитания детей [1, с. 43]. СДВГ – это нарушение работы центральной нервной системы, которое влияет на сохранение внимания, успешное обучение [2].

Цель данного исследования – обоснование эффективности и практической целесообразности использования сенсорной интеграции и нейрокоррекции для детей старшего дошкольного возраста с СДВГ в условиях коррекционного учреждения. Известно, что гармония личности ребенка возможна при условии гармоничного развития двух основных сфер его психики – интеллектуальной и эмоциональной [3]. Нами были определены следующие основные задачи: 1) изучить теоретические основы развития познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста с СДВГ с помощью сенсорной интеграции и нейрокоррекции; 2) сформировать дидактическое обеспечение для развития познавательных способностей таких детей; 3) осуществить комплексную работу по развитию познавательных способностей детей с использованием сенсорной интеграции и нейрокоррекции.

Нейрокоррекция и сенсорная интеграция показали себя многообещающими в качестве потенциальных инструментов оценки и лечения, поскольку все занятия проходят в игровой форме с использованием различного материала и оборудования. Дети с СДВГ более охотно начинают взаимодействовать и выполнять различные инструкции, чем при использовании обычного оборудования и предсказуемых материалов. Начинать работу надо не там, где ребенок нуждается в помощи, а там, где он

чувствует себя уверенно и уравновешенно [4]. Исследования применения данных направлений в качестве терапевтических инструментов показывают, что они улучшают взаимодействие и вызывают новые формы социального поведения у детей с СДВГ. Комплексные занятия способствуют активации высших психических функций в процессе занятий. Специалисты реализуют следующие направления работы:

- организуют специальные собрания с родителями по работе с детьми с СДВГ путем сенсорной интеграции и нейрокоррекции;
- разрабатывают комплексы игр для формирования познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста;
- создают ролевые ситуации, в которые вовлекаются различные подручные инструменты и приборы;
- разрабатывают адаптированные программы для дошкольников, имеющих трудности в обучении.

Таким образом, благодаря использованию в работе с детьми с СДВГ сенсорной интеграции и нейрокоррекции можно раскрыть резервные возможности каждого ребенка: создаются условия для формирования у детей речевых, коммуникативных, познавательных и сенсорных умений, что плодотворно влияет на их общее развитие. Благодаря сформированному учебному поведению развитие интеллектуальных навыков будет не затруднено, у ребенка появится произвольность поведения.

Список использованной литературы

1. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников : моногр. / [Е. С. Бабунова и др.] ; под ред. Н. И. Левшиной. – Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т им. Г. И. Носова, 2015. – 329 с.
2. Таранушенко, Т. Е. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / Т. Е. Таранушенко, Т. В. Кустова, А. Б. Салмина // Российский педиатрический журнал. – 2013. – № 4. – С. 41–47.
3. Кувшинова, И. А. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / И. А. Кувшинова, Д. А. Новожилова, В. А. Чернобровкин // Научно-педагогическое обозрение (PedagogicalReview). – 2022. – Вып. 2. – С. 179–187.
4. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг ; под ред. Е. В. Ключковой ; [пер. с нем. Ксения Шарп]. – М. : Теревинф, 2010. – 240 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С ПРИЗНАКАМИ ДИСЛЕКСИИ

Мусоева Шахзода (ФГБОУ ВО ОГПУ, Россия)

Научный руководитель – Т. В. Ежова, д-р пед. наук, профессор

На сегодняшний день изучение иностранного языка в школе для учащихся с дислексией является серьезной проблемой, с которой они сталкиваются уже на начальной ступени образования. Дислексия является расстройством обучения, характеризующимся затруднениями в чтении из-за проблем с распознаванием звуков и их соотношением с буквами и словами.

Это обусловлено индивидуальными особенностями отделов мозга, ответственных за обработку речи. Согласно статистическим данным, 75 % дислексиков испытывают трудности с выделением звуковой составляющей языка, что затрудняет их способность расшифровывать слова и оказывает влияние на их навыки письма и скорость обработки информации [1].

У детей с признаками дислексии часто плохо развиты лингвистические и фонетические способности: им трудно распознавать определенные звуки или ассоциировать буквы со звуками. Некоторые дети могут пропускать фрагменты информации, пытаясь сохранять концентрацию. Дополнительной сложностью для них является знакомство с иностранным языком. Однако это не означает, что дети с дислексией находятся в постоянном проигрышном положении при изучении иностранных языков. Напротив, они могут обладать острыми аналитическими способностями, уметь нестандартно мыслить и эффективно справляться со сложными задачами, что, несомненно, является необходимым фактором при изучении новой языковой системы [2]. Было установлено, что дислексия не связана с проблемами с интеллектом, слухом или зрением, следовательно, большинство детей с дислексией могут преуспеть в школе с помощью дополнительного обучения и специализированной образовательной программы [1]. В основном в России проблемы, связанные с дислексией, являются объектом медицины и логопедии. Нами была предпринята попытка изучить проблему преодоления дислексии путем изучения иностранных языков. Нами был разработан комплекс упражнений для работы с обучающимися с признаками дислексии на уроках английского языка на начальной ступени образования.

1. Упражнение по корректированию предложений (работа с эрративами). Эрратив – намеренное ошибочное написание слова или фразы, которое предлагается ученику с целью исправления ошибок. В системе практических занятий использование эрративов создает условия для контроля работы учителя со стороны ученика, то есть ученик находит и исправляет ошибки учителя. Пример упражнения с эрративами:

Rewrite the sentences in the correct order:

the we lost game (ответ: we lost the game)

sweet cake is this (ответ: this cake is sweet)

of yourself take care good (ответ: take good care of yourself)

2. Текст с пропусками. Ученикам дается текст, построенный на изученном лексическом материале. После его прочтения им дается несколько минут на просмотр и запоминание слов, а затем дается текст с пропусками, в котором им необходимо вписать слова по памяти. Данное упражнение способствует развитию фотографической памяти и орфографической зоркости ученика. Пример текста:

Mr. Elordy wakes up at 7 a.m. every day. He takes a shower, cleans his teeth and combs his hair. Then he has breakfast and goes to work. He treats people, he is a doctor. He has lunch at 2 p.m. Later he takes a taxi and goes home.

Текст с пропусками:

Mr. Elordy _____ up at 7 a.m. every day. He takes a _____, cleans his teeth and combs his hair. Then he has breakfast and goes to work. He treats people, he is a _____. He has lunch at 2 p.m. Later he _____ a taxi and goes home.

3. Диктант с постукиванием. Между произношением английских слов и написанием ученикам часто трудно найти взаимосвязь. Суть данного упражнения заключается в том, что во время диктанта учитель постукивает по столу, когда произносит слово с какой-либо орфограммой. Данное упражнение предупреждает появление ошибок на уровне слова и предложения, а также обращает внимание ученика на определенную орфограмму [3].

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что целенаправленная систематическая работа с использованием специализированных методик способствует формированию у учеников с дислексическим расстройством положительной мотивации к обучению и снижению рисков по освоению ими образовательной программы. Было установлено, что дислексия не связана с интеллектуальными способностями ребёнка, следовательно, с учетом применения особого подхода ученик-дислексик вполне способен освоить иностранный язык (в нашем случае английский) и достигать таких же результатов, как и другие ученики.

Список использованной литературы

1. Заваденко, М. М. Дислексия: механизмы развития и принципы лечения / М. М. Заваденко // Русский журнал детской неврологии : сост. М. В. Румянцева. – 2008. – С. 5–8.

2. Китаева, Н. Н. Особенности преодоления дислексии у учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков / Н. Н. Китаева, И. А. Николаева. – Л. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – 53 с.

3. Шохор-Троцкая, М. Н. Коррекция сложных речевых расстройств : сб. упражнений / М. Н. Шохор-Троцкая. – М., 2006. – 272 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ СЛОВ РАЗЛИЧНОЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ ДЕТЬМИ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пашевич Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Нарушения слоговой структуры слова негативно влияют на успешность овладения лексическим и грамматическим строем речи, поэтому изучение особенностей восприятия и воспроизведения слоговой структуры слов у детей с дизартрией является одной из важных задач в системе логопедической работы по преодолению нарушений произносительной стороны речи. Исследователями отмечена зависимость овладения слоговой структурой слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных возможностей (Е. Н. Винарская, А. К. Маркова, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин и др.); от особенностей развития неречевых процессов: ритмической и динамической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации, пространственной ориентации (Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина)

[1]. Методики коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей представлены в работах Н. С. Четверушкиной, С. Е. Большаковой, Г. Г. Голубевой, З. Е. Агранович, Т. А. Ткаченко и др.

У детей с дизартрией нарушения слоговой структуры слова представлены многообразием проявлений и характеризуются стойкостью. Цель настоящего исследования – изучение особенностей восприятия и воспроизведения слов различной слоговой структуры у детей со стертой дизартрией дошкольного возраста. Для ее реализации была определена методика изучения особенностей слоговой структуры слов и разработана карта обследования; выполнен анализ и обобщение результатов констатирующего эксперимента.

Для изучения особенностей восприятия и воспроизведения слоговой структуры слов использованы диагностические задания, предложенные Е. Ф. Архиповой [2]. Материал для проведения обследования – изолированные слова различной слоговой структуры и в составе предложений. Использовались следующие приемы обследования: повторение слов, предложений за исследователем, самостоятельное называние слов по картинке, отраженное повторение ритмического рисунка, сопряженное воспроизведение ритмической структуры слов с установлением количества слогов, ответы на вопросы. В исследование было включено двое воспитанников со стертой формой дизартрии.

Анализ результатов исследования позволил отметить, что при самостоятельном назывании слов с опорой на картинку были допущены ошибки в виде пропуска звуков и упрощения слога (*памятник – памник*). При отраженном повторении ритмического рисунка дети затруднялись воспроизводить его точно по количеству элементов, дополняя лишними ударами. Отмечены также трудности точного установления количества слогов в слове при том, что воспроизведение структуры этого слова путем отстукивания, сопровождающего проговаривание слова, не вызывало особых трудностей. В отдельных случаях слова, состоящие из двух слогов, оценивались как односложные (например, часы), а односложные сопровождались двумя хлопками (например, танк). Это возможно объяснить недостаточно четкими представлениями детей о слоговой структуре слов, нестойкостью связи между двигательной и вербальной формами действий по воспроизведению слоговой структуры слова, недостаточной способностью приспособлять движения органов артикуляции к слышимым образцам, согласовывать их с ритмической организацией движений рук при воспроизведении структуры слова.

Затруднительным для воспитанников со стертой дизартрией было самостоятельное проговаривание многосложных слов, преимущественно со стечением согласных. Успешность выполнения заданий детьми при отраженном проговаривании слов выше, чем при самостоятельном назывании.

Изучение возможности использовать слова различной степени сложности в минимальном контексте осуществлялось путем повторения детьми предложений и ответов на вопросы. Воспитанниками были допу-

щены ошибки в словах сложной слоговой структуры, преимущественно в виде пропуска слогов (*экскурсовод – исавод, водопровод – водавод, водопроводчик – доводчик*).

Результаты исследования показали, что у детей со стертой дизартрией в старшем дошкольном возрасте сохраняются некоторые трудности в восприятии и воспроизведении слов различной слоговой структуры, но в целом с заданиями они справились довольно хорошо, что говорит о результативной логопедической работе. Следует обратить внимание на задания, направленные на формирование умения воспроизводить ритмический рисунок, согласовывать вербальную и двигательную формы действий по воспроизведению слоговой структуры слова, устанавливать точное количество слогов, использовать слова различной слоговой структуры в самостоятельной речи, не расширяя практику только отраженного повторения отдельных слов или названия картинок.

Список использованной литературы

1. Сафонкина, Н. Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. Ю. Сафонкина ; Московск. пед. гос. ун-т. – М., 2003. – 25 с.

2. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – 222 с.

ИЗУЧЕНИЕ ХАРАКТЕРА ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Пискун Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. Н. Михайлова**

Многочисленные исследования в области специальной педагогики и психологии, нейропсихологии указывают, что у учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями имеются трудности в освоении навыков самостоятельной письменной речи вследствие несформированности многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы (Б. Г. Ананьев, Т. В. Ахутина, М. М. Безруких, Т. Г. Егоров, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Т. А. Алтухова, Р. И. Лалаева, М. Н. Русецкая, Л. Ф. Спирина, И. Н. Садовникова и др.).

Для выявления особенностей и уровней состояния письма, характера ошибок письменной речи и определения содержания коррекционно-педагогической работы нами было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря». Выборку составили учащиеся 3 классов в количестве 8 человек, у которых в качестве логопедического заключения указаны разные формы дисграфии.

Использовалась диагностика письменной речи по методике И. Н. Садовниковой, которая включает в себя задания: списывание, диктант, изложение [2]. После анализа работ учеников нами было выявлено, что при списывании с печатного текста в работах учащихся наблюдались разные виды дисграфических и орфографических ошибок. При выполнении слухового диктанта учащиеся также допускали как орфографические, так и специфические ошибки, связанные с несформированностью навыков языкового анализа и синтеза; с заменой или смешением графически сходных букв; с нарушением фонемного распознавания. В изложении учащиеся допускали значительно большее в сравнении с предыдущими заданиями количество ошибок, обусловленных несформированностью навыков языкового анализа и синтеза, заменой или смешением графически сходных букв, нарушением фонемного распознавания, трудностями построения грамматически правильного развернутого высказывания.

Нами было разработано примерное планирование работы по исправлению выявленных у обследованной группы учащихся нарушений письменной речи, определены три направления коррекционно-педагогической работы по блокам, основываясь на данных диагностики и рекомендациях авторов (Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Г. Г. Мисаренко, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, А. В. Ястребова и др.) [1; 3].

1 блок – «Звуки и буквы». Преодоление трудностей письменной речи, обусловленных незрелостью языкового анализа и синтеза на уровне слова (пропуски, вставки, перестановки букв и слогов). Задачи: – формировать навыки фонематического анализа и синтеза; – развивать навыки слогового анализа и синтеза; – формировать навыки анализа структуры текста и предложения. Средства: например, упражнение «Неудачный робот». Логопед предлагает ученикам представить себя роботами и поэтому необходимо записывать слова как робот («шифровать»). Предлагается детям записывать сначала только 2 первые буквы, т. е. первый слог, а другие буквы записывать черточками.

2 блок – «Дифференциация акустически схожих звуков и оптически схожих букв». Задачи: – развивать фонематическое восприятие; – формировать умения различать смешиваемые звуки по артикуляционным и акустическим признакам с опорой на зрительный образ и кинестетические ощущения; – формировать умения дифференцировать буквы, имеющие оптические и кинетические сходства. Средства: например, упражнение «Словесный мяч». Эта игра проводится с мячом. Логопед бросает мяч и называет слово, а ребенку необходимо придумать свое слово на предпоследнюю букву в слове, и так по цепочке.

3 блок – «Работа на синтаксическом уровне». Задачи: – развивать навыки языкового анализа; – формировать умения составлять предложения по аналогии. Средства: например, упражнение «Собери предложение». Логопед предлагает детям собрать рассыпанное предложение. Слова написаны на карточках. «Примеры слов»: Мы, кормушку, для, сделали,

птиц. Душистая, распустилась, в, сирень, саду. Гнездо, ласточка, на, было, чердак.

Таким образом, в числе задач школьного учителя-дефектолога – своевременное выявление характерных индивидуальных дисграфических ошибок и их преодоление специальными приемами и методами коррекции в начальных классах школы, не допуская перехода трудностей детей в построении письменного высказывания на последующие этапы обучения.

Список использованной литературы

1. Афинина, Т. В. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Т. В. Афинина. – М. : МГППУ, 2020. – 189 с.
2. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 2019. – 256 с.
3. Тугова, Н. А. Логопедия / Н. А. Тугова. – М. : ВЛАДОС, 2017. – 148 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

**Полякова Евгения (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л. Н. Толстого, Россия)
Научный руководитель – И. С. Мартынова**

Во многих образовательных организациях России внедрена система инклюзивного образования. Уже сегодня в России предпринимаются попытки обеспечить инклюзивное образование всем детям с тяжелым нарушением речи (ТНР), ведь это есть основа для дальнейшей деятельности и жизни ребенка. Это дети с сохраненным слухом и первично сохраненным интеллектом, но со сложным нарушением речи, из-за чего следует нарушение в психическом развитии [2]. Такие дети, хоть и могут понимать речь, обращенную к ним, но выразить ее они не в состоянии. Поэтому вопрос инклюзии в нашей стране является актуальным. Важно определить основные направления работы с такими детьми, выявить положительные стороны инклюзивного обучения, разрабатывать новые образовательные технологии воспитания и обучения дошкольников с тяжелым нарушением речи [1].

В России до недавнего времени детям с ТНР оказывались образовательные потребности только в логопедических группах или в специализированных дошкольных учреждениях, в школах пятого вида или в логопедических пунктах в детских поликлиниках. В таких условиях коррекционного обучения дети могут подражать верно произнесенным словам только в разговоре с педагогами, воспитателями, другими специалистами, ведь только они могут считаться эталоном правильной речи. Кроме этого, дети с ТНР общаются в группе только между собой [1]. Необходимо включение такого ребенка в общеобразовательную среду, где примером могут стать их нормотипичные сверстники, что в будущем будет иметь положительное влияние на воспитание и обучение детей с ТНР и их социализацию в обществе.

Процесс развития инклюзивных процессов в дошкольном образовании должен быть правильно организован, чтобы в младшем школьном возрасте детей с ТНР стало меньше. Для выявления благоприятного влияния данной системы на детей российские исследователи организовали группы кратковременного пребывания детей, консультационные центры для специальной помощи родителям и детям, игровые группы. Результат показал, что большинство детей достигло значительной положительной динамики в развитии, достигая и уровня возрастной нормы. Была организована специальная подготовка для педагогов, что уменьшило нехватку кадрового ресурса [3].

Развитие инклюзивного дошкольного образования детей с ТНР имеет огромные перспективы. В России инклюзивное образование таких детей на уровне дошкольного образования в настоящее время находится на начальной стадии становления, однако есть все предпосылки для его развития.

Список использованной литературы

1. Михальчи, Е. В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для вузов / Е. В. Михальчи. – М. : Юрайт, 2023. – 177 с.
2. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей : учеб. для вузов / Л. В. Байбородова [и др.] ; отв. ред. Л. В. Байбородова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – 363 с.
3. Фуряева, Т. В. Модели инклюзивного образования : учеб. пособие для вузов / Т. В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – 176 с.

ИЗУЧЕНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Стальчук Наталья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова

Обучение по многим учебным предметам в школе предполагает владение учащимися умением точно и быстро фиксировать речевой материал (текст) графически, т. е. с помощью письма. В основе овладения техникой письма лежат графомоторные навыки. Графомоторный навык – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения.

Проблеме развития графомоторной деятельности детей посвящены работы М. М. Безруких, А. Д. Ботвинникова, В. А. Илюхина, Е. В. Гурьянова и других, методические рекомендации по формированию графомоторного навыка у детей с нарушениями речи разработаны Т. В. Астаховой, С. Н. Лысюк, Т. П. Буцыкиной, Н. Н. Волосковой и др.

Процесс формирования графомоторных навыков физиологически и психологически сложен. Начиная с младшего дошкольного возраста, происходит интенсивное формирование движений руки при овладении техникой рисования, когда ребенок передает в рисунке элементы узорного изображения, что можно проследить в ритме мазков, линий, штрихов, точек,

использовании ярких цветов и их сочетаний; создает простые графические образы, равномерно заполняя ими пространство листа бумаги [1, с. 25].

В научных работах как отечественных, так и зарубежных авторов отмечено, что первоклассники, особенно имеющие в анамнезе органические нарушения психоречевого развития, часто страдают нарушением деятельности кистей рук. Такой недостаток препятствует овладению ими навыками самообслуживания, затрудняет манипуляции различными мелкими предметами, сдерживает развитие игровой, трудовой, изобразительной деятельности и, несомненно, несовершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук затрудняет овладение письмом и рядом других учебных навыков [2].

При поступлении ребенка в школу начинается новый этап приобретения знаний, умений и навыков, в том числе и в области освоения пространства. Изучение письменных знаков связано с развитием пространственного различения их формы, положения, величины, а с началом письма под диктовку – и с представлением о пространственных признаках графем. В специальной литературе указывается, что детям с нарушениями речи свойственны трудности пространственно-временной ориентации, освоения зрительно-пространственных представлений, которые являются базовыми для освоения графомоторных функций и письма.

Цель нашего исследования – экспериментально изучить особенности графомоторных навыков у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. В исследовании приняли участие 15 учащихся ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря», которые имели общее недоразвитие речи (ОНР) и дислалию. Нами была применена методика исследования уровня состояния графических навыков Д. Элтон и Д. Тейлор [3].

Перед проведением исследования каждому учащемуся была рассказана подробная инструкция о его последующих действиях. Ребенок внимательно слушал, что ему требуется сделать, а уже потом приступал к выполнению заданий. В ходе эксперимента приходилось давать инструкцию более подробно, уточнять ее, так как часто у детей возникали затруднения в выполнении заданий, учащиеся справлялись с ними очень медленно, допуская ошибки.

Наше исследование выявило, что результаты всех принявших участие в эксперименте учащихся иллюстрируют показатели среднего уровня овладения графомоторным навыком. Это можно связать с низким уровнем развития мелкой моторики, плохой координацией движений, недостаточностью пространственно-временной ориентировки и самоконтроля у детей с нарушениями речи. Трудности могут усугубляться неполным пониманием понятий, терминов, пространственных отношений, которые недостаточно подкреплены практикой и жизненным опытом детей рассматриваемой категории.

Таким образом, исследование подтвердило литературные сведения о том, что освоение графомоторных функций учащимися младших классов

с нарушениями речи является недостаточным. В этой связи существенное значение имеет выявление индивидуальных недостатков и проведение целенаправленной последовательной работы по развитию координационных способностей и мелкой моторики, зрительно-пространственных представлений, лежащих в основе овладения детьми графомоторными навыками.

Список использованной литературы

1. Безруких, М. М. Возрастная физиология / М. М. Безруких. – М. : Академия, 2003. – 416 с.
2. Бабинова, Н. В. Сенсомоторный центр в логопедическом кабинете / Н. В. Бабинова // Логопед. – 2020. – № 2. – С. 52.
3. Исследование уровня состояния графических навыков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diagnostika.logopedru.ru/news.html?id=7>. – Дата доступа: 25.03.2023.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Старовойт Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Дизартрия представляет собой сложное нарушение речи, включающее расстройство звукопроизношения и просодики. При данном нарушении 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 [2].

В структуре дефекта при дизартрии отмечается, прежде всего, нарушение тонуса речевой мускулатуры по типу дистонии, спастичности или гипотонии: при дистонии характер тонуса меняющийся, зависит от разных факторов, что существенно искажает звукопроизношение; при спастичности тонус повышен практически во всей артикуляционной мускулатуре, ребенок имеет значительные ограничения в осуществлении произвольных движений; при гипотонии тонус мышц снижен, ослаблены как произвольные, так и произвольные движения, часто наблюдаются межзубные и боковые варианты искажения звуков, может быть провисание мягкого неба и нарушение его подвижности, что ведет к назализованности голоса, из-за полуоткрытого рта характерно усиление саливации [2; 4].

Одним из основных направлений коррекционной работы при дизартрии является нормализация тонуса мышц периферического речевого аппарата. Работа направлена на уменьшение степени проявления двигательного дефекта, развитие артикуляционного праксиса, что способствует улучшению разборчивости речевого высказывания ребенка. В зависимости от состояния нарушенного тонуса мышц воздействие может быть активизирующим или, наоборот, расслабляющим. Эффективными средствами коррекции нарушений тонуса артикуляционной моторики в системе логопедической работы при дизартрии являются артикуляционная гимнастика (пассивная, пассивно-активная, активная) и дифференцированный логопедический массаж,

который вызывает благоприятные изменения в мышечной и нервной системах, способствует улучшению качества речедвигательных умений.

Наряду с нормализацией тонуса мышц артикуляционного аппарата с помощью гимнастики и массажа проводятся развитие и коррекция нарушений движений пальцев рук. Исследователи указывают, что большую роль в развитии речи играет сочетание движений речевого аппарата и кистей рук, которые усиливают кинестетическую и кинетическую афферентацию, создавая условия для постнатального созревания корковых речевых зон. Имеются научно обоснованные данные о взаимозависимости общей и речевой моторики (М. М. Кольцова, Е. М. Мастюкова, Н. А. Бернштейн и др.). В этом аспекте огромное значение в логопедической работе для преодоления нарушений речедвигательных функций при дизартрии приобретают логоритмические упражнения и метод биоэнергопластики.

Наиболее продолжительный этап логопедической работы с детьми с дизартрией – автоматизация звука, его введение в самостоятельную речь. Требуется множество упражнений, вариативных форм работы, целенаправленное включение родителей в процесс закрепления формируемых речедвигательных умений. Нередко дети с дизартрией болеют, оставаясь дома на длительное время. Поэтому логопеду целесообразно обучать родителей элементарным приемам артикуляционной гимнастики, гимнастики моторики рук и массажа.

С этой целью на первом этапе взаимодействия с родителями следует предварительно объяснить им необходимость систематического применения гимнастики и массажа, их роль в системе помощи их ребенку, влияние на эффективность работы. Можно предложить посмотреть видео от специалистов, подготовить презентацию, буклет просветительского характера, продемонстрировать приемы работы и разъяснить их направленность в отношении умений конкретного ребенка.

Второй этап взаимодействия с родителями будет связан с их обучением, проведением мастер-классов, практикумов. Например, при гипотонусе у детей с дизартрией родителей можно обучить приемам стимулирующего, активизирующего массажа (растирание, разминание, вибрация), ознакомить с организационными условиями и правилами его проведения. Кроме демонстрации и практикумов, необходимо предложить им для изучения специальную литературу, например, таких авторов, как Е. Ф. Архипова [1], Е. А. Дьякова [3], О. Г. Приходько [4].

Следующим важным этапом взаимодействия является привлечение родителей к коррекционным мероприятиям с их ребенком в качестве активных участников – обсуждение хода и результатов коррекционной работы. Выполняя работу с ребенком дома, родители должны чувствовать свою ответственность, необходимо обучить их рассказывать о процессе, об изменениях, указывающих на динамику, устанавливать причинно-следственные связи, оценивать результат.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е. Ф. Логопедический массаж при дизартрии / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 114 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 331 с.
3. Дьякова, Е. А. Логопедический массаж / Е. А. Дьякова. – М. : Академия, 2008. – 200 с.
4. Приходько, О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько. – СПб. : КАРО, 2022. – 158 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ НАД ЛЕКСИКОЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Стома Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. Н. Михайлова**

Одной из основных задач обучения в начальной школе является обеспечение осознанного усвоения родного языка как важнейшего средства общения и познания окружающего мира. Современными исследованиями установлена значимость достаточного уровня развития лексической стороны речи для успешного обучения в школе, познавательного и речевого развития, коммуникации и социализации детей.

Специфические особенности лексики учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) проявляются в ее количественной и качественной неполноценности и указывают, что рассматриваемая категория детей не может спонтанно, без оказания специальной коррекционной помощи, овладеть лексическим запасом, соответствующим онтогенетическим нормам развития речи (О. А. Безрукова, В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Л. Ф. Спирина, Л. Б. Халилова, С. Н. Шаховская и др.). У обучающихся с ТНР оказываются недостаточно сформированными такие этапы речевой деятельности, как мотивационный, смысловой, языковой, гностико-праксический, сенсомоторный. Ведущим в структуре речевого нарушения является недоразвитие языкового уровня речевой деятельности, что проявляется в нарушении усвоения языковых единиц и правил их сочетания, комбинирования, в нарушении использования закономерностей языка в процессе коммуникации.

Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» предусматривает, что при изучении разделов «Слово», «Состав слова. Правописание слов», «Части речи» у учащихся с ТНР воспитывается внимание и интерес к форме и значению слова; организуется работа по обогащению и активизации словарного запаса, в частности синонимами, антонимами, фразеологизмами; по усвоению на практическом уровне многозначности, прямого и переносного значения слов; по формированию представлений о значимых частях слова, определяющих его лексическое и грамматическое

значения (корень, приставка, суффикс, окончание); уделяется внимание обучению частям речи, пониманию связи лексического значения слова с категориальным значением частей речи (слово обозначает предмет, действие, признак) и др. [3].

Для решения задач работы над лексикой формируется умение пользоваться толковыми и орфографическими словарями (уточнение лексического значения, проверка правильности написания слов), ведется со второго класса работа со словарными словами, в том числе с использованием дидактических упражнений в игровой форме.

Сущность дидактических игровых упражнений заключается в решении учебных, познавательных задач, представленных занимательно, интересно. Усваивая или уточняя в дидактической игре тот или иной программный материал, дети учатся наблюдать, сравнивать, проявлять сообразительность, находчивость, а главное – проявлять коммуникативную активность. Учащиеся младшего школьного возраста осваивают гораздо успешнее те навыки, которые обычно трудно усваиваются в условиях повседневного общения и при традиционных подходах к проведению уроков русского языка [1; 2].

Речевые дидактические игры и упражнения используются для решения целого комплекса задач речевого развития, они закрепляют и уточняют словарь, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь. Словарные дидактические игры помогают развитию как видовых, так и родовых понятий, освоению слов в их обобщённых значениях. В этих играх учащийся попадает в ситуации, когда он вынужден использовать приобретенные речевые знания и словарь в новых условиях, что проявляется в словах и действиях играющих. Дидактические игры – эффективное средство закрепления лексико-грамматических навыков, так как благодаря диалектичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражняться в повторении нужных словоформ.

Таким образом, развитие лексической стороны речи учащихся с ТНР на уроках русского языка требует постоянного педагогического руководства, создания условий для активизации речевой деятельности (восприятия речи и говорения), общения, выражения своих мыслей учащимися, познавательного интереса к учебному предмету и языковым явлениям, чему способствуют дидактические упражнения в игровой и занимательной форме.

Список использованной литературы

1. Логопедия в школе: практический опыт : учеб.-практическое пособие / Л. А. Барсукова [и др.]. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 368 с.
2. Гришвина, А. В. Игры-занятия с детьми младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития / А. В. Гришвина. – М. : Академия, 2008. – 218 с.
3. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для I–V классов специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с тяжелыми нарушениями речи, специальной общеобразовательной школы (специальной общеобразовательной школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) с русским языком обучения и воспитания. – Минск : МНЦ, 2020. – 30 с.

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕСКАЗУ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ОПОРОЙ НА СЮЖЕТНЫЕ РИСУНКИ

**Терлецкая Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – А. В. Солохов, канд. филол. наук, доцент**

Пересказ – это связное, выразительное, осмысленное воспроизведение литературного текста в устной речи. Это сложная деятельность, в которой активно участвуют мышление ребенка, его память, воображение. Е. И. Тихеева, А. М. Леушина, А. М. Бородич и другие авторы подчеркивают большое значение пересказа для умственного, нравственного, эстетического воспитания детей, развития их речи.

Существуют определенные требования к тексту для пересказов. Каждое произведение должно учить чему-то полезному, должно иметь воспитательную ценность, обогащать моральный опыт детей. Подбирают тексты, доступные детям по размеру, по содержанию. Нужно, чтобы в произведениях присутствовали знакомые детям персонажи с ярко выраженными чертами характера. Произведения следует подбирать сюжетные, с четкой композицией, с хорошо выраженной последовательностью действий.

Как известно, у детей с тяжёлыми нарушениями речи наблюдается сниженный уровень работоспособности и неустойчивость внимания. В их речи отмечается недостаточный объём словарного запаса, не полностью сформированы навыки словообразования и словоизменения, наблюдаются сложности в синтезе слов, что ведёт к неправильному оформлению самостоятельного речевого высказывания. При организации пересказа для учащихся необходима наглядная опора в виде картинки или серии сюжетных картинок, которые будут являться одним из источников материала для пересказов [1, с. 110].

Сюжетные рисунки помогут учащимися с тяжёлыми нарушениями речи в логической последовательности раскрыть события, изложенные в художественном рассказе. Кроме того, рисунки воздействуют на эмоции детей, вызывают интерес к рассказыванию, в процессе их рассматривания активизируется словарный запас слов. Методисты считают, что при работе над рассказом наиболее актуальными видами работы с текстом является составление плана и пересказ (подробный, выборочный, творческий) [2, с. 128]. Пересказ как форма работы с текстом особенно важна для развития речи младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.

Цель статьи – определить приёмы работы с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи при организации пересказа с опорой на сюжетные рисунки.

Для составления пересказа с использованием серии рисунков детей сначала учат размещать их в определённой логической последовательности. При изучении во втором классе отрывка из повести С. Баруздина «Алёшка из нашего дома» [3, с. 20–23] мы предлагаем следующий порядок работы:

- 1) учитель читает отрывки из рассказа, а учащиеся подбирают к ним подходящие рисунки из нескольких имеющихся к данному рассказу:
 - а) от слов «Исполнилось Алёше семь лет» до слов «И ушёл домой»;
 - б) от слов «Пришёл и говорит маме...» до слов «Я лучше, как папа, работать буду»;
 - в) от слов «Что ж, давай, как папа» до слов «Пожалуй, я завтра опять в школу пойду»;
- 2) рисунки вывешиваются на классной доске (рисунок 1);



Рисунок 1 – План рассказа в рисунках

- 3) дети поочерёдно рассматривают один рисунок, затем второй, третий и излагают их содержание;
 - 4) учащиеся, используя данные рисунки, пересказывают весь текст.
- Таким образом, рисунки помогают детям с тяжёлыми нарушениями речи правильно выражать свои мысли, составлять связный пересказ, обогащать словарный запас.

Список использованной литературы

1. Левонюк, А. Е. Методика преподавания русского языка и литературного чтения: содержание и методика работы по литературному чтению : учеб.-метод. комплекс / А. Е. Левонюк. – Брест : БрГУ, 2020. – 119 с.
2. Содержание и методика работы по литературному чтению : хрестоматия / сост. А. В. Солохов. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2021. – 198 с.
3. Стремек, И. М. Литературное чтение : учеб. для 2 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. яз. обучения : в 2 ч. / И. М. Стремек. – 4-е изд., пересм. и доп. – Минск : Нац. ин-т образования, 2021. – Ч. 1. – 128 с.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРАКТИКЕ ЛОГОПЕДА Хроменко Ульяна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь) Научный руководитель – Л. В. Федорова, канд. пед. наук

Правильная речь – одна из главных предпосылок полноценного развития и социальной адаптации ребенка. Однако, сегодня отмечается тенденция к стремительному росту количества детей с различными речевыми патологиями. В связи с этим современные специалисты отмечают важность

предупреждения тяжелых нарушений речи ребенка, что предусматривает их своевременное выявление путем тщательного обследования детей. Исходя из этого, логопеды осваивают новые подходы, технологии логопедического обследования. Сегодня особенно актуален вопрос о владении специалистами умениями компьютерного логопедического обследования, которое обладает следующими преимуществами: создание базы данных детей с нарушениями речи, их классификация, систематизация, ведение индивидуальной для каждого ребенка речевой карты, а также – отслеживание динамики результатов коррекционной работы [1; 2].

В логопедической практике выделено достаточно много эффективных диагностических программ. В качестве примера рассмотрим авторскую программу «ЛогоЁжка», предназначенную для тестирования развития речи детей 3–7 лет. В программе предварительно для каждого ребенка собираются анкетные и анамнестические данные. Последующее указание возраста ребенка способствует подбору программой соответствующих заданий, выполнение которых проверяет специалист (объем и качество). В затруднительных для специалиста случаях в программе предоставляются подсказки в виде иллюстраций (рисунок 1).

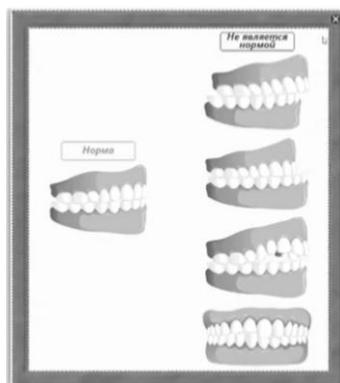


Рисунок 1 – Иллюстрация из программы «ЛогоЁжка»

Важнейшим этапом логопедической диагностики в программе является обследование звукопроизношения. В указанном приложении предоставлены возможности выбора заданий для проверки любого звука: изолированно, в слогах, в общеупотребительных словах (рисунок 2).

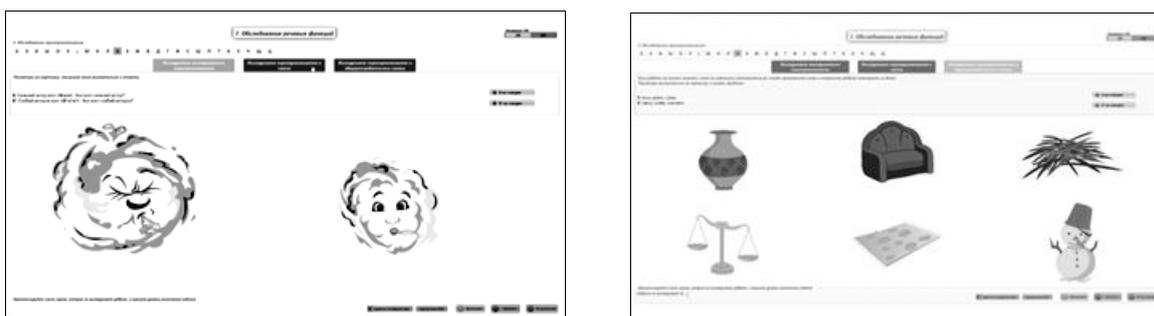


Рисунок 2 – Иллюстрация из программы «ЛогоЁжка»

Все выявленные нарушения отмечаются в программе путем автоматического переноса результатов обследования в речевую карту ребенка. В итоге обследования демонстрируется окно с результатами диагностики речи ребенка в виде ряда соответствующих графиков, которые наглядно демонстрируют выявленные нарушения. Данные графики позволяют исследовать динамику развития речевых функций ребенка за разные промежутки времени (рисунок 3).

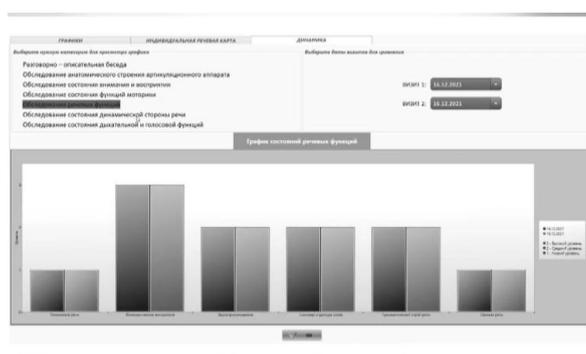


Рисунок 3 – Иллюстрация из программы «ЛогоЁжка»

Результаты компьютерной логопедической диагностики можно распечатать для последующего изучения, предоставления родителям.

Возможности компьютерной диагностики не исключают традиционные методы логопедического обследования, а лишь их обогащают, так как являются многозадачными, эффективными и более удобными в применении в практической деятельности логопеда.

Список использованной литературы

1. Кузьмина, Е. В. Использование информационных технологий в работе учителя-логопеда общеобразовательной школы / Е. В. Кузьмина // Логопед. – 2008. – № 5.
2. Абрамова, Л. И. Использование информационно-коммуникативных технологий в коррекционной работе учителя-логопеда [Электронный ресурс] / Л. И. Абрамова // Персональный сайт педагога. – Режим доступа: <https://abramova.virtualtaganrog.ru/portfolio/publikacii/ikt/>. – Дата доступа: 20.02.2023.

ПРИМЕНЕНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАСШИРЕНИЮ И УТОЧНЕНИЮ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Цалко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Слово обладает многоаспектностью, многомерностью смысловых отношений. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) нарушения формирования лексики проявляются в ограниченности словарного запаса, неточном употреблении слов, расхождении объема пассивного и активного словаря, многочисленных вербальных парафазиях и трудностях актуализации

слов [1]. Одним из способов расширения и уточнения словарного запаса является работа над многозначными словами, когда обучающиеся имеют возможность пополнить свой словарь путем овладения новыми значениями слов. Как отмечает А. Г. Зикеев, проблема многозначности является в дидактическом плане очень сложной из-за характера соотношения значений многозначного слова [2, с. 66].

