

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

ЛИЧНОСТЬ И СОЦИУМ: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Электронный сборник материалов
университетской студенческой научно-практической конференции

Брест, 14 марта 2023 года

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

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2023

ISBN 978-985-22-0494-1

Об издании – 1, 2

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2023

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**

Личность и социум: проблемы взаимодействия [Электронный ресурс] : электрон. сб. материалов универ. студен. науч.-практ. конф., Брест, 14 мар. 2023 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. Т. С. Будько. – Брест : БрГУ, 2023. – 73 с. – Режим доступа: <http://rep.brsu.by/>.
ISBN 978-985-22-0640-2

В сборник включены материалы по актуальным вопросам психолого-педагогической поддержки развития личности в онтогенезе. В статьях приведены результаты исследований студентов в данной области.

Адресуется студентам и преподавателям учреждений высшего образования, а также педагогам дошкольного и школьного 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», 2023

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: 15.12.2023;
- объем издания: 675 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.

Репозиторий БрГУ

СОДЕРЖАНИЕ

Божко Е. Г., Кот А. С. Необходимость взаимодействия педагогов с родителями детей младшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.....	6
Борисевич А.И. Развитие просодической стороны речи у детей среднего дошкольного возраста со стертой дизартрией.....	8
Власюк Н. С. Культура ресурсосбережения обучающихся профессионально-технического колледжа.....	10
Гецман З. П. Особенности межличностных отношений учащихся первого курса профессионального колледжа, проживающих в общежитии.....	12
Гордейчук М. И. Влияние личности преподавателя на формирование социально-личностных компетенций учащихся колледжа.....	14
Грабар И.С. Развитие умений социального взаимодействия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	17
Грицук М.А. Дифференция звуков у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	19
Дан Хаочжоу Значимость личностных характеристик педагога при реализации технологии обучения в сотрудничестве в образовательном процессе	22
Дейко А. А. Формирование навыков речевого общения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	24
Дмитрук А. С. Генеративный подход для изменения неадаптивных личностных особенностей.....	27
Дорошук А.Э. Развитие связной речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	29
Ковальчук С. И. Теоретические основы воспитания здорового образа жизни у детей дошкольного возраста	31
Крагель Д. А. Потенциал сказок для математического развития детей пятилетнего возраста	34
Лукашевич О. И. Проблема буллинга среди старших подростков сельской школы.....	37
Мартысюк А. Д. Развитие вербальной креативности у детей дошкольного возраста: теоретические основания и способы педагогической поддержки	39
Мигно С. С. Стратегии защиты от кибербуллинга у старших подростков	42
Миронец О.Ю. Дифференция звуков у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	44

Панько Д. М. Возможность использования сказок для развития математических представлений у детей младшего дошкольного возраста.....	47
Пекун Т.Н. Модель активизации познавательной деятельности старших дошкольников в процессе формирования элементарных математических представлений.....	49
Пташник А. И. Характеристика вторичной привязанности в юношеском возрасте.....	51
Сиренко Е. Ю. Теоретические основы педагогической поддержки развития вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста....	53
Смехович А. В. Планирование образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.....	56
Стрельцова Р. А. Деятельность воспитателя по осуществлению работы с родителями.....	58
Тарасенко Е. В. Отношение подростков к проблеме бездомных животных.....	60
Хурсин И. Н. Необходимость развития представлений о величине предметов у детей дошкольного возраста в процессе конструирования.....	62
Чжао Байсян Специфика взаимодействия обучающего и обучающихся при реализации технологии проектного обучения в образовательном процессе.....	64
Шишко Ю. А. Интеграция изобразительной деятельности и развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	66
Яковчук О. В. Особенности профессиональной направленности старшеклассников.....	68
Яковчук О. В. Проблема профессиональной направленности старшеклассников на сферу здравоохранения	71

Е. Г. БОЖКО, А. С. КОТ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

НЕОБХОДИМОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семья и учреждение дошкольного образования – два главных института социализации детей. Исследователи Л. В. Байбородова, Е. А. Стребелева, В. В. Заболтина и др. пришли к выводу, что именно родители дают ребенку первый опыт взаимодействия с людьми, учат общению, доверию, умению слушать, терпеливо и бережно относиться к мнению других, оценивать свои поступки. Задача педагога учреждения дошкольного образования – заинтересовать родителей в воспитании ребенка, показать родителям их особую роль в развитии малыша.

Инклюзивное образование в Беларуси предполагает включение всех детей, независимо от существующих между ними различий (по полу, национальности, принадлежности к этнической группе, религии, одаренности в определенной области, особенностям психофизического развития и др.), в общую и единую образовательную среду.

По мере развития и расширения интегрированных групп в учреждениях дошкольного образования стало очевидно: недостаточно просто открыть двери детского сада для ребенка с особыми потребностями и поместить его в обычный класс со сверстниками. Инклюзивное образование, являясь логическим продолжением системы интегрированного образования, предлагает новые, более совершенные и гибкие подходы к организации учебного процесса и взаимодействия с каждым ребенком.

Понимая важность и значимость внедрения идей инклюзивного образования в учреждения дошкольного образования, педагогам и родителям необходимо учитывать, что от провозглашения идеи до её воплощения в жизнь необходимо решить ряд проблем. Одной из которых является готовность родителей нормально развивающихся детей и детей с ОПФР к взаимодействию друг с другом, специалистами. Крайне важно, чтобы в условиях инклюзивного образования родители и специалисты стремились, к взаимовыгодному взаимодействию в интересах психического, физического и социального развития как нормально развивающихся детей, так и детей с ОПФР. Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении преподавателей и сознании родителей. Целенаправленную работу необходимо проводить с родителями

воспитанников, разъяснять им важность воспитания у детей культуры общения. Насколько родители будут терпимы к своему ребенку, так и он будет относиться с уважением и пониманием к людям с ограниченными возможностями здоровья [1].

Формы и методы работы с родителями направлены на повышение педагогической культуры родителей, на укрепление взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи, на усиление ее воспитательного потенциала. Существуют разные формы общения педагога с родителями. К коллективным формам относится не только общее родительское собрание учреждения дошкольного образования, но и родительская конференция. Ценность такой формы работы в том, что в ней участвуют не только родители, на конференциях выступают педагоги, работники районного отдела образования, представители медицинской службы, учителя, педагоги-психологи. К совместным формам относятся досуги, праздники, выставки.

К индивидуальным формам относятся: индивидуальные беседы, посещение семьи на дому, индивидуальные консультации, анкетирование с целью изучения семьи, выяснения образовательных потребностей родителей, установления контакта с её членами, для согласования воспитательных воздействий на ребенка.

Наглядно-информационные средства: родительские уголки; выставки, вернисажи детских работ; памятки для родителей; папки-передвижки; родительская газета (оформляется самими родителями); видеосъемка; доска объявлений; ящик идей и предложений. Информационно-аналитические методы: проведение социологических срезов, опросов, «Почтовый ящик».

В ходе бесед, консультаций, родительских собраний педагог не только информирует родителей, но и предоставляет им возможность высказать свою точку зрения, поделиться проблемой, обратиться с просьбой.

Таким образом, грамотно организованное, продуктивное взаимодействие педагога с родителями можно рассматривать как один из факторов эффективной реализации инклюзивного образования.

Список использованной литературы

1. Заболтина, В. В. Взаимодействие специалистов дошкольной образовательной организации с родителями детей, имеющих ограниченные возможности здоровья и детей-инвалидов в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] : Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-spetsialistov-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-s-roditelyami-detey-imeyuschih-ogranichennye-vozmozhnosti> : Дата доступа: 01.03.2023.

К содержанию

А.И. БОРИСЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

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

**РАЗВИТИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ
ДИЗАРТРИЕЙ**

В последнее время из многообразия всех речевых расстройств у дошкольников, дизартрия является одной из тяжелых и, следовательно, трудно поддается коррекции. Дизартрия по клинико-педагогической классификации относится к расстройствам фонационного оформления речи. При дизартрии в произносительной стороне речи страдает важный ее компонент – просодика, в состав которой входит интонация, тембр, пауза, логическое ударение, темп, ритм, речевое дыхание. В целом каждый компонент речи будь то звукопроизношение, речевое дыхание, голосовые функции и просодика тесно взаимосвязаны между собой. Все компоненты являются звеньями одной цепи – речевой деятельности. Развивая один компонент, мы косвенно влияем и на другие его компоненты.

Просодический компонент, входящий в структуру речи, является составляющим звеном фонационного оформления красивого и правильного речевого высказывания. Следовательно, необходимо изучать и развивать просодическую сторону речи у детей дошкольного возраста, поскольку специфика нарушения восприятия и воспроизведения просодических компонентов у дошкольников с дизартрией, определяет подбор и использование общих и специфических коррекционных методов и приемов по преодолению просодических нарушений в логопедической работе.

Проблема дизартрии в логопедии связана с именами таких неврологов, психиатров, психологов, нейрофизиологов и логопедов, как Е. Ф. Архипова [1], А. И. Белякова [2], Е. Н. Винарская [3], И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько [4], Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова [5] и др.

Исследователи придерживаются различных мнений по поводу формирования компонентов просодической стороны речи. Так, большинство исследователей (Е. С. Алмазова, А. М. Антипова, Е. А. Брызгунова, Л. А. Михайличенко, В. И. Петрянкина, Г. Ф. Сергеева) отмечают, что просодическая сторона речи является сложной системой, так как в нее входят много компонентов: интонация, тембр, пауза, логическое ударение, темп, ритм, речевое дыхание [6]. Все эти компоненты служат для выражения различных синтаксических значений и категорий в предложениях, а также экспрессии и эмоций, окрашивают речь, делают ее выразительной, разборчивой.

Ряд других авторов (И. Я. Блинов, Е. А. Брызгунова, Л. Р. Зиндер, Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова и др.) считают, что компонентами просодики являются: мелодика, длительность, интенсивность, логическое ударение, паузы, тембр [5]. Однако, все авторы едины в том, что процесс развития компонентов просодической стороны речи проходит в течение длительного времени и затрагивает все этапы становления речи.

Мы изучили особенности просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией. Исследование проводилось на базе государственных учреждений дошкольного образования «Детский-сад № 14 г. Бреста», «Детский-сад № 74 г. Бреста». В нем приняли участие 3 воспитанника среднего дошкольного возраста со стертой дизартрией и 3 – с нормативным речевым развитием.

Для обследования просодической стороны речи у дошкольников мы использовали диагностическую методику Е. Ф. Архиповой [1]. Программа исследования просодики включала: обследование восприятия и воспроизведения ритма, интонации, логического ударения, тембра голоса; обследование модуляций голоса по высоте, силе; выявление назального тембра голоса; обследование речевого дыхания и темпо-ритмической организации речи.

При выполнении заданий воспитанниками с дизартрией наблюдалось много ошибок, дети сами ошибки не замечали и не исправляли. У дошкольников были ошибки в заданиях на воспроизведение интонации, например: путали вопросительную и восклицательную интонацию в предложениях «Мама купит мне мяч?», «Мама купит мне мяч!», или вовсе, произносили все монотонно. Также отмечались ошибки в темпо-ритмической организации речи (речь медленная, монотонная); ошибки в воспроизведении ритма (не смогли отстучать серию простых ударов); нарушение в модуляции голоса по силе; нарушение речевого дыхания (часто начинали говорить на вдохе), в упражнении на исследование силы воздушной струи не докатывали ватный шарик до ворот, часто набирали воздух. У воспитанников отмечались ошибки в воспроизведении логического ударения, модуляции голоса по высоте (один мальчик не смог сделать голос низким), нарушение речевого дыхания (например, при исследовании умения дифференцировать носовое и ротовое дыхание один ребенок часто путал носовой и ротовой вдох и выдох). Дети с нормативным речевым развитием все диагностические задания выполнили без ошибок.

Таким образом, специфическими особенностями и недостатками речи обследуемых детей с дизартрией являются: невнятная дикция, монотонность, отсутствие выразительности. Самое большое количество проблем у обследуемых детей возникало при попытках повторения и восприятия интонационных структур, логических ударений, а также модуляций голоса по силе и высоте. Легче всего детям удавалось воспроизводить ритмы. Все

выявленные нарушения очень устойчивы и не поддаются самостоятельному устранению. Вышесказанное доказывает необходимость планомерной работы над компонентами просодики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Список использованной литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. – 319 с.
2. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова. – М. : Книголюб, 2005. – 55 с.
3. Винарская, Е. Н. Дизартрия : речевые расстройства при очаговых поражениях мозга, анатомия и физиология речи : закономерности развития и фонетические нормы, сравнительная характеристика и диагностика клинических форм, практическая методика коррекционно-педагогической работы / Е. Н. Винарская. – Изд. 2-е. – М. : URSS, сор., 2020. – 200 с.
4. Приходько, О. Г. Логопедический массаж : при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько. – СПб. : Изд-во КАРО, 2010. – 157 с.
5. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.
6. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей : учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1973. – 150 с.

К содержанию

Н. С. ВЛАСЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель – В. В. Ильяшева, канд. пед. наук

КУЛЬТУРА РЕСУРСОСБЕРЕЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Рациональное использование ресурсов и сокращение их потерь – это основа ресурсосбережения, которая является приоритетным направлением государственной политики во всех развитых странах мира. Директива Президента Республики Беларусь № 3 «Экономия и бережливость – главные факторы экономической безопасности государства» подчеркивает степень важности формирования экологически безопасного, ресурсосберегающего поведения населения страны, при этом большое значение в реализации положений Директивы №3 отводится организации воспитательного процесса с гражданами, т. к. принцип экономии и бережливости пока не стал неотъемлемым элементом белорусского менталитета. Образование может

служить эффективным инструментом повышения экологического сознания различных слоев общества, формирования экологических ценностей и экологически адекватных стереотипов поведения.

Культура ресурсосбережения является компонентом экологической культуры и рассматривается нами как осознанная деятельность человека по сохранению и рациональному использованию природных и антропогенных ресурсов. Структура культуры ресурсосбережения представлена следующими компонентами: познавательный (знания о принципах ресурсосберегающего поведения), мотивационно-ценностный (ответственное, бережное и ценностное отношение к ресурсам), деятельностный (поведение в отношении к ресурсам, включающее в себя умения и навыки, необходимые для решения экологических проблем, поведение в природе и участие в деятельности по ресурсосбережению) [1].

Для изучения особенностей культуры ресурсосбережения обучающихся профессионально-технического колледжа нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 195 обучающихся Малоритского аграрного колледжа. Респондентам были заданы вопросы, разделенные на три блока: теоретическое освоение (знания обучающихся об эффективных методах использования энергии и ресурсов в быту), ценностное отношение (признание проблемы ресурсосбережения и оценка деятельности по сбережению окружающей среды) и практическое применение (деятельность обучающихся по снижению ресурсопотребления).

Анализ результатов исследования позволил установить следующее.

У обучающихся имеются существенные «пробелы» в знаниях в области ресурсосбережения. Они склонны ошибаться в видах ресурсов, узконаправленных особенностях сбора и сортировки отходов, имеют ограниченные представления о наиболее эффективных методах экономии и сбережения электричества и тепла. Отсутствие системных знаний об особенностях и способах ресурсосбережения препятствует их эффективному использованию в повседневной бытовой жизни.

Большинство обучающихся (76 %) считает, что делает все возможное для сохранения окружающей среды. Основными методами ресурсосбережения опрошенные называют раздельный сбор мусора (60 %), повторное использование ненужных вещей (30 %), сокращение собственного потребления энергии, воды и газа. Это свидетельствует о том, что обучающиеся склонны выбирать индивидуальные практические действия, нацеленные на снижение собственного негативного влияния на окружающую среду, и в меньшей степени ориентированы на распространение информации об экологически целесообразном поведении. Тема ресурсосбережения не вызывает интереса у обучающихся колледжа, большинство из них практически не вовлечено

в экологические движения и проекты (78 %), а 40 % вовсе не хотят принимать участие в экологических инициативах, проводимых на базе колледжа.

Полученные данные показывают, что повышения культуры ресурсосбережения обучающихся колледжа, необходимо направить усилия на расширение, углубление и систематизацию знаний о возобновляемых и невозобновляемых ресурсах, о рациональных методах сбора и сортировки отходов, об эффективных способах экономии и сбережения ресурсов; формирование и укрепление ценностного отношения к проблеме ресурсосбережения и охране окружающей среды; содействие овладению способами рационального использования ресурсов. С нашей точки зрения, для решения указанных задач следует осуществлять работу по вовлечению обучающихся в экологические проекты и экологические движения; проводить экологически ориентированные научные конференции и тренинги, экскурсии в заповедники и заказники, экологические акции («посади дерево», «сделай кормушки для птиц», «заготовь корм для птиц и животных»); привлекать обучающихся к работе по сбору, утилизации и переработке вторичного сырья и отработанных материалов, а также по распространению информации о рациональном и экономном использовании ресурсов.

Список использованной литературы

1. Глазачев, С.Н. Экологическая культура: сущность, содержание, технологии формирования / С. Н. Глазачев // Экология и образование. – 2004. – № 1/2. – С. 38–42.

