

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Электронный сборник материалов
Республиканской научно-практической конференции
студентов, магистрантов и аспирантов,
посвященной 80-летию БрГУ имени А. С. Пушкина

Брест, 27 февраля 2025 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2025

ISBN 978-985-22-0883-3

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2025

Об издании – [1](#), [2](#)

1 – сведения об издании

УДК 364.4:316.612(082)

ББК 74.6+88.3я431

Рецензенты:

заведующий кафедрой профессионального развития работников образования

ГУО «Брестский областной институт развития образования»

кандидат педагогических наук, доцент **И. Г. Матыцина**

заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии

УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

кандидат педагогических наук, доцент **В. В. Ильяшева**

Профессиональное сопровождение развития личности : электрон.
сб. материалов Респ. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов и аспи-
рантов, посвящ. 80-летию БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест, 27 февр.
2025 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под ред. Г. Н. Казаручик. –
Брест : БрГУ, 2025. – 281 с. – URL: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/10591>.
ISBN 978-985-22-0883-3.

В сборнике представлены материалы, отражающие актуальные проблемы теории и практики социальной, возрастной, педагогической и практической психологии, общей и дошкольной педагогики.

Адресуется студентам и магистрантам, занятым научно-исследовательской работой, преподавателям учреждений высшего и среднего специального образования, а также педагогическим работникам учреждений образования.

Разработано в формате pdf.

УДК 364.4:316.612(082)

ББК 74.6+88.3я431

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», 2025

[В НАЧАЛО](#)

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 8, Microsoft Office 2013;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, корректор Е. Г. Марченкова, технический редактор Е. Г. Марченкова, компьютерный набор и верстка В. В. Моховикова;
- дата размещения на сайте: 12.11.2025;
- объем издания: 2,26 МБ;
- 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.by.

[В НАЧАЛО](#)

СОДЕРЖАНИЕ

Авдей Я. С. Освоение ориентировки в пространстве детьми 4–5 лет посредством строевых упражнений	10
Алексеева Д. А. Формирование мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению	12
Ананьева К. В. Некоторые аспекты адаптации детей к детскому саду	14
Апанович Н. Р., Кузьменко М. А. Влияние семьи на успеваемость ученика	17
Баран К. А. Выхаванне любові да роднага горада ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту	20
Барташ Е. В. Двигательное творчество как феномен двигательного развития старших дошкольников	22
Бартошык А. І. Праблемныя сітуацыі як сродак выхавання маральна-этычных якасцей дзяцей дашкольнага ўзросту	25
Белько Е. С. Особенности типов реагирования в конфликте у юношей, профессионально занимающихся спортом и обучающихся на спортивных специальностях	27
Богданович А. П. Особенности волонтерской деятельности социальной направленности	31
Богдель О. М. Социально-педагогическая и психологическая помощь детям семей, находящихся в социально опасном положении	34
Борковец А. И. Развитие ловкости у детей старшего дошкольного возраста.....	37
Бурак О. М. Возможности применения палочек Кюизенера для развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	39
Велько А. Л. Современные подходы к формированию толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями	42
Воронцова Ю. В. Особенности мотивации при выборе профессии у старшеклассников	46
Гайтота А. В. Развитие умений бесконфликтного поведения у детей старшего дошкольного возраста: результаты эмпирического исследования.....	49
Голик Д. А. Сущность понятия «социальный интеллект» первокурсников как будущих специалистов сферы образования.....	52
Головач П. С. Образование детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием	55
Голуб О. О. Особенности эмоциональной сферы подростков с девиантным поведением	58

Грицук М. А. Формирование первоначальных навыков словообразования и словоизменения у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как психолого-педагогическая проблема.....	61
Гурская О. В. Феномен лидерства как социально-психологическая и педагогическая проблема	65
Давидович Д. Р. Сущность и содержание понятия «цифровая гигиена» старших подростков в условиях общего среднего образования	68
Дзибук Д. В. Воспитание основ патриотической культуры у детей старшего дошкольного возраста: результаты эмпирического исследования.....	71
Дзяркач А. І. Сюжэтна-ролевая гульня як сродак патрыятычнага выхавання дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту	75
Дубровская И. Н. Особенности коммуникативных и организаторских способностей у студентов в период адаптации к учреждению высшего образования.....	77
Ермоленко Д. А. Потенциал аппликации для развития умений ориентироваться в двухмерном пространстве у детей среднего дошкольного возраста.....	80
Ерохина Л. В. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования доказательной и объяснительной речи детей старшего дошкольного возраста	83
Ерохина Л. В. Формирование навыков объяснительной речи у детей старшего дошкольного возраста.....	86
Жилинская Ю. А. Совершенствование социально-педагогической профилактики правонарушений и преступлений несовершеннолетних с девиантным поведением	88
Жук А. С., Конон К. С. Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством квеста	91
Зиновец И. М. Роль дидактической игры в ознакомлении детей дошкольного возраста с природой	94
Зуева С. М. Народные праздники как средство приобщения детей старшего дошкольного возраста к национальной культуре	97
Иванюк А. А. Тайм-менеджмент как условие эффективности студентов педагогической специальности	100
Качан К. А. Особенности семейно-брачных установок у студентов	104
Козик Д. П. Особенности типов эмоциональных помех при коммуникативных контактах у будущих специалистов педагогических специальностей	106

Козлович У. Г. Развитие представлений о культурном и национальном многообразии стран мира у детей старшего дошкольного возраста: результаты эмпирического исследования	110
Козулько С. В. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.....	113
Костюкович Т. И. Влияние стилей семейного воспитания на агрессивность детей	115
Кот А. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с дизартрией	118
Кравчук В. А. Потенциал лепки для развития представлений о величине у детей среднего дошкольного возраста	121
Красновская И. А. Факторы риска буллинга в подростковой среде	124
Кураленко В. С. Экологическое образование детей старшего дошкольного возраста в процессе природоохраных акций	127
Кушнеревич К. В. Безопасное поведение подростков в социальных сетях: сущность и содержание	130
Лагун А. А. Особенности субъективного отношения юношей к себе и к другим людям	132
Левонюк М. С. Развитие коммуникативных навыков у детей с нарушениями речи в дошкольном возрасте	134
Левонюк Р. С. Сущность и особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с дислалией	137
Лишевич М. В. Психологическая готовность старших дошкольников к обучению в школе как психолого-педагогическая проблема.....	141
Лончук Д. А. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с дисфункцией сенсорной интеграции при расстройствах аутистического спектра	143
Лю Гуйфан. Педагогические идеи по развитию коммуникативных способностей детей дошкольного возраста в Китае.....	146
Малашук Д. С. Безопасное поведение подростков в информационной среде: сущность и содержание.....	149
Мартысюк А. Д. Развитие эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста	153
Машэнская К. Я. Выхаванне пачуцця любові і паважлівых адносін да блізкіх людзей у дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту ва ўмовах установы дашкольнай адукцыі.....	155
Миронец О. Ю. Развитие фонематических функций у детей старшего дошкольного возраста с дислалией	157
Миронов Д. В. Возрастные особенности формирования волевых качеств у старших школьников на уроках физической культуры	160

Миронов И. С. Зависимость от гаджетов у подростков в условиях общего среднего образования: сущность, причины и последствия.....	163
Мицкович А. М. Роль педагога в формировании у детей старшего дошкольного возраста коммуникативных умений	166
Морская Е. А. Формирование основ безопасного поведения на дорогах у детей старшего дошкольного возраста.....	169
Муратова В. В. К проблеме развития координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста.....	172
Мурин А. А. Развитие ассоциативного мышления у детей при изучении иностранных языков	174
Никулина М. И. Интернет-зависимость как фактор коммуникативной деградации	176
Ничик А. В. Образ семьи в представлении подростков из полных и неполных семей	179
Олесовец И. Н. Проблема формирования у детей старшего дошкольного возраста бережного отношения к природе	182
Осипчук Я. В. Трудности адаптации к учреждению высшего образования у студентов первого курса.....	185
Осташевская Д. Б. Влияние сиблиинговых взаимоотношений на социализацию ребенка	188
Павлова А. Э. Теоретические основы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	191
Пастухова А. И. Психолого-педагогическая помощь детям старшего дошкольного возраста с нерезко выраженным общим недоразвитием речи	194
Полейко С. Н. Коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: сущность и особенности	197
Практыка А. С. Сюжэтна-ролевые гульні як сродак азнаямлення дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту з прафесіямі	199
Приходько П. С. Наблюдение как метод формирования у детей старшего дошкольного возраста экологических представлений о растениях.....	201
Рапинчук Е. А. Воспитание чувства патриотизма у детей старшего дошкольного возраста: результаты эмпирического исследования	204
Романова Д. С. Развитие сенсомоторных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи	207
Русецкая Д. А. Использование игр в процессе формирования основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.....	210
Савинкова А. К. Аббревиатуры английского языка в системе высшего образования как инструмент эффективной коммуникации.....	213

Сацюк Е. К. Средства развития количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста	215
Сидорук Н. Д. Проблема кибербуллинга в подростковой среде	218
Симонова Е. С. Условия формирования у детей старшего дошкольного возраста эстетических представлений в процессе наблюдения за природой	221
Сиренко Е. Ю. Воспитание любви к малой родине у детей старшего дошкольного возраста: результаты эмпирического исследования	224
Скопец Ю. Д. Самостоятельная работа учащихся 3 класса как условие развития творческой активности.....	227
Снопко А. А. Социально-педагогическая помощь обучающимся 6–7 лет в период адаптации к школе	230
Трибунько Н. Р. Геймификация современного образования: методы, эффективность и перспективы	234
Тысевич О. В. Воспитание основ гражданско-патриотической культуры у детей дошкольного возраста: результаты эмпирического исследования.....	236
Урбанович Е. В. Гражданско-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста посредством роботизированных игрушек: взгляд законных представителей	239
Фещенко А. В. Развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной практической деятельности	242
Фещенко А. В. Формирование навыков эффективной коммуникации у детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования	245
Фёдорова М. В. Трудности саморегуляции как проблема личностного развития студентов	248
Хоружая Е. В. Сущность, причины и последствия компьютерной игровой зависимости у подростков в условиях общего среднего образования.....	250
Цупа Е. В. Потенциал аппликации для развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	253
Цыганкова А. Л. Потенциал моделирования для развития умений ориентироваться во времени у детей старшего дошкольного возраста	255
Цырельчук Е. Н. Обыденные представления женщин о вакцинации	259
Чебан А. В. Наблюдения в природе и моделирование как методы развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	261
Чебан К. В. Коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией	264

Шакунова С. А. Особенности манипулятивных стратегий поведения студентов с разным социальным интеллектом	267
Шакунова С. А. Учебно-познавательная мотивация у юношей и девушек с разным интеллектом.....	270
Шибун М. А. Особенности инклюзивной толерантности у будущих педагогов.....	273
Шкляник Ю. С. Физкультурный досуг в контексте развития основных движений	277
Яковчик Т. В. Профессиональная направленность выпускников медицинского колледжа	279

Я. С. АВДЕЙ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

ОСВОЕНИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТЬМИ 4–5 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ СТРОЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Необходимость развития ориентировки в пространстве у детей 4–5 лет обусловлена прежде всего тем, что проявление этого умения является одной из важных сторон умственного развития воспитанников. Дети среднего дошкольного возраста начинают активно исследовать пространство. Успешное перемещение в нем укрепляет уверенность детей в своих силах, расширяет восприятие окружающего мира и способствует развитию социальной активности.

Пространство – это фундаментальное (наряду с временем) понятие человеческого мышления, отображающее множественный характер существования мира, его неоднородность. Множество предметов, объектов, данных в человеческом восприятии одновременно, формирует сложный пространственный образ мира, являющийся необходимым условием любой человеческой деятельности [1].

Реализуя исследовательскую деятельность, мы руководствовались философским подходом к пониманию пространства как обязательного компонента жизни человека, который воспринимается в его сознании через предметы окружающего мира и изменяющую их деятельность; основными положениями личностно ориентированного подхода, который представляет собой уникальную систему и рассматривает личность ребенка как цель, субъект, результат педагогического процесса, в котором задача педагога состоит в создании всевозможных условий для развития ребенка; положениями деятельностного подхода, нацеленного на познание окружающего мира в процессе двигательной активности; научными достижениями в области психологии и физиологии.

Исследования Б. Г. Афанасьева, Ж. Ж. Пиаже, А. А. Люблинской, Б. Г. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко показывают значимость развития умения ориентироваться в пространстве в процессе освоения окружающего мира, в построении ребенком его целостной картины, осознании своего места в нем. Психологический анализ поэтапного развития пространственных ориентировок у детей, проведенный Б. Г. Ананьевым, доказывает, что в возрасте 4–5 лет освоение пространства опирается как на чувственную, так и на словесно-логическую основу.

Процесс развития ориентировки в пространстве средствами физической культуры стал предметом изучения многих белорусских

(В. Н. Шебеко, Л. Д. Глазыриной, В. Л. Шишкиной, А. Г. Фурманова) и российских (Э. Я. Степаненковой, А. В. Кенеман, Т. И. Осокиной и др.) ученых. Авторы указывают на возможность и необходимость использования строевых упражнений как средства развития ориентировки в пространстве у детей среднего дошкольного возраста.

Использование строевых упражнений как средства развития пространственной ориентировки у детей среднего дошкольного возраста, по мнению Э. Я. Степаненковой, В. А. Алямовской, В. Н. Белкиной, основано на реализации определенной последовательности, которой следует придерживаться в работе:

- 1) ориентировка «на себе»; освоение «схемы собственного тела»;
- 2) ориентировка «на внешних объектах»; выделение различных сторон предметов;
- 3) освоение и применение словесной системы отсчета по основным пространственным направлениям;
- 4) определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчета фиксируется на самом субъекте;
- 5) определение собственного положения в пространстве («точки стояния») относительно различных объектов, точка отсчета при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;
- 6) определение пространственного размещения предметов относительно друг друга.

Использование строевых упражнений для развития ориентировки в пространстве на занятиях по физической культуре позволяет быстро и целесообразно размещать занимающихся в спортивном зале или на спортивной площадке. Строевые упражнения применяются в различных частях занятий. В вводной части их применение оправдано организованным началом физкультурного занятия. В основной части занятия строевые упражнения используются для организованного перехода от одного вида упражнений к другому. В заключительной части эти упражнения являются хорошим средством для того, чтобы снизить нагрузку, привести организм занимающегося в относительно спокойное состояние и организованно закончить занятие. Систематическое использование строевых упражнений в ходе проведения физкультурных занятий создает уникальную возможность для совершенствования у детей навыков ориентировки в пространстве. Этому способствуют и специально созданные педагогом обучающие ситуации в свободной, нерегламентированной двигательной деятельности детей.

Как показывают результаты обобщенного анализа научно-методической литературы и анализ практики работы учреждений дошкольного образования, педагогический потенциал строевых упражнений как средства

развития ориентировки в пространстве у детей среднего дошкольного возраста является недостаточно раскрытым и остается актуальной проблемой для дальнейшего изучения.

Список использованной литературы

1. Губский, Е. Ф. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Короблева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 574 с.

К содержанию

Д. А. АЛЕКСЕЕВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, старший преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Учреждение дошкольного образования, являясь первой ступенью в системе образования, выполняет важную функцию подготовки детей к школе. От того, насколько качественно и своевременно будет подготовлен ребенок, во многом зависит успешность его дальнейшего обучения. Важным итогом воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста является их психологическая готовность к обучению в школе. «Мотивационная готовность к школе – это важная составляющая психологической готовности ребенка к обучению. Одним из главных условий успешного творческого усвоения знаний является наличие мотивов учения, их содержание и устойчивость» [2, с. 17]. Основой для формирования мотивов учебной деятельности является любознательность, которая теснейшим образом связана со стремлением к узнаванию нового, совершенствованию представлений об учебном процессе.

Л. И. Божович отмечает, что возникновение осознанного отношения ребенка к школе определяется способом подачи информации о ней. Важно, чтобы сообщаемые детям сведения о школе были не только понятны, но и прочувствованы ими. Эмоциональный опыт обеспечивается включением детей в деятельность, активизирующую как мышление, так и чувства [1]. Исследователем также было установлено, что учебная деятельность дошкольников и младших школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Для детей одного возраста не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу: для одного ведущим

мотивом учения может оказаться стремление занять место отличника в классе, для другого – получение отличной оценки и одобрения взрослого, для третьего – интерес к новым знаниям, четвертый воспринимает обучение в школе как новую игру и т. п.

В структуре мотивов, определяющих отношение будущих первоклассников к учению, выделяют шесть основных групп:

1) социальные мотивы, основанные на понимании общественной значимости и необходимости учения, а также стремлении к социальной роли школьника («Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»);

2) учебно-познавательные мотивы, включающие в себя интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;

3) оценочные мотивы, такие как стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду получать только десятки», «В школе я буду учиться хорошо, мама, папа, бабушка и дедушка будут мной гордиться»);

4) позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника («Я хочу в школу, потому что там большие дети, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель»);

5) внешние по отношению к школе и учению мотивы («Я пойду в школу, потому что мама так сказала»);

6) игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность («Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями») [3].

Мотивационная готовность детей старшего дошкольного возраста к школе обязательно включает в себя познавательный интерес: им должно быть интересно узнавать новое. В связи с этим работу по формированию мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста во время работы в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 13 г. Бреста» я проводила по следующим направлениям:

– формирование общего положительного отношения к школе и учению. Мы читали стихи о школе, рассматривали картинки о школьной жизни, рисовали рисунки на заданную тематику, смотрели мультипликационные фильмы о школе. Большинство детей с увлечением и интересом выполняли задания, задавали вопросы;

– формирование интереса к новому, собственно школьному содержанию знаний. В группе был организован «Уголок будущего первоклассника», проведена сюжетно-ролевая игра «Школа», дидактические игры о школе «Я буду первоклассником», «Дружные школьники»;

– ориентация дошкольников на школьную организацию деятельности и поведения. Со старшими дошкольниками я провела беседы «Школа и ее правила», «Что можно делать на перемене?», «Как надо вести себя на уроке».

В формировании у дошкольников мотивационной основы школьного учения решающую роль играет семья, так как отношение ребенка к поступлению в школу во многом определяет отношение к этому событию их родителей. Поэтому при планировании работы по подготовке детей к школе особое внимание я также уделяла ориентации родителей на вопросы, обеспечивающие становление внутренней позиции школьника, и формированию на этой основе позитивного образа современной школы у родителей.

Список использованной литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1998. – 464 с.
2. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 2014. – 192 с.
3. Стожарова, М. Ю. Формирование школьной зрелости дошкольников / М. Ю. Стожарова. – М. : Флинта, 2011. – 115 с.

К содержанию

К. В. АНАНЬЕВА

МГУ имени А. А. Кулешова, Могилев

Научный руководитель – Т. А. Старовойтова, канд. пед. наук, доцент

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ДЕТСКОМУ САДУ

Поступление ребенка раннего возраста в учреждение дошкольного образования сопровождается рядом изменений: ему необходимо придерживаться строгого режима дня, научиться общаться с другими детьми, привыкнуть к длительному отсутствию родителей в течение дня.

В психолого-педагогической науке и практике существует множество специальных условий для адаптации детей к учреждению дошкольного образования. Одним из ведущих адаптационных условий является игра, как основной вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Облегчить процесс адаптации ребенка поможет правильно организованная игровая развивающая среда, направленная на формирование эмоциональных контактов в диадах «ребенок – педагог», «ребенок – ребенок», «ребенок – родитель». Основной задачей игры является налаживание доверительных отношений с педагогом, с детьми, а также попытка наладить отношение ребенка к детскому саду, группе.