Выявление уровня сформированности у обучающихся 1-го класса с ОНР способности называть несколько значений слов стало целью настоящего исследования, в котором детям было предложено объяснять значения слов, обладающих многозначностью (предложены категории имен существительных, имен прилагательных и глаголов). Выявлено, что 30 % обследованных смогли назвать несколько значений слов-предметов, 10 % – слов-действий, наибольшие затруднения возникли с объяснением значений слов-признаков. Отметим, что обучающиеся 1 класса с ОНР способны были назвать несколько значений лишь только часто встречающихся слов, обозначающих предметы. К словам-признакам и словам-действиям они подбирали только одно значение. Результаты исследования подтверждают значимость направления логопедической работы по расширению словаря детей путем овладения новыми значениями слов.

Богатый ресурс для обеспечения эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми с речевыми нарушениями имеют мнемотехнические средства. В частности, рассмотрим приемы работы с использованием мнемотаблиц, применение которых позволяет в практическом плане знакомить со словами, имеющими несколько значений, устанавливать связь между написанным словом и его значением, употреблять слова по аналогии в новом значении. А. Г. Зикеев указывает, что работу над многозначностью слова целесообразно проводить на материале частей речи (имен существительных и прилагательных, глаголов) [2]. Учитывая данное положение, нами была разработана соответствующая серия мнемотаблиц, имеющих общую структуру: в мнемотаблице написано слово и располагаются мнемоквадраты с изображением объектов, отражающих различные значения этого слова. Данное средство дает возможность решать задачи в разных направлениях: расширять и уточнять пассивный и активный словарь (словарь предметов, признаков и действий), формировать навыки словоизменения, формировать умение употреблять слово в контексте. Работа с мнемотаблицами может проводиться вариативно:

- 1) выбор нужной картинки (логопед размещает мнемотаблицу перед ребенком и выкладывает мнемоквадрат с написанным словом, а задача ребенка – найти все картинки, которые обозначают предложенное слово);

- 2) выбор нужного слова (логопед размещает мнемотаблицу перед ребенком и выкладывает рядом серию картинок, объединенных общим смысловым содержанием, ребенку необходимо найти среди многозначных слов то, которое соответствует предложенной серии картинок);

3) дополнение значений (логопед выкладывает одну картинку, ребенку необходимо выбрать (подобрать) многозначное слово и дополнить мнемотаблицу другими картинками с данным значением);

4) исправление ошибки или поиск неправильных значений слова (логопед выкладывает картинки, одна (две) из которых лишние, ребенку необходимо найти лишнюю картинку и объяснить свой выбор);

5) придумывание предложений или введение слова в контекст (ребенку предлагается выкладывать последовательно картинки в мнемотаблицу, составляя предложения и сравнивая значения слова);

6) классификация значений слов (логопед размещает две и более мнемотаблицы перед ребенком и выкладывает мнемоквадраты с многозначными словами, предлагает ребенку картинки, которые необходимо разложить в соответствии со значением слова);

7) составление историй о многозначном слове (логопед выкладывает напечатанное слово и соответствующие его значению картинки, совместно с логопедом ребенок придумывает историю, в которой в контексте будут употреблены несколько значений одного слова, и заполняет таблицу).

Таким образом, мнемотехника является продуктивным средством в работе по расширению словаря обучающихся с ОНР, позволяя эффективно усваивать новую информацию, легко устанавливать ассоциативные связи между значениями слов, быстро их запомнить.

Список использованной литературы

1. Изучение лексики детей с недоразвитием речи : науч.-метод. аспекты [Электронный вариант]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-leksiki-detey-s-nedorazvitiem-rechi-nauchno-metodicheskie-aspekty>. – Дата доступа: 29.03.2023.

2. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – 3-е изд., испр. – М. : Академия, 2007. – 200 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ



ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бруй Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Как показывают ряд исследований, студенты представляют категорию населения с повышенными факторами риска, к которым относятся нервное и умственное перенапряжение, постоянные нарушения режима питания, труда и отдыха. В образе жизни студентов часто наблюдается отсутствие заботы о здоровье: неупорядоченность, хаотичность, выражающиеся в несвоевременном приеме пищи, систематическом недосыпании, малом пребывании на свежем воздухе, недостаточной двигательной активности; отсутствие закаливающих процедур; наличие вредных привычек. Накапливаясь в течение учебного года и всего обучения в вузе, негативные последствия оказывают существенное влияние на состояние здоровья студентов [1].

Одним из путей решения проблемы формирования валеологической культуры студентов является проектная деятельность. В рамках нашего исследования мы решали проблему формирования валеологической культуры студентов путем апробации валеологического проекта «Дом Здоровья» на базе университета.

В качестве целевой группы проекта выступили студенты, обучающиеся по специальностям «Биология и химия» и «Начальное образование». Целью разработанного проекта выступило формирование валеологической культуры студентов посредством воспитания здорового образа жизни в образовательном процессе университета. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Сформировать у студентов представления об особенностях строения и физиологии человека, полезных и вредных привычках, о предупреждении заболеваний, вызываемых вредными привычками;
2. Воспитать у студентов бережное и заботливое отношение к личному здоровью, здоровью других людей, как высочайшей ценности;
3. Повысить мотивацию у студентов к здоровому образу жизни;
4. Развить практические умения и сформировать привычки по укреплению личного здоровья;
5. Разработать рекомендации по оптимизации и коррекции режима дня студента.

Данный проект предназначен для реализации в масштабах Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина. Проектная деятельность рассчитана на один учебный год.

Программа проектной деятельности включает в себя 4 основных этапа:

1. *Подготовительный* – первичное накопление информации; выявление проблемы, сбор и анализ литературы, разработка плана реализации проекта; формирование желания участвовать в проекте вместе со сверстниками, проявляя самостоятельность, инициативность и творческий подход (создание активной и творческой группы);

2. *Диагностический* – определение уровня представлений у студентов о здоровом образе жизни, уровня сформированности валеологической культуры (анкета «Уровень сформированности валеологической культуры», методика «Выявление валеологических умений»), которые будут отслеживаться в дальнейшем.

3. *Основной* – реализация проекта – разработка дидактических, деловых и интерактивных игр (игра «Учимся быть здоровым телом и душой») и мероприятий по формированию и совершенствованию валеологической культуры студентов (беседа-практикум «Я и мое здоровье» и др.); подборка иллюстративного материала; организация работы с участниками педагогического процесса (конкурс по разработке лучшей стенгазеты «Режим дня студента» и др.).

4. *Контрольно-аналитический* – анализ результатов реализации проекта, обобщение результатов работы, выводы (анализ результатов проекта на заседаниях выпускающих кафедр, публикации статей в городской газете об организации валеологического клуба; тематическая неделя «Я стал лучше»).

Каждый из вышеизложенных этапов проектной деятельности включает в себя мероприятия (периодические и систематические), которые нацелены на работу как со студентами, так и с преподавателями (научно-методические семинары, пополнение материальной базы).

Механизмом реализации проекта выступают нижеизложенные условия: •мотивационные условия – осуществление исследовательско-поисковой деятельности; личностные и деловые мотивы, мотив самореализации и самоутверждения; •организаторские условия – развитие нравственных качеств; интеграция образовательного процесса; •методические условия – методические разработки, подготовка учебно-методического комплекса, разработка плана проведения мероприятий.

Реализованный проект позволил нам получить следующие результаты: у студентов сформирована мотивация к здоровому образу жизни, соблюдению режима дня и правильному питанию; повышен уровень информированности о проблемах и последствиях никотиновой, алкогольной и наркотической зависимости; сформировано представление о необходимости соблюдения принципов здорового образа жизни, ответственное отношение к здоровью как осознанной ценности.

Список использованной литературы

1. Аксенов, А. М. Создание здоровьесберегающей среды как условие формирования здорового образа жизни у студентов / А. М. Аксенов // Изв. Тульск. гос. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2013. – № 2. – С. 360–366.

ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППОЙ

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

Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. психол. наук, доцент

Профессиональная деятельность педагога дошкольного учреждения весьма многогранна по своему содержанию и предусматривает передачу детям определенных знаний, формирование многочисленных навыков и умений, формирование социальных компетенций. Осуществление такой сложной профессиональной деятельности возможно только при наличии у педагога управленческих навыков и умений. Основой этих навыков и умений являются личностные и профессиональные качества.

Сферой педагогической деятельности охвачены дети, их родители, коллеги, сам воспитатель, сознательно совершенствующий и свое мастерство, и свою личность. Исходя из этого, определены обоснованные требования к профессиональным качествам личности современного педагога дошкольной образовательной сферы, к объёму и составу мировоззренческих, общекультурных, психолого-педагогических, специальных знаний, а также перечень педагогических умений и навыков [1, с. 205].

Личные качества педагога, такие как терпение, внимательность, доброта и понимание, необходимы для создания положительного эмоционального климата в группе. Эти качества помогают педагогу лучше понимать своих воспитанников, а также говорить на их языке. Кроме того, педагог должен быть коммуникабельным и доброжелательным, чтобы установить хорошие отношения со всеми членами детской группы, в том числе с их родителями, и сформировать доверие и уважение к себе. Профессиональные качества педагога позволяют ему организовывать совместную деятельность детей в группе, эффективно управлять поведенческими моделями детей. Проблемой влияния личностных и профессиональных качеств педагога на управление группой занимались такие ученые как Е. А. Панько, Л. Г. Семушина, В. И. Логинова, Р. С. Буре.

Общество предъявляет повышенные требования к качеству подготовки специалистов дошкольного образования: они должны не только глубоко овладеть системой наук о человеке, закономерностях его физического, нравственного, психического, умственного развития, но и научиться применять эти знания в практической деятельности [1, с. 205].

По классификации, предложенной Е. А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом труда которых является другой человек. Главное отличие от других профессий типа «человек-человек» педагогической профессии заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий. Воспитатель – значимый для ребенка человек в дошкольном учреждении. Дошкольник стремится во всем подражать педагогу: его внешнему виду,

манере разговора с окружающими, его отношениями с людьми, его поведению в целом. Важно, чтобы ребенок видел перед собой достойный образец для подражания [2, с. 20].

Цель нашего исследования – изучить личностные потребности педагога в достижении целей и способность оценивать свои профессиональные качества.

Объект исследования – управление дошкольной группой.

Предмет исследования – личностные и профессиональные качества педагога как фактор эффективности управления дошкольной группой.

База исследования: УО «Специальный детский сад № 30» г. Мозыря. В исследовании принимали участие 15 человек – педагоги. Стаж работы 2 – 25 лет. Для решения поставленной задачи мы использовали следующие методики: «Самооценка профессиональных качеств педагога», «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении цели Ю. М. Орлова».

Результаты наших исследований показали, что 7 испытуемых (что составляет 46,7 %) дают низкую самооценку своим личностным и профессиональным качествам; 8 педагогов (что составляет 53,3 %) оценивают себя по всем критериям скептически. Выявилась тенденция – чем больший стаж у педагога, тем меньше у него потребность в совершенствовании своих личностных и профессиональных качеств.

Полученные результаты позволили нам убедиться в правильности нашего предположения: чем совершеннее личностные и профессиональные качества педагогов, тем успешнее их управление группой. Педагогам с низкой самооценкой своих профессиональных качеств и личностных потребностей в достижении целей необходимо осознанно и целенаправленно развивать свою личность и потребность в достижении поставленных целей.

Список использованной литературы

1. Куликова, М. В. Современный педагог ДОУ / М. В. Куликова // Молодой ученый. – 2020. – № 6. – С. 205–206.
2. Панько, Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология : пособие для педагогов дошкол. учреждений / Е. А. Панько. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Зорны верасень, 2006. – 264 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

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

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

Значимость проблемы формирования экологической культуры подрастающего поколения в современном мире общепризнанна. Как известно, процесс формирования экологической культуры включает в себя экологическое воспитание и экологическое образование [1]. В связи с этим решение проблемы формирования экологической культуры определяется не

только сформированностью у учащихся системы экологических знаний, но и установлением экологически оправданных взаимоотношений с природным и социальным миром [2].

Одним из средств решения проблемы формирования экологической культуры учащихся в нашем исследовании выступило создание клуба «Экологический патруль», который был организован в рамках проектной деятельности, имеющей туристическую направленность.

Направление проектной деятельности является актуальным, т. к. экологический туризм выступает одним из видов активного отдыха, который способствует развитию познавательной деятельности и экологической грамотности учащихся. Также туризм играет важную роль в развитии экономических и экологических знаний детей, в их ознакомлении с разными сторонами экономической и культурной жизни своего края. Многообразие впечатлений, получаемых учащимися, имеет большое значение для расширения их образовательного и культурного кругозора.

Цель проекта – формирование у участников экологической культуры, базисных элементов экологической этики и позитивной прагматической направленности к взаимодействию с природными объектами.

Задачи проекта: •изучить особо охраняемые природные территории (ООПТ) Республики Беларусь; •отметить значение и роль заповедных зон для жизни и деятельности человека, сохранения популяции растений и животных; •сформировать умение работать в группе и коллективе; •развить воображение, мышление в процессе наблюдения, исследования природных объектов; •способствовать развитию творческих способностей, коммуникативных навыков, самостоятельности, экологической грамотности, патриотизма и любознательности у школьников; •обогащить словарный запас участников проекта и их знания об экологии и туризме; •воспитать бережное отношение к природе, ООПТ, родному краю; •ознакомить родителей и детей с возможностями семейного досуга.

Целевой группой проекта выступают учащиеся ГУО «Ленинская средняя школа Бобруйского района» различного школьного возраста. Участники проекта – педагоги учреждения образования и родители учащихся. Проектная деятельность рассчитана на 1 учебный год.

Условия реализации проекта: мотивационные – личностные и деловые мотивы, мотив самореализации и самоутверждения в исследовательско-поисковой деятельности; организаторские – развитие нравственных качеств; интеграция образовательного процесса; методические – разработка учебно-методического комплекса клубных занятий, плана проведения экскурсий; подготовка экскурсоводов.

Программа проектной деятельности включает следующие этапы:

1 – *подготовительный* – первичное накопление информации; выявление проблемы, сбор и анализ литературы, разработка плана реализации проекта; формирование у учащихся установки на участие в проекте вместе со взрослыми и сверстниками, на проявление самостоятельности и творческого подхода;

2 – *диагностический* – определение уровня представлений у детей об экологическом туризме, уровня сформированности экологической культуры (методики «Самооценка нравственных качеств», «Моё отношение к природе» М. М. Ивановой, «Экологический светофор», «Природа и я» Н. С. Житовой, «Незаконченные рассказы и предложения», опросник «Отношение к окружающему миру» Н. С. Жестовой и др.);

3 – *основной* – реализация проекта (физическая и теоретическая подготовка к походу; разработка дидактических игр: «Красота родного края», «ООПТ Республики Беларусь», «Ориентирование с помощью карты и компаса» и др., пособий: «Красная тетрадь» растительного мира и др., подборка иллюстративного материала: «Туризм, турист и его подготовка», «Туристское снаряжение. Состав личного снаряжения в связи с сезонными и погодными условиями», «Личная гигиена туриста. Доврачебная помощь в походе» и др., подготавливающая участников к прохождению туристической тропы, организация работы экологического клуба);

4 – *контрольно-аналитический* – анализ итогов реализации проекта, обобщение результатов работы, выводы (педагогический совет).

Итоги проекта позволили констатировать, что у учащихся:

- развиты: познавательный интерес к изучению природы; творческая активность в познании окружающего мира и определении своего места в нём; стремление участвовать в конференциях, семинарах, методических объединениях, конкурсах по экологическим проблемам современности;

- сформированы: бережное отношение к природе; навыки культурного поведения в природной среде, умение беречь объекты природы; готовность участвовать в практических делах по улучшению природной среды (обустройство экологических троп, экологическое просвещение); умение самоопределения себя как личности, способной к саморегуляции во взаимодействии с окружающей средой.

Список использованной литературы

1. Катович, Н. К. Формирование личности в контексте экологической культуры / Н. К. Катович // Пазашкольнае выхаванне. – 2011. – № 4. – С. 17–20 ; № 5. – С. 19–22.

2. Лихачев, Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев. – М. : ВЛАДОС : ВЛАДОС, 2010. – 647 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Гайыпов Палвангелди (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Т. И. Татарина, канд. филол. наук, доцент**

Гуманизация образования как одно из ведущих направлений педагогической работы в современных условиях призвана активизировать процесс становления самостоятельной личности, создавая условия для ее самовыражения, подготовки к жизни. Проблема профессионального

самоопределения всегда являлась важной как для каждого конкретного человека, так и для всего общества в целом.

В настоящее время необходимо формировать у школьника субъектно-деятельностную позицию социально активной личности. Учреждения образования разных типов занимаются подготовкой школьников к профессиональному и карьерному росту, формированию способности самостоятельно ставить цели и определять пути и этапы их достижения, социализируя личность через труд. Молодежь следует готовить к требованиям социально-экономической, политической и кадровой ситуации в процессе решения задач профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям личности и запросам современного общества, нуждающегося в конкурентоспособных, высококвалифицированных кадрах. Вместе с тем, проведенный нами в ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря» опрос 25 учащихся 10 класса и 23 учащихся 11 класса, показал, что большинство из респондентов не готовы к сознательному выбору будущей профессии. *Цель нашего исследования* – выявить возможности влияния учреждений дополнительного образования на выбор учащимися будущей профессии. В качестве базовых принципов концептуальной проектной модели профессиональной ориентации нами были определены: *контекстуальный* принцип, реализующийся в осмыслении учащимися своего профессионального будущего, границы которого относительно и зависят от индивидуальных качеств личности, поставленных достижимых целей; принцип *конструктивности*, предполагающий многоуровневый подход к организации педагогического процесса профессиональной ориентации; принцип *дополнительности*, обеспечивающий индивидуальный учет своеобразия организации психики, сознания, мышления, свойственный каждому индивиду в соответствии с возрастом, усиливающийся и обогащающийся в ходе последующего развития собственного потенциала.

В содержание образовательной деятельности педагога дополнительного образования в контексте профессиональной ориентации входит, прежде всего, создание условий для самореализации личности через изучение ее индивидуальных качеств, глубокое эмпатическое понимание и принятие личностных смыслов воспитанника, оказание необходимой педагогической помощи и поддержки в выборе будущей профессиональной деятельности. Сущностное содержание профессионального самоопределения, заключающееся в поиске смысла жизни, обуславливает постепенное превращение личности в подлинный субъект самоопределения. При этом учитываются такие базовые векторы, как «образ жизни», «стиль жизни», «социальная роль», «социальный стереотип», «выбор» в соответствии с желаемым и достижимым, что субъективно оформлено в сознании людей.

Профориентация учащихся составляет суть функционирования и развития учреждений дополнительного образования детей и подростков с учетом современной социокультурной ситуации. Методология, содержание, особенности педагогического процесса в учреждении дополнительного

образования детей, а также формы, методы и технологии реализации системной модели профориентации отражаются в образовательной программе, концепции воспитания и программе развития конкретного учреждения. Реальная картина достижений воспитанников в избранной профессии впоследствии может быть отражена в презентации своего профессионально-ориентированного выбора или в личном портфолио. Именно профессиональное самоопределение воспитанников составляет цель и обеспечивает развитие учреждения дополнительного образования детей на субъектном уровне как гибкой и открытой личностно-ориентированной системы.

Профориентационная работа направлена на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в принятии решения о выборе профиля обучения, направления дальнейшего образования и возможного трудоустройства с учетом ситуации на рынке труда. Профильная ориентация и психолого-педагогическая диагностика осуществляется через анкетирование учащихся, в первую очередь 9-х классов, консультирование и оказание им психолого-педагогической поддержки в проектировании продолжения обучения в профильных классах.

Таким образом, профессиональная ориентация школьников в условиях учреждений дополнительного образования включает в себя такие направления, как: информационно-просветительское, диагностическое, консультационное и обучающее.

Список использованной литературы

1. Баранников, А. В. Зарубежный опыт организации самообразования в рамках школы / А. В. Баранников // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 2. – С. 44–60.
2. Васильев, Ю. П. Воспитание у школьников способности к творческой самореализации / Ю. П. Васильев ; Ин-т общ. сред. образования Рос. акад. образования, Самар. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования. – Самара, 2000. – 144 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ГОРОДА ВОЛОГДЫ

Гальперина Диана (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)

Научный руководитель – Е. Л. Тихомирова, канд. пед. наук, доцент

Главный вызов нашего времени заключается в новой философии воспитания, которую мы вместе формируем – это традиционные базовые ценности, такие как Родина, семья, труд, знание, милосердие. Воспитание – это вопрос не только системы образования, но и общества в целом.

В связи с этим Федеральным законом № 261-ФЗ от 14.07.2022 года было зарегистрировано Российское движение детей и молодежи «Движение первых». Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи – это единое движение, созданное для детей совместно с детьми. Движение включает в себя все детские организации, движения и объеди-

нения в стране, охватив наибольшее количество детей и подростков, дает им огромную поддержку [1].

Целью нашего исследования является изучение эффективности воспитательной работы в общеобразовательных организациях г. Вологды.

В нашей работе мы будем опираться на следующее определение эффективности: «Эффективность воспитательного процесса – отнесенность полученных результатов с целями и прошлыми достижениями в воспитательной практике» [2].

Нашу выборку составили 39 общеобразовательных организаций города Вологды.

В качестве диагностического инструментария мы использовали анкету для самоанализа организуемой в школе совместной деятельности детей и взрослых, разработанную коллективом авторов под патронажем Министерства просвещения Российской Федерации [3].

В результате анкетирования, проведенного нами в октябре 2022 года, выяснено следующее:

1. В тридцати трех общеобразовательных организациях города Вологды наблюдаются такие положительные тенденции, как: общешкольные дела интересны как обучающимся, так и их родителям; классные руководители являются значимыми взрослыми для большинства детей своих классов; реализуются разнообразные виды внеурочной деятельности; учителя используют на уроке игры, дискуссии и другие парные или групповые формы работы; ребята чувствуют свою ответственность за происходящее в школе, понимают, на что именно они могут повлиять в школьной жизни; детские общественные объединения являются привлекательными, школьники стремятся участвовать в организуемой ими деятельности; выездные мероприятия проводятся регулярно, формы такой деятельности разнообразны; профориентацией занимается команда педагогов с привлечением социальных партнеров; деятельность школьных медиа обеспечивается силами учащихся при поддержке педагогов; оформлению школы уделяется должное внимание.

2. В шести общеобразовательных организациях города Вологды наблюдаются такие проблемы, как: общешкольные дела не интересны большинству обучающихся; классные руководители не пользуются авторитетом у детей в своих классах, поэтому в отношениях между детьми преобладают равнодушие, грубость, и даже есть вероятность столкнуться с буллингом; внеурочная деятельность организуется как продолжение учебных занятий и носит принудительный характер; уроки ориентированы преимущественно на натаскивание учащихся к ВПР, ОГЭ, ЕГЭ; обучающиеся занимают пассивную позицию по отношению к происходящему, поскольку они никак не вовлечены в организацию школьной жизни; детские общественные объединения существуют лишь формально; крайне редко проводятся выездные мероприятия; профориентацией занимается только классный руководитель, ориентируясь лишь на ознакомление обучающихся с рынком

труда; деятельность школьных медиа обеспечивается силами взрослых с минимальным участием детей; оформлению школы не уделяется должного внимания; родители безразличны к участию ребенка в школьных делах.

Таким образом, в большинстве общеобразовательных организаций г. Вологды воспитательная работа построена так, что особо ярко выраженных проблем не наблюдается. Помимо положительной динамики в ряде общеобразовательных организаций г. Вологды нами выявлены проблемы в организации воспитательной работы, которые делают ее малоэффективной. Мы считаем, что организация в школах деятельности Российского движения детей и молодежи «Движение первых» поможет устранить выявленные проблемы и повысить эффективность воспитательной работы.

Список использованной литературы

1. О российском движении детей и молодежи [Электронный ресурс] : Федер закон, 14 июля 2022 г., № 261-ФЗ. – Режим доступа: garant.ru. – Дата доступа: 13.03.2023.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности : метод. рекомендации / под ред. Е. Н. Степанова. – М. : Сфера, 2001. – 128 с.
3. Воспитание в современной школе: от программы к действиям : метод. пособие / П. В. Степанов [и др.] ; под ред. П. В. Степанова. – М. : ИСРО РАО, 2020. – 119 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У ПОДРОСТКОВ

Горбунова Алена (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)

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

На сегодняшний день место и роль когнитивных стилей (далее – КС) в общей структуре индивидуальности в ясной степени не определены. Многих исследователей интересовало, как КС связаны с отдельными личностными свойствами или их комплексом. Общая особенность этих работ состоит в том, что результаты, приведенные в них, противоречивы, корреляции между изучаемыми стилями и свойствами личности, как правило, или отсутствуют, или находятся на грани уровня значимости [1; 2]. К такому выводу пришел В. Мак-Кенней на основе обширного обзора данных по этому вопросу [3]. Кроме того, вопрос о формировании КС в онтогенезе недостаточно изучен, а взаимосвязи КС с некоторыми личностными характеристиками изучались, в основном, на взрослой выборке.

Цель нашего исследования – анализ взаимосвязи КС с такими личностными особенностями у подростков, как экстраверсия/интроверсия и тревожность. Нами были исследованы такие КС, как тип реагирования, дифференцированность поля, диапазон эквивалентности и сглаживание/заострение. Данные КС были измерены с помощью следующих методик: «Включённые фигуры» Виткина; «Сортировка» Гарднера; «Парные фигуры» Кагана; тест «LSHT» С. Сантостефано; подростковый вариант опросника Айзенка; «Шкала личностной тревожности для учащихся» А. М. Прихожан.

В исследовании приняли участие обучающиеся 5 классов общеобразовательных школ в количестве 60 человек.

Для анализа взаимосвязи таких КС как «сглаживание/заострение» и «дифференцированность поля» с интроверсией и тревожностью мы использовали коэффициент корреляции Спирмена. В результате была выявлена положительная связь между сглаживанием/заострением и уровнем общей ($r = 0,462^{**}$), школьной ($r = 0,497^{**}$), самооценочной ($r = 0,383^{**}$) и межличностной ($r = 0,404^{**}$) тревожности. Это означает, что подростки, склонные к сглаживанию, имеют более высокий уровень тревожности. Между дифференцированностью поля и изучаемыми личностными характеристиками связи обнаружено не было, из чего можно сделать вывод, что полезависимые и полenezависимые в равной степени могут являться тревожными, а также быть или не быть экстравертированными. Данные результаты наглядно представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа

Личностные особенности	Уровень общей тревожности	Уровень школьной тревожности	Уровень межличностной тревожности	Уровень самооценочной тревожности	Интроверсия/экстраверсия
Индекс полenezависимости					
Значение коэффициента корреляции	–,062	–,026	,020	–,012	–,078
Уровень значимости	,926	,841	,879	,926	,556
Коэффициент сглаживания-заострения					
Значение коэффициента корреляции	,462**	,497**	,404**	,383**	–,134
Уровень значимости	,000	,000	,001	,003	,307

Для анализа взаимосвязи такого КС, как «тип реагирования» с интроверсией и тревожностью, мы использовали статистический критерий для нескольких независимых выборок Крускала-Уоллеса. Были выявлены значимые различия между испытуемыми с разным типом реагирования по уровню общей тревожности ($p = 0,032$) (рисунок 1). По уровню интроверсии значимых различий не выявлено.

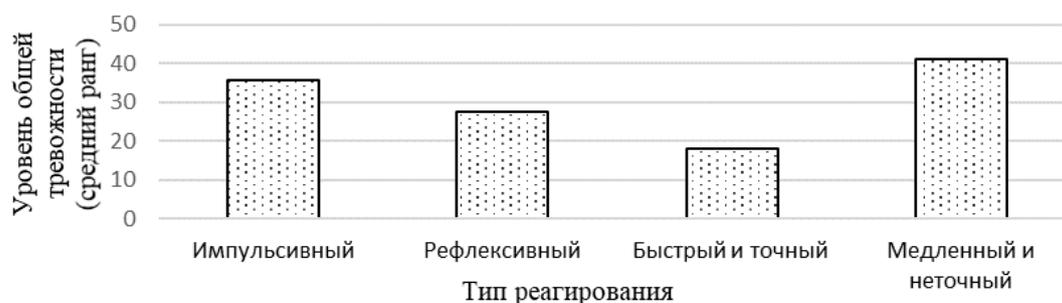


Рисунок 1 – Уровень общей тревожности у школьников с разным типом реагирования

Как видно из диаграммы, более высоким уровнем общей тревожности отличаются медленные и неточные, а также импульсивные подростки. Возможно, это связано с тем, что именно тревожность мешает им тщательно обдумывать задачу прежде, чем дать ответ.

Для анализа связи диапазона эквивалентности с изучаемыми личностными особенностями мы использовали критерий Манна-Уитни. Значимых различий между испытуемыми с узким и широким диапазоном эквивалентности по уровню интроверсии, а также по уровню тревожности не выявлено.

Список использованной литературы

1. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
2. Шкуратова, И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 1994. – 156 с.
3. McKenna, F. Field dependence and personality: A reexamination / F. McKenna // Psychol. Abstr. – 1985. – Vol. 72, № 2. – P. 925–934.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

**Гудкова Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Л. М. Шецко, канд. филол. наук**

В современном мире явление билингвизма актуально ввиду быстрого развития глобализации и межнациональных связей. Формирование межкультурной коммуникации играет важную роль в поддержании постоянного культурного и экономического обмена.

Цель данного исследования – изучить пути формирования межкультурной коммуникации у школьников-билингвов.

Явление билингвизма можно интерпретировать как «одинаково совершенное владение двумя языками или же владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения» [1, с. 120]. Билингвизм изучается такими науками, как психолингвистика, социолингвистика, нейролингвистика, педагогика и лингвистика. Все они связаны между собой и рассматриваются комплексно. «Двуязычие может быть детским, когда ребенок приобщается ко второму языку в возрасте от 3-х до 4-х лет до периода полового созревания, и взрослым, когда овладение вторым языком как средством общения начинается после периода полового созревания» [2, с. 7]. Многие исследователи отмечают связь между возрастом и легкостью усвоения языка. Мозг ребенка более гибкий, легче образует нейронные связи, что позволяет быстрее адаптироваться к новым условиям. Поэтому изучение языка в дошкольный и школьный период составляет фундаментальную основу успешного овладения им.

Учителю отведена ключевая роль в обучении билингва, т. к. для получения результата нужно не только в совершенстве владеть двумя

языками, но и учитывать психологические, возрастные и индивидуально-личностные качества ребенка. Важным этапом в обучении является планирование урока и разработка заданий, способствующих усвоению коммуникативных навыков. «В учебном процессе, имеющем своей целью развитие у учащихся способности к общению, необходимо обучать школьников умению не просто строить свое речевое поведение с носителями иностранного языка, но и достигать при этом взаимопонимания с ними, с чужой культурой. <...> Достижение основной цели обучения иностранному языку – развитие способности к межкультурному общению – возможно лишь в условиях этого общения. Это значит, что общение есть средство достижения цели, средство обучения» [2, с. 126].

Большинство исследователей приходят к выводу, что проблемы формирования межкультурной коммуникации возникают в связи с:

- допущением сходств;
- языковыми различиями;
- ошибочными невербальными интерпретациями;
- предубеждениями и стереотипами;
- стремлением оценивать;
- повышенной тревогой или напряжением [3–5].

В каждой культуре существуют единственно приемлемые нормы общения и своя система коммуникаций и передаются они от поколения к поколению. При изучении разных культур приходит осознание, как важно понимать межкультурный стиль общения тех людей, с которыми мы взаимодействуем, и успех общения будет зависеть от разных факторов. По мнению исследователей, формированию межкультурной коммуникации будут способствовать:

- интегрирование изучения различных культур и языков в учебный план;
- организация международных групп обучения, где школьники из разных стран могут работать вместе;
- проведение интерактивных занятий с использованием технологий, позволяющих взаимодействовать в режиме реального времени;
- организация обмена между школами, где учащиеся могут посещать иностранные школы и учиться там, а также принимать в своей школе учеников из других стран;
- спонсирование культурных событий, таких как выставки, фестивали и музыкальные концерты, чтобы дать возможность школьникам познакомиться с другими культурами и различными видами искусства.

В современном быстроразвивающемся мире формирование межкультурной коммуникации у школьников-билингвов является актуальной проблемой. Это достаточно длительный процесс, требующий поддержки со стороны педагогического состава и семьи, т. к. для того чтобы справиться с трудностями общения, важно всесторонне развивать мышление, эрудицию

и коммуникативные навыки, при этом формируются такие качества, как эмпатия, толерантность и уважение к другим культурам, что помогает добиться успеха в формировании межкультурного взаимодействия.

Список использованной литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энцикл., 1966. – 608 с.
2. Гальскова, Н. Д. Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Персикова, Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т. Н. Персикова. – М. : Логос, 2008. – 224 с.
4. Садохин, А. П. Введение в межкультурную коммуникацию / А. П. Садохин. – М. : Омега-Л, 2010. – 302 с.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : МГУ, 2008. – 146 с.

**ТРУДНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**
Гусарова Анастасия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)
Научный руководитель – М. А. Королев, канд. ист. наук, доцент

Кейс-метод включает в себя элементы развивающего и проблемного обучения, группового сотрудничества, дискуссионного метода, метода работы с источниками информации. Поэтому данный метод является одним из вариантов применения в практике образования современных педагогических технологий, нацеленных на решение задач ФГОС.

Актуальность работы заключается в том, что кейс-метод активно внедряется в образовательный процесс, часто используется учителями на уроках. Целью работы является выявление трудностей использования кейс-метода на уроках.

В современной образовательной среде учителя стали часто практиковать кейс-метод на уроках. Отличительными чертами является, во-первых, то, что учащиеся концентрируются на одной из проблем, во-вторых, в исследованиях используются различные уровни включенности в изучаемый контекст (от позиции внешнего наблюдателя до полного включения в качестве действующего лица в изучаемый объект), в-третьих, данный метод позволяет менять вид деятельности в зависимости от типа заданий [3].

Однако, несмотря на популярность данного метода в образовательном процессе, у учителей возникают определенные трудности при его использовании. Основными проблемами являются разработка или создание кейсов, а также применение их на уроке.

Разработка кейсов подразумевает под собой создание проблемных ситуации и блоков вопросов по определенной теме. Здесь возникает ряд трудностей:

отсутствие стандартной методики составления кейсов затрудняет процесс создания. Существует несколько разновидностей методик, которые

могут использоваться. Но у каждой имеются свои положительные и отрицательные характеристики [1].

Помимо этого, необходимо найти подходящий материал, в котором находится определенная проблема, подобрать вопросы и задания. Часто (особенно в гуманитарных дисциплинах) это сделать проблематично, нужно обращаться к источникам, которые не всегда есть в открытом доступе. Также сюда можно отнести и иллюстративно-наглядный материал (карты, схемы), его труднодоступность в хорошем качестве, поэтому появляется необходимость самостоятельного создания. Сюда же можно отнести и то, что не в каждой теме можно использовать кейс-метод. В некоторых темах нет возможности вместить весь материал в кейс, в других же есть необходимость объяснения, по причине того, что информация сложна в изучении.

Отсутствует и каталог рекомендуемых кейсов для обучения. Нет единого стандарта, которого можно было бы придерживаться. Еще одна трудность связана с оптимизацией кейсов, заключающаяся в том, что каждый кейс необходимо приспособлять к каждому классу отдельно.

Также часто в кейс-методе используется дискуссия, что тоже может усложнять использование на уроке. Важной характеристикой дискуссии, отличающей ее от других видов спора, является аргументированность. Обсуждая спорную (дискуссионную) проблему, каждая сторона, оппонируя мнению собеседника, аргументирует свою позицию. Исходя из этого, можно отметить, что использование на уроках в школе снижает эффективность данного метода. Объяснить это можно следующими факторами: школьники еще не до конца умеют ясно излагать свои мысли, не все уверенно чувствуют себя при общении во время дебатов и обладают навыками публичного выступления [2].

Помимо этого, не всегда школьные классы оборудованы специальной техникой (интерактивные доски, проекторы) для использования данного метода. Тогда необходимо иметь раздаточный материал, зачастую возникает проблема в его распечатке.

Таким образом, кейс-технология для учителя достаточно проблематична. Она заставляет не только глубоко освоить внешние стороны кейса в его использовании на уроке, но и вникнуть в особую философию мышления и деятельности. Здесь центральное место будет занимать процесс развития умений в использовании, а затем и разработке проблемно-аналитических кейсов сначала самим учителем, а затем и его учениками.

Список использованной литературы

1. Козырева, Л. Д. Метод кейс-стади и его применение в процессе обучения учащихся / Л. Д. Козырева. – М. : Просвещение, 2005. – 106 с.
2. Козина, И. Casestudy: некоторые методические проблемы / И. Козина // Рубеж. – 2007. – № 10–11.
3. Михайлова, Е. И. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. И. Михайлова // Маркетинг. – 2009. – № 1. – С. 109–117.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Данилевич Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – И. А. Карпович

С каждым годом растёт число дезадаптированных подростков различных категорий: учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР), одарённых подростков, учащихся, воспитывающихся в неблагополучных семьях, сирот, подростков с девиантным поведением, учащихся-инофонов [1]. Характерными особенностями подростков данных категорий являются такие, как несформированность коммуникативных навыков, наличие негативных жизненных установок, низкая самооценка и высокий уровень тревожности. Испытывая трудности в социальной адаптации, подростки-дезадаптанты нуждаются в комплексном психолого-педагогическом сопровождении для коррекции эмоционально-волевой сферы и негативных качеств личности.

Одним из продуктивных методов работы с дезадаптированными учащимися является метод театральной педагогики, позволяющий влиять на формирование всех сторон личности ребенка. Театральная педагогика – междисциплинарное направление в педагогике, театрально-эстетическая деятельность, органично включенная в образовательный процесс, способствующая обучению, воспитанию и развитию обучающихся средствами театрального искусства [2].

В ГУО «Средняя школа № 16» функционирует театральный кружок под названием «Фонарики». Особенность этого кружка в том, что кв работе над спектаклями, в первую очередь, привлекаются учащиеся с трудностями в поведении. Мы провели исследование, целью которого являлось изучение влияния театральной педагогики на развитие личности дезадаптированных учащихся подросткового возраста. Констатирующий этап эксперимента показал преобладающий у трудных подростков негативный фон настроения, низкий уровень коммуникативных навыков, эмпатии и креативности (таблица 1).

Таблица 1 – Экспериментальное изучение личности дезадаптированных подростков (констатирующий этап)

Параметр	Методика	Уровень		
		низкий	средний	высокий
Фон настроения	Опросник САН	90 % (9 человек)	10 % (1 человек)	–
Уровень коммуникативных навыков	«КОС» В. В. Синявский, В. А. Федорошин	80 % (8 человек)	20 % (2 человека)	–

Продолжение таблицы 1

Эмпатия	Тест-опросник на эмпатию Бойко	80 % (8 человек)	20 % (2 человека)	–
Креативность	Опросник креативности Джонсона	80 % (8 человек)	20 % (2 человека)	–

Необходимо отметить, что вовлечение трудных подростков в театральную деятельность на первом этапе было сопряжено у них с определенной долей внутреннего сопротивления, но грамотно построенная работа руководителя кружка постепенно вовлекла и заинтересовала учащихся. Подростки, вовлеченные в театральную деятельность, имели возможность самореализоваться как актёры или сценаристы, что способствовало развитию творческих способностей. Через театр подростки смогли почувствовать себя значимыми и нужными, включенными в общее полезное дело.

Контрольный этап эксперимента показал, что методы театральной педагогики оказывают воздействие на эмоционально-чувственную сферу подростка, чем способствуют формированию его личности и адаптации в коллективе сверстников (таблица 2).