К содержанию

З. П. ГЕЦМАН

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА, ПРОЖИВАЮЩИХ В ОБЩЕЖИТИИ

Профессиональное и личностное становление во многом зависит от того, насколько комфортно будут чувствовать себя первокурсники в новом для них учебном заведении. Немаловажным здесь являются взаимоотношения с одноклассниками, педагогами, мастерами производственного обучения, кураторами. Труднее приходится иногородним учащимся, так как они еще проходят адаптацию к проживанию в общежитии. Когда учащиеся-первокурсники, начинают жить далеко от дома, а также от родительского контроля, они могут испытать значительный психологический стресс. Е. М. Погодина считает, что успешность адаптации

в общежитии зависит от личностных качеств учащихся, которые могут как осложнять, так и упрощать этот процесс [1].

Первокурсникам, заселившимся в общежитие, приходится по-новому строить социальные связи, налаживать взаимоотношения с соседями по комнате и по этажу, что не всегда сразу получается. Нужно научиться проживать друг с другом в ограниченном пространстве (в частности, в комнате общежития). Учащиеся, проживающие в общежитии, составляют особую группу, так как они сталкиваются не только с проблемами, связанными с обучением и бытом, но и с трудностями выбора друзей, адаптации к новой среде проживания.

Для выявления особенностей межличностных отношений мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие 42 учащихся первых курсов Пинского государственного колледжа техники и технологий, проживающих в общежитии. Мы использовали тест В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности». По результатам опроса мы выявили следующее.

35,7 % респондентов имеют показатель, как весьма общительны (порой, сверх меры), любопытны и разговорчивы. Такое общение иногда вызывает у окружающих раздражение. Учащиеся могут легко и быстро заводить знакомства с новыми людьми, бывать в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить, вспыльчивы (но быстро отходят); у 21,4% учащихся выявлен высокий уровень общительности (их еще называют «рубаха-парень» – общительность бьет ключом). Эти учащиеся всегда знают, что происходит в их окружении, обсуждают разные темы, даже, если имеют о них поверхностное представление (но серьезные темы вызывают у них скуку); в любой ситуации чувствуют себя свободно; с большим желанием берутся за любое дело (но в основном, до конца его не доводят).

Эти две группы первокурсников, не смотря на выявленную общительность, не владеют в достаточной мере навыками конструктивного общения, могут вступать в конфликты и затрудняются в их предупреждении, а также в том, чтобы самостоятельно справиться с трудными жизненными ситуациями.

4,7% опрошенных учащихся оказались в известной степени общительными. Для них характерно уверенное самочувствие в новой обстановке, возникающие проблемы не пугают, с новыми людьми сходятся с опасением, в спорах и диспутах участвуют неохотно. В их высказываниях порой слишком много сарказма. В силу этого данная группа респондентов также будет испытывать затруднения в адаптации к проживанию в общежитии.

33,3% респондентов имеют нормальную коммуникабельность. Им присущи любознательность, терпеливость в общении с другими, они способны отстаивать свою точку зрения без особых эмоций. Такие учащиеся легко налаживают отношения с новыми людьми, шумные компании им не по душе; они немногословны и испытывают раздражение при экстравагантных выходках других. В силу присущей им любознательности, терпеливости в общении с другими смогут отстоять свою точку зрения без особых эмоций и выстроить нормальные отношения со сверстниками в общежитии и новыми людьми.

Таким образом, эмпирическое исследование показало, что чуть более половины учащихся-первокурсников будут испытывать трудности в адаптации к проживанию в общежитии. Это подчеркивает необходимость проведения специальной работы с данными обучающимися.

Список использованной литературы

1. Погодина, Е. Н. Адаптация к студенческой жизни: анализ частоты и причин конфликтов в общежитии [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2010. – № 1. – Режим доступа: <http://psyanima.ru>. – Дата доступа: 11.02.2023.

К содержанию

М. И. ГОРДЕЙЧУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. И. Петрашевич, канд. пед. наук, доцент

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Изменения в политической, экономической, социальной и культурной сферах влекут за собой пересмотр существующих и выработку новых направлений совершенствования системы образования Республики Беларусь. На законодательном уровне к современному образованию предъявляются такие требования, как доступность образования; обеспечение прав и свобод в сфере образования; создание необходимых условий для обучения лиц с особыми образовательными потребностями; обеспечение равенства белорусского и русского языков; высокий уровень качества образования и т. д. [1, с. 5]. Вышеперечисленные требования являются важными и необходимыми в контексте устройства системы образования. Но мы бы хотели акцентировать внимание на качестве образования, зависящее от множества факторов (вектор государственной политики; тенденции развития современного образования;

условия осуществления образовательного процесса и др.). Важно сформировать значимые для профессиональной деятельности компетенции у будущих педагогов еще во время обучения в вузе, ведь от степени их сформированности в дальнейшем будет зависеть качество образовательного процесса. Проблема формирования и развития компетенций будущих педагогов находится в поле зрения таких ученых, как О. Л. Жук [2], [3], А. В. Хуторской [4], И. А. Зимняя [5], А. А. Вербицкий [6], В. А. Сластенин [7] и др.

Профессиональная подготовка по профильному предмету является необходимым условием подготовки специалиста по умолчанию. Что касается личностных качеств, здесь сложно смоделировать универсальные требования к педагогу в силу того, что каждый человек индивидуален.

Министерством образования Республики Беларусь утверждены «Правила педагогических работников» [8]. Документ приводит общие требования, которыми должен обладать педагогический работник – добросовестно выполнять обязанности; стремиться к профессиональному самосовершенствованию; формировать социально-личностные компетенции; проявлять доброжелательность, вежливость; уметь работать в команде; соответствовать внешне и внутренне званию педагога [8]. Требования являются актуальными и обоснованными, обеспечивают престиж профессии педагога.

И. А. Зимняя выделяет четыре категории социально-профессиональной компетенции, значимой для личности педагога: базовый (включает анализ, сопоставление, сравнение, систематизация и др.); личностный (такие личностные качества, как самостоятельность, ответственность, целеустремленность, организованность и др.); социальный (соблюдение общепринятых норм общества, правил здорового образа жизни, умение общаться на понятном для языке); профессиональный. По утверждению И.А. Зимней современный педагог должен быть мобильным, активным, коммуникативным, при этом соблюдающим правила поведения в обществе, профессиональным и человечным [5].

Для успешного осуществления профессиональной деятельности педагог должен обладать компетенцией, направленной на командную системную работу, сопряженную с получением общего результата и необходимостью делиться как успехи, так и неудачи с коллегами, при этом совершив ошибку, должен признать и принять ответственность за её. Именно от педагога зависит то, каким будет обучающийся, ведь педагог является медийной персоной, на которого равняются и воспринимают как кумира, представляет собой предмет восхищения, подражания и живую модель поведения.

Мы считаем, что для успешного осуществления образовательной деятельности, педагог должен обладать такими качествами, как:

– пунктуальность, аккуратность, скромность;

- мастерство оратора, позволяющее отстоять точку зрения и ответить на любой провокационный вопрос;
- стрессоустойчивость;
- лидерские способности;
- соблюдение государственных, социальных правил и устоев;
- здоровый образ жизни;
- готовность к командной работе;
- готовность жертвовать собственными интересами в пользу общественных и способность к состраданию;
- высокий уровень профессиональных знаний;
- способность к самоанализу и саморазвитию.

Таким образом, для успешного формирования социально-личностных компетенций у учащихся педагог должен, в первую очередь, работать над собой и обладать высоким уровнем сформированности этой категории компетенций.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 14 янв. 2022 г. № 154-З: принят Палатой представителей 21 дек. 2021 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2021 г.: в Кодекс с 31 янв. 2022 г. изм. и доп. не вносились. – Минск : Амалфея, 2022. – 308 с.
2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
3. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие для препод., аспирант. и студ. высш. учеб. заведений / О. Л. Жук, С. Н. Сидоренко ; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2007. – 182 с.
4. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие / А. В. Хуторской. – М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
5. Зимняя, И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И. А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 7-й Международной научно-методической конференции, Минск, 1–2 ноября 2005 г. – Минск : РИВШ, 2005. – С.283–286.
6. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 89 с.
7. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
8. Об утверждении Правил педагогических работников [Электронный ресурс] : приказ Мин. обр. Респ. Беларусь, 10 июня 2022 г., №401 // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-sredneg-o-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/2022-2023-uchebnyy-god/.pdf> – Дата доступа: 21.03.2023.

К содержанию

И.С. ГРАБАР

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

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

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Процесс социализации детей дошкольного возраста – это усвоение и приобретение базовых навыков взаимодействия между членами общества. Социализация необходима в первую очередь для того, чтобы подготовить воспитанника к жизни в группе людей, с которой он столкнется уже очень скоро, когда пойдет в школу. Именно поэтому на данном этапе важно не изолировать ребенка от общества, а наоборот – посещать с ним детские коллективы на площадках, в детском саду, ходить в гости к друзьям и приглашать их к себе.

Социализация необходима для того, чтобы малыш научился успешно и легко взаимодействовать с другими людьми, строить отношения. Социальное развитие заключается в получении зрелости к жизни в обществе. Производится она по мере развития сознания и коммуникативных навыков, а также понимания чувств и способа мышления других людей. Социализация дошкольников заключается в изучении поведения, социальных ролей и норм, которые принимает социальная группа, а также создания благожелательного отношения к людям. Дошкольник делает свои первые шаги на пути познания и усвоения традиций и образцов культуры, которые будут определять его поведение в будущем. Процесс социализации приводит к овладению ребенком знаниями о своей группе и о социальных ролях, а также к освоению принятых в этой группе норм и ценностей.

Одним из важнейших условий успешной социализации личности выступает сформированность социальной компетентности. Социальная компетентность является одним из важнейших видов компетентностей, так как, по мнению И. А. Зимней, все компетентности социальны в широком смысле [1]. И. А. Кудяева подчеркивает, что социальная компетентность личности проявляется в различных формах – как зрелость (компетентность) духовная, гражданская, профессиональная. Но во всех этих проявлениях она всегда предстает как ориентация личности на сотрудничество, на кооперацию совместных усилий, на гармоничное, справедливое сочетание интересов [2]. И. А. Зимняя выделяет три *группы социальной компетентности*:

1) относящиеся к самому человеку как к личности, субъекту деятельности, общения;

2) относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;

3) относящиеся к деятельности человека [1].

Наше исследование посвящено изучению второй группы (по И. А. Зимней) социальной компетентности – социальному взаимодействию. В качестве респондентов были взяты дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). В многочисленных исследованиях (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Р. И. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) подчеркивается, что в следствие речевого недоразвития данная категория воспитанников испытывает большие трудности именно во взаимодействии со сверстниками. Взрослые, взаимодействующие с детьми с ОНР и знающие их особенности, находят к ним подход. Чего нельзя сказать о сверстниках.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 74 г. Бреста». В нем приняли участие 14 детей старшего дошкольного возраста с ОНР и 14 с нормативным речевым развитием. Для изучения межличностных отношений детей использовалась социометрическая методика «Рукавички» Г. А. Цукерман.

В группе детей с ОНР исследование показало, что высоким уровнем коммуникации обладают 2 воспитанника одного возраста (6 лет). Данный уровень подразумевает, что рукавички у обоих воспитанников были украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждали возможный вариант узора; приходили к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивали способы действия и координировали их, строя совместное действие; следили за реализацией принятого замысла. Работа в данном коллективе протекала в спокойно, тихо, в дружелюбной обстановке, эмоциональное отношение к совместной деятельности у данной пары – положительное.

Средний уровень показали 4 воспитанника, среди которых пара разного возраста (5 и 6 лет) и пара одного возраста (7 лет). Работы отражали частичное сходство – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия. Один из детей контролировал все совместные действия, был ведущим, а второй – ведомым. Т.е. коммуникация носила, скорее, односторонний характер.

Низкий уровень был выявлен у 8 воспитанников разного возраста (5 и 6 лет). В узорах явно преобладали различия или вообще не было сходства. Дети не пытались договориться или не смогли прийти к согласию, каждый настаивал на своем.

Наблюдение за работой в парах все же показало, что в большинстве случаев дети испытывали некоторые коммуникативные трудности в процессе работы. Вероятно, это связано с тем, что дети с нарушениями речи

быстро уставали в процессе совместной деятельности, а продуктивность и темп работы снижались. Так, дошкольники данной группы демонстрировали отсутствие интереса в контакте с партнером, неумение ориентироваться в ситуации общения. Возможно, это связано с несформированностью способов построения практических взаимоотношений со сверстниками, обусловленных именно недостатком речевых средств, которыми располагают дети. Таким образом, нам видно, что коммуникативный компонент на высоком уровне сформирован у 15 % воспитанников с ОНР, на среднем уровне – 30 % и на низком – 55%. В группе с нормативным речевым развитием 75 % воспитанников показали высокий результат, 25 % – средний, а низких результатов не оказалось.

Результаты проведенного нами исследования показали, что коммуникативные умения дошкольников с ОНР несколько отстают от тех же умений дошкольников, имеющих нормативное речевое развитие. Следовательно, педагоги, работающие в группах детей с ОНР, должны проводить целенаправленную систематическую работу по формированию у воспитанников умений социального взаимодействия. Делать это необходимо как специально организованной, так и нерегламентированной деятельности. Особое внимание следует уделять игровой деятельности как ведущей в данном возрасте. Беря на себя какую-либо роль в сюжетно-ролевой или действуя от имени литературного персонажа в театрализованной игре, ребенок раскрепощается, не заикливаясь на недостатках речи.

Список использованной литературы

1. Зимняя, А. И. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / А. И. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Кудяева, И. А. Освоение социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01 / И. А. Кудяева ; Морд. гос. пед. ун-т им. М.Е. Евсевьева. – Саранск, 2004. – 20 с.

К содержанию

М.А. ГРИЦУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

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

КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ И СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Речь является одной из важнейших способностей человека. В процессе речевого развития у него формируются высшие психические функции.

Общение создает необходимые условия для коммуникации и для развития различных форм деятельности. Формирование у детей правильной речи дает возможность общения и подготавливает к обучению в школе. Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими, он может понятно выразить свои желания, мысли, задавать вопросы, обсуждать игру. И, наоборот, невнятная речь затрудняет взаимоотношение ребенка с людьми. К старшему дошкольному возрасту, а иногда и раньше, дети с нарушением речи начинают осознавать свои дефекты и могут стать молчаливыми, раздражительными и стеснительными [1].

В настоящее время распространенными речевыми нарушениями среди детей дошкольного возраста являются дислалия и стертая дизартрия. Анализ теории и практики показал, что стертые формы дизартрии довольно часто смешивают с функциональной дислалией. Однако, своевременное выявление этих нарушений, точное определение их дифференциальных признаков и механизмов, как стертой дизартрии, так функциональной дислалии очень важно для разработки системы логопедической работы. Поэтому проблема изучения особенностей произносительной стороны речи у детей со стертой дизартрией и дислалией является очень актуальной.

По дислалией понимают различные нарушения звукопроизношения у лиц с нормальным слухом и сохранной иннервацией артикуляционного аппарата. Дислалия проявляется отсутствием, заменами, смешением, искажениями звуков в устной речи [2].

По определению Л. В. Лопатиной, стертая дизартрия является речевой патологией, которая проявляется в расстройствах фонетического просодического компонентов речевой функциональной системы, вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга. Стертая дизартрия является одним из наиболее часто встречающихся в детском возрасте расстройств речи, при котором ведущими в структуре речевого дефекта являются стойкие нарушения звукопроизношения, сходные с другими артикуляторными расстройствами и представляющие значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции [3].

В своем исследовании мы изучали особенности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией и стертой дизартрией. В исследовании принимали участие 2 воспитанника государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста» с дислалией, и 2 воспитанника государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 74 г. Бреста» со стертой дизартрией.

Исследование показало, что у воспитанников со стертой дизартрией нарушено 19 % звуков. Имеющиеся нарушения звукопроизношения представлены в виде искажений звуков [с], [з], [ц], [ш], [ж], отсутствии звуков [л], [р]. Обследование детей с дислалией выявило искаженное

произношение звуков [с], [л] и замену звука [р] на [л]. Из 36 звуков русского языка 12 % составляет нарушенное звукопроизношение сонорных и свистящих звуков.

Сравнительный анализ двух групп детей позволяет сделать вывод о том, что детям со стертой дизартрией соответствует низкий уровень правильного произношения из-за большего количества нарушенного звукопроизношения, при этом наиболее частыми нарушениями оказались искажения и пропуски звуков. Нарушения сопутствуют таким группам звуков как: свистящие, шипящие и сонорные. Детям с дислалией соответствует средний уровень правильного произношения. Наиболее часто встречаемые нарушения: искажения и замены звуков. Нарушения сопутствуют таким группам звуков как: сонорные и свистящие.

Полученные результаты показывают, что требуется дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений у детей со стертой формой дизартрии и функциональной дислалией. При стертой дизартрии важнейшими направлениями коррекционной работы выступают: формирование и совершенствование речевой моторики, нормализация речевого дыхания и просодических компонентов речи, координация речи и движений, развитие общей моторики. Коррекция функциональной дислалии включает: формирование фонематического восприятия, развитие навыков звукопроизношения и речевого дыхания.