Целью нашего исследования является разработка психолого-педагогических условий адаптации детей к учреждению дошкольного образования посредством их включения в игровую деятельность.

Анализ понятия «социальная адаптация» представляется сложным по двум обстоятельствам. Во-первых, социальная адаптация есть взаимодействие двух взаимно адаптирующихся структурно-сложных систем – личности и социальной среды. Во-вторых, анализ понятия «социальная адаптация» осложняется тем, что термин «адаптация» наделен социальным содержанием с сохранением некоторых биологических характеристик. В возрасте до трех лет ребенок имеет ряд специфических возрастных возможностей. Поступление в детский сад часто вызывает у ребенка стрессовую ситуацию. Это обусловлено тем, что в корне меняется не только режим дня, привычный с момента рождения, но и окружающая ребенка среда, появляется большое количество незнакомых людей. Приспособление организма к новым условиям социального существования, новому режиму сопровождается изменением поведенческих реакций ребенка, расстройством сна, аппетита, настроения.

Особую роль в период адаптации ребенка к дошкольному учреждению выполняет игровая деятельность. Развитие игры в раннем возрасте изучали классики психолого-педагогической науки Н. М. Аксарина, Р. И. Жуковская, Р. Я. Лехтман-Абрамович, Д. Б. Эльконин, С. Л. Новоселова, Е. В. Зворыгина, Н. Н. Палагина и др. Так, традиционная точка зрения Д. Б. Эльконина на вопрос возникновения и развития игры в раннем возрасте гласит, что первые два года игры в жизни малыша еще не существует ввиду отсутствия у него процессов мышления и воображения. Подготовительным этапом к развитию игры в раннем возрасте является предметная деятельность.

Альтернативную позицию на вопрос возникновения и развития игры в раннем возрасте выдвинула Н. Н. Палагина. Опираясь на учение И. П. Павлова относительно потребностей маленького ребенка в активности и движениях, общении с себе подобным и склонности к подражанию, Н. Н. Палагина предположила существование игровой деятельности с момента его рождения. Так, первыми играми малыша, начиная с 3–4 месяцев, являются игры с собственным телом. Позже ребенок начинает осуществлять манипуляции с разными предметами (хватать, удерживать, бросать), а после 6 месяцев – отдавать преимущество одной игрушке перед другой, сопровождая собственный интерес лепетом. К концу первого года жизни одной из важных черт формирующейся игровой деятельности малышей является ее разрушительный характер, когда маленькие дети все окружающие предметы, которые находятся в поле их зрения, бьют, ломают, рвут. В этот же возрастной период в жизни малыша возникают

прототипы игр с правилами, которые формируются из недр народной педагогики (к примеру, игры «Ладушки», «Прятки», «Сорока-ворона», «Коза рогатая» и др.). Данные народные игры, в которые играет ребенок со взрослыми, включают в себя элементы условности, сочетающие словесное обозначение и несложные действия персонажа, которые взрослые адресуют малышу. Ребенок не сразу воспринимает такие игры как условные, его начинает привлекать в них яркая эмоциональная окраска, возможность бегать и прыгать, особые вестибулярные ощущения, возникающие в тот момент, когда взрослый активно взаимодействует с малышом. Основным содержанием данных игр являются действия-манипуляции.

Овладение ходьбой и речью на втором году жизни способствует дальнейшему развитию игры в раннем детстве. В этом возрасте малыши активно манипулируют с окружающими предметами (коробами, пирамидками, кубиками), подражают первым игровым действиям детей более старшего возраста, начинают использовать в собственных играх предметы с элементами движения (машины, каталки, самокаты, самолеты), строительные материалы, а также сюжетные игрушки.

Несмотря на склонность к разрушению и непроизвольному сопровождению первоначальных игровых действий несформировавшимися речевыми характеристиками, к концу второго года жизни у ребенка появляются игры с воображаемыми предметами, малыши начинают в собственных играх подражать труду взрослых, а также искать партнеров для совместных игровых действий. Формирование первоначальных игровых умений в данный возрастной период тесно связано с освоением детьми орудийных действий. В данный период в жизни маленького ребенка появляется отобразительная игра, которая является кульминационным моментом развития игровой деятельности детей раннего возраста. В основе таких игр лежат действия-манипуляции, благодаря общению со взрослым ребенок на практике узнает название и целевое назначение предметов и переносит их в собственную игровую деятельность.

После двух лет игра малыша становится сюжетно-отобразительной, меняется ее психологическое содержание: наблюдается перенос действий с предметов, усвоенных в одних условиях, на другие условия (например, процесс кормления ребенка переносится на куклу); осуществление предметных действий сопровождается использованием предметов-заместителей (вместо ложки – палочка, вместо чашки – кубик и др.; появляются зачатки ролей и их выполнение в игровой ситуации (ребенок называет себя личным именем и комментирует собственные действия, находя подобие между своими действиями и действиями взрослого, выделяя одну игрушку из множества других). На третьем году жизни происходит усложнение структуры игровых действий – от одноактных игровых действий,

не связанных между собой, до появления последовательных игровых действий, связанных в единый сюжет. Так зарождаются предпосылки сюжетно-ролевой игры, которая постепенно развивается и совершенствуется в дошкольном возрасте.

Существует множество обучающих игр, направленных на создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе, сближение детей друг с другом и с воспитателем, формирование доверительных отношений. Нами были разработаны и модифицированы игры для детей раннего возраста, которые возможно использовать в период их адаптации к учреждению дошкольного образования.

Использование игры и игровых упражнений в период адаптации детей к дошкольному учреждению значительно облегчит вхождение малыша в новую обстановку, повысит его эмоциональный фон и создаст необходимые условия для формирования дружеских, гуманных отношений среди сверстников и педагогов.

К содержанию

Н. Р. АПАНОВИЧ, М. А. КУЗЬМЕНКО

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. И. Якуш, старший преподаватель

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА УСПЕВАЕМОСТЬ УЧЕНИКА

Семья – это маленький мир для ребенка, где он с первых своих дней учится познавать большой и неведомый ему мир. Семья имеет огромное значение для развития и благополучия ребенка, являясь первым и основным окружением, в котором ребенок проводит большую часть своего времени. Благодаря этому дети приобретают веру в свои силы и преодолевают страх перед неизвестным.

Важную роль в развитии ребенка играет поведение родителей. Дети младших лет отчетливо запоминают, как в разных ситуациях ведут себя их родители, в частности мать. Затем дети начинают копировать такую же форму поведения (происходит неосознанная имитация поведения) [1]. Это свидетельствует о том, что воспитание, семейные отношения и ценности формируют мировоззрение ребенка, его отношения с окружающими и мотивацию. Семья становится основой психологического и морального климата, влияя на все аспекты дальнейшего развития ребенка.

Первое, с чем сталкивается ребенок, – это речь. В возрасте 6–9 месяцев ребенок учится воспринимать звуки и пытается повторить их за матерью, формируя языковые навыки. В первые три года жизни закладываются

наиболее важные и фундаментальные человеческие способности: познавательная активность, уверенность в себе и доверие к другим людям, а также воображение. Речь в этом возрасте уже представляет собой сотрудничество ребенка со взрослым. Происходит «речевой взрыв», который проявляется в резком нарастании словаря и повышенном интересе ребенка ко всему, с чем связана речевая деятельность.

В дошкольном возрасте происходит интенсивное интеллектуальное развитие ребенка, формируется готовность к обучению в школе. В этом возрасте родители должны развивать интерес ребенка к учебе, мотивировать его. Самым главным и важным остается развитие коммуникативных навыков, полное усвоение родного языка. Важно поддерживать физическую активность, которая помогает развить целеустремленность и дисциплину. Например, родители могут отдать ребенка в спортивную секцию с целью получения положительных эмоций. Создание стимулирующей и поддерживающей среды для развития в дошкольном возрасте поможет ребенку приобрести необходимые навыки и уверенность в себе для успешного перехода в школу [2].

В школьные годы у ребенка происходит поиск себя, становления себя как личности. Постепенно начинает происходить сепарация от родителей и их влияния, но увеличивается влияние сверстников. Как правило, в средних классах у школьников падает мотивация к учебе, они больше заняты поиском себя и своего места в обществе. В этот период для ребенка крайне важна поддержка семьи. Для родителей важно интересоваться жизнью ребенка, поддерживать его в новых хобби, помогать найти цели на будущее. В старших классах наличие высшего образования у родителей может оказать влияние на мотивацию ребенка к учебе и далее к поступлению в вуз. Они могут стать примером для своих детей, мотивируя их стремиться к достижению аналогичных успехов. Дети начинают воспринимать высшее образование как ценное достижение и стремятся к нему.

Для успешного развития ребенка семья должна создать благоприятную атмосферу, которая будет способствовать как его эмоциальному, так и интеллектуальному росту. Эмоциональная поддержка родителей помогает ребенку чувствовать уверенность в своих силах и мотивирует его к учебе. Привычка к дисциплине, формируемая через четкий режим дня, развивает навыки организованности и самостоятельности, необходимые для эффективного обучения. Родительский пример вдохновляет ребенка на положительное отношение к образованию, а вовлеченность в его школьную жизнь усиливает интерес к учебе и чувство ответственности. Таким образом, заботливое и осознанное воспитание становится важным фактором академического успеха [3].

Дети, воспитанные в соответствии с ранее описанными характеристиками, становятся разносторонне развитыми и уверенными в себе личностями. Основные характеристики, которые у них формируются:

- ответственность и организованность (они привыкают соблюдать распорядок, выполнять задания вовремя и планировать свое время. Это помогает им успешно справляться с учебой и другими обязанностями в жизни).

- мотивация к саморазвитию (такие дети понимают ценность знаний и стремятся к учебным достижениям. Они учатся видеть в учебе не только обязательство, но и возможность для личностного роста и будущего успеха).

- уверенность в себе (благодаря поддержке и вовлеченности родителей, дети верят в свои способности и не боятся сложных задач. Они легче справляются с трудностями и обладают позитивным отношением к новым вызовам).

- целеустремленность (родительские ценности и личный пример вдохновляют их ставить цели и добиваться их. Дети понимают, что усилия и трудолюбие приводят к реальным результатам).

- критическое мышление (в семьях, где поддерживается интерес к обучению и дискуссиям, дети развиваются способность анализировать информацию, задавать вопросы и находить решения).

- эмоциональная зрелость (они умеют управлять своими эмоциями и позитивно реагируют на критику. Это помогает им строить здоровые отношения с окружающими, будь то учителя, одноклассники или семья).

- устойчивость к стрессу (дети, которые чувствуют поддержку и понимание, становятся более устойчивыми к стрессовым ситуациям. Они сохраняют спокойствие при учебных нагрузках или трудностях).

Ребенок, которому родители помогли развить эти качества, чаще проявляет инициативу. Например, он берет на себя ответственность за групповые проекты в школе, ставит высокие цели, такие как поступление в престижный университет, и активно занимается самообразованием, например изучением иностранных языков.

Таким образом, проблема организации воспитания в семье на сегодняшний день очень актуальна. Стоит помнить, что все частые проблемы, связанные с низкой успеваемостью ребенка, психикой и напряженными взаимоотношениями с другими людьми, идут именно из семьи. Заботливое и осознанное воспитание формирует детей, которые уверенно смотрят в будущее, обладают навыками для достижения успеха и готовы решать любые задачи. Родители оказывают огромное влияние на образовательную успеваемость ребенка через свои действия, ценности, стиль общения и подход к воспитанию. Они задают тон успеваемости ребенка через свою

поддержку, пример и вовлеченность. Однако важно помнить, что каждый ребенок индивидуален, и успех в учебе зависит также от его личных особенностей и школьного окружения.

Список использованной литературы

1. Богомазова, Д. А. Влияние семьи на становление личности ребенка и его успеваемость / Д. А. Богомазова // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2020. – С. 217–220.
2. Товар Гарсиа, Э. Д. Связь между образованием родителей, успеваемостью и образовательными траекториями школьников в Татарстане / Э. Д. Товар Гарсиа // Вопросы образования. – 2013. – № 2. – С. 252–269.
3. Андреева, О. В. Изучение влияния семьи на успешность обучения младших школьников / О. В. Андреева // Науковедение : интернет-журнал. – 2014. – № 5 (24). – С. 18–27.

К содержанию

К. А. БАРАН

БрДУ імя А. С. Пушкіна, Брэст

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

ВЫХАВАННЕ ЛЮБОВІ ДА РОДНАГА ГОРАДА Ў ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Фарміраванне асобы дзіцячі адбываецца паступова, на аснове развіцця яго адносінаў да сям'і, калектыву, краіны, горада, мовы, гісторыі і інш. У старэйшым дашкольным узросце ў поўнай меры ўзнікаюць перадумовы для развіцця патрыятычных пачуццяў дашкольнікаў на аснове іх уяўленняў пра чалавека, грамадства, культуру, радзіму. Апытанне дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту ДУДА “Дзіцячы сад № 14 г. Брэста” паказала, што большасць дзяцей слаба ведаюць знакамітых мясціны населенага пункта (акрамя гарадской крэпасці), не могуць патлумачыць назну горада, незнамыя з гістарычнымі раёнамі горада, узгадваюць назвы толькі адной-дзвюх вуліц, сутыкаюцца з цяжкасцямі пры тлумачэнні сэнсу герба горада. Дашкольнікі дэманстравалі веды пераважна аб забаўляльных цэнтрах і магазінах.

З мэтай набыцця дзецьмі дадатковых ведаў пра родны горад намі быў арганізаваны ва ўстанове дашкольнай адукцыі тэматычны куточак “Я горадам сваім ганаруся”, у якім былі змешчаны дзіцячыя ілюстрацыі, фотаздымкі славутасцей, выявы прадпрыемстваў, дыдактычная гульня

“Падарожжа ў горад”. З дзецьмі ладзіліся гульні-спаборніцтвы, вікторыны, гутаркі ў межах тэмы “Архітэктура”, падчас якой выяўлялася прызначэнне розных тыпаў будынкаў (аптэка, кінатэатр, пошта, школа і інш.). Дзецы паступова пачыналі ўсведамляць неабходнасць розных професій, разумець, што праца дарослых патрабуе сумесных намаганняў, узаемападтрымкі, узгодненасці дзеянняў, ведання сваёй справы, што ў цэлым спрыяе ўдасканаленню ўмоў жыцця ў родным горадзе. У гутарках дзецы з цікавасцю даведаліся, што Брэст – горад чыгуначнікаў, а пагранічным горадам упершыню ён стаў толькі пасля Другой сусветнай вайны.

Выхаванне любові да роднага горада ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту адбываецца на эмацыйным узроўні: ва ўнутраны свет маленькай асобы ўваходзяць яркія эмоцыі, уражанні ад знакавых падзей. Гэта могуць быць назіранні дзіцяці за канцэртам, парадам, фестывалем, святкаваннем дня горада. Любоў да роднага населенага пункта харектарызуецца цэласнасцю, калі грунтуецца на пачуццях адказнасці, усведамленні сваёй далучанасці да жыцця горада, гонары за сваю маленькую радзіму.

На пачатковым этапе дзецим дашкольнага ўзросту важна даць першасныя веды пра родны населены пункт, садзейнічаць засваенню адпаведных норм паводзінаў у родным горадзе ў выніку контактаўвання з яго жыхарамі, фарміраванню ўяўлення пра родны горад як асяродак нацыянальнай культуры і частку Бацькаўшчыны. Дзецы паступова знаёмяцца са славутымі жыхарамі горада, яго славутымі гістарычнымі мінульым, асаблівасцямі архітэктуры, культурных традыцый.

Айчынная даследчыца Д. М. Дубініна пррапануе ажыццяўляць выхаванне праз паступовае азнямленне дзіцяці з уласнай асобай і сям'ёй. Далей яна раіць прывіваць паважлівія адносіны да дзіцячага сада [1, с. 36], на наступным этапе – фарміраваць гонар за свой населены пункт. А. Ю. Аляксандрава раіць “удасканальваць уяўленні дзяцей пра прыроду і гісторыю роднага краю, пра славутасці, гістарычныя мясціны, сімвалы горада” [2, с. 14]. Сюды можна дадаць асобы мясцовых пісьменнікаў і мастакоў і іх творы пра родны населены пункт.

Працэс фарміравання паважлівых адносінаў да роднага горада ўключае ў сябе тры кампаненты: паводзінавы, эмацыйны і кагнітыўны. Апошні прадугледжвае сукупнасць ведаў аб гісторыі населенага пункта, традыцыях і звычаях. Паводзінавы кампанент праяўляецца ў выяўленні любові да роднага горада на практыцы (напрыклад, дзецы вывучылі верш пра родны горад і дэклараравалі яго ў гутарцы, або дзецы падчас экспкурсіі паднялі смецце з тратуара і кінулі ў сметніцу). Эмацыйны кампанент выяўляецца ў праяўленні шматлікіх эмоций: гонару, любові, адказнасці, захаплення, павагі да населенага пункта, яго гісторыі і славутасцей.

Кагнітыўны кампанент змяшчае ў сабе асноўныя веды пра назну горада і яго жыхароў, яго сімвалы, звесткі аб яго паходжанні, гісторыі і традыцыйях.

Цэласнасць уяўленняў пра родны горад дасягаецца разнастайнасцю метадаў, прыёмаў, форм узаемадзеяння дзіцяці і педагога. У працы з дзецьмі можна выкарыстоўваць мастацка-жывапісныя, музычныя, літаратурныя творы, прысвечаныя роднаму гораду. Шырока ўжываюцца такія формы працы, як эксперыменты (у музеі, парку, на прадпрыемствах), прагулкі, разгляд ілюстрацый, фотаздымкаў, паштовак. Карысна выкарыстоўваць дыдактычныя і сюжэтна-ролевыя гульні, праблемныя сітуацыі, выставы сумесных прац дзяцей з бацькамі, афармленне фотаальбома ці відэапрэзентацыі пра родны раён горада, пра паходжанне назвы вуліцы. Замацаванне ўяўленняў дзяцей дашкольнага ўзросту эфектыўна ажыццяўляецца ў працэсе такіх гульняў, як “Міхаська”, “Шэры кот”, “Бусел”, “Свабоднае месца”, “Гарлачык”, “Мароз”, “Янка і Марылька”, “Вузельчык”, у якія варта ўводзіць сюрпризыныя моманты, ляльковых персанажаў (Бульбашык, Буслік і інш.). Эксперыменты, арганізаваныя ў парку, музеі, на вытворчае прадпрыемства, спрыяюць выхаванню ў дзяцей цікавасці, пачуцця гонару, вучанью арыентавацца ў родным горадзе, ведаць яго сучаснасць і гістарычныя мясціны, архітэктурныя помнікі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Дубініна, Д. М. Мая родная старонка: краязнаўства і этнаграфія Беларусі для дзяцей ад 5 да 7 гадоў : дапаможнік / Д. М. Дубініна. – Мінск : Нар. асвета, 2022. – 134 с.

2. Александрова, Е. Ю. Знакомим дошкольников с родным городом / Е. Ю. Александрова. – М. : ТЦ «Сфера», 2014. – 112 с.

К содержанию

Е. В. БАРТАШ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

ДВИГАТЕЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФЕНОМЕН ДВИГАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Творчество – это процесс деятельности человека, результатом которого является что-то качественно новое, никогда ранее не существовавшее; способность человека из имеющегося материала окружающей

его действительности на основе изучения, познания, овладения закономерностями реально существующего мира создавать уникальный, оригинальный продукт [1].

Понятие творчества рассматривается с различных научных позиций: философии, психологии, педагогики и др. В философии творчество определяли как деятельность, порождающая нечто новое, никогда ранее не существовавшее.