Таблица 2 – Экспериментальное изучение личности дезадаптированных подростков (контрольный этап этап)

Параметр	Методика	Уровень		
		низкий	средний	высокий
Фон настроения	Опросник САН	–	30 % (3 человека)	70 % (7 человек)
Уровень коммуникативных навыков	«КОС» В. В. Синявский, В. А. Федорошин	–	20 % (2 человека)	80 % (8 человек)
Эмпатия	Тест-опросник на эмпатию Бойко	–	30 % (3 человека)	70 % (7 человек)
Креативность	Опросник креативности Джонсона	–	40 % (4 человека)	60 % (6 человек)

Таким образом, можно отметить, что театральная педагогика способствует раскрытию индивидуальности и творческих способностей дезадаптированных подростков. У учащихся меняются негативные жизненные установки на позитивные и формируются навыки общения. Подростки-дезадаптанты получают возможность раскрыть заложенный в них творческий потенциал и адекватно реагировать на жизненные трудности.

Список использованной литературы

1. Карпович, И. А. Структура деонтологической готовности будущих педагогов к взаимодействию с дезадаптированными подростками / И. А. Карпович // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е. Педагогические науки. – 2019. – № 15. – С. 17.
2. Яковлюк, С. М. Методы и приемы театральной педагогики в формировании коммуникативной культуры школьника / С. М. Яковлюк, И. В. Ионов-Тарасов // Мир науки. – 2016. – № 2. – С. 4.

**ОПТИМИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**
Досмурадов Мекан (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Т. И. Татарина, канд. филол. наук, доцент

Осознание людьми роли и значения информации и информационных процессов в социальном прогрессе, появление новых технологий обработки информации и телекоммуникации на основе компьютерной техники с необходимостью привело к изменению заказа системе образования со стороны общества, который требует отхода от существующей парадигмы образования, ставящей целью усвоение определенной суммы знаний, и замены ее на гуманистический подход, ориентированный на развитие творческой личности. В то же время применение информационных технологий пока не нашло своего должного применения, прежде всего потому, что учителя не в полной мере осознают важность и широкие возможности их использования. Противоречие между необходимостью совершенствования образовательного процесса и отсутствием научно обоснованных подходов, устанавливающих причины и условия педагогической целесообразности применения новых информационных технологий в школе, обуславливает *актуальность* нашего исследования, которая заключается в определении того, каким образом должны решаться вопросы оптимизации образовательного процесса в школе при использовании современных информационных технологий. *Цель нашего исследования* – выявить условия, обосновать и доказать возможность оптимизации образовательного процесса с помощью информационных технологий. С целью *диагностики* уровня практического их использования учителями-предметниками мы провели опрос 20 учителей в ГУО «Средняя школа № 1 г. Мозыря», который показал, что только 6 из них используют компьютерную поддержку на уроках регулярно, 8 – от случая к случаю, 6 учителей не используют информационные технологии вообще. Среди причин этого были названы: отсутствие необходимого оборудования в школе в достаточном количестве, трудоемкость подготовки материалов. Вместе с тем, растет понимание того, что традиционные технологии обучения не всегда способствуют усвоению учебного материала, повышению интереса учащихся к предмету, морально устарели и нуждаются в замене. Для современного образования должны быть характерны новые формы, обеспечивающие взаимодействие и сотрудничество педагога и обучающихся в образовательном процессе. Новый импульс информатизации образования может дать внедрение в педагогическую деятельность информационных телекоммуникационных сетей и технологий. Телекоммуникационные технологии обеспечивают интеграцию и кооперативное использование существующих в пространстве и во времени информационных ресурсов путем сетевого доступа к ним удаленных пользователей. Необходимость и актуальность этого наиболее ясно выявила необходимость дистанционного обучения, возникшая по объективным причинам в последнее время. Компьютерные коммуникации, обеспечивающие процесс передачи информации, являются

неотъемлемой составляющей всех информационных технологий. Рассматривая использование телекоммуникационных сетей и технологий в педагогической деятельности в условиях информатизации образования, необходимо выделить *качественные характеристики данного процесса*: опосредованность, оперативность, индивидуальность, корпоративность, массовость, доступность, независимость от времени и места, виртуальность, эстетичность, многоаспектность, многосторонность, технологичность. [1, с. 100]. Внедрение коммуникационных сетей и сервисов в образование идет в основном по четырем направлениям: 1. Информационное обеспечение систем образования (создание в сетях баз данных, баз знаний, виртуальных библиотек, виртуальных мультимедийных клубов, музеев). 2. Совместная проектная деятельность в различных областях знаний школьников и педагогов. 3. Дистанционное обучение различных форм и видов. 4. Свободные контакты пользователей сетей по самым разнообразным поводам и вопросам образовательной сферы. [1, с. 101–102]. Все online-средства предполагают наличие прямого выхода в Интернет и базируются на сервисах, существующих в сети Интернет. Наиболее эффективными являются online-конференции, позволяющие поддерживать множество различных форм общения в процессе дистанционного обучения: семинары, обсуждения, обмен опытом, проведение научных конференций. К новым и многообещающим средствам относятся интернет-трансляции видео- и аудиоматериалов и интернет-телефония [1, с. 119]. Таким образом, дистанционное образование, основанное на использовании современных информационных и коммуникационных технологий, позволит осуществить многоцелевые, в том числе междисциплинарные, образовательно-профессиональные программы, доступные различным социальным группам и слоям населения. Особое значение дистанционное образование имеет для развития образовательных учреждений в сельской местности, в отдаленных районах, а также для сферы повышения квалификации и переподготовки специалистов. В настоящее время актуальными остаются проблемы стандартизации обучающих систем, построенных на основе информационных технологий; моделирования деятельности, связанной с обучаемыми; моделирования и стандартизации систем управления обучением. [1, с. 119–120].

Список использованной литературы

1. Пащенко, О. И. Информационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие / О. И. Пащенко. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 227 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ К. Д. УШИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Иванникова Алина, Софронова Диана (ФГБОУ ВО МПГУ, Россия)
Научный руководитель – А. И. Щербина, канд. пед. наук, доцент**

К 200-летию со дня рождения одного из основателей российской педагогики Константина Ушинского 2023 год в России будет объявлен Годом педагога и наставника. К. Д. Ушинский стал известен благодаря внесению

значительного вклада в область педагогики и воспитания на рубеже 19 века. Его педагогические традиции до сих пор продолжают оказывать влияние на современные школы, особенно в Восточной Европе. Ранние работы педагога были сосредоточены на изучении литературы, особенно произведений русских поэтов, но вскоре он обратил свое внимание на образование. Константин Дмитриевич понял, что обучение должно основываться на научных принципах и быть доступным для всех, независимо от социального статуса или происхождения.

Сегодня российские школы проходят этап обновления и усовершенствования учебного процесса. Однако данный период не характеризуется полным отторжением педагогических идей и достижений, накопленных отечественной педагогикой. Одним из её представителей является великий педагог К. Д. Ушинский.

Одной из первых идей великого педагога, которую мы хотим рассмотреть, является идея нравственного воспитания и формирование свободной личности с сознательными убеждениями, твердой волей и характером путем метода убеждения и ориентированности на каждого ученика. Содержание метода убеждения заключается не в «нравственных наставлениях» воспитателя, а в демонстрировании положительного примера и развития у ребенка собственного опыта. Ключевой проблемой гуманистического обучения Константин Ушинский называл «борьбу» между двумя необходимыми факторами формирования нравственных убеждений: создание самостоятельного мировоззрения учеников и транслирование взглядов и принципов педагогов. Важным аспектом воспитания основатель российской педагогики считал отсутствие полного подражания воспитанников поступкам воспитателей, символизирующее всецелое уничтожение индивидуальности обучающихся [3]. В работах педагога подчеркивалась важность подхода, ориентированного на ученика, при котором роль учителя заключалась в том, чтобы направлять и облегчать процесс обучения. Этот подход направлен на развитие критического мышления, самостоятельного обучения и самомотивации, которые являются важными навыками в современном образовании [4].

К. Д. Ушинский обозначил проблему соотношения нравственности и труда [2]. Взаимообусловленность нравственности и самостоятельного труда выражена им в психическом законе «свобода есть законная дочь вольного, упорного, неутомимого труда, а вольный труд широко развивается только под покровом свободы» [1]. Педагог считал важным сбалансировать академическое воспитание с практическими навыками. Он считал, что учащихся следует обучать широкому кругу навыков, включая чтение, письмо, математику и естественные науки, а также практическим навыкам, таким как кулинария, шитье и столярное дело. К. Д. Ушинский полагал, что такой подход приведет к появлению разносторонних людей, способных добиться успеха во всех сферах жизни. Следовательно, обучение должно быть направлено на то, чтобы помочь человеку найти полезное дело и внушить неутомимую «жажду» деятельности. По мнению великого педагога, «ни один

наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета» [1].

Анализируя идеи К. Д. Ушинского, мы можем выделить следующие важные моменты:

1. Идея нравственного воспитания путем подхода, ориентированного на ученика.

2. Идея баланса в обучении между академическими знаниями и практическим трудом.

Для анализа включённости идей педагога в современную российскую школу мы провели исследование среди учеников 11-ти классов МБОУ Бутурлиновской СОШ Воронежской области. На вопрос «Поощряют ли вас учителя брать на себя ответственность за учебный процесс, делиться своим мнением или своим видением решения задач в течение урока и при выполнении домашнего задания?». Чтобы увидеть соотношение получения академических знаний и практических навыков в современной школе, был задан следующий вопрос: «Ваши уроки чаще проводятся в виде лекций или семинаров?». Результаты ответов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса

Вариант ответа	%
Поощряют ли учителя вас брать на себя ответственность за учебный процесс, делиться своим мнением или своим видением решения задач в течение урока и при выполнении домашнего задания?	
Однозначно да	68
Скорее да	27
Скорее нет	3
Однозначно нет	0
Затруднюсь ответить	2
Уроки проходят в виде лекций или семинаров?	
Лекции	67
Семинары	33

Эффективность идей К. Д. Ушинского в современном образовании является предметом споров. В то время как многие педагоги согласны с актуальностью идей Ушинского в современном образовании, некоторые утверждают, что они устарели и неприменимы в сегодняшнем быстро меняющемся и технологичном мире.

Проанализировав полученные результаты мы пришли к следующим выводам: ориентированный на ученика подход и программы воспитания характера, основанные на идеях Ушинского, до сих пор используются в школе для развития критического мышления, творчества и позитивного поведения среди учащихся. Что же касается проблемы соотношения нравственности и труда, можно отметить, что акцент в школе ставится прежде всего на теоретические знания, нежели практические. Из этого

можно сделать вывод, что практические занятия требуют большего процента внедрения в школы для развития в ученике интереса к самостоятельной деятельности и предупреждения развития своеволия и деспотизма [3].

Список использованной литературы

1. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 6.
2. Ушинский, К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Избранные произведения. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1946.
3. Ушинский, К. Д. О нравственном элементе в русском воспитании / К. Д. Ушинский // Избранные произведения. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1946.
4. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 220 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Какабаев Мердан (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

Главными целями современного образовательного процесса в педагогическом университете является не только овладение знаниями умениями и навыками, но и формирование у студентов опыта творческой деятельности. Внедрение в образовательный процесс современных образовательных технологий, направленных на повышение качества образования через снижение доли репродуктивной деятельности обучающихся и самореализацию их познавательной и творческой активности, обусловлено требованиями нового образовательного стандарта, основанного на компетентном подходе. Необходимость использования технологий в образовательной практике не вызывает сомнения, но существует проблема *готовности педагога* к их творческому применению. Следовательно необходима профессионально-педагогическая культура, или *компетентность*. Данное понятие до сих пор не имеет однозначной трактовки. Однако все исследователи отмечают такие его элементы, как *эффективность, результативность и высокопроизводительность*. Кроме того, всеми высказывается мнение о необходимости *единства теоретической и практической подготовки* учителя. Это часть профессиональной компетентности педагога, интегративное профессиональное качество современного педагога, которое характеризуется *знаниями о технологиях и знаниями технологий, а также методов, средств, форм их применения, организации*, в ней проявляются творческие умения и рефлексивное позиционирование по отношению к результатам своей деятельности [1].

Технологическая компетентность учителя является важнейшей составляющей профессиональной компетентности педагога и условием повышения эффективности и качества педагогической деятельности. Одним

из компонентов компетентности будущих учителей является умение применять игровые технологии.

Цель нашего исследования – определить условия и пути формирования профессиональной компетентности студентов через применение игровых технологий.

Выбор в пользу интерактивных образовательных технологий, в том числе игровых, объясняется направленностью на создание комфортных условий обучения, при которых ученик почувствует свою успешность, интеллектуальную самостоятельность, что будет способствовать формированию положительной мотивации в учении. Объектом нашего исследования является профессиональная компетентность студентов в применении игровых технологий, формируемая в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин.

На этапе диагностики было проведено анкетирование 24 студентов филологического факультета (специальность «Английский язык. Немецкий язык») с целью определения понимания ими целей и возможностей использования игровых технологий, владения этими технологиями. Студенты отметили, что игровая деятельность на уроках может быть использована как часть урока для обобщения и закрепления знаний, для развития мышления учащихся, их познавательной активности. Но большинство студентов (20) отметили в качестве цели использования игры на уроках – создание благоприятной атмосферы, установление коммуникации, формирование положительной мотивации к обучению. С целью формирования компетенции использования игровых технологий нами был подготовлен проект «Дидактические игры на уроках английского языка». Обсуждая его результаты, на вопрос: Какую цель преследует учитель, применяя дидактические игры? студенты дали следующие ответы: привести в урок что-то новое; активизировать деятельность учащихся; развивать творческую активность учащихся; повысить эффективность урока.

Согласно исследованию Е. В. Козиной [1], существует несколько уровней развития и сформированности технологической компетентности учителя:

1. *Эмпирический уровень* характеризуется несистематизированностью, часто ошибочностью знаний о педтехнологиях. Действия педагога представляют отдельные операции, не связаны логикой целостного учебного процесса, не носят творческого характера.

2. *Теоретический уровень* представлен поверхностными знаниями о педтехнологиях вообще и конкретной технологии в частности. Педагог проявляет интерес к отдельным приемам педтехники, особенно применительно к обучению. Но этот интерес носит ситуативный, неустойчивый характер. Педагог в основном работает по образцу.

3. *Алгоритмический уровень* характеризуется знаниями теории педагогических технологий, умением применять эти знания. Он может самостоя-

тельно овладеть методом, технологией и применить их в педагогической деятельности, но при этом испытывает затруднения в их выборе, неуверенно реализует их.

4. *Креативный уровень* отличается от предыдущих качеством знаний по теории и практике технологического подхода, ценностно-смысловыми ориентациями. Учитель считает технологии эффективным средством обучения, воспитания и развития, умеет творчески преобразовать структурные компоненты технологий, творчески применять отдельные методы и приемы, способен создать авторскую технологию, умеет анализировать и оценивать внешние и внутренние связи процесса и результата в комплексе. Прогнозирует развитие ситуаций.

Уровень компетенции определяется следующими критериями: целесообразностью, творчеством, технологичностью, оптимальностью выбора эффективных средств, продуктивностью. Чем выше уровень компетентности педагога, тем выше уровень его мастерства. Формированию игровой компетенции и призвано изучение учебной дисциплины «Педагогические технологии».

Список использованной литературы

1. Технологическая компетентность учителя. Современные исследования социальных проблем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/>. – Дата доступа: 03.03.2023.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕМОВ КАК НЕТРАДИЦИОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

**Коломеец Данил (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)
Научный руководитель – И. А. Пашкова, канд. ист. наук, доцент**

В усвоении любого учебного предмета, в том числе и географии, огромную роль играет мотивированность ученика. Сегодня с развитием технологий появляется потребность в усовершенствовании образовательного процесса. Вовлечь в него подростка становится все труднее. Помочь в этом может подборка методических приемов, которые привлекут формой и содержанием, нестандартными средствами [1]. Одним из них может стать мем.

Интернет-мемы – особый вид визуализации в современной культуре. Их особенность заключается в способности приковывать к себе внимание и надолго оставаться в памяти посредством своей необычности, уникальности, краткости [2].

В работе предпринята попытка рассмотреть основные виды интернет-мемов и способы их использования на уроках географии.

Мем для применения в школьном обучении должен соответствовать следующим требованиям:

- не быть оскорбительным;
- быть понятен для учеников;
- быть актуальным;
- быть связан с целью урока и иметь познавательную ценность.

Нами была разработана памятка по созданию мемов для школьников и учителей, которая поможет использовать интернет-мемы на уроке:

1. Придумайте идею для будущего мема. Это может быть ассоциация с реальной ситуацией или абстракция. Идея мема должна соответствовать теме урока.

2. Найдите изображение для использования в качестве основы мема, выберите вид, который вы хотите использовать.

3. Убедитесь, что это изображение выражает сообщение, которое вы хотите донести. Также убедитесь, что изображение актуально и не оскорбительно для кого-либо.

4. Откройте изображение в графическом редакторе. Для ОС «Windows» вы можете использовать приложение MS Paint для добавления текста к фотографии, а также добавления рисунков к изображению. Для телефонов на платформе «Android» или «IOS» существует множество бесплатных приложений.

5. Добавьте текст к изображению. Он должен быть юмористическим, соответствовать виду мема и теме урока, не быть оскорбительным.

6. Используйте мем на уроке.

При прохождении производственной педагогической практики на базе МОУ «СОШ № 3» г. Глазова нами разработан конспект урока географии по теме «Глобальные проблемы человечества» для учащихся 10 класса, в котором были использованы мемы. В ходе урока с опорой на памятку ученикам было дано творческое задание по разработке своего мема, который позволил замотивировать их на самостоятельное изучение темы урока и, следовательно, способствовал лучшему запоминанию материала.

Мемы сегодня являются частью интернет-культуры и в связи со все большим проникновением технологий и информатизации в нашу жизнь становятся частью повседневной жизни и культурой не только отдельных интернет-сообществ, но и общества в целом.

Несмотря на разные взгляды на использование мемов в учебном процессе, это скорее положительная тенденция, которая поможет модернизировать его и развить интерес к обучению [3].

Сегодня использование мемов осложнено недостаточностью методического материала по данной теме и малым практическим опытом их применения на уроках.

Список использованной литературы

1. Ильюченко, Р. Ю. Память хорошая, память плохая : моногр. / Р. Ю. Ильюченко. – Новосибирск : Наука, 1991. – 161 с.

2. Цаценко, Л. В. Мемы как форма иллюстрации в науке и образовании [Электронный ресурс] / Л. В. Цаценко, Д. Л. Савиченко // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – № 114. – Режим доступа: <https://clck.ru/33ycB3>. – Дата доступа: 20.12.2022.

3. Исследование цифровой социализации разных поколений: подростки и родители (2018–2020 гг.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/YA2MZ>. – Дата доступа: 24.12.2022.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Кудренко Анна (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия)

Научный руководитель – Г. В. Ильина, канд. пед. наук, доцент

Нарушения психоэмоциональной сферы педагогов дошкольного образования – достаточно частые явления в образовании. Данные нарушения препятствуют свободному взаимодействию с коллегами, воспитанниками и их родителями. В настоящее время количество проблем с психоэмоциональной сферой педагогов значительно увеличилось, о чем свидетельствуют исследования Н. А. Аминова и Л. М. Митиной. Более 65 % педагогов сталкивались или в данный момент проживают проблемы со своим психоэмоциональным состоянием [1].

Актуальность исследования связана с поиском решения проблем саморегуляции психоэмоционального состояния педагогов посредством арт-терапии.

Цель исследования – изучить пути возникновения проблем психоэмоциональных состояний педагогов дошкольного образования и найти решение возникших трудностей.

В ходе исследования нами решены следующие задачи. Проведен анализ психолого-педагогической литературы с учетом исследований проблемы и основных понятий, связанных с ней. Изучением психоэмоциональных состояний педагогов дошкольного образования занимались: В. Г. Никитушкин [2], В. Е. Орел, Э. Ф. Зеер, К. Маслач, А. Г. Маклакова, М. А. Буянкина, В. Н. Козиева, Л. Ф. Тихомирова [3]. Саморегуляция – это особый вид регуляции организма человека, при котором человек самостоятельно может привести свое психоэмоциональное состояние в норму, выровнять своё настроение, переключиться на деятельность без отвлекаемости на раздражающие его факторы. Арт-терапия – это психотерапевтическое направление, связанное с применением различных творческих материалов. При создании человеком продукта отражаются не только особенности его психического развития, способности и личностные характеристики, но и проблемы. Арт-терапия помогает человеку расслабиться, погрузиться в себя, снизить негативное воздействие возникшего стресса, установить внутреннюю и внешнюю гармонию. Арт-терапия учит человека выражать, осознавать, перерабатывать собственные эмоции и чувства.

Исследование проведено на базе МДОУ «ЦРР д/с № 134 «Нотка» г. Магнитогорска (сентябрь – октябрь 2022 года). На констатирующем этапе эксперимента было задействовано 27 педагогов, воспитателей и специалистов. В исследовании применялись тест-опросник «Определение уровня самооценки» С. В. Ковалева, «Оценка нервно-психического напряжения» Т. А. Немчина, «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлора, «Экспресс-диагностика эмоционального выгорания у педагогов» О. Л. Гонча-

рова. После проведения диагностики было выявлено, что у 65 % педагогов средний уровень стресса, тревожности и проблем с саморегуляцией психоэмоциональных состояний, у 25 % – высокий, и только у 10 % – низкий.

На формирующем этапе (ноябрь 2022 – март 2023 г.) нами была разработана программа занятий для педагогов дошкольного образования, включающая в себя различные виды арт-терапии (пескотерапия, сказкотерапия, бумагопластика, тестопластика), в ходе которых для успешного выполнения творческих заданий нами использовались и здоровьесберегающие технологии (самомассаж, релаксация, музыкотерапия, пальчиковая, глазодвигательная гимнастика).

Практическая значимость исследования заключается в разработке программы формирования умений саморегуляции психоэмоциональных состояний педагогов дошкольного образовательного учреждения средствами арт-терапии. Наибольший интерес у педагогов вызвали занятия с применением методов сказкотерапии, игротерапии, релаксотерапии.

Список использованной литературы

1. Митина, Л. М. Профессиональное здоровье педагога : учеб. пособие для вузов / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. – 2-е изд., доп. – М. : Юрайт, 2023. – 379 с.
2. Никитушкин, В. Г. Теория и методика физического воспитания. Оздоровительные технологии : учеб. пособие для среднего проф. образования / В. Г. Никитушкин, Н. Н. Чесноков, Е. Н. Чернышева. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – 246 с.
3. Тихомирова, Л. Ф. Здоровьесберегающая педагогика : учеб. для вузов / Л. Ф. Тихомирова, Т. В. Макеева. – М. : Юрайт, 2023. – 251 с.

ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Кулеш Диана (УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)

Научный руководитель – Е. К. Погодина

Проблема конфликтного поведения в подростковом возрасте в последние годы не теряет своей значимости и актуальности. Многие подростки испытывают трудности в общении со сверстниками, не владеют навыками конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Трудности в социальной сфере приводят к нарушению жизнедеятельности, взаимоотношений, вызывают негативные эмоции и переживания, что оказывает неблагоприятное воздействие на формирование личности подростка.

Конфликтное поведение в подростковом возрасте является результатом внутренних и внешних противоречий между потребностью личности в самоутверждении и возможностью эту потребность удовлетворить, между самооценкой и оценкой референтной группы, между требованиями и ценностями ближайшего социального окружения и собственными установками и убеждениями. Конфликты со сверстниками во многом связаны с важной характеристикой подросткового этапа развития: формирования морально-

этических критериев оценки сверстника и требований, связанных с его поведением.

Причины возникновения конфликтов между подростками, как правило, связаны с особенностями личностного восприятия происходящего, с эмоциональной реакцией на поведение и действия окружающих, с расхождением взглядов на систему ценностей, правильность действий, поступков и т. п. [1]. Межличностные конфликты среди подростков могут возникать и из-за претензий на лидерство в коллективе.

Эмпирическое исследование конфликтного поведения подростков, учащихся 7–8 классов ГУО «Пинковичская средняя школа имени Якуба Коласа» Пинского района показало, что основными причинами межличностных конфликтов среди подростков являются неприемлемое поведение одноклассников – 32,5 %, различия в увлечениях и интересах – 15 %, личностные особенности партнеров по общению – 12,5 % и др.

Таким образом, основными причинами конфликтов являются индивидуальные особенности участников конфликта, интересы и цели деятельности, черты характера, психологические качества, потребности и мотивы деятельности. В качестве субъективных предпосылок конфликта могут выступать отрицательное отношение к сверстникам, их личностные и индивидуальные качества.

Список использованной литературы

1. Курочкина, И. А. Педагогическая конфликтология : учеб. пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : Изд-во Российского гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – 229 с.

ВЛИЯНИЕ РАЗВОДА РОДИТЕЛЕЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ РЕБЕНКА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Лаврега Марта (ФГБОУ ВО МПГУ, Россия)

Научный руководитель – А. И. Щербина, канд. пед. наук, доцент

Роль семьи в формировании личности ребенка и его социализации очень значима. Поэтому внутрисемейные отношения оказывают непосредственное влияние на психологическое состояние и самовосприятие детей. Многочисленные исследования показали, что развод родителей играет очень значимую и травмирующую роль для детей. Развод родителей нарушает привычный образ жизни ребенка и заставляет усомниться в чувствах родителей по отношению к себе. В лонгитюдном исследовании приняли участие американские дети, родившиеся в 1965–1970 годы. Исследование было основано на обширных данных Национального опроса детей, в котором изучалось, как развод родителей влияет на взросление детей. С учетом всех демографических, психологических и экономических характеристик было установлено, что дети разведенных родителей в два раза чаще имели проблемы в собственном браке по сравнению с детьми неразведенных родителей [1].

После развода родителей подростки становятся взрослее психологически. Зачастую берут ответственность за младших детей, если они есть в семье. Дети вынуждены осознавать, что у родителя есть своя жизнь. Начинается ревность к новому партнеру. Может возникнуть беспокойство по поводу денежного положения в семье, возможны манипуляции родителями. Подросток старается эмоционально поддерживать родителя, с которым остался, а иногда совершенно наоборот – он начинает злиться на него.

Подростки подвержены эмоциональным, физиологическим и психологическим изменениям, которые делают развод родителей особенно болезненным. В этом возрасте возможны суицидальные мысли, уход в себя, депрессия. Дети нормально будут реагировать на развод родителей, если их психическое здоровье соответствует физическому здоровью и они хорошо адаптированы в социальной среде.

Дети сталкиваются с необходимостью смириться с разрывом между родителями, собственным гневом и чувством вины, вернуть реалистичные надежды на установление взаимоотношений в будущем.

Подростки из неполных семей могут по-разному развивать свою личность. С одной стороны, подростки из неполных семей растут в особой ситуации социального развития, так как их родители демонстрируют нестабильное семейное воспитание. Тогда подростки теряют чувство собственной значимости перед родителями, становятся очень зависимыми от мнения других людей. Эти чувства могут выражаться в различных формах агрессии, начиная от словесного выражения негативных чувств и заканчивая нанесением телесных повреждений тому, на кого они нападают. С другой стороны, подростки, растущие в неполных семьях, могут испытывать повышенную моральную ответственность и требования, которые еще не соответствуют их возрасту и способностям [2].

Несколько легче ребенок будет переживать эти жизненные изменения, если у него есть брат или сестра. В этом случае одиночество влияет на детей не так остро.

В большинстве случаев подросток уверен, что родитель, который ушел из семьи, станет меньше участвовать в его жизни и любить его. Некоторые подростки решают, что ответственность за расставание взрослых лежит на них. Исследования показывают, что дети из разведенных семей обычно бросают среднюю школу и не желают получать высшее образование; у таких подростков больше проблем в отношениях со сверстниками. Многочисленные исследования показали, что развод оказывает большее влияние на поведение ребенка, чем опыт смерти родителей или жизни с одной матерью с рождения [3].

Доказано, что люди, чьи родители развелись, когда они были подростками, имеют большое пристрастие к употреблению алкоголя и наркотиков. Это происходит потому, что подростки пытаются избавиться от постоянной тревожности и приспособиться к новым неблагоприятным условиям [4].

По мнению некоторых исследователей, последствия развода сказываются на детях в течение длительного времени и проявляются в их будущей семейной жизни. Подростки, которые росли в разведенных семьях, зачастую вступают в брак достаточно рано, чтобы компенсировать недостаток любви и эмоционального тепла, а также найти свою собственную идентичность – и эти ранние браки чаще распадаются.

В то же время ряд исследований показывает, что важно не само событие развода, а характер отношений, которые складываются в семье. Дети, чьи родители развелись, через несколько лет после развода будут спокойнее и уравновешеннее, чем те дети, чьи родители вечно ссорятся и выясняют отношения на глазах у детей.

В годы после развода дети из разведенных семей, независимо от уровня конфликта, демонстрируют асоциальное поведение, они импульсивны, агрессивны, упрямы, зависимы и раздражительны. Когда родители развелись, подростку зачастую приходится менять подход к родителям и приспосабливаться к новому типу отношений.

Ни в коем случае нельзя посвящать подростка во взаимные претензии и обиды, чтобы не получилось так, что авторитет одного родителя для ребенка будет подорван. Также очень важно выработать и сохранить единую линию воспитания ребенка.

Подростки с разведенными родителями имеют более низкую самооценку, а также психологические проблемы в социальной жизни, чем дети, живущие с обоими биологическими родителями. Важно объяснить детям, что развод не является их виной и что оба родителя будут продолжать любить, заботиться и принимать полноценное участие в их жизни, вне зависимости от дальнейшей ситуации.

Список использованной литературы

1. Жизненный цикл детей, рожденных матерями, не состоящими в официальном браке: жизненные достижения детей и последствия для взрослых детей // Журнал Семьи и Брака. – 2006. – № 58. – 293 с.
2. Block, J. H. The personality of children prior to divorce: A prospective study / J. H. Block, J. Block, P. F. Gjerde // Child development. – 1986. – 827 с.
3. Анзорг, Л. С. Дети и семейный конфликт : учеб. пособие / Л. С. Анзорг. – М. : Просвещение, 1987. – 124 с.
4. Бандура, А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтере. – М., 1999. – 43 с.

ВЛИЯНИЕ ДОВЕРИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

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

Научный руководитель – Л. В. Цалко

Личностное развитие человека во многом обусловлено уровнем его общения с другими людьми. В процессе межличностного взаимодействия происходит обмен информацией, оказывающей влияние на систему ценностей, взглядов, убеждений индивида, на протекание когнитивных и аффективных процессов. Однако это влияние определяется тем, на каком

уровне организовано общение: на социально-ролевом, деловом или интимно-личностном.

Степень взаимодействия между людьми может варьировать и зависит от характера сложившихся межличностных отношений. На эффективность межличностного взаимодействия существенное влияние оказывает уровень доверия между субъектами общения. Доверительность в общении имеет свои особенности и может быть описана как система «фильтров», которые защищают внутреннее ядро личности от воздействий извне [1]. Каждый из «фильтров» отсеивает определенный вид психологических воздействий, что указывает на их дифференцированность и иерархичность. Доверие или недоверие личности обуславливаются «пропускной способностью» данных фильтров.

От того, какова система личностных фильтров индивида, зависит, насколько эффективно будет происходить его обогащение информацией об окружающем мире, каким будет уровень его взаимоотношений с людьми и, как следствие, его личностное развитие. Однако следует иметь в виду, что возможны два полюса в данной ситуации: когда человек либо слишком открыт окружающему миру (тогда встает угроза его личностной безопасности) и когда он закрыт к любым внешним воздействиям. «Закрытая» позиция личности ограждает от ряда не только опасных для нее воздействий, но в первую очередь тех, которые способствовали бы развитию и обогащению личности. Излишне доверительная позиция в межличностных отношениях может привести к деструктивным процессам, которые вызываются негативным влиянием извне (большим потоком самой разной, и, к сожалению, часто деструктивной информации, направленными манипуляциями и др.).

Выбор степени доверия или недоверия в межличностном общении личности определяется внутренней готовностью к предлагаемому взаимодействию, целью конкретного общения и способностью «платить» необходимую психологическую цену. Личностное развитие предполагает расширение полезных и конструктивных контактов с различными людьми, для чего и необходим определенный уровень доверия.

Список использованной литературы

1. Кириченко, А. В. Современные психологические технологии влияния на личность в профессиональных целях / А. В. Кириченко. – Минск, 2003. – С. 80–83.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Лутохина Татьяна (ФГБОУ ВО МПГУ, Россия)

Научный руководитель – А. И. Щербина, канд. пед. наук, доцент

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) – это полиморфный клинический синдром, главными особенностями которого являются нарушение способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что впоследствии становится двигательной гиперактивностью,

нарушением внимания и импульсивностью. Не стоит считать СДВГ особенностью темперамента ребенка, так как оно не приобретается со временем и не носит временный характер [1].

Основными проявлениями СДВГ: гиперактивность, нарушение внимания и импульсивность. Диагностическими системами являются: DSV-IV рассматривает проблему широкого спектра, МКБ-10 рассматривает тяжелые формы этого расстройства.

Распространенность СДВГ в России достигает 16 %, что делает проблему СДВГ социально значимой. У 50 % пациентов, страдавших СДВГ в детстве, симптомы, претерпевая определенную трансформацию, сохраняются во взрослом возрасте [2].

Синдром дефицита внимания и гиперактивности повышает риск вторичных проблем:

- проблемы с успеваемостью и поведением в школе;
- проблемы в межличностных отношениях;
- повышен риск многих психических расстройств;
- склонность к рискованному поведению.

Возрастные особенности оказывают влияние на симптоматику СДВГ. Например, в раннем возрасте проявляется «трудный темперамент», в дошкольном – максимальная двигательная гиперактивность, в школьном появляются проблемы в школе, в подростковом может возникнуть рискованное поведение.

Остановимся на изучении СДВГ в школьном возрасте с точки зрения психолого-педагогических проблем обучения. Для этого необходимо разобрать особенности и специфику обучения детей, а также возможные техники и методики.

Обучение в школе характеризуется получением новых знаний, навыков и социального опыта. Но дети с СДВГ имеют нарушения концентрации внимания и гиперактивность, которые негативно влияют на процесс обучения. К признакам нарушения концентрации внимания относятся ошибки при выполнении письменных заданий, неусидчивость при чтении или слушании и другое. К признакам гиперактивности относится ёрзание на месте, игры и разговоры во время урока, выкрикивание ответов.

Методы педагогического воздействия при работе со школьниками с СДВГ являются близкими в отношении существующих норм. Разработанные для учителей рекомендации требуют от педагогов более чуткого отношения к таким детям. Создание благоприятного психологического климата во время урока и гармоничная подача учебного материала широко используются учителями в педагогической деятельности.

Психологами разработаны три основных направления работы с гиперактивными детьми. Коррекционная работа должна проводиться постепенно, начиная с отдельной функции. Например, внимания, двигательного контроля, контроля поведения, отработки конкретных навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми, работа с гневом.

Также стоит обратить внимание на повышение учебной мотивации. Здесь можно применять похвалу, позитивный контакт, избегать категорических запретов. Учебный процесс необходимо организовывать с учетом психофизиологических особенностей: смена видов деятельности, понижение требований к аккуратности на первых этапах обучения, четкие инструкции, исключение отвлекающих моментов. Для улучшения освоения материала необходимы определенные педагогические приемы: подача четких сигналов, спокойное обращение и постоянное стимулирование. Обучение должно быть направлено на достижение прочной автоматизации основных навыков, научить ребенка с СДВГ учиться [3].

Синдром дефицита внимания и гиперактивность влияют на особенности обучения детей, но это не является проблемой, если использовать педагогические приемы и учитывать рекомендации психологов.

Список использованной литературы

1. Романчук, О. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей : практическое руководство / О. И. Романчук. – М. : Генезис, 2020. – 335 с.

2. Гайнетдинова, Д. Д. Нарушения нервно-психического развития детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью: клинические наблюдения / Д. Д. Гайнетдинова, А. П. Скоромец, Е. Ю. Крюков // РМЖ. – 2022. – 8:66-71.

3. Психолого-педагогические рекомендации для учителей, работающих с учениками с СДВГ [Электронный ресурс] // Наука и социум : материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2020. – № 11. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-rekomendatsii-dlya-uchiteley-rabotayuschih-s-uchenikami-s-sdvg>. – Дата доступа: 19.03.2023.

**НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ
СПЕЦИАЛИСТАМИ ПО АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**
Лысак Юлия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)
Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

В современном мире все чаще поднимается проблема адаптации человека к условиям окружающего мира. С самого раннего возраста ребенок начинает адаптироваться к новому помещению, детям, воспитателям, учителям. Процесс адаптации не заканчивается и тогда, когда молодой специалист впервые приходит в организацию, где ему необходимо научиться быть гибким и уметь подстраиваться под новые условия.

Термин «адаптация» от лат. *adaptare* – приспособлять – в широком смысле – приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям [1]. Социальная адаптация рассматривается исследователями как двусторонний процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды. Отмечается, что благодаря социальной адаптации «человек усваивает необходимые для жизнедеятельности стандарты, стереотипы, с помощью которых активно приспосабливается к повторяющимся обстоятельствам жизни» [2].

Анализ кадровой ситуации в системе дошкольного образования г. Глазова свидетельствует о недостаточной эффективности адаптации педагогов. Наблюдения показали, что этот процесс отсутствует либо сводится к формальному набору мер. Руководители и опытные коллеги не всегда учитывают особенности молодых специалистов как особой статусной и возрастной группы. На наш взгляд, процесс адаптации является ключевым в вопросе закрепления и дальнейшего развития молодых кадров в учреждениях дошкольного образования и, безусловно, актуальным. Кроме того, 2023 год объявлен в России годом педагога и наставника.

Цель исследования заключается в выявлении эффективности наставничества как формы работы с молодыми специалистами по адаптации к условиям дошкольной образовательной организации.

В исследуемом дошкольном учреждении четверо молодых специалистов. Двое из них работают в должности первый год, третий – три года и четвертый специалист работает пятый год. В нашем исследовании принимали участие специалисты, работающие первый год. Было выявлено, что у них присутствует высокая степень напряженности, тревоги и неуверенности; неудовлетворенность выполняемой работой и ее результатами. Уровень овладения знаниями и навыками, необходимыми для работы, достаточно высокий, есть желание повышать свою профессиональную компетентность. В августе на первом педсовете, был утвержден наставник и совместно с ним была разработана программа адаптации молодых специалистов. Содержание программы строилось с учетом трех аспектов деятельности, выделенных И. В. Беляевой [3], плана методической работы детского сада.

«Наставник – молодой специалист». На данном этапе состоялось знакомство молодых специалистов и наставника, организована стажировка у наставника, взаимопосещение занятий, анализ планов образовательной работы.

«Молодой специалист – ребенок и его родители» – формирование авторитета педагога, уважения, интереса к нему у детей и их родителей. Молодые специалисты вместе с наставником подготовили тематические выставки: «Играя, обучаюсь», «Полезная информация», «Как выбрать игрушку?» Организованы открытые занятия для родителей.

В блоке «Молодой специалист – коллега» – оказание всемерной поддержки со стороны коллег. Под руководством наставника молодыми специалистами подготовлен мастер-класс по пластилинографии, проведены две консультации.

У молодых специалистов возникло доверие и уважение к наставнику, а также сложились первые традиции. Каждый день педагоги и наставник обсуждали, как прошел день, что получилось очень хорошо, над чем еще следует продолжить работать. По рекомендации наставника молодые педагоги повышали свой профессиональный уровень, принимая участие в работе различных семинаров, занимаясь самообразованием.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента выявили, что у молодых специалистов повысилась самооценка, снизилась тревожность и неуверенность во время проведения занятий с детьми, беседы с родителями. Также, они начали проявлять большую активность и инициативность в процессе профессиональной деятельности в учреждении дошкольного образования.

Список использованной литературы

1. Словарь психологических терминов. – Елец : Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2016. – 100 с.
2. Александрова, М. И. Понятие и структура социальной адаптации : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / М. И. Александрова ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л., 1974. – 18 с.
3. Беляева, И. А. Система работы старшего воспитателя детского сада с молодыми специалистами / И. А. Беляева // Справочник старшего воспитателя ДООУ. – 2012. – № 8. – С. 14.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Мартыненко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Е. В. Кузьменко

Современное образование направлено на формирование сильной и конкурентноспособной личности, готовой к самоопределению и решению жизненно важных задач. Значимыми для нее является развитие творческих способностей и проявление социальной активности. Одним из активных методов формирования таких качеств личности является игра с ее обучающим, развивающим и социализирующим потенциалом.