Е. Ф. Архипова для коррекции звукопроизношения при стертой дизартрии предлагает систему «Дерево». При проведении артикуляционной гимнастики отрабатывается 4 комплекса для основных фонетических групп (свистящих, шипящих, сонорных [л] и [р]). Отрабатывается 20 артикуляционных упражнений в 4 шага: перед зеркалом, по подражанию, по инструкции, с биоэнергопластикой (синхронно с движением рук). Комплексы артикуляционной гимнастикой завершаются специальным упражнением на постановку базового звука речи. Для детей с дизартрией артикуляционная гимнастика проводится в трех вариантах: пассивно, пассивно-активно, активно. При автоматизации звуков используются зрительные опоры – символы для гласных звуков, соотнесение гласных звуков и пальцев рук. Автоматизация любого звука осуществляется последовательно по 11 модулям (вариантам звукосочетаний) потом их вводят в слова. На этапе дифференциации звуков основная задача заключается в том, чтобы воспитать у ребенка прочный навык уместного употребления в речи вновь воспитанного звука, без смешения его с акустически или артикуляторно близкими звуками [4].

Коррекция дислалии осуществляется в три этапа: подготовительный, этап формирования первичных произносительных умений и навыков, этап закрепления произносительных умений и навыков в различных коммуникативных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией // Хрестоматия по логопедии : учеб. пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2011 – Т. 1. – С. 214–218.

2. 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.

3. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.

4. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель; Владимир : ВКТ, 2008. – 319 с.

К содержанию

ДАН ХАОЧЖОУ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель – И. И. Петрашевич, канд. пед. наук, доцент

ЗНАЧИМОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Технология обучения в сотрудничестве является широко распространенной и эффективной образовательной технологией. Известный ученый в области образовательных технологий Г. К. Селевко относит её ко «всеобъемлющему педагогическому обобщению 80-х гг., вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании» [1, с. 85]. Осмыслению и обобщению педагогики сотрудничества посвятили свои труды Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, И. П. Иванов, В. А. Караковский, С. Н. Лысенкова, В. М. Матвеев, С. Л. Соловейчик, В. Ф. Шаталов и др.

В основе технологии обучения в сотрудничестве лежит глубокое понимание и гуманный подход к личности обучающегося, воспитание в коллективе, профессионализм преподавателя, внимание общественности к образованию. Организация образовательного процесса при реализации технологии обучения в сотрудничестве предполагает объединение общей деятельностью и отношениями взаимоуважения и взаимопомощи всех участников. Функция преподавателя при реализации данной технологии меняется, заключается в большей степени в организации деятельности студентов и управлении их работой, оказании помощи, т.е. преподаватель приобретает роль организатора учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности обучающихся, получает возможность усилить их мотивацию

и индивидуализировать процесс обучения, использовать возможности межличностной коммуникации в совместной деятельности, оставаясь при этом полноправным участником процесса обучения.

Организовать эффективно образовательный процесс на основе технологии обучения в сотрудничестве, таким образом, под силу педагогу, который пользуется авторитетом среди обучающихся и коллег; обладает глубокими знаниями не только по предмету, но и в области педагогики и психологии; имеет значимые личностные характеристики и т. д.

Правила педагогических работников, утвержденные 10.06.2022 министром образования Республики Беларусь А. И. Иванцом, содействуют повышению эффективности взаимодействия участников образовательного процесса и уточняют значимые характеристики современного педагога [2]. Какие же личностные характеристики педагога приобретают особую значимость в организации образовательного процесса в целом и при реализации технологии обучения в сотрудничестве, в частности?

В первую очередь, педагог должен быть самостоятельным, находится в перманентном поиске и развитии. В организации образовательного процесса значимость приобретают объективность, внимательность, контактность, чуткость, добросовестность, адекватность самооценки, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность и др.

Значимой становится готовность педагога к пониманию психических состояний обучающихся и к сопереживанию. Формирование данной готовности требует от самого педагога кропотливой усердной работы.

Необходимостью становится также формирование «педагогического такта», выражающего общую культуру педагога и высокий профессионализм его педагогической деятельности. Чувство такта проявляется в таких личностных умениях педагога, как:

- требовательность, не вызывающая у обучающихся отчужденности;
- умение поощрять обучающихся, но только за заслуги и успехи;
- искренняя доброта;
- строгость;
- чувство причастности;
- умение предвосхищать эмоциональный отклик у обучающихся.

Выше представлен далеко не полный перечень личностных характеристик педагога, значимых при реализации технологии обучения в сотрудничестве. Такой перечень, на наш взгляд не может быть статичен, он дополняется и обновляется во взаимозависимости с профессиональным становлением самого педагога, образовательными запросами обучающихся и обновлением стратегических задач образования.

Главная задача педагога в организации обучения на основе технологии обучения в сотрудничестве заключается в подготовке обучающихся

к серьёзному, настойчивому, усидчивому труду, который не возможен без напряжения мысли, в утверждении в каждом из них чувства собственного достоинства, формировании умения уважать себя, быть чутким, сопереживать другим, чувствовать других людей.

Таким образом, личностные характеристики педагога имеют первостепенную значимость в организации образовательного процесса в целом и при реализации технологии обучения в сотрудничестве, в частности.

Список использованной литературы

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Серия «Энциклопедия образовательных технологий». – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

2. Об утверждении Правил педагогических работников [Электронный ресурс] : приказ Мин. обр. Респ. Беларусь, 10 июня 2022 г., №401 // Министерство образования Республики Беларусь. – Режим доступа: [Приказ401_10_06_правила_пед_работников.pdf \(edu.gov.by\)](#) – Дата доступа: 01.04.

К содержанию

А.А. ДЕЙКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

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

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Процесс общения – категория, которая является предметом исследований психологов, педагогов. Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин считали общение важным условием развития ребенка. М. И. Лисина выделила в общении две функции: 1) образование совместной деятельности субъектов (согласование и объединение стараний для достижений совместного результата); 2) развитие и формирование межличностных взаимоотношений (взаимодействия с целью выстраивания отношений между людьми) [1, с. 29–30].

Основным средством общения выступает речь. Л. С. Выготский доказал, что все психические процессы у ребенка (мышление восприятие, память, внимание, воображение, целенаправленное поведение) развиваются с прямым участием речи [2].

Однако есть категория детей, которые в процессе общения чаще прибегают к неречевым средствам общения. Это дошкольники с общим

недоразвитием речи (далее – ОНР). При данном речевом расстройстве нарушены все компоненты речевой системы. Поэтому формирование навыков речевого общения у дошкольников с ОНР – одна из актуальных проблем логопедии.

Для того, чтобы определить эффективные способы формирования навыков речевого общения у воспитанников с ОНР, необходимо исследовать актуальный уровень их взаимодействия. Свое исследование мы проводили в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 64 г. Бреста». В нем приняли участие 8 воспитанников с ОНР и 8 – с нормативным речевым развитием. В процессе исследования использовалась методика изучения уровня речевого общения В. И. Яшиной [2]. В ходе изучения дошкольников обращали внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его последовательно, слушать собеседника, понимать его.

Исследование показало, что у 4 воспитанников с ОНР отмечен высокий уровень речевой коммуникации, у 2 – средний, у 2 – низкий. Такие данные говорят нам о том, что даже при одинаковом уровне речевого развития детей с ОНР, их уровень речевой коммуникации может значительно отличаться.

4 ребенка из 8 детей показали очень хорошие результаты. Мы наблюдали, как они взаимодействуют между собой, со взрослыми, в игре. Эти воспитанники сами проявляют инициативу к разговору, им интересно, они слушают внимательно, отвечают со смыслом и логично, соблюдая уровень речевого этикета (правила благодарности; правила приглашения, предложения, просьбы, согласия и отказа; правила извинения; правила одобрения и похвалы; правила обращения на «Вы» и «Ты»). Дети популярны в группе, с ними хотят играть, они без страха и стеснения проявляют инициативу для игры и разговора.

2 воспитанника из 8 дошкольников со средним уровнем речевой коммуникации показали себя тихими стеснительными детьми, в игре они также не особо используют речь, в беседе со взрослым отвечают только на поставленные вопросы по инициативе взрослого, но всё же соблюдают речевой этикет (правила обращения на «Вы» и на «ты», правила просьбы, правила извинения, согласия и отказа, правила благодарности), в группе не особо пользуются популярностью, скромны, неактивны. Оставшиеся 2 ребенка с низким уровнем речевого развития малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, зажаты, предпочитают играть тихо и часто одни, сами себе, невнимательны к обращенной речи, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание, логичность и целостность высказывания теряется. В детском коллективе не пользуются популярностью, воспитатели замечали насмешки со стороны сверстников, неприятие детей в компанию, в игру.

В ходе проведения методики с нормотипичными детьми оказалось, что у 7 ребят из 8 уровень речевой коммуникации высокий, у 1 ребенка – средний. То есть только лишь один ребенок показал результат, отличный от большинства (средний уровень речевого общения, в то время как все остальные дети показали высокий уровень речевой коммуникации).

Из наблюдений можно сказать, что ребенок сам по себе тихий, стеснительный, любит тихие игры, спокойный, поэтому мы сделали вывод, что это есть его особенность темперамента, его характера и манеры поведения, ведь он воспитан, соблюдает этикет (правила обращения на «Вы» и на «ты», правила просьбы, правила извинения, согласия и отказа, правила благодарности), субординацию, понимает и слушает обращенную речь, вступает в диалог, но чаще по чьей-то инициативе, но в диалоге ведет себя правильно, высказывается логично и полно. Остальные же дети, у которых мы определили высокий уровень речевой коммуникации были общительны, полностью верно понимали обращенную речь, в игре использовали развернутые полные высказывания, в разговоре со сверстниками проявляли сами инициативу, охотно принимали ее и от других, в общении со взрослыми соблюдали правила приличия, субординацию, общались с должным уважением, пользовались формами речевого этикета (правила благодарности; правила приглашения, предложения, просьбы, согласия и отказа; правила извинения; правила одобрения и похвалы; правила обращения на «Вы» и «Ты»).

Получив данные об уровне развития речевых умений у старших дошкольников с ОНР, мы пришли к выводу, что для активизации и улучшения уровня речевого общения необходимо работать по следующим направлениям: развитие качеств сильной и активной личности, работа с детским коллективом, работа по улучшению самооценки ребенка, включение воспитанника в общение, создание мотивированных ситуаций для коммуникации. Таким образом, работа будет вестись непосредственно с ребенком, с детским коллективом и обязательно работа с семьей. Любое действие педагогов должно начинаться с мотивации: формирование разнообразных и устойчивых мотивов общения, преодоление его ситуативности, развитие у детей уверенности в себе, воспитание интереса к партнерам по общению, умения устанавливать взаимоотношения с окружающими людьми и положительно относиться к ним, преодоление внутреннего страха, проработка внутреннего самоощущения.

Список использованной литературы

1. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009 – 320 с.
2. Выготский, Л. С. Детская речь / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 2006 – 420 с.

К содержанию

А. С. ДМИТРУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ГЕНЕРАТИВНЫЙ ПОДХОД ДЛЯ ИЗМЕНЕНИЯ НЕАДАПТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Каждый человек уникален, но данная уникальность является своеобразным сочетанием физических и психологических особенностей, которые в единичном виде присущи многим людям. Помимо положительных или нейтральных качеств, в структуру уникальности конкретного человека могут входить особенности, которые доставляют дискомфорт не только этому человеку, но и окружающим. К таким особенностям можно отнести агрессивность, застенчивость, боязливость, подозрительность, жестокость, обидчивость и др. Они являются неадаптивными и требуют коррекции.

Многие люди это понимают, и стараются исправить у себя подобные черты, но результат или не наступает, или он незначительный, или человек, наоборот, усугубляет свой случай. Проблема возникает тогда, когда человек вкладывает в процесс изменений много контроля и усилий, а глубинной мотивацией является стремление избавиться от данной особенности, что лишь усиливает внутренний конфликт и напряжение, так как человек отказывается от уже существующей части себя и подавляет ее.

Некоторые российские (А. К. Бакиров, В. Ю. Макулов) и зарубежные (Р. Дилтс, С. Гиллиген) психологи и психотерапевты предлагают иной подход, который можно назвать генеративным (или трансформационным). Он основывается на том, что полное принятие текущего положения запускает процесс спонтанных изменений. С. Гиллиген называет это «творческим потоком», и он является противоположностью состояния «нейро-мускульного блока», которое возникает при попытке произвести направленные волевые изменения. Кроме принятия важно еще отношение к тому свойству или черте, которые мы хотим изменить. Если мы воспринимаем тот или иной аспект своей личности, как что-то нежелательное или лишнее, как противника, то изменения не произойдут. Указанные выше авторы рекомендуют воспринимать данные свойства личности как то, что нам помогает или помогало раньше. Был какой-то момент или период жизни в нашем прошлом, когда «нежелательная» для нас в настоящий момент черта была наилучшим ответом на сложившуюся обстановку. Поэтому относиться к субличности, отвечающей за данную черту или поведение, следует с заботой, сочувствием и благодарностью. Такие внутренние действия позволяют отпустить стоящую за той или иной «негативной» личностной особенностью модель поведения и дают возможность найти более адаптивную форму

реализации позитивного намерения, которое пыталась реализовать данная «негативная» личностная особенность [1, 2, 3].

С. Гиллиген приводит много примеров из практики. Рассмотрим один из них. С проблемой обратилась молодая женщина. В детстве она часто подвергалась сексуальному насилию со стороны соседа. И когда это происходило, он каждый раз говорил: «я убью твою сестру, если ты кому-нибудь об этом расскажешь». Прошло время, она вступила в морскую пехоту и стала экспертом по ядерному оружию малого радиуса поражения. И у нее стали возникать навязчивые фантазии на тему того, чтобы ответить кое-кому приветом. Она не хотела лишать кого-либо жизни, но фантазии оказались настойчивыми. Вместо попыток успокоить, отвлечь клиентку, чтобы она забыла об этой фантазии и думала о чем-то приятном, мы (и клиентка) центрируемся, следуем за фантазией, симптомом, проблемой, внутри которой скрывается позитивное намерение. После серии актов принятия любых ее чувств, желаний, фантазий (это сопровождалось фразами «добро пожаловать», «что бы это не было, уверен, это имеет смысл» и др.), клиентка расплакалась и полностью расслабилась, она смогла «интегрировать, исцелить и благословить» данный аспект своей «тени», позитивное намерение которой было в том, чтобы защитить себя и восстановить справедливость. Безусловно, чувства и ощущения, скрывающиеся за тем или иным симптомом, могут быть сильными, поэтому нужно учиться создавать безопасное внутреннее пространство, в котором они смогут проживаться таким образом, чтобы «не захватили нас» [1]. Описанное выше является иллюстрацией парадокса изменений через отсутствие изменений, когда попытки что-то изменить становятся дополнительной проблемой и препятствуют изменениям, но полное принятие того или иного паттерна позволяет ему развиваться и трансформироваться [1, 2].

Генеративный подход применим к личностным особенностям, которые большинством людей воспринимаются негативно, как проблема. Он позволяет «гуманизировать темную сторону» человека вместо того, чтобы пытаться избавиться от нее или подавить ее. И, в итоге, человек обретает большую внутреннюю целостность, и возвращает себе доступ к тем внутренним ресурсам, которые были отделены и недоступны [1, 2, 3].

Список использованной литературы

1. Гиллиген, С. Путешествие героя: Путь открытия себя / С. Гиллиген, Р. Дилтс. – М. : Психотерапия, 2012. – 320 с.
2. Гиллиген, С. Генеративный транс: Опыт творческого потока / С. Гиллиген. – М. : Психотерапия, 2014. – 320 с.
3. Бакиров, А. К. Точка сборки. Как вернуть своё себе / А. К. Бакиров. – М. : Самиздат, 2011. – 38 с.

К содержанию

А.Э. ДОРОШУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

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

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения, находить аргументы – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи. Развитие связной речи зависит от многих условий: речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка, и обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности.

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание [1, с. 253]. Как отмечает О. С. Ушакова, «связная речь отражает уровень развития ребенка, показывает уровень овладения словарем, грамматическим строем, звуковой культурой речи» [2, с. 223]. И если все компоненты речевой системы, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне, развиваются нормально, то у дошкольника есть все предпосылки для успешного овладения связной речью.

Однако у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) нарушено формирование фонетико-фонематического, лексического, грамматического компонентов языка, что создает большие трудности для развития связной речи. В настоящем исследовании проводился сравнительный анализ развития связной речи у детей среднего дошкольного возраста с ОНР и нормальным речевым развитием.

Исследование выполнялось в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 64 г. Бреста». В нем участвовали 8 воспитанников с ОНР, из них у 2 – моторная алалия и у 4 – ОНР осложнено дизартрией, 8 – с нормативным речевым развитием. Для выявления уровня сформированности связных высказываний использовалась методика «Обследование связной речи» (пересказ сказки «Курочка Ряба» О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной).

В группе воспитанников с ОНР высокий уровень связных высказываний не был выявлен, средний отмечен у 2 дошкольников, низкий – у 6 детей.

Воспитанники со средним уровнем воспроизводили смысловые звенья сказки с сокращениями, пропускали события из сказки. Речь детей ограничивалась перечислением действий. Если в речи дошкольников и встречались предложения, то они были односложными. Воспитанники допускали большое количество ошибок в слоговой структуре слов, звукопроизношении, построении предложений. Словарный запас детей не соответствовал их возрастной норме. Отмечались аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов. Дети не могли пересказать самостоятельно, нуждались в повторном прочтении сказки и помощи логопеда. Голос детей был монотонный, невыразительный. При ответах на вопросы после пересказа некоторые дети нуждались в конкретизации вопроса, наводящей помощи педагога. Дети пытались вспомнить точь-в-точь содержание сказки, не могли подобрать подходящих слов для пересказа.