С точки зрения древнегреческих философов (Фома Аквинский, Аристотель, Платон, Сократ, Демокрит и др.), философов Нового времени (И. Кант, Ф. Шеллинг), современных философов (Н. Хомский, М. Мамардашвили), теория творчества является актуальной на всех этапах развития человеческого общества. Весьма важными являются их выводы о том, что творчество взаимосвязано с окружающим миром, формами уже созданной культуры; выдвижение новых идей предполагает выход за рамки сложившихся и уже ставших привычными теорий; критическое отношение к традициям.

Интерес ученых-психологов к феномену творчества настолько велик, что появилась необходимость выделения отдельного направления в психологии – психологии творчества, в том числе и двигательного творчества.

Изучением феномена творчества, в том числе и двигательного, занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, Я. А. Пономарев и др. Они определяли творчество как деятельность, которая не повторяет прошлый полученный опыт, а создает новые действия и образы [2].

В современном обществе наблюдается тенденция снижения двигательной активности детей дошкольного возраста, что приводит к появлению необходимости стимулировать их деятельность через развитие двигательного творчества. Его основу составляет уровень накопленного двигательного опыта, уровень развития физических качеств воспитанников.

В исследованиях И. А. Аршавского, М. Ю. Кистяковской, Л. Д. Спирidonовой отмечается, что для каждого возрастного периода детства характерны свои проявления двигательных функций, они индивидуально различны и находятся в зависимости, от биологических и социальных факторов, обсуждается наметившаяся в последние годы общая тенденция к развитию и совершенствованию двигательной активности детей. В исследованиях А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаевой, Л. Б. Ященко и др. доказывается важность изучения педагогом склонностей детей к занятиям физическими упражнениями, связанных с их анатомо-физиологическими задатками, особенностями развития анализаторных систем, повышенной чувствительностью к движению.

Детское двигательное творчество – это своеобразная самостоятельная сфера деятельности. Многообразие видов ходьбы, бега, прыжков, лазания,

метания, разучиваемых на протяжении дошкольного возраста и аккумулированных в двигательные действия, которые составляют основу двигательного опыта старших дошкольников, является одним из условий развития их двигательного творчества. В возрасте 5–6 лет двигательное творчество играет особо важную роль для ребенка, так как оно помогает ему самовыражаться, самоутверждаться в окружающем мире, в детском сообществе, ярко раскрывая индивидуальность через созданные образы.

В условиях учреждения дошкольного образования формирование мотивов, потребностей ориентирующих детей на нестандартное выполнение физических упражнений осуществляется в разных формах организации физического воспитания. Движения детьми первоначально осваиваются в предлагаемом им виде по образцу или по словесной инструкции взрослого, а затем воспитанники включаются в двигательную импровизацию, двигательное воображение, двигательное экспериментирование [3]. Двигательное творчество подразумевает под собой процесс поисково-творческого освоения ребенком движений и дальнейшего овладения умениями трансформации (преобразования) собственного двигательного опыта для решения проблемных ситуаций и задач в окружающей действительности. Двигательное творчество способствует развитию всех физических качеств: гибкости, силы, ловкости, выносливости и др. В старшем дошкольном возрасте благодаря проявлению творческих начал дети активно развиваются свои моторные навыки. Через движения дети выражают свои эмоции, что является важным для снижения уровня стресса и повышения общего эмоционального благополучия. Двигательное творчество способствует разностороннему развитию детей старшего дошкольного возраста, является основой для дальнейшего развития психических процессов, таких как восприятие, память, мышление, воображение и др. Успешность процесса развития двигательного творчества у детей старшего дошкольного возраста зависит от непосредственного участия и важнейшей роли взрослого в ситуации сотрудничества.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1997. – 91 с.
2. Понаморев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Понаморев. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2006. – 624 с.
3. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / В. Н. Шебеко. – Минск : Выш. шк., 2021. – 278 с.

К содержанию

А. І. БАРТОШЫК

БрДУ імя А. С. Пушкіна, Брэст

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

ПРАБЛЕМНЫЯ СІТУАЦЫИ ЯК СРОДАК ВЫХАВАННЯ МАРАЛЬНА-ЭТЫЧНЫХ ЯКАСЦЕЙ ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Ступень сфарміраванасці маральна-этычных якасцей абумоўлівае паводзіны асобы, яе ўзаемадзеянне з іншымі людзьмі, паспяховасць сацыялізацыі ў грамадстве. Абмяркоўваючы прачытаныя мастацкія і фальклорныя творы, мультфільмы, тэлевізійныя казкі, выхавацель падштурхоўвае дзяцей да ацэнкі чужых учынкаў і паводзін. Паступова ў дашкольнікаў складваюцца крытэрыі таго, што добра і што дрэнна. Асобныя праблемы могуць узняцца з дзецьмі, якія маюць абмежаваны пачуццёвы і практычны вопыт, якія мала контактуюць з людзьмі або праз сваю гіперактыўнасць няздольныя займацца манатоннай дзейнасцю і лёгка пераключаюць увагу.

Спалучыць у выхаваўчым працэсе інтэлектуальны, пачуццёвы і дзейнасны аспекты ў працэсе фарміравання маральна-этычных эталонаў дзяцей дашкольнага ўзросту можна з дапамогай праблемных сітуацый. Паводле Я. В. Даўлетшынай, “аналіз зместу праблемнай сітуацыі заснаваны на маральнym выбары сістэмы каштоўнасцяў, які фарміруюць сэнс жыцця, маральныя арыенціры чалавека і вызначае яго паводзіны. Маральны выбар з’яўляецца стрыжнем, а маральныя супрацьлегласці паміж ведамі і няведаннем – асноўным звязком праблемнай сітуацыі” [1, с. 73]. Пры пагружэнні дзіцяці ў канкрэтную праблемную сітуацыю маленькой асобе прапануецца выбраць нейкую мадэль паводзінаў у адпаведнасці з засвоенай сістэмай маральных каштоўнасцяў.

Праблемныя сітуацыі могуць گрунтавацца на аснове гульні, ілюстрацый, рэпрадукцый, мультфільмаў, казак, апавяданняў, рэальных жыццёвых сітуацый. Педагог мадэліруе канкрэтную сітуацыю і прапануе дзесям выказацца, паразважаць, ацаніць, зрабіць высновы. Фарміраванне маральна-этычных якасцей адбываецца лягчэй і характарызуецца большай трываласцю, калі дзесяці далучаюцца да праблемных сітуацый на аснове прыкладаў са штодзённага жыцця. У такім выпадку пошук дашкольнікамі выйсця з сітуацыі суправаджаецца назапашваннем яркіх уяўленняў, паняццяў пра маральныя нормы паводзінаў, прынятыя ў грамадстве. Дзесяці могуць праверыць свае погляды, удакладніць іх, пераканацца ў іх правільнасці на канкрэтным прыкладзе. У праблемных сітуацыях важна, каб дзесяці разважалі, таму гутарка з выкарыстаннем рэпрадуктыўных

пытанняў з'яўляеца малаэфектыўнай. Пытанні і заданні дзецям могуць быць наступнымі: “Ацаніце ўчынак чалавека...”, “Што ён зрабіў няправільна?”, “Чаму чалавек так паводзіў сябе?”, “Ці зрабіў бы сапраўдны сябра такі ўчынак?”, “Што б вы зрабілі на яго месцы?”, “Як правільна сябе паводзіць у падобнай сітуацыі?”. Паводле Т. А. Серабраковай, сітуацыя выбару, якая прапануеца дзіцяці ў праблемных сітуацыях, з'яўляеца эфектыўнай, бо “яна замацоўвае ўменне дзіцяці прымаць рашэнне, уважваць усе “за” і “супраць”, супастаўляць і падпарадкоўваць розныя матывы, асабліва ў сітуацыях канфліктнага выбару з рознаскіраваных тэндэнций (напрыклад, зрабіць нешта для сябе ці для іншых, выкананаць творчае ці рэпрадуктыўнае заданне)” [2, с. 39].

Увагу дзяцей можна акцэнтаваць і на праблемных сітуацыях, якія вынікаюць са зместу мастацкіх твораў. Многія апавяданні і казкі грунтуюцца на праблеме, уяўляюць разгортванне сітуацыі, у якіх герой стаіць перад выбарам, можа памыляцца і адумвацца, змяняць свае паводзіны. Напрыклад, у гутарцы па апавяданні В. Асеевай “Чаму?” дзяцей можна падвесці да разумення праблемы наступнымі пытаннямі: Чаму ў мамы быў дрэнны настрой? Чаму хлопчык ілгаў маме? Чаму мама ноччу плакала? Чаму хлопчык не мог заснуць? Чаму маме спадабалася, што хлопчык пусціў дадому Біма? Як бы вы павялі сябе ў падобнай сітуацыі? У гутарцы па апавяданні В. Асеевай “Цудадзейнае слова” дзецям можна задаць наступныя пытанні: Чаму Паўлік збег з дому? Якой мудрасці навучыў незнамец хлопчыка? Чаму сястра, бабуля і брат не маглі адмовіць Паўліку? Чаму хлопчык зноў пабег у парк? А вы карыстаецся “цудадзейнымі” словамі?

Праблемныя сітуацыі могуць рэалізоўвацца на практицы ў выглядзе розных форм дзіцячай гульні (гульні-драматызацыі па змесце казак і апавяданняў), бытавай дзейнасці (выяўленне клопату, аказанне дапамогі каму-небудзь). Педагогу неабходна ўлічваць, што ўласнага жыццёвага вопыту для рашэння праблемнай сітуацыі дзецям можа быць недастаткова, таму неабходна іх падвесці да разумення праблемы з дапамогай правільна сформуляваных пытанняў. Яны павінны дапамагаць дзецям дашкольнага ўзросту выяўляць, разумець і ацэньваць паводзіны, матывы, эмоцыі, пачуцці, перажыванні іншых асоб. Пры стварэнні праблемных сітуацый важна ўлічваць асабістую зацікаўленні дзяцей, развіццё іх маўленчых здольнасцей і пазнавальнай актыўнасці, даваць магчымасць выказацца і не палохацца розных, часам і супрацьлеглых меркаванняў.

Выкарыстанне праблемных сітуацый, якія могуць мадэліраваць маральна-этычныя паняцці (сяброўства, клапатлівасць, узаемадапамога, радасць за поспехі іншага чалавека, падтрымка, зайдзрасць, крывадушша), спрыяе ўзбагачэнню маральных уяўленняў, трываламу засваенню

маральнага вопыту, устойлівых паводзінавых арыенціраў. Сувязь з жыццёвым вопытам, пагружэнне ў сітуацыю сацыяльнага ўзаемадзеяння, шматразовасць паўтарэння, вобразнасць і лаканічнасць даюць магчымасць пашырыць уяўленні дзяцей аб важных маральных каштоўнасцях, засвоіць і замацаваць маральныя паняцці, сфарміраваць уменне выкарыстоўваць атрыманыя веды на практыцы, у штодзённых контактах са сваімі аднагодкамі.

Такім чынам, праблемныя сітуацыі дазваляюць засвойваць навыкі маральных паводзін, усталёўваць узаемасувязі паміж ведамі маральных нормаў і паводзінамі ў адпаведнасці з імі. Стварэнне ўяўных праблемных сітуацый дае магчымасць кожнаму дзіцяці заняць актыўную пазіцыю ў пазнавальнай дзейнасці, у зносінах з педагогам і са сваімі аднагодкамі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Давлетшина, Е. В. Технология воспитания морального выбора в формировании основ культуры поведения младших школьников / Е. В. Давлетшина // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-vospitaniya-moralnogo-vybora-v-formirovaniii-osnov-kultury-povedeniya-mladshih-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 20.06.2025).

2. Серебрякова, Т. А. Формирование познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в общении со взрослыми : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Серебрякова Татьяна Александровна ; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 1999. – 20 с.

К содержанию

Е. С. БЕЛЬКО

БарГУ, Барановичи

Научный руководитель – Е. Ф. Нестер, старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ТИПОВ РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ У ЮНОШЕЙ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ И ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СПОРТИВНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Конфликтные ситуации являются неотъемлемой частью жизни юношней, профессионально занимающихся спортом и обучающихся на спортивных специальностях. Их значение неоднозначно: они могут быть как деструктивными, так и конструктивными, влияя на психологическое состояние, спортивные достижения и будущую карьеру.

Конфликт – это столкновение примерно равных по силе, но противоположных по направленности тенденций (мотивов, целей, действий) участников взаимодействия [2].

Среди основных подходов к классификации типов реагирования для рассмотрения нами был выбран подход М. М. Кашапова, в котором тип реагирования рассматривается как совокупность поведенческих, вербальных и эмоциональных реакций человека, проявляющихся в любой конфликтной ситуации и определяющих агрессивный способ поведения человека, уход или оптимальный способ разрешения конфликтной ситуации [2].

Тип реагирования «уход» подразумевает, что человек старается избежать конфликта. Его позиция – не попадать в ситуации, которые провоцируют возникновение противоречий. Тип реагирования «агрессия» означает совокупность поведенческих реакций, имеющих отрицательную эмоциональную окраску по отношению к партнеру, сопровождающихся грубостью, порицанием партнера с целью его подчинения. Тип реагирования «оптимальное разрешение» означает признание личностью различия во мнениях и готовность ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти курс действий, приемлемый для обеих сторон [1].

Нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление особенностей типов реагирования в конфликте у юношей, профессионально занимающихся спортом.

В Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняли участие 50 юношей (25 юношей, профессионально занимающихся спортом и обучающихся на спортивных специальностях, и 25 юношей, не занимающихся спортом). В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Диагностика ведущего типа реагирования» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева). Результаты исследования типов реагирования в конфликте у юношей, профессионально занимающихся спортом, представлены на рисунке 1.

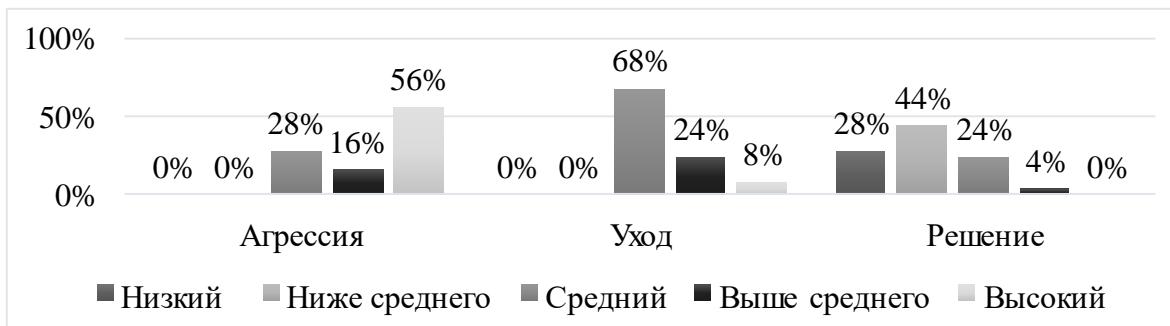


Рисунок 1 – Результаты исследования типов реагирования в конфликте профессионально занимающихся спортом

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: 56 % юношам, которые профессионально занимаются спортом и обучаются на спортивных специальностях, характерен высокий уровень проявления такого типа реагирования, как «агрессия». Это говорит о том, что спортсмены чаще всего используют различные виды агрессии для достижения своей цели и решения конфликтной ситуации. Для 68 % юношей, занимающихся спортом, характерно проявление типа реагирования «уход» на среднем уровне. Это значит, что юноши, обучающиеся на спортивных специальностях, способны избегать конфликта только для того, чтобы не решать проблему. Это поведение, направленное на предотвращение открытого противостояния, но при этом не решающее проблему. У 44 % юношей, профессионально занимающихся спортом, выявлен уровень ниже среднего такого типа реагирования, как «решение». В редких ситуациях они способны конструктивно смотреть на конфликт и принимать другие точки зрения.

Результаты исследования типов реагирования в конфликте у юношей, не занимающихся спортом, представлены на рисунке 2.

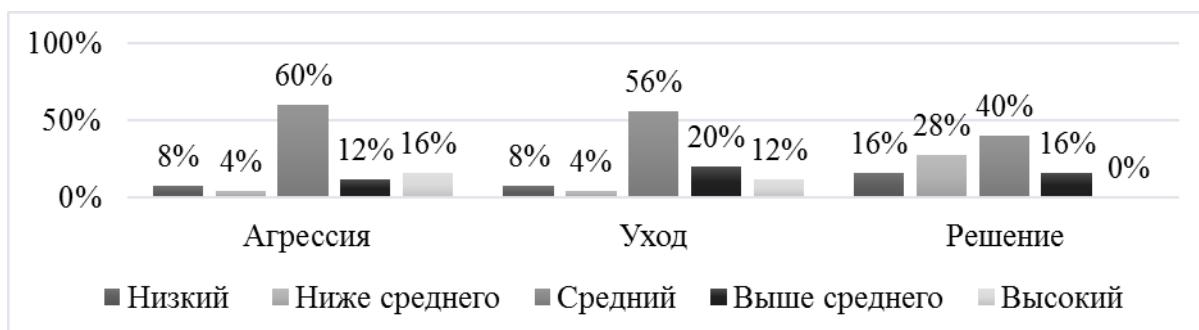


Рисунок 2 – Результаты исследования типов реагирования в конфликте не занимающихся спортом

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: 56 % юношам, которые не занимаются спортом, характерен средний уровень проявления такого типа реагирования, как «агрессия». Это говорит о том, что юноши иногда прибегают к различным видам агрессии для достижения своей цели и решения конфликтной ситуации. Для 68 % юношей, занимающихся спортом, характерно проявление типа реагирования «уход» на среднем уровне. Это значит, что юноши способны избегать конфликта только для того, чтобы не решать проблему. Средний уровень такого типа реагирования, как «решение» присущ 44 % юношам, профессионально занимающимся спортом. Это значит, что юноши способны конструктивно смотреть на конфликт и принимать другие точки зрения.

Нами также был проведен расчет U-критерия Манна – Уитни, который показывает различия между группами. Выявлены статистически значимые различия по такому показателю, как «агрессия» между юношами, профессионально занимающимися спортом, и юношами, не занимающимися профессионально спортом ($U = 143,0$ при $p = 0,05$). Юноши-спортсмены используют тип реагирования «агрессия» чаще, чем юноши, не занимающиеся спортом. А также выявлены статистически значимые различия по такому показателю, как «решение» между юношами, профессионально занимающимися спортом, и юношами, не занимающимися профессионально спортом ($U = 188,5$ при $p = 0,05$). Юноши, которые профессионально не занимаются спортом, используют тип реагирования «решение» чаще, чем юноши, профессионально занимающиеся спортом. Эти различия могут быть связаны с тем, что юноши воспринимают агрессию как приемлемый или даже эффективный способ решения конфликтов вне спортивной площадки. Спортивная среда часто пронизана культурой соперничества, где победа ставится выше всего.

Анализируя полученные результаты исследования, можем сделать вывод о том, что у юношей, профессионально занимающихся спортом и обучающихся на спортивных специальностях, ведущим типом реагирования на ситуации конфликта является «агрессия». Также были выявлены статистически значимые различия по показателям «агрессия» и «решение». Результаты данного исследования могут использоваться для профилактики агрессивного и конфликтного поведения, для работы с тренерами и спортивными командами, а также для создания благоприятного психологического климата в команде.

Список использованной литературы

1. Башкин, М. В. Конфликтная компетентность : метод. указания / М. В. Башкин. – Ярославль : ЯрГУ, 2014. – 72 с.
2. Кашапов, М. М. Психология конфликтной компетентности : учеб. пособие / М. М. Кашапов. – Ярославль : ЯрГУ, 2010. – 128 с.

