

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

НИРС-2022

Электронный сборник материалов
факультетской студенческой научно-практической конференции

Брест, 26 апреля 2022 года

Под общей редакцией
кандидата физико-математических наук, доцента **Т. С. Будько**

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2022

ISBN 978-985-22-0494-1

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2022

Об издании – 1, 2

1 – сведения об издании

УДК 373.2+376(082)
ББК 74.1+74.57я431

Рецензенты:

заведующий кафедрой общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
кандидат филологических наук, доцент **Г. М. Концевая**

декан социально-педагогического факультета
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
кандидат педагогических наук, доцент **Н. А. Леонюк**

НИРС-2022 [Электронный ресурс] : электрон. сб. материалов фак. студен. науч.-практ. конф., Брест, 26 апр. 2022 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. Т. С. Будько. – Брест : БрГУ, 2022. – 98 с. – Режим доступа: <http://rep.brsu.by/handle/123456789/7712>.
ISBN 978-985-22-0494-1.

В сборник включены материалы по актуальным вопросам науки и образования. В статьях приведены результаты изысканий студентов в данной области.
Адресуется студентам и преподавателям учреждений высшего образования.
Разработано в PDF-формате.

УДК 373.2+376(082)
ББК 74.1+74.57я431

Текстовое научное электронное издание

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

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2022

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 8, Microsoft Office Word 2013;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, технический редактор А. А. Лясник, компьютерный набор и верстка А. А. Лясник;
- дата размещения на сайте: 17.11.2022;
- объем издания: 814 Кб;
- производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.brest.by.

СОДЕРЖАНИЕ

Бабанова М. И. Обследование высших психических функций у лиц с эфферентной моторной афазией.....	6
Барташ Е. В. Профориентация и ее роль в профессиональном выборе	8
Божко Е. Г. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с окружающим миром.....	11
Борисевич А. И., Миронец О. Ю. Особенности грамматического строя речи младших дошкольников с общим недоразвитием речи	14
Велисевич А. В. Педагогические условия подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе	16
Власенко А. А. Социальная среда как источник мотивации выбора профессии будущими специалистами в области дошкольного образования.....	19
Гапонік А. Я. Матывацыя маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту на беларускай мове.....	22
Гергисевич А. А. Организация освоения учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи арифметического материала с использованием игровых методов	25
Гец А. С., Грицук М. А. Особенности лексики у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении)	27
Грабар И. С. Взаимодействие старших дошкольников с общим недоразвитием речи в учреждении дошкольного образования.....	29
Дейко А. А. Особенности обучения учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи способам сравнения и измерения величин.....	32
Демчук Т. С. Способы формирования экологически ориентированной деятельности у старших дошкольников	35
Демянчик В. С. Необходимость использования системы дидактических игр для развития количественных представлений у детей дошкольного возраста	37
Дорошук А. Э. Особенности освоения учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи нумерации натуральных чисел, их разрядного состава	39
Жовнич Н. А. Учебно-профессиональная мотивация студентов в процессе обучения в вузе: результаты исследования.....	42
Журавель А. Н. Выявление степени развитости математических способностей у детей старшего дошкольного возраста.....	45
Кучук В. А. Развитие социальных компетенций учащихся школы как ведущее направление в работе педагога социального.....	46

Лящук А. И. Влияние страхов на взаимодействие студентов.....	49
Минюк А. А. Воспитание культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевых играх	51
Назаревич О. А. Проблема планирования образовательного процесса в современных учреждениях дошкольного образования.....	54
Назарэвіч В. А. Фарміраванне асноў маўленчага этыкету ў дзяцей дашкольнага ўзросту	57
Наумовец Ю. С., Волинская А. В. Особенности формирования фонематического восприятия у детей с интеллектуальной недостаточностью	59
Пекун Т. Н. Проблемы активизации познавательной деятельности у старших дошкольников	62
Повыдыш А. А., Попеня Э. В. Особенности формирования навыка словообразования у детей с интеллектуальной недостаточностью	65
Прокопенко А. Г. Проблемы социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	67
Рипинская Е. В. Педагогический потенциал развивающих игр как средства умственного воспитания детей среднего дошкольного возраста.....	70
Сафонюк А. Е., Минич М. К. Сюжетно-ролевая игра как средство развития игровой деятельности	73
Смехович А. В. Этические беседы как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.....	75
Тарасюк А. А., Ярмошевич О. В. Развитие вербальной креативности в старшем дошкольном возрасте: результаты констатирующего эксперимента.....	78
Хомич М. В. Сложности педагогического сопровождения ребенка в процессе социального познания в период кризиса трех лет	81
Хурсін І. М. Выкарыстанне забаўлянак у розных відах дзейнасці дзяцей дашкольнага ўзросту	83
Хурсин И. Н. Использование дидактических игр в формировании математических представлений у детей 4–5 лет.....	87
Челей С. М. Способы и средства ознакомления детей старшего дошкольного возраста с трудом взрослых	90
Чулкова А. С., Коробейко А. С. Особенности разных типов сюжетно-ролевой игры у детей 4–5 лет	92
Шишко Ю. А. Ручной труд как средство развития креативности и сенсомоторики детей 5–10 лет.....	95
Шишко Ю. А. Условия психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста	96

М. И. БАБАНОВА

Научный руководитель – Т. В. Лисовская, доктор пед. наук, профессор

ОБСЛЕДОВАНИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ЛИЦ С ЭФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ

Наше исследование посвящено восстановительному обучению при эфферентной моторной афазии на основе влияния когнитивных функций на результативность восстановительного процесса. Одной из его задач является определение состояния когнитивных функций у лица с эфферентной моторной афазией, поэтому в данной статье будет освещено проведенное мною нейропсихологическое обследование и особенности его организации.

В проведении исследования принимал участие бывший пациент УЗ «Брестская городская больница скорой медицинской помощи». Мужчина 46 лет вследствие тромбоза средней мозговой артерии и, как следствие, инсульта утратил речевую функцию, после чего получил заключение «эфферентная моторная афазия».

Афазия – это полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга. Причинами возникновения данной патологии могут являться нарушения мозгового кровообращения, травмы, опухоли, инфекционные заболевания головного мозга. Афазии сосудистого генеза чаще всего возникают у взрослых людей в результате разрыва аневризм сосудов головного мозга, тромбоэмболии, вызванных ревматическим пороком сердца, и черепно-мозговых травм. Афазии нередко наблюдаются у подростков и лиц молодого возраста.

Афазия возникает примерно в трети случаев нарушений мозгового кровообращения, наиболее часто наблюдается моторная афазия [1, с. 386].

Эфферентная моторная афазия сопровождается, как правило, кинетической апраксией, выражающейся в трудностях усвоения и воспроизведения двигательной программы. Для нее характерна инертность речевых стереотипов, приводящих к звуковым, слоговым и лексическим перестановкам и персеверации, повторам. Персеверации, произвольные повторы слов, слогов, являющиеся следствием невозможности своевременного переключения с одного артикуляторного акта на другой, затрудняют, а иногда делают полностью невозможными устную речь, письмо, чтение [1, с. 405].

Для организации эффективного восстановительного обучения необходимым представляется комплексное обследование лиц с афазией, осуществляемое специалистами разных профилей: нейропсихологами, логопедами, врачами. Используемый мною вариант обследования представляет

одну из многочисленных модификаций нейропсихологической диагностической системы А. Р. Лурии, предложенную Т. Г. Визель [2].

Принципиально важное значение для определения тактики диагностического обследования имеет предварительная беседа. Она строится так, чтобы исследователь в каждом конкретном случае мог сделать вывод о том, на что в дальнейшем следует обратить особое внимание, какие блоки или пункты обследования можно исключить. На основании наблюдения за пациентом во время беседы составляют предварительную общую характеристику лица с афазией.

В результате беседы было установлено, что пациент не ориентируется в окружающем, не способен вербально выражать мысли, но осознает ситуацию беседы. Использует жесты и интонацию, наблюдается речевой эмбол «бабаба».

После беседы переходят к выявлению состояния движений и действий, а именно обследуют: 1) кинестетический кистевой и пальцевый праксис (воспроизведение отдельных кистевых и пальцевых поз); 2) кинетический (динамический) праксис (воспроизведение серии кистевых, пальцевых поз, симметричное и асимметричное постукивание); 3) конструктивный праксис (конструирование из деталей); 4) реципрокную координацию (проба Озерецкого, позволяющая выявить состояние межполушарных двигательных координаций).

Здесь проводится наблюдение за ошибками, поиском или отказом от воспроизведения поз, за объемом движений, темпом, способностью к переключению между движениями. При обследовании конструктивного праксиса наблюдается количество поисковых действий для составления фигуры из палочек, количество и характер ошибок, соприкасаются ли палочки, повторяет ли фигура образец. Далее проводят обследование зрительного, соматосенсорного гнозиса (стереогноз) и акустического гнозиса.

В сфере зрительного выявляют состояние предметного гнозиса, лицевого, оптико-пространственного, цветового, пальцевого. В данном блоке методом наблюдения за выполнением заданий определяется степень узнавания реалистичных, перечеркнутых, наложенных, теневых изображений или же наличие затруднений в их узнавании. Затруднения можно выявить при увеличении времени, необходимого на выполнение задания, поиске правильного ответа путем показа нескольких изображений, при полном отказе от выполнения задания.

В исследовании стереогноза входят определение места прикосновения на теле (с закрытыми глазами), узнавание предмета на ощупь («Волшебный мешочек»).

Определение состояния акустического гнозиса предусматривает выявление способности узнавания неречевых шумов, знакомых мелодий

[3, с. 13]. При полном отсутствии речи именно метод наблюдения помогает определить, узнает ли пациент предметы наощупь (хмурит брови, торжествует, удивляется, думает и т. д.), шумы и мелодии (может указать на предмет, издающий звуки, или напевает продолжение предъявленной мелодии и т. д.).

Выводы. Нейропсихологическое обследование является основой и отправной точкой в восстановительной работе при эфферентной моторной афазии. Грамотно организованное с учетом всех вероятных вариантов обследование, внимательное наблюдение за пациентом в процессе выполнения проб и заданий, верная интерпретация возникающих затруднений и ошибок позволяют верно определить маршрут работы, «слепые зоны» и утерянные функции и навыки, которые необходимо восстанавливать. От результатов обследования зависит успех дальнейшей восстановительной работы, поэтому важно описывать каждый отдельный случай и указывать на этапы, требующие особого внимания.

Список использованной литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
2. Визель, Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование / Т. Г. Визель. – М. : В. Секачев, 2005. – 24 с.
3. Зайцев, И. С. Афазия : учеб.-метод. пособие / И. С. Зайцев. – Минск : БГПУ им. Максима Танка, 2006. – 36 с.

К содержанию

Е. В. БАРТАШ

Научный руководитель – М. С. Ковалевич, канд. пед. наук, доцент

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫБОРЕ

В современном мире вопрос о выборе профессии достаточно актуален. Важнейшая задача школы – помочь школьникам в выборе будущей профессии, основываясь на их возможностях и личностных качествах. Научно обоснованная профориентационная работа – это решение завтрашних проблем, важный вклад в решение сегодняшних острых социальных проблем.

В литературе профориентацию определяют как целенаправленную деятельность по подготовке молодежи к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и потребностями рынка труда в кадрах. Профориентацию молодежи,

безусловно, следует рассматривать как инвестиции в будущее. Чтобы выбор профессии стал осознанным, необходима системная профориентационная работа, которая будет способствовать формированию мотивированных профессиональных намерений [1, с. 25].

Профориентация представляет собой систему социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, производственно-технических мер, направленных на оказание помощи учащимся и молодежи в профессиональном самоопределении. Она содержит в себе информацию о профессиях, необходимых обществу, и требованиях к исполнителям профессий, а также оценку возможностей личности к овладению конкретной профессией или к занятию определенной должности.

Роль профессиональной ориентации в будущем профессиональном выборе заключается в том, что:

- выбор профессии в соответствии с возможностями человека – объективная предпосылка к достижению им высокого уровня мастерства;

- выбор профессии в соответствии с интересами и склонностями человека служит в дальнейшем мотивацией для осуществления трудовой деятельности, так как личность заинтересована самим процессом трудовой деятельности, а не только ее результатами;

- выбор профессии в соответствии с потребностями общества позволяет человеку найти собственное место в этом обществе.

Источниками профессиональной ориентации могут послужить:

- родители и информация об их профессиональной деятельности;
- сверстники или авторитетные для человека люди;
- школа со специализированной профессиональной ориентационной работой;

- центр занятости с возможностью получения профессиональной консультации;

- кадровая служба организации с возможностью использования потенциала сотрудника на новом рабочем месте.

Успешному проведению профессиональной ориентации в процессе учебной деятельности, по мнению С. Н. Чистяковой, способствует профессиональное просвещение, которое заключается в том, чтобы сформировать у учащихся конкретные знания о выборе профессии. В ходе профпросвещения у них развиваются интересы к профессиям, способности к различным видам трудовой деятельности, мотивы выбора, положительное отношение к избираемому виду трудовой деятельности. Профессиональное просвещение, в свою очередь, включает профессиональную информацию, с помощью которой школьники получают сведения о наиболее массовых профессиях народного хозяйства, о способах и условиях овладения ими [1, с. 4].

Цель данной работы – выяснить, насколько актуальна профориентация в современном мире, ее роль в дальнейшем выборе профессии.

Исследование проходило на базе УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина». В эксперименте приняли участие 73 студента первого и второго курсов социально-педагогического факультета специальности «Дошкольное образование» общей численностью. Задача исследования заключалась в том, чтобы выяснить, под влиянием каких факторов осуществляют выбор современные выпускники общеобразовательных школ.

Для получения информации использовались методы беседы и анкетирования. Каждому студенту была предоставлена анкета, по результатам которой получены следующие результаты: большинство опрошенных респондентов (76 %) осуществили профессиональный выбор самостоятельно, мотивом для выбора именно данной профессии являются интересы и возможности личности выбирающего, остальным в выборе профессии помогли друзья и родители (23 %). По данным исследования, только половина учащихся (50 %) после окончания вуза собираются работать по профессии, вторая половина собирается совмещать работу с учебой и получать дополнительное образование (50 %). При трудоустройстве большая часть учащихся будут искать работу самостоятельно (53 %), части студентов в трудоустройстве будут помогать родственники и друзья (30 %), остальная часть затрудняется дать ответ на этот вопрос (17 %). В ходе анкетирования выяснили возможные профессии, которые, по мнению студентов, будут пользоваться большим спросом на рынке труда: третья часть студентов (32 %) полагает, что это айти-сфера, педагогические профессии заняли второе место по востребованности (12 %), технические, социальные, медицинские профессии и техническая эстетика займут третье место по востребованности (по 6,5 % каждая), остальные 30 % затрудняются дать ответ.

Таким образом, можно сделать вывод, что профориентация очень важна в дальнейшем развитии и личности, и общества в целом. Она способствует поиску профессии, соответствующей интересам и возможностям личности, требованиям профессии к будущему специалисту. Содержит информацию о предмете, целях, условиях и средствах труда. Все это необходимо учесть при обоснованном выборе профессии школьниками.

Основной акцент необходимо сделать на усилении упреждающего воздействия профориентационной работы в общеобразовательной школе. Характер профориентации принципиально развивающий, а результат – самостоятельный выбор подрастающим человеком такого профессионального и жизненного сценария, который он считает правильным и который готов пройти, беря на себя ответственность за принятое решение.

Список использованной литературы

1. Правильный профессиональный выбор – уверенное будущее молодого поколения : сб. материалов Панорамы пед. опыта XVII Респ. выставки науч.-метод. лит., пед. опыта и творчества учащейся молодежи. – Минск : РИВШ, 2017. – С. 21–25.

2. Школа и выбор профессии / под ред. В. А. Полякова, С. Н. Чистяковой, Г. Г. Агаповой. – М. : Педагогика, 1987. – 176 с.

К содержанию

Е. Г. БОЖКО

Научный руководитель – Т. В. Александрович, канд. пед. наук, доцент

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

Экологическое воспитание детей – целенаправленный, систематический педагогический процесс, целью которого является экологически воспитанная личность. Экологическое воспитание является составной частью разностороннего воспитания личности, основы которого закладываются в дошкольном возрасте. Дошкольный период – чрезвычайно важный этап в жизни ребенка. Первые семь лет в жизни ребенка – это время интенсивного физического и психического развития. В этот период закладываются основы взаимодействия с природой, при помощи взрослых ребенок начинает осознавать ее как общую ценность для всех людей. Ознакомление дошкольников с природой является важным средством воспитания экологической культуры дошкольников. Без знания природы и без любви к ней невозможно человеческое существование, поэтому важно закладывать основы экологического воспитания с раннего детства, так как основные черты личности закладываются в дошкольном возрасте.

Проблема экологического воспитания дошкольника относится к важным проблемам теории и практики воспитания. Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе. Я. А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли. К. Д. Ушинский выступал за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития [1].

Авторы современных программ экологического воспитания детей дошкольного возраста предлагают разнообразные формулировки целей экологического воспитания: воспитание начал экологической культуры (С. Н. Николаева), воспитание ответственного отношения к природе

(А. В. Королева), формирование у детей соответствующего этой проблеме сознания (Г. Филиппова). Задачи экологического воспитания:

– развивать интерес у детей к скрытым свойствам и качествам объектов и явлений природы; жизненным проявлениям растений и животных; растениям и животным разных природных сообществ и природно-климатических зон;

– формировать умения выделять общие свойства объектов и явлений природы; устанавливать связи и зависимости между объектами и явлениями природы; определять и удовлетворять потребности растений и животных; умения правильного взаимодействия с миром природы, бережного использования природных ресурсов;

– воспитывать нравственное, эмоционально-положительное и эстетическое отношение к природе; ответственность за состояние природы ближайшего окружения [2].

Для формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста исследователями были выявлены следующие педагогические условия:

1. Создание развивающей предметно-пространственной экологической среды в дошкольном учреждении.

2. Включение дошкольника в природоохранную деятельность как форму экологического образования.

3. Взаимодействие педагогов с родителями как условие формирования экологической культуры у дошкольников [1].

Эмпирическое исследование, направленное на выявление уровня сформированности экологической воспитанности у детей среднего дошкольного возраста, проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 74 г. Бреста». В исследовании приняли участие дети среднего дошкольного возраста. Общая численность выборки составила 10 человек.

Для определения уровня экологической воспитанности детей был использован опросник, состоящий из 20 вопросов.

1. Какие деревья растут в наших лесах?
2. Каких птиц вы знаете?
3. Какая птица охотится ночью?
4. Все ли птицы остаются на зиму?
5. Какая бывает погода?
6. Какие растения тебе нравятся?
7. Почему люди должны помогать птицам зимой?
8. Сколько времен года существует?
9. Когда медведь впадает в спячку?
10. Как называют детей курицы?
11. Какую птицу называют «белобока»?

12. Где растут овощи?
13. Какие овощи вы знаете? Назовите.
14. Какие фрукты вы знаете?
15. Грибы относятся к животным или растениям?
16. Как правильно собирать грибы?
17. После какого времени года наступает осень?
18. Какой праздник бывает только зимой?
19. После какого времени года наступает весна?
20. Где живут домашние животные?

Ответы детей анализируются в баллах по уровням: 5– 4 – высокий; 3–2 – средний; 1 – низкий.

Результаты диагностического исследования следующие:

– 30 % детей имеют высокий уровень экологической воспитанности. Эти дети продемонстрировали большой объем знаний о природе. Они имеют конкретные представления о явлениях живой и неживой природы, на вопросы отвечали правильно, на дополнительные вопросы давали развернутый ответ, проявляли активность.

– 55 % детей имеют средний уровень. У детей существуют обобщенные знания и представления о свойствах и значении живой и неживой природы. Но несмотря на это, в ответах на некоторые вопросы было допущено несколько ошибок либо ответы были сформулированы не полностью.

– Низкий уровень имеют 15 % детей. Этот уровень характерен тем, что дошкольники не имеют конкретных представлений, их знания носят поверхностный характер; объем знаний об объектах живой и неживой природы небольшой.

Список использованной литературы

1. Кунцевич, Л. К. Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой : курс лекций / Л. К. Кунцевич ; науч. ред. Т. С. Будько ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 357 с.

2. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду / Н. А. Рыжова. – М. : Карапуз, 2000. – 112 с.

К содержанию

А. И. БОРИСЕВИЧ, О. Ю. МИРОНЕЦ

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Высокий уровень развития речи детей дошкольного возраста является основой благополучной адаптации их в социуме. Уже на ранних стадиях онтогенеза речь становится основным средством общения, мышления, планирования деятельности, произвольного управления поведением. Родную речь ребенок принимает от близких людей, от родителей, из окружающей его языковой среды, движимый естественной потребностью общения, а позже и самовыражения.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. «Взаимосвязь всех сторон речевого развития является важной предпосылкой развития связности и цельности высказывания (текста), а вычленение узлового образования, программного ядра каждой стороны речи позволяет соотнести формирование умения построения связного высказывания с использованием разнообразных языковых средств» [1, с. 10]. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Обучение языку и развитие речи рассматриваются не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками – фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в сфере общения детей друг с другом и со взрослыми (как овладение коммуникативными умениями). Отсюда важным становится формирование не только культуры речи, но и культуры общения. Основная задача речевого развития детей дошкольного возраста – это овладение нормами и правилами родного языка, определяемыми для каждого возрастного периода, и развитие их коммуникативных способностей. Вместе с тем, как отмечает О. С. Ушакова, индивидуальные различия уровня развития речи у детей одного возраста могут быть исключительно велики [2]. Прежде всего это касается дошкольников с нормативным речевым развитием и различными речевыми нарушениями, в частности с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

В логопедии понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме речевого недоразвития, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [3]. При ОНР наблюдается ограниченный словарный запас, нарушение грамматического строя речи, искажение звуковой стороны речи.

Особенно трудно детям с ОНР овладеть грамматическим строем речи. Грамматика – результат абстрагирующей отвлеченной работы коры головного мозга, но является отражением действительности и основывается на конкретных фактах. Грамматическая абстракция, по характеристике А. А. Реформатского, качественно отличается от лексической: «Грамматика по преимуществу выражает отношения не как конкретные отношения каких-либо конкретных слов, а как отношения лексем, т. е. отношения грамматические, лишенные всякой конкретики» [4, с. 154]. В настоящем исследовании проведен сравнительный анализ овладения грамматическим строем речи детьми младшего дошкольного возраста с ОНР и нормативным речевым развитием.

В исследовании участвовала одна девочка с ОНР (моторная алалия), воспитанница ГУО «Ясли-сад № 74 г. Бреста», и один мальчик с нормативным речевым развитием, воспитанник ГУО «Ясли-сад № 14 г. Бреста». В ходе исследования изучалось умение дошкольников составлять предложения, изменять слова по числам и падежам.

Девочка с ОНР испытывала значительные трудности при выполнении заданий. Ею было составлено из 4 из 10 предложений. Наблюдались ошибки в изменении слов по падежам, числам. В предложениях в основном присутствовали только имена существительные и глаголы. Другие части речи, такие как имена прилагательные, местоимения, наречия, предлоги, использовались крайне редко или не использовались вообще. Предложения были скудными, состояли из 3–5 слов. Приведем примеры предложений: «Мама пошла магазин», «Яблоко упал на дерево». С изменением слов по числам справлялась с помощью. Самостоятельно изменила только два из десяти слов. С изменением слов по падежам справлялась также с помощью. Поставила два из десяти имен существительных в косвенные падежи.

Мальчик с нормативным речевым развитием с составлением предложений справился. Составил 10 из 10 предложений. Иногда наблюдались ошибки в изменении слов по падежам. Предложения состояли из 6–8 слов, связанных между собой по смыслу. Ребенок использовал разные части речи: имена существительные, прилагательные, глаголы, предлоги.

С изменением слов по числам справился с помощью. Сначала ставил слово в уменьшительно-ласкательную форму, например: кот – *котики*, машина – *машинки*. После приведенного нами примера (кот – коты) справлялся хорошо. Изменил восемь из десяти слов. Самостоятельно воспитанник поставил шесть из десяти имен существительных в косвенные падежи. Были ошибки в таких словах, как медведь – *медведяй* (родительный падеж, нет чего? правильно – медведя); телефон – *телефончиком* (творительный падеж, чем? правильно – телефоном; поставил в ласкательную форму) и т. д.