Низкий уровень показали 6 детей. Присутствовал ребенок с моторной алалией (1 уровень речевого развития), который по всем критериям оценки пересказа получил 0 баллов. Мальчику пересказ не доступен. Остальные воспитанники были малоактивны, малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, невнимательны, зажаты и молчаливы. Пересказывали только с помощью воспитателя или не пересказывали вовсе. Детям требовалось повторное прочтение, а некоторым – неоднократное. Лексический запас намного ниже возрастной нормы. Дети допускали огромное количество грамматических ошибок. Звукопроизношение и слоговая структура грубо нарушены. Голос детей был очень тихим, монотонным. Продуктивность и темп работы в процессе взаимодействия с логопедом у детей снижались. Дети отвлекались на посторонние предметы, составляющие кабинета. Было видно, что дошкольники не проявляют интерес к общению и взаимодействию, не желают вступать в контакт. На вопросы логопеда после пересказа дети отвечали в большинстве случаев неверно, забывали имена героев, путались в сюжете. По некоторым детям было видно, что они не понимают, не осознают смысл произведения.

В группе воспитанников с нормативным речевым развитием высокий уровень связных высказываний продемонстрировали 5 дошкольников, средний – 3 ребенка, низкий выявлен не был. Дети, показавшие высокий уровень, не нуждались в помощи педагога при пересказе. Некоторые воспитанники рассказывали сказку без предварительного прочтения. Лексические и грамматические нормы не были нарушены. Все смысловые звенья дети воспроизвели. Словарный запас дошкольников соответствует возрастной норме. У некоторых детей отмечалось нарушенное звукопроизношение 1–2 звуков, как правило, сонорных, что в данном возрасте рассматривается как норма. Голос воспитанников был выразительный. Дети передавали

эмоциональное состояние героев, выражали чувства свои и героев. На вопросы экспериментатора дети отвечали правильно, развернуто.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что уровень сформированности связных высказываний у воспитанников с ОНР ниже, чем у дошкольников с нормативным речевым развитием, и требует коррекции. Работа должна вестись по следующим направлениям: 1) пересказ рассказа по демонстрируемому действию; 2) составление рассказа по демонстрируемому действию; 3) пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок; 4) составление рассказа по серии сюжетных картинок; 5) составление рассказа по одной сюжетной картинке. Важным условием для развития связной речи является правильно поставленная словарная работа и формирование грамматических навыков, т.к. характерные недостатки детских рассказов – короткие нераспространенные бессоюзные предложения, часто незаконченные, повторение одних и тех же слов, частей предложения и даже целых фраз. Логопед помогает детям с ОНР овладевать языковым материалом, характеризующим качественные стороны предметов и явлений, обозначающим причинно-следственные связи.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : методическое пособие для воспитателей ДОУ / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
2. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателей детского сада / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

К содержанию

С.И. КОВАЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воспитание здорового образа жизни является одной из важнейших задач современной теории и практики воспитания подрастающего поколения. В психолого-педагогической литературе существуют разные определения понятий «здоровый образ жизни» (далее ЗОЖ). Большинство исследователей в ЗОЖ объединяет все, что оказывает поддержку выполнению человеком общественных, профессиональных, бытовых функций в оптимальных условиях и определяет направленность личности на формирование,

сохранение и укрепление индивидуального и общественного здоровья. Так, исследователь Э. М. Казин утверждает, что здоровый образ жизни состоит из трех основных взаимосвязанных элементов: культуры питания, культуры движения и культуры эмоций. Здоровье человека зависит одинаково от всех трех элементов [1, с. 30].

Говоря ЗОЖ, Ю. Д. Жилов называет его «индивидуальной системой поведения, которая ориентирована на удовлетворение потребностей человека, биологических и социальных. Такая система вызывает положительные эмоции, способствует профилактике болезней и несчастных случаев, т. е. представляет абсолютное физическое, социальное, психическое благополучие [2, с. 54]. В понимании Ю. П. Лисицына, «здоровый образ жизни представляет собой типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, укрепляющие резервные возможности человека и обеспечивающие успешное выполнение им социальных и биологических функций» [3, с. 10]. Исследователь подчеркивает, что это активная деятельность, направленная на формирование и укрепление здоровья и полноценное выполнение человеком его функций. В это понятие включается: соблюдение режима дня, отсутствие вредных привычек, двигательная активность, выполнение физических упражнений, закаливание, рациональное питание [3, с. 16]. По мнению Л. Г. Касьяновой, ЗОЖ – это «активная деятельность, направленная на сохранение и укрепление здоровья, осуществляемая с учетом природных и социальных условий и предполагающая гармоничные взаимоотношения с окружающей средой и активное отношение к собственному здоровью» [4, с. 39]. А. С. Вульфович делает вывод, что «здоровый образ жизни – это сложный феномен, психологический, педагогический, социальный, основа которого – гармонизация личности с самой собой, обществом и природой. Содержанием этого феномена являются не только и не столько методы и приемы укрепления здоровья и профилактики заболеваний. Суть состоит в развитии определенных личностных качеств человека, сознательном принятии им принципов здорового образа жизни, превращении заботы о здоровье в ценностные мотивы поведения» [5, с. 5]. Таким образом, современные исследователи (А. С. Вульфович, А. В. Моложавенко и др.) рассматривают здоровый образ жизни не только как способ организации всех аспектов жизнедеятельности человека, ориентированный на укрепление здоровья и исполнение установленных правил и норм ЗОЖ. Они относят к этой категории развитие нравственных ценностей, важнейшей из которых является здоровье, сознательного отношения к своему здоровью; и выбор человеком на этой основе модели поведения в различных областях деятельности.

Говоря о формировании навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева выделяют следующие навыки здорового образа жизни у дошкольников: наличие ценностного

отношения к здоровью и жизни; устойчивые представления о здоровье и здоровьесберегающих правилах поведения, здоровом образе жизни; умения и навыки здоровьесберегающей деятельности; проявление элементарной здоровьесберегающей компетентности; проявление позиции субъекта здоровьесозидания [6, с. 215]. Исследователи также считают, что в старшем дошкольном возрасте у детей необходимо: следующие представления, навыки и умения:

– воспитывать навыки ценностного отношения к здоровью и жизни человека (устойчивый интерес к правилам здоровьесбережения, субъектная позиция в деятельности по здоровью сбережению и т. д.);

– развивать представления о здоровье и правилах его сбережения, основах здорового образа жизни (о человеке, особенностях сохранения его здоровья, алгоритмах умывания, купания, еды, одевания, уборки комнаты; об основных действиях в этих процессах);

– формировать опыт деятельности по сохранению здоровья и основам здорового образа жизни (рассказывать о своем самочувствии, привлекать внимание взрослого в случае плохого самочувствия; уметь выполнять простую гимнастику, дыхательную гимнастику, гимнастику для глаз; стремиться участвовать в игровых ситуациях по охране природы; умение самостоятельно использовать в игре правила здорового образа жизни; умение предупреждать опасные для здоровья ситуации) [14, с. 218].

Ученые (Е. В. Воднева, О. В. Морозова, Е. Б. Родионова, О. Б. Тихомирова и др.) выделяют следующие компоненты развития навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста: когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческо-деятельностный. Когнитивный компонент включает знания о строении и функциях человеческого организма, правилах здорового питания, значении физических упражнений для здоровья, о приемах проведения гигиенических процедур, способах укрепления здоровья. Эмоционально-мотивационный компонент включает понимание значения здорового образа жизни, стремление ребенка вести здоровый образ жизни, интерес к правилам ЗОЖ, ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих. Поведенческо-деятельностный компонент включает умение применять знания, самостоятельно выполнять элементарные правила ЗОЖ, способность переносить умение в другую ситуацию или деятельность.

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме воспитания основ ЗОЖ у детей дошкольного возраста позволил выявить неоднозначные подходы исследователей к содержанию понятия «здоровый образа жизни». В данном исследовании рабочим определением является следующее: «здоровый образа жизни» – это совокупность знаний, умений, осознанных действий, направленных на обеспечение сохранения и укрепление здоровья человека. Применительно к детям старшего дошкольного возраста

составляющими здорового образа жизни являются культурно-гигиенические, двигательные навыки; навыки рационального питания, соблюдения режима дня, взаимодействия с окружающей средой, навыки закаливания и гармонизации психоэмоционального состояния.

Список использованной литературы

1. Казин, Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию / Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 192 с.
2. Жилов, Ю. Д. Основы медико-биологических знаний / Ю. Ю Жилов, Г. И. Куценко, Е. Н. Назарова ; под ред. Ю. Д. Жилова. – М. : Высшая школа, 2006. – 256 с.
3. Лисицын, Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение / Ю. П. Лисицын. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 512 с.
4. Касьянова, Л. Г. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Касьянова. – Шадринск, 2005. – 223 с.
5. Вульфович, А. С. Подготовка будущих учителей к воспитанию у учащихся направленности на здоровый образ жизни: автореф. дис. ... кад. пед. наук / А. С. Вульфович. – Волгоград, 2002. – 20 с.
6. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения ; под ред. : А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – СПб. ; М. ; Нижний Новгород : Питер, 2015. – 464 с.

К содержанию

Д. А. КРАГЕЛЬ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ПОТЕНЦИАЛ СКАЗОК ДЛЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПЯТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

Сказка играет большую роль в воспитании детей-дошкольников. Именно сказки доступно объясняют детям те или иные аспекты жизни человека. Благодаря сказкам, дети учатся как правильно вести себя в обществе. Также сказки помогают расширить словарный запас ребенка и развить связную логическую речь. Сказки воспитывают в ребенке ответственность, волю смелость, веру и многие другие положительные качества. Каждая сказка несет в себе поучительный смысл.

Проанализируем некоторые сказки из рекомендуемых учебной программой дошкольного образования. Цель исследования: выявить возможность развития математических представления у детей старшего дошкольного возраста в процесс чтения и пересказа сказок.

Сказка «Три медведя» имеет потенциал для развития умения определять количество предметов (стульев, ножек у стула, кроватей и т. д.), также устанавливать отношения по величине между предметами, в данном случае – стулья, чашки с похлебкой и кровати, графически их показывать (соединять линиями со стрелками изображения по порядку). Сказка формирует способность сравнивать, различать предметы или их изображения по одному-двум признакам величины одновременно практическими приемами наложения, приложения, с помощью предмета-посредника и с помощью глазомера. Также можно определить последовательность расположения объектов друг за другом слева направо и справа налево: от самых маленьких предметов к самым большим и наоборот.

Сказка «По щучьему веленью» помогает закрепить представления детей о количественном и порядковом счете в пределах 10, прямом и обратном счете. Например, у детей можно спросить: Сколько раз к Емеле обращались с просьбой? Сколько раз Емеля сказал: «По щучьему веленью, по моему хотенью»? Также сказка развивает зрительную и слуховую память. Детям можно предложить перечислить ситуации по порядку, в которых Емеля обращался к фразе щуки.

«Сказка о рыбаке и рыбке» имеет потенциал для формирования представлений детей о днях недели, наступившем времени года. Также сказка развивает умение определять и объяснять временную последовательность смены событий «сначала – потом», «было – есть – будет», «раньше – позже». «Сказка о рыбаке и рыбке» помогает сформировать у детей представления о составе числа из единиц (в пределах 5): можно предложить детям посчитать сколько раз дед обращался к рыбке по просьбе старухи.

Сформировать представления о месяцах года, их последовательности и включенности во временные отрезки «пора (время) года», «год» поможет сказка «Двенадцать месяцев». С детьми можно обсудить соответствующие изменения в природе. Сказка особенно развивает такие процессы как память, образное и логическое мышление. В начале занятия есть возможность детям задать контрольные вопросы: Какие месяцы вы знаете? Какие месяцы относятся к зимним/весенним/летним/осенним месяцам?

Сказка «Дюймовочка» наполнена математическими представлениями. Благодаря тому, что Дюймовочка была маленькой-маленькой, всего в дюйм ростом, сказка может знакомить с целью и правилами измерительной деятельности. Так же на занятиях Дюймовочку можно сравнивать с размером других персонажей. В сказке упоминается много предметов разной формы (зернышко, горшок, окно, орех, лист кувшинки и др.), поэтому детей можно научить определять форму предметов и их изображений, обозначать их с помощью названия геометрической фигуры, на которую она похожа. Сказка развивает умения ориентироваться в окружающей обстановке

в направлении от других объектов. Здесь происходит много событий, детям будет очень интересно задание, в котором можно показывать при помощи стрелки последовательность событий.

Сказка «Золушка» поможет сформировать представления о способах изображения чисел – о цифрах. Следует предложить детям найти знак, который соответствует количеству предметов и персонажей сказки (шесть мышей, шесть лошадей, шесть ящериц, три крысы, три сестры, одна Золушка, один принц и т. д.). Так же в сказке можно научиться определять последовательность расположения объектов друг за другом слева направо и справа налево. У детей развивается умение определять и объяснять временную последовательность смены событий «сначала – потом». После прочтения сказки дошкольникам можно задать такие вопросы: Сколько сводных сестер было у Золушки? Во сколько закончилась сила чар феи?

Сформировать представления о способах образования чисел (в пределах 7) поможет сказка «Цветик-семицветик». Вопросы после прочтения могут быть такими: Сколько баранок купила Женя? Сколько лепестков было в цветке? Сколько медведей встретила девочка? С помощью сказки, можно закрепить пространственные представления детей, умение ориентироваться на листе бумаги.

«Синичкин календарь» – произведение отечественного писателя Виталия Бианки. Сказка имеет потенциал для формирования представлений о месяцах года, их последовательности и включенности во временные отрезки «пора года», «год». Прочитав сказку «Синичкин календарь», можно дать детям представление об изменениях в природе в связи со сменой времени года.

Сказка «Хаврошечка» поможет сформировать представления у детей о составе числа из единиц. В сказке есть три сестры: одну звали Одноглазка, одну – Двуглазка, одну – Триглазка (3 – это 1, 1 и 1). Так же сказка развивает умение определять и объяснять временную последовательность событий «сначала – потом».

«Бременские музыканты – сказка, записанная братьями Гримм, поможет закрепить с детьми количественный и порядковый счет в пределах 10. Также в этом произведении есть возможность для ознакомления с правилами сравнения и измерения по величине.

Таким образом, сказки имеют потенциал для математического развития детей пятилетнего возраста. На основе этих сказок можно провести увлекательные занятия, в процессе которых у ребенка появится интерес к математике и к художественным произведениям.

К содержанию

О. И. ЛУКАШЕВИЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

**ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА СРЕДИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ
СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

В настоящее время почти в каждом классе каждой школы можно наблюдать явление буллинга. Н. В. Король рассматривает школьный буллинг как «преднамеренные агрессивные действия, совершаемые группой или одним человеком неоднократно и в течение длительного времени против жертвы, которая не может защитить себя» [2, с. 96]. К. А. Шарина считает, что ситуации буллинга приводят к негативным личностным изменениям и затормаживают развитие личности старших подростков. Подверженные буллингу они испытывают сложности с общением и отрицательные эмоции (грусть, тревога, гнев, фрустрация). Буллинг способен испортить ребенку детство, изменить представление о себе, о других и об отношениях между людьми. У жертвы буллинга понижается самооценка, социальная дезадаптация приобретает различные формы, развиваются комплексы, роль «жертвы» закрепляется как ярлык. Опыт травли имеет серьезные последствия: неуспеваемость в учебе, пропуски учебных занятий. Во взрослой жизни жертвы травли нередко менее успешны в карьере, оказываются безработными, остаются без семьи. Буллинг способствует развитию психосоматических заболеваний, приводит к тревожным и депрессивным расстройствам, склонности к суицидальному поведению [4].

А. А. Бочавер отмечает, что буллинг пагубно влияет не только на жертв агрессии, но и на самих буллеров. Если проявление агрессии оказывается эффективным, то это может закрепиться в качестве стиля поведения в будущем. Также у агрессоров наступает деформация личности, формируются различные виды зависимостей, паттерны асоциального поведения. Преследователи часто испытывают тревогу и имеют асоциальные черты, в дальнейшем им характерно участие в преступлениях насильственного характера, возникновение биполярных расстройств поведения, у них наблюдается высокий риск делинквентного поведения [1].

В. А. Мижериков отмечает, что большинство учителей сельских школ имеют учебную нагрузку, превышающую установленные нормы. Вследствие такой загруженности у учителей нередко искажается представление о способностях и возможностях учеников, снижается контроль за их поведением. Иногда учителя сельских школ не замечают буллинг, думая, что это не опасно, или не знают, что с этим делать. Некоторые из них вовсе замалчивают факты буллинга вместо того, чтобы обратить на это внимание

и попытаться помочь жертве буллинга [3].

Цель нашего исследования заключалась в том, чтобы выявить старших подростков, прибегающих или подверженных явлению буллинга.

В исследовании приняли участие 55 учащихся восьмых и девярых классов четырех сельских школ Столинского района. Нами были использованы методика для выявления жертв буллинга «Оцени себя» и анкета по выявлению уровня агрессивности учащихся И. В. Журловой, Т. В. Царенко.

Результаты по методике «Оцени себя» показали, что половина старших подростков Велемичской школы (52 %) сталкивались с различными действиями буллинга от других ребят или учителей. Старшие подростки Теребежовской школы чаще испытывали на себе различные действия буллинга от других ребят или учителей (42 %). 60 % старших подростков Воронежской школы сталкивались с различными действиями буллинга от других ребят или учителей.