К содержанию

А. П. БОГДАНОВИЧ

БГПУ имени Максима Танка, Минск

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

ОСОБЕННОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Одним из важных принципов современного образования является принцип инклюзии. Реализация этого принципа предполагает создание условий для удовлетворения образовательных потребностей различных категорий учащихся, в том числе и учащихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Дети с ОПФР, как правило, имеют задержку речевого развития, проявляющуюся в ограниченном словарном запасе, трудностях с грамматикой и построением предложений. Познавательные процессы учащихся с ОПФР нередко характеризуются сниженной концентрацией внимания, трудностями с запоминанием и обобщением информации [1].

Большое значение в создании успешной инклюзивной среды отводится педагогам. Работа с данной категорией учащихся требует от педагогов особого подхода в их обучении и воспитании: большой отдачи, терпения, понимания и учета их индивидуальных особенностей, умения организовать детей, вовлечь их в учебную деятельность. Педагоги, работающие в инклюзивных классах, иногда испытывают стресс, связанный с необходимостью справляться с разнообразными проблемами – от поведения детей до взаимодействия с их семьями, что может привести к эмоциональному выгоранию и снижению профессиональной мотивации.

В этой связи особую значимость приобретает подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В частности, подготовка будущих педагогов к работе с учащимися с особыми образовательными потребностями. Волонтерская деятельность социальной направленности обладает большим потенциалом в решении этой задачи.

Анализ научной литературы (Л. Л. Лазарчук, А. Н. Певнева, О. Н. Филимончик, Н. Н. Учаева) показал, что особым потенциалом в подготовке будущих педагогов к взаимодействию с учащимися с ОПФР обладает волонтерская деятельность социальной направленности. Волонтерская деятельность социальной направленности – это деятельность, основанная на принципах добровольчества, с социально значимыми целями, направленными на взаимодействие и помочь прежде всего незащищенным слоям населения, нуждающимся в социальной защите. Добровольчество предполагает, что волонтеры действуют по собственному желанию, без ожидания материального вознаграждения [2].

Роль студентов-волонтеров в жизни учащихся с ОПФР сложно переоценить. Волонтеры становятся для учащихся друзьями, партнерами и просто приятными собеседниками. Способствуют адаптироваться к жизни в обществе, помогают раскрыть потенциал, научиться новому, поверить в свои силы. Предоставляют родителям возможность отдохнуть, заняться своими делами, зная, что их ребенок находится под присмотром. Создают атмосферу добра и заботы, делают жизнь детей ярче и интереснее.

Для будущих педагогов волонтерство – это возможность приобретения практического опыта, способствующего их профессиональной подготовке и повышению социальной ответственности в обществе.

Согласно статистическим данным за 2023 г., в Республике Беларусь почти 183 тыс. детей с особенностями психофизического развития требуют особого подхода в области образования и социальной интеграции, что подчеркивает значимость проблемы и необходимость комплексного подхода к ее решению.

Деятельность студентов-волонтеров с детьми, требующими особого педагогического внимания, может включать:

- помочь в учебе, развитие речи и моторики, адаптация к социальной среде;
- проведение творческих мастер-классов, спортивных игр, экскурсий, походов в театр и кино;
- дружеское общение, помочь в преодолении страхов и комплексов, повышение самооценки;
- помочь в адаптации к новым условиям, создание комфортной и безопасной среды;
- распространение информации об ОПФР, организация мероприятий по повышению осведомленности общества о потребностях особенных детей.

Волонтерство – это улица с двусторонним движением. Студенты получают опыт работы в инклюзивных классах, который пригодится им в дальнейшей деятельности. Приобщение будущих педагогов к волонтерской (добровольческой) деятельности выступает важной составляющей воспитательного процесса учреждения высшего образования. Участие будущих педагогов в волонтерской деятельности позволяет формировать у них важные личностные качества, ценности, а также комплекс компетенций, которые отражают психологическую готовность будущего педагога к принятию учащегося с особыми образовательными потребностями, позволяет приобрести опыт взаимодействия с данной категорией учащихся.

Анкетирование группы из 20 волонтеров среди студентов Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка показало высокую результативность этого молодежного движения для раз-

вития профессиональных навыков будущих педагогов в инклюзивном образовании. Большинство респондентов (96 %) отмечают у себя развитие дидактических способностей, которые позволяют передавать учащимся с ОПФР учебный материал, делать его доступным для учащихся. Среди респондентов 84 % отмечают высокий уровень сформированности навыков адаптации образовательных материалов, заданий и игр в зависимости от возможностей и потребностей учащегося с ОПФР. 100 % отметили, что волонтерство – это работа в команде: способность работать в группе, проявлять инициативу, принимать конструктивную критику и поддерживать других участников. Большинство опрошенных 81 % выразили желание продолжать участвовать в волонтерских проектах и развивать новые инициативы.

Результаты анкетирования подчеркивают важность поддержки и развития волонтерского движения среди студентов, что может способствовать не только социальной активности, но и личностному росту молодых людей. Волонтерство помогает понять, насколько ответственна работа с детьми с ОПФР, и принять осознанное решение о выборе будущей специальности. Данное молодежное движение способствует формированию необходимых навыков для эффективного взаимодействия в социальной среде и объединению белорусского общества для решения проблемы инклюзивного образования.

Таким образом, подготовка будущих педагогов к волонтерской деятельности социальной направленности в работе с учащимися с особыми образовательными потребностями имеет ключевое значение для совершенствования образовательной системы в целом. Будущие педагоги, понимающие особенности детей с ОПФР, могут создавать образовательную среду, в которой каждый учащийся может развиваться и достигнуть успеха. Это способствует более широкому принятию инклюзии в обществе.

Список использованной литературы

1. Варенова, Т. В. Основы специальной педагогики / Т. В. Варенова. – Минск : БГПУ, 2018. – 352 с.
2. Лазарчук, Л. Л. Волонтерское движение в молодежной среде : програм.-метод. комплекс / Л. Л. Лазарчук. – Минск : БГПУ, 2007. – 43 с.

К содержанию

О. М. БОГДЕЛЬ

ГрГУ имени Янки Купалы, Гродно

Научный руководитель – А. И. Экстерович, старший преподаватель

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

В современном обществе проблема поддержки детей из семей, находящихся в социально опасном положении (далее – СОП), становится все более актуальной. Социально-экономические условия, кризисы и другие факторы оказывают негативное влияние на жизнь семей, что, в свою очередь, сказывается на благополучии детей. В таких ситуациях особенно важна комплексная помощь со стороны социальных и педагогических служб, а также психологов.

При определении признаков критериев социально опасного положения ребенка важно опираться на нормативно-правовые документы, помогающие на раннем этапе выявить семейное неблагополучие. Такими документами являются: Кодекс о браке и семье, постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 декабря 2024 г. № 1055.

Рассмотрим следующие типы семейного неблагополучия [1]:

1) конфликтные семьи или семьи с нарушенными детскодородительскими отношениями;

2) семьи со склонностями к криминальному или противоправному поведению родителей;

3) семьи с предрасположенностями к социальным патологиям и зависимым типам поведения:

4) семьи, в которых наблюдается жестокое обращение и насилие;

5) семьи, в которых родители мало внимания уделяют ребенку либо где присутствует попустительский стиль воспитания.

Семьи, находящиеся в СОП, характеризуются различными признаками, такими как неблагополучие в материальном плане, социальная изоляция, алкогольная или наркотическая зависимость родителей, а также наличие насилия в семье. В таких условиях дети испытывают значительный стресс, который может привести к развитию психологических проблем и затруднениям в обучении.

С целью определения наиболее эффективных способов помощи и поддержки детям из семей социально-опасного положения нами было проведено исследование по изучению взаимосвязи семейного неблагополучия и социально-ролевой позиции ребенка. Так в исследовании приняли участие 12 учащихся средних школ № 5, 11 г. Гродно в возрасте 10–12 лет,

проживающих в семьях в статусе СОП. Для определения эмоциональной сферы ребенка и выявления склонности к агрессии использовалась графическая методика «Кактус», тест личной тревожности, опросный метод, методика тревожности по шкале Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина.

В результате проведенного исследования было установлено, что в рассматриваемых семьях наблюдаются выраженные негативные эмоции и агрессия 30–40 %, смешанные эмоции 20–30 % (как позитивные, так и негативные элементы: на одном рисунке могут быть кактусы с цветами, что символизирует надежду или желание получить поддержку, но при этом могут присутствовать и шипы), нормальные, но с некоторыми признаками тревожности 20–30 %.

Также была проведена методика «Кинетический рисунок «Моя семья», в результате которой был сделан вывод о том, что некоторые дети чувствуют эмоциональную изоляцию от родителей, нарисовав их на дистанции от своего персонажа. Также наблюдалось преобладание темных цветов, что может обозначать отсутствие позитивного настроения и положительных внутриличностных отношений в семье.

Таким образом, социально-педагогическая помощь включает в себя широкий спектр мероприятий, направленных на улучшение жизненных условий семей и поддержку их воспитательных практик. Основные направления помощи [2]:

1. Социальная адаптация. Педагоги и социальные работники помогают семьям адаптироваться к социальной среде, предоставляя информацию о существующих ресурсах, таких как центра занятости, службы помощи и поддержки.

2. Обучение и просвещение. Одним из важнейших аспектов является повышение уровня образования родителей. Проведение семинаров и тренингов по вопросам воспитания, психологии семьи и управления финансами может помочь родителям стать более эффективными в своих ролях.

3. Организация досуга. Создание здоровой альтернативы досуга для детей, таких как кружки и секции, способствует их социализации, снижает уровень стресса и улучшает эмоциональное состояние.

Психологическая поддержка детей из СОП-семей играет не менее важную роль, так как помогает справиться с травматическим опытом и стрессами, с которыми дети сталкиваются в неблагополучной обстановке. Важными направления психологической помощи являются [4]:

1. Индивидуальная терапия. Работа с психологом может помочь ребенку выразить свои чувства, проработать травмы и научитьсяправляться с негативными эмоциями.

2. Групповая терапия. Создание групп поддержки для детей, находящихся в похожих условиях, способствует обмену опытом и облегчает чувство одиночества, показывая, что они не одни в своих проблемах.

3. Консультирование родителей. Работа с родителями также критически важна. Психологи могут помочь родителям понять, как их поведение влияет на детей, предложить стратегии позитивного воспитания и разрешения конфликтов.

Наиболее эффективная помощь детям из СОП-семей будет достигнута при комплексном подходе. Это означает взаимодействие между социальными службами, образовательными и медицинскими учреждениями. Мультидисциплинарные команды могут разработать и внедрить индивидуальные планы помощи для каждой семьи, учитывающие их уникальные потребности и обстоятельства.

Основные рекомендации по социально-педагогической и психологической помощи детям из семей в социально уязвимом положении включают оценку нужд семьи через сбор информации, индивидуальный подход с учетом уникальных особенностей каждого ребенка и разработку персонализированных планов вмешательства. Важной частью является психологическая поддержка, которая может быть реализована через психотерапевтические занятия и арт-терапию для снижения тревожности. Социальная поддержка предполагает участие детей в общественных мероприятиях и создание групп поддержки для родителей, в то время как сотрудничество с другими специалистами обеспечит мультидисциплинарный подход и направление на специализированные услуги. Привлечение ресурсов сообщества осуществляется через сотрудничество с БРСМ и организацию волонтерских программ для поддержки семей. Регулярный мониторинг прогресса и корректировка программ на основе полученных данных помогут оценить результаты. Комплексный и системный подход, учитывающий индивидуальные нужды каждой семьи, создаст комфортные условия для развития и поддержки детей.

Социально-педагогическая и психологическая помощь детям из семей, находящихся в СОП, – это важный шаг на пути к их социальной интеграции и психологическому благополучию. Этот процесс требует внимательного отношения со стороны государства и общества к проблемам уязвимых категорий населения. Инвестиции в помощь таким семьям – это инвестиции в будущее нашего общества, где каждый ребенок имеет право на безопасное и здоровое детство.

Список использованной литературы

1. Яковleva, T. I. Социальная работа с семьями в трудной жизненной ситуации / Т. И. Яковлева. – М. : Просвещение, 2015. – 123 с.

2. Петрова, Е. А. Психология и социальная работа с детьми / Е. А. Петрова. – СПб. : Питер, 2011. – 89 с.
3. Зелинская, Н. В. Психологическая помощь детям и подросткам в кризисной ситуации / Н. В. Зелинская. – М. : Наука, 2012. – 112 с.
4. Ковалев, А. Г. Социально-психологическая поддержка детей из семей в сложной жизненной ситуации / А. Г. Ковалев // Вестник психологии и педагогики. – 2019. – № 2 (4). – С. 15–22.
5. Смирнова, И. В. Поддержка детей и подростков из социально уязвимых семей: современные подходы / И. В. Смирнова. – М. : Наука, 2018. – 57 с.

К содержанию

А. И. БОРКОВЕЦ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современные условия жизни предъявляют к людям повышенные требования к физическому и психическому состоянию, а особенно к детям, и соответствовать этим требованиям могут только здоровые дети. В связи с этим проблема развития у детей дошкольного возраста физических качеств актуальна, своевременна и достаточно сложна. Известно, что дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Именно до 7 лет человек проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении последующей жизни. В этот период происходит интенсивное развитие органов и систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и окружающим.

Воспитание физических качеств, важнейшим из которых является ловкость, – необходимое условие полноценного физического развития. Научные исследования И. А. Аршавского, Ю. Н. Вавилова, М. Ю. Кистяковской, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкиной и др. нацеливают педагогов через развитие ловкости на формирование у детей старшего дошкольного возраста широкой двигательной культуры, доказывая очевидность пользы движений в целостном развитии организма ребенка. Особенно актуальным это становится в возрасте 5–6 лет, когда идет активная подготовка детей к школе. Увеличение времени статических поз детей «сидя за столом» с целью отработки элементарных навыков письма и развития мелкой моторики

руки сказывается на общем их состоянии и требует восполнения дефицита двигательной активности.

Ловкость, как физическое качество, играет важную роль в общем физическом развитии старших дошкольников. Она проявляется в способности быстро и точно координировать движения, адаптироваться к меняющимся условиям окружающей среды, эффективно решать двигательные задачи, снижать статическое напряжение. Ловкость – это морфофункциональное свойство опорно-двигательного аппарата, определяющее степень подвижности его звеньев. И зависит она во многом от врожденных биологических факторов. Процесс развития ловкости у детей 5–6 лет опирается на понимание физиологических и психологических особенностей этого возраста, важнейшими из которых выделяются созревание нервной системы, улучшение координации, развитие проприоцепции (чувства положения тела в пространстве). Развитие ловкости стимулируется разными видами физических упражнений, требующих быстроты реакции, точности движений и пространственной ориентации.

Э. Я. Степаненкова включает в понятие ловкость такие составляющие: координация движений, быстрота усвоения нового, быстрота реакции на сигнал, осознанность выполнения движений и использования двигательного опыта [1]. Ловкость как физическое качество подвержено изменению и развитию. В.Н. Шебеко выделяет следующие пути развития ловкости:

- ловкость повышается при усвоении детьми новых разнообразных движений. При отсутствии новых двигательных ощущений уменьшается способность к обучению, поэтому немаловажно включать элемент новизны в те движения, которыми дети владеют;
- необходимо усложнять движения, создавать новые сочетания знакомых движений, изменять привычные условия выполнения движения;
- при выборе упражнений на развитие ловкости следует помнить, что их четкое выполнение относительно быстро вызывает утомление, снижает точность, координацию. Благодаря этому их проводят не продолжительное время двигательной деятельности.

Успешное развитие ловкости, по мнению М. А. Руновой, у детей старшего дошкольного возраста зависит от способности к сохранению статического и динамического равновесия, т. е. к сохранению устойчивой позы в различных положениях тела или при выполнении движений; способности к согласованности движений, т. е. умению согласованно выполнять различные движения отдельными частями тела, к реакции на начало выполнения упражнения, умению дифференцировать пространственные, временные и силовые параметры движения, способности к ориентированию в пространстве, т. е. умению своевременно изменять положение тела и осуществлять движения в нужном направлении.

С. О. Филиппова отмечает, что для развития ловкости у детей 5–6 лет необходимо применять разнообразные по сложности упражнения и создавать педагогические условия, способствующие активному участию детей в выполнении разных видов движений. Подвижные игры являются идеальной основой для реализации этих задач, так как предлагают широкий спектр возможностей для развития двигательных навыков, ведущих к развитию ловкости.

Как показывает теоретический анализ педагогической литературы и практический опыт, педагогический потенциал подвижных игр как средства развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста раскрыт не в полной мере и используется не в полном объеме. Методика организации и проведения подвижных игр в целях повышения развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста недостаточно исследована и требует дополнительного рассмотрения.

Список использованной литературы

1. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Э. Я. Степаненкова. – М. : Академия, 2001. – 368 с.

К содержанию

О. М. БУРАК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПАЛОЧЕК КЮИЗЕНЕРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Формирование количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста является важным компонентом их когнитивного развития и подготовки к обучению в школе. Данный возрастной период характеризуется активным освоением базовых математических понятий, что создает прочную основу для дальнейшего изучения чисел и арифметических операций. Однако традиционные методы обучения не всегда позволяют обеспечить необходимый уровень вовлеченности и наглядности, что может вызывать трудности у детей в понимании количественных соотношений.

По мнению Е. В. Носовой и др., одним из эффективных инструментов, способствующих освоению числовых и арифметических навыков, является

методика использования палочек Кюизенера. Это уникальный и универсальный дидактический инструмент, разработанный в середине XX в. швейцарским педагогом Джоржем Кюизенером. Эти цветные палочки различной длины позволяют детям наглядно воспринимать количественные соотношения, развивать математическое мышление и логические способности. Главная идея метода Кюизенера заключается в том, чтобы дать ребенку возможность самому открывать математические закономерности и принципы, манипулируя цветными палочками. Цветовая и размерная дифференциация палочек позволяет детям легко различать величины, ассоциировать длину палочки с количеством и воспринимать числа через чувственное восприятие. Так, складывая и вычитая палочки разной длины, ребенок визуально и тактильно осваивает количественные отношения, начинает понимать основы сложения и вычитания, учится делить объекты на группы и сопоставлять величины. Они открывают новые возможности для развития интуитивного понимания чисел, а также стимулируют интерес детей к познанию и экспериментированию [1].

Однако, несмотря на широкую популярность метода Кюизенера, в педагогической практике остается ряд вопросов, связанных с его оптимальным применением, адаптацией под индивидуальные особенности детей и возрастные особенности их развития. Недостаточно изученными остаются также принципы систематического применения палочек Кюизенера в течение учебного года и влияние этой методики на динамику формирования количественных представлений.

Целью нашего исследования на данном этапе является выявление возможности применения палочек Кюизенера в образовательном процессе дошкольных учреждений для развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Нами также рассмотрено влияние этого материала на развитие детей и методические подходы к использованию палочек Кюизенера.

Палочки Кюизенера представляют собой наглядный математический инструмент, который помогает детям усваивать основные числовые понятия. Каждая палочка имеет определенную длину, соответствующую числовому значению от 1 до 10, и свой цвет. Это позволяет детям:

- визуализировать числа;
- осваивать состав числа из двух меньших чисел в наглядной форме;
- понимать отношения между числами.

Использование палочек способствует развитию абстрактного мышления, так как дети постепенно переходят от конкретных действий с предметами к их символическому восприятию.

Методика Кюизенера позволяет разнообразить учебный процесс, делая его интересным и интерактивным.