Феномен игры широко раскрывается в современной психолого-педагогической литературе. Исследователи подчеркивают ее многофункциональность. В игре воспроизводится опыт человеческой деятельности (В. И. Андреев), происходит естественное превращение духовных и физических сил ребенка в действия (В. Н. Сорока-Росинский), проявляются сложившиеся эмоциональные реакции и формируются новые качества (В. В. Зеньковский), приобретаются трудовые умения и навыки (А. С. Макаренко), создаются условия естественного самовоспитания (В. П. Вахтеров), формируется самооценка, умение саморегуляции (Я. Корчак), представляется возможность диагностики личности ребенка и его отношений (О. С. Газман).

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование игровых технологий и особенностей их использования в подростковом возрасте.

В подростковом возрасте усиливается потребность в создании собственного мира, проявляется желание быть взрослым, происходит бурное развитие воображения и фантазии. В своем стремлении к самовыражению и самореализации подросток не всегда по причине отсутствия достаточного опыта и возможностей может использовать социально приемлемые способы поведения. Отличительной чертой подросткового возраста является противо-

речивость и неустойчивость взглядов и отношений. При этом подросток испытывает потребность в одобрении и принятии, в позитивной оценке своей личности. Приоритетными для подростка выступают требования и ожидания референтной группы сверстников, а требования педагогов и родителей зачастую уходят на второй план. В результате имеет место протестная форма поведения, конфликтность, проявление агрессивных реакций, и следовательно, аморальные поступки. Эти изменения не могут не влиять на учебную ситуацию подростка, нередко происходят негативные изменения в мотивации к учебной деятельности, ее результатах.

Всем этим вызовам внутреннего мира подростка и в целом подростковой среды отвечает игровая деятельность. Ее педагогический ресурс выражается во влиянии на:

- стимулирование активности подростка, позитивной направленности его личности;
- формирование эмоционального опыта в ситуациях эмоциональной напряженности, соперничества, успеха, поражения;
- формирование ролевой позиции и ответственных отношений;
- развитие чувства собственной востребованности;
- создание подростком положительного «Я»-образа;
- снижение тревожности и агрессивности;
- формирование поведенческого опыта, овладение социально приемлемыми навыками и привычками;
- создание занимательной мыследеятельностной и практической среды.

Как дидактический метод игра является эффективным способом активизации учебно-познавательной деятельности. Она выступает средством повышения интереса в обучении, стимулирует дополнительную мотивацию обучающихся. В ней высвобождаются творческие ресурсы детей, не востребованные в традиционном обучении. Игра позволяет интегрировать получаемые знания, формировать практический опыт их использования.

Таким образом, эффективным направлением в работе с подростками является использование игровых технологий как в учебном, так и в воспитательном процессе. Игровые технологии включают достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

Отличительная особенность использования игровой деятельности подростков заключается в том, что подростки учатся сами организовывать игры, принимать осознанное участие в них, осмысливать критерии их оценки и самостоятельно оценивать результаты.

Неудовлетворенная потребность в игровой деятельности может восполняться подростками самоорганизованными играми, которые могут быть как полезными, так и ошибочными в выборе формы, организации и проведении. Поэтому педагогическое участие заключается в поощрении полезных игр, использовании игровых технологий в учебно-воспитательном процессе на условиях предоставления подросткам относительной самостоятельности, включения свободных форм игры.

Важным условием эффективной реализации игровых технологий в подростковом возрасте является разумное сочетание игровых и обучающих методов. Подростковые игры должны быть направлены на формирование самосознания, развитие ценностных ориентаций, волевых и моральных качеств личности, формирование групповой сплоченности, на обучение социально приемлемым моделям поведения в различных жизненных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

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

Научный руководитель – О. С. Кочубей

Самооценка – это субъективная оценка индивидом собственной ценности. Самооценка включает в себя убеждения о себе, а также эмоциональные состояния, такие как триумф, отчаяние, гордость и стыд. Первым, кто ввел понятия «самооценка», «образ самого себя» в структуру личности, был Уильям Джеймс. В одной из глав своего известного труда «Психология» он предложил свою теорию личности, которая оказала огромное влияние на формирование персонологии. Его идеи были подхвачены и развиты многими психологами, такими как Альфред Адлер, Карл Роджерс, Эрик Фромм, Э. Эриксон и др. [1]

Самооценка – это оценка личностью своих качеств и возможностей, определяющая ее поведение в межличностном взаимодействии. Благодаря самооценке человек пытается оценить свои качества, возможности и свойства. Это становится возможным при непрерывном сравнении себя с другими людьми, с которыми человек находится в непосредственном контакте. Движущими мотивами самооценки являются мотив самосовершенствования, здоровое чувство самолюбия и стремление к успеху. Самооценка может быть адекватной и неадекватной (заниженной или завышенной). Являясь основополагающим критерием в развитии человека, самооценка влияет на многие аспекты жизни молодых людей, в том числе и на успешность обучения в высшей школе.

В период обучения в высшей школе студенты ставят цели, достигают их, справляются с трудностями. В это время молодые люди делают первый шаг во взрослую, самостоятельную жизнь. В основе развития неадекватной самооценки в этот период может лежать несколько взаимосвязанных причин. Это могут быть недостатки в познавательной деятельности, невладение учебными навыками, недостатки в развитии мотивационной сферы студентов. Заниженная самооценка в учебной деятельности влияет на успеваемость, развитие учебных способностей, а также мешает развитию

комфортных отношений в студенческом коллективе. Студенты с завышенной самооценкой не видят своих слабых сторон и не воспринимает всерьез критику со стороны других людей, берут на себя слишком много задач, чем могут подвести доверие сокурсников и преподавателей. Молодые люди с адекватной самооценкой проще справляются с различными сложностями в учебе, им легче добиться успехов в обучении, так как они не недооценивают свои возможности и могут адекватно воспринимать критику со стороны преподавателей.

С целью выявления самооценки у студентов нами было проведено исследование на 1 курсе технолого-биологического факультета УО МГПУ им. И. П. Шамякина. В исследовании приняли участие 53 человека. Было выявлено, что 23 человека имеют адекватную самооценку, что свидетельствует о наличии значимой положительной связи между «Я-идеальным» и «Я-реальным». Из них у 9 выявлены тенденции к завышению, но это можно трактовать как проявление адекватной самооценки. У 11 человек было выявлено завышенное самоощущение. Данные 13 участников показали наличие значимой отрицательной связи между «Я-идеальным» и «Я-реальным». Это отражает несоответствие или расхождение представлений человека о том, каким ему нужно быть, и тем, какой он, по его представлению, на самом деле. Данное несоответствие интерпретируется как заниженная самооценка. У 6 человек полученные результаты указывают на слабую, незначимую связь (или ее отсутствие) между представлениями человека о качествах своего идеала и своих реальных качествах.

Список использованной литературы

1. Зимбардо, Ф. Формирование самооценки / Ф. Зимбардо // Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2006. – С. 282–296.
2. Общая психология : практикум / Е. А. Колесниченко [и др.] ; под общ. ред. канд. пед. наук, доц. Е. А. Колесниченко. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2013. – 320 с.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
С УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ПОДРОСТКОВ**
Морозова Валерия (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)
Научный руководитель – А. В. Яблокова, канд. психол. наук

Исследование когнитивных стилей (далее – КС) – необходимое условие изучения гетерохронности когнитивной сферы подростка. Это связано с тем, что каждый человек имеет своеобразный путь развития личности, имеющий определенную структуру постановки и достижения цели (М. А. Холодная, И. Н. Козлова и др.). Несмотря на разность подходов к изучению КС, их природа еще не до конца изучена. Данные исследований, посвященных анализу природы КС, свидетельствуют, что в их основе лежат как физиологические (врожденные) особенности индивида, так и особен-

ности среды (воспитания и обучения). Что касается взаимосвязи когнитивных стилевых характеристик с уровнем интеллекта, а также их места в структуре интеллектуальных способностей, то здесь данных пока недостаточно для того, чтобы делать однозначные выводы [1].

Цель нашего исследования – проанализировать взаимосвязь когнитивных стилевых особенностей с уровнем интеллектуального развития у подростков. Нами были исследованы такие КС, как дифференцированность поля, сглаживание-заострение, тип реагирования, диапазон эквивалентности. Для изучения КС были использованы следующие методики: «Включенные фигуры» Виткина, «Парные фигуры» Кагана, «Свободная сортировка» Гарднера, «Дом» Сантостефано. Уровень интеллекта измерялся с помощью методики «Прогрессивные матрицы» Равена. Выборку исследования составили 60 детей в возрасте 11–12 лет.

При анализе взаимосвязи таких КС, как дифференцированность поля и сглаживание/заострение с уровнем интеллекта, был использован корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона). Были выявлены значимые отрицательные взаимосвязи между уровнем интеллекта и сглаживанием-заострением ($r = -0,441^{**}$). Это означает, что подростки с более высоким уровнем интеллекта склонны к заострению, т. е. у них в памяти происходит выделение, подчеркивание специфических деталей запоминаемого материала.

Для определения связи типа реагирования с уровнем интеллекта был использован статистический критерий для нескольких независимых выборок Крускала-Уоллеса. У школьников с разным типом реагирования были обнаружены значимые различия в уровне интеллекта ($p = 0,001$): более высокий интеллект наблюдается у рефлексивных, а также быстрых и точных. Наглядно полученные результаты представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Уровень интеллекта у школьников с разным типом реагирования

Для подростков с рефлексивным типом реагирования характерно замедленное реагирование в принятии решения, так как они тщательно взвешивают все «за» и «против», стараются не допускать ошибок, для чего собирают больше информации о стимуле перед ответом, используют более продуктивные способы решения задач. Для школьников с быстрым и точным типом реагирования характерно быстрое принятие решения в ситуации множественного выбора. Подростки с рефлексивным и быстрым и точным типом реагирования допускают меньше ошибок при решении задач.

При анализе связи диапазона эквивалентности с уровнем интеллекта был использован статистический критерий для двух независимых выборок Манна-Уитни. У подростков с разным диапазоном эквивалентности значимых различий в уровне интеллекта не обнаружено ($p = 0,74$). Результаты представлены на рисунке 2.

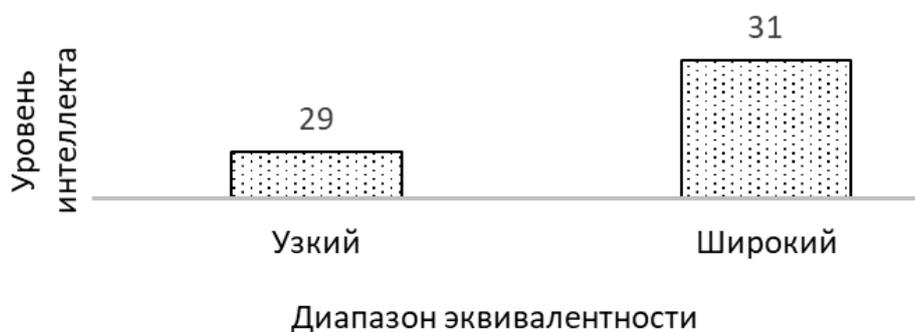


Рисунок 2 – Связь диапазона эквивалентности с уровнем интеллекта

Подростки как с широким диапазоном эквивалентности, так и с узким диапазоном эквивалентности могут иметь высокий уровень интеллекта.

Список использованной литературы

1. Холодная, М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 84–93.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Науменко Никита (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. Н. Иванова, канд. психол. наук, доцент

Проблема мотивации личности – одна из центральных проблем философии и психологической науки. Мотивация является главным фактором, побуждающим человека к совершению какого-либо значимого для него действия, и напрямую влияет на достижение целей в различных видах деятельности. Все, что произведено и производится обществом в материальной и духовной сферах жизни, в конечном счете осуществляется конкретными личностями, обязательным условием активной деятельности которых является та или иная мотивация. Именно поэтому вопрос об особенностях учебной мотивации студента является актуальным – это ответ на вопрос о том, каков для него смысл учения. Значимость данной проблемы определяется тем, что мотивация учебно-профессиональной деятельности оказывает существенное влияние на овладение профессиональными компетенциями, формирование личности будущего специалиста [1; 2].

Наше исследование было направлено на изучение особенностей учебной мотивации студентов-первокурсников педагогического вуза. Для проведения исследования были выбраны соответствующие проблематике диагностические

методики: «Анкета изучения жизненных ценностей» [3]; опросник «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной [4]; опросник для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) [5]. Всего было опрошено 112 студентов-первокурсников (юноши и девушки 17–18 лет), обучающихся на различных факультетах педагогического вуза.

Изучение различных аспектов смыслообразующих мотивов студентов-первокурсников осуществлялось по методике «Анкета изучения жизненных ценностей». Установлено, что для опрошенных студентов первого курса наиболее значимой ценностью оказалось «Интимное общение» – 4,17 (83,4 %) баллов из 5. Это можно объяснить тем, что первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Ценность «Учеба» заняла 10-е место из 17-ти, набрав средний результат – 3,72 (74,4 %) баллов из максимальных 5 баллов.

Методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной содержит три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. Результаты диагностики показали, что студенты, обучаясь в ВУЗе, прежде всего мотивированы на приобретение знаний – 7,23 из максимальных 12,6 баллов, средний уровень мотивации характерен для шкалы «Овладение профессией» – 5,05 из 10 баллов, в меньшей степени студенты ориентированы на стремление просто получить диплом – 4,55 из максимальных 10 баллов.

Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об осознанном выборе студентами профессии.

Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) содержит семь шкал, характеризующих мотивы учения – коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа. Результаты опроса показали, что у студентов доминируют коммуникативные мотивы – 14,65 (73,3 %) из 20 баллов. Мотивы творческой самореализации – на втором месте – 7,31 (73,1 %) из 10 баллов. Третье место занимают профессиональные мотивы – 21,88 (72,9 %) из 30 баллов, четвертое – учебно-познавательные мотивы – 25,05 (71,6 %) из 35 баллов. Пятое место разделили между собой мотивы престижа и социальные мотивы, набрав по 16,85 (67,4 %) из 25 баллов. Рецессивными оказались мотивы избегания – 13,58 (54,3 %) из 25 баллов.

В целом, полученные результаты могут быть полезны для дальнейшего изучения динамики и различий учебной мотивации среди студентов средних и старших курсов.

Список использованной литературы

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
2. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособие для вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – 2-е изд., стер. – М. : Юрайт, 2019. – 170 с.
3. Методика «Анкета изучения жизненных ценностей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-schoolpsychologist/114-questionnaire/1070-anketa-izuche>. – Дата доступа: 19.11.2022.
4. Методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/65063>. – Дата доступа: 19.11.2022.
5. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://amurkst.ru/branch2/upload/doc/diagnosticheskie-materialy-2017->. – Дата доступа: 19.11.2022.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

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

В психологии под вниманием понимают процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач. Произвольное внимание является очень важным качеством у человека, которое формируется еще в детстве. Оно позволяет ориентироваться и концентрироваться на задачах независимо от внешних раздражителей и сигналов [1].

Развитие произвольного внимания у детей дошкольного возраста имеет большое значение для их успешного обучения и благополучия в жизни в целом. Произвольное внимание влияет на умение воспринимать и запоминать, припоминать, вспоминать, узнавать и воспроизводить запомнившееся, концентрироваться на выполнении учебных задач и общении с окружающими, ставить цель и добиваться ее реализации.

Изучением данного вопроса занимались Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин. Как показывают их исследования, решающее значение для формирования внимания имеют условия жизни и деятельности ребенка [2]. В. С. Мухина отмечала, что в основе развития произвольного внимания лежит, прежде всего, интерес ребенка [3].

Цель нашего исследования – изучить основные факторы, влияющие на развитие произвольного внимания у детей дошкольного возраста, исследовать скорость ориентировочно-поисковых движений взора и объема внимания, а также оценить устойчивость, распределение и переключение внимания.

Исследование проходило на базе ГУО «Специальный детский сад № 30 г. Мозыря». В исследовании принимали участие 12 воспитанников 5–6 лет. Для исследования скорости ориентировочно-поисковых движений взора и объема внимания, а также исследования оценки устойчивости, распределения и переключения внимания мы использовали методики

«Таблица Шульте», «Кольца Ландольдта». Полученные данные показали, что у 7 детей (что составляет 58,3 %) низкие показатели скорости ориентировочно-поисковых движений зора, объема внимания, а также низкие оценки устойчивости, распределения и переключения внимания

Обобщая теоретические предпосылки и результаты наших исследований, мы пришли к следующему выводу: в процессе развития произвольного внимания дети должны научиться отключаться от внешних раздражителей и направлять свое внимание на нужную задачу. Для этого детям необходимо предлагать различные игры и упражнения, направленные на развитие и поддержание внимания. Важно также помнить, что развитие произвольного внимания у детей дошкольного возраста может быть достигнуто только в том случае, если окружающие взрослые создают спокойную, безопасную среду и регулярно включают упражнения для развития внимания.

Список использованной литературы

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Детская психология : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский [и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Минск : Университетское, 1988. – 399 с.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология : учеб. пособие / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1999. – 456 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

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

Научный руководитель – О. С. Кочубей

Правильно выбранная профессия – это важный аспект жизни каждого человека. Когда человек доволен своей работой и уровнем дохода, он добьётся успеха и личного счастья, нежели человек, который занимается нелюбимым делом. Во многом выбор будущей профессии зависит от типа темперамента человека.

Данное исследование проведено с целью проанализировать и установить взаимосвязь выбора будущей профессиональной направленности и типа темперамента в юношеском возрасте.

Темперамент – совокупность природных, врожденных свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека [1]. Соотношение основных свойств нервной системы лежит в основе темперамента. Холерики порывисты, резки, стремительны, имеют быстрый темп движений, речи, инициативны, энергичны, активны, склонны к резким сменам настроения, необдуманности, вспыльчивости, раздражительности. Им подходит цикличная работа, в которой чередуются периоды больших усилий и спокойной деятельности. Сангвиники обладают высокой психической активностью, энергичностью, работоспособностью, общительностью. Флегматики характеризуются низким уровнем психической активности, медлительностью, невыразительностью

мимики. В работе они должны иметь возможность соблюдать привычный режим. Меланхоликам свойственны низкий уровень психической активности, замедленность движений, сдержанность моторики и речи, быстрая утомляемость. Им подходит работа, требующая точных ручных умений, им противопоказаны профессии, связанные с неожиданностями и сложностями [2].

С целью выявления влияния типа темперамента на выбор профессии мы провели исследование среди студентов технолого-биологического факультета МГПУ им. И. П. Шамякина 17–20-летнего возраста. Был использован личностный опросник ЕРІ (Eysenck Personality Inventory) [3]. В исследовании приняли участие 22 человека.

В ходе исследования было выявлено, что 77,3 % опрошенных молодых людей являются экстравертами, 22,7 % – интровертами. Также мы провели тест А. Белова «Формула темперамента» [3]. В результате проведения исследования мы выявили, что студенты с сангвиническим типом темперамента составляют 50 % из числа опрошенных, холерики – 27,3 %, меланхолики – 22,7 %, флегматики отсутствуют.

Из данных проведённого нами анкетирования среди участников исследования следует, что сангвиники более увлечены коллективной, активной, общественной деятельностью, которая поможет им и даст возможность более слаженно работать в коллективе, занимать лидерские позиции в рабочем коллективе. Исключением стали четыре человека, которые предпочли пассивную позицию, что свидетельствует о том, что данные люди не относят себя к лидерам, однако это не мешает им сплочённо работать в коллективе под руководством других людей; холерики так же, как и сангвиники, проявили себя как активные, способные к руководству и лидерству люди, которые хорошо будут чувствовать себя в коллективе и отлично справятся с руководящими должностями; меланхолики являются людьми, которые предпочитают более самостоятельную деятельность. В работе они отвечают за собственный труд и не имеют особенной способности к руководству коллективом.

Таким образом, особенности темперамента необходимо учитывать при определении профессионального будущего. Игнорирование своего типа темперамента может привести к профессиональному выгоранию на ранней стадии трудовой деятельности, негативному влиянию на здоровье и самочувствие, нервным срывам, депрессии, неприятию человека коллективом и коллектива человеком.

Список использованной литературы

1. Пономаренко, Л. П. Основы психологии для старшеклассников : пособие для педагога : в 2 ч. / Л. П. Пономаренко, Р. В. Белоусова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 144 с.
2. Преображенская, Н. А. Потенциал вашей личности / Н. А. Преображенская. – Екатеринбург : У-Фактория, 2016.
3. Резапкина, Г. В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки : учеб.-метод. пособие для психологов и педагогов / Г. В. Резапкина. – М. : Генезис, 2016.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ С КОГНИТИВНЫМИ СТИЛЕВЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ У ПОДРОСТКОВ

Охрименко Анастасия (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)

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

В образовательном процессе необходимо учитывать как возрастные, так и индивидуальные особенности познавательной сферы детей, что является одним из факторов успешности обучения. Поэтому исследователи считают, что дифференцированный подход является наиболее приоритетным направлением в обучении школьников.

Среди множества индивидуально-типологических свойств можно выделить особенности познавательной деятельности субъекта, к которым относятся когнитивные стили. М. А. Холодная определяет когнитивный стиль как «индивидуально-своеобразный способ переработки информации, который характеризует специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» [1]. Наиболее изученными среди них являются такие, как дифференцированность поля, тип реагирования, диапазон эквивалентности, когнитивная сложность. Но исследования не дают однозначный ответ на вопрос, как именно когнитивные стили связаны с успешностью деятельности, в частности, учебной, и связаны ли. В основном, все исследования проводятся на взрослых людях, а исследования с участием школьников довольно малочисленны. Таким образом, наше исследование позволит проанализировать связь между успешностью обучения и когнитивными стилевыми характеристиками у обучающихся подросткового возраста и, если таковая связь имеется, следовательно, необходимо создавать условия для детей «группы риска», чьи когнитивные стили препятствуют полноценному усвоению материала, затрудняют для ребенка и учителя процесс обучения.

Цель исследования – проанализировать взаимосвязь успешности обучения с когнитивными стилевыми характеристиками у подростков. Выборку исследования составили 60 обучающихся пятых классов (32 девочки и 28 мальчиков).

В рамках исследования нами были изучены следующие когнитивные стили: дифференцированность поля и «сглаживание-заострение». Для измерения когнитивного стиля дифференцированности поля был использован тест включенных фигур Г. Виткина. Для измерения сглаживания-заострения была использована методика «Дом» С. Сантостефано. Для измерения успешности обучения был использован метод анализа документов, методика – подсчет среднего балла успеваемости. Для проверки гипотезы о взаимосвязи изучаемых явлений нами был использован коэффициент корреляции Кендалла. В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа

Учебный предмет	Биология	География	Иностранный язык	История	Литература	Математика	Русский язык	Физическая культура	Общая успеваемость
Дифференцированность поля									
Значение коэффициента корреляции	-,152	-,093	,293**	,062	,006	,153	,040	-,073	,061
<i>p</i>	,087	,295	,001	,483	,944	,084	,655	,414	,491
«Сглаживание – заострение»									
Значение коэффициента корреляции	-,219*	,007	-,134	-,017	-,084	-,104	-,206*	-,124	-,150
<i>p</i>	,014	,939	,131	,848	,342	,243	,020	,164	,090

Как видно из таблицы, с когнитивным стилем «дифференцированность поля» связана успеваемость по такой дисциплине, как иностранный язык ($r = 0,293^{**}$), т. е. успеваемость по данному предмету выше у полнезависимых обучающихся. Их восприятие отличается большей аналитичностью, они менее подвержены влиянию поля, легче «видят» детали среди многообразия сенсорных стимулов. Вероятно, это помогает им в изучении иностранного языка, в частности, в изучении его орфографии, морфологии и усвоении грамматических конструкций.

С когнитивным стилем «сглаживание-заострение» успеваемость связана по таким учебным дисциплинам, как биология ($r = -0,219^*$) и русский язык ($r = -0,206^*$), причем связь отрицательная. Это говорит о том, что успеваемость по этим предметам выше у обучающихся, склонных к заострению. Мы предполагаем, это связано с тем, что «заострители» характеризуются выделением и акцентированием специфических деталей у запоминаемого материала, причем замечают изменения в меняющемся информационном ряду довольно быстро. Так, например, в русском языке – это орфография, пунктуация, а в биологии – при изучении общих понятий: строение клеток и характеристика царств живой природы.

Список использованной литературы

1. Холодная, М. А. Когнитивная психология. Когнитивные стили : учеб. пособие для вузов / М. А. Холодная. – 3-е изд. – М. : Юрайт, 2022. – 307 с.

СВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ СО СТРАТЕГИЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ

Панкратьева Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. В. Цалко

Пять основных стратегий поведения личности в конфликте описаны в методе, разработанном К. Томасом и Р. Килменном в 1972 году. Несмотря на то, что нет среди разных авторов единства в терминологии, описывающей эти стратегии, можно считать, что к ним относятся следующие: доминирование (соперничество, конкуренция, борьба), уход (избегание, игнорирование), уступчивость (приспособление), сотрудничество (кооперация, интеграция), компромисс.

Стратегии поведения, которые избирают участники конфликта, различаются в зависимости от их ориентации на достижение своих собственных целей или ориентации на цели партнера. Однако, как отмечают некоторые исследователи, при анализе поведения участников взаимодействия необходимо принимать во внимание и личностные качества, которые определяют выбор действий каждым из участников взаимодействия в моменты, связанные с принятием решения. Исходя из этого, мы предположили, что тревожность человека, которая связана с чувством беспокойства и неуверенности, может оказать влияние на выбор стратегии поведения в конфликте.

Для выявления преобладающей стратегии поведения использовался тест К. Томаса, для определения уровня личностной тревожности – методика Спилбергера-Ханина. С помощью названных методик были обследованы 46 студентов разных факультетов УО МГПУ им. И. П. Шамякина. По результатам использования методики Спилбергера-Ханина все исследуемые были разделены на три группы: испытуемые с низкой степенью личностной тревожности (26 %); испытуемые с умеренной степенью тревожности (39 %) и испытуемые с высокой степенью тревожности (35 %). По результатам проведения теста К. Томаса, все испытуемые были разделены на 5 групп в соответствии с преобладающей стратегией поведения в конфликте.

Сопоставив эти результаты с результатами, полученными в предыдущей методике, мы убедились, что из 16 студентов с высокой степенью личностной тревожности 10 предпочитают выбирать в конфликте стратегию избегания, 4 – стратегию приспособления, 1 – сотрудничество и 1 – компромисс. Из 18 студентов со средним уровнем тревожности 6 – предпочли соперничество, 5 – сотрудничество, 6 – компромисс и 1 – избегание. Из 12 студентов с низким уровнем тревожности 8 – выбрали стратегию сотрудничества, 3 – стратегию соперничества и 1 – компромисс. Отсюда видно, что высокая степень личностной тревожности является причиной выбора стратегий, основанных на ущемлении собственных интересов. Таким образом, наша гипотеза о том, что на выбор стратегии поведения в конфликте влияет уровень личностной тревожности, подтвердилась.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Перминова Вероника, Лебедева Ирина (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)

Научный руководитель – О. К. Соколовская, канд. психол. наук, доцент

В последнее время наблюдается интенсивный рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ). Что происходит, когда в семье появляется «особый» ребенок? Образ жизни родителей коренным образом меняется. И мужчина, и, в большей степени, женщина, теряют свои социальные контакты, перестают встречаться с друзьями, проводить время так, как им нравится. Фактически родители оказываются наедине с собой и с новорожденным ребенком.

Психологи считают, что семьи, в которых появился «особый» ребенок, проходят этапы, которые связаны с проживанием сложных чувств (как при принятии горя). Тяжелейшее стрессовое состояние вызывается у родителей обнаружением у ребенка дефекта развития, семья оказывается в психологически сложной ситуации. Страх за будущее своего ребенка, растерянность, незнание особенностей воспитания, чувство стыда за то, что «родили неполноценного ребенка», приводят к тому, что родители отгораживаются от семьи и знакомых, переносят свое горе в одиночестве. В связи с этим возникает необходимость оценки эмоционального выгорания у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Синдром эмоционального выгорания – это личностный механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избирательные психотравмирующие воздействия [1].

Цель нашего исследования – изучение особенностей проявления эмоционального выгорания у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках исследования мы применили следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования, метод психодиагностики – опросник «Родительское выгорание» (И. Н. Ефимова), методы статистического анализа эмпирических данных.

В исследовании приняли участие родители детей с ОВЗ в количестве 12 человек и родители нормотипичных детей в количестве 16 человек.

Рассмотрим полученные результаты. Опросник «Родительское выгорание» позволил нам не только выявить интегральный показатель эмоционального выгорания родителей, но и определить выраженность трех компонентов выгорания: эмоционального истощения, деперсонализации и редукации родительских достижений [2].

1. Высокий уровень эмоционального истощения выявлен у 100 % родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, у 25 % родителей нормотипичных детей. То есть для родителей детей с ОВЗ характерно ощущение эмоционального перенапряжения, снижение интереса к собственным детям и к окружающему в целом, эмоциональное перенасыщение, чувство опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов.

2. Деперсонализация – дегуманизация (обесценивание) также чаще отмечается у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ: высокий уровень – у 83 % опрошенных. Среди родителей нормотипичных детей высокий уровень деперсонализации наблюдается у 12 % опрошенных. Деперсонализация представляет собой тенденцию развивать негативное бездушное, циничное отношение к ребенку. Контакты у родителя с детьми становятся обезличенными и формальными: возникает снижение эмпатии, потеря отзывчивости. Забота о детях начинает носить формальный характер – одеть, накормить, отвести в садик. Проявляется нежелание играть, общаться, вместе проводить время, усиливается потребность побыть без детей.

3. Третий показатель родительского выгорания – редукция родительских достижений – уменьшение или упрощение действий, связанных с заботой о детях выявлена у 100 % родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. А среди родителей нормотипичных детей – у 25 % опрошенных. Редукция родительских достижений проявляется как снижение чувства компетентности в выполнении своей родительской роли, недовольство собой, выполнением своих родительских обязанностей.

Для оценки статистически значимых различий между двумя группами испытуемых мы применили U-критерий Манна-Уитни. Таким образом, у родителей детей с ОВЗ в большей степени выражено эмоциональное истощение ($U = 24,5$), деперсонализация ($U = 10,5$) и редукция родительских достижений ($U = 38,5$), чем у родителей нормотипичных детей.

Таким образом, у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, более выражено родительское выгорание, чем у родителей нормотипичных детей, что определяет актуальную задачу – создание условий для профилактики родительского выгорания, восстановления и укрепления психологического здоровья родителей детей с ОВЗ.

Список использованной литературы

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ds17-ros.edu.yar.ru/dostupnost_detey_s_ovz_i_detey___invalidov.html. – Дата доступа: 25.03.2023.

2. Ефимова, И. Н. Возможности исследования родительского «выгорания» / И. Н. Ефимова // Вестн. МГОУ. Сер. Психологические науки. – 2013. – № 4.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ

**Подчерцева Айзиля (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Россия)
Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент**

Умения критически мыслить, творчески решать поставленные задачи, проектировать и оценивать конечный результат приобретает особую значимость в условиях решения детьми нестандартных задач.

Психологические аспекты критического мышления освещены в трудах Б. Г. Ананьева, М. Н. Браун, А. В. Бутенко, С. И. Заир-Бека, Д. Клаустера,

К. Мереди́кт, И. В. Муштави́нской, В. А. Попкова, Е. С. Рапацевич, В. С. Юркевич и др. [1].

Необходимость целенаправленного развития мышления ребёнка обоснована в работах Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Н. Н. Поддьякова и других.

Термин «критическое мышление» Л. С. Выготский определяет как вид интеллектуальной деятельности человека, характеризующийся высоким уровнем восприятия и понимания, объективности подхода к информационному полю [2]. Критическое мышление – это проявление детской любознательности, выработка собственной точки зрения по определенному вопросу, способность найти доказательства.

Анализ исследований по проблеме (Д. А. Иванова, М. В. Кларин, В. С. Конева и др.) показывает, что к старшему дошкольному возрасту начинает формироваться логическое мышление, которое предполагает сформированность таких мыслительных операций, как обобщение, сравнение, абстрагирование и классификация, умение устанавливать причинно – следственные связи, способность рассуждать. Учитывая особенности критического мышления детей старшего дошкольного возраста: оценочность, открытость новым идеям, собственное мнение, рефлексия, мы считаем, что в этом возрасте создаются все предпосылки для развития у них критического мышления.

Для развития критического мышления у детей мы использовали конструирование, так как оно отвечает детским интересам и потребностям, носит познавательный и творческий характер (Л. В. Куцакова, Л. А. Парамонова, Т. С. Комарова и другие). Выделяют техническое и художественное конструирование[3].

Цель исследования: выявить возможности конструирования в развитии критического мышления у детей подготовительной к школе группы.

В исследовании приняли участие 16 детей, 9 девочек и 7 мальчиков возрастом от 6 до 7 лет. Результаты констатирующего эксперимента показали, что необходима целенаправленная работа по развитию критического мышления детей.

В формирующем эксперименте была разработана серия конспектов, подготовлены конструкторы ЛЕГО, занятия проводились 2 раза в неделю по 30 минут, в течение трех месяцев.

В основу был положен базовый дидактический цикл, состоящий из трёх этапов.

1. Вызов – пробуждение интереса к получению новых знаний. Здесь главным был мотив: «Хотите научиться?...». Используются видеоролики, демонстрация готовых моделей.

2. Осмысление – получение новой информации. Вначале предлагали детям работу по образцу, но ставили детей в ситуацию выбора (модели, партнера). Далее – по условиям и по замыслу, где главной была проблемная ситуация: «Почему так, а не по-другому?». Дети учились

подбирать конструктор, детали для своих построек, планировать деятельность, обсуждать замысел в паре, группе. Эффективными оказались простейшие схемы, макеты, которые дети учились «читать» и использовать при сборке своих конструкций.

3. Рефлексия – на этом этапе ребёнок формирует личностное отношение к проблеме. Основным был прием «Мнение».

Таким образом, проведённое экспериментальное исследование подтвердило нашу гипотезу, о том, что можно развивать критическое мышление у детей, но при условии определения содержания работы по конструированию; подбора методов и приёмов развития критического мышления у детей, знания особенностей детей подготовительной к школе группы, их интересов.

Список использованной литературы

1. Сапук, Т. В. Развитие критического мышления как базис студентоцентрированного образования / Т. В. Сапук // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – № 9 (41).

2. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.

3. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л. А. Парамонова. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ

**Поживилко Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Ю. А. Ходосок**

Под игровыми технологиями понимается группа методов и приемов организации учебного процесса в форме различных педагогических игр. Различные формы учебных игр позволяет разнообразить педагогический процесс, а от разнообразия выбора игр этот интерес возрастает. Игровые технологии имеют четко поставленные цели и соответствующим педагогическим результатом, который характеризуется учебно-познавательной направленностью. Уроки по игровой методике существенно повышают интерес учащихся к предмету, позволяют им лучше запомнить формулировки, определения, раскрепощают ученика, его мышление.

Цель исследования – определить значение игровых технологий в воспитательном процессе.

Профессор С. А. Шмаков в своей работе «Игры учащихся – феномен культуры» (1994 год) ставит перед педагогами задачу: создать игровую образовательную систему, программы игр по всем учебным предметам, по химии в том числе. Опыт показывает, как бы ни был хорошо подготовлен

преподаватель, как бы он ни владел предметом, но все равно ученики предпочитают его объяснению хорошую игру, где они будут сами познавать мир, будут взаимообучаться. Они с удовольствием примут и усвоят информацию взрослого наставника, но непременно как участника их игры, то есть действительного носителя информации, педагог должен научиться играть [1].

Можно выделить шесть организационных форм игровой деятельности: индивидуальную, парную, одиночную, коллективную, массовую, групповую.

– К индивидуальным формам можно отнести игру одного человека с самим собой или с различными предметами и знаками.

– Одиночная форма – это деятельность одного игрока в системе имитационных моделей с прямой и обратной связью от результатов достижения поставленной ими искомой цели.

– Парная форма – это игра одного человека с другим человеком, как правило, в обстановке соревнования или соперничества.

– Групповая форма – это игра трех или более соперников, преследующих в обстановке соревнования одну и ту же цель.

– Коллективная форма – это групповая игра, в которой соревнование между отдельными игроками заменяют команды соперников.

– Массовая форма игры есть тиражированная одиночная игра с прямой и обратной связью от общей цели, которую одновременно преследуют много людей [2].

Анализ работы учителя при использования игровых технологий на уроках химии позволил обнаружить следующие негативные стороны:

1. Объяснение правил игры занимает много времени (особенно у молодых специалистов), из-за чего ученики за оставшееся время не успеют усвоить материал.

2. Нередко нарушаются правила игры, т. е. нарушается строгий порядок выполнения игровых действий (чаще всего встречается в групповых и индивидуальных играх).

3. При проведении групповых или коллективных форм игры соревнования среди детей бывает перерастает в нездоровое соперничество, что не всегда успевает заметить учитель, а тем более предотвратить это.

Таким образом, анализ наблюдений за игровой деятельностью позволил выявить, что использование таких форм обучения не всегда эффективно для укрепления и расширения знаний.

Нами были разработаны некоторые рекомендации:

1. При выборе дидактической игры не стоит спешить. Также не стоит принимать чужие игры на рассмотрение без проверки. Стоит самому убедиться в ее эффективности и привлекательности.

2. Разработанные игры не стоит сразу нести в класс. Часто бывает так, что игра останавливается на самом интересном месте. Поэтому также стоит проиграть ее с коллегами или с другими учениками.

3. Никого не стоит заставлять играть.

4. Нельзя себе позволить играть с учениками свысока или идти у них на поводу. Необходимо соблюдать все правила строгости и требовательности, как бы ни было весело во время игры.

Заключение. Выучить необходимый материал ученика можно либо заставить, либо заинтересовать. Игра предполагает участие всех участников в той мере, на какую они способны. Учебный материал в игре усваивается через все органы приема информации, причем делается это непринужденно, как бы само собой, при этом деятельность учащегося носит творческий характер.

Список использованной литературы

1. Игра учащихся как педагогический феномен культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/igra-uchawihjsja-kak-pedagogicheskij-fenomen-kultury.html>. – Дата доступа: 24.02.2023.

2. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Жайдаров. – М. : Просвещение, 1996. – 98 с.

ПОСЛЕДСТВИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Пшонко Алёна (УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)

Научный руководитель – Т. В. Кецко, магистр

Актуальность данной проблемы заключается в том, что в современном мире подростки часто сталкиваются с недопониманием со стороны окружающих. В попытках найти способы удовлетворить свою потребность в безопасности и защититься от внешнего мира молодые люди нередко прибегают к проявлению агрессии, что влечёт за собой массу негативных последствий. Целью данного исследования является выяснение последствий коммуникативной агрессивности в подростковом возрасте.

Агрессией является любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения. Причиной агрессии у подростков служит отсутствие ощущения безопасности и внутренняя необходимость в защите от внешнего мира [1]. По мнению Л. Берковица, агрессивностью является сценичное переживание гнева с потерей самоконтроля. Исследователь писал о том, что при проявлении такой сильной эмоции, как гнев, человек теряет самообладание и, как следствие, утрачивает способность контролировать собственные чувства и действия [2].

Снижение уровня агрессивности в подростковой среде в контексте образовательного учреждения можно осуществить путём усвоения всех норм и правил, а также путём соблюдения рекомендаций по снижению уровня агрессивности.

Для установления уровня коммуникативной агрессивности было проведено исследование на базах ГУО «Средняя школа № 3 г. Лепеля» и

ГУО «Средняя школа № 197 г. Минска». Для диагностики использовалась следующая методика: «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» В. В. Бойко.

В ходе диагностики выяснилось, что из 75 опрошенных подростков у 32 выявлен очень высокий уровень агрессии, что составило 42,6 % от всей выборки. Данные показатели свидетельствуют о том, что практически половина испытуемых имеют серьёзные нарушения в поведении. Эта часть подростков не только проявляет сильную агрессию по отношению к окружающему миру, но и испытывает удовольствие от этого процесса, подростки перенимают агрессию толпы и провоцируют проявление данной характеристики у окружающих.