И только старшие подростки-респонденты Городнянской школы не сталкивались с различными действиями буллинга от других ребят или учителей. Ответы на вопросы анкеты по выявлению уровня агрессивности учащихся показали, что у всех старших подростков, обучающихся в Велемичской и Городнянской школах, зафиксирован низкий уровень агрессивности. У 68 % опрошенных старших подростков из Теребежовской школы и у 90 % Воронежской школы выявлен низкий уровень агрессивности. Кроме того, треть старших подростков – учащихся Теребежовской школы (32 %) и 10 % из Воронежской школы показали средний уровень агрессивности.

Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило наличие проблемы буллинга в сельской школе: почти половина старших подростков (45 %) подвергаются, либо повергались буллингу, восьмая часть старших подростков (13 %) прибегают к явлению буллинга. Это подтверждает необходимость специальной работы по профилактике школьного буллинга.

Список использованной литературы

1 Бочавер, А. А. Последствия школьной травли для ее участников / А. А. Бочавер // Ж-л Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18. – № 2. – С. 390–401.

2 Король, Н. В. Представления студентов о школьном буллинге / Н. В. Король // Журнал Белорусского гос. ун-та. Философия. Психология. – 2018. – № 2. – С. 96–100.

3 Мижериков, В. А. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие для студ. пед. учебных заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

4 Шарина, К. А. Проблема буллинга в современной школе / К. А. Шарина // Молодой ученый. – 2022. – № 48 (443). – С. 518–520.

К содержанию

А. Д. МАРТЫСЮК

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

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

РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

В широком понимании творчество – это деятельность, результатом которой является создание нового продукта, отличающегося новизной, оригинальностью, уникальностью. В педагогике личности творчество – это размышление над известным, в результате которого появляется новый, личностный смысл знания, открывается его «значение для себя», «личностная ценность».

Творческая деятельность развивает творческие способности ребенка, выявляет его запросы и интересы, приобщает его к искусству и культуре. Творчество детей имеет два аспекта проявления: в исполнении художественного произведения, в естественной выразительной передаче их содержания, настроения и в создании новой продукции. Особенности показателей творческой деятельности зависят от ее специфики и характеризуют дополнения, изменения, вариации, преобразования уже знакомого материала; создание новой комбинации из усвоенных, старых элементов, применение известного в новых ситуациях; самостоятельный поиск наилучшего решения задания; нахождение новых оригинальных приемов решения творческих заданий (Н. А. Ветлугина, Т. А. Казакова и др.) [1]. Качество творческих действий определяются многими компонентами: творческим воображением и обобщением реальной практики, интуицией, обогащенной художественным опытом ребенка, и преднамеренностью поисков, то есть наличием и уровнем развития творческих способностей [2].

Пути развития творческих способностей многообразны: это и ТРИЗ-технология, и вальдорфская педагогика, и методы РТВ. Предметом данного исследования является развитие вербальной креативности детей старшего дошкольного возраста посредством технологии итальянского педагога Дж. Родари, автора «Грамматики фантазии: введение в искусство придумывания историй». Концептуальными основами развития творческих способностей в данном исследовании выступили следующие положения:

- творчество рассматривается как интегральное качество личности, имеющее внутреннюю и внешнюю структуру;
- основа творчества – особая структура знаний, мыслительных действий и преобразований;

– оптимальное соотношение между творческими проявлениями, детерминированными действиями взрослого и обусловленными собственной активностью дошкольника, обеспечивает присвоение опыта творчества;

– присвоение опыта творчества взрослого ребенком происходит через подражание на чувственном, интеллектуальном и мотивационно-личностном уровнях.

Эмпирическое исследование развития вербальной креативности старших дошкольников проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста». С этой целью был использован комплекс специальных методик, определяющих уровень развития таких показателей вербальной креативности как продуктивность (общее число ответов в виде словесных ответов, идей), гибкость (число ответов разных категорий), оригинальность (число редко встречающихся в группе испытуемых ответов):

– методика «Вербальная фантазия» позволяла выявить уровень развития речевого воображения. В ходе рассказа фантазия ребенка оценивалась по следующим признакам: скорость процессов воображения; необычность, оригинальность образов воображения; богатство фантазии; глубина и проработанность образов, впечатлительность или эмоциональность образов;

– методика «Необычные способы употребления предметов» определяла такие показатели креативности как продуктивность, гибкость, оригинальность;

– тест «Словесная ассоциация» также диагностировал продуктивность, гибкость и оригинальность ответов [2].

Количественный и качественный анализ полученных результатов показал достаточно низкий уровень развития способности к творчеству у детей и экспериментальной, и контрольной групп. Так, в результате исследования по методике «Вербальная фантазия» средний уровень творческого воображения и мышления был выявлен у девяти детей (69,2 %), низкий – у трех детей (23,1 %), очень низкий – у одного ребенка (7,7 %) экспериментальной группы. В контрольной группе средний уровень продемонстрировало также девяти детей (69,2 %), низкий – четыре ребенка (30,8 %), очень низкий уровень развития показателей творческого развития не был выявлен у детей контрольной группы. Также не были выявлены высокий и очень высокий уровни развития творческой способности у детей ни экспериментальной, ни контрольной групп. Чаще всего дети КГ и ЭГ пересказывали известные им рассказы, сказки, мультфильмы, привнося что-то новое. Лишь несколько детей придумали свои истории.

Анализ результатов диагностических заданий по показателям продуктивность, гибкость, оригинальность также показал низкий уровень развития творческих способностей детей обеих групп: большинство детей называли повседневные способы использования картонной коробки (складывать

игрушки, книжки, различные вещи, хранить овощи, семена), подбирали 1–2 эпитета к слову цветок, прилагательные были однотипные, повторяющиеся.

Для развития вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста на формирующем этапе педагогического эксперимента была использована технология итальянского педагога Дж. Родари, который утверждал, что воображение не есть привилегия немногих выдающихся индивидов, что им наделены все, и что умение фантазировать, воображать, домысливать, представлять очень важно для любого человека. Такому умению можно и нужно учить детей как можно раньше.

Программа развития творческого потенциала личности на основе методов и приемов Дж. Родари включила в себя такие приемы как:

- «бином фантазии», где детям предлагается назвать любых два слова и придумать на их основе рассказ;

- «фантастические гипотезы, техника которого заключается в вопросе «Что случилось бы, если...», например, «А что случилось бы, если животные вдруг заговорили?» Этот и подобные вопросы позволяют детям придумывать сколько угодно забавных историй);

- «сказка наизнанку», где герои известных сказок меняются местами);

- «салат из сказок», где соединяются персонажи из нескольких сказок;

- «стеклянные человечки» – дети придумывали страны, в которых живут люди, сделанные из определенного материала («мыльная страна», «бумажная страна» и др.);

- «путешествие по собственному дому», где оживали предметы окружающего быта (стулья, чашки, настольные лампы, книги и т. д.) и получались самые невероятные истории («Стул бежал за трамваем, он очень опаздывал»);

- «произвольный префикс» – к словам прибавлялись приставки и получались новые слова;

- «а что было потом?» – А потом? – спрашивает ребенок, когда рассказчик умолкает. Сказка закончилась, и, тем не менее, место для того, что было потом, всегда найдется. Детям предлагалось подумать над тем, что было потом («Золушка вышла замуж за принца...»). И это уже не конец сказки, а начало совершенно новой и увлекательной истории [3].

Методы и приемы из «Грамматики фантазии» Дж. Родари выбирались с учетом возрастных особенностей детей, их возможностей, интересов.

Развивающие игры-занятия проводили в малых группах детей (по 4–5 человек). Совместно с детьми были выработаны правила поведения на занятиях: говорить по очереди; внимательно слушать других детей; не выкрикивать; не перебивать говорящего.

Эффективность разработанной и экспериментально апробированной системы игр-занятий на основе «Грамматики фантазии: Введение

в искусство придумывания историй» Дж. Родари будет оценена на контрольном этапе педагогического эксперимента.

Список использованной литературы

1. Ветлугина, Н. А. Художественное творчество и ребенок : монография / Н. А. Ветлугина. – М. : Педагогика, 1972. – 287 с.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 448 с.
3. Родари, Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари ; пер. с ит. Ю. А. Добровольской. – М. : Прогресс, 1990. – 191 с.

К содержанию

С.С. МИГНО

БрГУ имени А.С. Пушкина, Брест

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

СТРАТЕГИИ ЗАЩИТЫ ОТ КИБЕРБУЛЛИНГА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Сегодня Интернет – неотъемлемая часть жизни общества. Он предоставляет доступ к широкой информации, имеет большие возможности в виртуальной коммуникации, позволяя пользователю оставаться анонимным. Нередко такая неограниченная свобода может нарушаться другими людьми, что привело к появлению в виртуальном общении феномен кибербуллинга. С юридической точки зрения, кибербуллинг – это «умышленное виновно совершенное действие или совокупность действий, направленных на психологическое подавление жертвы, причинение ей нравственных страданий, осуществляемых посредством электронных средств связи» [1, с. 92]. Н. Р. Шевко добавляет, что кибербуллинг фактически позволяет нападающему обойтись без последствий (избежать насилия, уклониться от ответственности). При этом «плюсом» кибербуллинга для подростков является то, что можно заниматься травлей, не выходя из дома. То есть буллинг может переходить из оффлайн-среды в онлайн и наоборот [2]. И здесь важно, как поведет себя человек, столкнувшийся с ситуацией кибербуллинга.

Изучение способов совладания с кибербуллингом у старших подростков показало, что наиболее популярными копинг-стратегиями поведения у них являются технологические (удаляется обидчик из контактов, меняются настройки, делаются скриншоты как доказательство вины), позитивная переоценка (обидчик воспринимается как жалкий и глупый, на которого не стоит тратить время), самоконтроль или игнорирование (игнорируется проблемная ситуация) и когнитивное избегание (внимание переключается на что-то

другое, чтобы не думать об этом и отнестись к этому легко).

Чтобы выявить, какие стратегии защиты от кибербуллинга используют старшие подростки, мы опросили 30 учащихся одного из колледжей г. Бреста. Для опроса мы использовали анкету «Способы совладания с кибербуллингом» (Е.В. Аверкиева).

В ходе опроса мы выяснили, что большинство наших респондентов показали конструктивные способы поведения в ситуации столкновения с кибербуллингом: будут пытаться изменить настройки, чтобы им не приходили сообщения обидчика, сделают скриншоты как доказательство, не будут тратить время на обидчика (по 80 %), 52 % сообщат о случившемся в службу поддержки, 72 % расскажут родителям, 58 % обратятся за советом к друзьям, по 60 % не намерены платить обидчику той же монетой в реальной жизни, 80 % не будут мстить в Интернете, говорить с обидчиком лично и не будут убеждать его прекратить интернет-травлю. К сожалению, часть опрошенных старших подростков в ситуации кибербуллинга используют деструктивные способы борьбы с данным явлением: считают, что подобные вещи часто происходят в Интернете (96 %), переключают внимание на что-то другое, чтобы не думать об этом, либо отнесутся к этому легко (по 74 %), проигнорируют ситуацию (70 %), а также удалят все сообщения (60 %), оплатят обидчику той же монетой (44 %), будут мстить обидчику (40 %). Незначительный процент старших подростков, столкнувшись с кибербуллингом, намерены удалить свой профиль (60 %), смирятся с ситуацией (по их мнению, ничего не изменить, 14 %), перестанут пользоваться социальными сетями и мессенджерами (8 %), не намерены обращаться за советом к друзьям, не станут сообщать о случившемся в техподдержку (по 48 %), не будут рассказывать родителям о произошедшем (28 %). Часть подростков не считают обидчика жалким и глупым, не станут менять настройки, чтобы им не приходили сообщения от обидчика, не намерены заблокировать и удалить обидчика из личных контактов (по 30 %), не будут делать скриншоты в качестве доказательства (34 %).

Как видим, в ситуации кибербуллинга у наших старших подростков-респондентов наиболее популярной оказалась стратегия дистанцирования (считают, что подобные вещи часто происходят в Интернете, и происходят не просто так). Менее популярными оказались поведенческое избегание (не намерены прекращать пользоваться социальными сетями и/или мессенджерами), поиск социальной поддержки (не намерены обращаться за советом к друзьям). Низкую популярность имеют конфронтация (не намерены говорить с обидчиком о прекращении травли), месть (не хотелось бы мстить в интернете), принятие ответственности (не видят своей вины, не готовы мириться с ситуацией, поскольку считают, что ее можно изменить).

Таким образом, опрос показал, что все старшие подростки сталкивались

с кибербуллингом, к сожалению, избранные ими способы борьбы с данным явлением в интернет-коммуникациях не всегда оптимальны и действенны, что может отрицательно сказываться на их поведении и моральном состоянии.

Список использованной литературы

1. Бочкарева, Е. В. Теоретико-правовые аспекты кибербуллинга / Е. В. Бочкарева, Д. А. Стренин // Всероссийский криминологический журнал. – 2021. – № 1. – Т. 15. – С. 91–97.

2. Шевко, Н. Р. Особенности проявления кибербуллинга в социальных сетях / Н. Р. Шевко, И. И. Исхаков // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2017. – Т. 2 (3). – С. 19–20.

К содержанию

О.Ю. МИРОНЕЦ

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

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

ДИФФЕРЕНЦИЯ ЗВУКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Среди дошкольников с различными речевыми нарушениями большую группу составляют дети с фонетико-фонематическим недоразвитием (далее – ФФН). «ФФН – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем» [1, с. 292].

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей дошкольного возраста выявляется несколько состояний:

- трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с ФФН наблюдаются: общая смазанность речи, нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, употребление предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными). Характерным для этой категории детей является незаконченность процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками. При этом наблюдается наличие в речи детей недифференцированных звуков, смешение звуков, нестойкое употребление их

в речи, значительное количество искаженно произносимых звуков. Характерной особенностью фонетической стороны речи детей является не только неправильное произношение звуков, но и их перестановка, замены, пропуски, что значительно снижает внятность речи, усугубляет ее смазанность и неотчетливость [2].

Наше исследование посвящено изучению дифференциации звуков у дошкольников с ФФН. Исследование проводилось на базе государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста». В исследовании приняли участие 6 воспитанников старшего дошкольного возраста: 3 ребенка с ФФН и 3 – с нормативным речевым развитием. В исследовании слухо-произносительной дифференциации звуков у детей старшего дошкольного возраста использовались методические рекомендации Л. В. Лопатиной. Воспитанникам были предложены задания на произношение звуков, не смешиваемых в произношении, смешиваемых в произношении, и на повторении серий слогов с оппозиционными звуками.

Исследование показало, что воспитанники с ФФН допустили следующие ошибки в дифференциации звуков, не смешиваемых в произношении: мошка – ножка, банка – банька и мышка – мишка. При дифференциации звуков, смешиваемых в произношении, дошкольники сделали ошибки в следующих словах: угорь – уголь, лиса – лица, луша – лужа, кочка – кошка, миска – мишка, речка – редька. Исследование слухо-произносительной дифференциации звуков показало, что дети правильно воспроизводят ряды из двух слогов, но делают ошибки в рядах из трех слогов. Воспитанники с нормативным речевым развитием все три задания выполнили без ошибок.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют, что показатели дошкольников с ФФН ниже показателей детей с нормативным речевым развитием. Поэтому воспитанникам с ФФН требуется поэтапная коррекционная работа по дифференциации смешиваемых звуков в речи, консультирование родителей, соблюдение специальных принципов к подбору речевого материала, фонологоритмические занятия и т.д.

Работа по дифференциации звуков осуществляется в следующих направлениях: развитие слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации, формирование фонематического анализа и синтеза. Особенно важно проводить дифференциацию фонетически близких звуков: твердых и мягких, звонких и глухих, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав.

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает пять *этапов*

- 1) слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков;
- 2) произносительной дифференциации смешиваемых звуков в слогах;
- 3) произносительной дифференциации смешиваемых звуков в словах;

4) произносительной дифференциации смешиваемых звуков в предложении;

5) произносительной дифференциации смешиваемых звуков в текстах.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения. Например, при уточнении правильной артикуляции звука [ч] необходимо обратить внимание на его произнесение: губы выдвинуты вперед и округлены, широкий кончик языка вместе со спинкой образует смычку с альвеолами (язычок стучит за зубками по «потолочку» – небу). С помощью тактильного ощущения уточняется, что при произнесении этого звука образуется теплая струя воздуха, голосовые складки не дрожат. При произнесении звука [щ] губы выдвинуты вперед, широкий кончик языка – за верхними зубами, средняя часть языка поднимается к твердому «потолочку» – небу.

На втором – пятом этапах проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. На этапе дифференциации звуков большое место отводится развитию звукового анализа и синтеза. Работа проводится по следующему плану: Выделение звука на фоне слога. Дети учатся выделять звук из слога на слух и в произношении, различать слоги с заданным звуком и без него. Формирование умения определять наличие звука в слове. Выделение слов с данными звуками из предложения. Работа над текстом. По данному плану отрабатываются все пары смешиваемых звуков. Для того чтобы процесс дифференциации звуков [ч], [щ] был более увлекательным и эффективным, можно предложить ряд вспомогательных приемов. Одним из них является использование в работе мелких объемных или плоских игрушек, названия которых содержат закрепляемые звуки. Этот прием также помогает активизировать внимание ребенка (детей) и максимально поддерживать его интерес к изучаемому материалу на протяжении всего занятия, вызывая положительные эмоции. Игровая ситуация создает непринужденную обстановку, освобождая ребенка от скованности.