Таким образом, у детей младшего дошкольного возраста с ОНР обнаруживается грубое недоразвитие грамматического строя речи. Воспитан-

ники испытывают большие сложности в изменении слов по числам и падежам, в согласовании существительных с прилагательными и числительными. У дошкольников 4-го года жизни с нормативным речевым развитием также отмечены некоторые аграмматизмы, которые связаны с возрастными особенностями овладения грамматикой. Дошкольники обеих групп нуждаются в обучении по овладению грамматическим строем речи. Однако если дети с нормативным речевым развитием используют, как правило, один раз воспроизведенную форму для образования большого количества форм слов по аналогии, то при ОНР воспитанники не могут использовать образец слов в качестве помощи, что обуславливает необходимость коррекции грамматического строя речи у детей младшего дошкольного возраста в процессе специальных занятий с учителем-логопедом.

Список использованной литературы

1. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.
2. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О. С. Ушакова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 56 с.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2016. – 288 с.
4. Реформатский, А. А. Введение в языковедение / под ред. В. А. Виноградова. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 536 с.

К содержанию

А. В. ВЕЛИСЕВИЧ

Научный руководитель – Т. В. Александрович, канд. пед. наук, доцент

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Важнейшим новообразованием дошкольного возраста выступает готовность к школьному обучению. Являясь итогом развития ребенка на протяжении первых семи лет жизни, она обеспечивает переход к позиции школьника. Степень готовности к школьному обучению – это, как утверждает Л. И. Божович, в значительной мере вопрос социальной зрелости ребенка, которая проявляется в стремлении занять новое место в обществе, выполнять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность. Приступая к школьному обучению, ребенок должен быть готов не только к усвоению знаний, но и к кардинальной перестройке всего образа жизни [1].

Подготовка детей к школе – сложная, многокомпонентная задача, охватывающая все сферы жизни будущего ученика, а потому требует комплекса исследований, так как низкий уровень сформированности одного из компонентов готовности к школе влечет за собой отставание в развитии других, а в будущем – сложную адаптацию к школе и возможные психологические проблемы у ребенка.

В литературе существует множество классификаций готовности ребенка к школе, но все они сводятся к одному: готовность к школе подразделяется на физиологическую, психологическую и познавательную, каждая из которых включает в себя целый ряд составляющих. Все виды готовности должны гармонично сочетаться в ребенке. Если что-то не развито или развито не в полной мере, то это может послужить проблемам в обучении в школе, общении со сверстниками, усвоении новых знаний и т. д.

Успешное обучение и воспитание учащихся в значительной мере зависит от того, как организован учебно-воспитательный процесс в дошкольном учреждении, который должен обеспечить разностороннее развитие личности ребенка, подготовить его к успешному освоению школьной программы. В школе успешно обучаются в основном те дети, которые в детском саду не только получили определенный объем знаний, научились читать, считать, но и привыкли к самостоятельной умственной деятельности. Поэтому, готовя детей к обучению в школе, надо не только обогащать их знания об окружающем мире, но и учить их прежде всего активно мыслить, наблюдать, сравнивать, сопоставлять факты, отыскивать причины тех или иных явлений [2].

Педагогическими условиями, обеспечивающими подготовку детей к школе, исследователи называют такие, как постепенное наполнение предметно-развивающей среды, широкое использование игровых упражнений и дидактических игр для развития психических процессов (например, «Найди по описанию», «Составь по описанию» и т. д.), проведение экскурсий, использование познавательных сказок, реалистических рассказов из опыта воспитателя, введение в образовательный процесс в учреждении дошкольного образования сказочных персонажей, «очеловечение» реальных предметов, объектов, явлений нашего мира, наглядное экспериментирование. Все это придает познавательной деятельности обучающий характер, позволяет формировать различные виды мотивации (игровую, личностную, общественную, познавательную и т. д.), «проживать» детям содержание тех или иных занятий.

Экспериментальное исследование по проблеме подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе проводилось на базе учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 74 г. Бреста». Общая численность выборки составила 12 человек, из них 6 девочек и 6 мальчиков. Возраст испытуемых – 5–6 лет.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня подготовленности детей к обучению в школе с помощью следующих методик:

1. «Пространственно-арифметический диктант». Данная методика позволяет диагностировать как сформированность навыков счета, так и некоторые психологические характеристики: умение ребенка ориентироваться в пространстве (право-лево, верх-низ), умение действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать ее в памяти.

2. «Дорисовывание фигур» (Е. П. Торренс) – исследование развития воображения.

3. «Экспериментальная беседа». Методика определяет внутреннюю позицию дошкольника, дает оценку степени психосоциальной зрелости [3; 4].

Согласно результатам методики «Пространственно-арифметический диктант», у семи детей высокие показатели подготовленности к школе (5–6 правильно выполненных заданий из шести возможных), у пяти – средние показатели (3–4 правильно выполненных задания из шести возможных), что свидетельствует о высоком уровне сформированности навыков счета и некоторых психологических характеристик.

По данным методики Е. П. Торренса «Дорисовывание фигур», девять детей из 12 набрали большое количество баллов, что указывает на высокий уровень развития воображения у детей как важнейшего новообразования старшего дошкольника.

По результатам методики «Экспериментальная беседа» был выявлен высокий уровень подготовленности к школе у 10 детей из 12. Дошкольники уверенно давали ответы на вопросы, свидетельствующие о сформированности внутренней позиции дошкольника. Таким образом, результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента указывают, что большинство детей данной выборки имеют высокий и средний уровень подготовленности к обучению в школе, а часть детей – низкий уровень.

На формирующем этапе были подобраны и проведены с детьми игры, способствующие повышению уровня подготовленности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. Проводимые игры были направлены на развитие речи, интеллектуальных способностей, произвольности, умения действовать по образцу, познавательной активности, мелкой моторики; на формирование внутренней позиции школьника. В их число входят такие игры, как «Сосед справа, сосед слева», «Пол – нос – потолок», «Какой фигуры не стало», «Найди отличия», «Нарисуй недостающую фигуру», «Выложи фигурки из счетных палочек», «10 слов», «Помоги судье», «Доброе животное», «Цветные дорожки», «Ассоциации», «Закрой лишнюю картинку», «Графический диктант» и др.

Таким образом, подготовка ребенка к школе должна быть комплексная и осуществляться на протяжении всего дошкольного детства.

Список использованной литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.
2. Вьюнова, Н. И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар. – М. : Акад. проект, 2005. – 256 с.
3. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2001. – 336 с.
4. Павлова, Т. Л. Диагностика готовности ребенка к школе / Т. Л. Павлова. – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 120 с.

К содержанию

А. А. ВЛАСЕНКО

Научный руководитель – М. С. Ковалевич, канд. пед. наук, доцент

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИСТОЧНИК МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социальная среда – окружающие человека общественные, духовные и материальные условия его существования и деятельности. Среда включает непосредственное окружение будущего специалиста – семью, трудовой, учебный и другие коллективы и группы. Среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В то же время под влиянием деятельности человека она изменяется, и в процессе этих преобразований изменяются сами люди.

Актуальность проблемы выбора профессии и построения профессиональной карьеры современной молодежью вызвана изменением отношения к карьере. В наше время произошел отказ от традиционного мнения, что профессиональный успех сотрудника определяется занимаемой им должностью, объемом власти в организации. Из-за изменения отношения к карьере изменились и мотивы построения профессиональной карьеры. Сейчас люди стремятся реализовать в своей профессии, а не занять высокую должность. На мотивы построения карьеры влияет самооценка личности. Если у человека адекватная самооценка, он старается реализоваться в профессии. Человек с неадекватной самооценкой старается самоутвердиться за счет формального статуса, для него важна стабильность, он боится сделать ошибку.

Цель исследования – определить карьерные ориентации современных студентов как будущих специалистов, выявить влияние самооценки на построение карьеры.

Методы исследования – тестирование, анализ, сопоставление и обобщение полученных данных.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. В исследовании принимали участие студенты первого и второго курсов социально-педагогического факультета в количестве 72 человек.

В качестве методик определения отношения студентов к построению своей профессиональной карьеры использовались тест «Якоря карьеры», а также методика С. А. Будасси на самооценку.

В тесте «Якоря карьеры» выявляется, какая из девяти карьерных ориентаций преобладает у студентов: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство [2].

В процессе исследования установлено, что более чем у каждого третьего студента преобладает карьерная ориентация «служение» (34,3 %); более чем у каждого четвертого студента главным мотивом построения своей карьеры является «стабильность работы» (28,8 %); почти у каждого четвертого студента преобладает карьерная ориентация «независимость» (22 %); у 5 % опрошенных преобладает «интеграция стилей жизни»; такие карьерные ориентации, как «профессиональная компетентность» (2,8 %), «менеджмент» (2,8 %) и «предпринимательство» (2,8 %), являются ведущими только у одного студента из всех опрошенных; карьерные ориентации «стабильность места жительства» и «вызов» не являются ведущими ни у одного из опрошенных студентов.

Мотив «служение» подразумевает под собой воплощение в работе своих идеалов и ценностей, т. е. люди, ориентированные на данную ценностную ориентацию, стремятся приносить пользу людям, обществу, и для них важно видеть плоды своей работы. Для таких людей главное в своей карьере – получить возможность максимально эффективно использовать свои таланты и опыт для реализации общественно важной цели. То, что этот мотив преобладает у большинства студентов социально-педагогического факультета, является хорошим показателем, так как профессия воспитателя напрямую связана с работой с людьми.

Студенты, у которых преобладает мотив «стабильность работы», отождествляют свою работу со своей карьерой. Они испытывают потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования, для них важна постоянная работа с минимальной вероятностью увольнения.

Самое главное для личности с ориентацией «независимость» – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Такие люди выполняют работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. Они скорее выберут непрестижную работу, чем откажутся от автономии.

Также проводилось исследование по методике С. А. Будасси на самооценку. В процессе исследования установлено, что почти у каждого второго студента адекватная средняя самооценка (42,9 %); почти у каждого четвертого – неадекватно низкая самооценка (22,8 %); более чем у каждого шестого студента адекватная низкая самооценка (17,2 %); неадекватно высокая самооценка у 5,7% опрошенных; более чем у каждого десятого студента (11,4 %) адекватная высокая самооценка.

В основе адекватной самооценки, выражающейся через положительное свойство личности уверенность, лежат необходимый опыт и соответствующие знания. Уверенность в себе позволяет человеку правильно оценивать собственные возможности в различных жизненных ситуациях. Уверенный в себе человек решительный, умеет находить и принимать логические решения и последовательно их реализовывает. Такая самооценка у большинства студентов социально-педагогического факультета.

Люди с низкой самооценкой не могут показать себя из-за страха совершить ошибку. Даже будучи самым опытным, человек с низкой самооценкой будет сомневаться в своих способностях и решениях, что существенно тормозит развитие его карьеры. То, что у большинства студентов адекватная самооценка, является хорошим показателем для воспитателя, работающего с детьми.

При сопоставлении и анализе данных двух тестов было установлено: у студентов с адекватной средней самооценкой преобладает мотив построения карьеры «служение»; у студентов с неадекватно низкой самооценкой преобладает мотив «стабильность работы»; у студентов с адекватной низкой самооценкой преобладают два мотива: «служение» и «стабильность работы».

Люди с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. По результатам исследования можно сделать вывод, что для студентов с неадекватно низкой самооценкой важна стабильность работы, т. е. им очень важна защищенность, они не уверены в себе и боятся что-то менять.

У студентов с адекватной низкой самооценкой преобладает и «стабильность работы», и «служение». У студентов с адекватной средней самооценкой преобладает «служение». Это говорит о том, что человек, адекватно себя оценивающий, реально понимающий свои возможности, уверенный в себе, ставит более высокую цель для развития своей карьеры. У таких людей цель карьерного роста – получить возможность максимально эффективно использовать свои способности и опыт для реализации общественно важной цели. Они ставят цели в соответствии со своими возможностями, добиваются их и таким образом развиваются.

На основе данных исследования можно сделать вывод, что у современных студентов в среднем адекватная самооценка, что хорошо сказывается на построении карьеры. Главным мотивом построения профессиональной карьеры является потребность в реализации своих способностей и опыта на благо общества. Это хорошие показатели для студентов социально-педагогического факультета, потому что их профессиональная карьера напрямую связана с общением с людьми.

Список использованной литературы

1. Технологии проектирования и развития профессиональной карьеры педагога-исследователя : учеб.-метод. комплекс / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; сост. М. С. Ковалевич. – Брест : БрГУ, 2020. – 290 с.
2. «Якоря карьеры» Э. Шейна [Электронный ресурс] // Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере / пер. и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова. – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/prof/1/10.html>. – Дата доступа: 10.04.2022.
3. Методика исследования самооценки личности С. А. Будасси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/27.html>. – Дата доступа: 10.04.2022.

К содержанию

А. Я. ГАПОНІК

Навуковы кіраўнік – В. М. Смаль, канд. філал. навук, дацэнт

МАТЫВАЦЫЯ МАЎЛЕННЯ ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ НА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Адна з асноўных праблем пры навучанні дзяцей другой мове – матывацыя. Як заахоціць дзіця да навучання другой мове, калі яна не патрэбна для штодзённай камунікацыі з блізкімі і роднымі, а адукацыйны працэс мае на мэце выхаванне ў далёкай перспектыве высокаадукаванага чалавека, які ведае некалькі моў і свабодна арыентуецца ў роднай культуры? На занятках па развіцці маўлення дашкольнікаў на другой мове пашыранай з’яўляецца сітуацыя, калі знікае натуральнасць зносін, у дзяцей зніжаецца імкненне выяўляць думкі, бо педагог звычайна просіць адказаць на пытанне, пераказаць ці паўтарыць. Пры гэтым не ўлічваецца, ці ёсць у дзіцяці жаданне гэта зрабіць.

Матыў – гэта нагода да якога-небудзь учынку, да актыўнасці. Прысутнасць маўленчай матывацыі ў дзяцей азначае, што існуе ўнутраная прага да выказвання ўласных думак. Вучонымі (А. А. Лявонцьеў, І. А. Зімня і інш.) былі выдзелены асноўныя ўмовы маўленчай дзейнасці, сярод якіх найважнейшы – патрэба ў выказваннях сваіх думак, пачуццяў, імкненняў. Дасягнуць гэтага можна толькі праз стварэнне зацікаўленасці,

г. зн. матыву. Л. С. Выгоцкі слушна адзначаў: “Кожнай фразе, кожнай гутарцы папярэднічае маўленчы матыў – тое, дзеля чаго я размаўляю, з якой крыніцы афектыўных пабуджэнняў і патрэб узнікае гэтая дзейнасць” [1, с. 57].

Для паўнаwartаснага развіцця маўлення дзяцей дашкольнага ўзросту неабходна ствараць умовы для ўзнікнення матыву маўленчай дзейнасці, які выклікае актыўнае маўленне. Патрэба належнага ўздзелу ў натуральных маўленчых зносінах і гульнёвых дзеяннях – асноўны матыў маўленчай дзейнасці ў дашкольным узросце. Камунікатыўна-дзеясны бок маўлення заключаецца ў тым, што маўленне заўсёды звязана з іншымі відамі дзейнасці, інтэлектуальнымі ці практычнымі. Пры гэтым працэс засваення мовы і маўлення з’яўляецца творчай дзейнасцю. Дзіця не толькі ўспрымае словы, але і засвойвае прынцыпы фарміравання мовы на аснове маўленчых здольнасцей.

Даследаванні апошніх гадоў (Г. І. Вергялес, К. В. Солнцава, А. Н. Самкова і інш.) сведчаць пра тое, што інтэнсіўнасць маўленчага развіцця дзяцей непасрэдна залежыць ад ступені іх далучанасці да цікавай для сябе дзейнасці, асваення дашкольнікам пазіцыі суб’екта гэтай дзейнасці. Агульнадыдактычны прынцып актыўнасці дзіцяці патрабуе ад выхавацеля стварэння ў працэсе навучання розных матываў, асноўным з якіх з’яўляецца гульня. Максімальнай маўленчай актыўнасці садзейнічаюць індывідуальныя заданні, персанальныя звароты, размяшчэнне дзяцей за сталамі, выкарыстанне нагляднасці (асабліва раздатачнага матэрыялу), творчыя заданні, зварот да ўласнага вопыту, змена відаў дзейнасці. Актыўнасці дзяцей садзейнічае і ўласная манера педагога: непаспешлівы тэмп заняткаў, выразныя і гучныя паўторы пытанняў у выпадку неабходнасці, наданне часу для іх абмеркавання.

Тры групы матываў вучэбнай дзейнасці былі выдзелены П. Я. Гальперыным. Першы тып матывацыі – знешні, калі асобу цікавіць не сам працэс навучання, а будучыя выгоды. Другі тып вучэбнай матывацыі – матывацыя спаборніцтва, калі асобу цікавяць у большай ступені адзнакі, а не сутнасць матэрыялу. Трэці тып матывацыі – пазнавальны, калі чалавека прываблівае сам працэс навучання, атрыманне новых ведаў і ўменняў. Дадзены тып матывацыі найбольш прывабны і прадуктыўны для дзяцей дашкольнага ўзросту, бо закранае глыбінныя механізмы свядомасці, садзейнічае пабудове цэласнай сістэмы ведаў.

Сёння матывацыя навучання дзяцей другой мове відавочна мяняецца: істотным фактарам становіцца патрэба пазнавальнай дзейнасці, задавальненне гульнявой цікавасці. У гэтым плане нельга не пагадзіцца са слушным выказваннем К. Ю. Пратасавай і Н. М. Родзінай, якія падкрэсліваюць, што “для дзіцяці вывучэнне другой мовы, калі яно адбываецца не па

прымусе, можа быць або прыемнай гульнёй, або сродкам даведацца пра што-небудзь новае, або сродкам зносін з цікавымі яму людзьмі. Аднак у большасці выпадкаў рэфлексія з нагоды таго, што хтосьці гаворыць інакш, чым бацькі, дзіцём не робіцца, ён не тлумачыць гэта, не апраўдвае, увогуле прымае як дадзенае, як любыя іншыя перамяшчэнні ў прасторы і змены ўмоў жыцця, якім яго падвяргаюць дарослыя” [2, с. 10].

Асноўным фактарам узнікнення ў штодзённых маўленчых зносінах дзяцей маўленчых матываў з’яўляецца наяўнасць яркіх, пазітыўных эмоцый, якія звязаны з яркімі ўражаннямі, з цікавасцю да заданняў, з наяўнасцю суб’яднаў, бо выказвацца “ў пустату” дашкольнікі не жадаюць. Аднак існуе і адваротны працэс: калі матывацыя занадта моцная, павялічваецца ўзровень актыўнасці і напружання, а ў выніку ў дзеяннях, паводзінах дзіцяці ўзнікаюць розныя хібы, эфектыўнасць працы зніжаецца. У такім выпадку высокі ўзровень матывацыі выклікае нежаданыя эмацыйныя рэакцыі (напружанне, хваляванне, стрэс і інш.), што пагаршае працэс навучання дзяцей.

Асаблівасцю маўленчай дзейнасці дзяцей дашкольнага ўзросту з’яўляецца сугучнасць мэтаў і матываў маўленчых зносін, перамяшчэнне маўленчага матыву ў нейкую дзейнасць, напрыклад гульнявую, эксперыментальную, пазнавальна-практычную. Выкарыстанне розных відаў дзейнасці фарміруе ў дзіцяці патрэбу ў авалодванні маўленнем. Задавальненне гульнявых запытаў з’яўляецца ключавым імпульсам эфектыўнага засваення дашкольнікамі беларускага маўлення, той дзейнасці, якая з’яўляецца, з аднаго боку, абавязковай, а з другога – даволі цяжкай для дзяцей. Гульня здольна даць дзецям цікавасць, сімпатыю да маўленчай дзейнасці, нязмушанасць дзеянняў, спаборніцтва, актыўнасць.

Такім чынам, канчатковым вынікам авалодвання дашкольнікамі другой мовай з’яўляецца ўменне вербальна кантактаваць з суб’яднамі, таму на кожных занятках важна ствараць жыццёвыя маўленчыя сітуацыі для актыўных выказванняў дзяцей.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Протасова, Е. Ю. Многоязычие в детском возрасте / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – СПб. : Златоуст, 2011. – 276 с.

К содержанию

А. А. ГЕРГИСЕВИЧ

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ ОСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ АРИФМЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ

Овладение арифметическими действиями является неотъемлемой частью подготовки учащихся с тяжелыми нарушениями речи к самостоятельной жизнедеятельности. Значимость и актуальность данной проблемы состоит в том, что в дальнейшей жизни дети будут активно сталкиваться с необходимостью оперировать арифметическими выражениями, осуществлять счет и различные операции с числовыми величинами. Сформированные арифметические представления позволят лицам с тяжелыми нарушениями речи быть готовыми к решению реальных жизненных задач, обеспечат возможность более успешной социализации, что является важнейшей целью обучения и воспитания данной категории детей.

М. А. Бантова определила вычислительный навык как высокую степень овладения вычислительными приемами. О сформированности любого умственного действия можно говорить лишь тогда, когда ученик сам, без вмешательства со стороны, выполняет все операции, приводящие к решению [1].

Игровые методы являются актуальными и значимыми при обучении младших школьников, так как они представляют собой универсальное средство познания детьми окружающего мира, творческого развития, соединяют в себе игровую и обучающую функцию.

В процессе обучения арифметическим действиям у младших школьников формируются психические и речевые способности. В работе с детьми необходимо использовать разнообразный речевой материал: веселые стихи; сказки; рассказы о цифрах, геометрических фигурах; отгадывание загадок, решение ребусов, разучивание считалок, поговорок, дразнилок, а также игровые методы и приемы. Благодаря такой работе у детей развиваются внимание, память, воображение, мышление. В процессе использования различных видов несложных логических игр и упражнений у детей развиваются последовательность умственных действий, умение анализировать, сравнивать, обобщать по признаку, целенаправленно думать [2].

В настоящем исследовании ставилась цель определить необходимость освоения учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи арифметического материала с использованием игровых методов.

Исследование было проведено на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 28 г. Бреста». В исследовании приняли участие 10 человек с тяжелыми нарушениям речи и 10 – с нормативным речевым развитием. Исследование осуществлялось с помощью таких диагностических методик, как «Реши примеры», «Вычисли».

Исследование показало, что дети с тяжелыми нарушениями речи имеют низкую степень освоения арифметических действий: ни один из учащихся не набрал 5 баллов при том, что 2–3 балла являются показателем низкого уровня развития арифметических действий. Результаты проведения методики: 3 балла набрали семь учащихся (70 %), 4 балла набрали три учащихся (30 %).

Дети с нормативным речевым развитием имеют высокую степень освоения арифметических действий: 5 баллов набрали восемь учащихся (80 %), 4 балла набрали два учащихся (20 %).

Данные показывают, что у детей с тяжелыми нарушениями речи отмечается нарушение счетных операций, дети затрудняются определять последовательность вычислений, с трудом дается анализ и структурирование материала, имеются трудности в планировании своей деятельности. Дети не осуществляют проверку своей деятельности, плохо ориентируются на поставленные задачи, не придерживаются инструкции либо быстро забывают ее, постоянно сбиваются и нарушают установленные правила, обладают сниженным уровнем саморегуляции.

Для успешного обучения математике в процессе игры необходимо применять предметы и их модели. Образы предметов, их свойства, действия, которые учащиеся осуществляют с предметами и моделями, позволяют лучше представлять их, запоминать. Для закрепления знаний таблицы сложения и вычитания в пределах 10 и таблицы умножения можно использовать следующие игры: «Самый быстрый почтальон», «Кто первый добежит до финиша?», «Да. Нет», «Живая математика», «Не скажу» и др. Игра помогает повысить эффективность обучения и воспитать интерес к обучению.

Список использованной литературы

1. Бантова, М. А. Методика преподавания математики в начальных классах / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова. – М. : Просвещение, 1984. – 336 с.
2. Тарасова, И. А. Дидактические игры в начальной школе / И. А. Тарасова // Нач. шк. – 2002. – № 10. – С. 40–43.