Также у 27 испытуемых от общего числа выявлен повышенный уровень агрессии, что в процентном соотношении составило 36,2 %. Приведённые результаты говорят о наличии у данных подростков серьёзных проблем с контролем своих эмоций. Они чрезмерно раздражительны, резки и легко поддаются провокации.

Средний уровень агрессии отмечен у 11 испытуемых, что составило 14,6 %. У данной категории подростков также наблюдаются трудности с самоконтролем и механизмом торможения в ситуациях эмоционального напряжения.

Невысокий уровень агрессии проявляется у 5,3 % испытуемых от общего числа. Таким подросткам в большей степени свойственны уравновешенность и самообладание. Это обусловлено проявлением спонтанной агрессии и способности переключать агрессию на деятельность или неодушевлённые предметы.

При анализе ситуации выяснилось, что наличие повышенного и высокого уровня коммуникативной агрессивности у подростков приводит к сложностям в общении со сверстниками, родителями и учителями, снижению успеваемости в учёбе, снижению общего фона настроения, возрастает риск проявления депрессивных состояний и совершения подростками правонарушений различного характера. Из приведённых данных следует вывод о том, что при сокращении уровня агрессивности подростков также снизится риск возникновения описанных трудностей во взаимодействии с окружающим миром.

Для снижения уровня агрессивности в подростковой среде были разработаны и внедрены в образовательный процесс учреждений образования рекомендации для учащихся, педагогов и родителей, которые позволят улучшить опыт понимания особенностей протекания переходного возраста и снизить риски проявления агрессивности.

Список использованной литературы

1. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск : В. П. Ильин, 1996. – С. 87–102.
2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: лучший в мире учеб. по психологии агрессии / Л. Берковиц. – М. : Прайм-Еврознак, 2007. – С. 344–376.

РАЗВИТИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Ридецкая Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. психол. наук, доцент

Изучение взаимоотношений детей со сверстниками в группах учреждения дошкольного образования является значимым, поскольку в этом периоде ребенок начинает проявлять себя как личность и вступает во взаимоотношения с другими детьми. Взаимоотношения – это обязательно прямые межличностные отношения. Они могут быть непосредственными – «лицом к лицу» или опосредованными средствами коммуникаций, но в них всегда должна сохраняться действительная возможность взаимности [1, с. 32]. Проблемой исследования развития взаимоотношений занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина и др. Они отмечали, что коммуникация является основной частью социализации ребенка в окружающей среде [2, с. 148].

Цель – выявить особенности взаимоотношений детей дошкольного возраста в группе сверстников.

Объект исследования – взаимоотношения детей дошкольного возраста. Предмет исследования – развитие взаимоотношений детей дошкольного возраста в группе сверстников.

Для реализации поставленной цели мы использовали следующие методы и методики: «Наблюдение за взаимоотношениями дошкольников в группе сверстников», «Беседа о дружбе и товариществе». База исследования: ГУО «Детский сад № 41 г. Мозыря». Контингент: дети 5–6 лет, всего 20 человек.

Полученные данные показали, что у 16 детей (80 %) общее и довольно «расплывчатое» представление о дружбе. Неправильные представления могут повлиять на взаимоотношения детей, что часто приводит к конфликту между сверстниками. Следовательно, педагогу необходимо более содержательно раскрыть сущность дружеских взаимоотношений, показывать ценность и необходимость дружбы в жизни ребенка. Для развития и улучшения взаимоотношений детей в группе необходимо специально организовать деятельность. Задача педагога:

- найти общий интерес;
- добиться того, чтобы дети могли доверять друг другу, открыто проявлять интерес;
- формировать у детей коммуникативные навыки;
- развивать готовность внести свой вклад в общее дело;
- учить терпеливо относиться к недостаткам и радоваться успехам других детей.

Список использованной литературы

1. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. – Минск : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.

2. Коломинский, Я. Л. Психология шестилетнего возраста : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 316 с.

ЛИДЕРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ

Розенталь Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – О. С. Кочубей

Лидер – это член группы, в наибольшей степени влияющий на формирование групповых интересов, реализующий собственные потенциальные возможности в организации деятельности и общения. Понятие «лидер» было обнаружено в английском языке еще в XIII веке, производное от него понятие «лидерство» появилось значительно позже, лишь в начале прошлого века. Первоначально слово «лидер» не было самостоятельным, а происходило из таких слов, как вожак, глава, руководитель, лев, идущий впереди и т. д. Эти слова являются синонимами понятия лидер и имеют схожие значения. У каждого человека есть свои лидерские качества, а такое качество, как «лидерство», – это процесс управления группой в ходе решения групповой задачи [1].

В основу понятия «лидер» входят следующие признаки: принадлежность к группе (лидер как член группы расположен внутри группы, а не за гранью её); положение в группе (лидер имеет высокий статус и общественный авторитет в группе); совпадение ценностных ориентаций (ценностные ориентации лидера и группы совпадают, он наиболее полно отражает и определяет интересы группы); влияние лидера на группу (влияние на поведение и сознание остальных членов группы со стороны лидера, организация и управление группой при достижении групповых целей) [2].

Студенческая группа является малой группой – это немногочисленная по составу, хорошо организованная, самостоятельная единица социальной структуры общества, члены которой объединены общей целью, совместной деятельностью и находятся в непосредственном личном контакте (общении) и эмоциональном взаимодействии продолжительное время. Лидер в студенческой группе играет роль связующего, который в любой ситуации может объединить группу для преодоления разных трудностей. Лидерство как один из динамических процессов в студенческой группе влияет на все остальные динамические процессы, происходящие в ней: сплочение студенческой группы, групповое принятие решений и т. д.

С целью выявления лидерских качеств у молодёжи нами было проведено исследование среди студентов 1-го курса 1 группы технологического факультета УО МГПУ им. И. П. Шамякина, по результатам которого было выявлено, что у 12 % студентов ярко выражены лидерские качества, у 53 % от всей группы лидерские способности развиты средне, у 35 % лидерские способности развиты слабо и студентов с качествами диктатора не обнаружено.

Таким образом, лидер в студенческой группе способствует формированию такого типа связей и отношений между ее представителями, которые позволяют достигать единства, наилучших результатов в совместной работе, избегать конфликтов и недопонимания.

Список использованной литературы

1. Евтихов, О. В. Компоненты лидерского потенциала организационного лидера / О. В. Евтихов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 6. – С. 274–276.

2. Колесниченко, Е. А. Социальная психология : учеб.-метод. пособие / Е. А. Колесниченко, Л. В. Цалко, О. С. Муравьева ; под общ. ред. канд. пед. наук, доц. Е. А. Колесниченко. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2018. – С. 42–107.

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ УЧЕНИКОВ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Соколова Полина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – В. В. Малащенко

Современный кризис, охвативший всё мировое сообщество, характеризуется такими общими для разных стран чертами, как усиление социальной отчужденности среди молодежи, все большее распространение в детской среде саморазрушающего поведения, что приводит к росту преступности, проституции, наркомании, алкоголизма и других негативных явлений. Во всем мире профессионалы, занимающиеся проблемами обучения и воспитания детей, направляют свои усилия на поиск наилучших путей и способов развития ребенка, будущего полноценного, самостоятельного члена общества. Поэтому важно найти механизмы воздействия на социализацию личности, раскрыть способы влияния на этот процесс, выявить условия, обеспечивающие успешное вхождение ребенка в жизнь общества, выстроить систему качественной социальной, психолого-педагогической помощи и поддержки детей и молодежи как сферу профессиональной деятельности специально подготовленных кадров [1].

Вспоминая свой опыт переживаний в период обучения в выпускном классе, можно отметить то, что это время было самым тяжелым в эмоциональном и психологическом плане. Этим и была обусловлена цель исследования психологических и педагогических проблем именно одиннадцатиклассников. С помощью Google Форм мы разработали анкету и провели опрос среди учащихся выпускных классов и студентов первого курса (рассчитывая на их еще свежие воспоминания о последнем годе обучения в школе), опрос прошли 87 респондентов.

На вопрос «Какой уровень стресса вы испытывали/испытываете в 11 классе» от 1 до 5, где 1 – «я не чувствую никаких негативных эмоций, все в порядке», а 5 – «мне невыносимо от беспокоящих меня мыслей, я хочу, чтобы это скорее закончилось»? (нужно выбрать один вариант ответа): 12,6 % учащихся испытывали 1-й уровень стресса из 5-ти, 17,2 % –

2-й уровень, 34,5 % – 3-й уровень стресса, 18,4 % испытывали 4-й уровень стресса, 17,3 % – 5-й уровень.

По результатам опроса, основными причинами стресса испытуемые считают личные переживания, страх не поступить в университет, большая учебная нагрузка, давление администрации школы, а также и со стороны родителей, взаимоотношения со сверстниками, непонимание смысла обучения, боязнь неопределенности перед будущим. В результате исследований, можно сделать вывод, что одиннадцатиклассникам необходима психологическая и наставническая помощь. По своему опыту и опыту сверстников, можно предположить, что в школах не проводится достаточная психологическая работа с учениками, так как зачастую в связи с отсутствием социального педагога его работа возлагается на психолога.

В старших классах редко проводятся психологические тесты, занятия, которые так необходимы подросткам, решающим задачи профессионального выбора. Выпускные экзамены, оценка знаний на ЦТ, выбор жизненного пути, ожидания близких, попытки самоопределения и многое другое. Как раз в этом переломном моменте у детей повышенный риск к различным психологическим заболеваниям, таким как депрессия, тревожные расстройства, ОКР. Психологи, педагоги и родители должны сплотиться и помочь предотвратить данные причины стресса ребенка. Мы считаем, что необходимо не навязывать свою помощь, а аккуратно предлагать психологическую поддержку и искать индивидуальный подход к каждому ребенку. А также следует уменьшить учебную нагрузку в 11 классе, чтобы учащиеся могли более спокойно подготовиться к поступлению и имели возможность немного отвлечься и отдохнуть (с настоящей учебной нагрузкой это почти невозможно).

В опросе также звучал вопрос: «В чем проявляется ваш стресс, связанный с учебой?» учащиеся пожаловались на спешку и ощущение нехватки времени, на плохой сон, на низкую работоспособность и повышенную утомляемость, на плохую концентрацию внимания и повышенную отвлекаемость. Ребята, отвечая на данный вопрос, также упомянули о фоновом страхе и тревоге, о раздражительности и обидчивости, о невозможности избавиться от навязчивых мыслей, о плохом настроении, депрессии, отмечали потерю уверенности в себе и снижение самооценки. По нашему мнению, старшеклассников нужно научить правильно справляться и работать с этими проявлениями, чтобы они могли предупредить и избежать неверных решений своих проблем. Необходимо создать и ввести в школы психологические программы по работе с учениками 11 классов, где будут разработаны и представлены различные тренинги, занятия, опросы, консультации, беседы по темам: «Борьба со стрессом», «Психологическая подготовка к ЦЭ», «Снятие негативной окраски с ЦЭ», «Самоопределение», «Психологическая подготовка к новому жизненному этапу» и т. д. Также, важно вести работу с родителями, где им подскажут, как правильно общаться с ребенком, чтобы оказать ему поддержку.

Список использованной литературы

1. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М. : Академия, 2002. – 256 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧИТЕЛЯ **Стрельцова Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)** **Научный руководитель – А. В. Комонова**

Для термина «педагогический артистизм» используется следующее определение: феномен, который функционирует с разной степенью активности на каждом этапе процесса педагогического творчества [1]. Место и роль артистизма в преподавании меняются с совершенствованием профессиональной деятельности учителя; изначально являясь качеством, педагогический артистизм в конечном итоге соединяет все компоненты работы и координирует деятельность в более целостную [2].

Основной задачей педагога является оказание эмоционального воздействия с целью воспитания гармонично развитой творческой личности. Освоение новых навыков, изучение мира и утверждение веры в собственные силы, умение понимать и разделять чувства и эмоции, развивать воображение – все это входит в прямую обязанность педагога, а через игру это всегда реализуется намного проще и интереснее.

Целью в таком случае является формирование у обучающегося личностной позиции на основе системы убеждений, а также положительного отношения к учебному процессу, самореализация в научном, творческом и прочих направлениях.

Наиболее распространенным, можно сказать «классическим», жанром уроков артистичных педагогов называют совместную импровизацию. Она заключается в предоставлении абсолютной творческой свободы учителя и ученика в рамках заданной темы, но при этом у урока отсутствует ярко выраженная структура (план урока), то есть он буквально пишется с чистого листа.

Учитель координирует направление работы, опираясь на активность учеников. Класс на какое-то время становится «лабораторией», где в процессе творчества одинаково ярко раскрывается талант учителя и, как следствие, его подопечных [3].

Педагогический артистизм является достаточно сложным соединением духовных и физических качеств педагога. При их помощи подбирается подход к учащимся, более полно раскрывается содержание материала, но очень важно отличать артистизм от желания произвести впечатление. Излишняя пафосность и эпатажность может испортить общее представление об учителе и исказить восприятие излагаемого материала.

В структуре педагогического артистизма можно выделить два понятия: внутренний и внешний.

Под «внутренним артистизмом» понимается общая культура педагога, в которую входят эмоциональность, свобода, креативность, ассоциативное видение и неожиданные яркие ходы в «сценарии» урока (особенно его первых минутах), внутренняя «настройка» на творчество и т. д.

Под понятием «внешний артистизм» понимается игровая презентация, «техника» игры и другие формы выражения отношения к материалу, передачи своего эмоционального отношения к деятельности, обладание способностью самопрезентации, выведение учащихся на игровой уровень, профессиональная режиссура урока [2].

Таким образом, педагогический артистизм является очень важным качеством, которым должен обладать современный педагог. В современном мире он имеет полное право быть включенным в список дисциплин педагогических университетов. Он дает возможность ярко и доступно излагать материал, углублять знания и мотивировать обучающихся на изучение школьных предметов.

Список использованной литературы

1. Педагогика : большая современная энциклопедия / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – С. 549–572.
2. Булатова, О. С. Педагогический артистизм / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
3. Шестакова, Т. А. Педагогический артистизм как учебная дисциплина вариативной части образовательных программ / Т. А. Шестакова // Проектирование и реализация образовательного процесса на основе ФГОС ВО. – Тула, 2016.

ГЕТЕРОГЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РИСКА НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Тюрина Алёна (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)

Научный руководитель – А. В. Яблокова, канд. психол. наук, доцент

В Федеральном государственном образовательном стандарте РФ (ред. от 18 мая 2015 года) утверждается и закономерно ставится вопрос о факторах и условиях, необходимых для успешной реализации основной образовательной программы (далее – ФГОС). Среди этих условий обоснованно значится и безопасность образовательной среды для обучающихся. Одним из факторов, нарушающих безопасность образовательной среды для всех участников образовательного процесса, является всё нарастающая гетерогенность в образовательной организации.

Под гетерогенностью среды понимается совокупность показателей, которые показывают степень пестроты, разнородности общества, подчеркивают богатство оттенков этого общества [1]. Под термином «образова-

тельная среда» И. А. Баева понимает психолого-педагогическую реальность, сочетание уже сложившихся исторических влияний, намеренно созданных педагогических условий и обстоятельств, направленных на формирование и развитие личности ученика [2].

Гетерогенная образовательная среда – это та часть образовательной среды, которая представлена окружением ученика, самим составом субъектов образования. Школьный класс представляет собой гетерогенную образовательную среду. В одном классе обучаются дети разного пола, способностей, состояния здоровья, национальности, религиозных убеждений и пр. Такая гетерогенность образовательной среды может являться риском нарушения её безопасности, поскольку обучающиеся, отличающиеся какими-либо особенностями, могут оказаться не совсем принятыми сверстниками, ощущать свою неполноценность и даже стать объектом насмешек со стороны одноклассников. Это, в свою очередь, может быть причиной различного рода проблем в обучении не только у детей, имеющих определенные особенности, но и у всех участников взаимодействия, формирует у них негативный опыт общения с окружающими, затрудняет полноценное развитие личности.

Признаками безопасной образовательной среды являются свобода от проявлений психологического насилия во взаимодействии, удовлетворение потребностей в личностно-доверительном общении (референтная значимость среды), психическое здоровье участников, включенных в среду [3]. Одним из признаков нарушения безопасности образовательной среды в школьном классе является деформированная структура межличностного взаимодействия между детьми, когда часть детей лишены полноценного дружеского общения с одноклассниками, их потребность в доверительном общении не удовлетворяется в полной мере.

Целью нашего исследования являлось изучение межличностных отношений в школьном классе как одного из параметров безопасности образовательной среды. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы во втором классе. Количество детей в классе – 23. Данный класс представляет собой гетерогенную среду, в его составе три ребенка с ограниченными возможностями здоровья, большинство – русские, пятеро детей – представители иных национальностей, три ребенка с задержкой психического развития, четверо – с отклоняющимся поведением.

Для изучения межличностных отношений в классе мы использовали социометрический метод. Обучающимся было предложено осуществить как положительные, так и отрицательные выборы среди одноклассников, количество которых не ограничивалось. В результате были получены следующие данные. В классе есть «звезды» (4 чел.), «предпочитаемые» (9 чел.), «пренебрегаемые» (7 чел.) и «изолированные» дети (2 чел.). В последние две группы вошли дети с особенностями, которые описаны нами выше. Можно сказать, что потребность в личностно-доверительном общении у них не удовлетворяется в данном коллективе, вследствие чего нарушена одна из базовых потребностей – потребность в безопасности и принятии группой,

что препятствует гармоничному развитию и может создавать препятствия для успешного обучения не только самих этих детей, но и всего классного коллектива.

Таким образом, образовательная среда в данном конкретном классе не является безопасной и не может способствовать полноценному психическому развитию её участников. Отсюда возникает необходимость в проведении целенаправленной работы по формированию психологически безопасной образовательной среды, включающей работу как с классом, так и с педагогическим коллективом. Данную задачу, наряду с другими, мы поставим перед собой в рамках нашего дальнейшего исследования.

Список использованной литературы

1. Казанцева, В. А. Гетерогенность и социальное неравенство в начальной школе – актуальная проблема современности [Электронный ресурс] / В. А. Казанцева // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2015. – Т. 37. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/95627.htm>. – Дата доступа: 02.04.2023.

2. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / И. А. Баева ; РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2002. – 45 с.

3. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : моногр. / И. А. Баева. – СПб. : СОЮЗ, 2002. – 271 с.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МАЛЫХ ГРУППАХ

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

Научный руководитель – Л. В. Цалко

Межличностное взаимодействие играет большую роль в развитии и формировании личности. В связи с этим в психологической науке за последние годы обнаружился острый интерес к его изучению, который, в свою очередь, породил большое количество подходов к проблеме межличностных отношений, общения. Особо важным является изучение особенностей взаимодействия на разных этапах онтогенетического развития и учёт их в работе по воспитанию подрастающего поколения психологами и педагогами.

Межличностное взаимодействие может рассматриваться в совокупности двух или трех составляющих: общение – отношения; общение – отношения – совместная деятельность. Общение является внешней частью межличностного взаимодействия и включает в себя как вербальные, так и невербальные средства. Отношения есть внутренний компонент межличностного взаимодействия и представляет собой мысли, переживания, весь внутренний мир человека.

Для выявления возрастных особенностей межличностных отношений в малых группах нами было проведено исследование, в котором принимали участие учащиеся четвертых и восьмых классов. Исследование велось

с помощью методов наблюдения, беседы, изучения школьной документации и продуктов деятельности учащихся, методики «Угадай выбор» [1].

В ходе проведенного исследования мы выявили, что самый высокий статус в четвертом классе у учащегося, который активен как в учении, так и в общении с одноклассниками. Мальчик помогает своим товарищам по учебе, наблюдателен, обладает хорошей памятью. Результаты исследования в восьмом классе показали, что самый высокий статус в системе межличностных отношений оказался у девушки, которую сверстники характеризуют как целенаправленную, добрую, чуткую, всегда готовую прийти на помощь. Девочка легко идет на контакт с людьми, она много знает об окружающей действительности, рассуждает по-взрослому, во всех делах проявляет инициативу. Однако анализ отметок по учебным дисциплинам показал, что средний балл у нее не выше семи. В классе есть учащиеся с более высоким средним баллом и более низким статусом.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что младшие школьники на первое место ставят учебную деятельность, а лишь затем межличностные отношения. Старшие школьники приоритет отдают общению со сверстниками, организации совместного досуга, а на втором плане – учеба.

Список использованной литературы

1. Амельков, А. А. Психологическая диагностика межличностного взаимодействия / А. А. Амельков. – 2-е изд. – Мозырь : Содействие, 2007. – 108 с.

МЕТОД ДЖИГСО КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКЕ

**Шевель Ангелина, Суценко Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина,
Беларусь)**

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

В современной школе большой популярностью пользуется технология развития критического мышления, элементы которой можно с успехом применять на каждом уроке. Цель нашей работы – раскрыть сущность метода под названием «Джигсо» (от англ. Jigsaw – ‘головоломка’), способствующего развитию самостоятельного критического мышления, культуры общения посредством организации обучения в сотрудничестве, совместной групповой деятельности.

Метод Джигсо был разработан в 1971 году американским психологом Эллиотом Аронсоном и предназначен для того, чтобы обучающиеся помогали друг другу учиться. Его главной целью является активное включение каждого ученика в процесс усвоения учебного материала [1, с. 110].

Суть данного метода заключается в следующем. Каждая группа учащихся получает одинаковое задание: прочитать свой текст, продумать, как, какими способами запомнить его и пересказать, составить вопросы, направленные на понимание сущности текста. Учащиеся при этом могут записывать опорные слова, создавать рисунки, чертить схемы или кластеры.

После работы с текстом группы перераспределяются таким образом, чтобы в каждой оказались представители всех трёх групп. Затем по команде учителя они по очереди объясняют свой вопрос, используя записи и графический материал. Объяснив и обсудив три микротемы в группе, все возвращаются на свои места и ещё раз обсуждают общую тему, состоящую из трёх микротем.

Можно выделить следующие задачи применения метода Джигсо:

- анализировать текст совместно с другими людьми;
- вести исследовательскую работу в группе;
- доступно передавать информацию другому человеку;
- самостоятельно определять направление в изучении какого-то предмета с учётом интересов группы;
- овладение навыками совместного критического анализа текста.

Преимущества данного метода делают его востребованным, в первую очередь, на учебных занятиях, предусматривающих работу с текстом и развитие коммуникативных навыков, например, на уроках иностранного языка. Так, технологию применения данного метода можно представить в виде реализации последовательности шагов.

Шаг 1. Необходимо разделить учеников на небольшие группы. Они обязательно должны быть разнообразными с точки зрения способностей.

Шаг 2. Назначить каждой команде лидера (капитана).

Шаг 3. Разделить тему урока на сегменты (подтемы), соответствующие количеству участников в группе. Например, при изучении биографии писателя, можно выделить следующие подтемы: 1) детство писателя; 2) семья; 3) начало творческой деятельности и т. д.

Шаг 4. Назначить ответственного за каждую из выделенных подтем из числа участников команды.

Шаг 5. Дать время на изучение своего сегмента (подтемы).

Шаг 6. Сформировать временные группы, приняв одного ученика из основной команды для обсуждения одного сегмента и подготовки презентации для выступления.

Шаг 7. Вернуть учеников обратно в команды.

Шаг 8. Дать возможность каждому представить свой сегмент группе. (Можно задавать вопросы для разнесения).

Шаг 9. Наблюдать за процессом в каждой группе, при необходимости вмешаться и помочь лидеру разобраться в проблеме.

Шаг 10. В завершение работы провести тестовую проверку по всему материалу и оценить эффективность работы каждого ученика.

Как показывает практика применения метода Джигсо, он позволяет сократить количество межличностных конфликтов в ученических группах, развивать позитивное отношение к школе и процессу обучения в целом и, безусловно, повысить успеваемость школьников.

Список использованной литературы

1. Смолева, Н. В. Применение метода Джигсо на уроках специальных дисциплин / Н. В. Смолева // Педагогическая наука и практика. – 2018. – № 3 (21). – С. 109–111.

ОПТИМИЗАЦИЯ ГРУППОВЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Шеркунова Дарья (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)

Научный руководитель – Т. А. Поярова, доцент

Деятельность общения является ведущей во многих возрастах, в частности она занимает основное место у младших подростков. Для них на первый план выходит интимно-личностное общение со сверстниками. В группе сверстников реализуется их главная потребность – найти свое место в обществе, быть «значимым» [1]. Характер отношений влияет и на учебную деятельность подростков, ее успешность. В связи с этим важно оптимизировать в случае необходимости межличностные отношения в группах подростков. На основании вышесказанного были сформулированы цель, задачи, объект эмпирического исследования.

Цель исследования – разработка и апробация программы оптимизации групповых межличностных отношений младших подростков. В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Изучение литературы по теме исследования.
2. Диагностика групповых межличностных отношений младших подростков.
3. Разработка и апробация программы оптимизации групповых межличностных отношений.
4. Оценка эффективности разработанной программы.

Объект исследования: групповые межличностные отношения младших подростков.

Программа реализовывалась с 29 октября по 24 декабря 2021 г. Она составлена в форме тренинга и включает в себя 13 занятий. Продолжительность одного занятия – 45 минут. Каждое занятие включает в себя вступление, основную часть, рефлексию. Разработанная программа подразумевает участие обучающихся в возрасте от 10 до 12 лет. Её рекомендуется проводить 2 раза в неделю.

Мы провели формирующий эксперимент, в котором участвовали два параллельных пятых класса (47 человек). Исследование было организовано на базе МБОУ ВМР «Спасской средней школы» п. Непотягово. Для диагностики групповых межличностных отношений (МЛО) использовалась методика «Социометрия» Дж. Морено.

Анализ результатов диагностики показал, что в деловых отношениях в обоих классах отсутствовали изолированные дети. Количество предпочитаемых подростков оказалось одинаковым в обеих группах. В эмоциональных отношениях были найдены группировки из девочек в контрольном и экспериментальном классах. Эквивалентность групп проверялась по пока-

зателям статуса, экспансивности и сплоченности. Распределения первых двух показателей были нормальными по критерию Колмогорова-Смирнова, поэтому мы использовали коэффициент Стьюдента. По статусу классы оказались эквивалентными: $t = 1,825$ в деловых отношениях; $t = 0,694$ в эмоциональных. По экспансивности группы являются эквивалентными в эмоциональных отношениях: $t = 0,735$, а в деловых в контрольном классе этот показатель выше: $t = 2,936^{**}$. В деловых и эмоциональных отношениях групповая сплоченность была выше у контрольного класса. Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что классы практически эквивалентны.

Качественный и количественный анализ показателей МЛО экспериментальной группы до и после реализации программы обнаружил, что в эмоциональных отношениях до эксперимента существовала группировка между девочками, а после – она распалась. Количество предпочитаемых детей увеличилось на два человека. Критерий Вилкоксона показал, что в деловых отношениях статус не изменился ($Z = -1,513$); в эмоциональных – его показатели улучшились ($Z = -1,968^*$). Показатели экспансивности в деловых отношениях улучшились ($Z = -2,6^{**}$), а в эмоциональных – не изменились ($Z = -1,914$). Показатели групповой сплоченности стали выше после эксперимента в обоих видах отношений. Количество взаимных выборов в классе увеличилось в обоих видах отношений. Таким образом, количественный и качественный анализ показал, что отношения в экспериментальном классе улучшились.

Сравнительный анализ групп после эксперимента показал, что в эмоциональных отношениях в контрольной группе найдена группировка, а в экспериментальной группе группировки отсутствуют. Количественный анализ показал, что классы по популярности и экспансивности в обоих видах отношений после эксперимента стали эквивалентными. Показатель групповой сплоченности в деловых отношениях был выше у контрольной группы, в эмоциональных отношениях – выше у экспериментальной группы. Таким образом, некоторые позитивные изменения в экспериментальной группе произошли, хотя их нельзя назвать очень существенными.

Мы не можем утверждать о высокой эффективности программы, что можно объяснить ее недостаточной продолжительностью. С нашей точки зрения, необходимо большее количество занятий, их общая длительность должна быть существеннее для того, чтобы произошли заметные изменения.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 369 с.



ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ XXI ВЕКА

Асанова Татьяна (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)

Научный руководитель – Т. А. Поярова, канд. пед. наук, доцент

Коррекция девиантного поведения обучающихся в общеобразовательных школах традиционно относится к числу наиболее трудных задач в организации образовательного процесса. Это обусловлено множественностью факторов, определяющих возникновение девиаций – от индивидуальных психических патологий до глобальных, охватывающих всю страну социокультурных кризисов – зачастую имеет место система взаимосвязанных факторов. Но при этом в научной литературе, а также в образовательных практиках прежде всего объектами коррекции девиантного поведения выступают обучающиеся подросткового возраста как категория детей, чаще всего такое поведение демонстрирующая. Это обусловлено тем, что факторы, которые могут вызвать такое поведение, усиливаются возрастными психологическими особенностями.

Вместе с тем, в первые десятилетия XXI века все более явной становится проблема того, что девиантное поведение начинают демонстрировать и обучающиеся младшего школьного возраста. Однако, несмотря на системность проявлений, эта проблема в научной и методической литературе пока еще не получила должного освещения. К настоящему моменту, можно выделить лишь нескольких авторов, кто в научном сообществе пытается вывести ее на уровень полноценной дискуссии (Т. М. Овсянникова [2], Г. З. Ахметова [1] и др.). Отдельно выделим диссертационные исследования И. М. Пацеки [3], В. П. Филипповой [4]. Однако доказательством того, что проблема все более усиливается, на конкретно-практическом уровне является рост числа методических разработок на не входящих в перечень научных изданий образовательных электронных ресурсах.

Цель данной статьи – определить содержание и границы проблемы девиантного поведения у детей младшего школьного возраста и наметить перспективы совершенствования методологического сопровождения работы с ними.

Прежде всего отметим, что в определении понятия «девиантное поведение обучающегося» мы используем дефиницию, предложенную Г. З. Ахметовой. Согласно ей, это поведение – «один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных

групп» [1]. Вслед за исследовательницей, мы вынуждены признать проблематичность определения ясных границ между поведением, соответствующим норме, и поведением девиантным. Тем не менее, в современной педагогике типичными проявлениями такого поведения у младших школьников принято считать агрессивность (включая драки с нанесением увечий), острую критику взрослых и учителей с использованием ненормативной лексики, систематические нарушения образовательного режима (включая длительные прогулы), курение и т. д. Точного перечня на данный момент нет, данные постоянно пополняются, но обратим внимание, что речь идет о тех же поведенческих моделях, которые демонстрируют девиантные подростки.

На основании пока все еще немногочисленных статистических данных можно с уверенностью сделать вывод, что среди детей младшего школьного возраста все большее распространение получают случаи девиантного поведения. Доказательства этого представлены, например, в работах В. П. Филипповой, чьи диагностические методики, примененные на широкой выборке, показали исключительно низкий уровень социальной направленности поведения у 19,2 % обучающихся [4, с. 16]. Исследования Т. М. Овсянниковой, проведенные среди небольших групп, демонстрируют высокий уровень агрессивности и высокую степень перманентного негативного психоэмоционального состояния у 70 % и 80 % соответственно [2].

Такие данные свидетельствуют о глобальных изменениях в социокультурных условиях, в которых существуют современные младшие школьники, и необходимости проведения целого ряда исследований, позволяющих охватить все аспекты этого явления, исследований, на основании результатов которых могут быть сделаны хотя бы предварительные выводы о направленности новых методических моделей и методик коррекции этого поведения.

Решение проблемы может быть разделено на два этапа. Цель первого – сформировать представление о совокупности источников проблемы. Довольно сложно объяснить, почему в ситуации, когда в стране идет процесс налаживания экономической стабильности, когда условия для поддержки на высоком уровне детской преступности, как это было в 1990-е годы, практически исчезли, проблема девиантного поведения младших школьников продолжает существовать и даже усиливаться. Предварительно можно сделать вывод о наличии существенных противоречий между образовательной средой и тем социокультурным пространством, которое формирует для младшего школьника его семья. А следовательно внимание исследователей должно быть направлено на механизм взаимодействия образовательной среды и среды семейной.

Второй этап заключается в создании надежной системы профилактики девиантного поведения (как минимум, на том же уровне, что она существует для обучающихся подросткового возраста), включая устойчивую совокупность диагностических методов и методов непосредственной коррекции поведения.

Подобная задача требует проектного подхода, который бы привлек к скоординированной работе значительное число специалистов в области психологии и педагогики и проведения сложных многоуровневых исследований, однако без этого невозможным представляется решить все более усиливающуюся проблему, пока еще не осмысленную до конца педагогикой XXI столетия.

Список использованной литературы

1. Ахметова, Г. З. Девиантное поведение младших школьников как социально-педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017039067/scienceforum.ru/2017/article/2017039067>. – Дата доступа: 31.03.2023.

2. Овсянникова, Т. М. Профилактика девиантного поведения младших школьников // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=16896>. – Дата доступа: 31.03.2023.

3. Пацека, И. М. Подготовка учителей начальных классов к работе по ранней профилактике девиантного поведения учащихся в системе внутришкольного повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. М. Пацека ; Белгородский государственный институт культуры и искусств. – Белгород, 2010. – 24 с.

4. Филиппова, В. П. Педагогические условия предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. П. Филиппова ; Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2010. – 24 с.

ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ

**Богуцкая Диана (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)
Научный руководитель – Е. К. Погодина**

Актуальность исследования обусловлена ежегодным ростом числа подростков, страдающих интернет-зависимостью. Под интернет-зависимостью понимается патологическое пристрастие к Интернету, невозможность контролировать время, проведенное в сети, что существенно изменяет структуру и содержание досуга, оказывает негативное влияние на социально-психологическое здоровье человека.

Интернет-зависимость у подростков может проявляться в зависимости от виртуального общения, в веб-серфинге, игровой компьютерной зависимости, чрезмерной увлеченности просмотром фильмов и сериалов.

Изучение психолого-педагогической литературы [1; 2; 3] показало, что интернет-зависимость чаще характерна для подростков, которые стремятся к новым ощущениям, а также имеющих проблемы в социальном взаимодействии. Среди причин, детерминирующих формирование зависимости от интернет-пространства, выделяют: низкий уровень социально-психологической адаптации, непринятие себя и других, «слабость» эмоционально-волевой сферы, эскапизм, пониженную лабильность, высокую ригидность, сенситивность, агрессивность, интроверсию и тревожность.

Исследование склонности подростков к интернет-зависимости проводилось среди учащихся 7–8 классов учреждений общего среднего образования г. Минска путём онлайн-опроса. Выборка составила 116 человек. Для проведения исследования был использован опросник «Интернет-зависимость» К. Янг и авторская анкета.

Результаты проведенного опроса показали, что для 53,1 % мальчиков и 51,2% девочек характерно чрезмерное увлечение Интернетом, а у 17,1 % подростков была выявлена интернет-зависимость. Такие подростки полностью погружены в виртуальный мир, Интернет мешает их учебе, общению, выполнению домашних обязанностей. Подростки отказываются от друзей в реальной жизни, предпочитая общение в социальных сетях. 63,8 % мальчиков и девочек считают, что с человеком легче общаться онлайн, чем лично. Это можно объяснить тем, что сетевое общение предоставляет возможность анонимности, помогает создавать о себе нужное впечатление и легко избегать нежелательных контактов.

Большинство респондентов (86,2 %) указали, что они проводят в виртуальном пространстве более трёх часов в день. Причём многие из них (70,7 %) не умеют контролировать время, проводимое в сети Интернет. Так, на вопрос «Проводите ли Вы в онлайн больше времени, чем намеревались?» подростки дали следующие ответы: иногда – 46,6 %, часто и почти всегда – 31,0 %.

Анализ результатов исследования показал, что подростки зачастую пренебрегают режимом сна в пользу времяпровождения в сети. Так, 51,7 % респондентов отметили, что у них появились нарушения сна и трудности с засыпанием. 46,6 % опрошенных подростков указали, что иногда пренебрегают приёмом пищи или едят во время нахождения в сети, чтобы не прерывать общение или другие виды онлайн-активности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что учащиеся подросткового возраста отличаются высоким уровнем предрасположенности к формированию интернет-аддикции. Это обуславливает необходимость проведения социально-педагогической работы по профилактике интернет-зависимости в подростковой среде.

Необходимо предоставить подросткам объективную информацию об опасностях интернет-аддикции, негативных последствиях злоупотребления сетью Интернет и о возможности получения помощи при возникновении проблем, связанных с зависимым поведением, а также мотивировать их на ведение здорового образа жизни.

Список использованной литературы

1. Егоров, А. Ю. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / А. Ю. Егоров, Н. А. Кузнецова, Е. А. Петрова // Вопросы психологического здоровья детей и подростков. – 2005. – № 2. – С. 20–27.

2. Малыгин, В. Н. Факторы риска формирования компьютерной зависимости / В. Н. Малыгин, Е. А. Смирнова // Здоровье и образование в XXI веке. – 2009. – № 3. – С. 64–65.

3. Старшенбаум, Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. – М. : КОГИТО-ЦЕНТР, 2006. – 236 с.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**
Голозубова Ольга (УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)
Научный руководитель – Т. Г. Леонтьева, магистр

В начальную школу приходят дети с разным набором личностных качеств и психофизических особенностей, так называемые «детсадовские» и «несадовские». Умение оценивать обстановку, отстаивать свои интересы, не вступая в открытый конфликт, является необходимым качеством для их успешной социализации. Наиболее тяжело социализация происходит у «несадовских» детей, обладающих такими личностными особенностями, как высокая самооценка и детский эгоизм. Эти дети привыкли общаться с любящими родителями, бабушками, дедушками и не привыкли уступать, прислушиваться и подчиняться. В свою очередь «садовские» дети, сформированные в детском коллективе более дружелюбны и адекватны в межличностных отношениях т. е. имеют более высокий уровень социального интеллекта.

Вопросам формирования социального интеллекта у младших школьников посвящены работы Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, Эю Торнадайк, Ю. Н. Емельянов, М. Л. Кубышкина, Н. А. Кудрявцева, М. В. Молоканов, С. А. Рахманкулова, Д. В. Ушаков и др. Понятие «социальный интеллект» как «дальновидность в межличностных отношениях» впервые введено в психологию английским учёным-психологом Эдвардом Торнадайком [1]. Советский педагог Ю. Н. Емельянов трактовал «социальный интеллект» как «устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [2].

Цель нашей работы – изучить взаимосвязь социального интеллекта и личностных особенностей младших школьников.

Для проведения исследования мы использовали методику Дж. Гилфорда, которая предназначена для изучения социального интеллекта начиная с 9 лет [3]. Данная методика включает четыре субтеста по 12–15 заданий в каждом. Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной (или нескольких) способностей фактора познания поведения. Каждый субтест «измеряет» определённый структурный компонент социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Тестовые задания предлагаются в виде картинок. На рисунке мы представили десятое задание субтеста «История с завершением», включающее базовую картинку, на которой изображена жизненная ситуация, и три картинки, моделирующие пути развития события. Учащийся должен указать номер картинки (1, 2 или 3), отображающей наиболее последовательное поведение героя.

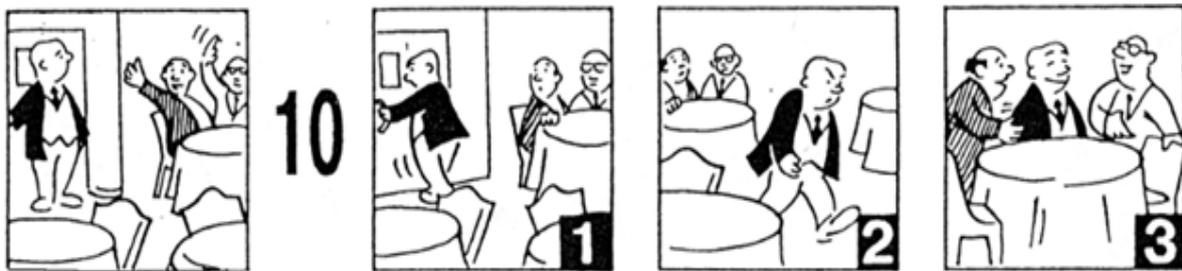


Рисунок – задание субтеста «История с завершением»

В исследовании приняли участие 30 детей, из них 16 мальчиков и 14 девочек 9–10 лет, обучающихся в четвертых классах ГУО «Средняя школа № 215 г. Минска». Для обработки результатов использовался ключ и нормативные таблицы методики для определения финальных значений. Ключ к первой и второй части теста, а также для вариантов для мальчиков и девочек – идентичен. За совпадение ответа с ключом начисляется по 1 баллу. Показатели по четырем субтестам и композитная оценка сведены в таблицу.