Список использованной литературы

1. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2017. – 608 с.
2. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Академия, 2002. – 200 с.

К содержанию

Д. М. ПАНЬКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗОК ДЛЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сказка – это особый вид устного народного творчества. В каждой сказке есть мораль, юмор, фантазия, творчество, а самое главное – учит ребенка логически мыслить. Главными героями сказки являются дети или сказочные персонажи, а также математические объекты.

У каждой сказки есть своя художественная цель: учит речевым оборотам, пополнять словарный запас, активизировать устную речь, развивать мышление, а также зрительную память. Оказывается, в каждой сказке есть и математическая цель. Цель математических сказок – научить ребенка различать геометрические фигуры и формы предметов, ориентироваться в пространстве, формировать представления о параметрах величины, количестве и счете, а также расширять представления о частях суток и временах (порах) года.

Цель исследования: выявить возможность развития математических представлений у детей младшего дошкольного возраста в процесс чтения сказок.

На примере некоторых сказок покажем какие образовательные цели по математическому развитию детей и каким образом можно решать в процессе ознакомления детей младшего дошкольного возраста со сказками.

«Колобок». Цель: развивать умение сравнивать предметы по величине, длине; различать и называть геометрические фигуры. Сказка учит воспроизводить заданное зрительно или на слух количество предметов, персонажей разными способами, также обозначать количество персонажей в сказке (ответ на вопросы: «Сколько?», словами один, два, три, много). Формирует представления о способах элементарного обследования геометрических фигур (в данном случае круг). Различать и классифицировать по одному признаку (или цвету, или величине, или по форме).

«Петух и бобовое зернышко». Сказка учит детей обращать внимание на отдельные предметы, закрепить умение считать до 5, соотносить цифру с количеством предметов. Сказка учит формировать представления о способах словесного обозначения количества предметов в сказке (ответ на вопросы: «Сколько?», словами один, два, три, много; воспроизводить заданное зрительно или на слух количество предметов, людей разными способами).

«Красная шапочка». Сказка знакомит детей о знаниях дней недели, частей суток, времен года; различать пространственные обозначения (на, над, слева, справа, за, перед, вверху, внизу); соотносить цифру с количеством предметов (сколько всего пирожков принесла Красная Шапочка бабушке); характеризовать объект по параметрам величины и величине в целом (далеко-близко, длинный-короткий, широкий-узкий, высокий- низкий, большой-маленький).

«Репка». В сказке дедушка не смог справиться с урожаем. Детям задаются вопросы о количестве героев, которые помогали вытащить репку (Сколько героев?), а также формируется представление о геометрических фигурах (Какой формы репа и т.д.).

«Три поросенка». Сказка учит сравнивать предметы по длине (длинный-короткий); упражнять в умении отвечать на вопрос «Сколько?» и определять совокупности словами: один, много, мало, ни одного; закреплять представления о цветах и форме предметов; ориентироваться в пространстве, используя предлоги: в, на, под; умение различать и называть геометрические фигуры; закрепить количественный счет и познакомить с порядковым счетом.

«Теремок». Сказка учит доброте и желанию прийти на помощь, развивает наглядно-действенное мышление, воображение, внимание, память. Сказка знакомит детей с количественным и порядковым счетом в пределах 5, знакомит детей о частях суток, формирует знания детей о геометрических фигурах (квадрат, круг, треугольник, прямоугольник, овал).

«Заюшкина избушка». Цель сказки: закрепить количественный счет в пределах 10; закрепить пространственные представления: слева, справа, вверху, внизу. Сказка развивает у детей внимание, быстроту реакций, а также учит работать коллективно, активно и доброжелательно взаимодействовать с педагогом и сверстниками.

Таким образом, важно отметить, что частое чтение художественной литературы, направленного на развитие математических представлений и способностей, помогает детям расширять свой кругозор, мыслить логически, рассуждать и делать выводы, повышает качество математической подготовленности к школе. Благодаря математическим представлениям, дети начинают уверенно ориентироваться в пространстве, а также использовать свои знания в повседневной жизни.

К содержанию

Т.Н. ПЕКУН

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

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

МОДЕЛЬ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Любая деятельность протекает более эффективно при условии активной позиции ее субъекта. Именно по такой логике выстраиваются программы развивающего обучения детей дошкольного возраста: через постоянную организацию условий для интенсивной познавательной деятельности к привычной познавательной активности, а затем – к внутренней потребности в самообразовании [1]. Руководствуясь данным положением, мы разработали и реализовали в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 16 г. Кобрин» модель активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе формирования элементарных математических представлений. В основу модели положен личностно-деятельностный подход, согласно которому в процессе познания воспитанники занимают субъектную позицию.

Все компоненты структурно-функциональной модели располагаются последовательно, взаимно дополняют и взаимообуславливают друг друга за счет функционального назначения, составляя при этом целостный процесс активизации познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений.

Целевой блок направлен на постановку целей и определение задач по активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения ЭМП и ориентирует на достижение цели – содействовать развитию умственных способностей воспитанников через решение задач: развитие познавательных интересов детей, развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий.

Нормативный блок включает в себя принципы и условия, которые способствуют эффективности активизации познавательной деятельности детей старшего возраста в процессе освоения элементарных математических представлений.

Нами выделены следующие принципы: гуманизации и гуманитаризации, сознательности и творческой активности, индивидуализации и дифференциации, гибкости, добровольности, развивающего характера обучения, доступности, непрерывности и преемственности, формирования

универсальных для последующих уровней образования способностей, рационального сочетания разных видов детской деятельности, обеспечения психологического комфорта.

Определены условия активизации познавательной деятельности у старших дошкольников:

1) реализация комплексного подхода в активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений;

2) обеспечение сочетания интеллектуального и эмоционального восприятия предлагаемого педагогом материала старшими дошкольниками в процессе освоения элементарных математических представлений;

3) реализация индивидуально-дифференцированного подхода при взаимодействии взрослого с детьми в процессе активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений;

4) создание развивающей предметно-пространственной среды учреждения дошкольного образования для организации процесса активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений.

Ресурсный блок направлен на создание развивающей среды учреждения дошкольного образования и формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. Содержательный блок представлен содержанием образовательной области «Элементарные математические представления» учебной программы дошкольного образования.

Процессуальный блок включает специально организованную, нерегламентированную деятельность воспитанников и работу с родителями. Содержит применяемые гуманистические технологии, функционально отражает логику и способствует активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений, а также рассматривает специфику деятельности «воспитатель – воспитанник – родитель» как субъектов образовательного воспитательного процесса. Специфика применяемых технологий состоит в ориентации на развитие субъектной позиции, рефлексивности как отражения процессов самовыражения и самопознания детей старшего дошкольного возраста [2].

Оценочно-результативный блок содержит следующие критерии сформированности у детей старшего дошкольного возраста познавательной деятельности: любознательность, самостоятельность, инициативность, произвольное внимание, высокий интерес к процессу познания; практическое приспособление к ситуациям, мотивация.

Компоненты структурно-функциональной модели реализуются с опорой на личностный, деятельностный, целостный, творческий и инновационный подходы к образованию, доказывающие общие и значительные педагогические средства активизации познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений. Все компоненты структурно-функциональной модели располагаются последовательно, взаимно дополняют и взаимообуславливают друг друга за счет функционального назначения, составляя при этом целостный процесс активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения элементарных математических представлений. Каждый из названных компонентов получил содержательное наполнение, исходя из функций и специфики исследуемого процесса.

Результатом реализации модели является повышение уровня познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Перечисленные блоки взаимосвязаны и необходимы для достижения запланированного результата, однако модель является структурным образованием, открытым для дополнений и изменений.

Список использованной литературы

1. Соболевский, Р. Ф. Логические и математические игры / Р. Ф. Соболевский. – Минск : Народная , 1977. – 95 с.
2. Белая, К. Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 96 с.

К содержанию

А. И. ПТАШНИК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ВТОРИЧНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Классиком теории привязанности является Дж. Боулби. В своей концепции он описал привязанность как базовую потребность с эмоционально значимыми и доступными субъектами. Вместе с коллегой М. Эйнсворт в серии экспериментов он обнаружил существование четырех типов привязанности, один из которых является надежным, а три – ненадежными [2; 3].

По мнению ученых, занимающихся исследованием качества привязанности, надежному типу привязанности свойственна уверенность в родителе, предсказуемость поведения и чувствительность к потребностям

ребенка. При избегающем типе привязанности присутствует отстраненность от родителя, вплоть до полного игнорирования, и необходимость полагаться только на себя. Тревожному типу привязанности характерен высокий уровень слияния с матерью и постоянная тревога за разлуку с ней. Тревожно-избегающий тип является сочетанием двух предыдущих и представляет собой чередование периодов слияния и дистанцирования [1; 2; 3].

Типы привязанности, описанные М. Эйнсворт в серии экспериментов с детьми раннего возраста, характерны для первичной привязанности – установлении эмоциональных связей со значимым взрослым. На основе первичной привязанности формируется вторичная, подразумевающая отношения со значимыми людьми в более старшем возрасте и основанная на первичной привязанности. Выделенные типы привязанности аналогично встречаются и во взрослом возрасте. Наибольшей значимости вторичная привязанность не только по отношению к значимым взрослым, но и к сверстникам, в том числе, противоположного пола, приобретает в подростковом и юношеском возрастах [4; 5].

Нами было проведено исследование, одна из задач которого состояла в определении особенностей вторичной привязанности у студентов ВУЗа. Для достижения этой задачи была использована методика «Тест на тип привязанности» (Э. Чен).

По результатам изучения вторичного типа привязанности было выявлено, что более, чем половина опрошенных (53,3 %) обладают средним уровнем ненадежности привязанности. Они могут иногда забывать о себе / пренебрегать собой в отношениях, испытывать неудовлетворение, прося желаемое, но в большую часть времени испытывать такую же нуждаемость в партнере, как и сами. Примерно у трети респондентов (30 %) обнаружен низкий уровень данного типа привязанности. Они не теряют чувство собственного «Я» в отношениях, умеют договариваться и экологично вести себя в конфликтах, им легко сочетать близость и независимость. Шестая часть обследованных студентов обладают высоким уровнем ненадежности привязанности. Они испытывают повышенную нуждаемость в партнере, могут сомневаться в его любви, им сложно просить о помощи и находиться в конфликтных ситуациях.

Далее рассмотрим результаты, полученные при изучении надежности привязанности. Мы выяснили, что у большей части респондентов (61,7 %) сформирован высокий уровень надежности привязанности. Они радуются за успехи партнера, могут развиваться как отдельные личности, не теряя близости с объектом привязанности, могут попросить о помощи и, соответственно, оказать помощь, выходить из конфликтных ситуаций. Более, чем у трети опрошенных (38,3 %) обнаружен средний уровень надежности привязанности. Им не всегда может быть легко воспринимать партнера как

отдельную личность, развиваться по отдельности с ним и сохранять при этом близкие отношения, чаще всего они рассказывают все партнеру, но их может задевать любая несправедливость.

Таким образом, для обследованных нами студентов наиболее характерен средний уровень ненадежности и высокий уровень надежности вторичной привязанности.

Список использованной литературы

1. Авдеева, Н. Н. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и Доме ребенка / Н. Н. Авдеева, Н. А. Хаймовская. – М. : Смысл, 2003. – 150 с.
2. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
3. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби ; пер. В. В. Старовойтовой. – 2-е изд. – М. : Академический проект, 2004. – 232 с.
4. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 174 с.
5. Крэйн, У. Теории развития: секреты формирования личности / У. Крэйн. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.

К содержанию

Е.Ю. СИРЕНКО

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Понятие «креативность» (лат. creation – творить, созидать) буквально обозначает способность к творчеству. Исследователи проблем творческого развития личности на ранних этапах онтогенеза (Е.С. Белова, Н.Н. Поддьяков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и др.) отмечают, что наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческой личности ребенка-дошкольника является познавательная мотивация, составляющая психологическую основу высокой исследовательской мотивации. Доминирующая познавательная мотивация выражается в форме исследовательской активности и проявляется в более низких порогах чувствительности к новизне ситуации, любознательности, высокой избирательности ребенка по отношению к исследуемому новому. По мере творческого развития ребенка – к 5–6 годам – основным структурным компонентом творческого развития ребенка становится проблематичность – «постановка субъектом системы вопросов,

системы проблемно-творческих задач, которые направляют мышление на наиболее важные стороны исследуемого объекта и обеспечивают постоянную открытость ребенка новому» [1. с. 8]. Проявлением проблематичности является поиск несоответствий и противоречий, собственная постановка новых вопросов и проблем, а также настойчивость, склонность к рискованным действиям, преобразованиям.

Одним из видов детской креативности является вербальная или словесное творчество, которое понимается как «деятельность, возникшая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений, рассказов, сказок, стихов и т. п.» [2, с. 170]. Речевое творчество приводит к созданию нового речевого продукта: нового речевого текста любого объема в любой его вербальной форме (устной, письменной, прозаической, поэтической, монологической, диалогической и т. д.).

Исследователи вербальной креативности в дошкольном онтогенезе (М. В. Клементьева, Т. А. Гридина, Т. Н. Ушакова и др.) отмечают, что у ребенка-дошкольника вербальная креативность проявляется, с одной стороны, на уровне словесного выражения «идей»: разнообразных (нестандартных) суждений или вопросов ребёнка о «сути» постигаемых им явлений окружающей действительности; подобные вопросы / суждения проявляют не только черты «сверхнаивной» картины мира и характер детской ментальности, но и особенности становления языкового сознания ребенка, пытающегося соединить элементы собственного практического опыта с информацией, идущей от языка (значениями вербальных знаков). С другой стороны, вербальная креативность проявляется в детской речи как естественный «эксперимент» с языковыми знаками в условиях когнитивного и номинативного дефицита, а также при осознанной установке на языковую игру как креативную речедетельностную активность языковой личности, выступающую средством обнаружения компетенции говорящих при понимании ими условности осуществляемых речевых действий [2, 3, 4]. «Продукт» вербального творчества детей старшего дошкольного возраста имеет следующие особенности-характеристики:

- небольшие сказочные формы, построенные на неосознанном подражании русским народным и классическим сказкам, знакомым детям;
- тематические вербальные тексты, созданные в процессе игры и отображающие ее ход и замысел (высокая эмоциональность, насыщенность экспрессивно-окрашенными словами и выражениями);
- «вымышленные реальные истории» – искренние сюжетные истории о том, что случилось с ребенком или его друзьями (последствия эмоционального подъема ребенка и его чрезвычайной впечатлительности; тексты историй не всегда выстроены в логической последовательности, но имеет

причинно-следственный характер и насыщены эмоционально-окрашенными словами и выражениями) [5].

Вербальная креативность развивается в процессе деятельности детей, как специально организованной (занятия), так и в свободной самостоятельной нерегламентированной (игровой: сюжетно-ролевые, режиссерские, развивающие игры; изобразительной: рисование, лепка, аппликация; художественно-речевой: рассматривание книг, иллюстраций, рассказывание и сочинение сказок, стихотворений; трудовой, включая и художественный труд: работа с природным материалом, бумагой, картоном, вышивка, вязание, макраме, выпиливание, выжигание и др.; конструирование: создание построек с использованием конструкторов и строительных наборов; музыкальной), проявляется в виде готового продукта, и развивается только при определенных условиях.

В онтогенезе способность к творчеству складывается постепенно и проходит ряд стадий (периодов) развития. В дошкольном возрасте в развитии вербальной креативности исследователи выделяют три периода:

1) Подготовительный период – с рождения до 2,7–3 лет – происходит овладение детьми всеми основными формами полноценной речи: фонетическими, морфологическими, грамматическими и синтаксическими.

2) «Первичная креативность» – 3–5 лет – подражание значимому взрослому как креативному образцу, что является механизмом формирования креативности. Характерна «игра со словами» – спонтанное речетворчество, которое рассматривается как проявление креативности компенсаторного типа, восполняющего дефицит когнитивного и языкового опыта ребенка при реализации им собственных коммуникативных и познавательных потребностей («всехний костер», «сердитки», «духлая»; «пулять», «никчемный»). При этом ребенок не осознает дефицит своего языкового опыта, и созданные им новые слова, искренне считаются существующими в языке и правильно произносимыми.

3) Следующий этап развития вербальной креативности приходится на старший дошкольный возраст 5–6 (7) лет (осознанное словесное творчество, самостоятельно созданные детьми вербальные тексты разных жанровых форм). Старший дошкольный возраст благоприятен для формирования вербальной креативности, потому что ребенок к этому возрасту, с одной стороны, готов к социализации (сформированность речи), а с другой – еще не социализирован (отсутствие штампов и стереотипности поведения, мышления).

Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что у дошкольников формирование вербальной креативности происходит с помощью взрослых. Развитие креативности идет от подражания взрослому

к применению приобретенного опыта в самостоятельной деятельности, а затем к творческой инициативе.