Существует множество вариантов упражнений для работы с палочками. Но все задания можно распределить по группам:

- на ознакомление с палочками Кюизенера;
- на составление упорядоченного числового ряда. Помогает детям увидеть последовательность чисел и сформировать умения сравнивать числа между собой;
- на исследование количественных отношений. Позволяет детям самостоятельно находить закономерности и связи между числами, осваивать состав числа из двух меньших чисел в наглядной форме;
- логические задания с палочками [2].

Одним из важнейших достоинств методики Кюизенера является предоставление ребенку возможности самостоятельного исследования. Детям предоставляется свобода действий, они могут комбинировать палочки, исследовать их свойства, сравнивать длину и цвет, самостоятельно приходить к выводам о количественных отношениях. Такая свобода способствует развитию самостоятельного мышления, что является важной задачей дошкольного обучения. Исследовательский подход помогает ребенку осваивать новые понятия через практический опыт, укрепляя чувство самостоятельности и уверенности в своих знаниях [3].

Для успешного внедрения методики Кюизенера нами проведена диагностика уровня сформированности количественных представлений у детей. В этом процессе использовались:

- наблюдения за игровой деятельностью детей,
- специальные задания.

По итогам диагностики мы пришли к выводу, что дети испытывают трудности с пониманием числовых последовательностей, не справляются с заданиями на составление числа из единиц или из двух меньших. На основе полученных данных нами составлена система занятий по формированию количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста с использованием палочек Кюизенера.

Проводимые упражнения, опираясь на календарно-тематическое планирование, можно классифицировать по следующим типам:

- 1) образование чисел;
- 2) выявление отношений между числами;
- 3) порядковый и количественный счет;
- 4) построение сериационных рядов;
- 5) состав числа из единиц;
- 6) состав числа из меньших чисел.

Мы пришли к выводу, что использование палочек Кюизенера в обучении детей старшего дошкольного возраста является эффективным инструментом для формирования количественных представлений. Этот метод

способствует развитию логического и пространственного мышления, помогает детям осваивать основные математические операции и стимулирует самостоятельное исследование. Включение палочек в образовательный процесс делает обучение более наглядным, увлекательным и доступным, что значительно повышает интерес детей к познанию.

Таким образом, методика Кюизенера может быть эффективно интегрирована в образовательный процесс дошкольных учреждений.

Список использованной литературы

1. Носова, Е. А. Логика и математика для дошкольников / Е. А. Носова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 48 с.
2. Комарова, Л. Д. Как работать с палочками Кюизенера: Игры и упражнения по обучению математике детей 5–7 лет / Л. Д. Комарова. – М. : Гном, 2023. – 64 с.
3. Васильева, К. Н. Палочки Кюизенера как средство формирования математических представлений / К. Н. Васильева // Мировая и российская наука: области развития и инноваций. – 2021. – № 6. – С. 21–24.

К содержанию

А. Л. ВЕЛЬКО

БарГУ, Барановичи

Научный руководитель – А. С. Подлесная, старший преподаватель, магистр пед. наук

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В современном обществе вопрос формирования толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями обретает особую значимость. С каждым годом растет осознание важности инклюзивного образования, которое подразумевает не только интеграцию детей в образовательные учреждения, но и создание для них поддерживающей, теплой и дружелюбной атмосферы. Толерантность, как основополагающее качество для гармоничного взаимодействия людей с различными особенностями, требует формирования и развития среди всех участников образовательного процесса: педагогов, законных представителей детей и самих обучающихся. Создание инклюзивной среды характеризуется взаимопониманием и готовностью принимать различия. При взаимосотрудничестве всех участников образовательного процесса можно построить

общество, где есть доверие и взаимоподдержка, которая необходима каждому ребенку, независимо от его образовательных потребностей, раскрыть свой потенциал и проявлять интерес в обучении.

Необходимость разработки и внедрения современных подходов к формированию толерантности обуславливаются этическими соображениями, правовыми нормами, которые гарантируют каждому ребенку право на образование и социальную интеграцию. Толерантность зарождается в осознании и принятии различий, что, в свою очередь, требует от общества и образовательных учреждений активного участия в воспитании уважения и понимания к людям с образовательными потребностями. Каждый шаг к формированию инклюзивной среды – это вклад в общее благо, где учреждения образования становятся местом, где воспитываются понимание и толерантность. Подобное отношение закладывает основы для гармоничного взаимодействия, вдохновляя новое поколение на познание мира. Толерантность представляет собой форму жизни и основу человеческих отношений, требует постоянной практики. Важно, чтобы методология и подходы, применяемые в образовательной сфере, содействовали развитию эмпатии и сотрудничества.

Толерантность как концепция охватывает спектр значений, включая глубокое уважение, искреннее принятие и осознанное понимание различий между людьми. В трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей, например В. С. Библера, Э. Эриксона и Л. С. Выготского, подчеркивается, что толерантность формируется через взаимодействие и живой опыт общения с разнообразными группами людей.

В исследованиях В. С. Библера акцентируется внимание на важности культурной толерантности и ее неоценимом влиянии на образовательный процесс, подчеркивается, что данный аспект является основополагающим для формирования открытого и инклюзивного пространства для учащихся [1]. В работах Э. Эриксона исследуется развитие идентичности и толерантности в контексте подросткового возраста, что обретает особую актуальность для детей с ограниченными возможностями развития. Рассматривая эти аспекты, можно отметить, что толерантность – это не просто добродетель, а необходимое условие для гармоничного существования в обществе, где все голоса имеют значение [5].

Понятие особых образовательных потребностей охватывает широкий спектр состояний, включая физические, умственные и эмоциональные расстройства. В этой обширной и значимой области важные исследования проводили выдающиеся мыслители:

В работах Л. С. Выготского освещается важность социального контекста и взаимодействия в процессе обучения и развития детей с особыми потребностями. Его идеи подчеркивают, что познание не происходит в

изоляции, а формируется в динамичном взаимодействии с окружающим миром [4].

Формирование открытой образовательной среды, реагирующей на индивидуальные потребности каждого учащегося, является важной задачей на пути к созданию толерантного общества. Все в обществе, прилагая усилия, могут раскрыть свой потенциал и достигнуть высот самореализации. Только в условиях, где царит взаимопонимание, поддержка и уважение к различиям, возможно полноценное развитие общества в целом. Общество становится крепче и богаче, когда каждый ребенок ощущает свою значимость и возможность для роста. Стремление к созданию такой среды – это не просто добродетельное намерение, но неотъемлемая часть стратегии будущего, которая объединяет людей, вдохновляет их на достижения и способствует поступательному развитию. Таким образом, открытость и толерантность в образовании служат мощным фундаментом для формирования общества, где каждый может реализовать свои образовательные потребности.

Инклюзивное образование стремится создать условия, позволяющие детям с ограниченными возможностями здоровья учиться в рамках общего образовательного пространства.

В Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь инклюзивное образование определяется как система образования, которая обеспечивает равные возможности для всех лиц, независимо от особенностей психофизического развития, приобретать знания, умения и навыки, а также социальный опыт. Подчеркивается важность инклюзии для формирования разнообразного общества, учитывающего индивидуальные нужды каждого. Образовательная система направлена на создание условий для совместного обучения всех детей, включая одарённых и тех, кто нуждается в особом подходе [3].

Декларация о праве на образование для всех (1990), акцентирующая внимание на необходимости создания инклюзивной образовательной среды, отражает стремление обеспечить каждому ребенку возможность учиться в обстановке поддержки и уважения [2].

Эти документы служат важным ориентиром для стран, стремящихся к гармонии и равенству в образовательной сфере, открывая двери для всех, независимо от индивидуальных особенностей.

Современные подходы к формированию толерантности в отношении детей с особыми потребностями представляют собой совокупность методов и решений, в которых сложность каждой индивидуальности получает должное признание и поддержку. В своем исследовании мы выделяем следующие подходы: обучение через опыт (специализированные программы,

способствующие взаимодействию детей с особыми образовательными потребностями и их сверстников, становятся катализаторами эмпатии и понимания); модель сотрудничества (объединение усилий родителей, педагогов и специалистов в процессе воспитания толерантности через совместные мероприятия и тренинги создает энергичную атмосферу взаимодействия, насыщенную смыслом и гармонией); профессиональная подготовка педагогов (курсы и семинары, сосредоточенные на методах работы с детьми, имеющими особые потребности, обеспечивают не только приобретение знаний, но и формирование глубокого интереса к вопросам инклюзии).

Названные подходы представляют собой инструменты для создания поддержки и понимания, что способствует более гармоничному развитию всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей.

Так, каждый из упомянутых подходов играет свою уникальную роль в просветлении и объединении общества в духе терпимости и взаимопонимания.

Формирование толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями является ключевым аспектом современного образовательного процесса, который способствует созданию инклюзивной среды. Эта среда не только интегрирует детей с ограниченными возможностями в образовательные учреждения, но и формирует атмосферу поддержки, уважения и понимания среди всех участников процесса – педагогов, родителей и самих детей.

Толерантность, как основополагающее качество, требует активного участия и взаимодействия, что подчеркивается в исследованиях В. С. Библера, Э. Эриксона и Л. С. Выготского. Их идеи о важности социального контекста и культурной толерантности служат основой для создания образовательных стратегий, направленных на поддержку и развитие каждого ребенка, независимо от его индивидуальных потребностей.

Современные подходы к формированию толерантности включают в себя обучение через опыт, сотрудничество всех участников образовательного процесса и профессиональную подготовку педагогов. Эти меры способствуют не только развитию эмпатии и понимания, но и созданию прочного фундамента для гармоничного существования в обществе.

Стремление к созданию инклюзивной образовательной среды – это не просто этическое обязательство, но и стратегическая необходимость для формирования устойчивого и разнообразного общества, где каждый ребенок имеет возможность раскрыть свой потенциал и внести свой вклад в общее благо. Важно, чтобы все участники образовательного процесса продолжали работать над развитием толерантности, создавая условия, в которых уважение к различиям станет нормой, а не исключением.

Список использованной литературы

1. Библер, В. С. Культура. Диалог культур: Опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 19–26.
2. Всемирная декларация об образовании для всех. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (дата обращения: 12.12.2024).
3. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. – URL: https://do.academy.edu.by/npa/Docum/07/608-inkluziv_obrazov.pdf (дата обращения: 12.12.2024).
4. Проблема культурного развития ребенка. – URL: https://www.pedlib.ru/Books/1/0041/1_0041-1.shtml (дата обращения: 12.12.2024).
5. Эриксон, Э. К. Детство и общество / Э. К. Эриксон. – СПб. : Питер, 2019. – 448 с.

К содержанию

Ю. В. ВОРОНЦОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. В. Ярмольчик, старший преподаватель, магистр психол. наук

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПРИ ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Выбор профессии является одним из важнейших выборов, который осуществляется в подростковом возрасте и оказывает влияние в дальнейшем на всю будущую жизнь человека. Проблема профессионального самоопределения всегда относилась к разряду актуальных проблем, потому что именно от правильного выбора профессии зависит эффективность осуществления трудовой деятельности. Кроме того, именно от правильного выбора профессии зависит не только материальное благополучие человека, но и его социальное положение, физическое и психологическое здоровье.

Выбор профессии всегда зависит от ряда различных мотивов, которые побуждают человека к тому или иному выбору, придают личностный смысл определенным поставленным целям, и у каждого человека эти мотивы индивидуальны. Л. С. Выготский говорил, что выбор профессии – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненной дороги, поиск своего места в обществе. Он предполагает умение анализировать свои возможности, склонности, знания, способность принимать решения и действовать на основе сознательно принятого наме-

рения (т. е. мотивационной установки), отнесенного к сравнительно далекому будущему [1, с. 260]. В качестве мотивов могут выступать потребности, идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности, мысли, чувства и др. От мотивов выбора зависит перспектива профессиональной трудовой деятельности, поэтому выбор профессии во многом должен определяться внутренней позицией самого подростка, а не внешним влиянием (желание родителей, советы друзей, давление со стороны других людей, престиж, легкость в обучении по данной специальности, высокий заработок и др.) на него. Человек будет иметь больше шансов работать с максимальной эффективностью и удовольствием, сделав только свой осознанный, самостоятельный выбор, связанный с внутренними предпочтениями.

Для того, чтобы помочь подростку осуществить свой профессиональный выбор, важно понять, какие мотивы при выборе профессии будут являться доминирующими. Для изучения доминирующих мотивов выбора профессии старшеклассниками было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие ученики 9 «Б» класса в количестве 20 человек, посещающие ГУО «Средняя школа № 29 г. Бреста». В исследовании использовалась методика «Мотивы выбора профессии» (модифицированная С. Гриншпуном).

Обобщенные результаты диагностики представлены в таблице.

Таблица – Мотивы выбора профессии старшеклассниками, (%)

Степень выраженности мотива	Престиж профессии	Материальное благополучие	Деловое отношение	Творческое отношение
Яркая выраженность мотива	20	50	50	30
Выраженность мотива	35	45	45	50
Умеренная выраженность мотива	40	5	5	20
Слабая выраженность мотива	5	–	–	–

Согласно результатам обработки, содержащимся в таблице:

1. Яркая выраженность мотива «Деловое отношение» у половины класса преобладает. При этом у другой половины класса, за исключением одного человека, у которого выявлена умеренная выраженность мотива, установлена выраженность мотива. Это говорит о том, что у всего класса есть интерес к содержанию профессии, желание узнать, в чем заключаются обязанности специалиста в избираемой профессии, стремление к самосовершенствованию, развитию навыков и умений в избираемой сфере трудовой деятельности, мечта заниматься любимой работой, уверенность, что

избранная профессия соответствует способностям, возможность проявить самостоятельность в работе, желание приносить пользу людям.

2. Аналогичная ситуация в отношении мотива «Материальное благополучие»: у половины класса он ярко выражен, у второй половины класса, за исключением одного человека, у которого выявлена умеренная выраженность мотива, установлена выраженность мотива. Это говорит о том, что весь класс в профессиональном выборе привлекает материальное благополучие и желание заработать.

3. У трети класса отмечается яркая выраженность мотива «Творческое отношение», при этом у половины класса установлена выраженность этого же мотива, у меньшей третьей части класса выявлена умеренная выраженность мотива, что говорит о том, что у большинства класса выражено стремление к творческой работе, интересу к новым технологиям, приобретению необходимых умений и навыков, которые требует избираемая профессия, при этом данный вид мотивов менее значим для респондентов, чем первые два, описанные выше.

4. В отношении мотива «Престиж профессии» у меньшей половины класса установлена умеренная выраженность мотива, лишь у трети класса выявлена яркая выраженность этого мотива и у другой трети класса отмечается выраженность мотива. Это означает, что лишь половине класса присущее выраженное стремление занять видное положение в обществе, реализовать свой высокий уровень притязаний.

На основании полученных выше результатов, можно сделать заключение, что преобладающими мотивами выбора профессии старшеклассников являются «материальное благополучие» и «деловое отношение», что говорит об их заинтересованности в избираемой профессии, желании приносить пользу людям, стремлении к самосовершенствованию и желании быть материально обеспеченными на достойном уровне. При этом у большинства старшеклассников присутствует мотив «творческое отношение», что выражает стремление учащихся к творческой работе, интерес к новым технологиям, приобретению необходимых умений и навыков, которые требует избираемая профессия. Для большинства респондентов также важным является мотив «престиж профессии», что дает основания утверждать о выраженном стремлении старшеклассников занять высокое положение в обществе.

Список использованной литературы

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

К содержанию

А. В. ГАЙТОТА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ БЕСКОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Конфликты представляют собой неизбежный элемент жизни в нашем обществе. Исследованием сущности понятия «конфликт» занимались такие ученые, как Т. Парсонс, Ф. Хайдер, Л. Козер, У. Ф. Линкольн и К. Томас. Они пришли к выводу о том, что конфликт представляет собой столкновение противоположных и несовместимых тенденций в сознании отдельного человека или в процессе взаимодействия между людьми и группами, сопровождающееся интенсивными негативными эмоциями. По мнению А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, ключевыми личностными факторами конфликтов являются: субъективное восприятие действий партнера как неприемлемых, низкий уровень устойчивости к конфликтам, недостаточно развитая эмпатия и неадекватные притязания [1, с. 24].

В дошкольном возрасте главной деятельностью становится сюжетно-ролевая игра, при этом общение выступает в роли ее неотъемлемой части и условия. Важную роль в формировании личности и усвоении базовых нравственных норм играют взаимоотношения в контексте игровой деятельности, так как именно в этих моментах формируются и проявляются усвоенные нормы и правила поведения. Эти элементы составляют основу нравственного развития ребенка, а также способствуют развитию навыков общения со сверстниками в коллективе.

Эмпирическое исследование, направленное на формирование умений бесконфликтного поведения у детей старшего дошкольного возраста, было проведено на базе ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста». В исследовании приняло участие 40 детей. Из них 20 – контрольная группа (далее – КГ) и 20 – экспериментальная группа (далее – ЭГ). На констатирующем этапе педагогического эксперимента для определения уровня развития умений бесконфликтного поведения у детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие методики:

Методика «Наблюдение в игре» (А. И. Анжарова) [2]. Цель – выявить особенности проявления отклонений в поведении детей в процессе игры. Проявление негативного конфликтного поведения оценивалось по следующим параметрам: причины возникновения конфликтов; особенности поведения детей в конфликтной ситуации; острота конфликтов; способы разрешения конфликтных ситуаций.

Наблюдение показало, что в обследуемых группах большинство конфликтов в игре возникало по следующим причинам:

- разрушение игры: 10 % в ЭГ и 5 % в КГ;
- по поводу выбора общей темы игры: 5 % в ЭГ и 5 % в КГ;
- по поводу состава участников игры: 15 % в ЭГ и 10 % в КГ;
- по поводу выбора ролей: 30 % ЭГ и 35 % в КГ;
- по поводу дележа игрушек: 5 % ЭГ и 0 % в КГ;
- по поводу сюжета игры: 5 % ЭГ и 10 % в КГ;
- по поводу нарушения правил игры: 30 % ЭГ и 35 % в КГ.

Таким образом, споры между детьми чаще всего возникали из-за распределения ролей в игре и несоблюдения установленных правил. Наблюдения показали, что дети с лидерскими способностями активно пытались повлиять на распределение ролей, стремясь занять главенствующие позиции. Остальные дети оказывались в ситуации, когда им приходилось довольствоваться второстепенными ролями или вообще не участвовать в игровом процессе. Также следует отметить, что дети очень остро реагировали на любые нарушения правил игры. Конфликтные ситуации во время игр возникали довольно регулярно, но они не были особенно интенсивными или продолжительными. Обычно в конфликты вовлекались лишь некоторые дети, которые либо провоцировали споры, либо выступали в роли защитников своих интересов.

Методика «Картинки» (Р. Р. Калинина) [3]. Цель – изучение отношения ребенка к конфликтной ситуации. Материал: сюжетные картинки. Содержание: каждому ребенку индивидуально предлагаются четыре картины со сценками из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации: 1) группа детей не принимает своего сверстника в игру; 2) девочка сломала у другой девочки её куклу; 3) мальчик взял без спроса игрушку девочки; 4) мальчик рушит постройку из кубиков у детей.

Ребенок должен понять изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте обиженного персонажа.

Критерии и оценка результатов. В качестве критериев оценки отношения ребенка к конфликтной ситуации выступает способ реагирования ребенка на конфликтную ситуацию: избегание конфликтной ситуации; агрессивное решение конфликтной ситуации; верbalная реакция на конфликтную ситуацию; продуктивный способ решения конфликтной ситуации.

В протоколе фиксировалось количество используемых детьми способов реагирования на конфликтную ситуацию, отображенную на картинке. Подсчитав количество способов, мы определили, какой из них наиболее характерен для каждого ребенка.