К содержанию

А. С. ГЕЦ, М. А. ГРИЦУК

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

**ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ
В ОБУЧЕНИИ)**

В ходе развития ребенка происходит накопление и качественное совершенствование словарного запаса, формирование системы различных форм слов и словосочетаний, постепенное овладение смысловым значением слова, повышение уровня обобщения усваиваемых слов. При развитии словаря детей происходит как количественный рост словарного запаса, так и его качественное развитие, т. е. ребенок овладевает значениями слов. Исследователи отмечают, что нормально развивающийся ребенок к пяти годам владеет всей системой родного языка [1]. Важно отметить, что нарушения лексической стороны речи влияют на развитие как коммуникативных, так и интеллектуальных способностей, а также на дальнейшее обучение ребенка.

Проблема речевых расстройств у дошкольников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является одной из актуальных проблем логопедии, что, с одной стороны, обусловлено значительной распространенностью этой формы психического дизонтогенеза, а с другой стороны, связано с потребностями коррекционного обучения и воспитания данной категории детей. Исследования Н. Ю. Боряковой, С. В. Зориной, Р. И. Лалаевой, Е. В. Мальцевой, И. А. Симоновой, Л. В. Яссмана и др. подтверждают, что для детей с трудностями в обучении характерны различные нарушения речевой деятельности. К данным нарушениям относятся: ограниченный словарный запас при доминировании бытовой лексики, значительное расхождение между активным и пассивным словарем; затруднения в употреблении многих частей речи, особенно прилагательных, наречий, сложных предлогов; затруднения в воспроизведении логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные, причинно-следственные, временные и другие отношения; затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений, недостаточность сформированности звукового анализа [2]. Так, Н. Ю. Борякова утверждает, что дети с трудностями в обучении чаще используют слова в узком значении, т. е. называют одним и тем же словом несколько предметов, сходных по форме, назначению или другим признакам. Нарушения речевой деятельности у детей с трудностями в обучении возникают из-за низкой познавательной активности, недостаточности восприятия окружающей

действительности, отставания в развитии аналитико-синтетической деятельности мозга [3].

Задержку психического развития, обуславливающую трудности в обучении, необходимо отграничивать от общего недоразвития речи (далее – ОНР), поскольку при данных нарушениях у дошкольников имеются внешне сходные речевые дефекты, но при этом отличаются механизмы возникновения, структура речевой недостаточности и динамика последующего формирования речи.

Проблемой исследования особенностей лексической стороны речи у детей с ОНР занимались такие ученые, как Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Т. А. Ткаченко, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина и др. В работах этих авторов говорится о том, что нарушения формирования лексического компонента у детей с ОНР проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря [4].

Из вышесказанного следует, что знание особенностей лексической стороны речи у дошкольников с трудностями в обучении важно при дифференциальной диагностике сходных состояний, а также может быть использовано при разработке методических рекомендаций по организации логопедической помощи для дошкольников данной категории.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение специфических особенностей лексической стороны речи у младших дошкольников с трудностями в обучении. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 74 г. Бреста». В исследовании приняло участие 12 дошкольников в возрасте четырех лет. Для целенаправленного изучения нами были выбраны шесть дошкольников, имеющих подтвержденное ЦКРОиР заключение «Нарушения психического развития (трудности в обучении)». Для сравнительного анализа в эмпирическое исследование была включена группа сверстников с нормативным речевым развитием (шесть воспитанников).

Для изучения лексической стороны речи младших дошкольников с трудностями в обучении и нормативным речевым развитием нами использовались диагностические задания «Покажи, где нарисовано...» (Е. Ф. Архипова), «Игра с куклой» и «Игра с мячом» (О. С. Ушакова, Е. М. Струнина). В полном объеме с предложенными заданиями справились 95 % воспитанников с нормативным речевым развитием и только 55 % дошкольников с трудностями в обучении. Уровень словарного запаса воспитанников с трудностями в обучении значительно отличается от уровня словаря нормотипичных детей. Выполнение заданий требовало

от дошкольников с трудностями в обучении значительных усилий. Качественный анализ показывает, что у воспитанников лучше сформирован словарь существительных, хуже – прилагательных и глаголов.

Результаты эмпирического исследования показали необходимость систематической логопедической работы по развитию лексической стороны речи детей с трудностями в обучении, а продолжение исследования в этом направлении – перспективным и актуальным. Работа учителя-логопеда должна быть направлена на развитие всех компонентов речи и психики в целом. Специалист должен включать в коррекционный процесс методики на развитие восприятия, внимания, памяти, мышления, что будет способствовать развитию лексики у ребенка с трудностями в обучении. Важно больше времени уделить развитию мыслительных операций: обобщения, анализа, синтеза.

Список использованной литературы

1. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Просвещение, 2000. – 240 с.
2. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для вузов / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : Владос, 2004. – 303 с.
3. Борякова, Н. Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 9–15.
4. Туманова, Т. В. Реализация идей Л. С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей / Т. В. Туманова // Спец. образование. – 2012. – № 1. – С. 127–138.

К содержанию

И. С. ГРАБАР

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современном обществе идет становление новой системы дошкольного образования. Во главу угла ставятся индивидуальный подход к ребенку и игра, как ведущий вид детской деятельности. В процессе игры происходит деловое взаимодействие и общение, развитие целеполагания и саморегуляции собственных действий, накопление информации об окружающем мире, развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности

к совместной деятельности со сверстниками и основ успешного поведения в быту и социуме. Для того чтобы быть успешным в главной детской деятельности, т. е. игре, дети должны уметь вступать в общение и поддерживать его, учитывая условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, доказывать свою точку зрения; излагать свое мнение, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать и отвечать. Иными словами, задача дошкольного образования – обучение дошкольников полноценному диалогу в процессе совместной деятельности. Особую актуальность эта проблема приобретает в работе с детьми с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Под ОНР рассматриваются «такие формы речевой патологии, встречающиеся у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой функциональной системы: лексики, грамматики, фонетики» [1, с. 24]. Исследования в сфере коррекционной педагогики и психологии свидетельствуют о низкой способности ребенка с ОНР к межличностному взаимодействию (Е. И. Андреева, Е. Е. Дмитриева, О. Е. Смирнова, М. В. Холмогорова). В силу специфики психофизического развития детей с ОНР бедность речевого выражения вкупе с отсталостью социально-коммуникативной сферы препятствует построению полноценного диалога со сверстником и взаимодействия с ним в форме сотрудничества и кооперации. «Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения» [2, с. 20].

Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей межличностного взаимодействия дошкольников с ОНР со сверстниками и в определении направлений и методов коррекции проблем, возникающих у них в процессе межличностного взаимодействия. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 74 г. Бреста». В нем участвовало шесть воспитанников старшего дошкольного возраста с ОНР и шесть – с нормативным речевым развитием (далее – НРР). Для изучения взаимодействия дошкольников со сверстниками использовалась методика «Изучение навыков культуры общения» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина).

Исследование показало, что неадекватный уровень развития межличностного взаимодействия со сверстниками отмечен у двух детей с ОНР. В группе с НРР таких воспитанников нет. У данной группы детей с ОНР отсутствует мотивация к контакту со сверстником. Они демонстрируют полное отсутствие интереса к действиям сверстника. Сами инициативы не проявляют, а на приглашения к активности реагируют индифферентно, нередко неадекватно или агрессивно. Такие дети предпочитают играть

в одиночестве, а сверстник воспринимается ими как помеха и вызывает раздражение. Контакты таких детей кратковременны и случайны. Вербальные средства общения практически отсутствуют, невербальные средства используются для демонстрации нежелания контакта.

Недостаточный уровень развития межличностного взаимодействия со сверстниками отмечен у двух воспитанников с ОНР и у одного ребенка с НРР. В данном случае дети проявляют интерес ко взаимодействию и положительно реагируют на приглашения к контакту со стороны сверстников, но сами инициативы практически не проявляют. В общении преимущественно пользуются невербальными средствами общения (не всегда адекватными ситуации) или используют отдельные слова или фразы. Им сложно участвовать в долговременных взаимодействиях, внимание часто переключается на посторонние вещи.

Средний уровень развития межличностного взаимодействия со сверстниками отмечен у двух детей с ОНР и у двух дошкольников с НРР. Дети с радостью откликаются на попытки налаживания контакта, часто сами проявляют инициативу. Активно пользуются вербальными средствами общения и адекватными ситуации невербальными средствами общения. Наблюдаются удачные попытки сотрудничества, конструктивный выход из конфликтных ситуаций. Во многих случаях отмечается просоциальное поведение, желание помочь и поддержать сверстника.

Адекватный возрасту уровень развития межличностного взаимодействия со сверстниками у воспитанников с ОНР не отмечен, а в группе с НРР таких дошкольников оказалось трое. Дети заинтересованы в общении со сверстниками, проявляют инициативу в общении, способны выстраивать конструктивное, позитивное долговременное взаимодействие. Они учитывают интересы окружающих, планируют действия, удачно распределяют роли. Стараются не ссориться, находить конструктивные решения в конфликтных ситуациях. Успешно используют различные средства общения, как вербальные, так и невербальные. Использование экспрессивно-мимических средств общения находится на высшем уровне. Активная речь у детей данной группы сформирована или находится на стадии активного формирования. Исследование также показало, что стремление к контакту у детей с ОНР ниже, чем у воспитанников с НРР.

Результаты исследования обуславливают необходимость целенаправленной работы по формированию умений взаимодействия старших дошкольников с ОНР в условиях учреждения дошкольного образования. Работа должна проводиться по следующим направлениям: 1) формирование коммуникативных действий, направленных на создание и удержание контакта, на развитие понимания партнера по совместной деятельности и учета его позиции в процессе взаимодействия; 2) формирование

коммуникативно-речевых действий, направленных на понимание мыслей партнера, формирование умения правильно выразить свои мысли с помощью языковых и невербальных средств.

Список использованной литературы

1. Соловьева, Л. Г. Логопедия : учеб. и практикум для вузов / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2020. – 191 с.
2. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зими́на. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2014. – 256 с.

К содержанию

А. А. ДЕЙКО

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СПОСОБАМ СРАВНЕНИЯ И ИЗМЕРЕНИЯ ВЕЛИЧИН

Программа школ для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) предусматривает усвоение учащимися определенного объема математических знаний на том же уровне, что и в массовой школе. Основу методики обучения математике школьников с нарушениями речи составляет методика работы с нормально развивающимися детьми.

Основная задача, которая ставится перед методикой математики в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи, заключается в разработке таких методических приемов, которые бы позволили сформировать математические знания на уровне программных требований и способствовали умственному развитию учащихся. Изучение курса математики может вызывать определенные трудности у младших школьников с ТНР в связи с их особенностями психического развития и в связи с особенностями развития речи младшего школьника. В начальной школе необходимо заложить у учащихся основы учебной деятельности. Однако этот процесс усложняется возрастными особенностями младших школьников: слабой переключаемостью внимания, его неустойчивостью, произвольностью памяти и мышления. Особые трудности может вызвать знакомство с величинами, ведь величина – понятие довольно абстрактное для ребенка. В курсе математики начальных классов дети знакомятся с различными величинами: длиной, массой, объемом (вместимостью), временем, площадью. При формировании представлений о каждой из названных величин целесообразно ориентироваться на определенные этапы, в которых нашли

отражение математическая трактовка данного понятия, его взаимосвязь с изучением других вопросов начального курса математики, а также психологические особенности младших школьников [1].

Детям с ТНР трудно дается усвоение и понимание абстрактных понятий, поэтому знакомство с величинами, сравнением и измерением величин следует организовывать постепенно, раскрывая новые понятия от темы к теме, при этом применяя всевозможные методические подходы к обучению учащихся с ТНР: использование наглядности, составление памяток, поддержание интереса детей, примеры из практической жизни, использование игровых методов на уроках. Последние являются важным и нужным способом и поддержания интереса, и эффективного взаимодействия с учащимися, и хорошим способом знакомства, изучения, закрепления материала урока. Многие игры и упражнения строятся на материале различной трудности, что дает возможность осуществлять индивидуальный подход, обеспечивать участие в одной игре учащихся с разным уровнем знаний. Следовательно, включение в учебный процесс игры или игровой ситуации приводит к тому, что учащиеся, увлеченные игрой, незаметно для себя приобретают определенные знания, умения и навыки по математике [2].

Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи сегодня приобрело особую значимость, так как численность таких детей растет из года в год.

Целью нашего исследования выступает определение особенностей обучения учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи способам сравнения и измерения величин. На данном этапе нами выявлена степень освоения способов сравнения и измерения величин учащимися младшего школьного возраста с ТНР и без каких-либо нарушений речи.

Исследование проводилось с детьми с ТНР и нормотипичными детьми 2 класса Дивинской средней школы. Всего в выполнении работы было задействовано 20 детей, 10 из которых – дети с ТНР. Для этого нами была составлена диагностическая работа из пяти заданий разного уровня сложности. С заданиями легкого уровня сложности дети с ТНР справились вполне успешно, шестеро детей безошибочно выбрали верные ответы в первом задании. Далее в заданиях с увеличением уровня сложности ошибок было все больше, практически не было абсолютно верных результатов. Так, дети допускали следующие ошибки: выбирали неверное арифметическое действие, подставляли не те данные, вели запись действия без объяснений и схемы, не формулировали ответ на вопрос задачи, не выполняли иллюстрацию к задаче.

Таким образом, была замечена закономерность: чем выше уровень сложности задания, тем больше детей с ТНР допускают ошибки, не справляются с заданием вовсе. Следует отметить, что нормотипичные дети тоже

допускали ошибки при выполнении диагностической работы, но не в таком большом количестве, как дети с ТНР. Заметен контраст в результатах работ детей с ТНР на фоне работ детей без нарушений речи. Ошибки и трудности в выполнении, понимании заданий могли возникнуть по различным причинам. Дети усвоили некую основу, знают некоторые единицы измерения величин, пробуют их переводить, сравнивать, но свободно и грамотно оперировать ими и применять свои знания не могут. Следовательно, этих знаний недостаточно, материал усвоен не до конца, не закреплен либо вовсе непонятен детям, а дети стесняются попросить объяснить учителя еще раз, и этот пробел знаний будет мешать и при изучении последующих тем, где тоже будут возникать трудности.

Учитель в классе с детьми с ТНР должен не только увлечь их темой, но и проследить, чтобы все были включены в процесс урока, все понимали, о чем речь. При освоении учащимися младшего школьного возраста с ТНР способов сравнения и измерения величин учителю необходимо знать, во-первых, специфику нарушений ребенка, его особенности, особенности психической деятельности, во-вторых, его уровень знаний, умений и навыков на данном этапе, в-третьих, его темп работы.

Для преодоления трудностей и избегания нежелательных ошибок при освоении способов измерения и сравнения величин детьми с ТНР целесообразно использовать следующие методические приемы: использование наглядности, показ в практической жизни, индивидуальная работа с детьми, которым это необходимо, каждодневное использование материала, составление памяток, применение игровых методов на уроках, введение привычки внимательно читать и слушать задание несколько раз.

Список использованной литературы

1. Методика обучения математике в начальной школе : учебник / Н. Б. Истомина-Кастровская [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 301 с.
2. Гликман, И. З. Теория и методика воспитания / И. З. Гликман. – М. : Владос, 2003. – 168 с.

К содержанию

Т. С. ДЕМЧУК

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что современные проблемы взаимоотношений человека с окружающей средой могут быть решены при условии формирования экологического мировоззрения у всех людей, повышения их экологической культуры. Особую роль в этом процессе занимает период дошкольного детства, когда закладываются основы мировоззрения человека, формируется его отношение к окружающему миру. Поэтому учреждениям дошкольного образования принадлежит важное место в воспитании личности, способной жить в гармонии с собой, обществом, природой, в системе подготовки молодого поколения к рациональному природопользованию. Особенностью детей старшего дошкольного возраста является то, что они развиваются в деятельности. Поэтому цель данной работы – определить эффективные способы формирования экологически ориентированной деятельности у старших дошкольников.

Педагогические методы не имеют единой классификации. Такие специалисты, как С. Н. Николаева, П. Г. Саморукова, Т. А. Серебрякова, выделяют наиболее значимые в зависимости от источника знаний – наглядные, словесные и практические, которые соответствуют особенностям развития детей дошкольного возраста. В методике экологического воспитания все методы делятся на две группы в зависимости от того, как дети взаимодействуют с природой. Первая группа – это общение с реальным объектом природы (наблюдение, труд в природе, опыты, игра с природным материалом). Вторая группа – ознакомление косвенным путем (рассматривание картин, чтение литературы, беседы). Наиболее высокого результата в экологически ориентированной деятельности дошкольников можно добиться путем грамотного использования всех методов. На выбор метода влияет:

1. Характер поставленных задач. В данном случае следует помнить о том, что дети по-разному воспринимают и запоминают полученную информацию. Воспитателю необходимо подавать информацию в три этапа: первичное представление, закрепление, обобщение.

2. Территориальное расположение учреждения дошкольного образования (возможности городского и сельского учреждения). Например, в городском учреждении используется демонстрация картин, а в сельском есть возможность наблюдения за домашними животными.

3. Особенность изучаемых природных объектов и явлений. Например, формируя представления о жизненных потребностях аквариумной рыбки, педагог использует метод наблюдения, изучая свойства воды – опыты и эксперименты. Словесный метод воспитатель использует при знакомстве детей со средой обитания диких животных.

Экологическое образование детей старшего дошкольного возраста имеет одну важную особенность – это практическая деятельность. Следовательно, главными методами в педагогической деятельности экологической направленности являются практические методы. Но они не могут применяться изолированно, поэтому всегда сочетаются со словесными и наглядными.

Наглядные методы позволяют педагогу сформировать у детей конкретные знания об объектах и явлениях природы, которые будут использоваться воспитанниками при организации экологически ориентированной деятельности. Ведущим наглядным методом считается наблюдение. В группах старшего дошкольного возраста следует организовать циклические наблюдения. Такие наблюдения организовываются за объектами, постоянно находящимися в группе. Как правило, это растения и животные уголка природы, которые дети видят ежедневно. Задача педагога использовать все доступные методы и приемы для того, чтобы у детей не возникло равнодушия и привыкания к данным объектам. Воспитатель должен строить свою деятельность таким образом, чтобы интерес к таким объектам в течение года только усиливался, а концу учебного года ребенок старшего дошкольного возраста имел возможность выступить в роли экскурсовода в уголке природы. Циклические наблюдения отличаются тем, что проводятся в разные режимные моменты и могут быть не запланированы. Дети старшего дошкольного возраста самостоятельно могут заметить изменения, происходящие с объектом, что может стать поводом для спонтанного наблюдения. Например, это может быть состояние цветов в уголке природы, когда они находятся на солнечном подоконнике, дети могут подметить то, что листья вялые и найти решение данной проблемы. Здесь и отводится большая роль циклическим наблюдениям [1].

Самый распространенный практический метод – игра. В процессе игры у детей проходит процесс познания окружающего мира, непосредственно в игре дошкольники учатся взаимодействовать с объектами природы. Учитывая тот факт, что одной из особенностей труда дошкольников является его связь с игрой, именно игра имеет особое значение в приобщении воспитанников к экологически ориентированной деятельности. Главная задача педагога при использовании данного метода – поощрять положительные эмоции в игре и формировать позитивное отношение к миру природы [2].

Важным средством формирования экологически ориентированной деятельности дошкольников является труд. Труд – ежедневное педагогическое средство, которое применяется в уголке природы, на участке детского сада и подразумевает уход за растениями и животными. Трудовую деятельность нельзя использовать как наведение порядка в конкретном месте, его необходимо использовать для закрепления приобретенных знаний о природе. Например, при чистке аквариума с детьми следует закрепить представления о том, что аквариумная рыбка не может жить без воды, как она дышит и какой должна быть вода в аквариуме. Задача педагога, используя труд, мотивировать детей на трудовую деятельность. Старшие дошкольники начинают осознавать значимость своего труда, если понимают, что его значение приносит пользу другим. Например, использование кормушек в зимний период помогает перезимовать птицам. Таким образом, при организации взаимодействия воспитанников с природой используются разнообразные методы и приемы. Их выбор определяется содержанием и видом экологически ориентированной деятельности воспитанников.

Список использованной литературы

1. Куликова, Т. А. Экскурсии в природу с детьми дошкольного возраста : пособие для педагогов ДОУ / Т. А. Куликова. – М. : Просвещение, 2015. – 55 с.
2. Николаева, С. Н. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и литературными персонажами : пособие для педагогов дошкольных учреждений / С. Н. Николаева, И. А. Комарова. – М. : Гном и Д, 2003. – 100 с.

К содержанию

В. С. ДЕМЯНЧИК

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста представляет собой достаточно сложный комплексный и многоаспектный процесс. Он состоит из взаимосвязанных и взаимообусловленных представлений о множестве объектов, свойствах и признаках предметов, о натуральном ряде чисел и его свойствах, начиная с овладения дошкольниками счетно-вычислительной деятельностью.

Цель первого этапа исследования – теоретически обосновать необходимость использования системы дидактических игр для развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольник осваивает числа в ситуациях непосредственного использования счетной деятельности в значимых для него различных видах деятельности: игре, познавательно-практической, элементарной трудовой деятельности, художественной деятельности, общении и др. Понимание числа складывается из ряда представлений, его развитие идет от восприятия группы и сформированного образа числа к пониманию его количественного и порядкового значения [1].

Проблема развития количественных представлений у детей 5–7 лет представлена в трудах таких исследователей, как В. В. Давыдов, А. А. Столяр, Т. М. Чеботаревская и др. Методика формирования количественных представлений у детей дошкольного возраста разработана А. М. Леушиной, З. А. Михайловой, Л. С. Метлиной, Е. И. Щербаковой, Т. С. Бутько и др.

Проанализировав методики формирования количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста, можно сделать вывод, что все авторы в построении своих методик опираются на модель, предложенную А. М. Леушиной. Так, Е. И. Щербакова предлагает начинать знакомство с цифрами в среднем возрасте, а в старшем продолжать формировать знания о числах и цифрах первого десятка [2, с. 106–112]. З. А. Михайлова в старшем возрасте вводит знакомство с цифрами от 0 до 9, но при этом в содержание ее методики вводится умение разбивать совокупности предметов на группы, определять количество групп и число отдельных предметов. Она чаще обращается к методу создания проблемной ситуации как для формирования новых знаний, так и для закрепления пройденного материала [3, с. 170–183].

В настоящее время внимание педагогической науки и практики сосредоточено на изучении и актуализации развивающего потенциала игры, которая признается психологами ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, а педагогами – приоритетным средством воспитания и обучения дошкольников. Среди разных видов игр, имеющих место в дошкольном возрасте, особое место занимают дидактические игры.

Учеными (З. М. Богуславской, А. К. Бондаренко, А. И. Сорокиной, Е. И. Удадьцовой и др.) были выделены существенные структурные особенности дидактической игры как вида деятельности, изучена специфика ее использования в качестве метода обучения и формы организации образовательного процесса в разных возрастных группах. В процессе дидактических игр дети овладевают знаниями и пополняют свой практический опыт в игровой форме. Дидактическая игра помогает заинтересовать детей старшего дошкольного возраста, создает положительный эмоциональный настрой, способствует лучшему усвоению детьми материала, может использоваться как для закрепления, так и для сообщения новых знаний.

В играх следует широко использовать разнообразный дидактический материал и подбирать его таким образом, чтобы облегчить ребенку переход от применения более конкретных его форм к более абстрактным, т. е. в играх должны использоваться вначале реальные предметы, затем их заменители, потом числовые фигуры и, наконец, карточки с цифрами [4, с. 5–11].

Таким образом, анализ литературы показывает, что существует необходимость осуществлять развитие количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста в игровой форме, однако педагогу необходима система дидактических игр.

Список использованной литературы

1. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Т. С. Будько ; М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2021. – 296 с.
2. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 392 с.
3. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / А. А. Столяр. – М. : Просвещение, 2008. – 321 с.
4. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием / А. А. Смоленцева. – М. : Просвещение, 1987. – 97 с.