Таблица – Показатели уровня социального интеллекта учащихся

Уровень	Субтест № 1 «Истории с завершением» кол-во человек	Субтест № 2 «Группы экспрессии» кол-во человек	Субтест № 3 «Вербальная экспрессия» кол-во человек	Субтест № 4 «Истории с дополнением» кол-во человек	Композитная оценка социаль- ного интеллекта кол-во человек
Низкий	1 (3,3 %)	1 (3,3 %)	1 (3,3 %)	2 (6,6 %)	2 (6,7 %)
Ниже среднего	15 (50 %)	22 (73,3 %)	22 (73,3 %)	24 (80 %)	28 (93,3 %)
Средний	10 (42 %)	7 (23,3 %)	7 (23,3 %)	4 (13,3 %)	-
Выше среднего	1 (3,3 %)	-	-	-	-
Высокий	-	-	-	-	-

Эмперическим путем определено, что уровень выше среднего и способность грамотно оценить намерения людей по невербальным проявлениям продемонстрировал только 1 учащийся (3,3 %) с высоким уровнем академических знаний, примерным поведением и знанием своих «сильных» и «слабых» сторон. Способность считывания вербальных проявлений обнаружена у 13 учащихся (42 %), их выбор поведенческих и речевых моделей в различных ситуациях социального взаимодействия в большинстве случаев адекватен, однако используемые модели часто носят стереотипный характер, 50 % учащихся показали уровень «ниже среднего», они испытывают затруднения в прогнозировании поведенческих реакций собеседников и не всегда контролируют своих эмоций. Низкий уровень развития социального интеллекта продемонстрировал 1 учащийся (3,3 %), который испытывает существенные затруднения в прогнозировании развития социальной ситуации, конфликтует с окружающими, имеют низкую моти-

вацию к обучению. В то же время необходимо учитывать, что результаты теста зависят не только от уровня социального интеллекта анкетированного, но и от мастерства (опыта) исследователя.

Список использованной литературы

1. Thorndike, E. L. Intelligence and its use / E. L. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – V. 140. – P. 227–235.

2. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение [Электронный ресурс] / Ю. Н. Емельянов // Вопр. психологии. – 1985. – № 6. – 88 с. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru>. – Дата доступа: 20.03.2023.

3. Михайлова, Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта : метод. руководство / Е. С. Михайлова. – СПб. : ИМАТОН, 2006. – 56 с.

ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Захаренко Юрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

На современном этапе профилактика девиантного поведения подростков направлена на формирование устойчивости их психики по отношению к вредным привычкам, антисоциальным паттернам поведения. В последнее время все большую роль в этом процессе играет педагог социальный. Одной из его главных функций является профилактика и коррекция девиантного поведения подростков. Организация коррекционно-профилактической работы в учреждении образования предусматривает как предупреждение еще не возникших проблем, так и решение уже имеющихся.

Коррекционно-профилактическая деятельность педагога социального невозможна без соответствующей диагностической работы. Педагог социальный в сотрудничестве с педагогом-психологом исследует причины девиантного поведения школьников и на основе этого координирует усилия педагогического коллектива по их коррекции [1].

С целью выявления склонности подростков к девиантному поведению нами было проведено диагностическое исследование на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Калинковичи». Впоследствии в нем приняли участие учащиеся 8-го класса в количестве 30 человек, из них 13 мальчиков и 17 девочек. Возраст респондентов – 14–15 лет. Задача исследования – выделить группу риска: учащихся со склонностью к девиантному поведению.

Исследование проводилось анонимно с участием медицинского работника, социального педагога и классных руководителей учащихся. Диагностика подростков проводилась при помощи следующих социально-психологических тестов, позволяющих уже на ранних стадиях выявить у учащихся факторы личностного неблагополучия, предрасположенность к девиантному поведению:

1. Э. В. Леус. Тест СДП (склонность к девиантному поведению).

2. Тест-опросник «Аддиктивная склонность», В. В. Юсупов, В. А. Корзунин [2].

Тест СДП (Э. В. Леус) предназначен для измерения оценки степени выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения: социально обусловленное (СОП), делинквентное (противоправное) (ДП), аддиктивное (зависимое) (ЗП), агрессивное (АП), самоповреждающее (аутоагрессивное) поведение (СП). В таблице 1 представлены результаты диагностики склонности учащихся к девиантному поведению, полученные на основе данной методики.

Таблица 1 – Склонность учащихся к девиантному поведению

Шкалы диагностики	Отсутствие признаков	Ситуативная предрасположенность	Сформированная модель
Социально обусловленное поведение (СОП)	6	21	3
Делинквентное (противоправное) поведение (ДП)	18	8	4
Аддиктивное (зависимое) поведение (ЗП)	21	7	2
Агрессивное поведение (АП)	20	6	4
Самоповреждающее (аутоагрессивное) поведение (СП)	24	6	0

Также нами была проведена диагностика риска склонности подростков к различным видам аддикции (зависимости) по методике тест-опросника «Аддиктивная склонность» В. В. Юсупова, В. А. Корзунина.

Данные, полученные в результате диагностики риска склонности подростков к зависимостям, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Склонность подростков к различным видам аддикции

Риск зависимого поведения не выражен (кол-во респондентов)	Умеренно выраженный риск зависимого поведения (кол-во респондентов)	Выраженные признаки склонности к зависимому поведению (кол-во респондентов)
19	7	4

Анализируя полученные данные представленных тест-опросников, можно сделать следующий вывод: достаточно высокий показатель ориентации на социально обусловленное поведение (подростковая реакция группирования) и небольшой, но имеющийся в данной группе показатель сформированной модели делинквентного и зависимого поведения могут сочетаясь привести к увеличению количества девиаций учащихся в данной группе. Следовательно, необходимо принять необходимые меры профилактического и коррекционного воздействия.

Представленные результаты диагностики склонностей подростков к девиантному поведению позволяют сделать первый шаг в раннем выявлении социально опасных проблем, что является одной из важнейших форм первичной профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Совокупная качественная и количественная оценка

диагностических методик позволяет нам сделать вывод о проблемах подростка, проблемах в семье и в дальнейшем более точно выстроить программу социальной работы с этой семьей и данным подростком.

Список использованной литературы

1. Ничишина, Т. В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения, учреждений дополнительного образования детей и молодежи / Т. В. Ничишина. – Минск : Национальный институт образования, 2018. – 248 с.

2. Методическое руководство. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт + » / Н. В. Дворянчиков [и др.]. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 198 с.

МОЛОДАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ **Ипатко Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)** **Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент**

В Республике Беларусь на государственном уровне реализуется система мер социально-экономического, правового, организационного характера, направленных на поддержку семьи, повышение культуры брачно-семейных отношений и ценности семейного образа жизни. Приоритетной целью реализации государственной семейной политики является укрепление семьи, создание условий для реализации потенциала отдельных семей при решении их конкретных жизненных проблем. Особым объектом заботы и внимания является молодая семья. Это связано с тем, что процессы, происходящие в ней, во многом определяют будущее развитие общества в целом. Социальное благополучие молодой семьи определяется рядом объективных факторов, позволяющих ее членам нормально существовать в обществе, и их удовлетворенностью своим социальным положением. Вместе с тем анализ литературы и практики социальной работы показывает, что для молодых семей по-прежнему актуальными являются проблемы материально-экономической и жилищной обеспеченности, трудоустройства и занятости, адаптации и освоения новых ролей в отношениях друг с другом и родственниками [1]. Наряду с социально-экономическими проблемами супруги испытывают психологические сложности в сфере отношений. Так, И. Ф. Дементьева, рассматривая межличностные отношения в семье, уделяет особое внимание психологическим проблемам в первые годы супружеской жизни. Именно на этом этапе семейной жизни происходит формирование личных стереотипов общения, гармонизация систем ценностей и взаимная адаптация супругов [2, с. 103]. Это свидетельствует о необходимости разносторонней помощи молодой семье со стороны всех социальных институтов общества.

Изложенное выше подтверждается результатами проведенного нами исследования в ГУ «Наровлянский территориальный центр социального обслуживания населения». Целью исследования являлось выявление

основных проблем молодых семей и определение направлений социальной работы с данной категорией семей. В исследовании приняли участие 30 молодых семейных пар; при этом использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы и нормативных документов, изучение опыта работы, анкетирование, методика А. С. Кочаряна «Реакция супруга на конфликт», тест диагностики адаптации и сплоченности семьи Д. Х. Олсона.

Полученные данные свидетельствуют о том, что только 10 % опрошенных удовлетворены своим материальным положением, 46,7 % испытывают проблемы, связанные с материальным обеспечением семьи; 43 % оценивают свое материальное положение как среднее. Условиями проживания полностью удовлетворены только 5 семей (16,6 %). В качестве проблемы 56,6 % респондентов назвали отсутствие собственного жилья.

Только 10 семей (33 %) оценили психологический климат своей семьи как комфортный. 13 семей (43,3 %) назвали семейный климат приемлемым, 3 семьи (10,0 %) – конфликтным, 4 семейные пары (13,3 %) определили климат своей семьи как неблагоприятный. Более половины опрошенных (57 %) не знают о формах социальной помощи и государственной поддержки молодых семей. Практически каждый второй из участвующих в анкетировании нуждается в получении информации юридического и психологического характера. В то же время 53 % респондентов считают, что с возникающими проблемами супруги должны справляться собственными силами, 23,3 % опрошенных – с помощью родных и близких, 16,7 % опрошенных считают, что им должно помогать государство.

Проведенный анализ литературы, изучение опыта работы ТЦСОН, результаты диагностики позволили определить основные направления социальной работы с молодой семьей:

- диагностическое, предполагающее разностороннее изучение семьи, выявление, оценку и анализ процессов, происходящих в семье;
- информационно-просветительское, предусматривающее формирование правовых знаний молодых супругов, информирование о целях и задачах государственной семейной политики и механизмах её реализации;
- психолого-педагогическое, нацеленное на повышение психологической культуры, воспитательного потенциала семьи, формирование культуры семейных отношений, организацию семейного консультирования;
- социально-бытовое, включающую оказание помощи в сложных жизненных ситуациях, информирование о возможностях получения социальной помощи, сопровождение в преодолении жизненных трудностей и кризисов.

Реализация названных направлений, активизация собственного потенциала молодой семьи будут содействовать стабилизации брачно-семейных отношений, укреплению института семьи и повышению качества семейного воспитания.

Список использованной литературы

1. Холостова, Е. И. Социальная работа с семьей : учеб. пособие / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2011. – 244 с.
2. Дементьева, И. Ф. Первые годы брака: проблемы становления молодой семьи / И. Ф. Дементьева. – М. : Наука, 1991. – 109 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ **Ковальчук Надежда (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)** **Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент**

В процессе развития общества изменилось отношение к детям с особыми потребностями. Приоритетной задачей сегодняшнего дня в образовании является усиление внимания к проблемам социализации и интеграции в общество лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР), к созданию целостной системы социально-педагогического сопровождения.

Проблему социально-педагогического сопровождения детей с ОПФР мы изучали на примере деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы ГУО «Средняя школа № 8 г. Мозыря».

В процессе исследования мы исходили из убеждения, что основная *цель* социально-педагогического сопровождения учащихся с ОПФР – содействие в полноценном развитии и самореализации детей, имеющих те или иные нарушения, помощь в освоении ими общеобразовательной программы и успешной социализации в обществе.

В связи с этим, в процессе психологического и социально-педагогического сопровождения учащихся с ОПФР мы приняли участие в осуществлении диагностики их познавательных способностей, уровня развития памяти, а также уровня проявления ими агрессивности.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 50 детей младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития (в возрасте от 6 до 7,5 лет). Среди испытуемых 64 % девочек и 36 % мальчиков.

Для осуществления диагностики уровня познавательных способностей и развития памяти детей младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития использовались следующие методики: методика «Разрезные картинки» С. Забрамная (выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинки); методика «Заучивания десяти слов» А. Р. Лурия (оценка памяти, утомляемости, активности внимания).

Однако в рамках диагностического этапа социально-педагогического сопровождения мы делали акцент на результатах методики «Кактус», позволяющей выявить уровень проявления агрессивности учащимися младших классов, имеющими особенности психофизического развития,

поскольку эти проявления оказывают достаточно значительное влияние на успешность адаптации этой категории детей среди одноклассников.

Таблица 1 – Результаты диагностики уровня развития агрессивности у детей младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития

Уровень развития агрессивности	Количество детей младшего школьного возраста с особенностями психофизического развития	
	чел.	%
Высокий	8	16
Средний	36	72
Низкий	6	12
Итого	50	100

Данные, полученные в ходе исследования, указывают на преобладание среднего уровня развития агрессивности у учащихся с ОПФР (36 (72 %) респондентов из 100 (100 %)). Низкий и высокий уровни агрессивности представлены практически одинаково: менее выражено в сравнении со средним (6 (12 %) и 8 (16 %) респондентов соответственно). Преобладание среднего уровня агрессивности свидетельствует о том, что у большинства респондентов агрессия проявляется в умеренной степени. Однако следует помнить, что при травмирующих ситуациях уровень агрессии школьников с ОПФР может стать высоким, что в свою очередь требует профилактической работы в рамках социально-педагогического и психологического сопровождения данной категории учащихся.

В ходе исследования мы рассматривали социально-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития как профессиональную деятельность педагога социального, осуществляемую в двух формах: *индивидуальное сопровождение*, ориентированное на решение проблем конкретного учащегося (адресность работы), а также *системное сопровождение*, направленное на профилактику и/или коррекцию проблемы, характерной как для самого ребенка, так и для социальной ситуации его развития (создание защитной среды).

Исследование позволило нам сделать вывод о том, что снижение уровня агрессивности учащихся в процессе социально-педагогического сопровождения будет эффективным при условии уровневого подхода. Первый уровень (макроуровень) – создание условий для улучшения правового и социального положения сопровождаемых детей в образовательном учреждении. Второй уровень (мезоуровень) предполагает создание условий для успешной жизненной адаптации сопровождаемого ребенка посредством изменения отношения к нему со стороны ближайшего окружения. На третьем уровне (микроуровне) сопровождение ориентировано на решение конкретной проблемы сопровождаемого ученика, отражающей его личностные и эмоциональные нарушения.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

**Кузнецова Виталия, Шевчук Александра, Шнайдер Алина (ЧПОУ ОмЮК,
Россия)**

Научный руководитель – Л. Ю. Пошиванюк

Общеизвестно высказывание Станислава Ежи Леца «Незнание закона не освобождает от ответственности. А вот знание – нередко освобождает», которое по сей день является фундаментальным принципом в правовой культуре, формируемой во взаимодействии с социумом, который прививает правовые основы, тем самым повышая уровень правового сознания человека.

Особую важность в правовом просвещении составляет такая мало-защищенная категория граждан, как несовершеннолетние, которые в силу отсутствия правовых знаний попадают в ситуации, которые ограничивают их права или в которых они своими действиями нарушают права других субъектов общественных отношений.

Поскольку знание закона способствует правильному восприятию правовой действительности у людей, целью данной работы является выявление проблем формирования правовой грамотности несовершеннолетних.

К сожалению, преступность среди молодежи становится частым явлением. Это связано с недостаточной сформированностью правовой культуры, а также с незнанием закона, что и является основной причиной правонарушений.

Как показывает статистика [1], 7013 преступлений за 2021 год совершено несовершеннолетними. Такое большое количество преступлений показывает отсутствие правовой грамотности, вследствие чего они совершают противоправные действия, не понимая, что за них предусмотрена ответственность.

Воспитанию ребенка, в том числе правовому, способствуют важные в его жизни люди – родители и учителя.

Основу всех знаний ребенку закладывают первую очередь родители. Дети живут по моральным принципам, которые им прививают родители, ведь ребенок смотрит на поведение родителя и равняется на него. Именно поэтому на родителях лежит ответственность преподнести нужные и правильные знания. На наш взгляд, важными и нужными знаниями являются правовые. Поэтому для эффективного преподнесения таких знаний существует много различных интерактивов: от кружков до мультимедиа, которыми родитель должен заинтересовать ребенка.

Еще одним важным этапом в жизни каждого ребенка являются образовательные учреждения. Школа – то место, где не только дают знания, но и приспособляют детей к жизни в обществе. Школа даёт те основные знания, которые проходят через всю жизнь, а учителя – наставники, которые

направляют школьников на верный путь. Но правовое просвещение либо не проводится, либо не заинтересовывает учеников. На наш взгляд, это можно решить с помощью проведения интерактивных мероприятий, направленных на правовое воспитание несовершеннолетних. Например, проведение импровизированных судебных заседаний, в которых рассматриваются ситуации, в которых могут оказаться ученики.

Таким образом, достижение правовой грамотности является заслугой образовательных учреждений и родителей. Правильное правовое воспитание способствует предотвращению негативных правовых последствий в жизни несовершеннолетних.

Список использованной литературы

1. Отчет об осужденных, совершивших преступления в несовершеннолетнем возрасте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=6121>. – Дата доступа: 16.03.2023.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ

Партыко Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

Государственная социальная политика в отношении семьи и детей является стержнем дальнейшего устойчивого развития страны и определяет ее будущее. Аккумулируя в себе все разнообразие человеческих отношений, семья должна способствовать духовно-нравственному и физическому развитию личности ребенка, воспитывать в нем будущего гражданина. Воспитание же детей в ситуации дисгармоничных отношений «родитель – ребенок» неизбежно приводит к формированию у ребенка низкой самооценки, сомнению в своих способностях, неверию в достижение успеха и т. п. [1]

Нередко в такой семье нарушается структура взаимоотношений, внутренние границы в семейной структуре претерпевают изменения, становятся ригидными или размытыми, обесцениваются или игнорируются основные функции семьи и постепенно возникающие незначительные проблемы со временем перерастают в более крупные, которые заканчиваются конфликтами, приводящими к разрушению семьи.

Одной из эффективных форм работы с различными категориями семей воспитанников, позволяющих корректировать дисгармоничные отношения, выступает, на наш взгляд, социально-педагогический проект «Семейный клуб «7-Я», который мы внедрили в образовательный процесс ГУО «Гимназия № 1 г. Наровля».

Цель проекта – поиск новых подходов в работе с семьей, оптимальных форм и методов взаимодействия для укрепления и оздоровления детско-родительских отношений.

Информационные ресурсы проекта – современные медиасредства, компьютерные классы, множительная техника, интернет-сайт школы, взаимодействие со СМИ (районная газета «Припятская правда»).

Основными направлениями реализации социально-педагогического проекта «Семейный клуб «7-Я» являются:

1. Диагностика семьи:

- изучение образа жизни семьи;
- выявление положения детей в системе семейных отношений.

2. Работа с социально неблагополучными семьями:

- составление и уточнение списка многодетных, малообеспеченных, социально неблагополучных семейств;
- обследование жилищных и материальных условий опекунов, малообеспеченных, неблагополучных семей;

3. Взаимодействие семьи и школы:

- создание условий для участия членов семьи в воспитательном процессе учреждения образования;
- организация работы родительских комитетов классов, общешкольного родительского комитета.

4. Организация полезного досуга:

- создание системы массовых мероприятий с папами и мамами; пропаганда здорового образа жизни;
- включение родственников в воспитательный процесс.

5. Просветительская деятельность:

- организация психолого-педагогического просвещения членов семей через собрания, индивидуальные беседы, педагогические лектории и др.;
- оказание психолого-педагогической помощи семьям;
- предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций.

В ходе реализации проектной деятельности отдельный акцент делается на применение таких *интерактивных методов* работы с родителями и их детьми, как метод дидактической игры, тематические консультации, родительские чтения, тренинги, родительские вечера, метод «кейсов» (как правило, применяется в процессе ситуационной деловой игры), работа в мини-группах, дискуссии, деловые, ролевые, имитационные игры и др.

Эффективность использования интерактивных методов заключается в том, что они решают несколько психолого-педагогических задач: позволяют значительно углубить воздействие педагога социального на родителей, а также выполняют диагностическую функцию (проясняются родительские ожидания, представления, тревоги и страхи).

Таким образом, реализация нашего социально-педагогического проекта «Семейный клуб «7-Я» позволяет обеспечить создание той учебно-воспитательной среды, которая будет способствовать формированию у родителей, детей и педагогов опыта продуктивной совместной деятельности и успешной самореализации в учёбе, творчестве и социальной жизни.

Активные методы работы с различными категориями семей воспитанников показали, что у родителей формируются навыки работы в сотрудничестве, коллективное планирование, взаимодействие с партнером, взаимопомощь в решении задач, деловое партнерское общение, умение вступать в диалог, задавать вопросы, вести дискуссию, находить компромисс.

Список использованной литературы

1. Погодина, Е. К. Социально-педагогическая работа с семьей: курс лекций / Е. К. Погодина, С. Г. Туболец. – Минск : БГПУ, 2017. – 88 с.

«КЛУБ-ДОСУГ» ДЛЯ ПОЖИЛЫХ КАТЕГОРИЙ НАСЕЛЕНИЯ
Плитко Роман, Короп Вадим (ЧПОУ ОмЮК, Россия)
Научный руководитель – В. О. Короп

Организация социально-культурных программ для пенсионеров играет важную роль, так как основными проблемами данной группы населения являются утрата смысла жизни и одиночество, особенно это касается пожилых людей, оставшихся без семьи. Стоит отметить, что одиночество – масштабная проблема общества, особенно в XXI веке, достигшая пика своего развития в условиях динамичной жизни людей. Это порождает необходимость в проекте, который станет плацдармом для решения данной проблемы в целом, попутно вовлекая в инициативу другие общественные объединения и геронтологические центры. Значимость развития социальных связей пенсионеров затрагивает и психологический дискомфорт, ведь в пожилом возрасте социальные контакты становятся рациональными и прагматичными [1], так как большинство социальных организаций направлено на материальное обеспечение старшей категории населения, но не на их коммуникативную активность, поэтому требуется сменить приоритеты, поставив в ориентиры именно социальную деятельность.

Главной отличительной чертой данного проекта от стационарных клубов является то, что «Клуб-досуг» для пожилых категорий населения (далее – «Клуб-досуг») будет выездным, то есть работать во дворах, что сделает его доступным для маломобильных категорий населения и поможет пенсионерам в раскрытии творческих сил и способностей, адаптации к новым социальным ролям; организация мероприятий способствует развитию коммуникабельности, личных компетенций и борьбе со старческими болезнями, например, Альцгеймером, и обмену жизненным опытом. К тому же приставка «для пожилых категорий населения» не исключает пребывания в подобном клубе инвалидов и других нетрудоспособных слоёв населения.

Особенность проекта подкрепляется тем, что большинство пансионатов являются одиночками либо требуют большой объём документов, вызывая тем самым волокиту. Это создаёт потребность в доступном и передвигающемся

месте, куда можно беспрепятственно явиться и провести время с удовольствием.

Цель проекта состоит в том, чтобы вовлечь людей преклонного возраста в творческую деятельность, организовать культурно-досуговую активность и распространить информацию о досуговых центрах, местах их работы и планируемых мероприятиях. Она будет поэтапно выполняться с помощью установленных задач, организация которых требует особого внимания:

1) Формирование выездных сессий (мероприятий) – выбор района и аренда помещений;

2) Организация мастер-классов – найм работников и поиск добровольцев;

3) Привлечение социальных организаций – распространение информации о данной проблеме, её освещение.

В рамках проекта будут организованы мастер-классы по рукоделию, рисованию, вышиванию и гончарному искусству, которые способствуют развитию личностных качеств, помогая пенсионерам не концентрироваться на личных переживаниях и болезненных восприятиях, также внимание уделяется физической активности.

Для вовлечения пенсионеров в мероприятия будет создана группа волонтеров, как было упомянуто во втором пункте, которые будут распространять информацию о работе клуба. Этими волонтерами могут выступать социальные работники, желающие получить опыт при работе с пожилым населением. Набор добровольцев даст возможность повысить профессиональную компетентность будущих специалистов в этой области, осуществляя продуктивную и полезную для общества деятельность.

Стоит добавить, что проект начал своё развитие в Омске при подготовке к презентации на уровне грантового конкурса наподобие телемоста «Омск – Минск – Могилев», организованного в 2023 году для совместного развития социальной сферы общества. Проект «Клуб-досуг» для пожилых категорий населения может стать совместным продуктом работы как Омска, так и Мозыря, при включении последнего в образованный треугольник, что будет способствовать более эффективному решению актуальных проблем общества.

Именно поэтому, возвращаясь к названию проекта и обобщая всё вышеизложенное, мы ставим во главу концепцию «Клуба-досуга» как поливариативного проекта, который поможет решить проблему одиночества пожилых людей и параллельно развивать социальное служение молодёжи.

Список использованной литературы

1. Качество жизни пожилых людей в Беларуси / Е. А. Кечина, Л. В. Филинская // Вестн. РУДН. – 2020. – № 1. – С. 30–49.

СЕМЕЙНЫЕ ШКОЛЬНЫЕ ТЕАТРЫ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

Поторочина Наталия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)

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

В современном мире одним из главных критериев стали карьерный рост и материальная обеспеченность. Семья, соответственно, отодвинулась на второй план, а ребёнок – вне этой главной ценности.

Вопрос о приобщении родителей к воспитанию волнует многих учителей. Реализовать возникшую проблему можно через создание школьных семейных театров.

Семейный театр – это творческое объединение семьи и учителя, где интегрируются традиции домашнего и общественного театров, а театральная постановка – доступный и демократичный вид искусства, где дети раскрывают свой духовный и творческий потенциал, знакомятся с культурой, традициями и языком народа. Постановки развивают умение к критическому мышлению, нестандартному подходу к той или иной ситуации, формируют творческие способности через раскрытие проблемы, идеи, замысла, игры актеров.

Создание семейного театра – сложный процесс. В первую очередь нужно заинтересовать родителей и убедить их в том, что театр приносит пользу не только в обучении, но и в воспитании.

В период формирования коллектива возникают трудности психологического характера. На этом этапе происходит знакомство и адаптация детей и родителей, поскольку два социума тесно взаимосвязаны внутри, но редко общаются друг с другом. Кроме этого, происходит борьба за лидерство как между детьми, так и между родителями.

В работе семейных театров используются различные формы работы.

Организация встреч с профессиональными и любительскими творческими коллективами даст возможность задать вопросы и получить интересующую информацию.

Совместный просмотр спектакля, его обсуждение объединяет семью.

Постановка требует изготовления декораций, костюмов, что также положительно влияет на воспитание ребёнка.

Перед выбором постановки необходимо уделить внимание основам театральной культуры. Каждый участник должен знать историю театра, основную терминологию. Важно, чтобы участники понимали руководителя, использующего эти термины. Кроме этого, у детей и взрослых пополняется словарный запас, развивается мозговая деятельность.

После создания коллектива необходимо произвести актёрскую адаптацию через тренинги. Распространённые базовые упражнения, например, зеркало, марионетка, позволят адаптироваться к среде, познать основы актёрского мастерства. При выполнении упражнений происходит

активное взаимодействие участников коллектива. Созданию комфортной среды для участников нужно уделить особое внимание, ведь все должны привыкнуть друг к другу, наладить контакты.

Необходимо проводить игры и упражнения, которые направлены на развитие мимики, жестов, эмоций человека, тренировать и развивать сценическую речь детей и взрослых.

Для постановки необходимо брать произведение, где имеются разновозрастные герои, чтобы можно было вовлечь как детей, так и родителей. При недостатке ролей возможен другой вариант – придумывание новых, например, оживление неодушевленных предметов, добавление других героев. Такая работа развивает воображение, коммуникативную компетенцию. Исходя из потребностей, увлечений и возможностей группы (количество участников, технический материал, время) материал подбирается руководителем театра или коллективно.

После выбора произведения необходимо произвести полный анализ: изучить героев, их характер и взаимоотношения с другими персонажами, содержание, главную мысль пьесы, актуальность. Обсуждение произведения может продолжиться и вне театра, когда дети будут обсуждать определенные интригующие ситуации в пьесе.

На этапе распределения ролей могут возникнуть проблемы: на одну роль могут претендовать несколько человек. Решением этого конфликта послужит небольшой конкурс на лучшую игру персонажа.

Другая проблема семейного школьного театра – нестабильность группы. Как правило, родители часто задерживаются на работе, устают, многим сложно сочетать работу с театром. Эта проблема создаёт уязвимость коллектива. Использование суфлеров в этом случае является единственным верным решением.

Семейные театры позволяют перевести родителей от «проживания рядом» с детьми к построению крепких отношений, взаимоуважению, доверию друг к другу. Взаимное проведение свободного времени способствует лучшей социализации ребёнка в обществе.

Список использованной литературы

1. Агапова, И. А. Театральные постановки в средней школе: пьесы для 5–9 кл. / И. А. Агапова, М. А. Давыдова. – М. : Огни, 2016.
2. Семейный театр в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library>. – Дата доступа: 15.03.2023.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ



АКТИВИЗАЦИЯ ОСНОВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА

Атрошкин Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – С. Н. Гладкий

Для вооружения учащихся глубокими прочными знаниями и практическими умениями, развития у них мышления, памяти, самостоятельности учитель должен широко использовать самые разнообразные виды их учебно-трудовой деятельности: планирование работы, наблюдение, решение технических задач, выполнение технологических заданий, самоконтроль.

Планирование работы. Если не приучать школьников обдумывать все этапы своей работы, а давать им готовый план, они никогда не научатся самостоятельно и творчески решать вопросы, которые ставит перед работниками современное производство. Поэтому, приступая к изготовлению изделия, учащиеся должны определить: последовательность рабочих операций, способы обработки, применяемые при выполнении каждой операции, технические условия на выполнение всех работ. План, составленный учащимися, может служить затем технологической инструкцией по изготовлению конкретного изделия.

Наблюдение может носить пассивный характер (школьники рассматривают наглядные пособия во время объяснения учителя, следят за ходом опыта, смотрят учебный фильм), а может побуждать к активной мыслительной деятельности, когда в результате наблюдения учащиеся самостоятельно анализируют предмет или явление, делают выводы, пишут отчет. Самостоятельные наблюдения можно организовать при изучении образца изделия, свойств материалов и их отличительных признаков, устройства инструментов и машин, определения их исправности.

Решение технических задач. Их условно можно разделить на две группы: конструкторские (определение назначения изделия, принципа устройства и работы прибора) и технологические (планирование работы, выбор материала и инструментов, контроль качества). На занятиях можно предлагать учащимся анализировать конструкцию отдельных деталей изделий. На этих же занятиях можно давать задачи на выполнение расчетов конструкции по имеющимся данным, количеству материала.

Выполнение технологических операций используется главным образом в процессе практических работ. Это задания на планирование работы по изготовлению изделий, экономное расходование материалов, подбор материалов и инструментов для изготовления изделия, рациональную организацию рабочего места. Кроме того, на этих занятиях обучающиеся могут самостоятельно составлять технологические карты на изготовление изделий. Для этого требуется умение расчленить весь ход работы на отдельные операции.

Самоконтроль – важное условие соблюдения требований к качеству выполняемой работы. Необходимо добиваться того, чтобы учащиеся научились контролировать свою работу не только по ее окончании, но в процессе выполнения. Для этого следует указывать, на какой стадии работы надо провести самоконтроль, учить самостоятельно выбирать технологические инструкции. Качество самоконтроля зависит от уровня овладения соответствующими действиями.

Таким образом, для развития у учащихся мышления, памяти, самостоятельности необходимо развивать активность, для чего широко использовать самые разнообразные виды учебно-трудовой деятельности

Список использованной литературы

1. Бурняшева, Л. А. Активные и интерактивные методы обучения в образовательном процессе высшей школы / Л. А. Бурняшева. – М., 2016. – 219 с.
2. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – СПб. : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

**Головнёва Александрина (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Беларусь)
Научный руководитель – И. А. Сысоева, канд. техн. наук, доцент**

Трудовое обучение занимает важное место в современных системах общего образования и входит в перечень концептуальных разделов подготовки учащихся всех развитых государств. Оно играет стратегическую роль в обеспечении непрерывного образования человека-труженика, развитии его творческих способностей, воспитании стремления к постоянному самосовершенствованию [1].

В данный момент учителя трудового обучения не обеспокоены вопросом «а чему учить детей?», ведь для этого есть программа, множество учебных пособий, однако актуальна проблема создания условий и подбора средств для осуществления обучения учащихся, а в особенности в 5, 8 и 9 классах, где в неделю выделен всего 1 час на изучение предмета. Исходя из этого, на сегодняшний день в приоритете поиск оптимальных форм организации процесса передачи знаний в условиях действующих образовательных стандартов, выяснение путей выполнения образовательных функций учителя трудового обучения в современных условиях и с помощью прогрессивных технологий.

Основной целью трудового обучения является формирование технически развитого человека, подготовленного к жизни и трудовой деятельности в современном высокотехнологичном, информационном обществе; жизненно необходимых знаний, умений и навыков ведения домашнего хозяйства и семейной экономики, информационной культуры учащегося, обеспечение условий для его профессионального самоопределения, выработки у него навыков творческой деятельности, формирование графических умений и навыков, пространственного мышления [2].

Однако заметим, что в рамках школы на сегодняшний день процесс организации трудового обучения затрудняют некоторые факторы.

1. Возрастающая учебная нагрузка, и, как следствие, – повышенная утомляемость детей. Домашние задания по школьным предметам практически не оставляют обучающимся времени для рукоделия и творчества.

2. Достаточно низкий престиж предмета «Трудовое обучение» в сравнении с математикой, языками, историей и т. д. у родителей и учащихся. Большинство из них считают «Трудовое обучение» легким предметом, не требующим особой подготовки к урокам.

3. В некоторых семьях детей не привлекают к выполнению каких-либо трудовых поручений. В результате они вырастают неподготовленными к трудовой деятельности на бытовом уровне, несамостоятельными и неспособными к элементарному самообслуживанию.

4. Трудовое обучение – самый материалоемкий для родителей школьный предмет. Как бы учитель не пытался подобрать объекты труда с самой низкой себестоимостью, все равно нужны материалы, а иногда и недостающие в мастерской инструменты.

5. Материальная база школьных мастерских устарела. В большинстве школ нет станков, верстаков, швейных машин, кухонного оборудования [3].

Среди ведущих мотивов трудовой деятельности учащихся можно выделить познавательный интерес. Но удивить детей сегодня непросто, так как в интернете можно найти множество образовательных мастер-классов. С одной стороны, такие видео хорошо могут помочь во время урока, а, с другой стороны, учащиеся, предпочитающие работать с видео дома, теряют интерес к занятиям в школе. Здесь нужно задуматься над поощрением самостоятельной работы, которая, возможно, станет хобби учащегося. Огромным пробелом для трудового обучения является отсутствие компьютерной техники и сети Интернет в мастерских.

Еще одним важным мотивом трудовой деятельности принято считать общественно полезный труд. Например, организация проекта по пошиву чехлов, штор, костюмов для столовой, библиотеки или хозяйственной части школы [4].

А. С. Макаренко говорил о том, что совместное трудовое усилие, работа в коллективе, трудовая помощь людей и постоянная их взаимная трудовая зависимость только и могут создать правильное отношение человека друг к другу. С помощью трудового воспитания можно сформировать более крепкие связи в коллективе и тем самым развить самостоя-

тельность детей, их личную и групповую ответственность, личную инициативу [5]. Современное общество не мыслит себя без активного творческого человека, способного к сотрудничеству и работе в команде. Поэтому учителю необходимо приложить максимум усилий в процессе обучения, чтобы внести значительный вклад в создание самостоятельной, творческой и успешной личности.

Список использованной литературы

1. Кабуш, В. Т. Гуманизация воспитательного процесса в современной школе : пособие для педагогов учреждений общ. сред. образования / В. Т. Кабуш, А. В. Трацевская. – Минск : Нац. ин-т образования, 2012. – 184 с.
2. Филиппова, Л. Г. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании/ Ф. Л. Филиппова, О. С. Токаева // Вестник Марийского государственного университета. – 2008. – С. 52–57.
3. Захарова, С. С. Уроки трудового обучения / С. С. Захарова. – М. : Знание, 2000. – 62 с.
4. Пирогова, И. И. Трудовое и профессиональное обучение в средней школе / под ред. И. И. Пироговой. – М. : Приор, 2005. – 114 с.
5. Макаренко, А. С. Воспитание гражданина. / сост.: Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРОССВОРДОВ И РЕБУСОВ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

**Гончарова Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Л. В. Красовская**

Потеря учащимися интереса к учению является одной из проблем современной школы. Поэтому поиск методов обучения, обеспечивающих активное участие в уроке каждого ученика, повышающих авторитет знаний и индивидуальную ответственность школьников за результаты учебного труда, является по-прежнему актуальным.

Сделать учебный процесс более доступным и эффективным, заинтересовать учащихся позволяет применение учителем дидактических игр [1]. В дидактических играх значительно легче и интереснее происходит усвоение новых знаний, развиваются память, внимание, мышление, речь, процесс обучения становится для учащихся более привлекательным.

Цель нашего исследования – обосновать использование кроссвордов и ребусов на уроках обслуживающего труда как эффективного средства усвоения технологических понятий и терминов и развития логического мышления.

Применение на уроках разработанных нами на основе кроссвордов и ребусов заданий позволило установить следующее:

- для поддержания интереса к разгадыванию кроссвордов и ребусов нужно продумывать разные способы изложения и оформления заданий, учитывать возраст учащихся и их опыт. В начале работы с терминами и понятиями целесообразно использовать кроссворды с ключевым словом

(вписанным в сетку кроссворда понятием) или опорной буквой (первые или последние буквы всех слов). По мере приобретения учащимися опыта работы с кроссвордами и ребусами целесообразно давать учащимся задание самим составить кроссворд во внеурочное время;

- при ознакомлении учащихся с понятием важно, чтобы содержание слова совпадало с его образом. Поэтому в подкрепление к термину нужно давать рисунок самого предмета или понятия;

- кроссворды и ребусы должны быть связаны не только с содержанием, но и с целью урока, т. е. они должны способствовать запоминанию основных терминов и технологий, подлежащих усвоению, а не абстрактных слов.

Результаты нашего исследования подтвердили, что кроссворды и ребусы развивают и тренируют память, логическое мышление, учат сопоставлять и отбирать нужную информацию, делают процесс обучения более привлекательным для учащихся, содействуют становлению системы понятий.

Список использованной литературы

1. Яркова, И. В. Учебные игры в изучении технологии / И. В. Яркова // Школа и производство. – 2001. – № 5. - С. 50–52.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Грень Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – А. А. Клевжиц

Современная педагогика, ориентированная на развитие творческой личности, способствует эффективному поиску новых подходов, средств и методов в учебном процессе с целью наилучшего развития творческих способностей ребенка. Эта проблема актуальна и для развития творческих способностей школьников на уроках изобразительного искусства.

Цель исследования: раскрыть особенности развития творческих способностей школьников на уроках изобразительного искусства. Проблема развития творческих способностей школьников исследуется в работах по педагогике, педагогической психологии и психологии творчества. Изучив понятие «творческие способности» в трудах педагогов и психологов, мы можем сделать вывод о том, что творческие способности в изобразительном искусстве – это не только врожденный талант, но и то, что человек в состоянии развить в себе сам. То есть, развитие творческих способностей школьников на уроках изобразительного искусства – это не только проявление возможностей, заложенных природой, но и итог работы педагога и учащегося. Творческие способности школьников на уроках изобразительного искусства мы расцениваем как способность воспринимать и анализировать картины художников, способность создавать свои изобразительные образы, основанные на восприятии искусства. В современных школах на уроках изобразительного искусства педагоги уделяют внимание в основном изучению основ изобразительного искус-

ства, развитие же творческих способностей отступает на второй план в связи с необходимостью выполнения основной программы и в связи с малым количеством учебного времени, отведенного освоению рисования. Развивая творческие способности школьников на уроках изобразительного искусства, педагог дает представления об искусстве живописи, скульптуры, графики, направляет ребенка к личному творчеству и развитию.