Результаты выполнения данной методики представлены в таблице.

Таблица – Отношение детей к конфликтной ситуации

Способ реагирования на конфликтную ситуацию	Количество детей в ЭГ	Количество детей в КГ
Избегание	5 (25 %)	6 (30 %)
Агрессивное решение	5 (25 %)	4 (20 %)
Вербальная реакция	7 (35 %)	6 (30 %)
Продуктивный способ решения	3 (15 %)	4 (20 %)

Анализ результатов показал, что детям было проще избежать конфликтной ситуации, обратившись за помощью к взрослым. Таким образом поступили 5 (25 %) испытуемых ЭГ и 6 (30 %) в КГ. Также среди детских ответов было много агрессивных подходов к разрешению конфликтов – 5 испытуемых (25 %) в ЭГ и 4 испытуемых (20 %) в КГ выбирали такой способ. Верbalные реакции на конфликты оказались наиболее распространеными, их проявили 7 (35 %) испытуемых ЭГ и 6 (30 %) КГ. Лишь 3 испытуемых (15 %) ЭГ и 4 (20 %) в КГ выбрали продуктивный способ решения проблемы. Например: «Если меня не хотят приглашать играть, я всё равно буду играть одна, у меня есть свои игрушки»; «Я убегу от них, они плохие, не хочу с ними общаться».

Наиболее типичными реакциями детей из обследуемых групп в ситуациях конфликта можно выделить следующие: уход из ситуации или обращение к взрослым (убегу, поиграю одна, расскажу воспитательнице, всё скажу маме); агрессивное разрешение (тоже ударю, всё отберу и поломаю, буду бросать камни, заставлю чинить); вербальное решение (пусть извинится; скажу, что так нельзя); продуктивное решение (буду чинить куклу, я умею; позже поиграю с ними; покажу, как играть правильно). Таким образом, конфликты в дошкольном возрасте, как правило, имеют эмоциональную основу и могут возникать из-за личной неприязни.

Разногласия между детьми негативно сказываются как на самих участниках конфликта, так и на всей группе. В условиях неблагоприятного психологического климата у детей затрудняется усвоение учебного материала, а простые обиды могут перерасти в акты агрессии по отношению к оппонентам и другим участникам группы. Поэтому крайне важно уделять внимание своевременному выявлению и профилактике конфликтов внутри коллектива.

Список использованной литературы

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2015. – 528 с.

2. Анжарова, А. И. Методика «Наблюдение в игре» / А. И. Анжарова. – URL: https://studopedia.net/6_50959_metodika---nablyudenie-v-igre-ai-anzharova.html (дата обращения: 13.01.2025).

3. Калинина, Р. Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения / Р. Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2001. – 143 с.

К содержанию

Д. А. ГОЛИК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» ПЕРВОКУРСНИКОВ КАК БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из значимых аспектов подготовки будущих специалистов в сфере образования является развитие социального интеллекта студентов. Способность анализировать поведение окружающих, выявлять их мотивы и цели, а также предугадывать реакции в различных ситуациях и эффективно взаимодействовать с ними, проявляя активное участие в социальных отношениях, составляет суть понятия «социальный интеллект». Данный аспект является основополагающим в профессиональной подготовке будущих специалистов и способствует их успешной профессиональной деятельности.

В научный обиход понятие «социальный интеллект» ввел Э. Торндайк в 1920 г., охарактеризовав его как одну из форм интеллектуальных способностей, основная задача которой заключается в «понимании людей, что позволяет управлять ими и вести себя мудро» [1].

Также Э. Торндайк выделил три вида интеллекта: 1) конкретные разведывательные данные; 2) абстрактный интеллект; 3) социальный интеллект. Конкретный интеллект – это способность человека понимать реальные ситуации и реагировать на них одинаково. Абстрактный интеллект – это человек способный обнаружить отношения между символами и решать различные проблемы с помощью таких пособий (картинки, формулы, диаграммы и т. д.). Социальный интеллект означает способность человека реагировать на социальные ситуации своей повседневной жизни [1].

В трудах Г. Айзенка социальный интеллект рассматривается как одна из трех относительно независимых концепций интеллекта. К ним он относил биологический, психометрический и социальный интеллект. Ученый полагал, что социальный интеллект представляет собой способность инди-

вида, развивающуюся в процессе социализации под влиянием социокультурных факторов [2].

Дж. Гилфорд, основываясь на общей модели «структуре интеллекта (SI)», определяет социальный интеллект как «интегральную интеллектуальную способность, которая влияет на успешность общения и социальной адаптации». По мнению ученого, эта способность формируется на основе понимания человеческого поведения и включает в себя такие элементы, как умение предвидеть последствия действий людей в определенных ситуациях, прогнозировать будущие события; способность выделять общие важные признаки в различных невербальных реакциях; умение интерпретировать изменения значений схожих вербальных реакций; а также способность понимать логику развития взаимодействий и значение поведения людей в этих контекстах [3].

Особый интерес для решения прикладных задач представляет теоретическая модель социального интеллекта, предложенная А. И. Савенковым. Ученый выделяет два ключевых компонента социального интеллекта: декларативные кристаллизованные социальные знания (приобретенные в результате социального обучения) и опытные знания (полученные через собственную практику в социальной сфере). Также он подчеркивает важность социально-когнитивной гибкости – способности использовать социальные знания для решения новых задач [4].

Большая часть специалистов склоняются к тому, что, характеризуя концепцию социального интеллекта, можно выделить три группы описывающих его компонентов: когнитивные, эмоциональные и поведенческие [4].

1. Когнитивные:

- социальные знания – знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей;
- социальная память – память на имена, на лица;
- социальная интуиция – оценка чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста;
- социальное прогнозирование – формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей.

2. Эмоциональные:

- социальная выразительность – эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль;
- сопереживание – способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм);

– способность к саморегуляции – умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.

3. Поведенческие:

– социальное восприятие – умение слушать собеседника, понимание юмора;

– социальное взаимодействие – способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и как к высшему типу этого взаимодействия – коллективному творчеству;

– социальная адаптация – умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими.

Н. Н. Князева, проводя исследование особенностей социального интеллекта в юношеском возрасте, делает ряд интересных выводов. В этом периоде у молодых людей хорошо развита способность осознавать последствия своих действий и предугадывать поступки окружающих. Юноши придают большое значение верbalному общению и умеют подбирать соответствующий тон в зависимости от собеседника и ситуации. У девушек наблюдается рост чувствительности к нюансам человеческих отношений, что помогает им правильно интерпретировать и оценивать речевую экспрессию. Тем не менее, они также больше ориентируются на невербальные сигналы, что усиливает их способность к пониманию.

Современные исследования показывают, что социальный интеллект оказывает значительное влияние на успех в профессиональной деятельности и самореализацию личности. Для будущих специалистов сферы образования, а именно первокурсников, развитие социального интеллекта особенно важно, так как оно отражает их вовлеченность в социальные связи и позволяет адаптироваться к новым условиям на протяжении жизни. В настоящее время социальный интеллект рассматривается как ключевой фактор для успешного освоения профессиональных навыков. Обучение студентов-первокурсников навыкам межличностных отношений и управления ими способствует эффективной профессиональной деятельности, карьерному росту и позитивному социальному самочувствию.

Таким образом, формирование социального интеллекта первокурсников как будущих специалистов в области образования является ключевым аспектом, поскольку этот феномен рассматривается как фактор успешности профессиональной деятельности, особенно в профессиях, связанных с взаимодействием «человек – человек». Следует отметить, что усложнение содержания профессии, изменение ценностных ориентиров и подходов к карьерному развитию создают необходимость подготовки мобильных специалистов сферы образования, готовых оказывать профессиональную помощь различным категориям граждан, включая уязвимые слои населения.

Эффективность профессиональной деятельности будущих педагогов зависит от их стремления действовать во благо других, заинтересованности в приобретении профессиональных знаний и навыков, а также от мотивации к осуществлению своей деятельности.

Список использованной литературы

1. Практический интеллект / Роберт Дж. Стернберг, Джордж Б. Форсайт, Дженифер Хедланд [и др.]. – СПб. : Питер, 2002. – 265 с.
2. Айзенк, Г. Интеллект: новый взгляд / Г. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–129.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под. ред. А. М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–453.
4. Савенков, А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А. И. Савенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 1. – С. 30–38.

К содержанию

П. С. ГОЛОВАЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Полноценная речь ребенка является одним из показателей готовности ребенка к обучению в школе, непременным условием успешного освоения грамоты и чтения. Развитие речи в онтогенезе происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетико-фонематической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

Фонетико-фонематическое недоразвитие (далее – ФФН) – достаточно распространенное явление среди современных дошкольников. У детей с нарушением формирования фонетико-фонематических процессов наблюдаются особенности звукового оформления речи и фонематического восприятия. У таких детей наблюдаются ошибки звукопроизношения и различия звуков [1].

Известно, что неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование учебно-познавательной деятельности детей. Из

этого следует, что не проведенная своевременно коррекция трудностей в обучении, имеющихся у ребенка с нарушениями речи, приводит к формированию вторичных дефектов – социально-педагогической запущенности, эмоциональных, личностных и интеллектуальных расстройств.

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной комплексной работы. Перед работниками учреждений дошкольного образования, кроме задач общего речевого развития детей с ФФН (развитие их словаря, грамматического строя, связности речи), поставлены задачи обучения детей правильному произношению, развитию фонематического восприятия, устраниению имеющихся у них речевых недостатков к моменту поступления в школу.

В основу коррекционно-развивающей работы положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонетическую, лексическую, грамматическую и на их основе – задачу развития связной речи. Названные задачи решаются концентрически, за счет усложнения и различной сочетаемости упражнений. В то же время на каждом этапе работы выделяются основные цели: формирование нормативного звукопроизношения, просодических средств, подготовка к звуковому анализу речи.

Важно соблюдать принцип сознательной опоры на значение слова, подчеркивая, что изменение одного звука приводит к другому значению слов (кашка – каска, мышка – миска, лук – жук и т. д.). Учитывается также многообразие языкового контекста (коса девочки, коса – орудие труда; ключ от замка, ключ в озере).

При формировании фонематического слуха и звукопроизношения важно опираться на специфические принципы системности и правильного подбора лексического материала. Очень важным методическим требованием является особая организация речевого материала для занятий:

- он должен быть максимально насыщен изучаемым звуком;
- при определении лексического минимума учитываются разные позиции звука в слове;
- нарушенные в произношении звуки не включаются (по мере возможности);
- произношение изучаемого звука отрабатывается во всех доступных сочетаниях; одновременно учитывается слоговой состав слов, их лексическое значение и грамматическая структура предложения в соответствии с возрастом. Помимо специфических логопедических приемов, рекомендуется регулярно применять упражнения, направленные на развитие слуховой памяти – запоминание рядов из 3–4 слов; воспроизведение серии простых действий. Постепенно в упражнения включаются слова все более

сходного звукового состава, увеличивается их количество. Широко используются различные виды слоговых упражнений;

- воспроизведение ритмов;
- сочетание отстукивания ритма и проговаривания;
- рифмованные фразы (Жил на свете добрый слон, сочинял рассказы он; Вышла курочка гулять, свежей травки пощипать).

При планировании и проведении коррекционных занятий необходимо учитывать эти специфические особенности детей с ФФН. Организуя логопедическую работу с ними, целесообразно:

- осуществлять сугубо индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его возрастных и психических особенностей;
- обеспечивать положительную мотивацию выполнения заданий, с тем чтобы повысить эффективность коррекционной работы;
- чередовать различные виды деятельности;
- включать в занятия тренировочные упражнения по развитию внимания, памяти, мыслительных операций и т. д.

Коррекционная работа со старшими дошкольниками с ФФН включает три периода, выделенных по временному и содержательному принципу [2].

В течение первого периода детей учат четко, даже утрированно воспроизводить гласные звуки, угадывать их по беззвучной артикуляции, слышать и выделять из ряда других звуков. Включаются упражнения по удержанию в памяти ряда, состоящего из 3–4 гласных звуков. Учитывая возрастные особенности детей, все задания предлагаются в игровой форме.

Отработка правильного произношения простых согласных звуков ([п], [п'], [т], [к], [к'], [л']) сочетается с выработкой умения слышать эти звуки в ряду других, выделять соответствующие слоги среди других слов, а также определять наличие данного звука в начале слова (паук), затем – в конце (паук). Когда дети свободно определяют наличие звука в слове, можно перейти к определению его места в слове. Например, игра «Кто в домике живет?». Дети ищут только те картинки, в названии которых есть, например, звук [т]. А затем «расселяют» их в трехэтажном домике. На первом этаже – картинки со звуком [т] в начале слова, на 2-м – в середине, на 3-м – в конце (Таня, кот, плита, коты. Том, утка, Тоня, боты, тыква, хата и т. д.).

Умение выделить гласные и согласные звуки позволяет перейти к анализу и синтезу обратных слогов (от, ап, ут, уп, ит, ип, аль, оль). Дети играют в «живые звуки», когда каждый из них выбирает себе один из пройденных гласных и согласных звуков. По сигналу логопеда дети становятся в определенной последовательности, образуя названные слоги (уп, ут и т. д.). Одновременно детей учат преобразовывать слоги, изменяя один звук (уп-оп-от и т. д.).

На индивидуальных занятиях во втором периоде продолжается постановка отсутствующих звуков и их автоматизация. Продолжается работа по закреплению навыков звукового анализа и синтеза. На материале изучаемых звуков дети тренируются в выделении согласного в слове, определении его позиции (начало, середина, конец слова), составлении слогов, например: ас-са, уц-цу и т. д. В это же время детей учат определять гласный в положении после согласного (мак, суп, кот) и т. д. В конце обучения II периода дети самостоятельно в устной форме анализируют слоги (такие, как: са-со-су), соединяют отдельные звуки (согласные и гласные) в прямые слоги и преобразуют их (са-су, цу-цо и т. д.). Так дети знакомятся с терминами «слог», «слово», «гласные звуки», «согласные звуки», «предложение».

В третьем периоде индивидуальная работа проводится по мере необходимости с детьми, имеющими стертую дизартрию, ринолалию или какие-либо другие отклонения.

Список использованной литературы

1. Основы логопедии : учеб.-метод. комплекс / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; сост. Г. Н. Казаручик. – Брест : БрГУ, 2021. – 218 с.
2. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием: воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Гном и Д, 2000. – 80 с.

К содержанию

О. О. ГОЛУБ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Т. А. Ковальчук, канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В современных условиях интенсивность трансформации информационно-технологической, научно-образовательной, социально-экономической и иных сфер человеческой культуры оказывает противоречивое влияние на процесс становления личности подрастающего поколения. С одной стороны, социокультурная модернизация вызывает необходимость в новом подходе к проблеме самореализации личности, требуется повышенная социальная активность человека как субъекта общественной жизни, принятие им на себя ответственности за свое поведение и деятельность. С другой стороны, нестабильность современного

общества во всех сферах его жизнедеятельности увеличивает естественные трудности взросления подрастающего поколения; ситуация неопределенности приводит к деформации личностного развития, дезадаптации подростков в социуме.

В подростковом возрасте происходят существенные перемены в интеллектуальной, эмоциональной и мотивационной сферах личности, которые требуют профессионального психолога-педагогического сопровождения, коррекции и целенаправленного развития. Эмоциональная сфера лиц подросткового возраста и особенно подростков с девиантным поведением отличается неустойчивостью, повышенной силой эмоционального выражения, недостаточно развитыми навыками саморегуляции эмоциональных состояний. Низкий уровень у подростков социально-эмоциональных навыков может привести к затруднению в осознании и определении у них собственных эмоций, что повышает риск возникновения психосоматических заболеваний. Недостаток социально-эмоционального интеллекта может повлечь за собой девиантное поведение, проявляющееся в форме агрессии, нежелания учиться, демонстрации своего негатива близким людям, окружающим, фобий и тревог, суицидальных проявлений, расширяет диапазон рисков – от депрессии или склонности к насилию до нарушений питания и злоупотребления наркотиками [1].

А. В. Ахвердова, Ц. П. Короленко, Т. А. Донских установили, что подростки с девиантным поведением характеризуются следующими изменениями в социально-эмоциональной сфере: трудности в распознавании эмоций и чувств других людей и, соответственно, сложности в проявлении своих; меньшая способность управлять своим поведением; недостаточный уровень развития механизма идентификации, в основе которого лежит существенная эмоциональная связь и преемственная ориентация на другого человека; потребительство; привычка жить по указке других [2].

Ю. А. Клейберг и А. В. Печерский указывают на такую специфику эмоциональной сферы подростков с девиантным поведением, как наличие высокой аффективной заряженности поведенческих реакций, высокий уровень импульсивности при реакции на фрустрирующую ситуацию, высокая агрессивность, вспыльчивость, раздражительность и тревожность. Девиантным подросткам присуща низкая фрустриционная толерантность, т. е. им трудно выработать устойчивые формы эмоционального реагирования, находясь в фрустриционной ситуации [3].

Наряду с положительными и отрицательными эмоциями существует и состояние, которое называется «эмоциональным нулем», по-другому, скука. Положительные эмоции у подростков появляются с трудом, а отрицательные эмоции появляются быстро и легко.

В. Г. Казанская и А. М. Прихожан говоря об общих особенностях эмоционального фона в подростковом возрасте, акцентирует внимание на депрессии и тревожности как нарушениях эмоциональной сферы у подростков с девиантным поведением. В. Г. Казанская указывает на то, что тревожность тесно связана с я-концепцией человека, с вовлеченностью «я», преувеличенным, блокирующим деятельность самонаблюдением, вниманием к своим душевным порывам. Тревожность имеет собственную вдохновляющую силу, выступает как мотив, имеющий убедительные, свойственные ему формы воплощения в поведении, что является своеобразной составляющей психических новообразований аффективно-потребностной сферы [4].

А. М. Прихожан определяет депрессию как психическое расстройство, которое характеризуется снижением настроения, а также потерей способности переживать чувства радости и удовлетворения. Сопровождается угнетенным, подавленным, тоскливым, тревожным, безразличным настроением. Классический депрессивный синдром сопровождается тоской, выступающей в сочетании с идеаторной и моторной заторможенностью (депрессивная триада), упадком жизненных сил, мыслями о самобичевании, а также различными неприятными телесными ощущениями и сомато-вегетативными расстройствами [5].

Анализ работ ученых позволяет выделить основные изменения в эмоциональной сфере подростков, которые могут стать причиной девиантного поведения:

- трудности в осознании и понимании своих эмоций, а также в управлении своим эмоциональным состоянием;
- трудности с пониманием и управлением эмоциями других людей.

Одним из наиболее значимых факторов формирования личности подростка считается развитие у него в эмоциональной сфере самоосознания, потребности осознать себя как личность. Вхождение подрастающего поколения в социум зависит от того, насколько молодой человек, еще будучи школьником, научится успешно осуществлять взаимодействие со сверстниками и взрослыми, анализировать собственные эмоциональные переживания, понимать эмоции окружающих, использовать полученную информацию в деятельности. Развитие эмоциональной компетентности в подростковом возрасте обусловлено выраженной потребностью в эмоциональном благополучии и включает развитие способности к эмпатии, умения дифференцировать собственные эмоции и эмоции других людей, самоконтроля и самомотивации.

Организованная психолого-педагогическая работа по формированию социально-эмоциональных умений может не только обогатить эмоциональный опыт подростков, способствуя их более осознанной социализа-

ции, но и значительно смягчить или даже устраниć недостатки в их личностном развитии. Формирование позитивных социально-эмоциональных навыков, среди которых особое значение имеет развитие эмоционального интеллекта, является необходимой мерой профилактики девиантного поведения подростков посредством развития коммуникативных навыков, навыков управления своими собственными чувствами и эмоциями, формирования позитивного восприятия окружающей действительности, моделирования положительных эмоций: поднять настроение, снизить чувство тревожности, сформировать чувства внутреннего покоя, радости, желание общаться друг с другом.