К содержанию

А. Э. ДОРОШУК

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НУМЕРАЦИИ НАТУРАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ, ИХ РАЗРЯДНОГО СОСТАВА

Дети, имеющие тяжелые нарушения речи, по ряду существенных психологических параметров отстают от детей с нормальным речевым развитием. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи оказывают влияние на формирование всех психических процессов, личности в целом. Проблема обучения таких детей состоит в том, что отставания в психическом и речевом развитии влекут за собой трудности в усвоении школьной программы. Речевое нарушение достаточно сильно осложняет обучение математике. В связи с недостаточностью высших психических функций, таких как речь, мышление, память, внимание, восприятие, у детей наблюдаются трудности в обучении. Поэтому процесс

обучения математике требует слаженной, взаимосвязанной работы комплекса сенсорно-перцептивных, речевых и интеллектуальных функций.

Проблеме обучения математике посвящен ряд исследований современных авторов (Н. Б. Истомина, Н. П. Локалова, А. Р. Лурия, Г. Ф. Кумарина, Н. А. Менчинская, Л. С. Цветкова и др.). В результате анализа литературы были выявлены следующие основные затруднения младших школьников с речевыми нарушениями при обучении математике:

1. Отсутствие устойчивых навыков счета.
2. Незнание отношений между смежными числами.
3. Неспособность перехода из конкретного плана в абстрактный.
4. Нестабильность графических форм, т. е. зеркальное написание цифр.
5. «Интеллектуальная пассивность» [1, с. 5].
6. Трудности в запоминании и назывании чисел.

Исследования В. В. Юртайкина, Л. Н. Ефименковой, Ю. Ф. Гаркуши и др. показывают, что дети с нарушением речи отстают в овладении умениями и навыками, предусмотренными программой [1, с. 14].

Изучение математики по центрам в начальном курсе математики дает возможность неоднократно возвращаться к рассмотрению основных вопросов, связанных с особенностями десятичной системы счисления, устной и письменной нумерации чисел, закрепляя знания детей. Умения и навыки чтения и записи чисел в десятичной системе счисления формируются у младших школьников в несколько этапов и тесно связаны с такими понятиями, как число, цифра, разряд, класс, разрядные единицы, разрядные десятки, разрядные сотни и т. д., разрядные слагаемые. Дети знакомятся со следующими разделами: «Однозначные числа», «Двухзначные числа», «Трехзначные числа», «Четырехзначные числа», «Пятизначные и шестизначные числа» [2, с. 90].

Для выявления степени освоения учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи нумерации, образования, названия и записи натуральных чисел, их разрядного состава нами было проведено исследование в ГУО «Средняя школа г. п. Домачево». В исследовании приняло участие 18 учащихся начальных классов: 10 учащихся, имеющих тяжелые нарушения речи (пять – учащиеся 1 класса, три – 2 класса, два – 3 класса), и 9 учащихся с нормативным речевым развитием (четыре – учащиеся 1 класса, три – 2 класса, два – 3 класса). Для выявления особенностей освоения материала были подобраны задания для каждой группы детей в зависимости от возрастной категории. Проведенная диагностика показала следующие результаты: 50 % от всех детей имеют высокий уровень освоения нумерации, образования, названия и записи натуральных чисел, их разрядного состава; 17 % – средний уровень; 33 % – низкий уровень.

В 1 классе 100 % детей без речевых нарушений имеют высокий уровень освоения нумерации, образования, названия и записи натуральных чисел, их разрядного состава. Из числа детей, имеющих речевые нарушения, 60 % детей имеют средний уровень, 40 % детей – низкий уровень. Во 2 классе 100 % детей без речевых нарушений имеют высокий уровень освоения нумерации, образования, названия и записи натуральных чисел, их разрядного состава. Из числа детей, имеющих речевые нарушения, 33 % детей имеют средний уровень, 67 % детей – низкий уровень. В 3 классе 100 % детей имеют высокий уровень освоения нумерации, образования, названия и записи натуральных чисел, их разрядного состава. Из числа детей, имеющих речевые нарушения, у 100 % – низкий уровень.

Исходя из полученных данных, очевидно, что дети без речевых нарушений усваивают материал на высоком уровне, а дети с нарушениями речи имеют значительные трудности в усвоении нумерации, образования, названия и записи натуральных чисел, их разрядного состава. Среди детей с нарушениями речи нет таких, кто показал высокий уровень освоения материала. При выполнении математических заданий детям с тяжелыми нарушениями речи требуется не только помощь, но и частичный разбор выполняемых действий, упрощение задания, также совместное выполнение всего задания.

Таким образом, дети с тяжелыми нарушениями речи, в отличие от нормально развивающихся детей, испытывают значительные трудности в усвоении нумерации, образования, названия и записи натуральных чисел, их разрядного состава. В связи с имеющимися затруднениями в усвоении материала детьми с тяжелыми нарушениями речи нами были разработаны рекомендации по организации освоения учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи нумерации, образования, названия и записи натуральных чисел, их разрядного состава:

- создавать проблемные ситуации;
- организовывать продуктивную самостоятельную деятельность;
- создавать благоприятную эмоциональную обстановку;
- составлять памятки и алгоритмы, которые выступают как опора речевых действий;
- учитывать особенности речевого развития детей;
- учитывать особенности интеллектуальной и сенсорной сферы;
- создавать ситуации успеха;
- развивать у детей и другие высшие психические функции: внимание, память, мышление, так как все находится во взаимосвязи;
- подбирать интересный материал, привлекающий внимание детей;
- подходить к заданиям и занятию в целом творчески;
- организовывать внеклассную работу;

- использовать разнообразные модели;
- использовать игровые методы, занимательный материал, что повышает заинтересованность и активность детей.

Список использованной литературы

1. Акименко, В. М. Методика обучения математике детей с речевыми нарушениями : учеб.-метод. пособие. – Ставрополь : Бюро новостей, 2013. – 66 с.
2. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах / Н. Б. Истомина. – М. : Академия, 2002. – 288 с.

К содержанию

Н. А. ЖОВНИЧ

Научный руководитель – М. С. Ковалевич, канд. пед. наук, доцент

УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Поступая учиться в вуз, молодые люди стремятся получить знания, умения и навыки, которые в дальнейшем помогли бы им обрести самостоятельность, достичь успеха и благополучия. За время обучения одни студенты много и охотно работают для того, чтобы овладеть знаниями и профессиональным мастерством, а возникающие трудности только добавляют им энергии и желания добиться поставленной цели, другие делают все словно из-под палки, а появление сколько-нибудь значительных препятствий резко снижает их активность в учебной деятельности [1, с. 123]. В результате снижается эффективность обучения и вхождение в будущую профессию. Становление обучающихся как субъектов учебной деятельности невозможно без развития у них соответствующей мотивации.

Проблема развития мотивации учебно-профессиональной деятельности не нова, но она вновь приобретает актуальность при внедрении новых стандартов обучения, основанных на системно-деятельностном, компетентностном и личностно ориентированном подходах. И развитие компетенций, и необходимость делать выбор (содержания, сроков, форм и методов обучения) невозможны, если обучающиеся не станут действовать в процессе обучения целенаправленно, активно и ответственно, а именно мотивы выполняют целеобразующую и смыслообразующую функции в деятельности [2].

Проблема исследования заключается в том, что значительный процент абитуриентов не отдадут себе отчет в собственном поступке и не осознают важность своего выбора профессии. Происходят ошибки в выборе

профессии и поступлении в университет, так как не все абитуриенты на начальном этапе обучения мотивированны. Как следствие, снижается качество обучения студентов, возникает большая вероятность их ухода из профессионального образования.

Актуальность исследования определяется противоречием между недостаточно сформированной учебно-профессиональной мотивацией студентов, их направленностью на освоение профессии и характером учебной деятельности в условиях университета, где существует разрыв между формальными знаниями и возможностью применения их на практике, в реальных профессиональных условиях. Данное противоречие усиливает вероятность того, что студенты не смогут адаптироваться к условиям обучения в учреждении профессионального образования.

Цель исследования – диагностика учебной мотивации студентов.

Методика разработана на основе опросника А. А. Реана и В. А. Якунина. К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В. Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н. Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов и школьников. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

Исследование проходило на базе УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина». В эксперименте приняло участие 73 студента первого и второго курсов социально-педагогического факультета специальности «Дошкольное образование».

Результаты исследования. Коммуникативный мотив составляет 78 %, что показывает готовность студентов работать в помогающей профессии. Это подтверждается утверждением «учусь, чтобы работать с людьми, а для этого надо иметь глубокие и всесторонние знания» (83 %). Мотивы избегания составляют 58 %. Результат на утверждение «учусь, потому что не хочу отставать от сверстников, не желаю оказаться среди отстающих», составил 80 %. Это свидетельствует о том, что большинство студентов избегают проблем и откладывают их на потом, а часть делает работу, чтобы избежать осуждения со стороны родственников и сверстников. Мотивы престижа составляют 74 %. Профессиональный мотив составляет 79 %. С утверждением «учиться, чтобы стать высококвалифицированным специалистом» полностью согласились 58 % опрошиваемых. 79 % опрошенных респондентов указали на мотивы творческой самореализации: «учиться, чтобы узнавать что-то новое, заниматься творческой деятельностью» и «учиться, чтобы дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей». Результат первого утверждения составил 85 %,

а второго – 73 %. Это показывает, что 15 % респондентов готовы и хотят заниматься творческой деятельностью, изучать что-то новое, но не собираются решать проблемы, связанные с развитием общества и жизнедеятельностью людей.

Учебно-познавательный мотив характерен 76 % респондентов. Утверждений, относящихся к этому мотиву, было больше всего. Первое утверждение – «учусь, потому что просто нравится учиться». По результатам исследования, каждый второй респондент согласился с этим утверждением на 4 из 5 баллов, четверть респондентов – согласилась полностью, 5 из 5 баллов, 17 % – на 3 из 5 баллов и 8 % согласились на 2 из 5 баллов. Второе утверждение – «учусь, потому что в будущем думаю заняться научной деятельностью по специальности» – имеет различные результаты. Четверть опрошенных полностью не согласилась с утверждением (1 из 5 баллов), другая четверть согласилась на 4 из 5 баллов, 42 % – ответили на 3 из 5 баллов, и только 8 % полностью согласились – 5 из 5 баллов. Социальный мотив подтвердил 71 % опрошенных. Более половины респондентов не согласились с утверждением «учусь ради исполнения долга перед родителями и школой» (52 %).

Анализируя полученные результаты изучения учебной мотивации студентов университета, мы получили следующие данные: на первом месте у студентов профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации, на втором – коммуникативные мотивы, на третьем – учебно-познавательные мотивы. На четвертом месте оказались мотивы престижа. На пятом месте – социальные мотивы. И особое внимание следует обратить на студентов, которые пришли в университет прежде всего с мотивами избегания.

Список использованной литературы

1. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. Б. Айсмонтас. – М. : Моск. гор. психол.-пед. ун-т, 2004. – 368 с.
2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос : интернет-журнал – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Дата доступа: 16. 04.2022.

К содержанию

А. Н. ЖУРАВЕЛЬ

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

ВЫЯВЛЕНИЕ СТЕПЕНИ РАЗВИТОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 14 г. Бреста». В нем приняли участие дети 6-летнего и 5-летнего возраста. Выборка была случайной.

Цель исследования – выявить степень развитости математических способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Определить степень развитости способности к обобщению математического материала (числа, цифры, знаки).
2. Определить степень развитости способности к обратимости мыслительных процессов (к переходу от прямого к обратному движению мыслей: прямой и обратный счет, сложение и вычитание).
3. Определить степень развитости способности к свертыванию математического рассуждения и соответствующих математических действий (переход от практических действий с предметами к действиям в уме).

Для решения поставленных задач были использованы диагностические задания по Е. В. Колесниковой, для проведения которых требуется подготовить материал для каждого исследуемого ребенка: цветные карандаши, распечатанные задания.

Цель диагностического задания «Способность к обобщению математического материала» – определить степень развитости способности к обобщению математического материала (числа, цифры, знаки).

Цель диагностического задания «Способность к обратимости мыслительных процессов» – определить степень развитости способности к обратимости мыслительных процессов (к переходу от прямого к обратному движению мыслей: прямой и обратный счет, сложение и вычитание).

Цель диагностического задания «Способность к свертыванию математического рассуждения и соответствующих математических действий» – определить степень развитости способности к свертыванию математического рассуждения и соответствующих математических действий (переход от практических действий с предметами к действиям в уме).

Для обработки полученных данных использовались следующие способы: количественный и качественный анализ данных, обработка в соответствии с предлагаемым автором ключом.

Анализируя данные, полученные в ходе исследования степени развитости способности к обобщению математического материала у детей старшего дошкольного возраста, получили следующие результаты. В выбранной нами группе 80 % детей имеют высокий уровень, 20 % – средний, низкий уровень не был выявлен.

Анализ данных, полученных в ходе исследования степени развитости способности к обратимости мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста, показал, что в выбранной нами группе 60 % детей имеют высокий уровень, 26,7 % – средний и 13,3 % – низкий.

Анализируя данные, полученные в ходе исследования степени развитости способности к свертыванию математического рассуждения и соответствующих математических действий у детей старшего дошкольного возраста, получили следующие результаты. В выбранной нами группе 60 % детей имеют высокий уровень, 33,3 % – средний уровень, 6,7 % – низкий уровень.

Таким образом, результаты диагностики свидетельствует о том, что у большинства детей старшего дошкольного возраста хорошо развиты математические способности, в частности способность к обобщению математического материала, способность к обратимости мыслительных процессов и способность к свертыванию математических рассуждений и соответствующих математических действий. Дети умеют логически мыслить, способны сравнивать, классифицировать, анализировать и синтезировать. У детей развита сообразительность, воображение, находчивость, гибкость ума, достаточно развита устойчивость внимания, способность творчески мыслить, находить нестандартные пути решения, математическая память, способность к переработке математической информации.

К содержанию

В. А. КУЧУК

Научный руководитель – А. Ю. Ульянова, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ КАК ВЕДУЩЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО

В современном обществе социальная компетентность означает способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми, а также с окружающей его постоянно изменяющейся социальной реальностью. Она предполагает в равной степени и освоение вариантов взаимодействия с окружающими, способов достижения целей, и понимание сути происходящего, предвидение последствий собственных действий и т. д.

В контексте образования понятие «компетентность» можно рассматривать как основу его дальнейшего развития. Фактически у него две основные цели – образовательная и социальная, которые пересекаются и обогащают друг друга. Безусловно, социальная компетентность – сложное образование, она включает в себя не только знания, умения, но и способность применять их в самых различных, порой проблемных ситуациях. Так, например, при изучении биологии, физики и химии ученики неизбежно выходят на проблемы науки и техники, а при изучении социально-гуманитарных дисциплин не могут обойтись без анализа общественных отношений, причем существующих «здесь и сейчас» в жизни учащихся. Такой подход к школьному образованию невозможен без активного взаимодействия всех участников образовательного процесса – учителей, учащихся и их родителей.

Работа социального педагога, в отличие от учителя, напрямую не связана с уроками, тетрадями и контрольными. Но это особый специалист, без которого не обходится ни одна школа, колледж, вуз и т. д.

Социальному педагогу образовательного учреждения свойственна многозадачность и многовекторность направлений деятельности. Основными категориями, с которыми взаимодействует социальный педагог при решении профессиональных задач, являются и обучающиеся, и их родители, и педагоги. Безусловно, школа дает базу знаний, которая необходима для всестороннего развития личности. В свою очередь, педагог социальный также оказывает огромный вклад в развитие личности учащихся, их социализацию.

Работа социального педагога направлена на развитие коммуникативной культуры, личностных и социальных компетенций в составе классного коллектива и неформальной группы общения, совершенствование возможностей ребенка и его окружения в решении проблем социальной жизни, создание благоприятных условий для развития личности обучающегося (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание обучающемуся комплексной помощи в саморазвитии и самореализации в процессе восприятия мира и адаптации в нем, защиту обучающегося в его жизненном пространстве.

Формирование социальных компетенций социальным педагогом осуществляется через:

1. *Проектную деятельность*, которая воздействует на развитие и обогащение социально-личностного опыта, получение социальных компетенций посредством включения учащихся в сферу межличностного взаимодействия, в проектную деятельность, работу с целой группой и с подгруппой в исследовательской, творческой и информационной деятельности.

2. *Профилактическую деятельность*, частью которой является формирование ценностно-смысловых ориентаций учащихся, а также вовлечение социальным педагогом учащихся в кружки, секции, студии, что оказывает влияние на социальную компетентность личности ребенка.

3. *Организаторскую деятельность*, включающую проведение социально-психологических тренингов, что безусловно формирует основы информационной культуры личности, повышает уровень межличностного взаимодействия между детьми, умение вести конструктивный диалог. Кроме того, социальный педагог совместно с учащимися организуют культурно-массовые мероприятия, носящие тематический характер: профилактика негативных явлений в молодежной среде, подготовка учащихся к будущей профессиональной деятельности, пропаганда здорового образа жизни, поддержка творческой молодежи и мн. др. Весь спектр данных мероприятий влияет на сплочение и взаимодействие учащихся между собой, с социумом, что также является частью социальных компетенций.

На основе анализа направлений деятельности педагога социального с учащимися можно сказать, что вся деятельность специалиста основана на формировании у них основных личностных качеств, в том числе и социальной компетентности. Благодаря социальной компетентности человек приобретает независимость, стремление к успеху, что немаловажно и актуально в современном обществе. Приобретение знаний, умений, опыта, желания действовать в области межличностных отношений, активной социальной позиции – все это предопределяет будущий успех и качество жизни.

В свою очередь, анализ литературы позволил установить, что в условиях образования социальная компетенция, как и любая другая компетенция, с одной стороны, базируется и основывается на опыте и деятельности самих обучающихся, ее приобретение напрямую зависит от активности самих учащихся, с другой – напрямую связана с педагогическими новациями содержания, форм и технологий воспитания, что во многом определяется профессионализмом педагога.

Список использованной литературы

1. Богачева, Г. Г. Внеурочная деятельность как средство формирования социальной компетентности учащихся [Электронный ресурс] / Г. Г. Богачева // Актуальные задачи педагогики : материалы V Междунар. науч. конф., Чита, апрель 2014 г. – Чита : «Молодой ученый», 2014. – С. 92–106. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5444/>. – Дата доступа: 07.03.2022.

2. Воспитание нравственной личности в школе : пособие для рук. учреждений образования, педагогов-организаторов, кл. рук. / под ред. проф. К. В. Гавриловец. – Минск : ИВЦ Минфина, 2005. – 226 с.

3. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Выш. шк., 2004. – 176 с.

К содержанию

А. И. ЛЯЩУК

Научный руководитель – Д. Э. Синюк, канд. психол. наук, доцент

ВЛИЯНИЕ СТРАХОВ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ

Страх является эмоцией, возникающей в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленной на источник действительной или воображаемой опасности. В зависимости от характера угрозы интенсивность и специфика переживания страха варьируются в достаточно широком диапазоне оттенков: опасение, боязнь, испуг, ужас. Страх разной степени интенсивности отражается на взаимоотношениях.

Взаимоотношения – это форма взаимодействия, осуществляемая между людьми как равными партнерами и приводящая к возникновению психического контакта. Общение мы рассматриваем как форму социального взаимодействия людей, в котором осуществляется обмен мыслями и чувствами, мотивами и действиями посредством различных знаковых систем в целях взаимопонимания и согласования совместной деятельности. В настоящее время интерес к проблемам общения велик, так как все понимают, что компетентность в указанной сфере необходима каждому.

Студенты – это будущие специалисты, которые должны работать слаженно, как единый механизм, для достижения общей цели. Но групповая работа может вызвать затруднения различного рода. По данным ученых, основными проблемами при организации групповой работы являются следующие: недопонимание, страх высказать свое мнение, страх представить свою идею, или присутствие социофобии у участников группы.

Присутствие страха в юношеском возрасте берет истоки в подростковом возрасте. Отечественные и зарубежные ученые (Э. Эриксон, И. С. Кон, А. Е. Личко, Ф. Райе, Х. Ремшмидт и др.) констатируют, что возросшее число страхов у старшеклассников снижает уверенность в себе, без которой невозможны адекватная самооценка, личностная интеграция и принятие себя, претворение планов в жизнь и полноценное общение со сверстниками.

В исследовании, проведенном А. М. Прихожан, были получены результаты, связанные с динамикой страха у школьников. На первом этапе исследования у юношей область проявления тревожности и содержание страхов фокусировались на взрослых: ссоры, конфликты, непонимание, у девушек на «я». На втором этапе у юношей первоочередными были проблемы «я», у девушек – проблемы семьи (здоровье, благополучие родителей), а также переживания по поводу собственного «я». На третьем этапе исследования у юношей преобладали социальные страхи: будущее, армия, «я». У девушек в этот период преобладали страхи, связанные со сферой «я» [1].

Мы провели исследование на базе БрГУ имени А. С. Пушкина, используя тест на выявление фобий Ю. Щербатых и Е. Ивлевой. Выборку исследования составили 30 студентов в возрасте 17–19 лет. Полученные количественные данные представлены в таблице.

Таблица – Интегральный показатель страха у обследованных студентов

Уровень интегрального показателя страха	Количество респондентов	
	абсолютные значения	в %
Высокий	23	76,6
Средний	3	10
Низкий	4	13,3

Как следует из таблицы, у большинства респондентов выявлен высокий уровень интегрального показателя страха, у 13,3 % опрошенных обнаружен низкий уровень выраженности страха и лишь у десятой части обследованных студентов наблюдается средняя выраженность страха.

Чаще всего респонденты обеспокоены возможностью болезни близких людей; их страшат возможные изменения в личной жизни (ухудшение взаимоотношений с близким человеком, неверность спутника и т. п.), которые могут произойти в будущем; возникает чувство страха при нарушении ритма сердца или болевых ощущениях в нем; пугает неопределенность будущего; боятся, что в случае болезни близких людей в их жизни произойдут неблагоприятные изменения; также вызывают беспокойство пауки, змеи. Чаще наблюдается средняя выраженность беспокойства возможных болезненных изменений в их психическом состоянии; они боятся оказаться жертвой преступного нападения на городских улицах; испытывают неприятные телесные ощущения во время вызова «на ковер» к руководству; им также знаком страх ответственности (принятия ответственных решений); пугает перспектива неизбежной старости; страшит перспектива бедности. Высоко оценивают студенты страх, который испытывают, когда идут на экзамен; их тревожит возможность войны; часто посещает страх смерти; респонденты испытывают повторяющийся страх чем-то заболеть; испытывают страх перед публичными выступлениями; их посещает чувство тревоги из-за агрессивного поведения по отношению к близким. И реже всего опрошенные обеспокоены боязнью темноты; возникновением неприятных ощущений, когда находятся в замкнутых пространствах; боязнью высоты; боязнью глубины. Таким образом, значительная часть страхов, возникающих у обследованных студентов, связана со сферой взаимодействия с окружающими людьми.

Список использованной литературы

1. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2000. – 303 с.

К содержанию**А. А. МИНЮК**

Научный руководитель – Т. В. Александрович, канд. пед. наук, доцент

**ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ**

Детство – самоценный период в жизни человека. Невозможно переоценить важность дошкольного детства: все умения и навыки, усвоенные в годы младенчества и дошкольного детства, имеют особое значение и оказывают важное влияние на развитие личности ребенка. В дошкольные годы у ребенка складывается характер, он приобретает начальные знания об окружающем мире, у него начинает формироваться определенное отношение к трудовой деятельности, к людям. На данном возрастном этапе у детей складываются привычки правильного поведения, они учатся взаимодействовать со сверстниками, общаться с окружающими.

Формирование культуры поведения у детей – это одна из актуальных проблем науки и практики дошкольного образования. Исследователи (С. Г. Якобсон, А. М. Виноградова, С. Н. Карпова и др.) отмечают, что интерес к проблеме формирования культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста обусловлен низким воспитательным потенциалом семьи. Перед учреждениями дошкольного образования в числе наиболее важных задач стоят задачи формирования с самого раннего детства базовой культуры личности, нравственных качеств и культуры поведения.