Для развития творческих способностей школьников на уроках изобразительного искусства можно использовать следующие методы обучения:

- метод «открытый»: творческая деятельность порождает новую идею – открытие;
- метод индивидуальной и коллективной поисковой деятельности: поисковая деятельность стимулирует творческую активность учащихся, помогает найти верное решение из всех возможных;
- метод свободы в системе ограничений: с одной стороны, постоянно активизировать творческие способности учащихся в широкой палитре возможностей, а с другой – приучать четко придерживаться ограничения;
- метод диалогичности: учитель и ученик – собеседники;
- метод сравнений: путь активизации творческого мышления – на уроках необходимо демонстрировать многовариантные возможности решения одной и той же задачи.

Следует отметить, что развитие творческой личности на уроках изобразительного искусства предполагает сочетание разных методов. Это способствует формированию заинтересованности к искусству и самостоятельному творчеству. В то же время творческие способности необходимо развивать целенаправленно и последовательно. Только тогда изобразительное искусство станет действенным средством развития творческих способностей школьников.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВ ГЕРОЕВ БАТЛЕЙКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

**Жинко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. В. Тихонова, канд. пед. наук**

Важным и основополагающим явлением в художественной культуре Беларуси является театр, который также занимает значительное место в духовной культуре большинства народов мира. Будучи специфической формой отражения быта, истории, мировоззрения, художественных импульсов народа, театральное искусство усилиями многих поколений на протяжении веков сформировалось в самобытное эстетическое явление, представляющее значительный интерес не только для науки, но и для современного театрального творчества. Одним из ярких явлений белорусской театральной культуры является батлейка, основными действующими лицами которой выступают куклы.

Для современной школы кукольный театр – это не только представления для преимущественно младшего школьного возраста, но и хорошая возможность приобщить к процессу изготовления действующих персонажей спектаклей, а, следовательно, к декоративно-прикладному искусству, детей среднего и старшего школьного возраста, это возможность реализовывать через изготовление кукол-актеров эстетическое, нравственное и духовное воспитание, способствовать развитию у детей интереса к народному творчеству и, в целом, творческих способностей самих детей.

Целью нашего исследования является изучение историко-художественных традиций и технологических основ белорусской батлейки, образных особенностей ее героев, а также конструкторско-технологическая разработка изготовления кукол-героев батлейки с использованием различных видов декоративно-прикладного творчества в аспекте возможности использования разработок на уроках обслуживающего труда и во внеурочной деятельности по предмету.

В ходе исследования было выявлено, что народный кукольный театр батлейка на территории Беларуси появился в XVI в., его название произошло от польского названия Вифлиема – Betleem. Однако, данное название не было общепринятым. Театр этого типа имел в разных регионах такие названия, как яселка, батляемка, остлейка, жлоб, вертеп. Для белорусского батлеечного театра характерны те же особенности, что и для европейских вертепных театров средневековья. Батлеечные спектакли своими сюжетами обычно отражали социальные и религиозные процессы, происходившие в обществе. Распространению батлейки способствовали странствующие семинаристы, вносящие в ее репертуар сюжеты школьного театра. Постепенно батлейка распространилась в мещанской и крестьянской среде, где стала народным театром [1]. Все действие длилось от десяти до двадцати минут, в зависимости от текста и музыкального сопровождения. Текст передавался из уст в уста с добавлениями и сокращениями.

Нами были изучены особенности организации сценического пространства. Для демонстрации постановок батлейки из дерева делали коробки разных размеров, как правило, в виде дома или церкви с горизонтальными ярусами-сценами. Каждый ярус имел прорезы для вождения кукол. Сцена отделялась тканью в виде драпировок, а также аппликацией из бумаги, соломки. В декоре чаще всего использовались геометрические фигуры, на заднике сцены могли быть изображены иконы, звезды, кресты, окна, композиции по библейским сюжетам и пр. Коробка, имитирующая церковь, имела куполоподобную крышу с крестом и закрывалась дверцами. Необходимость в многоярусном строении коробок отпала с течением времени, когда показы батлейки приобрели светский характер [2].

Наибольшее внимания в аспекте нашего исследования заслуживает изучение традиционных технологий изготовления героев батлейки. Персонажей батлейки изготавливали из дерева, цветной бумаги, ткани; для оформления также использовали доступные материалы: например, волосы, брови, усы выполняли из льна или овчины. В основном куклы

крепились на деревянный или металлический стержень, при помощи которого батлеечник водил их по прорезям в ярусе-сцене, но также известны куклы-марионетки на нитях с верхним принципом вождения, перчаточные куклы.

В проектной части исследования было доказано, что в современных условиях школьной подготовки по обслуживающему труду куклы-герои батлейки могут выступать объектами труда, синтезирующими различные виды прикладной деятельности: текстильную пластику (при пошиве кукол), вязание крючком, спицами (при изготовлении одежды для них), валяние, плетение (при отделке фигур), ткачество, инкрустацию соломкой (при оформлении сценического пространства). Особую важность при этом приобретает гармоничное сочетание различных ремесел для создания узнаваемого образа и характера персонажа. Это требует внимательного и тщательного подхода педагога к реализации эстетического компонента образовательного процесса и стимулирования творческого поиска в условиях поставленной задачи.

Изготовление батлейки на уроках может способствовать не только развитию творческого потенциала учащихся, но и служить средством реализации межпредметных связей. К примеру, если рассматривать это как долгосрочный групповой проект, в рамках уроков обслуживающего труда возможно изготовление кукол, на уроках технического труда – основы и самого короба для представлений, на уроках истории и белорусской литературы – изучение и разработка сценариев театральных постановок в контексте художественных и исторических традиций.

Список использованной литературы

1. Гісторыя беларускага тэатра : у 3 т. / М. Каладзінскі [і інш.] ; Акад. навук Беларус. ССР, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору. – Мінск : Навука і тэхніка, 1983. – Т. 1 : Беларускі тэатр ад вытокаў да кастрычніка 1917 г. – 496 с.

2. Театр в Великом княжестве Литовском // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Театр_в_Великом_княжестве_Литовском. – Дата доступа: 24.12.2022

ТЕХНОЛОГИЯ ИЗГОТОВЛЕНИЯ СУВЕНИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ВЫЖИГАНИЯ ПО ДРЕВЕСИНЕ

**Касакевич Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Н. А. Гаруля, канд. пед. наук, доцент**

Выжигание по дереву или пирография – это очень интересная технология изготовления сувенирных изделий. С помощью выжигания по дереву можно создать не только замечательную картину, но и украсить любой деревянный предмет: шкатулку, рамку для фотографий, разделочную доску. Работа с выжигательным прибором, проработка точных линий развивают моторику пальцев и усидчивость, что особенно важно для развития ребёнка.

Целью исследования является изучение технологии изготовления сувенирных изделий в процессе выжигания по древесине.

Сегодня выжигание по дереву доступно практически всем учащимся школ на уроках технического труда или в дополнительном образовании. Выжигание по дереву условно делят на пирографию и пиротипию. Пирографией называется непосредственное выжигание по дереву в виде рисунка, производимое вручную, а пиротипия является своеобразным клеймением деревянной поверхности, наиболее характерным для масового декора различных изделий из дерева [2].

Как правило, художественное выжигание лучше выглядит на светлой древесине лиственных пород деревьев, для которых не характерны яркие годичные кольца (например, липа, ольха, клен, осина). Поверхность такой заготовки должна быть гладкой и матовой, поэтому выжигание по дереву производят на предварительно отшлифованной наждачной бумагой плоскости.

Проводя исследования на базе СШ № 7 г. Мозыря, мы выявили, что учащиеся 7–8 классов для выполнения пирографии рекомендуют выбирать дощечки из мягкой, светлой, однородной древесины, которая обязательным образом шлифуется для идеально ровного и гладкого состояния. Такую древесину имеют деревья березы, липы, ольхи, тополя. На таких заготовках легче выжигать и не нужно подстраиваться под структуру дерева. Учитель СШ № 7 Клименко С. Н. рекомендует в 5 классах использовать фанеру, которая легче поддается обработке, является доступным и достаточно бюджетным материалом. Учащимся 7–8 классов он рекомендует производить выжигание наиболее распространенным и простым способом – выжигание по контурам, когда линиями выжигаются только контуры предметов (рисунок 1, а).

В 9 классах часто применяется силуэтное выжигание, при котором силуэты животных, растений, геометрических фигур выжигаются сплошь (рисунок 1, б).

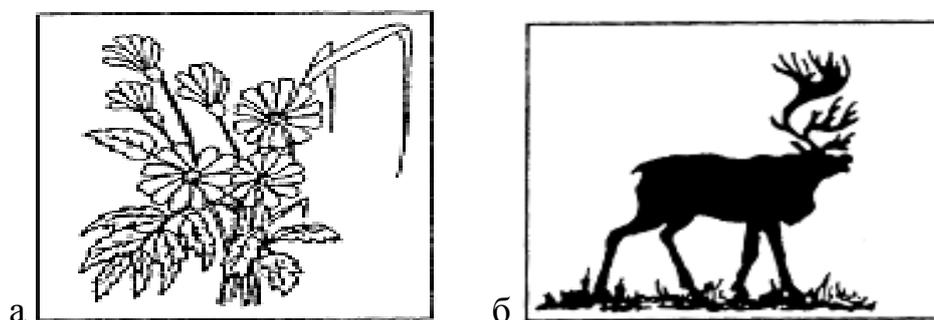


Рисунок 1 – Выжигание по древесине: а – контурное; б – силуэтное

Наибольшая живописность достигается при выжигании с передачей оттенков светотени [2]. Это наиболее трудный вид выжигания, требующий умения хорошо рисовать и большого опыта по выжиганию, который в школе выполняют учащиеся старших классов на кружках технического творчества.

Выжигание по дереву несет в себе воспитательные функции: ребенок занят делом; творческий процесс с очевидным результатом приносит удовлетворение; ребенок может своими руками сделать подарок родителям, бабушке, дедушке, другу, учителю; занятия выжигания по дереву вырабатывают у детей усидчивость, аккуратность, внимание, сноровку; ребенок осознает, что такое реальный труд.

Главным результатом занятия художественным трудом и техникой пирографии в частности являются не столько готовые изделия, сколько изменения, происходящие в самих детях. Ребята начинают активно воспринимать и понимать предметно-пространственное окружение и самостоятельно художественно организовывать, эстетизировать среду своей жизнедеятельности. Учащиеся учатся создавать собственные проекты нестандартной формы, комбинировать детали и варианты композиции, чувствовать особенности материала, у них возникает потребность в труде.

Список использованной литературы

1. Ращупкина, С. Ю. Выжигание по дереву / С. Ю. Ращупкина. – М. : Рипол Классик, 2011. – 192 с.
2. Уолтерс, С. Пирография или искусство выжигания по дереву / С. Уолтерс. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 220 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Клабук Иван, Семененко Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

В формировании технических способностей учащихся, согласно требованиям школьных реформ, важную роль должна сыграть семья. В семье при создании надлежащих педагогических условий у школьников воспитываются трудолюбие и высокая работоспособность, которые имеют исключительное значение для формирования любых способностей, в том числе и технических [1; 2].

Цель исследования: формирование технических способностей школьников в семье. Для формирования технических способностей в семье имеют значение все виды труда и в особенности те, в которых широко используются приборы, технические устройства и приспособления. Важно, чтобы занятия родителей по обучению учащихся школ конструированию и трудовой деятельности проводились систематически, а не эпизодически [2].

Школьников, в особенности младшего возраста, привлекает любой трудовой процесс, так как он дает возможность проявить самостоятельность, удовлетворить потребность в деятельности. Дети любят помогать взрослым. Из-за отсутствия трудовых умений и навыков эта помощь сначала скорее символическая. Но дети, осознавая себя равноправными участниками общей деятельности, с энтузиазмом трудятся, стремясь поскорее завершить работу, и испытывают большую радость и гордость от своей сопричастности

к труду взрослых. Здесь-то и зарождаются корни трудолюбия. Необходимо, чтобы взрослые всячески поддерживали стремление ребенка участвовать в труде.

Для формирования интереса к технике и способностей школьников к техническому творчеству родители должны позаботиться о создании благоприятных *материально-технических и организационно-педагогических условий*. Прежде всего необходимо, чтобы у ребенка был рабочий уголок. В летнее время его можно устроить на балконе, в летней кухне, на веранде, в саду и так далее [2].

Если кто-то из родителей или старших членов семьи увлекается работой по древесине или металлу и имеет дома соответствующее оборудование для работы (стол, верстак и т. д.), рядом необходимо найти место и для ребенка. Конечно, большой стол или верстак для него не подойдет, поэтому нужно сделать специальный рабочий столик высотой 50–70 см. Можно использовать для этого старую табуретку, обшив ее фанерой и сделав в ней дно и полочки для хранения материалов, деталей или инструментов.

Для обработки древесины и металлов требуются столярные и слесарные инструменты. Важно, чтобы дети имели свои инструменты, специально предназначенные для их возраста. Необходимо, чтобы инструменты ребенка находились в определенном месте. Внимательные и заботливые родители стараются выработать у детей привычку убирать за собой рабочее место.

Вместе с тем, ученики, которые с раннего возраста (примерно с 5 лет) приобщались к конструированию и изготовлению различных изделий из древесины, металлов и других материалов, выгодно отличаются от своих сверстников техническими знаниями, умениями и навыками, более инициативным подходом к решению технических задач. Подавляющее большинство этих подростков связывают свое будущее с обучением в технических учебных заведениях и работой в области техники.

Следует отметить также, что комплексная техническая деятельность школьников включает следующие *компоненты*: *цель, мотив, предмет труда, планирование, средства труда, выполнение намеченного плана, контроль и оценка результатов деятельности*.

Положительное отношение ребенка к трудовым занятиям возникает тогда, когда взрослые подчеркивают полезность и необходимость трудового вклада в семейное хозяйство, одобряют качество выполненной работы. Если ребенок по собственной инициативе или по просьбе старших отремонтировал, например, табурет, забор, утюг, швабру и другие вещи и орудия труда, то это должно быть замечено и получить моральное поощрение.

В отношении школьников нужно осуществлять контроль за выполнением каждого действия, каждого поручения. Отец или мать, контролируя деятельность ребенка, вовремя помогают ему исправить ошибку, преодолеть затруднение, могут подбодрить ласковым словом, отметить малейший успех. Показ и объяснение нужного действия ребенку необходимо чередовать с его попытками воспроизвести это действие, ибо одно наблюдение

и понимание формируют не сами практические действия, а лишь их мысленный образ.

Таким образом, процесс формирования технических способностей школьников в семье осуществляется эффективно при создании благоприятных материально-технических и организационно-педагогических условий, ориентированных на реализацию основных структурно-содержательных компонентов технической деятельности учащихся от постановки цели и формирования мотивов до контроля и оценки полученных результатов.

Список использованной литературы

1. Прядехо, А. Н. Развитие технических интересов и способностей подростков / А. Н. Прядехо. – М. : НИИ ТО и ПО, 1990. – 218 с.
2. Рапацевич, Е. С. Формирование технических способностей у школьников: книга для учителя / Е. С. Рапацевич. – Минск : Народная асвета, 1987. – 96 с.

ВЛИЯНИЕ УРОКОВ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ

Козловский Павел (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

Научный руководитель – С. Н. Гладкий

Исследованиями ученых и врачей подтверждается благоприятное воздействие уроков технического труда на учащихся [1]. Под воздействием гигиенически грамотно организованных занятий уроки труда содействуют формированию у учащихся позитивных эмоций, позволяют им увидеть конкретный результат затраченных усилий, что постоянно приносит радость и чувство удовлетворения.

Цель исследования: определить влияние уроков трудового обучения на физическое развитие учащихся. При разумном труде у подростков повышается уровень функционирования всех физиологических систем: повышается насыщение крови кислородом, а это, в свою очередь, улучшает работу органов дыхания и сердечно-сосудистой системы, повышается выносливость и мышечная сила. Уроки труда, разумно вписанные в расписание, содействуют переключению деятельности школьников, и тем самым не допускают их умственного переутомления.

Однако положительное влияние занятий в мастерских на состояние здоровья учащихся проявляется только в том случае, если они строятся с учетом возрастных особенностей и возможностей растущего организма школьников и отвечают гигиеническим требованиям [2].

Организуя уроки, учителя технического труда должны учитывать, что дети и подростки обладают относительно низкой мышечной выносливостью. Они не в состоянии долго выполнять однообразные операции, находиться в вынужденной рабочей позе, связанной с длительным стоянием. В этих случаях у них начинает быстро развиваться утомление и, как следствие, рассеивается внимание, нарастает количество отвлечений.

Исследованиями ученых было доказано, что непрерывное выполнение учениками таких трудоемких операций, как рубка металла и распиловка древесины, проходит без признаков утомления только в течение 10 минут, а более легких (опиловка, строгание и т. д.) – 15 минут. Отсюда следует, что практические задания не должны сводиться к выполнению какой-либо одной операции, необходимо предусмотреть их смену и чередование.

Неблагоприятно влияет на развивающийся организм как недостаточная, так и излишняя физическая нагрузка. Стоит помнить, что в подростковом возрасте физиологический рост костной ткани и других органов и систем находится на уровне развития. Основными формами нарушений, которые могут развиваться под влиянием тяжелого физического труда, являются: проблемы с позвоночником (кифоз, сколиоз, грыжи, переломы); различные переломы и вывихи конечностей; растяжения мышц и связок. Исходя из этого, можно сделать выводы, что любой физический труд должен быть посильным и соответствовать общему развитию ребенка.

Список использованной литературы

1. Кучма, В. Р. Руководство по гигиене и охране здоровья школьников: для мед. и пед. работников / В. Р. Кучма, Г. Н. Сердюковская, А. К. Демин. – М. : Российская ассоциация общественного здоровья, 2000. – 152 с.

2. Борисова, Т. С. Гигиенические требования к организации трудового и производственного обучения детей и подростков : учеб.-метод. пособие / Т. С. Борисова, Ж. П. Лабодаева, А. В. Кушнерук ; М-во здравоохранения Республики Беларусь, Белорус. гос. мед. ун-т, Каф. гигиены детей и подростков. – Минск : БГМУ, 2019. – 59 с.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корхова Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)

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

Перед современным обществом и системой образования поставлены важнейшие задачи – воспитание личности, которая способна вносить во всякий труд творческий подход и готова к активному включению в разнообразные виды деятельности. Такому всестороннему развитию способствует учебное заведение, где организуется не только урочная деятельность, но и осуществляется внеклассная работа учащихся в различных формах. Такая система образования способствует не только получению знаний, но и достижению более высокого творческого уровня развития мышления. Концепция обучения ориентирует на понимание механизмов, которые способствуют развитию творческих качеств личности, формированию художественных способностей.

Значительная роль в решении задачи развития художественных способностей отводится приобщению учащихся к декоративно-прикладному искусству как богатому источнику духовных, эстетических, художественных ценностей, позволяющему воспитывать у школьников культуру восприятия материального мира, развивать творческие качества

личности, постигать духовные ценности предыдущих поколений и обеспечивающему интеграцию личности в отечественную и мировую культуру (Т. Я. Шпикалова, Л. Д. Рондели). Именно поэтому представляется важным поиск новых подходов к развитию художественных способностей учащихся в процессе занятий декоративно-прикладным искусством.

В трудах европейских философов (Д. Аддисон, Г. Г. Гадамер, Г. Гегель, И. Кант, Ж. Ж. Руссо, Ф. Хатчесон, Д. Юм и др.) раскрывается смысл категории «художественные способности» и отмечается, что способность не является врожденным качеством, а вырабатывается и воспитывается в процессе специально организованного общения с искусством. При этом нет четкой грани между эстетическими и художественными способностями. Определение понятия «художественные способности» и проблему их воспитания у школьников рассматривает М. С. Каган, обозначивший значимость в развитии постижения языка искусства и формирования практических художественных умений. В отечественной философии структура художественных способностей определена учеными О. В. Дивненко, И. П. Никитиной, типология художественных способностей обоснована В. А. Разумным, Л. Н. Коганом, критерии развитости способностей представлены С. А. Наумовым.

Проблему формирования художественных способностей в контексте становления и развития художественного образования в целом исследовали В. Г. Быкова, И. Г. Девятьярова, С. Н. Замахаев, Н. Н. Ростовцев, В. Г. Рыженко, Г. А. Цветаев, Н. С. Юрцовский и др. Анализ трудов ученых свидетельствует о том, что развитие способностей предполагает приобщение обучаемых к лучшим образцам искусства.

Одним из важнейших факторов художественного развития учащихся является создание условий, способствующих формированию их художественных способностей. На основе анализа работ психологов и педагогов Е. О. Смирнова [1] выделила шесть основных условий успешного развития художественных способностей учащихся в процессе решения творческих задач (таблица 1).

Таблица 1 – Условия успешного развития художественных способностей, учащихся в процессе решения творческих задач

№ п/п	Условия успешного развития художественных способностей учащихся
1.	Раннее творческое развитие учащегося.
2.	Планирование творческого развития учащегося в рамках учебной программы по предмету.
3.	Непрерывный характер творческого процесса учащихся во взаимосвязи учебных и внеклассных занятий.
4.	Предоставление учащемуся большой свободы в выборе изделий и характера творческой деятельности.
5.	Ненавязчивая, доброжелательная помощь преподавателя.
6.	Безопасная атмосфера при организации проведения творческой деятельности учащихся на учебных занятиях.

Творческая деятельность школьника повышает его вовлеченность в учебный процесс, способствует успешному усвоению знаний, стимулирует интеллектуальные усилия, уверенность в себе, воспитывает независимость взглядов.

В заключение отметим, что творческая деятельность должна проходить в благоприятной атмосфере, при доброжелательных оценках со стороны учителей, поощрении оригинальных высказываний. Немаловажную роль при этом играют открытые вопросы, побуждающие школьников к размышлениям, к поиску разнообразных ответов на одни и те же вопросы учебного плана. Еще лучше, если самим учащимся позволено ставить подобные вопросы и отвечать на них.

Список использованной литературы

1. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 365 с.

УЧАСТИЕ В ОЛИМПИАДЕ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ» И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ОБЩЕЕ РАЗВИТИЕ УЧАСТНИКОВ

**Кунец Андрей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Е. Н. Галенко, магистр**

Процесс участия в олимпиаде по учебной дисциплине «Трудовое обучение» является многоэтапным и достаточно сложным. На протяжении всего хода олимпиады от ученика требуются самоотдача и приложение больших усилий. Отсюда возникает проблема организации времени и выбора приоритетов обучения, ведь помимо олимпиады учащимся требуется обучение по школьной программе.

Цель исследования заключается в том, чтобы на основании знаний об особенностях теоретического и практического этапов олимпиады определить факторы, способствующие повышению самоорганизации при подготовке к олимпиаде и условия развития навыков, важных в дальнейшей профессиональной деятельности.

Особенность олимпиады по дисциплине «Трудовое обучение» заключается в её организации. Олимпиада состоит из двух туров: теоретического и практического. В отличие от подготовки к теоретическому этапу, участник которого может заниматься как в школе, так и в свободное от уроков время, практический этап ограничен подготовкой в стенах школы.

Теоретический этап подразумевает не только развитие участника олимпиады в плане теоретических знаний по трудовому обучению, но также и актуализацию знаний в области естественных и точных наук. Данный этап состоит из разнообразных заданий: различные типы вопросов, графические построения. Также на теоретическом этапе присутствуют

задачи на использование логики, геометрии и знаний по трудовому обучению.

Практический этап включает в себя изготовление комплексного изделия. Так как присутствует градация по классам, сложность операций и решений возрастает с переходом в старшие классы. На олимпиаде предлагаются для изготовления разнообразные изделия, которые могут включать в себя компоненты или детали из древесины, фанеры, металла.

Для повышения эффективности подготовки к олимпиаде необходимо уметь правильно распоряжаться своим временем и использовать различные методы подготовки.

В теоретическом плане нужно отталкиваться от учебников, которые предусмотрены школьной программой. После детального изучения теоретического материала можно переходить к тестам, они могут быть разнообразными, как из используемых при подготовке книг, так из заданий предыдущих олимпиад.

Для лучшего запоминания информации из теста можно использовать методику создания теста, в которой тест создаёт сам обучающийся, при этом информация ищется и отбирается лично.

Для решения творческих технических задач необходимы развитая логика, базовые знания по математике, физике, а для более глубокого восприятия задания требуются концентрация, внимательность и повторение. Чем больше примеров заданий ученик сможет увидеть и научиться решать, тем лучше он справится с аналогичными заданиями.

Рекомендуется подготовка по теоретической части в начале учебного дня и закрепление материала по окончании, возможность занятий на дому позволяет ученику заниматься самообразованием.

Подготовка к практическому этапу является самым сложным этапом, так как требуются выносливость, ясность ума и умение мыслить в нестандартных ситуациях.

Наличие условий школьной учебной мастерской обеспечивает подготовку к практическому этапу только в стенах школы, по причине возможности работы с учителем в специально организованных условиях и с необходимым материальным обеспечением. Это позволяет ученику сконцентрироваться на оттачивании навыков работы с инструментами и приспособлениями.

Для формирования и закрепления навыков рекомендуется изготавливать изделия, чертежи которых включают в себя сложные решения, что позволяет обучающимся развиваться и выстраивать последовательность выполнения операций. Также это важно при изготовлении некоторых изделий, операции в которых следует выполнять в строгом порядке. Для наращивания темпа работы, чтобы учащимся в дальнейшем хватало времени, рекомендуется давать определенное время на выполнение определенных операций. Не обязательно использовать разнообразные чертежи постоянно,

можно использовать один и тот же чертеж, но так, чтобы учащийся смог уложиться во время и соблюсти все размеры, указанные на чертеже. Указанный порядок работы способствует формированию навыков трудовых операций, которые могут быть важны для дальнейшей профессиональной деятельности.

Важной является организация работы над ошибками, при которой необходимо ориентировать ученика на самостоятельную работу с действиями или операциями, которые вызывают у него затруднения.

Таким образом, зная особенности этапов олимпиады, применяя теоретическую подготовку, с изучением учебников, решением тестов и заданий, а также практическую подготовку, с изготовлением комплексного изделия, постепенным наращиванием темпа, совершенствованием навыков и организацией работы над ошибками, возможно правильно организовывать своё рабочее время, повысить самоорганизацию при подготовке к олимпиаде и развивать навыки, важные в дальнейшей профессиональной деятельности.

КОНСТРУИРОВАНИЕ СУВЕНИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ ИЗ ДРЕВЕСИНЫ И МЕТАЛЛОВ

**Лукашевич Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – С. Н. Гладкий**

Конструирование сувенирных изделий – это процесс создания нового сувенира или изменение имеющегося с целью его улучшения.

В наше время при помощи синтеза современных технологий и творческих возможностей людей человек способен создать множество разных проектов сувенирных изделий, а время и трудоемкость воплощения идеи сокращаются во много раз. Однако при ручном создании в сам проект закладывается нечто особенное – оригинальность, качество, утонченность. Сувениры из древесины и металлов могут иметь не только практическую ценность, но и эстетическую. Они могут выражать духовный смысл, заложенный в изделия, чувства и мысли мастера.

Целью исследования является изучение процесса конструирования и технологии изготовления сувенирных изделий из древесины и металлов на уроках трудового обучения в средней школе.

Конструирование и моделирование – это первые шаги детей в самостоятельной деятельности по созданию макетов и моделей простейших технических объектов, это познавательный процесс формирования у них начальных политехнических знаний, умений и развития художественного вкуса [1]. Практическая значимость заключается в освоении технологий ручной и механической обработки древесины и металлов с использованием

доступного для учащихся оборудования, инструментов, приспособлений и материалов. Помимо достижения практической значимости изделия, у учащихся также развиваются и некоторые творческие способности: быстрота, гибкость, оригинальность, легкость генераций идей, умение видеть целое раньше частей, экспериментирование.

Образовательная программа по трудовому обучению дает возможность не только обучать учащихся правильно моделировать и конструировать, но и готовить их к планированию и проектированию разноуровневых технических проектов и в дальнейшем осуществлению осознанного выбора вида деятельности в техническом творчестве (радиотехника, автомоделирование, авиамоделирование, судомоделирование), поддерживать и поощрять принимаемые ими самостоятельные решения в процессе изготовления сувенира, а также изменения или усовершенствование его по рекомендации учителя [2]. Во время урока учащиеся учатся анализировать, делать выводы, экономить различные виды ресурсов, принимать технические решения с наибольшей самостоятельностью, а приобретенный опыт возможно будет применить в других жизненных ситуациях: обучающиеся воплощают свой замысел в плоских и объемных моделях, занимаясь проектной деятельностью, которая включает в себя многие элементы профессионального конструирования (обдумывание, осмысливание идеи, создание мысленного образа, выбор метода конструирования, определение последовательности изготовления деталей, подбор необходимых инструментов и т. д.). Ученики с большим удовольствием занимаются разработкой сувениров, а дополнительной мотивацией служит то, что они могут использовать сделанное изделие по своему усмотрению. Сложность изготовления изделия и выбранный материал будут зависеть от возраста самих учеников. Учащиеся младших классов могут выполнять сувенир из небольших брусков древесины мягких пород и проволоки, в то время как учащиеся старших классов способны делать изделия из тонколистового металла, а также изготовить из древесины сложные формы.

В результате проведенного занятия учащиеся получают удовлетворение от сделанной работы, а также желание и идеи для следующих проектов, которые они могут сделать в будущем. С каждым новым изделием их понимание формы и закономерностей её создания поможет улучшать проект и с большей эффективностью заниматься изготовлением изделий. Также следует отметить, что с практикой и освоением новых методов и инструментов обучающиеся получают очень полезный опыт, который может быть использован в различных сферах их жизни.

Список использованной литературы

1. Конструирование сувениров из древесины и металлов / А. С. Рогатнева. – М. : Легион-Автодата, 1999. – 196 с.
2. Аверьянов, О. И. Основы проектирования и конструирования / О. И. Аверьянов, В. Ф. Солдатов. – М. : МГИУ, 2008. – 152 с.

**БИСЕРОПЛЕТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ
МОТОРИКИ РУК НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА**
Любезная Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Л. В. Красовская

Мелкая моторика рук играет немаловажную роль в успешности психофизического и интеллектуального развития ребенка.

Многочисленными исследованиями установлено, что у школьников наблюдаются отклонения в развитии движений пальцев рук: движения неточные, некоординированные, затруднены изолированные движения пальцами [1].

Мы предполагаем, что эффективным средством развития мелкой моторики рук может выступать бисероплетение. Цель нашего исследования – обосновать использование бисероплетения как средства развития мелкой моторики рук на уроках обслуживающего труда.

В широком смысле «мелкая моторика» означает тонкие и точные движения пальцев. В более узком определении под мелкой моторикой понимают совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой, в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук [2]. Одним из способов развития мелкой моторики рук является выполнение мелкой работы, требующей точности и ловкости в движении, координации, внимания и концентрации. Это могут быть различные виды рукоделия.

Оптимальным видом декоративно-прикладного искусства в вариативном компоненте программы обслуживающего труда, способствующим решению данной проблемы, на наш взгляд, является бисероплетение.

Данный вид искусства позволяет задействовать все виды памяти: зрительную, слуховую, моторную, тактильную, требует концентрации, точности и ловкости, что способствует развитию мелкой моторики рук, а с другой стороны – решает и другие педагогические цели и задачи. Бисероплетение способствует развитию пространственного и конструкторского мышления, фантазии, воображения, а также воспитывает эстетический вкус, трудолюбие, самостоятельность, аккуратность.

Список использованной литературы

1. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М. : Астрель, 1990. – 320 с.
2. Большакова, С. Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения / С. Е. Большакова. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 250 с.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Малых Елена (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия)

Научный руководитель – Л. Л. Кутявина, канд. пед. наук, доцент

Век цифровизации, в который шагнуло общество и продолжает развиваться семимильными шагами, диктует свои требования ко многим сферам деятельности, в том числе к образованию. Современное российское образование трансформируется сообразно спросу детей, родителей, педагогов, предлагая новые услуги, более технологичные методы обучения.

Интеллектуальная игра на платформе дополнительного образования в онлайн-формате сможет помочь педагогам в более интересной игровой форме проводить занятия, благодаря новым технологиям, рекомендованным на сайте Google.ru. В предложенном разнообразии форм педагог может самостоятельно разработать цикл игр конкретно для своего кружка, соответственно возрасту детей [1].

В. А. Сухомлинский, рассматривая игру в дидактическом понимании, писал: «Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни ребёнка... Для него игра – это самое серьёзное дело. В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития» [2].

При прохождении практики нами были изучены темы программы кружка робототехники. Дети, приходя на занятие, сразу разбирали комплекты Lego и начинали конструировать роботов по заданию. Было бы результативнее, если бы тема детям давалась в интересной для них игровой форме, ещё и дополняла бы их знания. Так для кружка, в котором обучаются дети 3–4 классов, в Центре детского творчества п. Балезино нами был создан цикл пропедевтических игр в GooleForm, серия онлайн-викторин в тестовой форме: «Динозавры», «Автомобили», «Авиация», «Космос», целью которых стало введение в тему занятия. Открывая задания, которые высылались детям в форме ссылки на общий чат, дети могли проверить свои знания в той области, которая предлагалась для сборки конструктора. Ребята с лёгкостью отвечали на предложенные вопросы, конечно, были и небольшие заминки.

Викторины данной серии, вводя в тему кружка, выполняют к тому же такие задачи, как проверка интересов и знаний детей в той или иной области, поддерживают эмоциональную составляющую, что является немаловажным элементом в дополнительном образовании детей.

Для педагога удобно то, что ответы детей моментально приходят на страницу автора и можно тут же оценивать возможности своих воспитанников, а также анализировать полученные результаты и, соответственно, решать педагогические задачи занятия: расширить представление кружковцев о назначении и устройстве собираемых конструкций, дать историческую справку по темам, способствовать развитию внимания и воображения.

Эмпирическим путем определено, что наиболее интересная тема – «Космос», Дети, которые не смогли сразу ответить на некоторые вопросы, испытывали себя ещё и ещё раз. Для мальчиков были интереснее темы техники, а девочек более волновала историческая тема – «Динозавры». Вопросы викторины были составлены так, чтобы большинство из них уже озвучивалось на занятиях, а другие – были незнакомы. Они для ребят доставляли трудности, но также привлекали, заставляя искать ответы в энциклопедии или в интернете. Справившись с поиском ответа, дети снова проходили по ссылке и уже давали правильные ответы.

Многие педагоги дополнительного образования, учителя начальных классов и воспитатели детского сада, которым было предложено участие в играх, проявили интерес и были удивлены предоставляемым возможностям онлайн-площадки Google.ru. Даже дети интересовались, как можно такие онлайн-викторины создавать самим. При правильном подходе к образованию, как утверждается в экономике, что «спрос рождает предложение», у дополнительного образования есть возможности осуществить желание детей обучаться новым технологиям, что позволит им развиваться в соответствии с требованиями нового времени. И возраст «пытливого ума» сможет создавать «игры будущего» не только для своих сверстников, а также для родителей и братьев-сестёр.

Безусловно, онлайн-викторины, созданные на платформе Google.ru, будут в дальнейшем внедряться в дополнительное образование, повышая интерес обучающихся к программам кружков и дополняя знания детей.

Список использованной литературы

1. Все возможности Google.com/forms [Электронный ресурс] / Медиа Нетология. – Режим доступа: <https://netology.ru/blog/google-formy>. – Дата доступа: 25.02.2023.
2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.

ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И ИЗГОТОВЛЕНИЯ ИЗДЕЛИЙ ИЗ ВТОРИЧНОГО СЫРЬЯ

Молостов Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – С. Я. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

В производственном процессе неизбежно образуются отходы, которые не только нарушают экологическое равновесие, загрязняя окружающую среду, но и снижают степень извлечения ценных компонентов, содержащихся в исходном сырье. Все отходы можно разделить на две основные категории: отходы производства и отходы потребления. Отходы производства включают в себя использованные материалы, полуфабрикаты и образовавшиеся фрагменты при производстве продукции, которые потеряли свои потребительские качества либо их часть. А отходы потребления – это продукты и использованные материалы, которые утратили свои качества из-за физического или морального износа. На городских полигонах по утилизации отходов ежегодно накапливается огромное количество бытовых отходов,

которые, разлагаясь, наносят вред окружающей среде и людям. Что бы избежать этого, необходимо повторно перерабатывать и использовать отходы производства и потребления, чтобы сократить расходы на их утилизацию и сохранить ресурсы планеты. Например, в Японии повторное применение использованных вещей рекламируют на улицах и по телевидению. Такую рекламу считают местной особенностью. Отходы также используются как строительный материал. Существуют целые искусственные острова, созданные из промышленных отходов [1].

Целью исследования является выявление особенностей технологического процесса использования экологически чистого вторичного сырья при разработке и изготовлении изделий на уроках технического труда в рамках раздела учебной программы «Техническое творчество». Вторичное сырье, которое мы рекомендуем использовать на уроках технического труда, – это та его часть, повторное использование которой технологически, экономически и экологически целесообразно. К основным видам вторичного сырья, которые можно использовать, относятся макулатура (бумага, картон, газеты, текстиль), стекло (стеклотара, стеклобой), металлолом (черный, цветной), полимерные материалы (бытовые пластмассовые отходы, которые отвечают экологическим требованиям) и древесные материалы (отрезки из пиломатериалов и листовых древесных материалов).

Использование разноцветных, разноформатных и разноразмерных упаковок, дисков, крышек и фантиков для создания различных изделий – это не только интересное занятие, но и отличный способ развивать в себе аналитическое и конструктивное мышление, пространственное воображение, творческие способности и навыки общего труда. При этом работа с этими материалами позволяет формировать художественную культуру, развивать эстетическое чувство и творческую инициативу.

В обучении учащихся уделяется огромное внимание экологическому, экономическому, эстетическому и технологическому образованию. На уроках трудового обучения учащиеся знакомятся с примерами рационального использования отходов бытовой, текстильной и пищевой промышленности [2]. Из вторичного сырья можно создавать полезные вещи, подарки и сувенирные изделия, такие как детали интерьера, игрушки, декоративные панно, модели, декоративные горшки для цветов и многое другое. Пластиковые бутылки могут быть превращены в аппликации, картинки, занавески, коврики, подносы, а также использоваться для декорирования мебели или создания игр, например, лото из крышечек. Изделия также могут быть созданы из одноразовой посуды, такой как пластиковые ложки, вилки, тарелки и другие. Диски также могут быть использованы для создания уникальных изделий, таких как красивые подсвечники, шкатулки, вазы, фоторамки и картины ручной работы для украшения интерьера.

Техническое творчество, такое как авто-, авиа-, судо- и ракетомоделирование, также открывает для учащихся простор для моделирования и конструирования изделий по собственному замыслу [3]. Использование вторичного сырья в учебном процессе позволяет решить

ряд психолого-педагогических и технологических проблем на уроках технического труда, таких как расширение перечня изготавливаемых изделий, повышение интереса обучающихся в процессе трудового, эстетического, экономического и экологического воспитания, а также создание благоприятных условий для развития творческих способностей учащихся.

Список использованной литературы

1. Человек в биосфере : учеб. пособие / Л. Н. Ермаков. – М. : Инфра-М, 2013. – 205 с.
2. Джуди, С. Уютный дом: 1000 советов о том, как сделать интерьер стильный и красивый / Спейс Джуди ; пер. с англ. – М. : Русское издательство «Дом Ридерз Дайджест», 2003. – 136 с.
3. Астрейко, С. Я. Научно-методические основы подготовки студентов к техническому творчеству : моногр. / С. Я. Астрейко. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2016. – 147 с.

**МЕТОДЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ УТОМЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА**
Пещур Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)
Научный руководитель – Л. В. Красовская

Временная потеря работоспособности, вызванная напряжённой и сложной умственной работой, называется утомлением [1].

Длительное переутомление ослабляет сопротивляемость организма к различным неблагоприятным влияниям, в том числе и к заболеваниям, а также отражается на успеваемости учащихся [2].