Список использованной литературы

1. Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье. – СПб. : Питер, 2004. – 256 с.
2. Ахвердова, Я. В. Проблема формирования делинквентного поведения в подростковом возрасте / Я. В. Ахвердова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 261– 267.
3. Клейберг, Ю. А. Социальная работа и коррекция девиантного поведения подростков / Ю. А. Клейберг. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 1996. – 163 с.
4. Казанская, В. Г. Подросток и трудности взросления / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2006. – 404 с.
5. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. ; Воронеж : Академия, 2000. – 367 с.

К содержанию

М. А. ГРИЦУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В последние годы наблюдается тенденция увеличения численности специальных групп детских садов, в которых преобладают дети, имеющие общее недоразвитие речи (далее – ОНР). Для более легкой адаптации таких

детей в социум необходим достаточный уровень речевого развития, который помогает ребенку при поступлении в школу овладеть чтением, орфографически правильным письмом и в целом, без проблем освоить школьную программу. Все это достаточно затруднительно без необходимого уровня сформированности языковых навыков, в том числе морфологических. Усвоение морфологии родного языка непосредственно связано с формированием у ребенка механизмов словоизменения и словообразования, т. е. на способности осуществлять операции анализа и синтеза слова, умении дифференцировать языковые единицы по акустическому и смысловому признаку.

Под словоизменением понимают образование множества словоформ одного слова, т. е. видоизменения слова, которые различаются морфологическими значениями, но не затрагивают лексическое значение и принадлежности к определенной части [2]. В процессе словоизменения при ОНР наблюдается недостаточная активность механизмов, отвечающих за выявление закономерностей морфологической системы языка, а также их обобщение в процессе речевого порождения. Для ОНР характерно отсутствие регуляции в структуре и функционировании языковых знаков [5].

Грамматические формы словоизменения у дошкольников с ОНР появляются в той же последовательности, что и у детей с нормальным речевым развитием, но в более поздние сроки и при условии целенаправленной коррекционно-развивающей работы [1]. Каждый уровень речевого развития при ОНР отражает в себе разную степень сформированности навыков словоизменения. При переходе с уровня на уровень отражаются возможности усвоения навыков словоизменения в разных возрастных периодах и выделяются основные сформированные умения в словоизменении.

Дети среднего дошкольного возраста при условии проведения коррекционной работы в младшем возрасте имеют второй уровень речевого развития. Этот уровень характеризуется наличием редко используемой фразовой речи. А при ее использовании фразовая речь характеризуется аграмматизмами, которые отражаются в неправильном согласовании слов, в основном в речи используются существительные и глаголы в искаженной форме. На данном уровне зарождаются процессы словоизменения.

«В процессе словоизменения у детей с ОНР недостаточно функционируют процессы «генерализации», т. е. выявление правил и закономерностей морфологической системы языка и их обобщение в процессе порождения речи» [3, с. 49]. В большинстве случаев именно по этой причине у детей с ОНР происходит неправильное усвоение правил словоизменения.

Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина выделяют следующие основные неправильные формы сочетания слов в предложении при ОНР: неправильное

употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных; неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных; неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями; неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени; неправильное употребление предложно-падежных конструкций [7].

При исследовании словоизменения имен прилагательных у дошкольников с ОНР были выявлены трудности при согласовании прилагательных с существительными среднего рода (*синий полотенце*). Причиной данных затруднений является тот факт, что согласование прилагательных с существительными среднего рода в онтогенезе формируется позднее [1].

В некоторых случаях у детей с ОНР прилагательные не претерпевают изменений и имеют аморфные окончания во всех падежах. В различных ситуациях ребенок может как изменять слова в предложении, так и оставлять их неизменными, прибегая к использованию фрагментов слов. Дети на протяжении длительного времени и с настойчивостью применяют формы слов, независимо от того, какое значение требуется выразить в контексте используемой синтаксической конструкции [3].

Среди различных форм словоизменения у детей среднего дошкольного возраста с ОНР наибольшие трудности возникают при использовании предложно-падежных конструкций существительных, окончаний падежей существительных во множественном числе, а также при изменении глаголов прошедшего времени в зависимости от рода. Также наблюдаются сложности в согласовании прилагательных с существительными по роду, числу и падежу [5].

«Словообразование – это деривация, образование слов в языке по существующим моделям с помощью аффиксации, чередования звуков, словосложения, стяжения, развития новых значений и других средств» [6, с. 150]. Как считает Р. И. Лалаева, на практике основы словообразования заключаются в умении находить, различать и синтезировать морфемы, что создает необходимые предпосылки для пополнения словаря за счет производных слов, для усвоения грамматического строя. Словообразовательные умения создают устойчивую базу орографически правильного письма [4].

Онтогенез словообразования – это процесс постепенный, и усваивается дошкольниками в ходе преодоления затруднений при создании производных слов. Сначала ребенок должен определить корень слова, его мотивирующую основу, и только потом выбирается словообразующий аффикс. Только так, в процессе постоянной практики, в условиях нормального онтогенеза, на момент поступления в школу ребенок овладевает необходимыми к этому возрасту словообразовательными умениями.

В сравнении с детьми с нормой дошкольники с нарушениями речи самостоятельно не могут овладеть приемами словообразования без систематического обучения. Вследствие нарушения многих речевых функций, спонтанное развитие речи у детей дошкольного возраста происходит значительно медленнее, из-за чего уже при обучении в школе выявляются глубокие нарушения многих звеньев речевой деятельности.

Таким образом, дети среднего дошкольного возраста испытывают значительные трудности в усвоении простейших операций словоизменения и словообразования.

Список использованной литературы

1. Арсеньева, М. В. Особенности словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи / М. В. Арсеньева, Д. С. Горбунова // Коррекционная педагогика: взгляд в будущее : сб. науч. ст. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – С. 24–26.
2. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2022. – 288 с.
3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 158 с.
4. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006. – 102 с.
5. Лалаева, Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Ростов н/Д : Феникс ; СПб. : Союз, 2004. – 224 с.
6. Понятийно-терминологический словарь логопеда : учеб. пособие / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Акад. проект, 2020. – 480 с.
7. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

К содержанию

О. В. ГУРСКАЯ

ГрГУ имени Янки Купалы, Гродно

Научный руководитель – Е. Н. Лапковская, канд. филол. наук, доцент

ФЕНОМЕН ЛИДЕРСТВА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Лидерство, будучи сложным и многогранным явлением, рассматривается как социально-психологический процесс, связанный с влиянием и управлением в группе. Это не просто обладание властью, но и способность вдохновлять, мотивировать и направлять других к достижению общих целей. Социально-психологический аспект подчеркивает взаимодействие лидера и последователей, формирование групповой динамики и распределение ролей.

Педагогический аспект лидерства предполагает целенаправленное развитие лидерских качеств у индивидов. Это включает в себя формирование коммуникативных навыков, умения принимать решения, ответственности и эмпатии. Педагогическое воздействие направлено на создание благоприятной среды для проявления лидерского потенциала, развитие критического мышления и способности к саморегуляции.

В контексте социально-психологической проблематики, лидерство предстает как динамичное взаимодействие, где лидер не просто транслирует указания, а активно формирует групповое сознание и ценности. Эффективный лидер обладает развитым эмоциональным интеллектом, позволяющим ему понимать и учитывать потребности и мотивы последователей, создавая атмосферу доверия и сотрудничества. Он является катализатором групповой энергии, способствующим раскрытию потенциала каждого члена коллектива.

Таким образом, лидерство, рассматриваемое как социально-психологический и педагогический феномен, представляет собой сложную систему, включающую взаимодействие, мотивацию, развитие и обучение. Понимание этих аспектов позволяет эффективно формировать лидерские качества и создавать сильные, сплоченные команды, способные достигать поставленных целей.

Для подтверждения теоретических положений нами был проведен констатирующий эксперимент, нацеленный на анализ тенденций проявления лидерства среди старшеклассников. При организации эксперимента мы руководствовались трудами ученых по методологии и организации эксперимента С. А. Багрецова [1], С. П. Баранова, Л. Р. Болотина, В. А. Сластенина [2], Б. Д. Парыгина [3] и др.

Первым этапом констатирующего эксперимента была первичная диагностика уровня социальной активности учащихся. В качестве одного из методов получения данных мы применили метод опроса. Входной диагностикой было охвачено 56 учащихся ГУО «Средняя школа № 5 имени П. З. Калинина г. Гродно». Опрос проводился в двух формах: интервью и опрос. Для проведения опроса в устной форме среди учащихся были привлечены учителя школы и студенты УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Для интервьюирования было сформулировано несколько вопросов, ответы которых фиксировались исследователем. С помощью интервью мы смогли выявить общую картину особенностей проявления лидерства среди учащихся, отношения к ним большинства сверстников. На вопрос «Стремитесь ли вы стать лидером?» 30,9 % респондентов ответили утвердительно, 27,7 % – не смогли ответить и 47,3 % ответили отрицательно. В результате 1/3 опрошенных старшеклассников хотели бы лидировать в группе сверстников.

Из 56 респондентов, ответивших на вопрос «Как ты относишься к лидерам?», 58,2 % относятся к лидерам «уважительно», «нормально», «положительно»; 12,7 % – относятся «отрицательно» и 29,1 % – «равнодушно». В интервью с учащимися старших классов был задан вопрос о качествах, которые, по их мнению, должны быть присущи лидеру: интеллект, коммуникабельность, эмпатия, доброта признаны как наиболее важные качества лидера.

В результате интервьюирования учащихся и обработки полученных данных, нами было сделано несколько предварительных выводов: лидеры есть в каждом коллективе, но отношение к ним разное; стремление к лидерству присуще значительному количеству учащихся.

Ответы на вопросы «Какая роль в общественной работе тебя больше привлекает?», «Считаешь ли ты условия своей жизни в классном коллективе комфортными?», «Где ты, по-твоему, себя больше реализуешь?» помогли нам обнаружить противоречия между желанием учащихся быть организатором в общественной жизни и степенью реализации себя в коллективе.

Результаты анкетирования старшеклассников показали, что большое количество старшеклассников (23,7 %) привлекает в общественной жизни роль организатора; 46,3 % учащихся – роль организатора и исполнителя одновременно. Можно предположить, что 80 % старшеклассников желают вести активный образ жизни и при этом готовы взять на себя ответственность за организацию жизнедеятельности коллектива.

Вопрос об отношениях коллектива и личности – один из ключевых в рассматриваемой нами проблеме. По результатам ответов старшеклассни-

ков на вопрос «Считаешь ли ты условия жизни в классном коллективе комфортными?» 58,3 % респондентов удовлетворены условиями жизни в классном коллективе, 10,5 % – не удовлетворены, 31,2 % респондентов не знают, что ответить. Представленные ответы старшеклассников на третий вопрос анкеты «Где, по-твоему, ты больше себя реализуешь?» свидетельствуют о том, что в классном коллективе себя реализуют лишь 35,5 % респондентов. Видно, что большинство учащихся, считая комфортными условия в классном коллективе, тем не менее, не могут проявить в этом коллективе свою индивидуальность. Сравнив результаты ответов, можно убедиться в том, насколько желания учащихся исполнять определенную роль в общественной жизни не совпадают с реальным положением в коллективе.

Таким образом, анализ анкет подтвердил предварительные выводы, сделанные в результате интервьюирования. Кроме того, анкетирование позволяет сделать еще ряд принципиально важных выводов: 1) стремление к лидерству – характерная особенность подросткового и юношеского возрастов; 2) позиция учащегося в коллективе не всегда совпадает с его желанием исполнять благоприятную для себя роль; большинство старшеклассников не удовлетворены своим положением, испытывают дефицит «самости», уникальности, а главное, востребованности; педагогу необходимо знать эту ситуацию с той целью, чтобы не произошла переориентация коллектива на более низкую систему ценностей; 3) педагогам необходимо иметь представление о тех группах, в которые входят их воспитанники за пределами школы, учитывать их особенности, стремиться в некоторой степени влиять на эти группы; 4) необходимо организовать разнообразную творческую деятельность в школе, чтобы каждый воспитанник смог проявить себя, самоутвердиться, а учитель осуществить педагогическое руководство этими процессами; 5) большинство старшеклассников желают вести активный образ жизни и при этом готовы взять на себя ответственность за организацию жизнедеятельности коллектива; необходимо создать определенные педагогические условия для реализации учащимися роли организатора школьной жизни, тогда процесс обучения и воспитания личности в коллективе будет более эффективным.

Список использованной литературы

1. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Социология» и «Психология» / С. А. Багрецов, К. М. Оганян, В. М. Львов, В. В. Наумов ; под ред. С. А. Багрецова / МВД России, С.-Петерб. ун-т. – СПб. : С.-Петерб. ун-т МВД России : Лань, 1999. – 639 с.

2. Баранов, С. П. Педагогика / С. П. Баранов, Л. Р. Болотина, В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1987. – С. 26–28.

3. Парыгин, Б. Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Б. Д. Парыгин ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1981. – 243 с.

К содержанию

Д. Р. ДАВИДОВИЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЦИФРОВАЯ ГИГИЕНА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ» В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня цифровые устройства используются для получения информации, образования, межличностного общения в социальных сетях. Однако бесконтрольное потребление цифровых медиа из беспрецедентного ресурса может стать источником опасности для физического и психического здоровья несовершеннолетних. Длительное пребывание подростков онлайн на сайтах с разным медиаконтентом может спровоцировать формирование интернет-зависимости, отчуждение от реальности, что в старшем подростковом возрасте с высокой долей вероятности приведет к трудностям коммуникации, выражения собственных и распознавания чужих эмоций, к неспособности работать в команде, проявлять эмпатию, навыки сотрудничества. Поэтому основы цифровой гигиены необходимо закладывать в данном возрастном периоде [1].

Д. В. Руденкин рассматривает понятие «цифровая гигиена» как перечень правил, соблюдение которых позволяет человеку относительно безопасно использовать информационные технологии и минимизировать для себя риски, связанные с их применением для решения тех или иных задач в социальных сетях [2].

Автор выделяет ряд подходов к пониманию цифровой гигиены [2].

1. Цифровая гигиена как инструмент защиты от деструктивного воздействия информационных потоков на психику человека. Согласно логике этого подхода, человека окружает слишком много потоков информации, которые отвлекают людей, а в худшем случае наносят вред. Цифровая гигиена выступает в роли фильтра. Она учит избегать деструктивный материал в сети, минимизировать его влияние. Сторонники этого подхода рекомендуют ограничить число окружающих информационных потоков,

регулярную перепроверять и анализировать информацию, ответственно подходить к выбору источника информации.

2. Цифровая гигиена как система мер безопасности, позволяющих защитить себя от действий злоумышленников. Приверженцы данного подхода рассматривают распространение информационных технологий как фактор роста уязвимости человека перед действиями преступников, способных использовать такие технологии в целях совершения противоправных действий. Рекомендуется создавать надежные пароли, избегать нелегального программного обеспечения, не вводить свои данные на подозрительных ресурсах.

3. Цифровая гигиена как перечень рекомендаций, позволяющих избежать правовых и морально-этических последствий от необдуманных действий в информационном пространстве. В данном подходе акцентируется внимание на потенциальных проблемах, с которыми человек может столкнуться из-за реакции общества и государства на неуместные, какие-либо противозаконные действия, совершенные им в интернет-пространстве. Есть свод общечеловеческих, морально-этических правил поведения, следование которым позволит человеку избежать негативной реакции общества и государства: не использовать ненормативную лексику, избегать публикации провокационных изображений и высказываний.

4. Цифровая гигиена как комплексная система правил использования информационных технологий, направленных на минимизацию типичных рисков цифрового общества. Данный подход является системой много-профильных правил поведения в цифровом обществе. Он включает в себя три предыдущих подхода. Соблюдение всех правил позволит максимально снизить возможные риски, связанные с использованием информационных технологий.

В. А. Кальней и А. С. Тверской разделяют понятия «цифровая гигиена» и «цифровая грамотность». Цифровая грамотность – полезные навыки, которые обеспечивают физическую и психологическую безопасность человека в виртуальном пространстве. Эта область рассматривает подробно такие практические вопросы, как защита гаджетов от вирусов, что такое «кибербуллинг», как избежать кражи личной информации, как избежать кражи денег со счетов, как распознать мошеннические сайты с ложной информацией и т. д [3].

Цифровая гигиена, по мнению авторов, направлена на то, чтобы уберечь от катастрофы внутренние ресурсы личности. В вопросах цифровой гигиены необходимо затрагивать особенности психики современных подростков, которые чрезмерно проводят время в цифровом пространстве [3].

И. С. Ашманов и Н. И. Касперская называют людей, которые слишком много проводят времени в интернете, «цифровыми туземцами», т. е.

«местными жителями» интернет-среды, и отмечают, что такие подростки имеют следующие когнитивные нарушения, поведенческие отклонения и аддикции (зависимости) [4]:

- 1) виртуальная реальность им ближе и понятнее реальной;
- 2) клиповое мышление – желание все время переключаться;
- 3) поиск вместо знаний – постоянная проверка информации в поисковике вместо запоминания фактов, отрывочные сведения обо всем, презрение к знаниям;
- 4) слабые связи вместо сильных – ненастоящие, малознакомые «друзья» в интернете, часть из которых – равнодушные незнакомцы;
- 5) вечная публичность, привычка всегда быть на сцене, на публике, сообщать всем о событиях и фактах из своей жизни, публиковать фотки и видео о себе и взаимодействии с кем-либо;
- 6) полная прозрачность, но при этом показуха, создание фальшивого фасада, зависимость от «видимости», восприятия другими;
- 7) «цифровое одичание» – отрывочные сведения обо всем, дикость, нехватка культуры;
- 8) проблемы со здоровьем – искривление позвоночника, ухудшение зрения, здоровья в целом;
- 9) цифровая наркомания – зависимость от смартфона, от «друзей», постоянное ожидание сообщений, лайков, комментов.

По нашему мнению, цифровую гигиену следует рассматривать именно как комплексную систему правил безопасного поведения в интернет-среде. Важно доносить не только информацию о правилах безопасности в интернет-среде, но и информацию касательно развития психологических и социальных свойств личности в условиях большого количества цифровых потоков информации. Данный подход поможет защитить от большего количества угроз в социальных сетях.

Таким образом, понятие цифровая гигиена имеет много интерпретаций, которые охватывают различные аспекты безопасного использования информационных технологий. На данный момент не существует единого определения этого термина, однако общее представление складывается вокруг идеи, что цифровая гигиена представляет собой набор правил и рекомендаций, позволяющих людям минимизировать риски, связанные с использованием информационных технологий. Цифровая гигиена выступает в роли своеобразного фильтра, который помогает людям осознанно подходить к выбору источников информации, избегать деструктивного контента и ограничивать количество информационных потоков, которые могут отвлекать или вредить. Цифровая гигиена включает в себя меры безопасности, которые помогают защитить личные данные и предотвратить негативные события. Не менее важным аспектом является следование об-

щечеловеческим нормам и правилам поведения в интернете. Это требует от пользователей осознания своих действий и их возможных последствий, что особенно актуально для молодежи, которая активно использует цифровые технологии.