Рассмотрим содержание понятия «культура поведения». Категория «культура поведения» исследовалась учеными П. И. Бархатовой, Т. А. Бабаевой, И. Н. Курочкиной, С. В. Петериной. С точки зрения И. Н. Курочкиной, культура поведения – это совокупность форм и способов поведения, выражающих нравственные и эстетические нормы общества [1]. П. И. Бархатова определяет культуру поведения как социально приемлемые качества личности и поступки, сформированные у человека как члена общества. Автор отмечает, что эти качества личности должны быть сформированы через присвоение человеком общечеловеческих нравственных ценностей, морально-этических норм поведения и эстетической культуры [2]. В структуру культуры поведения ребенка-дошкольника, по мнению

С. В. Петериной, входят следующие компоненты: культурно-гигиенические навыки, культура общения, культура деятельности [3].

Культурно-гигиенические навыки – существенная составляющая часть культуры поведения. Требованиями гигиены и нормами человеческих отношений продиктована необходимость опрятности, содержания в чистоте лица, рук, тела, прически, одежды и обуви. Культура общения – это знание правил общения и умение соотнести их с определенной ситуацией. Культура общения детей дошкольного возраста устанавливает нормы и правила отношений ребенка с людьми разного возраста в семье, детском саду, общественных местах (со взрослыми, сверстниками, малышами, знакомыми и незнакомыми). Под культурой общения предполагается освоение ребенком культурных норм монологической и диалогической речи, соблюдение требований речевого этикета, грамотности речи. Также она предусматривает развитие у детей умения понимать внешнее выражение всевозможных эмоциональных состояний людей, учитывая переживаемые ими чувства и эмоции, а затем выбирать подходящие способы поведения и общения. Детей старшего дошкольного возраста подводят к пониманию того, что обязательные качества культуры общения – вежливость, деликатность, тактичность, общительность, приветливость, доброжелательность. Культура деятельности – соблюдение дошкольниками элементарных правил организации и осуществления индивидуальной и совместной деятельности, пользования инструментами и материалами, соблюдения норм сотрудничества, ответственности, организованности. Культура деятельности дошкольника проявляется в его поведении на занятиях, в играх, во время выполнения трудовых поручений и пр. [3; 4]. Существенный показатель культуры деятельности дошкольника – умение и желание трудиться, влечение к интересным и содержательным занятиям, появление волевого усилия для достижения результата. Одним из эффективных средств формирования культуры поведения у детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. Использование сюжетно-ролевой игры в воспитании детей дошкольного возраста изучали Д. В. Менджерицкая, А. П. Усова, Н. Я. Михайленко и др.

Опытно-исследовательская работа по формированию культуры поведения у старших дошкольников с использованием сюжетно-ролевой игры проводилась на базе ГУО «Ясли-сад № 14 г. Бреста». В исследовании принимали участие 22 ребенка старшей группы. Для определения уровня сформированности культуры поведения у дошкольников на констатирующем этапе педагогического эксперимента использовались следующие методы: наблюдение, беседа, методика «Закончи предложение» (И. Б. Дерманова) [4], методика «Сюжетные картинки» (С. Д. Забражная) [5].

Сформированность навыков и умений культуры поведения оценивалась в условных баллах и уровнях:

– 0 баллов – умения и навыки сформированы, но выполняются ребенком некачественно, без усердия и только по побуждению и при постоянном контроле взрослого;

– 1 балл – умения и навыки освоены, выполняются с усердием, но иногда для качественного выполнения дошкольнику требуется помощь взрослого;

– 2 балла – умения и навыки полностью освоены, выполняются дошкольником самостоятельно, с усердием и на достаточно высоком уровне.

Уровни сформированности:

– высокий уровень – 32–40 баллов;

– средний уровень – 21–30 баллов;

– низкий уровень – 0–20 баллов.

Анализ результатов показал, что 17 % детей имеют высокий уровень сформированности навыков культуры поведения, 46 % – средний, 17 % – низкий уровень. Лучше всего у детей развита культура взаимоотношений со сверстниками, а меньше всего культура деятельности. Для формирования культуры поведения были отобраны и реализованы разные игры, направленные на формирование взаимоотношений детей в группе, развития навыков сотрудничества, доброжелательности к сверстникам, соблюдения этикета и т. д.

Список использованной литературы

1. Курочкина, И. Н. Этикет для детей и взрослых / И. Н. Курочкина. – М. : Просвещение, 2010. – 148 с.

2. Бархатова, П. И. Воспитание культуры поведения / П. И. Бархатова // Дошк. воспитание. – 2009. – № 11. – С. 18–25.

3. Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С. В. Петерина. – М. : Просвещение, 1996. – 142 с.

4. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И. Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2002. – 171 с.

5. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С. Д. Забрамная. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 32 с.

К содержанию

О. А. НАЗАРЕВИЧ

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ПЛАНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Планирование образовательного и воспитательного процесса несомненно важно: план облегчает работу, позволяет быстрее сориентироваться в каких-либо действиях в работе с детьми, помогает выделить задачи на день. Вообще планирование – это заблаговременное определение последовательности осуществления воспитательно-образовательной работы с указанием необходимых условий, средств, форм и методов. При этом основной целью планирования является обеспечение выполнения программы учреждения дошкольного образования (далее – УДО).

Существует несколько форм планирования: календарное, перспективное, перспективно-календарное. Календарное планирование – планирование специально организованного обучения, видов детской деятельности и соответствующих им форм работы с дошкольниками на каждый день недели; перспективное планирование – планирование на длительный период: год, полугодие, месяц; перспективно-календарное планирование – часть разделов плана планируется на год, полугодие, месяц, а часть разделов планируется на каждый день недели месяца. [1] Данные формы планирования необходимы для организации правильной работы педагога, структурируют работу с детьми и повышают эффективность данной работы.

На сегодняшний день установлена определенная система планирования образовательного процесса, которая имеет некоторые недостатки. Рассмотрим, например, календарный план воспитателей УДО. Каждый воспитатель УДО составляет на группу свой календарный план на неделю согласно учебной программе дошкольного образования, прописывая в нем тему недели, цель на неделю. Выглядит календарный план примерно так.

На первой странице размещается полное название учреждения, заглавие, номер и возраст группы, имена и отчества обоих воспитателей, а также даты начала и окончания плана.

На второй странице указываются годовые задачи, список детей группы в алфавитном порядке с датами рождения, список детей по подгруппам.

Кроме этого, календарный план делится на два блока: нерегламентированная и специально организованная деятельность.

Специально организованная деятельность представляет собой таблицу, в которой на каждый день недели расписаны темы занятий и их задачи.

В нерегламентированную деятельность входят общение, игровая деятельность, познавательная практическая деятельность, художественная деятельность и трудовая деятельность. Педагог пишет, какие темы можно обсудить с детьми, в какие игры они будут играть (д/и, п/и, сюжетно-ролевые), какие наблюдения можно провести в группе и на прогулке, также помечаются произведения, которые читают детям в течение недели, и трудовые поручения на природе.

Данное планирование, на наш взгляд, не совсем эффективно в современных реалиях, ведь такой план поверхностен и не представляет для педагога достаточной информации для целостной и продуктивной деятельности. В таком планировании каждый день прописываются лишь занятия, и то только область, вид и программные задачи, что не дает педагогу достаточной информации. Поэтому нужно менять планирование, в частности календарный план. Рассмотрим способы преобразования календарного плана.

Кроме того, что на каждую неделю отведена определенная тема, которая постепенно раскрывается перед детьми, обогащает их словарный запас и, конечно же, их представления, можно и нужно, по нашему опыту пребывания в УДО и выполнения функции воспитателя, прописывать все режимные процессы и для каждого режимного процесса – цель и методику проведения.

В календарном плане обязательно нужно прописывать регламентируемые и нерегламентируемые виды деятельности, причем прописывать это следует для каждого дня. Также прописываются смены для каждого дня для большего удобства. В календарном плане должна быть конкретика, все должно быть прописано четко и ясно, в краткой форме.

Воспитатель должен ставить себе задачи на каждый день посредством такого плана, поэтому задачи на каждый режимный момент нужно составлять так, чтобы их возможно было выполнить посредством работы с детьми.

В методике проведения для каждого компонента режимного момента для более качественного обучения и воспитания детей следует прописывать имена конкретных детей, что позволяет структурированно проводить индивидуальные или групповые работы с детьми и в конечном итоге видеть результаты проведенных работ.

В таком режимном моменте, как утренняя гимнастика, лучше всего прописывать тему комплекса упражнений и названия подвижных игр. Лучше это потому, что не нужно прописывать весь комплекс упражнений, так как это засоряет план ненужной информацией, ведь можно просто по теме найти тот или иной комплекс или игру, но не забывая прописать цели данной деятельности.

Во время планирования учебных занятий обязательно указывается область развития, тема занятия, программное содержание, материалы и оборудование.

В прогулке прописываются все компоненты – от подготовки к прогулке до ухода в группу. Прописывается, за чем дети будут наблюдать, какая именно трудовая деятельность будет предложена детям, какую игру будет проводить воспитатель, самостоятельная деятельность и индивидуальная работа с конкретной целью.

Во все режимные моменты рекомендуется по возможности вставлять различные упражнения, задания и игры для большего и качественного развития детей. Упражнения, задания и игры могут быть как индивидуальными, так и групповыми. Подбирается все по интересам детей с углублением в какую-либо образовательную область. Это и будет прекрасным способом осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку. Рекомендуется прописывать и уход детей, работу с родителями. Указываются цели работы с методикой проведения, например: беседа с родителем конкретного ребенка по поводу его успеваемости в какой-либо образовательной области.

По такому измененному календарному плану была проведена успешная работа с детьми на протяжении двух месяцев. Можно выделить множество преимуществ предложенного календарного плана, тем самым такой план можно рекомендовать для практического использования в работе воспитателей УДО.

Подводя итог, можно сказать, что планирование деятельности педагога является основой его качественной и, главное, эффективной работы, а грамотно составленный план – залог успеха и авторитета воспитателя в глазах детей, родителей и других педагогов. Поэтому предложенный в данной статье вариант календарного планирования позволит вывести педагога на совершенно другой, высший уровень в сфере обучения и воспитания.

Список использованной литературы

1. Планирование образовательного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ddu104grodno.schools.by/pages/planirovanie-obrazovatel'nogo-protssessa>. – Дата доступа: 03.04.2021.

К содержанию

В. А. НАЗАРЭВІЧ

Навуковы кіраўнік – В. М. Смаль, канд. філал. навук, дацэнт

ФАРМІРАВАННЕ АСНОЎ МАЎЛЕНЧАГА ЭТЫКЕТУ Ў ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Адны з самых першых уменняў, якімі авалодваюць дзеці ва ўстановах дашкольнай адукацыі, – уменне вітацца, развітацца, дзякаваць дарослым, жадаць прыемнага апетыту, звяртацца да выхавацеля, называючы імя і імя па бацьку. Такім чынам дзіця засвойвае нормы паводзін і маўленчай камунікацыі, нормы традыцыйнай нацыянальнай культуры. Працу па маўленчым этыкеце важна пачынаць менавіта ў дашкольным узросце, калі закладваецца асновы камунікатыўнай культуры і асноўных маўленчых уменняў і навыкаў як элемента міжасобасных адносінаў, калі маленькая асоба выяўляе скразную гатоўнасць да пазнання свету і яшчэ не знаходзіцца ў палоне маўленчых стэрэатыпаў. Пры гэтым ігнараванне спецыяльна арганізаванай працы па маўленчым этыкеце выклікае стыхійнасць узнікнення ў дзяцей негатыўных форм паводзін.

Шэраг даследчыкаў (Л. І. Бажовіч, А. А. Лявонцьеў, А. М. Шахнаровіч) адзначалі, што ў перыяд пераходу з устаноў дашкольнай адукацыі ў школу дзеці перажываюць асаблівы дыскамфорт, звязаны з праблемай міжасобасных зносін з дарослымі і аднагодкамі. А. М. Богуш адзначае, што “дзеці, калі сутыкаюцца з новымі для іх адносінамі, інтэрпрэтуюць іх па-свойму. Адны ўспрымаюць іх як адмену розных (у прыватнасці, узроставых) абмежаванняў, норм і правілаў паводзін, становяцца фамільярнымі, развязнымі, нават грубымі; іншыя губляюцца, замыкаюцца ў сабе, зводзяць да мінімуму зносіны” [1, с. 64]. У гэты перыяд у дзіцяці закладваецца асновы маральных прынцыпаў, актыўна развіваецца эмацыйная сфера асобы, фарміруецца прадуктыўны вопыт штодзённай камунікацыі. У такіх умовах маўленчы этыкет здольны выконваць функцыю рэгулявання паводзінаў, псіхаэмацыйнага стану, а выхавацель павінен фарміраваць у дзяцей уменне наладжваць станоўчы кантакт, выхоўваць жаданне станоўчых адносінаў з дарослымі і іншымі дзецьмі, імкненне кантраляваць сваё маўленне, эмоцыі і настрой. У той жа час практыка паказвае недастатковасць вопыту ў педагогаў па фарміраванні ў дашкольнікаў асноў маўленчага этыкету.

Слушным з’яўляецца меркаванне В. І. Яшынай, якая адзначае, што, “засвойваючы этыкетную лексіку, дзіця «прысвойвае» частку сацыяльнага вопыту народа, авалодвае культурна-маўленчымі эталонамі, характэрнымі для таго культурнага асяроддзя, у якое трапіла. Уводзіны славесных формул маўленчага этыкету ў агульную сістэму маўленчага ўзаемадзеяння

дашкольніка з акаляючым асяроддзем дарослых і аднагодкаў будзе садзейнічаць фарміраванню камфортнага камунікатыўнага поля і аказваць бузомуны ўплыў на духоўны свет дзіцяці” [2, с. 302]. Аднак сучасныя ўстановы дашкольнай адукацыі не прадугледжваюць стварэння спецыяльнага маўленчага асяроддзя, якое б развівала і стымулявала этыкетны корпус лексікі дзяцей.

Асноўныя задачы фарміравання маўленчага этыкету ў дзяцей дашкольнага ўзросту – тлумачэнне дзецям новых для іх выразаў, фарміраванне навыкаў выкарыстання этыкетных формул ветлівасці ў штодзённым маўленні, фарміраванне ўмення суправаджаць этыкетную лексіку адпаведнай інтанацыяй, жэстамі і мімікай, развіццё этычнай адказнасці дзіцяці за свае маўленчыя паводзіны, развіццё ўмення выкарыстоўваць словы ветлівасці як нормы этыкетных паводзін, фарміраванне ўмення прадбачыць сітуацыю зносінаў, правільна яе ацэньваць і ў залежнасці ад гэтага выкарыстоўваць маўленчыя нормы зносін.

Эксперыментальнае даследаванне, праведзенае ва ўстанове дашкольнай адукацыі “Яслі-сад № 14 г. Брэста”, засведчыла няўстойлівасць у выкарыстанні формул ветлівасці дзецьмі, пашыранасць падмены этыкетных слоў мімікай і жэстамі, неабходнасць стымулюючых дзеянняў з боку педагога па выкарыстанні этыкетных маўленчых эталонаў у штодзённым камунікацыі, паказала, што эфектыўнасць фарміравання ўмення карыстацца формуламі маўленчага этыкету забяспечваецца пэўнай паслядоўнасцю працы: завучванне выразаў (“Добры дзень”, “Прывітанне”, “Калі ласка”, “Дзякуй”, “Усяго добрага”, “Смачна есці”, “Прыемнага апетыту” і інш.), шматразовае ўспрыманне выразаў з мовы педагога, паўтор выразаў у гульнях і практыкаваннях, самастойнае выкарыстанне выразаў у штодзённым маўленні і гульнявых сітуацыях. Практыка паказвае, што дзеці без праблем засвойваюць формулы прывітання, развітання, падзякі, бо яны паўтараюцца дзецьмі ў стандартызаваных сітуацыях у гаворцы з бацькамі і роднымі. У сітуацыях кампліментаў, прапановы, запрашэння, спачування (“Вазьміце, калі ласка”, “Давайце, я дапамагу”, “Дзякуй, не хвалюйцеся”, “Прабачце, я сам” і інш.) дзеці выяўляюць пэўныя хібы, яны не заўсёды схільны адзначыць адраснасць і матывіроўку выказванняў. Асаблівую ўвагу неабходна надаваць тлумачэнню неабходнасці звароту на “Вы” да дарослых. Для вырашэння дадзенай праблемы прадуктыўна даваць дзецям прыклады канкрэтных сітуацый: размова па тэлефоне, у грамадскім транспарце, у гасцях у суседзяў, запрашэнне бабулі да стала і інш. Пры гэтым прыярытэт павінен аддавацца дыялагічнаму маўленню, стварэнню мадэляў дыялогу ацэначнага характару, мадэляванню маўленчых сітуацый і ролевых гульняў на аснове ўсвядомленага выкарыстання формул ветлівасці дашкольнікамі. У такім варыянце формулы маўленчага этыкету

забезпечують дітям комфортна-позитивну атмосферу зносін, папярэджаюць псіхічныя нагрукі, які могуць узнікнуць у працэсе маўленчай камунікацыі.

Такім чынам, працэс фарміравання маўленчага этыкету ў дзяцей неабходна пачынаць з малодшага дашкольнага ўзросту, калі дзецям на спецыяльна арганізаваных занятках і па-за імі даюцца ўзоры формул ветлівасці, даюцца прыклады іх выкарыстання ў прадуктыўным маўленні, ствараюцца спецыяльныя гульнівыя сітуацыі, скіраваныя на пазітыўнае выкарыстанне этыкетных клішэ на практыцы. Культурна-маўленчым эталонам з'яўляецца маўленне педагога, які актывізуе, стымулюе, вучыць, выпраўляе, карэктруе, выкарыстоўваючы шырокі дыяпазон педагогічных метадаў (інсцэніраванне, гульні-драматызацыі, чытанне літаратурных твораў, завучванне вершаў на памяць, этычныя гутаркі, разглядванне дыдактычных рэпрадукцый, дыдактычныя гульні і практыкаванні і інш.) і прыёмаў (тлумачэнне, паўтарэнне, ацэнка).

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Богуш, А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дзіцячай рідной мовы : падручнік / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; ред. А. М. Богуш. – Київ : Вища шк., 2007. – 542 с.

2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2000. – 412 с.

К содержанию

Ю. С. НАУМОВЕЦ, А. В. ВОЛИНСКАЯ

Научный руководитель – М. И. Бабанова, преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Изучение состояния фонематического восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью и, как следствие, с речевыми нарушениями, а также разработка методов преодоления фонематических нарушений у них – одна из актуальных проблем отечественной логопедии на современном этапе ее развития.

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление фонематических процессов, формирующихся на его основе. К ним относятся фонематическое представление, фонематический анализ и синтез, фонематическое восприятие. Фонематическое

восприятие представляет собой наиболее элементарный уровень распознавания речевых высказываний. Под этим понимается способность дифференциации и идентификации всех фонем родного языка [1, с. 31].

Фонематическое восприятие начинает формироваться у детей от одного до четырех лет при восприятии устной речи окружающих и собственном проговаривании слов. В онтогенезе развитие и становление фонематического восприятия происходит постепенно и проходит несколько этапов. Окончательно у детей с нормальным речевым развитием фонематическое восприятие формируется к четырем годам. Развитое фонематическое восприятие является основой овладения ребенком как устной, так и письменной речью.

Фонематическое восприятие постепенно развивается с младенческого возраста, когда ребенок начинает реагировать на звуки, затем отзывается на сказанные слова, на интонацию слова. К концу первого года жизни ребенка слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, ребенок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав). Затем происходит бурное развитие фонематического восприятия, что служит основой совершенствования произношения. Уже к концу второго года жизни (при понимании речи) ребенок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка [2, с. 115].

Чем выше уровень овладения родным языком достигается ребенком к 5–6 годам, тем, как правило, он может быть более успешен на более поздних возрастных этапах.

В современном мире возрастает количество детей с нарушением фонематических способностей, поэтому необходимо уделять особое внимание формированию фонематического восприятия, нарушение которого негативно влияет на развитие звукопроизношения, что впоследствии затрудняет успешное обучение в школе.

У детей с нарушенным фонематическим восприятием в речи искажаются многие звуки, даже те, которые они могут произносить правильно. Для таких детей характерно изменение звуковой и слоговой структур слова, которое проявляется в повторении звуков в словах, пропусках или перестановках звуков или слогов в словах и т. д. Правильное и своевременное фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения.

У детей с интеллектуальной недостаточностью чаще нарушаются артикуляторно сложные звуки, в частности свистящие, шипящие. Чаще других отмечается расстройство свистящих звуков. Это объясняется тем, что свистящие звуки очень близки акустически.

Целью исследования являлось определение уровня овладения слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией фонем русского языка у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Особенности формирования фонематического восприятия у детей 8–11 лет с интеллектуальной недостаточностью изучались на базе ГУО «Вспомогательная школа г. Бреста».

В качестве материалов обследования использовались изображения со словами-квазиомонимами (И. А. Смирнова, 2004). Слова-квазиомонимы – это похожие по звучанию слова, или слова, в которых различается лишь один звук. Был подготовлен наглядный материал в виде карточек со словами-квазиомонимами, которые отличаются одним звуком (звонким или глухим). Изображения предъявлялись с инструкцией: «Покажи картинку...».

Методика содержит 11 пар слов-квазиомонимов: мышка-мишка, мыло-Мила, угол-уголь, класс-глаз, колос-голос, тушь-душ, уточка-удочка, трава-дрова, косы-kozy, суп-зуб, мишка-миска. Максимальное количество баллов за выполнение всего задания – 11.

Проанализировав результаты проведенной методики, мы сделали следующий вывод: у детей с интеллектуальной недостаточностью имеются нарушения фонематического восприятия, требующие целенаправленной коррекционно-педагогической работы. Результаты исследования уровня сформированности фонематического восприятия у детей 8–11 лет с интеллектуальной недостаточностью представлены в таблице.

Таблица

Дети с интеллектуальной недостаточностью	Баллы
Карина К. – 9 лет	7
Никита Н. – 11 лет	10
Максим М. – 8 лет	7
Катя К. – 10 лет	8
Федя Ф. – 11 лет	6
Валера В. – 9 лет	4
Леонид Л. – 8 лет	8
Артем А. – 9 лет	5
Общий балл	6,8

Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью речь не соответствует нормам возрастного развития, так как нарушена интеллектуальная функция. В частности, нашим исследованием мы подтвердили, что уровень сформированности фонематического восприятия отличается

от нормы. В связи с этим нужно проводить усиленную коррекционно-педагогическую работу, которая будет включать различение слов, близких по звуковому составу.

Список использованной литературы

1. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева [и др.] ; под ред. Т. В. Воловец. – М. : Академия, 2002. – 200 с.

2. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин // Изв. АПП РСФСР. – 1948. – № 13. – С. 101–133.

К содержанию

Т. Н. ПЕКУН

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

ПРОБЛЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Вопросам активизации познавательной деятельности дошкольников в последнее время уделяется особое внимание. В образовательном стандарте дошкольного образования одним из основных направлений развития личности воспитанника выступает познавательное развитие («обеспечение развития психических познавательных процессов и способностей, овладение способами и средствами деятельности; освоение элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций; формирование, расширение и обогащение представлений об окружающем мире, умения устанавливать закономерности в окружающем природном и рукотворном мире; воспитание действенного, бережного и ответственного отношения к нему, таких качеств личности, как самостоятельность, целеустремленность, инициативность и др.» [1, с. 4]). Это обуславливает необходимость формирования познавательных интересов и познавательных действий дошкольника в различных видах деятельности. При этом под познавательными интересами понимается стремление ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности и желание вникнуть в их сущность, найти между ними связи и отношения. Познавательные действия – это активность детей, при помощи которой они стремятся получить новые знания, умения и навыки. При этом развивается внутренняя целеустремленность и формируется постоянная потребность использовать разные способы действия для накопления, расширения знаний и кругозора. Развитие познавательных интересов и познавательных действий дошкольников осуществляется в процессе активной познавательной деятельности.

Познавательная деятельность – это сознательная деятельность, направленная на познание окружающей действительности с помощью таких психических процессов, как восприятие, мышление, память, внимание, речь (Л. А. Венгер [2]). Л. С. Выготский писал, что умственное развитие выражает то новое, что выполняется самостоятельно путем новообразования новых качеств ума и переводит психические функции с более низкого на более высокий уровень развития по линии произвольности и осознанности [3].