Как показало проведенное нами анкетирование, проблема усугубляется тем, что у половины учащихся школ не закреплены элементарные гигиенические навыки: соблюдение режима дня, умение чередовать умственную и физическую нагрузку, регулярное и рациональное питание, соответствующая возрасту двигательная активность, достаточный сон, пребывание на свежем воздухе, навыки личной гигиены.

Актуальность проблемы обусловила цель нашего исследования – определить методы предупреждения утомления на уроках обслуживающего труда.

Причинами утомления на уроках обслуживающего труда могут быть следующие:

- длительное выполнение работы в одной и той же позе;
- длительное мышечное напряжение при освоении приемов работы;
- монотонная работа;
- нарушение гигиенических условий обучения.

Мы предлагаем следующие методы предупреждения утомления на уроках обслуживающего труда:

– *динамические паузы*, которые переключают детей на активный отдых;

– *смена деятельности* – чередование в ходе урока различных видов деятельности учащихся;

– *эмоциональная разрядка* – использование занимательных методов обучения (ребусы, кроссворды, анаграммы), элементов юмора.

Предупреждение переутомления учащихся предполагает создание оптимальных условий для роста и развития учащихся, укрепления их здоровья.

Список использованной литературы

1. Громбах, С. М. Степень утомительности уроков и её изучение / С. М. Громбах // Сов. педагогика. – 1982. – № 10. – С. 58.

2. Сердюковская, Г. Н. Гигиена детей и подростков / Г. Н. Сердюковская, Г. Н. Сухарева. – М., 1986. – 434 с.

РОЛЬ ТЕКСТИЛЬНОЙ КУКЛЫ В СОХРАНЕНИИ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ

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

Научный руководитель – С. И. Карась

Изучение и анализ современной социокультурной ситуации в Республике Беларусь позволяет сделать вывод о том, что многие ценности национальной культуры, к сожалению, утрачены. Возрождение и сохранение народных традиций является одним из приоритетных направлений национальной культуры.

Выраженным воспитательным потенциалом в приобщении детей и подростков к традициям народного творчества, на наш взгляд, является народная кукла, изготовление которой позволяет учащимся узнать историю своего народа, его традиции, культурные и нравственные ценности, что очень значимо для формирования национального самосознания.

Целью данного исследования является выявление возможностей использования народной куклы в качестве объекта труда на уроках обслуживающего труда. В процессе достижения поставленной цели нами было проведено анкетирование учащихся и учителей трудового обучения.

В опросе приняли участие учащиеся 5–9 классов (40 человек) ГУО «Горбовичская средняя школа», ГУО «Кадинская средняя школа», ГУО «Бельская средняя школа», ГУО «Средняя школа № 35 г. Могилева» и 15 учителей из 10 школ Могилевской области.

Анализ полученных эмпирических материалов показал, что около 76 % испытуемых сохраняют позитивное эмоциональное отношение к народной кукле даже в старшем школьном возрасте. 64 % в качестве любимых предметов, помогающих преодолевать сложные эмоциональные ситуации, называют именно мягкую текстильную куклу. В основном, школьники средних и старших классов рассматривают куклу в качестве талисмана или оберега (42 %), подарка или сувенира для эмоционально значимого человека (24 %), декоративного элемента интерьера (23 %); остальные роли куклы в жизни подростка (атрибут игры, объект труда

и средство обучения, предмет продажи или обмена и другие) распределились примерно одинаково.

Школьники практически не упоминали народную куклу как предмет деятельности на уроках обслуживающего труда. Мы объяснили это тем фактом, что они не сталкивались с подобной организацией уроков прежде. Вместе с тем, когда подобное изделие было предложено им для изготовления при изучении видов вышивания школьницы с интересом восприняли его, высказав желание заниматься изготовлением текстильных кукол, оформленных украшающими и счетными швами.

Необходимо также отметить, что большинство опрошенных педагогов (97 %) придают высокую значимость изучению народной куклы, при этом лишь 3 % используют ее в качестве объекта труда при реализации технологии творческого проектирования на уроках обслуживающего труда. В качестве основных затруднений, с которыми они сталкиваются при изготовлении народной куклы, педагоги выделили следующие:

- недостаточное учебно-методическое обеспечение процесса изготовления народной куклы (комплекты методических и конструкторско-технологических материалов, образцы объектов труда и т. д.);
- недостаточное количество учебного времени;
- низкий уровень заинтересованности родителей в работе с детьми и педагогами по данному направлению.

Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало заинтересованность и школьников, и педагогов в проектировании и изготовлении народных кукол на уроках обслуживающего труда при соответствующем учебно-методическом обеспечении.

РАЗНОВИДНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ВИТРАЖА **Савенок Владимир, Любезная Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)** **Научный руководитель – О. С. Дорофеева**

Витраж – это искусство создания изображения из цветного стекла. Этот вид ремесла был известен уже в древности и до сих пор остается популярным в мире декоративно-прикладного искусства. Витраж является крайне выразительным средством декорирования помещений и обладает уникальными художественными качествами. В настоящее время имеется огромный перечень технологий производства витража, позволяющих как удешевить его производство, так и добиться удивительнейших изобразительных эффектов, что обеспечивает актуальность витража для современных художников и мастеров.

Целью настоящего исследования является теоретический анализ наиболее распространенных технологий изготовления витража.

Наиболее перспективными для современных требований искусства и реализации творческих социально значимых проектов являются следующие технологические линии искусства витража.

Наборная технология – используется при изготовлении классического витража. Технология возникла во времена средневековья, наиболее ярко была реализована в готической архитектуре. Включает следующие этапы: изготовление эскиза; формирование каркаса из металлического профиля в соответствии с разработанным эскизом; подрезка кусочков разноцветного стекла для установки в металлическом каркасе; сборка и закрепление стекла в каркасе.

Наборная технология лежит в основе множества других технологий изготовления витража. Её суть заключается в составлении общей композиции из отдельных кусочков стекла с их последующим закреплением в металлическом профиле-каркасе. Отличия других технологических линий, преимущественно, заключаются в разности используемых металлов для профиля, способах крепления стекол в профиле, особенностях подготовки стекла, его окрашивания и обработки. В истории развития витража зафиксированы также имитирующие классический витраж формы творчества – псевдовитражи – пленочный и расписной. Первый изготавливается путем наклеивания элементов изображения из полупрозрачных пленочных материалов на стекло; второй – путем рисования специальными красками на поверхности стекла [1]. Как правило, они копируют специфическую композицию классического витража: четкий контур, рубленые формы, яркие, контрастные цвета.

Технология Тиффани, созданная на основе «наборной технологии», разработана американским художником Луисом Тиффани в начале XX века, выработавшим собственную технологию подготовки полусферических стекол, заполнения поверхностей трехмерных объектов, что позволило, в свою очередь, вывести витраж из оконного проёма, разорвать доселе незыблемые связи с архитектурой и развить функциональные возможности витража в различного назначения предметах интерьера – абажуры подвесных светильников и настольных ламп, ширмы и др. В основу технологии Тиффани заложено сразу несколько инновационных разработок Л. Тиффани, таких как применение специально изготовленных полусферических стекол, обладающих необычными визуальными качествами: неравномерность толщины и плотности цвета, наличие элементов росписи, использование перламутра.

Технология фацетного витража предполагает формирование по краям стеклянной детали фаски – фацета, скошенной грани. Вследствие введения этого активного выразительного средства декоративные свойства таких витражей почти исключили использование разноцветья в композиции. По организации композиционного поля такие витражи характеризуются геометризацией формы, симметричностью, ограниченностью размера по причине увеличенной массы стекла.

Технология пескоструйного витража заключается в формировании изображения путем воздействия струи сжатого воздуха и абразива на поверхность стекла. Для формирования изображения используются трафареты

и одноцветные стекла. Данная технология часто реализуется в сочетании с другими формами витража.

Технология «фьюзинг» является радикально отличной от предыдущих технологических направлений. Данная технология предполагает спекание стекол на единой несущей основе, без использования металлического каркаса. Эта технологическая линия наиболее привлекательна для частного творчества сегодня, т. к. является самой нетребовательной к этапу предварительной подготовки стекла, занимающей значительное время в классическом витраже.

Технологическое развитие и творческий поиск многих художников и мастеров сформировали множество способов, методик и технологий изготовления витражных композиций, что позволяет современным художникам изготавливать как монументальные произведения по классической технологии готических витражей, так и миниатюрные изображения на стекле, получаемые при помощи росписи, фьюзинга и др. Таким образом, широкий перечень технологий, которые могут использовать современные художники, позволяет не только реализовывать самые авангардные идеи, но и использовать витраж как доступное и актуальное направление в учебном процессе вуза.

Список использованной литературы

1. Витражи: разнообразие видов, витражных техник и область их применения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.remontbp.com/vitrazhi-raznoobrazie-vidov-vitrazhny-h-tehnik-i-oblast-ih-primeneniya>. – Дата доступа: 29.03.2023.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦОДЕЖДЫ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

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

Научный руководитель – М. А. Бондарь

Учитель обслуживающего труда готовит школьников к жизни, к творческой деятельности, формирует у них трудовые умения и навыки, осуществляет трудовое, нравственное, эстетическое воспитание. От уровня подготовки учителя зависит успешность решения задачи совершенствования учебного процесса. Немаловажную роль играет и одежда, которая является *определенной визитной карточкой учителя и ученика. Она должна быть удобной и в то же время не противоречить общепринятым нормам делового стиля.*

Целью нашего исследования является: сформулировать основные аргументы, которые указывают, что проектирование и использование специальной одежды на уроках обслуживающего труда обладает воспитательным потенциалом и способствует формированию культуры одежды у школьников.

Согласно инструкции по охране труда учитель трудового обучения и учащиеся должны быть обеспечены спецодеждой. Ассортимент спецодежды для уроков обслуживающего труда различен: это может быть

фартук, туника, халат, передник, из головных уборов – косынка, платок, бандана и другие.

Содержанием программы по трудовому обучению предусмотрено изучение таких разделов, как «Основы приготовления пищи», «Основы изготовления швейных изделий», «Основы домоводства», «Ремонтные работы в быту», «Основы выращивания растений», в содержание которых заложены не только обучающие, но и воспитательные, социализирующие функции [1]. Для изучения каждого раздела учителю и учащимся нужна определенная спецодежда.

При проектировании спецодежды учителям обслуживающего труда необходимо соблюдать предъявляемые к ней требования. Основной функцией специальной одежды является защита. Кроме того, она должна удовлетворять гигиеническим, эстетическим и эргономическим требованиям. Также к спецодежде предъявляется ряд производственных требований, в первую очередь по технологичности конструкции и используемых материалов [2].

Идеальной формой специальной одежды на уроках является такая, которая способствует сосредоточению внимания учеников на усвоение материала. Так, например, при изучении темы «Белорусская народная кухня» спецодежда, украшенная традиционной белорусской вышивкой, будет способствовать сохранению и возрождению народных традиций, а также формированию национального самосознания учащихся. Данная спецодежда подойдет и для изучения тем вариативного компонента программы, таких как «Вышивка», «Ткачество», а также при рассмотрении вопроса «Особенности белорусского народного костюма».

Таким образом, проектирование и использование спецодежды на уроках обслуживающего труда способствует формированию у школьников представлений о культуре одежды как части общей культуры человека, эстетического и художественного вкуса школьников, психологическому настрою на учебную деятельность.

Специальная одежда на уроках обслуживающего труда приучает учащихся к определенному порядку, дисциплине, дает возможность настроиться на определенный вид деятельности, формирует культуру одежды и чувство стиля.

Дальнейшими перспективами нашего исследования будет разработка коллекции спецодежды для уроков обслуживающего труда с ориентацией на изучаемые темы, предусмотренные программой.

Список использованной литературы

1. Учебная программа по учебному предмету «Трудовое обучение. Обслуживающий труд» для V–IX классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2022-2023-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2022-2023/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2022-2023/3822-trudovoe-obuchenie.html>. – Дата доступа: 21.02.2023.

2. Пармон, Ф. М. Композиция костюма : учеб. для вузов / Ф. М. Пармон. – М. : Легпромбытиздат, 1997. – 318 с.

ТРАДИЦИОННАЯ КЕРАМИЧЕСКАЯ ИГРУШКА «ПТИЦА СЧАСТЬЯ»

Соловьева Александра (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Беларусь)
Научный руководитель – И. А. Ковалёк, доцент

История игрушки тесно связана с ремеслом и жизнью славянских народов на протяжении многих столетий. Археологи до сих пор при раскопках часто находят всевозможные игрушки: фигурки животных, куклы, погремушки, свистульки и т. д. Название «игрушка» произошло от функционального назначения – это предмет, специально сделанный для игры. Но многие ученые-этнографы считают, что игрушка имела первоначально религиозное, мифологически-обрядовое значение и только позднее стала предметом детской забавы [1].

Цель исследования – анализ истории происхождения и изготовления керамической игрушки.

Игрушки изготавливали из различного сырья, и для каждого народа были характерны свои формы и материалы. Практически повсеместно они применялись в качестве декора-оберега в домах. Символы наполняли значением и смыслом изготовленные игрушки, олицетворяя:

барашек – огонь, солнечная энергия, мужество, упрямство;

медведь – сила и мужественность;

олень – благоприятный символ, ассоциирующийся с восходом солнца;

лошадь – удача, везенье, счастье и благополучие;

заяц – долголетие, достаток, трудолюбие;

птица – отображение духов предков, символ счастья и радости и т. д.

В погоне за счастьем человек проводит всю свою жизнь. Обычно говорят метафорически, что птица счастья появляется и тут же мгновенно исчезает, но человек вновь и вновь пытается поймать ее.

В XIX веке фигурку птички подвешивали в доме к потолку и считалось, что она служит оберегом и несет благополучие в семью. Существует множество различных легенд появления игрушки «Птицы-счастья». Например, одна из них повествует: «Однажды морозной зимой, примерно 300 лет назад, в одной деревне Архангельской губернии от болезни умирал маленький мальчик. Родители отчаялись вылечить своего сына, т. к. никакие лекарства и лечебные травы не помогали, а врачи и знахари были бессильны. Как-то сын обратился к отцу: «Папа, а когда придет весна?». На что отец ответил: «Когда прилетят птички, так и наступит весна». «Вот когда прилетят птички, тогда и я пойду на поправку», – сказал мальчик и крепко уснул, измотанный болезнью. И тогда отец решил смастерить птичку из дерева. Сразу же он принялся за работу. Сделав дивную птицу, мужчина повесил ее над кроватью больного ребёнка. Мальчик ежедневно наблюдал полет завораживающей птицы. На удивление постепенно пошел на поправку» [2]. С тех пор птицу счастья подвешивают над колыбелькой: пусть кроха любуется прекрасным узором, а птица размахом своих крыльев будет защищать малыша от бед и несчастий.

Изготовление керамической игрушки «Птица счастья» по методическим материалам Н. А. Протасени. Для изготовления понадобится: глина, шликер, стеки, проволока, различные ангобы или глазури [3]. Порядок изготовления керамической игрушки «Птица счастья» включает следующие этапы: из кома глины сформируйте туловище птицы; сожмите голову, формируя клюв; скатайте шарики, приклейте их и полукруглой стекой сделайте углубления; нарисуйте по верх спинки птички произвольно симметричную область и придайте текстуру подходящим инструментом; раскатайте пласт, вырежьте три сегмента (пара крыльев и хвост); возьмите две части заготовок – это будут крылья, сделайте бороздки – перья; третью заготовку вытягиваем в форме хвоста, с помощью стеки наносим декор; сделайте углубление 1,5–2,5 см для того, чтобы соединить все детали в один образ, острым инструментом в крыльях и хвосте; сделайте отверстие в теле птицы для крыльев, хвоста и сверху – для подвеса; оставьте сохнуть все детали, затем обжигаем; распишите глазурью и обжигаем; соедините готовые изделия с помощью проволоки (на конец проволоки можно намотать нитку, чтобы детали лучше держались), затем привяжите веревочку и птичка готова (рисунок 1).

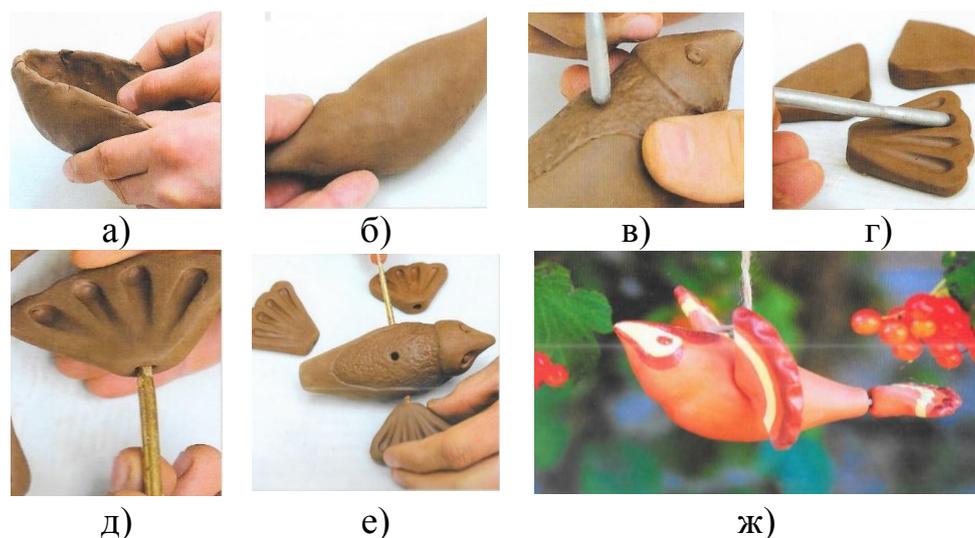


Рисунок – Порядок изготовления керамической игрушки «Птица счастья»

Игрушка является главной составляющей славянской культуры, отражающей национальные традиции. Детские игрушки – это фундамент, на котором формируется мироощущение ребенка. Именно от них во многом зависит развитие личности.

Различные свистульки и поделки несут в себе огромный опыт ремесленников и художников. Даже современные изделия, выполненные по традиционным сюжетам, помогают проследить историю, различные особенности технологического процесса.

Список использованной литературы

1. Селиванова, А. Е. История игрушки через века и страны / А. Е. Селиванова, Д. С. Горбенко // Юный ученый. – 2016. – № 1.1 (4.1). – С. 58–60.

2. Абдусалымова, Ш. К. История игрушки. КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-igrushki>. – Дата доступа: 26.03.2023.

3. Пратасеня, М. А. Гліняная казка. Ілюстраваны майстар-класс / М. А. Пратасеня. – Мінск : Беларуская Энцыклапедыя імя Пятруся Броўкі, 2019. – 72 с.

ФЛЮИД-АРТ ИЛИ ТЕХНИКА ЖИДКОГО АКРИЛА **Телеш Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)** **Научный руководитель – А. А. Клевжиц**

Флюид-арт (Fluid art) – это водянистая живопись, и сущность работы в подобной технике и заключается в ее названии. Разливая краски различных цветов по холсту, вы получаете оригинальный набросок, который поражает своей необычностью и непредсказуемостью.

Цель исследования: раскрыть особенности техники жидкого акрила «флюид-арт». Процесс творчества в технике флюид-арт впечатляет простотой, массой позитивных впечатлений, а также оригинальным итогом. Не владея талантом, не имея практически никаких способностей в рисовании, возможно сделать необычную картину.

Несмотря на то, что известность данная техника получила лишь только в последние несколько лет, существует она ещё с 1930-х годов.

Мексиканский художник Давид Альфаро Сикейрос заметил необыкновенные эффекты при содействии текучих красок. Данный эффект получил название «случайная живопись». Д. А. Сикейрос обратил внимание в данных работах на ассоциацию между наукой и искусством, сложностью и красотой. Техника «случайной живописи» стала основой работы многих великих художников, к примеру, Джексона Поллока (рисунок 1).



Рисунок 1 – Джексон Поллок. «Синие столбы», 1952

В дословном переводе с английского «флюид-арт» означает «жидкое творчество» (fluid – жидкий, art – искусство). Техника представляет собой особую разновидность абстракционизма, в которой не существует определенных сюжетов. В этом и заключается сущность техники рисования:

водянистый акрил различных цветов по очереди смешивается на холсте, образуя абстрактный рисунок. Изменяя плотность и применяемые цвета, вы каждый раз получаете уникальное произведение искусства в манере абстракции.

Исследуя процесс создания картин в технике флюид-арт, можно выделить ряд преимуществ:

- не обязательно иметь специальное образование или же подготовку. В случае, если вы ни разу не рисовали красками, у вас обязательно выйдет оригинальная, уникальная законченная работа;

- не требуется большое количество материалов – для 1 картины понадобятся акриловая краска, разбавитель (кондиционер), холст и пластмассовые стаканчики;

- не занимает большого количества времени. Сделать эксклюзивную работу возможно иногда всего за несколько минут;

- завораживающий процесс смешивания красок успокаивает и погружает в занимательный процесс творчества.

КЕРАМИЧЕСКИЕ ПЛИТЫ ДРЕВНЕГО ЕГИПТА

Цурикова Полина (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Беларусь)

Научный руководитель – И. А. Ковалёк, доцент

Слово «керамика» (греч. «керAMOS» – глина) произошло от названия предместья Керамик – пригорода Афин, к северо-западу от Акрополя, где жили и работали преимущественно гончары, использовавшие вначале необработанную, а позднее обожженную глину [1].

В Древнем Египте керамическая плитка существовала с конца IV века до н. э., это подтверждают находки археологов в виде керамических плиток с изображением иероглифов и пучков папируса с глазурным покрытием. Древние цивилизации использовали плитку для украшения своих дворцов, храмов, усыпальниц фараонов. Мастерами Египта была разработана технология изготовления кирпича, покрытого глазурным слоем, который массово применялся для строительства пирамид, храмов и жилищ.

Целью исследования является анализ происхождения и применения керамической плитки в Древнем Египте.

Керамика Древнего Египта изготавливалась на основе стеатита. Стеатит – это плотный тальк, который использовался вместо глины. Из этого материала изготавливали украшения, амулеты и покрывали глазурью синего или зеленого цвета. Благодаря постоянному производству керамики, мастера Древнего Египта достигли высокого уровня.

В Древнем Иране (Персия) был изобретен метод двойного обжига глины: утельный и политой. При этих методах создавались одноцветные плитки, а позднее с различными узорами. Украшали ими стены покоев в основном женской половины. На плитки наносили толстый слой глазури,

поэтому у нее был прочный защитный слой, благодаря которому образцы плитки сохранились до наших дней. При проведении раскопок установлено, что во дворце Рамзеса Третьего стены были облицованы и расписаны разноцветными эмалями (рисунок 1).

Мозаичными плитками устилали полы в домах только знатные люди, которые могли себе это позволить, так как данный материал был дорогостоящим. На глазурованных плитках с рельефом изображались рисунки папируса, иероглифов, скарабеев. А еще их инкрустировали бирюзой и другими драгоценными камнями. Этот материал был практичен и красив [5].

В гробнице фараона Джосера была найдена кладка из фаянса (рисунок 1).



Рисунок 1 – Облицовка и роспись стен и колонн разноцветными эмалями во дворце Рамзеса Третьего

Он тоньше кирпича, без узора и имеет зеленоватые оттенки. Фаянсовые изделия достигли пика во времена Нового царства. Излюбленными камнями египтян были малахит и лазурит. В связи с этим мастера изготавливали предметы из фаянса голубого и зеленого цвета [3]. Благодаря сохранившимся образцам в музеях современные люди могут проследить историю плитки, различные ее особенности, отличительные черты и узнать, какая она была в те времена. В гробнице царицы Хатшенсут обнаружены глазурованные кирпичи с рельефным изображением жизненных сцен самой царицы, а также анималистический орнаментальный декор, состоящий из птиц и животных [2].

Сегодня форма и декор керамических плиток очень разнообразна, а цветовая палитра удивляет. Керамические плитки благодаря своим физическим характеристикам широко популярны среди строительно-отделочных материалов и устойчиво выдерживают конкуренцию среди современных материалов.

Список использованной литературы

1. Inter Kamin. История керамической плитки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ikamin.ru/articles/pechi-abx/plitka/>. – Дата доступа: 29.03.2023.

2. Wikiplitka.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wikiplitka.com.turbopages.org/wikiplitka.com/s/sprav/istoriya-keramicheskoy-plitki>. – Дата доступа: 29.03.2023.

3. Волгакерамика-НН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://volgakeramika-nn.ru.turbopages.org/volgakeramika-nn.ru/s/keramika-drevnego-egipta/>. – Дата доступа: 29.03.2023.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аллаярова Диана (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ТРЕВОЖНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	4
Бабинич Нина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В СТРУКТУРЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	6
Белых Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»	7
Белягова Юлия (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь) ЭКСПУРСІЯ ЯК СРОДАК ВІВУЧЭННЯ НАЦЫЯНАЛЬнай КУЛЬТУРЫ ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ (НА КРАЯЗНАЎЧЫМ МАТЭРЫЯЛЕ ГОРАДА МАЗЫРА)	9
Бетнева Алиса (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	11
Богдан Анастасія (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь) РЭПРАДУКЦЫЯ КАРЦІН НА ўРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ ў 2 КЛАСЕ І ІХ РОЛЯ ў РАЗВІЦЦІ ТВОРЧЫХ ЗДОЛЬНАСЦЕЙ ВУЧНЯў	12
Богданова Екатерина (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия) ОБОГАЩЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА В РИСОВАНИИ НА ОСНОВЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ П. И. ЧАЙКОВСКОГО	14
Борзунова Ксения (ФГБОУ ВО ОГПУ, Россия) МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	16
Бохан Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕТЬЕКЛАССНИКАМИ СРАВНЕНИЙ В МИНИ-СОЧИНЕНИИ-ЗАРИСОВКЕ	17
Бугушева Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ В ПЕРВОМ КЛАССЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ПЕРЕМЕСТИТЕЛЬНЫЙ ЗАКОН СЛОЖЕНИЯ»	19
Бутковская Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИГРОВАЯ ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	21
Вабищевич Вера (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ РАБОТЕ С ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ ЗАГАДКАМИ НА УРОКЕ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»	23
Герасимова Кристина (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Россия) ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ФОРМА ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ	25
Грицук Марина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь) О ПРИРОДООХРАННЫХ НАВЫКАХ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	26
Данилкович Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИТИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО ТЕМЕ «БЕЛАРУСЬ»)	28
Дворак Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	30
Домбровская Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) КЛАССИФИКАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	32
Дроб Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) УГОЛОК ПРИРОДЫ – ЗОНА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	34
Ерилеева Светлана (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Россия) ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ	35
Жуйкова Ольга (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия) ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО НА МАТЕРИАЛЕ СКОРОГОВОРОК	37
Здрок Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	38
Игнатенко Влада (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА И ОРГАНИЗАЦИИ СВОБОДНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	39

Ильина Татьяна (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Россия) ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ВОЛОНТЕРСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	41
Ильющенко Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ДОМАШНИЕ ЗАДАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	43
Каргуха Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВТОРОКЛАССНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ ЧИСТОГОВОРОВ	44
Касимова Динара (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Россия) ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОБРЯДОВ	46
Кирщина Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕТА	48
Козьяк Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	49
Колесникова Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	51
Комкина Екатерина (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	53
Кузькова Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	55
Лебедева Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СОЧИНЕНИЕ-ОБРАМЛЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	56
Лешкевич Любовь (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧАЛАВЕК І СВЕТ. МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	58
Майданович Людмила (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОЙ ГИГИЕНЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	60
Макарова Елизавета (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) ПОДГОТОВКА К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	61
Макоед Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) НЕТРАДИЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	63
Максимова Карина (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Россия) ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫЧЕСКИХ ИМЁН	64
Малиновская Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	65
Мартинovich Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» НА ПРИМЕРЕ МАЛОЙ РОДИНЫ	66
Минаш Дарина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ЗАГАДКА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	68
Михайлова Юлия (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Россия) РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА	70
Мороз Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) АНИМАЦИОННЫЙ КОНТЕНТ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	71
Назаренко Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОПИСАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭПИТЕТОВ В 3-М КЛАССЕ	73
Новак Светлана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИЗУЧЕНИЕ ПОЛЕЗНЫХ ИСКОПЕМЫХ РОДНОГО КРАЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	75
Олексюк Валерия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ	77

Олешко Маргарита (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	79
Остапчик Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	81
Павлова Карина (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, Россия) ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ	82
Петролай Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОБУЧЕНИЕ СВЯЗНОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ТРЕВЕЛБУК»	84
Пикуза Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СОЧИНЕНИЕ-ЗАГАДКА В РАЗВИТИИ РЕЧЕВЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	86
Пилипейко Виталина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРОЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	88
Письменникова Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ	89
Пышная Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ЗНАЧЕНИЕ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ	91
Рожко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) НАПИСАНИЕ СОЧИНЕНИЯ ПО КАРТИНЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТАФОРЫ	93
Рудько Маргарита (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	95
Савостеева Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПРИЁМЫ АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕМЕ «АНТОНИМЫ»	96
Савченко Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СЛОВАРНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	98
Сагитова Айсылу (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) «СТАНЦИЯ АЛИСА»: СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	100
Самостроенко Алина, Ярутич Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСКУРСИЙ И ЦЕЛЕВЫХ ПРОГУЛОК В ПРИРОДУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»	101
Сіманюк Кацярына (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, Беларусь) ФАРМИРАВАННЕ Ё МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ ПАЗНАВАЛЬНЫХ УНІВЕРСАЛЬНЫХ ВУЧЭБНЫХ ДЗЕЯННЯЎ НА ЁРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ	103
Сиренко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	105
Скальская Анжела (УО БарГУ, Беларусь) ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ III КЛАССА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО	107
Смедок Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ	109
Соколовская Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	111
Суслова Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИНТЕРАКТИВНАЯ ПЕСОЧНИЦА КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	113
Сямейка Кацярына (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, Беларусь) ВЫКАРЫСТААННЕ ТЭХНАЛОГІІ МАДЭЛЯВАННЯ НА ЁРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ё ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ ПА ТЭМЕ «МНАГАЗНАЧНЫЯ СЛОВЫ»	114
Талалаева Валентина (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) РАЗВИВАЮЩАЯ ИГРА «МЕМОРИ» КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	116
Труханович Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПАТРІОТЫЧСКОЕ І ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПІТАННЕ УЧАЩИХСЯ НА РОКАХ І ВО ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧАЛАВЕК І СВЕТ. МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ»	117

Чёрная Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ	119
Чернова Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ УВАЖЕНИЯ К ГОСУДАРСТВЕННЫМ СИМВОЛАМ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	120
Чучина Алена (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) ЭЛЕМЕНТАРНОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРЕ	122
Шпакевич Янина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ МОТИВОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКИ	123
Шубич Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОРГАНИЗАЦИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	125

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Басва Наталья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАЗВИТИЕ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ ТРЕТЬЕГО КЛАССА	127
Бычик Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) АПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ	128
Волкова Людмила (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) ПРОЦЕСС ПРИНЯТИЯ СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	130
Волощук Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ИНТОНАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК	131
Воробьева Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ	133
Воскобойник Олеся (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, Россия) РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗВУКОВОЙ СИСТЕМЫ «САУНДБИМ»	135
Гананайко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	136
Гушляк Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАЗВИТИЕ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ СРЕДСТВАМИ БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ	138
Дядюля Вероника (УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ УМЕНИЙ ДЕЙСТВОВАТЬ ПО ОБРАЗЦУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ»	140
Еникеева Гузель (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) ЛОГОРИТМИКА КАК ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	141
Ермакова Кристина (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л. Н. Толстого, Россия) ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА – СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ	142
Жампеисова Марина (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА У ДЕТЕЙ С ЗПР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	144
Жукова Светлана (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия) ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ ПОЗИЦИИ ШКОЛЬНИКА У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	146
Забелина Маргарита (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	147
Закружная Любовь (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗВУКОВОМ СОСТАВЕ СЛОВА У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	149
Заяц Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ С УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕМЕ «ЗВОНКИЕ И ГЛУХИЕ СОГЛАСНЫЕ»	151
Зенкевич Ксения (УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	152

Иванова Дарья (ф-л ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко», Россия) КОРРЕКЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЁМОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ	154
Каравайчик Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РОЛЬ ИГРЫ В ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	155
Карасёва Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) УРОКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	157
Карлова Юлия (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) КУСТОВОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ПО ОБМЕНУ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОПЫТОМ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ	159
Климук Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь) ЭЛЕКТРОННЫЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ТРЕНАЖЕР	160
Кузьменок Алесь (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК АКТУАЛЬНЫЙ ВЕКТОР ИССЛЕДОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	162
Левкович Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ПРИЗНАКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	164
Логункова Екатерина (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л. Н. Толстого, Россия) ДИАГНОСТИКА ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР	166
Лупина Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗВИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ	167
Максимова Екатерина (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	169
Максимова Эвелина (ф-л ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко», Россия) ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРОВАЯ ПАНЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПЛАВНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ	171
Медведева Таня (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ И НАВЫКОВ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	172
Мужилевская Дарья (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) ВЛИЯНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ И НЕЙРОКОРРЕКЦИИ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ	174
Мусоева Шахзода (ФГБОУ ВО ОГПУ, Россия) ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ С ПРИЗНАКАМИ ДИСЛЕКСИИ	175
Пашевич Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ СЛОВ РАЗЛИЧНОЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ ДЕТЬМИ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	177
Пискун Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИЗУЧЕНИЕ ХАРАКТЕРА ДИСТГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	179
Полякова Евгения (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л. Н. Толстого, Россия) АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ	181
Стальчук Наталья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИЗУЧЕНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	182
Старовойт Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	184
Стома Виолетта (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ НАД ЛЕКСИКОЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	186
Терлецкая Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕСКАЗУ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ОПОРОЙ НА СЮЖЕТНЫЕ РИСУНКИ	188
Хроменко Ульяна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Беларусь) КОМПЬЮТЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРАКТИКЕ ЛОГОПЕДА	189
Цалко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПРИМЕНЕНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАСШИРЕНИЮ И УТОЧНЕНИЮ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	191

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ**

Бруй Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	194
Бычик Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППОЙ	196
Вербицкая Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ	197
Гайыпов Палвангелди (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	199
Гальперина Диана (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия) ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ГОРОДА ВОЛОГДЫ	201
Горбунова Алена (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия) ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У ПОДРОСТКОВ	203
Гудкова Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ	205
Гусарова Анастасия (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Россия) ТРУДНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	207
Данилевич Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	209
Досмурадов Мекан (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОПТИМИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	211
Иванникова Алина, Софронова Диана (ФГБОУ ВО МПГУ, Россия) ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ К. Д. УШИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	212
Какабаев Мердан (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	215
Колومهц Данил (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Россия) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕМОВ КАК НЕТРАДИЦИОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ	217
Кудренко Анна (ФГБОУ ВО МГТУ им. Г. И. Носова, Россия) САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	219
Кулеш Диана (УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь) ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ	220
Лаврега Марта (ФГБОУ ВО МПГУ, Россия) ВЛИЯНИЕ РАЗВОДА РОДИТЕЛЕЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ РЕБЕНКА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	221
Лобачева Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ВЛИЯНИЕ ДОВЕРИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ	223
Лутохина Татьяна (ФГБОУ ВО МПГУ, Россия) ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ	224
Лысак Юлия (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Россия) НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПО АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	226
Мартьяненко Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	228
Медведева Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	230
Морозова Валерия (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия) ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ С УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ПОДРОСТКОВ	231
Науменко Никита (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	233

Невмержицкая Милана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	235
Овсяник Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	236
Охрименко Анастасия (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)	
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ С КОГНИТИВНЫМИ СТИЛЕВЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ У ПОДРОСТКОВ	238
Панкратьева Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
СВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ СО СТРАТЕГИЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ	240
Перминова Вероника, Лебедева Ирина (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)	
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ	241
Подчерзиева Айзиля (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Россия)	
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ	242
Поживилко Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ	244
Пшонко Алёна (УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)	
ПОСЛЕДСТВИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ АГРЕССИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	246
Ридецкая Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
РАЗВИТИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ	248
Розенталь Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ЛИДЕРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ	249
Соколова Полина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ УЧЕНИКОВ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	250
Стрельцова Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ТВОРЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧИТЕЛЯ	252
Тюрина Алёна (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)	
ГЕТЕРОГЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РИСКА НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	253
Цыбулич Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МАЛЫХ ГРУППАХ	255
Шевель Ангелина, Сушенко Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
МЕТОД ДЖИГСО КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА УРОКЕ	256
Шеркунова Дарья (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)	
ОПТИМИЗАЦИЯ ГРУППОВЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	258

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ

Асанова Татьяна (ФГБОУ ВО ВоГУ, Россия)	
ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИКИ XXI ВЕКА	260
Богущая Диана (УО БГПУ им. Максима Танка, Беларусь)	
ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ	262
Голозубова Ольга (УО БГПУ им. М. Танка, Беларусь)	
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	264
Захаренко Юрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	266
Ипатко Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
МОЛОДАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ	268
Ковальчук Надежда (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ	270
Кузнецова Виталия, Шевчук Александра, Шнайдер Алина (ЧПОУ ОмЮК, Россия)	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	272
Партыко Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь)	
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ	273

Плитко Роман, Короп Вадим (ЧПОУ ОмЮК, Россия) «КЛУБ-ДОСУГ» ДЛЯ ПОЖИЛЫХ КАТЕГОРИЙ НАСЕЛЕНИЯ	275
Потгорочина Наталия (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Россия) СЕМЕЙНЫЕ ШКОЛЬНЫЕ ТЕАТРЫ КАК СПОСОБ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА	277

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

Атрошкин Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) АКТИВИЗАЦИЯ ОСНОВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА	279
Головнёва Александрина (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Беларусь) ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА	280
Гончарова Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРОССВОРДОВ И РЕБУСОВ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА	282
Грень Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	283
Жинко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВ ГЕРОЕВ БАТЛЕЙКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	284
Касакевич Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ТЕХНОЛОГИЯ ИЗГОТОВЛЕНИЯ СУВЕНИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ВЫЖИГАНИЯ ПО ДРЕВЕСИНЕ	286
Клабук Иван, Семененко Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ	288
Козловский Павел (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ВЛИЯНИЕ УРОКОВ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ	290
Корхова Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	291
Кунец Андрей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) УЧАСТИЕ В ОЛИМПИАДЕ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ» И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ОБЩЕЕ РАЗВИТИЕ УЧАСТНИКОВ	293
Лукашевич Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) КОНСТРУИРОВАНИЕ СУВЕНИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ ИЗ ДРЕВЕСИНЫ И МЕТАЛЛОВ	295
Любезная Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) БИСЕРОПЛЕТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА	297
Малых Елена (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, Россия) ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИГР В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	298
Молостов Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И ИЗГОТОВЛЕНИЯ ИЗДЕЛИЙ ИЗ ВТОРИЧНОГО СЫРЬЯ	299
Пещур Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) МЕТОДЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ УТОМЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА	301
Романова Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РОЛЬ ТЕКСТИЛЬНОЙ КУКЛЫ В СОХРАНЕНИИ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ	302
Савенок Владимир, Любезная Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) РАЗНОВИДНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ВИТРАЖА	303
Ситник Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦОДЕЖДЫ НА УРОКАХ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА	305
Соловьева Александра (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Беларусь) ТРАДИЦИОННАЯ КЕРАМИЧЕСКАЯ ИГРУШКА «ПТИЦА СЧАСТЬЯ»	307
Телеш Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Беларусь) ФЛЮИД-АРТ ИЛИ ТЕХНИКА ЖИДКОГО АКРИЛА	309
Цурикова Полина (УО ВГУ им. П. М. Машерова, Беларусь) КЕРАМИЧЕСКИЕ ПЛИТЫ ДРЕВНЕГО ЕГИПТА	310

Научное издание

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

Материалы XXX Международной
студенческой научно-практической конференции

Мозырь, 28 апреля 2023 г.

В трех частях

Часть 1

Корректоры: *Т. И. Татарина, Е. В. Сузько*
Оригинал-макет: *Ю. С. Карась, М. В. Бобкова*

Подписано в печать 26.06.2023. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 18,60. Уч.-изд. л. 21,76.
Тираж 16 экз. Заказ 19.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.
Ул. Студенческая, 28, 247777, Мозырь, Гомельская обл.
Тел. (0236) 24-61-29.