Список использованной литературы

1. Поддьяков, Н. Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников / Н. Н. Поддьяков. – Н. Новгород, 1999. – 38 с.
2. Ушакова, Т. Н. О психологии словесного творчества / Т. Н. Ушакова // Психол. журнал. – 2007. – № 4. – С. 90–100.
3. Клементьева, М. В. Предпосылки развития вербальной креативности в дошкольном возрасте на материале сочинения сказочных текстов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / М. В. Клементьева. – М. : Психол. ин-т Рос. акад. образования, 2004. – 22 с.
4. Гридина, Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива : коллект. монография / отв. ред. Т. А. Гридина. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. – С. 5–59.
5. Шило, Т. Б. Система развития вербальной креативности у школьников : монография / Т. Б. Шило. – СПб. : ЛОИРО, 2018. – 107 с.

К содержанию

А. В. СМЕХОВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Планирование – это заблаговременное определение последовательности осуществления образовательной работы с указанием необходимых условий, средств, форм и методов. Оно облегчает работу воспитателя, позволяет быстрее сориентироваться в каких-либо действиях в работе с детьми. Каждый воспитатель учреждения дошкольного образования составляет на группу свой календарный план на неделю согласно учебной программе дошкольного образования, прописывая в нем тему недели и цель. В таком планировании на каждый день подробно прописываются лишь занятия, и то только область и программные задачи, что не дает педагогу достаточной информации. Поэтому на основе общепринятого планирования в учреждении дошкольного образования нами составлен подробный план образовательного процесса в старшей группе (на примере первой половины дня).

Прием детей

- Беседа с родителями о профилактике закаливания детей весной.
- Индивидуальная беседа о вежливых просьбах.
- Трудовое поручение убрать больные листья с растений.
- Самостоятельная деятельность: сюжетно ролевая игра «Семья».

- Упражнение по формированию грамматического строя речи.

Подготовка к завтраку, завтрак

- Уточнить у детей правила дежурства.
- С дежурными уточнить правильную сервировку стола.
- Беседа с детьми о важности мытья рук до и после еды.
- Задание на умение высказывать свою точку зрения по поводу важности завтрака. Чем полезен завтрак? Что обычно кушают на завтрак? Чем вы завтракаете?

Специально-организованная деятельность

- Физическая культура
- Развитие речи и культура речевого общения. Составление коротких описательных рассказов о весне.
- Изобразительное искусство. Лепка. Занятие-творчество: «Белорусская посуда».

Подготовка к прогулке

- Закрепление знания детей о последовательности процесса одевания, прививание самостоятельности, бережного отношения к вещам.
- Беседа с детьми о характерных признаках пор года, погоде на улице.
- Самообслуживание «Завяжи шарф сам». Упражнять в умении называть предназначение предмета, сравнивать предметы по величине, различать их по форме.

Прогулка

- Наблюдение за разными видами транспорта. Цель: расширить знания о наземном транспорте, их классификации; сформировать представление о назначении троллейбусов, их значении в жизни человека.
- Трудовая деятельность: уборка обрезанных дворником веток в определенное место. Цель: учиться работать сообща, добиваться выполнения цели общими усилиями.
- Самостоятельная деятельность детей: подвижная игра «Ворона и воробей», «Беги к флажку». Цель: продолжать учить детей действовать по сигналу, ориентироваться в пространстве.
- Индивидуальная работа: проблемная ситуация «Если бы не было весны». Цель: развивать воображение, фантазию, творчество путём проблемной ситуации.
- Физкультурно-образовательная работа. Развитие движений. Игровое упражнение «Метни дальше всех». Цель: закрепить навыки метания предметов на дальность.

Подготовка к обеду, обед

- Уточнить у детей правила поведения за столом (в частности: не спешить, брать пищу маленькими кусочками и старательно пережёвывать).

– Задание на умение назвать характерные признаки дня. Как называется дневной прием пищи? Какие блюда характерны для обеда?

– Стихотворение «Закатаем рукава»

Подготовка ко сну, сон

– Самообслуживание «Наши руки не для скуки». Цель: закрепить умение выворачивать вещи после переодевания, складывать; воспитывать любовь к порядку.

– Прочтение сказки «У Лукоморья дуб зеленый». Цель: сформировать любовь к сказкам, развивать умение слушать внимательно.

Такой подход к планированию, по нашему мнению, поможет начинающему педагогу четко распланировать во времени все взаимодействие с детьми. При необходимости педагогу будет полезно для каждого мероприятия определенного режимного момента в календарном плане указывать цель и методику проведения.

К содержанию

Р. А. СТРЕЛЬЦОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Целью данного исследования является анализ деятельности воспитателя по осуществлению работы с родителями.

В плане образовательной работы воспитателей учреждения дошкольного образования присутствует отдельный раздел «Работа с родителями». В нем указаны сроки проведения, различные формы работы и организатора, отвечающего за то, чтобы родители стали активными помощниками воспитателей. Развитие такого взаимодействия предполагает несколько этапов.

На первом этапе – родителям показывается положительный образ ребенка (родители иногда акцентируют свое внимание лишь на отрицательных проявлениях развития и поведения ребенка). Благодаря этому между родителями и воспитателями складываются доброжелательные отношения с установкой на сотрудничество.

Второй этап демонстрирует родителям практические знания психолого-педагогических особенностей воспитания ребенка на определенном этапе развития. При этом используются различные формы и методы: родительские собрания, наглядная информация, консультации, групповые тематические выставки детских работ, конкурсные программы, проекты и т. д.

На третьем этапе предполагается индивидуальное ознакомление педагога с проблемами семьи в вопросах воспитания ребенка. Устанавливаются доверительные отношения между родителем и воспитателем, воспитатель проявляет личную заинтересованность и желание помочь, а родитель может рассказать о волнующих его индивидуальных особенностях ребенка, попросить совета у воспитателей по интересующим их проблемам.

Рассмотрим план совместной деятельности педагога с родителями воспитанников на примере старшей группы ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста». Мероприятия составлены таким образом, чтобы они отвечали годовым задачам учреждения дошкольного образования, интересам и потребностям родителей, возможностям педагогов.

В старшей группе работа с родителями ведется систематически, а также прописывается в журнале образовательного процесса, где вся вышеперечисленная деятельность подразделяется по месяцам. Также по мере необходимости или по желанию родителей проводятся индивидуальные беседы.

На примере одного месяца перечислим формы, используемые воспитателями при взаимодействии с родителями воспитанников.

Индивидуальные:

- консультация: «Секреты воспитания вежливого ребенка»;
- беседа «Капризы и упрямство – откуда?»;
- беседа «Несамостоятельный ребенок».

Коллективные:

- утренник «8 марта – Женский день»;
- создание игр совместно с детьми по формированию математических представлений;
- привлечение родителей к благоустройству и озеленению участка.

Наглядно-информативные:

- папка-передвижка «Возрастные особенности детей 5-6 лет»;
- папка-передвижка «Что делать, если ребенок вмешивается в разговоры взрослых»;
- папка-передвижка «Весна»;
- папка-передвижка «Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста».

Воспитатели в нашей группе всегда позитивно настроены на общение с родителями, общаются с родителями всегда очень доброжелательно. Общаясь с родителями, воспитатели используют индивидуальный подход, они чувствуют ситуацию, настроение родителей, педагоги умеют успокоить родителей, посочувствовать и вместе подумать, как помочь ребенку в той или иной ситуации. Педагоги интересуются проблемами семьи, всегда готовы помочь и подсказать. В группе создана атмосфера взаимопомощи и поддержки семьи в сложных педагогических ситуациях. К любому

взаимодействию с родителями воспитатели очень серьезно готовятся. Конфликтов при взаимодействии воспитателя с родителями выявлено не было.

Родительский комитет помогает воспитателям. Например, инициирует проведение праздников и мероприятий для детей, занимаются покупкой необходимых подарков, помогают решать вопросы, которые касаются детей, закупают дополнительные материалы для образовательного процесса. Если есть необходимость, то приносят различные семена для посадки растений.

Таким образом, установление доверительных отношений с родителями плавно ведет к совместному исследованию и формированию гармонически развитой личности ребенка. В данном процессе значимую роль играет профессиональная компетентность педагога, что подразумевает не только совокупность знаний и опыта, но и личностные качества воспитателя. У воспитателей этой группы навыки взаимодействия с родителями сформированы на высоком уровне.

К содержанию

Е. В. ТАРАСЕНКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. В. Ильяшева, канд. пед. наук

ОТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ К ПРОБЛЕМЕ БЕЗДОМНЫХ ЖИВОТНЫХ

Наличие бездомных животных в городской и сельской среде является одной из наиболее важных проблем современного мира. Неконтролируемое размножение, брошенное нежеланное потомство привело к появлению проблемы бездомности животных и дальнейшему её обострению в городских и сельских экосистемах, отследить которую вызывает немало затруднений. Бродячие животные приспосабливаются к жизни в городе, объединяются в стаи, которые имеют сложную организацию и территориальную структуру. Беспризорные животные могут являться переносчиками инфекционных заболеваний, которыми они болеют сами и заражают окружающих [1].

Проблема бездомных животных так или иначе касается каждого. Появление бездомного животного на улице – в первую очередь вина человека. Многие, не задумываясь, избавляются от заведенных ими питомцев и выбрасывают их. Так поступают безответственные взрослые, которых в детстве не научили бережному отношению ко всему живому. Поэтому крайне важно вовлечь в проблему бездомных животных подростков, развивая в них качества сострадания и милосердия к попавшим в беду, тем самым минимизируя риск

проявлений равнодушия по отношению к проблемам других в уже взрослом возрасте.

Процесс воспитания и личностного развития детей и подростков в современных условиях организуется разнообразными средствами. Одним из них является общение с животными. Актуальность проблемы воспитания и личностного развития детей и подростков в процессе общения с животными определяется приоритетной задачей, поставленной в Стратегии развития государственной молодежной политики Республики Беларусь на период до 2030 года – развитие высоконравственной личности. В Стратегии отмечается, что духовное и нравственное воспитание детей должно осуществляться на основе белорусских традиционных ценностей, за счет формирования выраженной в поведении нравственной позиции, в том числе способности к сознательному выбору добра, развития сопереживания. В этом контексте процесс воспитания и личностного развития детей и подростков рассматривается как развитие их нравственных чувств, духовности, умения видеть и понимать проблемы, нужды окружающих, готовность прийти на помощь тем, кто в ней нуждается, в том числе и к животным.

С целью выявления отношения подростков к проблеме бездомных животных нами было проведено анкетирование на базе ГУО «Средняя школа № 16 г. Бреста» среди 66 учащихся 9 классов.

Результаты исследования показали, что большинство опрошенных не остаются равнодушными к проблеме бездомных животных. Многие желают быть причастными к данной проблеме и выражают свою готовность не оставаться в стороне. Учитывая тот факт, что беспризорные животные представляют угрозу безопасности людей, ни один из подростков не выступил за их ликвидацию, большая часть учащихся желает, чтобы каждое животное нашло свой дом. Полученные результаты показали, что уровень социально ответственного отношения подростков к животным находится на высоком уровне, однако в ходе исследования также были выявлены и проблемные моменты: недостаточная осведомленность учащихся о способах и возможностях оказания помощи бездомным животным; ощущение собственного бессилия перед проблемой бездомности животных; наличие безразличия/жестокости/несерьёзного отношения к бездомным животным; стремление скрыть своё истинное отношение к проблеме бездомных животных для того, чтобы показать себя лучше, чем они есть на самом деле; низкая заинтересованность в проблеме бездомных животных, абстрагирование от существующей проблемы, поиск причин, которые препятствуют в оказании помощи, перекалывание ответственности на других; наличие фактов нападения на людей агрессивных бездомным животным.

Перечисленные проблемы указывают на целесообразность работы с детьми по следующим направлениям: информирование о проблеме

бездомных животных и способах оказания помощи; профилактика жесткого обращения с животными; нравственное воспитание, которое в будущем поможет сократить количество безответственных хозяев животных; трудовое воспитание (непосредственная работа в приютах для животных даст учащимся понимание с какими трудностями сталкиваются животные и какой ценой обходится содержание каждого из них); организация волонтерской деятельности на базе учреждений образования; воспитание гуманного отношения к проблеме бездомных животных в семьях подростков.

Список использованной литературы

1. Кихтенко, Д. Б. Проблема бездомных животных и распространение бешенства в Российской Федерации / Д. Б. Кихтенко, С. Н. Редков, И. М. Морозов // Наука и социум : материалы Всерос. науч.-прак. конф. – М., 2017. – С. 72–76.

К содержанию

И. Н. ХУРСИН

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ

Формирование представлений о величине в дошкольном возрасте является основной частью в усвоении математических представлений, помогает расширить представления о свойствах предметов и дифференцировать эти свойства. Многие исследователи подтверждают, что у детей дошкольного возраста можно формировать математические представления, однако, необходимо опираться на возрастные возможности ребенка при выборе форм, методов обучения. Развитие математических представлений у детей дошкольного возраста изучали: А. М. Леушина, З. А. Михайлова, А. В. Белошная, Е. И. Щербакова, И. В. Житко, Т. С. Будько и др.

Величина – математическое понятие, которое объединяет в себе несколько конкретных понятий: длины, площади, объема, массы, скорости, времени. Величину можно измерить, она всегда является результатом измерения, она определяется числом, выраженным в определенных единицах. Величина – свойство предмета. Определить величину возможно только при сравнении.

Сенситивным периодом для развития представлений о величине предметов является старший дошкольный возраст, так как у детей повышается дифференцированность восприятия, появляется сознательное управление

своим вниманием, происходит формирование словесно-логического мышления и развитие произвольного запоминания.

Познавательное значение формирования представлений о величине предметов у детей старшего дошкольного возраста состоит в том, что для качественной характеристики какого-либо предмета оценка величины имеет такую же значимость, как и другие его признаки. Для познания каждого предмета окружающего мира и понимания отношений между предметами необходимо умение выделить величину как свойство предмета. Для формирования более полных знаний об окружающем мире необходимо формирование у дошкольников умений определять, называть и сравнивать величины предметов [1].

Вопрос о роли измерений в формировании математических представлений издавна ставился в работах выдающихся педагогов. Советские методисты (Е. И. Тихеева, Л. В. Глаголева, Ф. Н. Блехер и др.) указывали на необходимость обучения дошкольников измерению. Современные исследования (Р. Л. Березина, Г. В. Корнеева и др.) подтверждают огромное влияние формирования представлений о величинах на общее и математическое развитие детей. Результаты их исследований показали, что обучение детей дошкольного возраста измерению величин способствует ускоренному развитию у них познавательных процессов.

Одним из эффективных средств развития представлений о величине предметов в дошкольном возрасте является продуктивная деятельность ребенка. Одним из ее видов является конструирование. Конструирование связано как с реальными предметами, так и с предметами придуманными детьми. В процессе конструирования происходит освоение моделирования, развивается способность воспринимать размерные отношения, выстраивать логические цепочки на основе понимания зависимости структуры предмета и его функции.

Развитие дошкольников в продуктивных видах деятельности, в том числе и конструировании, занимались: Н. Н. Поддьяков, А. Н. Давидчук, З. В. Лиштван, Л. В. Куцакова, Л. А. Парамонова.

Эффективное освоение представлений о величине предметов возможно в процессе конструирования, так как присутствуют игровые и сюрпризные моменты, практический метод, который направлен на усвоение способов действий с предметами и их заменителями.

Осознание величины предметов в процессе конструирования детьми старшего дошкольного возраста положительно влияет на их умственное развитие, так как связано с развитием способности сравнения, обобщения, что постепенно подводит детей к пониманию величины как математического понятия. В процессе овладения измерением величин с помощью конструирования у детей старшего дошкольного возраста возникают предпосылки

учебной деятельности, развиваются способности ставить цель, выделять способы ее достижения, решать практические задачи и подчиняться правилам [2].

Таким образом, на данном этапе исследования выявлена необходимость развития представлений о величине предметов в процессе конструирования.

Список использованной литературы

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников : курс лекций / А. В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 400 с.
2. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста /
3. А. Михайлова [и др.]. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 384 с.

К содержанию

ЧЖАО БАЙСЯН

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель – И. И. Петрашевич, канд. пед. наук, доцент

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩЕГО И ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Актуальная социокультурная ситуация требует обновления способов организации образовательного процесса с целью повышения его качественной результативности. Современные обучающиеся сегодня иные, а значит организация образовательного процесса требует обновленных инновационных подходов. Активизировать обучающихся, стимулировать их любознательность и мотивировать к самостоятельному приобретению новых знаний можно при помощи различных образовательных технологий. Но технология обучения в сотрудничестве, на наш взгляд, обладает наибольшим потенциалом.

В центре образовательного процесса, организованном на основе технологии проектного обучения, находятся обучающиеся, цель заключается в формировании у них самостоятельности, инициативности, креативности. Собственные действия обучающихся в процессе творческого поиска и разработки интересных и значимых тем содействуют формированию перечисленных выше качеств.

Технология проектного обучения относится к разряду инновационной творческой деятельности обучающихся (В. И. Есина, Е. С. Полат) [1, с. 221]. Диалогичность, проблемность, интегративность, контекстность являются основными принципами технологии:

- диалогичность раскрывает особенности личности обучающихся через вступление их в диалог с собственным «Я», с другими участниками проекта;
- проблемность предполагает энергичную мыслительную деятельность, связанную с необходимостью оперативного решения задач;
- интегративность проявляется в соединении уже сформировавшихся систем усвоения знаний и правил обучения с новыми подходами;
- контекстность подразумевает разработку проектов, близких к жизни обучающихся и осознание их значимости для общества.

Успешная реализация технологии проектного обучения зависит от профессионализма преподавателя и его умения сформировать у студентов проектный подход к деятельности [2, с. 96]. Для достижения задач обучения репродуктивный стиль преподавания неприемлем.