Активность в «Толковом словаре русского языка» трактуется как «активная, энергичная деятельность» [4]. Активизация познавательной деятельности – целенаправленная педагогическая деятельность педагога по повышению уровня познавательной активности. Методы активизации познавательной деятельности – это специальные практические психолого-педагогические приемы, направленные на повышение эффективности протекания познавательных процессов, их продуктивности (Н. Н. Поддъяков [5]).

Старший дошкольный возраст очень важен для психического развития, так как на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность, в процессе которой происходят существенные изменения в психической сфере. Следует отметить, что учебная программа дошкольного образования ориентирует конкретное содержание образовательных областей на реализацию в определенных видах деятельности, особое внимание уделяя познавательной практической (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними) [6]. В качестве рекомендуемых видов деятельности, обеспечивающих познавательное развитие детей дошкольного возраста, выделяют организацию решения познавательных задач, применение экспериментирования, использование проектирования (В. Б. Голицын, Н. А. Виноградова, О. В. Дыбина, Н. Н. Поддъяков и др.). Однако анализ научно-методической литературы по теме исследования показал недостаточную практическую разработку проблемы активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Исключением являются работы Н. Е. Веракса, Н. А. Виноградовой, Н. Н. Поддъякова. Разрешение противоречия между необходимостью познавательного развития и недостаточной разработкой проблемы активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста составляет цель данной работы.

Роль взрослого в активизации познавательной деятельности дошкольников, по мнению Ю. А. Новопавловской, заключается не только в том, чтобы показать способ действия или руководить действиями ребенка, но и в том, чтобы стимулировать его интерес к предметам, пробуждать любознательность и познавательную активность. Исполнение этой роли

предполагает показ специальных интригующих, загадочных объектов, обладающих скрытыми свойствами. Возможность оперировать ими, открывать их новые свойства стимулирует самостоятельную поисковую активность [7, с. 47].

Л. И. Одинцова выделяет свойства, которым должны соответствовать объекты, стимулирующие познавательную активность. Во-первых, быть новыми и неопределенными. Во-вторых, достаточно сложными. Оптимален такой уровень сложности, который требует определенных усилий, таких, которые дают ясный и понятный для ребенка эффект. Третий признак объекта, вызывающий познавательную активность ребенка, – противоречивость, конфликтность предмета. Его знакомые и понятные признаки должны сочетаться с новыми и неожиданными [8, с. 61–62].

В заключение подчеркнем, что все перечисленные объекты способны активизировать познавательную активность старших дошкольников, развивать их творческий потенциал, способности, поддерживать интерес к разнообразным видам деятельности.

Список использованной литературы

1. Образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 авг. 2019 г., № 137 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2019. – 25 сент. – № 8/34600. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/10/obraz-standart-doshk-2019-rus.pdf>. – Дата доступа: 20.10.2019.
2. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер. – М. : Наука, 2010. – 154 с.
3. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2010. – 379 с.
4. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д. Н. Ушаков. – М. : Дом славян. кн., 2008. – 959 с.
5. Поддъяков, Н. Н. Исследовательское поведение. Стратегия познания, помощь, противодействие, конфликт / Н. Н. Поддъяков. – М. : Аспект-пресс, 2010. – 211 с.
6. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО ; Аверсев, 2019. – 416 с.
7. Новопавловская, Ю. А. Сущность познавательной активности и педагогическое руководство формированием познавательного интереса детей дошкольного возраста / Ю. А. Новопавловская // Дошк. педагогика. – 2009. – № 8. – С. 46–48.
8. Одинцова, Л. И. Экспериментальная деятельность в ДОУ : метод. пособие / Л. И. Одинцова. – М. : ТЦ «Сфера», 2012. – 120 с.

К содержанию

А. А. ПОВЫДЫШ, Э. В. ПОПЕНЯ

Научный руководитель – М. И. Бабанова, преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В современной логопедии проблема формирования навыка словообразования у детей с интеллектуальной недостаточностью очень актуальна, так как в наши дни увеличивается число детей с данным нарушением. Это частично обусловлено недостаточной сформированностью когнитивных функций и нарушением познавательной деятельности, что отрицательно сказывается на процессе развития речи – как на овладении семантикой речи, так и на усвоении языковых закономерностей, на формировании языковых обобщений.

Усвоение словообразования предполагает достаточную сформированность процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, умения определять сходство и различие в значении и формально-языковых признаках слов. В связи с недоразвитием познавательной деятельности в целом и данных процессов в частности у детей данной категории обнаруживаются особенности процессов словообразования [1, с. 89].

Несформированность навыка словообразования является одним из проявлений общего недоразвития речи. Эта несформированность наблюдается как в импрессивной, так и в экспрессивной речи и может проявляться в различной степени – от единичных ошибок в понимании и употреблении грамматических форм до глубокого нарушения процесса словообразования.

Т. В. Туманова, анализируя состояние речи у детей с общим недоразвитием речи, констатирует, что в устной речи у них недостаточность словообразовательных навыков проявляется в неполноте использования разных частей речи, множественных заменах и смешениях слов, отсутствии в словаре ребенка многих слов и т. д., вследствие чего в речи употребляются в основном существительные и глаголы, реже используются прилагательные, местоимения, наречия. У детей данной категории недостаточно развита способность различать значения, которые заключены в лексико-грамматических формах родного языка. Дети не видят разницы между словами (например, слон и слоник – эти слова отличаются по смыслу благодаря уменьшительно-ласкательному суффиксу -ик) [2, с. 34].

Изучение формирования навыка словообразования у детей 10–12 лет с интеллектуальной недостаточностью осуществлялось на базе ГУО «Вспомогательная школа г. Бреста». Обследование проводилось на основе методик Р. И. Лалаевой. Были взяты такие методики, как исследование

словообразования уменьшительно-ласкательных существительных, исследование словообразования названий животных мужского и женского рода, исследование словообразования названий мужских и женских профессий. Каждое задание сопровождалось 12 иллюстрациями.

Исследование словообразования существительных, глаголов и прилагательных у детей среднего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью выявило значительное различие уровней сформированности навыков словообразования у детей данной группы и у детей с нормальным психическим развитием, а также своеобразие этого процесса у детей с интеллектуальной недостаточностью. У детей с интеллектуальной недостаточностью даже в школьном возрасте наблюдается большое количество неправильных словообразовательных форм. В большинстве случаев дети не дифференцируют в импрессивной речи правильный и неправильный словообразовательный вариант.

Максимальное количество баллов, которое можно было получить за правильное выполнение всех заданий, составляет 12. Максимальное количество баллов за одно задание – 3.

Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что навык словообразования у детей 10–12 лет с интеллектуальной недостаточностью находится на среднем уровне (таблица).

Таблица – Результаты исследования навыка словообразования у детей с интеллектуальной недостаточностью

Дети	Уменьшительно-ласкательные	Животные	Профессии	Итого
Костя	3	3	2	8
Никита	4	4	4	12
Ульяна	3	3	3	9
Милана	2	2	2	6
Паша	1	1	1	3
Вика	2	3	3	8
Итог по выборке				7,7

Выводы. При исследовании словообразования существительных у детей с интеллектуальной недостаточностью было выявлено, что на фоне относительно развернутой речи у детей наблюдается неточное употребление многих существительных, замены, ошибки, присущие детям с особенностями психофизического развития.

Дидактические игры способствуют повышению уровня сформированности навыков образования глаголов от звукоподражательных слов, суще-

ствительных с помощью суффиксов, усвоению речевых норм и правил, совершенствованию связной речи, активизируют словарь детей, пополняют его. Расширяется знание детей об окружающих их предметах и явлениях.

Мы считаем, что подобранная и разработанная серия дидактических игр может помочь сформировать у детей с нарушениями интеллекта словообразовательные умения при образовании имен существительных.

Проанализировав специальную литературу и сделав выводы согласно проведенным методикам по речевому развитию детей с интеллектуальной недостаточностью, мы выяснили, что причиной отсутствия или несформированности умения образовывать новые слова при помощи морфем является нарушение всех сторон речи детей. Основным компонентом правильного речевого развития дошкольников является умение различать фонемы на слух. У детей рассматриваемой нами категории развитие фонематического слуха и восприятия нарушено, поэтому дети школьного возраста не в состоянии различать словообразовательные формы.

Список использованной литературы

1. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Каро, 2006. – 160 с.
2. Туманова, Т. В. Нарушение процессов словообразования в устной и письменной речи (у младших школьников с общим недоразвитием речи) / Т. В. Туманова. – М. : Коррекц. педагогика, 2005. – 144 с.

К содержанию

А. Г. ПРОКОПЕНКО

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одним из подходов, в соответствии с которым разрабатывался образовательный стандарт дошкольного образования, является компетентностный. В соответствии с этим подходом образовательный процесс учреждений дошкольного образования характеризуется нацеленностью на формирование у детей компетенций, направленных на подготовку к продолжению образования на I ступени общего среднего образования, усилением практической ориентированности деятельности воспитанников, использованием накопленного и созданием условий для формирования у них социального опыта [1]. Проблемы социального становления и развития дошкольников рассматривали в своих работах многие исследователи (М. М. Безруких, В. Н. Белкина, Р. С. Буре, И. Ф. Мулько, Е. В. Прима,

Т. А. Репина, Е. О. Смирнова, В.М. Холмогорова и др.). Вместе с тем вопрос, связанный с определением сущности социальной компетентности, подходов, принципов, условий ее формирования у дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), в коррекционной педагогике разработан недостаточно.

Трудности социализации дошкольников с ОНР обусловлены их первичным нарушением – недоразвитием речи, которое, в свою очередь, затрудняет организацию коммуникации этих детей как со сверстниками, так и со взрослыми. Рассматривая трудности социализации дошкольников с ОНР с позиции коммуникативного дизонтогенеза, Т. Н. Волковская вводит понятие «коммуникативная дезадаптация» и рассматривает его как «симптомокомплекс личностных, коммуникативных и когнитивных проблем, которые затрудняют у дошкольников данной категории формирования психологических механизмов приспособления к социальной действительности» [2, с. 13].

Особенности речевого развития детей с ОНР препятствуют осуществлению полноценного общения и выражаются в снижении потребности во взаимодействии, недоразвитии видов речи (монологической, диалогической), специфике поведения (нежелание контактировать, беспомощность в оценивании обстановки, негативизм), что позволяет сделать вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных знаний детей с ОНР. В настоящем исследовании мы изучали такой аспект социализации старших дошкольников с ОНР, как умение взаимодействовать со сверстниками.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 74 г. Бреста». В исследовании участвовали 14 воспитанников старшего дошкольного возраста с ОНР и 14 – с нормативным речевым развитием. Для изучения межличностных отношений детей использовалась социометрическая методика «День рождения» М. А. Панфиловой.

Исследование показало, что в категорию «звезды» (пять или более выборов) попал только один ребенок с ОНР и три ребенка с нормативным речевым развитием, в группу «предпочитаемые» (3–4 выбора) – три и четыре воспитанника соответственно, в группу «принятые» (1–2 выбора) – девять и семь воспитанников соответственно. К сожалению, среди детей с ОНР один ребенок оказался в категории «непринятые» (0 выборов). Среди воспитанников с нормативным речевым развитием непринятых нет. Следует отметить, что первая и вторая статусные категории являются благоприятными, третья и четвертая – неблагоприятными. Исследование позволило определить коэффициент удовлетворенности (КУ) каждого ребенка своими отношениями со сверстниками. Так, высокий уровень удовлетворенности отмечен у четырех дошкольников с ОНР и у шести –

с нормативным речевым развитием, средний – у пяти и восьми воспитанников соответственно. Для пятерых детей с ОНР характерен низкий уровень удовлетворенности. В группе дошкольников с нормативным речевым развитием воспитанников с низким уровнем нет.

Дети, мотивируя свой выбор, строили ответы однообразно, используя элементарные модели предложений. Критерий отрицательного выбора был мотивирован плохим поведением ребенка («Он деется на плогукe, не сушается воспитатeя» и т. п.) либо являлся вовсе немотивированным. Для дошкольников обеих групп было характерно объяснение своего выбора хорошим поведением детей в группе или успехами на занятиях. Данный факт свидетельствует о том, что мотивацией выбора ребенка нередко является оценка ребенка педагогом.

Среди «изолированных» оказывались дети, речевое развитие которых было более низким по сравнению с другими воспитанниками. Эти дошкольники находились в состоянии неуспеха во многих видах детской деятельности. Их игровые умения были развиты слабо. Такие воспитанники редко принимали участие в детских играх, их попытки общения со сверстниками часто оказывались неудачными. Основываясь на наблюдениях, можно сказать, что факторы, обеспечивающие дошкольнику лидерство в группе, следующие: успешная реализация своих возможностей во всех видах детской деятельности; достаточный уровень коммуникативных умений; положительные черты характера (уравновешенность и др.); активность во взаимоотношениях с детьми и педагогами.

Качественный анализ коммуникативных возможностей детей с ОНР показал существенное отставание от нормы. В ходе наблюдения за их речевой деятельностью были выявлены следующие недостатки коммуникативной способности: употребление слов в неточном значении, использование в речи неадекватных грамматических форм, многочисленные повторения, избытие необоснованных пауз в речи. Указанные речевые и коммуникативные затруднения оказывают отрицательное влияние на усвоение и поддержание контактов со сверстниками во время игры, процесса общения в целом.

Таким образом, социальная компетентность детей старшего дошкольного возраста с ОНР качественно отличается от таковой у воспитанников с нормативным речевым развитием и требует коррекции. Формирование социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР предполагает развитие речи, формирование социальных понятий, коммуникативных умений, социальных эмоций, оптимизацию детско-родительских отношений и навыка переноса усвоенных социальных представлений в сферу межличностного общения. В работе с воспитанниками эффективными являются чтение художественных произведений, импровизация, сочинение историй и др.

Список использованной литературы

1. Образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 15 авг. 2019 г., № 137 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2019. – 25 сент. – № 8/34600. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/10/obraz-standart-doshk-2019-rus.pdf>. – Дата доступа: 20.10.2019.
2. Волковская, Т. Н. Организация и содержание психологической помощи лицам с недостатками речи : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Волковская. – М. : Нац. кн. центр, 2011. – 144 с.

К содержанию

Е. В. РИПИНСКАЯ

Научный руководитель – Т. В. Александрович, канд. пед. наук, доцент

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР КАК СРЕДСТВА УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Каждый период жизни ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. В отечественной педагогике и психологии под ведущей деятельностью понимается та деятельность, в процессе которой происходят качественные изменения в психике детей; с помощью которой появляются психические новообразования, характерные именно для конкретного возраста. В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игровая деятельность. Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Одним из видов таких игр являются развивающие игры.

Развивающие игры, как писал Б. П. Никитин, это игры, моделирующие сам творческий процесс и создающие свой микроклимат, где появляются возможности для развития творческой стороны интеллекта, познавательных процессов. Почти каждая игра может быть развивающей, если не делать за ребенка то, что он сам может сделать, не думать за него, если он сам может додуматься [1].

Использование развивающих игр ведет к ускорению познания окружающего мира, а значит, и интеллектуального развития, а также к устранению проблем, имеющих в умственном, психическом, речевом развитии. Ребенок, увлеченный привлекательным замыслом новой игры, как бы не замечает того, что он учится, хотя при этом сталкивается с затруднениями. Знания, данные в занимательной форме, усваиваются детьми быстрее, прочнее и легче [2].

Педагогическая ценность развивающих игр заключается в том, что:

- перед дошкольниками ставятся задачи, требующие внимания, сосредоточенности, последовательности действий, умственных усилий и умения осмыслить правила;

- развивающие игры способствуют развитию у детей ощущений и восприятий, усвоению знаний и формированию представлений;

- развивающие игры обучают детей разнообразным экономным и рациональным способам решения умственных и практических задач, в чем и заключается их развивающая роль;

- для формирования способностей дошкольников необходимо добиваться того, чтобы игра не только стала формой усвоения отдельных умений и знаний, но и способствовала общему развитию ребенка;

- для решения задач нравственного воспитания, развития у детей общительности педагог создает для детей такие условия, которые требуют от них умения играть вместе, быть честным и справедливым, требовательным и уступчивым, а также регулировать свое поведение [1; 2].

Таким образом, для успешного обучения дошкольников нужна системность. Игры должны быть подобраны с последовательно развивающимся и усложняющимся содержанием, с дидактическими задачами, игровыми действиями и правилами. Для развивающего и обучающего результата все игры должны использоваться в системе. Учебные и познавательные задачи в дидактических играх взаимосвязаны с игровыми, и, следовательно, при организации игр необходимо обращать внимание на присутствие на занятиях элементов занимательности: сюрприза, поиска, отгадывания.

Диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей умственного развития детей среднего дошкольного возраста, проводилось с использованием методики «Нахождение недостающих частей рисунка» [3]. При оценке выполнения задания учитывались: включение ребенка в работу, его сосредоточенность, самостоятельность; понимание задания и оценка ситуации в целом; планомерность описания картинки; характер словесного ответа.

Уровни выполнения заданий:

- 1-й уровень (высокий) – ребенок сразу включается в работу. Правильно и обобщенно оценивает ситуацию в целом, понимает, что на картинке что-то не то: «Тут все перепутано», «Путаница какая-то». Доказывает сделанное обобщение анализом конкретных фрагментов. Фрагменты анализирует в определенном порядке, а не кусками. В работе сосредоточен и самостоятелен. Высказывания во время ответа содержательны.

- 2-й уровень (средний) – ситуация оценивается правильно, но уровень организованности и самостоятельности в работе недостаточен,

нуждается в помощи. Хаотично описывает фрагменты картинки. Описывает то, на что упал взгляд. При ответе ребенок часто затрудняется в подборе нужных слов.

– 3-й уровень (низкий) – оценить правильно ситуацию самостоятельно не может. Взгляд долго блуждает по картинке. Для получения ответа необходимо направляющее участие педагога. Анализ описания картинки происходит с помощью педагога, работа идет очень вяло. Активность ребенка приходится все время стимулировать, слова вытягивать.

– 4-й уровень (очень низкий) – дать правильную оценку ситуации у ребенка не получается. Помощь педагога не воспринимает. По образцу анализа педагогом не может произвести свой анализ по данной картинке.

В исследовании приняло участие 16 детей 4–5 лет. Результаты диагностики показали, что у $\frac{1}{2}$ части детей средний уровень умственного развития и столько же детей с низким уровнем умственного развития.

Для активизации умственного воспитания и развития детей среднего дошкольного возраста была разработана серия развивающих игр, которые:

а) формируют умение выделять главные признаки предметов и явлений, сравнивать и сопоставлять их. Проводятся они по типу игр-загадок («Угадай, чего не стало?»);

б) развивают умение группировать и обобщать предметы по определенным признакам и закономерностям («Домино», «Найди пару», «Найди такой же»);

в) развивают умения отличать реальные явления от нереальных, делать правильные умозаключения, понимать юмор («Кто больше заметит и объяснит небылиц?»);

г) развивают умение владеть собой, сосредотачивать внимание и проявлять сообразительность («Фанты», «Запомни соседей», «Летает – не летает»).

Список использованной литературы

1. Никитин, Б. П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры / Б. П. Никитин. – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.

2. Удальцова, Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова. – Минск : Беларусь, 2006. – 348 с.

3. Урунтаева, А. Г. Диагностика психологических особенностей дошкольника / А. Г. Урунтаева. – М. : Инфра-М, 2006. – 274 с.

К содержанию

А. Е. САФОНЮК, М. К. МИНИЧ

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Игра – это ведущая детская деятельность, в которой ребенок отражает свое восприятие окружающей действительности, выявляет свои знания, делится ими с товарищами. Игра удовлетворяет основные потребности ребенка, определяет направления его психического развития, а также обуславливает формирование возрастных новообразований. В игре зарождаются и развиваются другие виды деятельности.

А. С. Макаренко, известный педагог, говорил, что игра для ребенка имеет то же значение в жизни, что для взрослого имеет работа. Разнообразные по содержанию и форме игры вводят ребенка в круг реальных жизненных явлений, обеспечивая непреднамеренное освоение социального опыта взрослых: знаний, способов действия, моральных норм и правил поведения, оценок и суждений. В образовательном процессе учреждения дошкольного образования используются различные виды игр (сюжетно-ролевые, театрализованные, игры-драматизации, подвижные, дидактические, строительно-конструктивные). В среднем дошкольном возрасте преобладает сюжетно-ролевая игра, которая определяет позицию ребенка, его восприятие мира и отношений. Поэтому целью нашего исследования и стало выявление уровня игровой деятельности детей посредством сюжетно-ролевой игры.

Посредством сюжетно-ролевой игры происходит развитие разнообразных сфер психической деятельности. Дети общаются по поводу игрушек, совместных игр, общих дел. Их речевые контакты становятся более длительными и активными. В сюжетных играх дети легко используют различные предметы-заместители (например, кубик в качестве мыла). Это развивает фантазию и воображение детей. В игре развивается умственная активность ребенка. Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность. Дошкольник начинает учиться, играя, он относится к учению как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Блестящий исследователь игры Д. Б. Эльконин полагает, что игра социальна по своей природе и непосредственному насыщению и спроецирована на отражение мира взрослых. Называя игру «арифметикой социальных отношений», Д. Б. Эльконин трактует ее как деятельность, возникающую на определенном этапе, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых.

В средней группе отдается предпочтение игровому построению всего образа жизни детей. В течение дня дети участвуют в разнообразных играх. Все виды занятий либо проходят в форме игры, либо содержат игровые ситуации и действия. Воспитатель постепенно развивает игровой опыт каждого ребенка, помогает открывать новые возможности игрового отражения мира, пробуждает интерес к творческим проявлениям в игре и игровому общению со сверстниками.

В среднем дошкольном возрасте выполнение роли становится значимым мотивом игровой деятельности: у ребенка развивается желание не просто играть, а выполнять ту или иную роль. Смысл игры для дошкольника 4–5 лет заключается в отношениях между персонажами, поэтому ребенок охотно берет на себя те роли, отношения в которых ему понятны. Игра усложняется по содержанию, количеству ролей и ролевых диалогов. Игровые действия начинают выполняться не ради самих игр, а ради смысла игры. Происходит разделение игровых и реальных взаимодействий детей. Дети уверенно действуют в соответствии со своей ролью.

Диагностическое исследование, направленное на выявление уровня игровой деятельности детей, проводилось при помощи проведения сюжетно-ролевых игр и осуществлялось на базе ГУО «Ясли-сад № 14 г. Бреста». В исследовании принимало участие 14 детей среднего дошкольного возраста. В течение месяца было проведено восемь сюжетно-ролевых игр.

Критериями оценки знаний выступали: замысел игры, разнообразие замыслов, самостоятельность при постановке игровых задач, наличие игровых действий с предметами-заместителями, наличие игровых действий с воображаемыми предметами, преемственность роли, разнообразие ролевых действий, выразительность ролевых действий, наличие ролевых высказываний, наличие ролевой беседы, взаимодействие детей в игре.

Качественное описание оценивания:

1 балл – игровые умения, навыки развиты достаточно слабо как в самостоятельной игре, так и в экспериментальной игровой ситуации;

2 балла – игровые умения и навыки развиты на среднем уровне (проявляются при создании педагогом игровой ситуации или с помощью взрослого);

3 балла – игровые умения и навыки развиты на высоком уровне (самостоятельно проявляет интерес и желание организовывать игру).

Если набрано до 12 баллов – игра оценивается на низком уровне, от 13 до 24 – на среднем, от 25 до 36 – на высоком.

Основной и показательной при проведении исследования была сюжетно-ролевая игра «Экскурсия на автобусе» на начальном этапе и заключительном. На начальном этапе замысел игры появился по инициативе воспитателя, на заключительном дети сами проявили инициативу.

Роли дети сами распределили между собой. Игровые взаимоотношения возникают в ходе исполнения ролей (пассажиры, входя в автобус, оплачивают свой проезд, кондуктор продает билеты, слесарь проверяет исправность и устраняет поломку автобуса и т. п.). Дети хорошо взаимодействовали между собой. Конфликтов по ходу игры не возникало. Когда дети играли в игру первый раз, возникали вопросы по распределению ролей, что должен делать кондуктор, какие инструменты лучше взять слесарю при устранении поломки. На заключительном этапе такие вопросы не возникали. Дети с удовольствием играли.

На первом этапе исследования трое детей показали средний уровень. При повторной диагностике на заключительном этапе уровень у всех детей стал высокий. Таким образом, систематическая работа с детьми среднего дошкольного возраста по проведению сюжетно-ролевых игр благотворно влияет на развитие детей, на количество и качество их знаний.

Список использованной литературы

1. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду / Н. Ф. Губанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2006.
2. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях (из опыта работы) / сост. Е. Н. Тверитина, Л. С. Барсукова. – М. : Просвещение, 1986. – 112 с.
3. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева. – М. : Академия, 2001.

К содержанию

А. В. СМЕХОВИЧ

Научный руководитель – Т. В. Александрович, канд. пед. наук, доцент

ЭТИЧЕСКИЕ БЕСЕДЫ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Нравственное воспитание детей дошкольного возраста является одной из важнейших и сложнейших задач в системе задач разностороннего воспитания личности в дошкольном возрасте. В современных социокультурных реалиях педагоги отмечают нарастание детской агрессивности, жестокости, эмоциональной глухоты, замкнутости на себе и собственных интересах. Особенно сейчас, когда все чаще можно встретить жестокость и насилие, проблема нравственного воспитания становится все более актуальной. В связи с этим отбор и рациональное использование разнообразных методов и средств воспитания нравственных качеств личности являются в настоящее время одной из главных задач теории и практики дошкольного образования.

Вопросы о решающей роли нравственного воспитания в развитии и формировании личности осознавались и ставились в педагогике с давних времен. Корни его уходят в Древнюю Грецию, где идеальным человеком считали того, кто прекрасен в физическом и нравственном отношении. Так, философ-идеалист Сократ (469–399 гг. до н. э.), считал, что существуют всеобщие и неизменные нравственные понятия. Целью воспитания, по его мнению, должно быть не изучение природы вещей, а познание самого себя, совершенствование нравственности. Платон (427–347 гг. до н. э.) считал, что приближение в высшей идее блага осуществляется главным образом путем воспитания, в том числе и нравственного, которому придается особое значение. Платон высказал ряд важных мыслей о дошкольном воспитании, о последовательной государственной системе воспитания, выдвинул требования о воспитании через положительный пример. Аристотель (384–322 гг. до н. э.) придавал большое значение нравственным навыкам и упражнениям в нравственных поступках. Природные задатки, развитие навыков (приучение, частое повторение желательных действий) и разум – таковы три источника нравственного воспитания [1].

В исследованиях современных ученых нравственное воспитание детей дошкольного возраста определяется как целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Задачами нравственного воспитания детей дошкольного возраста являются:

- 1) формирование нравственного сознания;
- 2) воспитание и развитие нравственных чувств;
- 3) выработка умений и привычек нравственного поведения [2; 3].

Результатом нравственного воспитания выступает нравственная воспитанность личности, которая характеризуется уровнем знаний сущности и пониманием нравственных качеств, норм, правил, осознанным принятием общечеловеческих ценностей и ориентированностью на них в любой, в том числе эстетической, творчески направленной деятельности, а также характером и уровнем эмоциональных проявлений [2].

Эффективным средством нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста являются этические беседы – разговоры воспитателя с детьми на нравственные темы во время занятий, в повседневной жизни. Содержание этических бесед составляют в основном подлинно жизненные ситуации, поведение окружающих людей и прежде всего самих воспитанников. Главная задача этических бесед заключается в разъяснении значения моральных норм и правил поведения, анализе поступков детей и взрослых, коллективном обсуждении этических проблем. Все это

обеспечивает формирование у ребенка нравственных мотивов поведения, которыми он мог бы руководствоваться в своих поступках [3].

Эмпирическое исследование, направленное на выявление нравственных ориентаций у старших дошкольников, проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 14 г. Бреста». На констатирующем этапе педагогического эксперимента была использована методика Н. Е. Богуславской «Что мы ценим в людях» [4]. Ответы детей оценивались в баллах:

0 баллов – ребенок не имеет четких нравственных ориентиров. Отношение к нравственным нормам неустойчивое. Неправильно объясняет поступки, эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

1 балл – нравственные ориентиры существуют, но соответствовать им ребенок не стремится или считает это недостижимой мечтой. Адекватно оценивает поступки, однако отношение к нравственным нормам неустойчивое, пассивное. Эмоциональные реакции неадекватны.

2 балла – нравственные ориентиры существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам еще недостаточно устойчивое.

3 балла – ребенок обосновывает свой выбор нравственными установками; эмоциональные реакции адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое.

Анализ результатов показал, что у 73 % дошкольников высокий показатель нравственных ориентаций, у 20 % детей – средний, у 7 % (один ребенок) – низкий.

В целях совершенствования работы по нравственному воспитанию старших дошкольников был разработан цикл этических бесед. Приведем примеры:

1. Тема «О культуре поведения». Задачи: продолжать формировать у детей доброжелательное, вежливое, уважительное отношение к окружающим людям; формировать умение оценивать позитивные и негативные поступки сверстников.

2. Тема «Вежливость». Задачи: уточнить правила вежливого обращения, познакомить детей с новыми формулами вежливости.

3. Тема «Семья». Задачи: помочь детям осознать, что семья, родители – самые близкие для них люди; семья всегда остается для человека самым надежным пристанищем.

4. Тема «Дружба». Задачи: обобщить имеющиеся у детей знания о дружбе, помочь укрепить дружеские отношения, воспитывать у дошкольников привычку дружно играть и трудиться сообща, формировать умение договариваться, помогать друг другу и т. п.

Список использованной литературы

1. Архангельский, Н. В. Нравственное воспитание / Н. В. Архангельский. – М. : Просвещение, 2002. – 115 с.
2. Ларионова, С. О. Нравственное воспитание дошкольников в детском саду : учеб.-метод. пособие / С. О. Ларионова, Ю. А. Дзацило ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – 118 с.
3. Петрова, В. И. Этические беседы с детьми 4–7 лет / В. И. Петрова, Т. Д. Стульник. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2020. – 96 с.
4. Методика «Что мы ценим в людях» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.by/search/?lr=153&clid=9403&oprnd=6109006442&text>. – Дата доступа: 18.04.2022.

К содержанию

А. А. ТАРАСЮК, О. В. ЯРМОШЕВИЧ

Научный руководитель – Т. В. Александрович, канд. пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Дошкольный возраст – это период становления и развития способностей. В этом возрасте дети любопытны, активны в отношении познания окружающего мира. Все знания, которые дети получают в процессе познания, влияют на развитие их мышления и воображения, в становлении которых дошкольный возраст считается сензитивным. Ученые считают, что если не развить универсальные способности в их сензитивный период, то их развитие может протекать очень сложно или даже невозможно. К числу таких универсальных способностей относится и креативность.

Понятие «креативность» (от лат. *creation* – творить, созидать) означает способность к творчеству. Этим термином определяются универсальные творческие способности, обеспечивающие успешность творческой деятельности. Креативность проявляется в различных видах деятельности (художественная, игровая и др.), чувствах и т. д. Креативность – это продуктивный аспект личности, который выражается в способности к творчеству, в понимании и разработке новых идей, в умении находить и решать проблемы и т. д.

Существует множество самостоятельных видов креативности. Большое значение в становлении творческой личности играет вербальная креативность. Вербальная, или словесная, креативность – это словесное созидание, или созидание посредством слов. Словесное творчество – одно из самых сложных видов творческой деятельности детей. Оно рассматривается как деятельность, возникающая на основе впечатлений об

окружающем мире, искусстве и полученном самим ребенком опыте, которая выражается в форме рассказов, сочинений, сказок [1].

Детское словотворчество – уникальное явление, это такая деятельность, когда ребенок произносит слова, не являющиеся повторением услышанного, а отражающие процесс осмысления им языковых норм и попытку использования этих знаний на практике для обозначения освоенных понятий. Созданные ребенком слова называются неологизмами, которые он часто использует в повседневном общении. Само детское словотворчество помогает решить различные проблемы в развитии ребенка-дошкольника. На занятиях по развитию речи дети знакомятся с новыми сказками, стихотворениями, сюжетами и образами, что дает им большую базу для творчества. В творческом процессе дети осваивают социально-нравственные нормы и правила, у них формируется коммуникативная культура, а также в процессе работы с литературными произведениями дети активно обогащают свою речь [2].

Важное место в развитии креативности играют используемые педагогом технологии. Так, среди методов, которые педагоги используют в работе с детьми по развитию креативности, особенно выделяют методы ТРИЗ (теория решения изобретательных задач), автором которых является Г. С. Альтшуллер. Целью использования технологии ТРИЗ в детском саду выступает развитие таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность; развитие поисковой активности, стремления к новизне; речи и творческого воображения. Технология ТРИЗ использует следующие методы: «мозговой штурм», синектика, морфологический анализ, составление сказок, загадок, метафор и др. [3].

Опытно-исследовательская работа по развитию вербальной креативности проводилась в несколько этапов (констатирующий, формирующий и контрольный). Цель констатирующего этапа – выявление имеющегося уровня вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели был использован тест словесных ассоциаций, разработанный Дж. Гилфордом. Задача – привести как можно больше определений для слов. Инструкция: приведите как можно больше определений для слова «книга» или «ручка». Пример – красочная книга. Какой еще может быть книга? Время выполнения – 3 минуты. Результаты выполнения теста оцениваются в баллах по трем показателям:

- беглость – суммарное число приведенных определений, 1 балл – 1 определение;
- гибкость – число приведенных классов, т. е. категорий ответов, 1 категория – 3 балла;
- оригинальность – число оригинальных определений [4].

Уровни выполнения заданий детьми:

– *высокий уровень*: ребенок приводит достаточно большое количество определений к слову «книга», старается не повторять слова, которые произносил предыдущий ребенок (проявляется наблюдательность), не отступает от сказанного слова, проявляется сообразительность, высокая скорость мышления;

– *средний уровень*: ребенок приводит меньшее количество определений к заданному слову, может повторить несколько слов за другим ребенком, отвечает с заминками, так как ему сложнее найти подходящее слово, может искать помощи у педагога;

– *низкий уровень*: ребенок привел мало слов к заданному слову, медленно, со значительными паузами подбирает слова даже с помощью взрослого, приводит простые аналогии, нет оригинальности. Дети пассивны, им неинтересно выполнять задание, ждут подсказки со стороны взрослого, иногда отказываются выполнять задание.

По итогам констатирующего этапа было установлено, что 50 % детей имеют высокий уровень развития вербальной креативности, 31 % детей имеет средний уровень, 19 % – низкий уровень.

Для развития вербальной креативности была разработана система игр, упражнений, заданий на основе методов и приемов ТРИЗ [5]. Эффективность формирующего этапа эксперимента будет оценена на контрольном этапе.

Список использованной литературы

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Академия, 1996. – 216 с.
2. Гридина, Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи / Т. А. Гридина // Лингвистика креатива : монография / отв. ред. Т. А. Гридина. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 8–13.
3. Александрович, Т. В. Теория решения изобретательных задач как средство развития вербальной креативности у детей дошкольного возраста / Т. В. Александрович, Н. Е. Мерзликина // Вучон. зап. Брэсц. ун-та : зб. навук. пр. – 2016. – Вып. 12, ч. 1. – С. 115–122.
4. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 448 с.
5. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду / С. И. Гин. – Минск : ИВЦ Минфина, 2008. – 112 с.

К содержанию

М. В. ХОМИЧ

Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

СЛОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ В ПЕРИОД КРИЗИСА ТРЕХ ЛЕТ

Ребенок в раннем детстве психологически еще не отделен от окружающих его людей. В кризисе трех лет имеет место новая стадия его эмансипации. Для того чтобы помочь каждому ребенку эффективно адаптироваться к новой среде, опираясь на его личностные характеристики, необходимо грамотное педагогическое сопровождение. Поэтому цель данной работы заключается в определении особенностей педагогического сопровождения ребенка третьего года жизни в процессе социального познания.

В раннем детстве наблюдается формирование большинства предпосылок, которые обуславливают дальнейшее развитие человека. Зарождаются и закладываются основы качеств и свойств личности. Переломным моментом в развитии ребенка раннего возраста является посещение учреждения дошкольного образования. Это связано со сменой домашней обстановки на обстановку учреждения, со сменой окружения в виде родных на окружение сверстников и педагогов.

Стоит отметить важность раннего социального опыта для гармоничного развития ребенка. Особую роль в приобретении детьми социального опыта в данный период играет их окружение. Этот опыт постепенно накапливается и затем служит основой для формирования социальных и нравственных оценок, норм поведения и социально-нравственного развития ребенка. Однако положение усугубляется тем, что как раз в это время для развития ребенка характерен «кризис трех лет». Как отмечает Л. С. Выготский, кризис трех лет протекает прежде всего как кризис социальных отношений детей. Ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми [1, с. 375].

Педагогическое сопровождение рассматривается как процесс взаимодействия педагога и ребенка, направленный на создание благоприятного фона для развития умения самостоятельно и осознанно действовать в определенных жизненных условиях. К важным составляющим данного процесса относятся содействие, сотрудничество, сопереживание, сотворчество. При этом действия педагога в образовательном процессе фактически должны быть минимизированы. Необходимо создание таких условий, при которых возрастает деятельность самого ребенка по решению возникающих проблем. Целью данного процесса педагогического взаимодействия

можно считать создание условий для эффективного развития ребенка в образовательной среде.

Педагогическое сопровождение данного процесса может осуществляться взрослым совместно с воспитанником в форме защиты, заботы, поддержки, подкрепления позиции ребенка в процессе взаимодействия с социумом, моделирования различных жизненных ситуаций, проектирования поведения и действий при возникновении трудностей. Работа в данном направлении осуществляется посредством игровых методов и приемов, чтения произведений художественной литературы, проведения аналогий. Педагогическое сопровождение должно происходить при помощи всех специалистов учреждения дошкольного образования. Действия педагога необходимо доносить до сведения родителей, и сам процесс сопровождения осуществлять в единстве действий с ними.

Сложность педагогического сопровождения ребенка трехлетнего возраста заключается не только в смене обыденной обстановки, привычного круга общения, но и в особенностях развития воспитанника в этот возрастной период. Следует учитывать, что в данный период происходит не только ускоренный рост и физическое развитие, но также дальнейшее развитие мышления, речи, внимания, восприятия и других психических процессов.

Отмечается, что к третьему году жизни для ребенка характерно проявление самостоятельности, которое связано с его развитием. Несмотря на то, что ребенок этого возраста находится в зависимости от взрослых и еще не в силах выполнять некоторые действия без их непосредственной помощи, он стремится действовать независимо от них даже в тех сферах, которые еще недоступны ему. Появляется свое «я», характеризующееся собственными желаниями.

По мнению С. А. Козловой, в три года ребенок может с удовольствием выполнять трудовые поручения, стремится помогать старшим во всех их домашних делах: мытье посуды, уборке, стирке. Известное «Я сам!» может перерасти в желание трудиться, но может и погаснуть, и превращение не состоится. Это зависит от отношения взрослых к проявлениям у ребенка самостоятельности [2].

В конце периода раннего возраста, к трем годам, у ребенка появляются аффективные реакции при возникновении трудностей. Такие реакции возникают в случае неспособности сделать что-либо самостоятельно, без помощи взрослого, отсутствие которого в данный момент и способствует проявлению гнева и, как правило, сопровождается плачем. Также аффективные вспышки могут быть следствием отсутствия внимания со стороны взрослых при попытках ребенка его завоевать [3].

Для кризиса трех лет характерны изменения социальных отношений ребенка к себе и окружающим людям. Происходит перестройка социаль-

ной позиции к матери, отцу. В это время происходит кризис личности – «я», т. е. возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка, а не с данным мгновенным желанием, мотив дифференцирован от ситуации. Происходит новый этап эмансипации. Самые сильные эмоции и переживания дети данного возраста испытывают при взаимодействии с окружающими их людьми. Ребенок в раннем возрасте всегда находится во власти непосредственных аффективных отношений к окружающим, с которыми он связан.

Обобщая вышесказанное, следует еще раз подчеркнуть, что процесс педагогического сопровождения призван опережать, предупреждать трудности ребенка, а также оказывать помощь в их разрешении, в его личностном развитии и социальном познании. При планировании и осуществлении сопровождения детей трехлетнего возраста следует обращать внимание на общие особенности развития возрастного периода, а также на индивидуальные характеристики отдельного ребенка.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4 : Детская психология / под. ред. Д. Б. Эльконина. – 1984. – 433 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2001. – 416 с.
3. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций : пособие для практ. работников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 160 с.

К содержанию

І. М. ХУРСІН

Навуковы кіраўнік – В. М. Смаль, канд. філал. навук, дацэнт

ВЫКАРЫСТАННЕ ЗАБАЎЛЯНАК У РОЗНЫХ ВІДАХ ДЗЕЙНАСЦІ ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Забаўлянкi – малы жанр вуснай народнай творчасці, які даступны і цікавы самым маленькім дзецям, забаўляльны і лаканічны. Яны своеасабліва падрыхтоўваюць дзіця да асноўнага віду дзейнасці ў будучым – гульні. Забаўлянкi разлічаны на выкарыстанне ў тым ліку і з дзецьмі ранняга ўзросту, калі набор метадаў і прыёмаў развіцця маўлення абмежаваны. Гэты фальклорны жанр актывізуе дзіця, пабуджае яго да гульнявых дзеянняў, суаднясення рухаў са зместам, паўтору слоў і словазлучэнняў, што, у сваю чаргу, развівае маўленчыя цэнтры кары галаўнога мозга.

Забаўлянкі адносяцца да сродку актывізацыі маўлення дзяцей і шырока выкарыстоўваюцца ў гульнях з лялькамі тыпу “Пакладзём ляльку спаць”, “Лялька ў гасцях” і інш. Пры гэтым дашкольнікі вучацца рэгуляваць інтанацыйнае афармленне маўлення (гучнасць, тэмп, інтанацыю) у залежнасці ад канкрэтнай сітуацыі. Навукоўцы (Н. С. Карпінская, М. К. Багалюбская, С. С. Бухвостава, А. П. Усава, А. А. Ушакова) падкрэсліваюць, што забаўлянкі, лаканічныя і дакладныя па форме, глыбокія і нескладаныя па змесце, рытмічныя і запамінальныя, садзейнічаюць развіццю рухомасці і гібкасці артыкуляцыйнага апарата, дыкцыйнай працы, фарміруюць правільнае гукавымаўленне. Яны выдатна развіваюць маўленчы і фанематычны слых дзіцяці: уменне слухаць, адрозніваць блізкія па гучанні гукі, рытмічнасць і плаўнасць маўлення, яго інтанацыю і выразнасць, улаўліваць павышэнне і паніжэнне голасу. Забаўлянкі эфектыўна выкарыстоўваюць у штодзённай бытавой дзейнасці дзяцей – падчас мыцця, падрыхтоўкі да сну і абуджэння, прыёму ежы. Забаўлянкі могуць зацікавіць дзяцей да выканання пэўнага віду дзейнасці, напрыклад да гульнявых дзеянняў з карцінкамі ці лялькамі. У дзіцяці пры гэтым развіваюцца памяць, увага, мысленне, маўленне, у рухах удасканалюцца каардынацыя і спрытнасць.

Прадуктыўна выкарыстоўваць забаўлянкі падчас адыходу да сну, суправаджаючы сцішанымі, ласкавымі інтанацыямі і адпаведнымі рухамі (“Пацягнемся, пацягнемся, маленькімі не застанемся”). Педагог падыходзіць да кожнага, папраўляе коўдру, гладзіць па галоўцы, стварае адчуванне хатняй утульнасці:

Гулі-гулі у бабулі.
У прыгожай у кашулі
Мы нарвалі ёй цыбулі.
Ў ложкак скок – і зноў заснулі [1].

Эфектыўна выкарыстоўваць забаўлянкі і для абуджэння дзяцей пасля паўдзённага сну, асабліва ў дажджлівае надвор’е, калі прачынацца асабліва цяжка. Педагог па чарзе падымае малых:

Ты мне ручкі падай,
Ды з ложка уставай,
Мыцца пойдзем,
Дзе вадзіца – знойдзем! [2].

Існуе мноства забаўлянак, якія можна выкарыстаць падчас прыёму ежы. Пры гэтым дзеці лепш запамінаюць тыя творы, у якія ўстаўлена імя дзіцяці.

Піла Маша малако,
 Заядала кашай.
 Па вусах яно цякло
 У дзяўчынкі нашай.
 Так было прыемна піць
 Прагнымі глыткамі –
 І цяпер яна сядзіць
 З белымі вусамі [1].

У раннім узросце дзеці часта непаслухмяныя, асабліва калі трэба апрацаваць на вуліцу, бо гэтая задача для іх яшчэ вельмі складаная, яе хочацца выканаць самастойна, што не заўсёды атрымліваецца. Педагог дапамагае дзіцяці апрацаваць, прыгаворваючы:

Будуць пальчыкі ўставаць,
 Нашых дзетак апрацаваць.
 Ёсталі пальчыкі – ура!
 Апрацаваць нам пара [1].

Забаўляючы выконваюцца ў працэсе шматлікіх паўтораў, што спрыяе іх запамінанню і актыўнаму ўжыванню ў маўленні. Многія забаўляючы канцэнтруюць у сабе дзеясловы, таму іх эфектыўна выкарыстоўваць і ў развіцці граматычнага ладу маўлення натуральна, нязмушана, у працэсе ўдасканалення элементарных гігіенічных навыкаў:

Мама мыла Мілу мылам.
 Міла мыцца не любіла.
 Ухапіла Міла мыла
 І ў вадзіцу апусціла.
 Міла плешча ў вадзе цела,
 Хоць і мыцца не хацела.
 Вось дык дзіва – паглядзіце
 Мыла плавае ў вадзіцы [2].

Забаўляючы абуджае фантазію дзіцяці, развівае сферу ўяўленняў, дазваляе выклікаць пазітыўныя эмоцыі, калі дзіця пакрыўджанае, стомленае, яму нешта баліць:

Ідзе каза рагатая –
 Сядзіць дзіця пузатае.
 На каго нападзе, таго забадзе,
 Будуш, будуш, будуш! [2].

У малодшым дашкольным узросце з дапамогай забаўлянак дзяцей знаёмяць з назвамі частак цела:

Шчочкі, шчочкі, шчочкі,
Ямачкі, ямачкі;
Цэлы дзень да ночкі
Усміхайцеся, шчочкі! [2].

Шэраг забаўлянак выкарыстоўваецца ў гульнях з рознымі прадметамі, для запамінання новых для сябе слоў і выразаў, паслядоўнасці дзеянняў. Падчас гульні дзеці з задавальненнем успамінаюць і паўтараюць забаўлянкі, асабліва калі яны суправаджаюцца паказам сюжэтных малюнкаў. Гэта дазваляе дашкольнікам наглядна ўявіць жэсты, міміку, позу таго ці іншага персанажа пацешкі, адчуць сваё стаўленне да яго, правільна зразумець і эмацыйна перадаць змест забаўлянкі:

Хлопчык мой чароўны
Грукае ў далоні,
Заплюшчвае вочкі
І смяецца хлопча.
Хлоп-хлоп-хлоп, у ладкі
Пагуляем з таткам,
Пасмяемся ўдосталь,
Каб жылося проста [2].

За кошт простых рыфмаў, рытму, напеўнасці, інтанацыйнага афармлення забаўлянкі прадуктыўна выкарыстоўваць для ўдасканалення гукавой культуры маўлення. Паўторы, нагляднасць вобразаў, канцэнтрацыя дзеясловаў і назоўнікаў спрыяюць развіццю лексічнага запasu дзяцей і адпаведна граматычнага ладу маўлення і звязнага маўлення.