Специфика взаимодействия обучающихся и преподавателей заключается в изменении роли преподавателя (в отличие от традиционных лекций и практических аудиторных занятий). Обучающий выступает как носитель информации, руководитель и координатор проекта, именно преподаватель несет ответственность за итоги проектного обучения.

При организации образовательного процесса на основе технологии проектного обучения преподаватель может выполнять, по мнению Л. М. Тухбатуллиной и Л. А. Сафиной следующие функции:

- мотивация обучающихся при постановке цели и задач обучения;
- оказание помощи в анализе и синтезе, в формировании необходимых специфических умений и навыков;
- наблюдение, консультирование, контроль при обобщении проекта;
- направление процесса анализа и помощь в обеспечении проекта;
- участие в коллективном анализе и оценке результатов [2, с. 97].

Можно выделить требования к преподавателю, организующему обучение на основе технологии проектного обучения:

- профессиональные знания;
- использование в образовательном процессе современных информационных технологий;
- подготовка и проведение групповых занятий с применением игровых, тренинговых и др. интерактивных технологий;
- применение техник командообразования;
- знания и умения в области организации образовательного процесса, мониторинга качества знаний;
- реализация техник индивидуальных и групповых консультаций;
- эффективное педагогическое планирование;
- анализ образовательных потребностей и поддержка мотивации;
- оперативное решение профессиональных задач [3, с. 243–244].

Таким образом, реализация технологии проектного обучения в образовательном процессе требует дополнительной тщательной подготовленности обучающего и формирование его готовности взаимодействовать с обучающимися на совершенно иной основе. Специфика взаимодействия в рамках реализации технологии и заключается в изменении функций и роли обучающего.

Список использованной литературы

1. Гаджиева, П. Д. Реализация возможностей проектной технологии в развитии универсальных компетенций у студентов / П. Д. Гаджиева, Р. В. Раджабова, А. З. Хайрулаева // Мир науки, культуры, образования. – 2020 – № 5 (84). – С. 221–223.
2. Тухбатуллина, Л. М. Требования к преподавателю, реализующему проектное обучение специалистов полимерного профиля / Л. М. Тухбатуллина, Л. А. Сафина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 7–4 (14). – С. 96–97.
3. Тухбатуллина, Л. М. Роль преподавателя в процессе реализации проектного обучения специалистов полимерного профиля / Л. М. Тухбатуллина, Л. А. Сафина // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 20. – С. 242–244.

К содержанию

Ю. А. ШИШКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ИНТЕГРАЦИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Важным средством эстетического воспитания детей является изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация). Она позволяет детям выразить в рисунках, лепке, аппликациях свое представление об окружающем мире, понимание его и отношение к нему [1]. Изобразительная деятельность обладает потенциалом для развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Одной из форм организации образовательного процесса в старшей группе учреждения дошкольного образования являются интегрированные занятия. На интегрированных занятиях на одном временном промежутке решаются задачи из разных образовательных областей программы. Преимущество таких занятий основывается на том факте, что глубина осмысления явления (факта) и эффективность запоминания информации прямо пропорционально зависят от количества органов чувств ребенка, участвующих в восприятии этого явления. Дошкольники понимают лучше то, что произвело на них впечатление, что было интересно [2].

В. Н. Волчкова, Н. В. Степанова выяснили, что интегрированное занятие по изобразительной деятельности могут иметь несколько постоянных частей: первые две части разносторонне представляют познавательное развитие; затем следует часть, посвященная развитию речи, далее – рисованию, лепке (или аппликациям) и завершают занятие ситуации общения [3]. Интегрированные занятия позволяют детям познавать целостную картину окружающего мира. Интегрированное занятие решает не множество отдельных задач, а их совокупность.

Цель данного этапа исследования – определить возможность развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе интеграции с изобразительной деятельностью.

Основные методические требования к интегрированным занятиям:

- определить области знаний, интегрирование которых целесообразно и будет способствовать созданию у ребенка целостного представления об объекте изучения;

- проанализировать и отобрать из этих областей такое содержание, интеграция которого наиболее важна;

- учитывать программные требования и возрастные особенности детей дошкольного возраста;

- выявить основной принцип построения системы интегрированных занятий (например, тематический) и распределять задачи и содержательный материал занятий в соответствии с ним;

- продумать развивающие задачи;

- использовать разнообразные виды деятельности, имеющие возможность интеграции друг с другом (например, драматизацию сказки с конструированием из строительного материала, музыкальным оформлением и введением в активную речь детей номинативной и понятийной лексики);

- учитывая особенности формирования разных видов мышления дошкольников, использовать большое количество разнообразного наглядного и атрибутивного материала (демонстрационный, раздаточный, игровой);

- использовать в работе с детьми методы и приемы продуктивного характера (проблемные ситуации, логические задачи, экспериментирование, моделирование и т.д.);

- учитывать личностно-ориентированный подход в процессе построения, организации и проведения интегрированных занятий.

На основе этих требований нами были разработаны конспекты интегрированных занятий по изобразительной деятельности и развитию геометрических представлений для детей старшего дошкольного возраста, среди них: «Гостеприимный медведь», «Дом, в котором ты живешь», «Гуканне весны», «Прогулка по геометрическому лесу», «Геометрические животные», «Мой любимый город». Цель каждого из таких занятий предполагает

решение задач математического и художественного содержания, что соответствует требованиям к интегрированным занятиям.

Таким образом, развитие геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста возможно в процессе изобразительной деятельности.

Список использованной литературы

1. Богатеева, В. А. Чудесные поделки из бумаги / В. А. Богатеев. – М. : Просвещение, 1992. – 211 с.
2. 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.
3. Волчкова, В. Н. Конспекты занятий в старшей группе детского сада / В. Н. Волчкова, Н. В. Степанова. – Воронеж : ТЦ Учитель, 2004. – 111 с.

К содержанию

О. В. ЯКОВЧУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест
Научный руководитель – М. Н. Мозерова,

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

В настоящее время определение профессиональной направленности ставится как лично значимая задача для каждого старшеклассника. Под профессиональной направленностью понимается свойство личности, характеризующее отношение человека к выбранной профессии [1, с. 171].

Как отмечает Ю. А. Евграфова, за последние десятилетия произошли трансформации ценностных ориентаций молодежи: ведущими становятся ценности личного благополучия, среди них материальное благосостояние, независимость, саморазвитие, любовь, счастливая семейная жизнь, здоровье [2]. Эти изменения неизбежно отражаются на формировании профессиональной направленности старшеклассников. В этой связи, старшеклассники реже выбирают помогающие профессии, а в советский период ведущими в структуре ценностей старшеклассников являлись полезность обществу и успешность в профессии, где первое место занимала помогающая деятельность [3]. Е. А. Костюнина отмечает, что незнание мира существующих профессий является трудностью и важнейшей проблемой профессионального самоопределения для современных старшеклассников, они не стараются выбрать профессию на основе интересов [4]. Однако, нередко школьники попадают под влияние средств массовой информации и общественных

стереотипов, считая, что располагают достаточной информацией о той или иной профессии и именно этим объясняют свой выбор профиля дальнейшего обучения [5, с. 20]. А. П. Живлюк сообщает, что «отрицательные последствия неправильно выбранной профессии затрагивают как самого человека, так и все общество», так как человек не может длительное время выполнять работу, которая ему не нравится, что приводит к увольнению, текучести кадров и уменьшению производительности труда [6, с. 599].

С целью выявления особенностей профессиональной направленности современных старшеклассников нами проведено эмпирическое исследование. В исследовании выявлена предрасположенность старшеклассников к типам профессий (методика ДДО Е.А. Климова), тип профессиональной идентичности у старшеклассников (методика Л.Б. Шнейдера), предпочитаемая сфера будущей профессиональной деятельности определена с использованием метода блиц-опроса.

Исследование проводилось на базе средней школы № 4 г. Пружаны, в нем приняли участие 45 старшеклассников 15–17 лет.

Согласно результатам дифференциально-диагностического опросника (ДДО) (Е. А. Климов), у пятой части старшеклассников ярко выраженная склонность к типу профессий «человек-художественный образ» (20 %). У шестой части старшеклассников выявлена ярко выраженная предрасположенность к типу профессий «человек-техника» (17 %). У восьмой части школьников выявлена ярко выраженная склонность к типу профессий «человек-человек» (13 %), и лишь у незначительного количества старшеклассников выявлен ярко выраженный интерес к типу профессий «человек-знаковая система» (9 %) и ярко выраженный интерес к типу профессий «человек-природа» (7 %). Большинство старшеклассников не проявляют ярко выраженного интереса к определенному типу профессий.

Результаты выявления профессиональной идентичности старшеклассников показали, что у них преобладают неблагоприятные типы профессиональной идентичности – преждевременная (22 %) и диффузная (27 %), что свидетельствует о стремлении старшеклассников к отчуждению от своей профессии, работы, безразличию к профессиональному совершенствованию и профессиональной самореализации. У старшеклассников выявлены и другие неблагоприятные типы профессиональной идентичности – мораторий (33 %) и псевдопозитивная идентичность (11 %). Лишь у незначительного процента школьников отмечается достигнутая идентичность (7 %), что характеризует их как людей, которые желают выполнять свою профессиональную роль, проявлять себя в профессии, поддерживать свое профессиональное самоуважение.

Полученные данные по методу блиц-опроса показали, что более половины старшеклассников определились с выбором будущей профессии

(58 %), пятая часть старшеклассников не определились с выбором будущей профессии (22 %) и пятая часть старшеклассников определились с направлением, но профессию еще не выбрали (20 %).

Результаты изучения предпочитаемых профессий старшеклассниками по сферам деятельности, представлены в таблице 1.

Данные, содержащиеся в таблице 1, показывают, что почти трети старшеклассников нравятся профессии, которые связаны со сферой науки/образования/ педагогике/ искусства/культуры. Восьмой части старшеклассников нравятся профессии, связанные со сферой здравоохранения и технического обслуживания. Некоторым старшеклассникам нравятся профессии, связанные со сферой информационных систем, общественного питания или сферой обслуживания. Незначительному количеству старшеклассников нравятся профессии, связанные со сферой торговли, финансов и кредитов, грузового или пассажирского транспорта, правопорядка, растениеводства, промышленного производства, строительства, животноводства и туристического сервиса.

Таблица 1 – Предпочитаемые старшеклассниками профессии по сферам деятельности

Сфера деятельности	Количество респондентов (%)
Здравоохранение	13
Финансы, кредит	4
Грузовой/пассажирский транспорт	4
Информационные системы	9
Наука/образование/педагогика/искусство/культура	29
Общественное питание/обслуживание	9
Строительство	2
Органы правопорядка	4
Торговля	7
Животноводство	2
Растениеводство	4
Техническое обслуживание	13
Туристический сервис	2
Промышленное производство	4
Затруднились ответить	9

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что проблема профессиональной направленности старшеклассников является очень актуальной, поскольку у большинства старшеклассников профессиональная направленность не сформирована.

Список использованной литературы

1. Кулов, А. У. К определению понятия «профессиональная направленность» личности / А. У. Кулов // Вестник МГУКИ. – 2013. – № 3 (53). – С. 169–172.
2. Евграфова, Ю. А. Ценности современной молодежи и установки на семью и деторождение / Ю. А. Евграфова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1213–1216.
3. Эннс, Е. А. Психологическая характеристика помогающих профессий / Е. А. Эннс // Современная психология : материалы I междунар. науч. конф., Пермь, июнь 2012 г. / Меркурий. – Пермь, 2012. – С. 92–93.
4. Костюнина, Е. А. Трудности профессионального самоопределения подростков / Е. А. Костюнина, Л. Г. Агеева // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 530–533.
5. Чистякова, С. Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения / С. Н. Чистякова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 19–26.
6. Живлюк, А. П. Профессиональная ориентация школьников в условиях профессиональных проб / А. П. Живлюк // Молодой ученый. – 2015. – № 6 (86). – С. 599–601.

К содержанию

О. В. ЯКОВЧУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. Н. Мозерова, канд. пед. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА СФЕРУ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

В настоящее время возникают новые требования к специалисту, а поиск себя в профессии становится все более востребованным. Проблема профессиональной направленности крайне актуальна для старшеклассников – будущих абитуриентов.

Профессиональная направленность – это свойство личности, характеризующее отношение человека к выбранной профессии, оказывающее воздействие на подготовку и успешность профессиональной деятельности, без которой профессиональное становление личности будущего специалиста невозможно [1, с. 171].

Как отмечают Ю. А. Евграфова, Е. А. Эннс, Е. А. Костюнина за последние десятилетия произошли трансформации ценностных ориентаций молодежи: ведущими становятся ценности личного благополучия, среди них материальное благосостояние, независимость, саморазвитие, любовь, счастливая семейная жизнь, здоровье. Эти изменения неизбежно отражаются на формировании профессиональной направленности старшеклассников. Под влиянием взрослых или друзей, а в советский период ведущими в структуре ценностей старшеклассников всегда являлись полезность обществу и успешность в профессии, где первое место занимала помогающая

деятельность. Первостепенно к «помогающим» профессиям относится именно деятельность медицинского работника, которая заключается в непосредственном оказании помощи больным людям и по праву считается одной из важнейших человеческих ценностей [2; 3; 4]. В этой связи, старшеклассники реже выбирают профессии сферы здравоохранения.

В нашем исследовании поставлена задача выявить предрасположенность старшеклассников к типам профессий, особенности их профессиональной направленности и вызвать интерес к профессиям в сфере здравоохранения.

Исследование проводилось на базе средней школы № 4 г. Пружаны. Выборка составила 45 человек.

Результаты по дифференциально-диагностическому опроснику (далее – ДДО) (Е. А. Климов) показали, что у пятой части старшеклассников выявлена ярко выраженная склонность к типу профессий «человек-художественный образ» (20 %). У шестой части старшеклассников выявлена ярко выраженная предрасположенность к типу профессий «человек-техника» (17 %). У восьмой части школьников выявлена ярко выраженная склонность к типу профессий «человек-человек» (13 %), и лишь у незначительного количества старшеклассников выявлен ярко выраженный интерес к типу профессий «человек-знаковая система» (9 %) и ярко выраженный интерес к типу профессий «человек-природа» (7 %). Большинство старшеклассников не проявляют ярко выраженного интереса к определенному типу профессий.

В результате обработки данных методики на профессиональную идентичность (Л. Б. Шнейдер) у старшеклассников выявлены неблагоприятные типы профессиональной идентичности – преждевременная (22 %) и диффузная (27 %), что свидетельствует о стремлении старшеклассников к отчуждению от своей профессии, работы, безразличию к профессиональному совершенствованию и профессиональной самореализации; мораторий (33 %) и псевдопозитивная идентичность (11 %). Только у незначительного процента школьников отмечается достаточная позитивная идентичность (7 %), что характеризует их как людей, которые желают выполнять свою профессиональную роль, проявлять себя в профессии, поддерживать свое профессиональное самоуважение.

Полученные данные блиц-опроса показали, что более половины старшеклассников определились с выбором будущей профессии (58 %), пятая часть старшеклассников не определились с выбором будущей профессии (22 %) и пятая часть старшеклассников определились с направлением, но профессию еще не выбрали (20 %).

По данным опроса о приоритетной сфере будущей профессиональной деятельности трети старшеклассников нравятся профессии, которые связаны со сферой науки/образования/ педагогике/ искусства/культуры.

Незначительному количеству старшеклассников нравятся профессии, связанные со сферой торговли, финансов и кредитов, строительства, животноводства и др. При этом большинство старшеклассников предпринимают какие-либо действия для подготовки себя к будущей профессии (91 %).

Восьмой части старшеклассников нравятся профессии, связанные со сферой здравоохранения. Большинство респондентов считают труд работников здравоохранения тяжелым (80 %), не знают учреждений образования, специализирующихся в области сферы здравоохранения (87 %), ряд старшеклассников указывают на страх медицинских манипуляций в данной сфере, поэтому воздерживаются от ее выбора. Более половины старшеклассников не рассматривают сферу здравоохранения для себя как перспективную область профессиональной деятельности (58 %), отмечая, что работа в сфере здравоохранения тяжелая, сложная и ответственная, обучение длительное. Треть старшеклассников рассматривают сферу здравоохранения как перспективную область профессиональной деятельности для себя (38 %). Незначительный процент старшеклассников затруднились ответить о том, рассматривают ли они сферу здравоохранения для себя как перспективную область профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что проблема профессиональной направленности старшеклассников на сферу здравоохранения является очень актуальной, поскольку у большинства старшеклассников она не сформирована, имеется потенциал в увеличении количества старшеклассников, ориентированных на выбор профессии в сфере здравоохранения.

Список использованной литературы

1. Кулов, А. У. К определению понятия «профессиональная направленность» личности / А. У. Кулов // Вестник МГУКИ. – 2013. – № 3 (53). – С. 169–172.
2. Евграфова, Ю. А. Ценности современной молодежи и установки на семью и деторождение / Ю. А. Евграфова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1213–1216.
3. Эннс, Е. А. Психологическая характеристика помогающих профессий / Е. А. Эннс // Современная психология : материалы I междунар. науч. конф., Пермь, июнь 2012 г. / Меркурий. – Пермь, 2012. – С. 92–93.
4. Костюнина, Е. А. Трудности профессионального самоопределения подростков / Е. А. Костюнина, Л. Г. Агеева // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 530–533.

К содержанию