Такім чынам, забаўлянкі развіваюць дыялагічнае і маналагічнае маўленне, вобразнасць звязнага маўлення, дапамагаюць усталяваць цесны эмацыйны кантакт з дзіцём, супакоіць яго і наладзіць на прадуктыўныя сумесныя з дарослым дзеянні, развіваюць дробную маторыку, фарміруюць гукавую культуру і лексічны запас маўлення, удасканальваюць памяць, мысленне, выразнасць маўлення. Іх выкарыстанне прадуктыўнае ў розных відах дзейнасці дзяцей (пазнавальна-практычнай, бытавой, гульнявой), у розных рэжымных момантах установы дашкольнай адукацыі (прыём ежы, падрыхтоўка да сну, гігіенічныя працэдуры і інш.).

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ddu-korptevka.schools.by/pages/161536244229>. – Дата доступа: 10.09.2022.

2. Образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.maam.ru/detskijsad/ispolzovanie-poteshek-v-rabote-s-detmi-doshkolnogo-vozrasta-509179.html>. – Дата доступа: 10.09.2022.

К содержанию

И. Н. ХУРСИН

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Дошкольный возраст – возраст развития общих способностей, которые по мере взросления ребенка будут совершенствоваться. Одна из наиболее важных способностей – способность к познанию. Для умственного развития детей большое значение имеет приобретение ими математических представлений, которые активно влияют на формирование умственных действий, необходимых для познания окружающего мира.

Развитие математических представлений в современном обществе является приоритетным для развития детей дошкольного возраста. Объясняется это влиянием математических наук на прогресс. Сейчас идет процесс технологизации и информатизации, поэтому главной целью математического образования является формирование основ математической культуры, которая поможет адаптироваться к этим процессам.

Формирование математических представлений является средством интеллектуального развития ребенка, уровень которого определяется особенностями усвоения детьми таких понятий, как счет, число, величина, геометрические фигуры, пространственные отношения. Математика – это мощный фактор формирования познавательных и творческих способностей детей, это одна из наиболее сложных наук, которая может вызвать определенные трудности во время обучения, но включение занимательного материала и дидактических игр в занятия по формированию элементарных математических представлений позволяет удерживать интерес детей к занятию, и это делает процесс обучения детей более увлекательным и интересным.

Для расширения математических представлений у детей воспитатели используют игровую деятельность, так как игра для дошкольников является ведущей деятельностью, в которой развиваются и совершенствуются все основные психологические процессы личности.

На базе государственного учреждения образования «Ясли-сад № 14 г. Бреста» был выявлен уровень сформированности математических

представлений у детей средней группы. Для этого была использована диагностика освоения детьми математических представлений В. П. Новиковой. Диагностика состоит из восьми методик, направленных на выявление уровня знаний детей из разных областей математических представлений.

В исследовании приняли участие дети 4–5 лет. По результатам диагностики, у 20 % дошкольников – низкий уровень сформированности математических представлений, средний уровень – у 65 % детей, высокий уровень – у 15 % детей.

На основе данных диагностики нами была составлена серия дидактических игр. Игры подбирались на основе следующих принципов: доступность и соответствие возрасту, соответствие задачам формирования конкретных математических представлений у детей средней группы, использование дидактического материала, практическая направленность (выполнение практических действий детьми).

Всего в данной серии представлено 24 дидактические игры. Игры сгруппированы по пяти основным блокам: количество и счет, величина, геометрические фигуры и форма предметов, пространство, время.

1. Количество и счет: 4 игры («Правильный счет», «Счетная мозаика», «Кто умеет считать дальше», «Возьми столько же»). Данные игры решали следующие дидактические задачи: помочь усвоению порядка следования чисел натурального ряда; закреплять навыки прямого и обратного счета; познакомить с цифрами; учить устанавливать соответствие количества с цифрой; упражнять в счете до 5; упражнять в составлении двух равных групп предметов, активизировать словарь «столько же», «поровну».

2. Величина: 5 игр («Строители», «Вода в стаканах», «Как измерить нам пшено в кастрюльках?», «Где же чай?», «Тяжелый, легкий»). Данные игры решали следующие дидактические задачи: сортировать предметы по размерам, закреплять знания о величине предметов, познакомить с понятиями «высокий», «низкий», «одинаковые по высоте»; формировать понятие о сохранении объема жидкости в стаканах; формировать у детей умение определять объем с помощью мерок; формировать понятие о сохранении целого при разделении его на части; формировать умение сравнивать два предмета – тяжелый и легкий.

3. Геометрические фигуры и форма предметов: 5 игр («Что бывает такой формы?», «Найди предмет такой же формы», «Разложи фигурки по домикам», «Геометрическая мозаика», «Катится – не катится»). Данные игры решали следующие дидактические задачи: учить различать геометрические фигуры, развивать мышление; учить различать предметы по форме, различать и называть геометрические фигуры; познакомить с плоскими геометрическими формами – квадратом, кругом, треугольником, овалом, прямоугольником; учить подбирать нужные формы разными

методами; закрепление у детей знания о геометрических фигурах, формирование умения преобразовывать их, учить составлять фигуру, ориентируясь на образец; познакомить с объемными геометрическими телами – кубом и шаром.

4. Пространство: 4 игры («Кто где?», «Три шага», «Что где находится?», «Футбольное поле»). Данные игры решали следующие дидактические задачи: учить различать положение предметов в пространстве (впереди, сзади, между, посередине, справа, слева, внизу, вверху); ориентироваться в пространстве, умение слушать и выполнять инструкции; упражнять в определении пространственного расположения предметов по отношению от себя – «впереди», «сзади», «перед», «слева», «справа», «вверху», «внизу»; учить различать положение предметов в пространстве (посередине, справа, слева, внизу, вверху).

5. Время: 6 игр («Сутки, стройся», «Год, стройся», «Когда это бывает», «Вчера – сегодня – завтра», «Части суток», «День и ночь»). Данные игры решали следующие дидактические задачи: совершенствовать знания детей в чередовании последовательности временных отрезков «сутки» и «год»; совершенствовать знания детей о временах года, их характерных признаках; упражнять в активном различении временных понятий «вчера», «сегодня», «завтра»; упражнять детей в различении частей суток; закреплять знания детей о частях суток.

После применения серии дидактических игр снова была проведена диагностика освоения детьми математических представлений В. П. Новиковой. По результатам повторной диагностики, у 10 % дошкольников остался низкий уровень сформированности математических представлений, средний уровень – у 65 % детей, высокий уровень – у 25 % детей.

Результаты показывают, что выбранная система работы по формированию элементарных математических представлений у детей 4–5 лет на основе использования дидактических игр является правильной. Математика должна войти в жизнь детей не как сумма знаний, а как знакомство с интересными явлениями окружающей жизни, как открытие закономерных связей и отношений этого мира.

Список использованной литературы

1. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 2012. – 109 с.
2. Удальцова, Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е. И. Удальцова. – Минск : Беларусь, 2006.

К содержанию

С. М. ЧЕЛЕЙ

Научный руководитель – М. С. Ковалевич, канд. пед. наук, доцент

СПОСОБЫ И СРЕДСТВА ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ

В теории и практике дошкольного образования формированию у детей знаний о труде взрослых, доступного понимания его роли в жизни людей придается особое значение. Именно эта задача – формировать представления об общественной значимости труда людей – оказывается весьма важной. Она выдвигалась еще советской «Программой воспитания в детском саду» как ведущая. О необходимости ее решения в процессе формирования знаний о труде взрослых писали А. П. Усова, А. В. Запорожец, А. М. Леушина, В. Г. Нечаева, В. И. Логинова, Р. С. Буре и др. На данный момент в обществе наблюдается снижение авторитета человека труда, в связи с безработицей, частой сменой работ дети не всегда понимают, где и кем работают их родители, не имеют представлений о ценности и важности трудового процесса в развитии общества.

В психолого-педагогической литературе есть немало исследований, посвященных проблеме ознакомления детей с трудом взрослых [1–3]. Разработаны принципы ознакомления детей с общественной жизнью, с трудовой деятельностью людей, намечены способы усвоения определенного познавательного материала, конкретизировано содержание ознакомления с трудом взрослых, определены требования к качеству знаний детей о труде.

Анализ литературы по проблеме исследования показывает, что в Республике Беларусь ознакомление детей с трудом взрослых, формирование уважительного отношения к труду заложено далеко до первых школ и детских садов – в этнопедагогике белорусов. Об этом свидетельствует масса пословиц и поговорок, песен, где просто расписаны трудовые процессы («Ох, і сеяла Ульяніца лянок», «А мы проса сеялі»). В традиции белорусского народа труд был основополагающим процессом жизнеустройства общества и формирования уважительного отношения, включение в трудовую деятельность строилось с дошкольного детства. Актуальность работы по ознакомлению воспитанников с профессиями и трудом взрослых обоснована и в современной учебной программе дошкольного образования, концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, которые определяют содержание психолого-педагогической деятельности по освоению образовательных областей.

Наиболее действенные методы и формы ознакомления детей с трудом взрослых – наблюдения за трудовым процессом, экскурсии, беседы

и встречи с представителями профессий, которые обеспечивают наибольшую отчетливость представлений, максимальную действенность приобретаемых детьми знаний. Однако наглядное восприятие требует интерпретации. В процессе дальнейших бесед, посредством рассказов педагога уточняются, закрепляются, дополняются сведения, полученные во время наблюдений.

Было проведено наблюдение и за трудовой деятельностью детей (кто является инициатором трудовых действий ребенка, с каким настроением ребенок выполняет поручения, как аккуратно и своевременно он выполняет трудовые действия, как происходит уборка игрушек после игры). С детьми провели беседу по ознакомлению с трудом взрослых по вопросам, предложенным Р. С. Буре [1]:

Количественный анализ показал следующее: высокий уровень представлений детей старшего дошкольного возраста о труде взрослых имеют только 12,1 % респондентов, средний уровень – более половины опрошенных (51,5 %), низкий – каждый третий ребенок (36,4 %).

Качественный анализ ответов детей показал, что практически все дети знают, кто моет пол, вытирает пыль в группе, кто убирает снег, т. е. ознакомлены с трудом работников сада (няня, дворник). Сложности у детей, особенно у мальчиков, вызвала профессия портного, швеи (затруднения при ответе на вопрос «Кто сшил одежду для кукол?»). Практически все воспитанники знают, что мусорить нехорошо, знают, куда надо выбрасывать мусор, однако наблюдение за их поведением показало, что очень мало детей соблюдают эти правила в своей деятельности. Многие из детей затруднялись сказать, где и кем работают их родители, некоторые дети отвечали: «А мне зачем это знать», «Я не спрашивал», «Мне не говорили», «Где-то работают». Но были и такие дети, которые знали, где работают родители. Некоторые дети не всегда могли назвать профессию родителей, другие просто описывали их хобби (рыбалка, вышивка, цветоводство). Наблюдение за выполнением поручений показало, что многие дети с нежеланием выполняют поручения, не всегда делают это качественно, раздражаются, когда их просят что-то доделать или исправить.

На формирующем этапе эксперимента были определены задачи по формированию элементарных представлений о профессиях взрослых у детей старшего дошкольного возраста:

1. Способствовать развитию познавательной активности, интереса к профессиям взрослых.

2. Вызвать у детей желание научиться выполнению трудовых действий представителей разных профессий; ориентировать детей на выбор профессий.

3. Формировать представление о необходимости трудовой деятельности в жизни людей.

4. Воспитывать бережное отношение к труду взрослых и результатам их труда.

5. Развивать эмоционально положительное отношение к трудящемуся человеку, чувство уважения к людям разных профессий.

Для реализации поставленных задач рекомендуем использование следующих методов и форм: дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, занятия, видеопрезентации, экскурсии, прогулки, наблюдения, рассказ, беседа, праздник, трудовые поручения.

Список использованной литературы

1. Буре, Р. С. Дошкольник и труд: теория и методика трудового воспитания [Электронный ресурс] : пособие для педагогов дошк. учреждений / Р. С. Буре. – М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 134 с. – Режим доступа: <http://books.google.ru/books>. – Дата доступа: 12.01.2022.

2. Литвина, Н. В. Знакомим дошкольников с профессиями : учеб.-нагляд. пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Н. В. Литвина, Е. И. Смолер. – Минск : Экоперспектива, 2016. – 139 с.

3. Потапова, Т. В. Беседы о профессиях с детьми 4–7 лет / Т. В. Потапова. – М. : ТЦ «Сфера», 2008. – 64 с.

К содержанию

А. С. ЧУЛКОВА, А. С. КОРОБЕЙКО

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ РАЗНЫХ ТИПОВ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Сюжетно-ролевая игра выступает ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста. В процессе игры у ребенка зарождаются новые отношения с социальной средой, появляется новый тип знаний и способы их получения, что, в свою очередь, влияет на изменение психологической культуры личности.

Наблюдения за играми детей в средней группе показали, что выделяют два вида сюжетно-ролевых игр: игры, возникшие по инициативе воспитателя, и игры, возникшие по инициативе детей и проходящие без вмешательства воспитателя. В ходе проведения наблюдений нами были получены данные о двух кардинально отличающихся друг от друга сюжетно-ролевых играх.

В сюжетно-ролевой игре, возникшей по инициативе воспитателя, игровой замысел представлен работой педагога. Сюжет игры, главой

которой являлся воспитатель, объединял несколько различных сфер социальной жизни, они все были разнообразны, но достаточно примитивны. Дети не могли сами изменить сюжет так, как хотелось бы им, поэтому больше к этой игре они не возвращались. В игре, возникшей по инициативе воспитателя, роли распределял воспитатель. Он пытался поставить малоразговорчивых детей на те роли, где бы им пришлось больше взаимодействовать со сверстниками. Дети быстро включились в сюжетно-ролевую игру, так как ждали эту игру давно и были воодушевлены. Все дети в процессе игры иногда терялись и ждали помощи в подсказке определенных реплик от воспитателя. Их фразы были небольшими, скомканными и лишенными эмоциональной окраски. Игровые правила в игре заранее оговорились с детьми. В процессе игры не возникало отклонения от правил, дети безоговорочно следовали им. Так организованная сюжетно-ролевая игра длилась не более 45 минут. Это связано с тем, что распорядок дня в учреждении дошкольного образования регламентирован, и времени на игры в старшей группе уже не так много.

Сюжетно-ролевая игра, возникшая по инициативе воспитателя, являлась комплексной игрой с развернутым сюжетом, большим количеством предметов-заместителей, которые дети сделали до начала игры, с ролевой речью и четко оговоренными правилами. Но играть в эту игры после ее окончания в другой день самостоятельно дети не хотели. Им не хватило внутренней свободы и полноты самостоятельных действий.

Рассмотрим сюжетно-ролевую игру, возникающую по инициативе детей и проходящую без руководства и вмешательства воспитателя. В такой сюжетно-ролевой игре игровой замысел является результатом фантазии дошкольников, а не взрослого. Сюжет ролевой игры включал в себя несколько бытовых сюжетов с добавлением элементов из двух никак не связанных между собой мультфильмов с магической тематикой. То, что в играх встречается сразу несколько сюжетов, говорит о постоянно расширяющемся кругозоре дошкольника. Роли в этой игре распределяли те дети, которые начали игру. Другие дети, которые приходили в игру чуть позже, придумывали себе роли, но оговаривали это с детьми, начавшими игру первыми, т. е. занимавшими главенствующие роли. Интересной особенностью данной игры можно выделить сочетание в каждом персонаже среднестатистического рабочего человека и фантазийного персонажа с магическими способностями. Это говорит о высоком уровне развития воображения у каждого из играющих детей.

В обеих типах игр было использовано много предметов-заместителей. Это говорит о том, что дети ориентированы на отображение отношений между людьми.

Проведение наблюдения наглядно показало, как в процессе сюжетно-ролевой игры изменяется поведение детей. Некоторые дети, участвовавшие в исследовании, на занятиях и в повседневной жизни закрыты, выбирают в круг общения лишь по одному ребенку, но в процессе игры эти дети набираются смелости, количество сказанных ими фраз увеличивается втрое, они готовы к командной работе. Правильно организованные сюжетно-ролевые игры, возникшие по инициативе воспитателя, дают пример и толчок для создания сюжетно-ролевых игр, возникших по инициативе детей. Сравнивая два кардинально разных типа сюжетно-ролевых игр, видим, что в игре, возникшей по инициативе воспитателя, детям не хватило свободы действий. Они могли и хотели бы повернуть сюжет игры в совершенно иное русло, но сделать это не было возможности, так как игра была четко регламентирована. Видя то, как за игрой наблюдает воспитатель, дети старались говорить только то, что было оговорено заранее, не добавлять своих реплик. Поэтому эта игра была для них неинтересна, и играть в нее потом, но без воспитателя они не захотели.

В противоположность можно поставить сюжетно-ролевую игру, возникшую по инициативе детей, в которой дети говорили много, причем те реплики, которые хотели; могли поменять сюжет в любой момент и привнести какой-либо новый элемент. Такая игра вызывает у детей больше отклика. Но без руководства воспитателя в такой игре чаще возникают конфликты.

Поэтому можно сделать вывод, что оба типа сюжетно-ролевой игры важны для детей, но воспитатель всегда должен проявлять гибкость в руководстве игрой. Если начинается игра, возникшая по инициативе воспитателя, то он не должен загонять детей в рамки, а давать им больше свободы, в то время как в сюжетно-ролевой игре, возникшей по инициативе детей, воспитатель должен быть тихим наблюдателем, который всегда поможет в случае серьезного конфликта.

Список использованной литературы

1. Игра дошкольника / Л. А. Арбанян [и др.] ; под ред. С. Л. Новосёловой. – М : Просвещение, 1989. – 286 с.
2. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

К содержанию

Ю. А. ШИШКО

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

РУЧНОЙ ТРУД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ И СЕНСОМОТОРИКИ ДЕТЕЙ 5–10 ЛЕТ

В процессе ручного труда можно осуществлять педагогическую работу в следующих направлениях:

1. Развитие мелкой моторики.
2. Эстетическое воспитание.
3. Развитие креативности и воображения.
4. Развитие чувства стиля.
5. Развитие творческих способностей.

Любой ручной труд способствует развитию сенсомоторики – согласованности в работе глаз и рук, совершенствованию координаций движений, гибкости и точности в выполнении действий. Все это важно в процессе учебной деятельности. А работа с материалами – это еще и творческий поиск, и возможность добиваться все более совершенных результатов, и удовлетворение своей любознательности.

Даже самую простую прическу, оформленную декоративно с помощью заколки, банта, гребня для волос, можно сделать особенно изысканной и привлекательной, и любой из аксессуаров может стать хорошим подарком. Создание декоративного изделия – это возможность приобщения к прекрасному.

В рамках нашего исследования мы включили в содержание ручного труда такие виды работ, как:

- изготовление аксессуаров для прически (заколок, бантов, гребней для волос);
- вышивка гладью;
- изготовление креативной открытки, конверта;
- составление сладких или фруктовых съедобных букетов;
- пошив игрушек из фетра.

В результате нашего исследования составлена и реализована программа, включающая следующие разделы:

1. Изучение новых техник ручного труда.
2. Знакомство с большим количеством материала для ручного труда.
3. Воплощение своих идей в реальность.
4. Создание творческой мастерской «Я не моделирую. Я создаю мечты».

Новизна данной работы заключается в том, что творческая мастерская позволит осуществлять образовательную работу и реализацию изготовленной продукции, проведение благотворительной деятельности. В качестве

поделочного ресурса при изготовлении своей продукции мы используем большое разнообразие материала, фурнитуры и изготавливаем именно то, о чем мечтаем, на что есть спрос.

К содержанию

Ю. А. ШИШКО

Научный руководитель – Т. С. Будько, канд. физ.-мат. наук, доцент

УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Психолого-педагогическое сопровождение представляется не суммой методов коррекционно-развивающей работы с детьми – это комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [1].

Работы ряда авторов, посвященные проблеме создания оптимальных условий для развития детей в процессе обучения и воспитания, свидетельствуют, что смысл практической деятельности педагога при организации этих условий сводится к психолого-педагогическому сопровождению детей в образовательном процессе.

Нами рассмотрены особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Многие педагоги и психологи, занимавшиеся изучением игры, подчеркивали ее значение для психического развития ребенка. Благодаря ей, в психике ребенка происходят значительные изменения, формируются качества, подготавливающие переход к новой, высшей стадии развития.

Игра – свободная деятельность, а ее развивающий эффект становится максимальным, когда она является самостоятельной детской деятельностью. Получается, что природа детской игры вступает в противоречие со сложившимся подходом – руководить игрой. Разрешить это противоречие помогает переход от стратегии педагогического руководства игрой к стратегии педагогического сопровождения [3].

Основным условием успешного психолого-педагогического сопровождения является высокая компетентность педагогов в данном вопросе. Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности [4]. Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, восприимчивости к педагогическим инновациям, способности адаптироваться в меняющейся

педагогической среде и принимать решения в каждой конкретной ситуации при организации педагогического процесса [1]. От того, насколько грамотно будет выстроен образовательный процесс в дошкольном учреждении, зависит качественный уровень воспитания и развития дошкольника.

Ведущая идея психолого-педагогического сопровождения игр детей – помочь ребенку овладеть условностью игровых действий. Игровой процесс должен протекать естественно, у детей не должно возникать ощущения, что их «обучают».

Особенность педагогического сопровождения игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста заключается в том, что, взаимодействуя с ними, педагог меняет свою позицию в зависимости от степени проявления самостоятельности и творчества, активно сотрудничает с ними.

Сопровождающее взаимодействие помогает ребенку актуализировать игровой опыт как результат совместной игры с воспитателем, применять его в различных ситуациях, возникающих за пределами специально организованной педагогом игровой деятельности.

Основные условия организации психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста [2]:

- организация работы по повышению профессиональной компетентности педагогов в психолого-педагогическом сопровождении игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста;
- создание предметно-пространственной среды для развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста;
- создание игровых и проблемных ситуаций для развития личностных качеств детей старшего дошкольного возраста.

На основе изложенного выше нами было проведено исследование на базе ГУО «Ясли-сад № 74 г. Бреста». В нем приняли участие три воспитателя старшей группы 35, 41, 55 лет. Выборка сформирована методом специального отбора.

Целью нашего исследования было определение уровня знаний педагогов об условиях психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. С этой целью было проведено анкетирование по методике А. В. Гордеева («Развитие игровой деятельности»). Исходя из его результатов, мы увидели, что у 66 % анкетированных педагогов возникают трудности с поддержкой индивидуальных особенностей детей в игровой деятельности. Так, воспитателями не используется дифференцированный подход к воспитанникам в моменты игровой деятельности, не учитываются их личностные качества.

У педагогов уровень развития и поддержания игровой деятельности ниже среднего (47 %). Однако другие 34 % испытывают гораздо меньше дискомфорта в поддержании игровой деятельности детей: их уровень

развития и поддержания игровой деятельности выше среднего (72 %). Воспитанники старшей группы нуждаются в обогащении эмоционального фона для последующего использования в игре, для чего воспитатель может проводить всяческого рода тематические занятия с использованием методов театрализации, возможно проведение экскурсий на прогулках. Детям, имеющим небольшой опыт личностного общения, трудности в социализации и установлении контактов, не оказана должная и нужная им поддержка. Также трудности имеются с использованием игровых приемов в различных видах деятельности при выполнении режимных моментов. Важно понимать, что включение игровых ситуаций может помочь как в создании условий для поддержания игровой деятельности, так и для стимуляции такого рода деятельности.

Анализируя результаты исследования, можем сказать, что знаний об условиях психолого-педагогического поддержания игровой деятельности у воспитателей, принявших участие в анкетировании, недостаточно.

Важно помнить, что каждый ребенок нуждается в поддержке своей игровой деятельности, и для этого необходимо знать условия ее реализации. Одна из задач педагога понять это и помочь ребенку.

Таким образом, на данном этапе исследования нами определены условия психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста и выявлен уровень знаний педагогов об этих условиях.

Список использованной литературы

1. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре / Д. В. Менджерицкая ; под ред. Т. А. Марковой. – М., 2012. – 145 с.
2. Буршит, И. Е. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие детей дошкольного возраста / И. Е. Буршит, А. А. Зайцева ; под ред. И. Е. Буршит. – М. : Символ науки, 2016. – 89 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 36 с.
4. Нечкина, С. Р. Значение игры в развитии ребенка / С. Р. Нечкина // Актуальные задачи педагогики. – Чита : Молодой ученый, 2015. – С. 98–103.

К содержанию