Список использованной литературы

1. Влияние цифровых медиа на психическое здоровье детей и молодежи / О. В. Бессчетнова, О. А. Волкова, Ш. И. Алиев [и др.] // Cyberleninka : [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovyyh-media-na-psihicheskoe-zdorovie-detey-i-molodezhi/viewer/> (дата обращения: 15.03.2025).
2. Руденкин, Д. В. Уровень развития навыков цифровой гигиены современной российской молодежи: итоги социологического исследования / Д. В. Руденкин // Cyberleninka : [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-razvitiya-navykov-tsifrovoy-gigieny-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi-itogi-sotsiologicheskogo-issledovaniya/viewer/> (дата обращения: 15.03.2025).
3. Кальней, В. А. Концепция, структура и содержание учебного курса «Цифровая гигиена личности» в старших классах / В. А. Кальней, А. С. Тверской // Cyberleninka : [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-struktura-i-soderzhanie-uchebnogo-kursa-tsifrovaya-gigiena-lichnosti-v-starshih-klassah/> (дата обращения: 15.03.2025).
4. Ашманов, Игорь. Цифровая гигиена / Игорь Ашманов, Наталья Касперская // Loveread.ec : [сайт]. – Питер, 2022. – 510 с. – URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=103180&p=1/ (дата обращения: 15.03.2025).

К содержанию

Д. В. ДЗИБУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Патриотическая культура является частью общей социальной культуры и определяется как «совокупность устойчивых компонентов патриотического сознания, традиций, ориентаций и поведения, содержащую такие характеристики патриотического поведения, как уровень включенности в

деятельность патриотических институтов и организаций, и непосредственное участие в практической деятельности» [1, с. 98]. Структура патриотической культуры включает компоненты: когнитивный (рациональный, знаниевый); мотивационный (эмоциональный); поведенческий (действенно-практический) [2]. Воспитание основ патриотической культуры детей дошкольного возраста – это комплексный процесс формирования патриотизма, он же в свою очередь представляет личностное образование, проявляющееся как качества, особенности, характеристики в сознании, чувствах, поступках и поведении, морально-волевых действиях, проявлениях и деятельности, сочетающих любовь к земле, где родился, к Родине, гордость за исторические свершения народа, готовность подчинить свои интересы интересам страны, защищать ее и верно служить ей.

Эмпирическое исследование с целью выявления сформированности патриотической культуры у детей старшего дошкольного возраста было проведено на базе ГУО «Детский сад № 8 г. Бреста». Выборку составили 20 детей старшего дошкольного возраста в ЭГ и столько же КГ.

Для определения уровня патриотической культуры у детей старшего дошкольного возраста использовались следующие критерии и показатели:

- *когнитивный* (наличие объема определенных знаний о родном доме, культурном наследии, природе малой родины, о государстве и государственной символике);

- *действеностный* (стремление к укреплению знаний о семье, Родине готовность ее защищать, заинтересованность в практических действиях, умение заботиться о ближнем, оказывать помощь окружающим, проявление эмоционально-действенного отношения к окружающим);

- *эмоционально-личностный* (проявление позитивных эмоций, любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду; устойчивость познавательного интереса к патриотическим знаниям).

В качестве диагностических методик исследования выступили:

1. Беседа с детьми старшего дошкольного возраста «Моя малая родина» (М. В. Сургель). Цель: выявить представления детей о малой родине (родном городе, местности).

2. Беседа о культуре и традициях белорусского народа (О. С. Петрова). Цель: выявить представления детей о культуре и традициях белорусского народа.

3. Беседа «Природа родного края» (О. С. Петрова). Цель: определить уровень элементарных представлений воспитанников о природных особенностях той местности, где они проживают.

4. Беседа «Личностное отношение к родному краю (городу/поселку)» (О. С. Петрова). Цель: определить личностное отношение ребенка дошкольного возраста к родному краю (городу/поселку) [3].

Ответы детей оценивались в баллах: за каждый верный ответ – 1 балл, неверный – 0 баллов. Выделены уровни сформированности основ патриотической культуры у детей старшего дошкольного возраста: 1–4 балла – низкий, 5–7 баллов – средний, 8–10 баллов – высокий.

Представим результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Методика 1. Высокий уровень сформированности представлений о малой родине показали 5 % ЭГ и 20 % КГ воспитанников. Детям знаком родной город, его достопримечательности, памятники, они знают известных земляков. Средний уровень сформированности представлений о малой родине отмечен среди 55 % ЭГ и 70 % КГ. Дети хорошо владеют информацией о родной стране, знают название, цвета флага, называют столицу республики, но практически не знают памятников, им мало известны имена и заслуги земляков. Низкий уровень представлений выявлен у 40 % ЭГ и 20 % КГ воспитанников. Эти воспитанники владеют только базовыми основами: называют страну, в которой живут, только с подсказкой определяют столицу республики, им практически ничего не известно о родном городе, их представления носят разрозненный и отрывочный характер.

Методика 2. Высокий уровень сформированности представлений о культуре и традициях белорусского народа показали 5 % детей ЭГ и 15 % КГ. Дети безошибочно называли предметы быта, рассказывали об их использовании, называли до четырех национальных праздника. Средний уровень отмечен среди 85 % ЭГ и 70 % КГ детей. Дети в основном правильно называли предметы быта. После дополнительных вопросов объясняли, как люди использовали эти предметы. Знают до двух национальных праздника. Низкий уровень выявлен у 10 % ЭГ и 15% КГ воспитанников. Эти воспитанники не всегда правильно называли предметы быта. Затруднялись при ответе на вопрос, для чего они использовались. Часто обращались за помощью взрослого. Называют один национальный праздник, два – с подсказкой взрослого. Часто путались в национальных праздниках, к примеру, относили к национальным праздникам Новый год.

Методика 3. Высокий уровень сформированности представлений о природе родного края показали 10 воспитанников ЭГ и 25 % КГ. Дети правильно выбирают представителей животного мира. Называют до 2 рек. Проявляют фантазию и творчество при ответах. Выражают гуманное и эстетическое отношение к природе. Средний уровень отмечен среди 40 % детей ЭГ и 50 % КГ. Дети с незначительными ошибками отбирают представителей животного мира. Называют одну реку. Отвечают на вопросы простыми предложениями, не проявляя творчества. Эстетическое отношение к природе не прослеживается. Низкий уровень выявлен у 50 % воспитанников ЭГ и 25 % КГ. Эти воспитанники допускали много ошибок при

выборе представителей животного мира. Затруднялись при ответах о названиях животных. Не знали названия рек. Проявляли эмоциональное равнодушие (не понимали, почему природу нужно беречь, если человек практически все из нее забирает и с природой ничего видимого не происходит).

Методика 4. Высокий уровень личностного отношения к родному краю (городу) показали 5 % воспитанников ЭГ и 10 % КГ. Дети эмоционально, полными предложениями, логично и последовательно рассказывали об интересных местах в г. Бресте. Понятно для собеседника умели рассказать о том, что нового они узнали. Средний уровень личностного отношения к родному краю (городу) отмечен среди 20 % детей ЭГ и 30 % КГ. Дети не всегда связно рассказывали о полученных впечатлениях. Им требовалась помощь, подсказка педагога, вспомогательные вопросы. Ответы давали без рассуждений и объяснений. Эмоционально скучны. Низкий уровень личностного отношения к родному краю (городу) выявлен у 75 % воспитанников ЭГ и 60 % КГ. Дети могли ответить только по наводящим вопросам, либо отмалчивались. Ответы были односложными.

На основании всех проведенных методик был определен промежуточный уровень сформированности основ патриотической культуры у детей старшего дошкольного возраста: высокий уровень – у 5 % детей ЭГ и 15 % КГ, средний – 55 % ЭГ и 55 % КГ, низкий – 40 % ЭГ и 30 %.

Список использованной литературы

1. Андриади, И. П. Педагогический словарь / И. П. Андриади, С. Ю. Темина. – М. : Инфра-М, 2023. – 224 с.
2. Прохоренко, О. Г. Патриотическая культура / О. Г. Прохоренко. – URL: <https://elib.bspu.by/bitstream.pdf>. (дата обращения: 10.10.2024).
3. Патриотическое воспитание молодежи Республики Беларусь: современное состояние и перспективы развития : науч.-метод. пособие / сост.: Л. С. Кожуховская, Е. С. Игнатович, В. Н. Пунчик [и др.]. – Минск : РИВШ, 2021. – 158 с.

К содержанию

А. И. ДЗЯРКАЧ

БрДУ імя А. С. Пушкіна, Брэст

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

СЮЖЭТНА-РОЛЕВАЯ ГУЛЬНЯ ЯК СРОДАК ПАТРЫЯТЫЧНАГА ВЫХАВАННЯ ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Паняцце патрыятызму было ўведзена ў Старажытнай Грэцыі і ўтрымлівала ў сабе сэнс павагі да кіраўніка сям'і і роду – да бацькі (*патріо* ‘бацька’). У XVII ст. французскі кароль-самадур Людовік XIV, які даў сабе прзванне кароль-сонца і звычайна асацыруеца з афарызмамі “дзяржава – гэта я” і “дакладнасць – ветлівасць каралёў”, трансфармаваў сэнс паняцця патрыятызму як “павагі да бацькі” на “павагу да бацькі-манарха”. Такая трактоўка паняцця патрыятызму была ўхвалена таталітарнымі рэжымамі эпохі капиталізму і дапоўнена сэнсам безапеляцыйнага прыярытэту грамадскіх інтэрэсаў над асабістымі. У найноўшы час у ёўрапейскіх культурах склалася паняцце патрыятызму як адстойвання ключавых ідэалаў дзяржавы – свабоды, роўнасці, каштоўнасці нацыянальнага фальклору, дзяржаўных сімвалau і мовы.

Патрыятычнае выхаванне дзяцей дашкольнага ўзросту з’яўляецца важным выхаваўчым і адукацыйным кампанентам у плане фарміравання ўсведамлення маленъкай асобы грамадзянінам, членам сям’і, часткай нацыі і грамадства. Для самых маленъкіх патрыятызм пачынаецца з любvi да родных і блізкіх (мамы, бацькі, братоў і сясцёр, бабулі і дзядулі). Таксама ў малодшым дашкольным узросце дзеці пачынаюць знаёміцца з нацыянальным беларускім фальклорам (казкамі, песнямі, прымаўкамі, словамі ветлівасці). Наступны этап – паважлівия адносіны да ўласнага дома, дзіцячага сада, вуліцы, населенага пункта. У старэйшым дашкольным узросце сюды дадаюцца звесткі пра сімвалы Беларусі (сталіца краіны горад Мінск, Белавежская пушча, зубр, бусел і інш.).

У старэйшым дашкольным ўзросце шырока ўжываюцца такія метады як гутаркі, размовы, экспкурсіі, разгляд наглядных выяў (фотаздымкаў, рэпрадукций, відэаролікаў). На наш погляд, важную ролю ў патрыятычным выхаванні дашкольнікаў усіх узростаў адыгрываюць сюжэтна-ролевыя гульні.

Гэта могуць быць гульні тыпу “Бальніца”, “Заапарк”, “Радзільны дом”, “Пабудова дома” і інш. Асабліва папулярная ў асяроддзі дзяцей гульня “Сям’я” з яе варыянтамі: “Дачулькі-матулі”, “Дочки спяць”, “Сямейнае свята”, “Сям’я ў гасцях у бабулі”, “Сям’я на пікніку”, “Сям’я на рэчцы”, “Сям’я ў магазіне” і інш. У такіх гульнях дзецы вучацца дзейнічаць

калектыўна, дамаўляцца, размяркоўваць ролі. У іх фарміруюцца беражлівыя адносіны да прыроды, развіваецца цікавасць да духоўнай культуры і сямейных звычак. Фарміраванне патрыятызму ў дзяцей павінна ажыццяўляцца і ў працэсе выхавання талерантнасці да іншаземных народаў (рускіх, украінцаў, палякаў і інш.), вывучэнне іх культуры, літаратуры, фальклору. Пры гэтым важна ў аснове такога культуралагічнага выхавання дашкольнікаў ставіць агульналюдскія маральна-этычныя эталоны і нормы.

Патрыятызм для маленъкіх дзяцей – гэта фарміраванне жадання ў будучым прыносіць сваёй працай карысць роднай краіне, таму з дзецьмі ладзяцца сюжэтна-ролевыя гульні прафесійнай скіраванасці тыпу “Дактары ў бальніцы”, “Настаўнікі ў школе”, “Будаўнікі на будоўлі дзіцячага сада” і інш.

У гэтай сувязі даследчык слушна сцвярджае, што асноватворным у фармаванні ў дзіцяці любові да Бацькаўшчыны варта лічыць назапашванне ім сацыяльнага досведу жыцця ў сваім горадзе, азнямленню з прафесіямі гараджан, з наяўнымі прадпрыемствамі і ўстановамі горада, на якіх працуе людзі.

Апавядаючы дзецям пра беларускія народныя святы, неабходна тлумачыць іх змест і не варта акцэнтаваць увагу на нацыянальнай акрэсленасці, бо нават пашыраныя на Беларусі святы Радуніца і Саракі з'яўляюцца агульнымі для многіх усходнеславянскіх народаў. Згадаем, святкаванне Масленіцы і Новага года пайшло з Італіі, 8 сакавіка – са Злучаных Штатаў Амерыкі, 1 Мая – з Аўстраліі, Вялікдзень – з Ізраіля. У гульнях неабходна ўлічваць зацікаўленні дзяцей, іх дасведчанасць, узрост. Не мэтазгодна з дзецьмі дашкольнага ўзросту ладзіць сюжэтна-ролевыя гульні ваенай тэматыкі, агрэсіўных сюжэтаў, якія ў большасці пабудаваны на абразе, прыніжэнні таварышаў, спаборніцтве ў тым, у каго больш сілы і ўлады.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Егорченкова, Н. Н. Сюжетно-ролевая игра как средство патриотического воспитания дошкольников (из опыта работы) / Н. Н. Егорченкова. – URL: [https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya/2021/03/30/syuzhetno-\(data%20obrashcheniya%3A%2020.01.2025\).](https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya/2021/03/30/syuzhetno-(data%20obrashcheniya%3A%2020.01.2025).)

К содержанию

И. Н. ДУБРОВСКАЯ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Н. Н. Чайчиц, старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ И ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К УЧРЕЖДЕНИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные условия высшего образования предъявляют высокие требования к коммуникативным и организаторским способностям студентов, особенно в период их адаптации к вузу. Установление межличностных контактов, участие в коллективных проектах, взаимодействие с преподавателями и сверстниками требуют от студентов не только академических знаний, но и развитых личностных качеств. Переход от школьной среды к университетской сопровождается значительным стрессом, который может затруднить развитие указанных способностей. В этой связи важно выявить актуальное состояние коммуникативных и организаторских способностей у первокурсников и предложить пути их целенаправленного формирования.

Коммуникативные способности рассматриваются как индивидуально-психологические характеристики, обеспечивающие успешное взаимодействие с окружающими [1]. Организаторские способности включают умение планировать и координировать совместную деятельность [4]. Исследователи выделяют различные уровни сформированности этих качеств, а также подчеркивают их взаимосвязь с эмоциональной устойчивостью и социальной адаптацией студентов [3]. На начальном этапе обучения наблюдаются трудности, связанные с недостаточной самостоятельностью, неуверенностью в выборе профессии и необходимостью налаживания новых социальных связей. Эти факторы негативно влияют на развитие коммуникативной активности и способности к организации собственной деятельности [5; 6].

Целью нашего исследования стало выявление особенностей коммуникативных и организаторских способностей у студентов первого курса. Для достижения цели была использована методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (В. В. Синявский и Б. А. Федоришин), позволяющая определить уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей [4]. Эмпирическое исследование проводилось на базе УО «БрГУ имени А. С. Пушкина». Выборку составили 80 студентов 1-го курса социально-педагогического факультета в возрасте от 17 до 18 лет.

Результаты исследования особенностей развития коммуникативных и организаторских способностей у студентов 1-го курса в период адаптации к учреждению высшего образования отражены в таблице.

Таблица – Уровни развития коммуникативных и организаторских способностей студентов первого курса, в %

Способности	Уровень				
	низкий	ниже среднего	средний	высокий	очень высокий
Коммуникативные	7	31	42	13	7
Организаторские	2	42	39	9	8

Анализ результатов, представленных в таблице, позволяет сделать следующие выводы:

– почти у половины студентов 1-го курса отмечается средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Первокурсники стремятся к контактам с другими людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью;

– почти у половины студентов 1-го курса отмечается низкий и ниже среднего уровня проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Данные студенты не стремятся к общению, чувствуют себя сковано в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды; проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений;

– у небольшого количества студентов отмечается высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Первокурсники не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям;

– у незначительной части первокурсников отмечается очень высокий уровень проявления коммуникативности и организаторских склонностей. Эти студенты испытывают потребность в коммуникативной

и организаторской деятельности, активно стремятся к ней, способны быстро ориентироваться в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято окружающими, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия. Настойчивы в деятельности, которая их привлекает; сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Проведенное исследование подтвердило, что у значительной части студентов 1-го курса недостаточно развиты коммуникативные и организаторские способности. Необходимо разрабатывать программы формирования данных способностей у студентов-первокурсников, особенно на начальном этапе обучения, которые бы включали активные методы обучения, тренинги, коммуникативные игры и проектную деятельность. Развитие коммуникативных и организаторских способностей будет способствовать не только успешной адаптации и социализации студентов 1-го курса, но и самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Карасева, Н. И. Коммуникативные способности личности: структура и развитие / Н. И. Карасева. – М. : Психология, 2016. – 228 с.
2. Васильев, Г. С. Психология общения / Г. С. Васильев. – М. : Академия, 2005. – 191 с.
3. Кукуев, Е. А. К вопросу об определении понятия «коммуникативные способности личности» / Е. А. Кукуев // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 3. – С. 143–146.
4. Синявский, В. В. Методика диагностики коммуникативных и организаторских склонностей / В. В. Синявский, Б. А. Федоришин. – СПб. : Речь, 2003. – 112 с.
5. Оsipчукова, Е. В. Стадии адаптации студентов к образовательному процессу / Е. В. Осицукова // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 11. – С. 89–91.
6. Мильковская, И. Ю. Проблемы адаптации первокурсников: причины и пути преодоления / И. Ю. Мильковская // Образование и развитие. – 2013. – № 3. – С. 28–33.

К содержанию

Д. А. ЕРМОЛЕНКО

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ПОТЕНЦИАЛ АППЛИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В ДВУХМЕРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ребенок учится ориентироваться в пространстве, основываясь на своих действиях и примере взрослых, при систематическом использовании терминов взрослыми в различных ситуациях в повседневной деятельности. Поэтому существует объективная необходимость в организации такой деятельности дошкольников, которая будет привлекательна и понятна им и в то же время направлена на осознанное освоение способов ориентирования в двухмерном пространстве. Именно аппликация является такой деятельностью, однако эффективность использования аппликации для развития умений ориентироваться в двухмерном пространстве зависит от правильной организации педагогического процесса.

Традиционная аппликация представляет собой вырезание различных фрагментов и форм, расположение и прикрепление их с помощью kleящих составов на фоне [1].

Особенность аппликации в том, что она позволяет детям конструктивнее запоминать цвет, структуру предметов, их величину, быстрее понять плоскостную форму и композиции. При выполнении аппликации можно передвинуть вырезанные формы, а также сравнивать, используя для этого метод наложения (накладывая одну форму на другую). Все это позволяет ребенку гораздо быстрее получить композиционные знания и умения, а это значимо для создания сюжетных и декоративных аппликаций. Из этого следует, что занятия аппликацией не только формируют навыки и умения изобразительной деятельности, но и развиваются умения ориентироваться в пространстве.

Занятия аппликацией способствуют развитию математических представлений. Дошкольники знакомятся с названиями и признаками геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов и их частей и величин. Эти сложные понятия легко усваиваются детьми в процессе создания декоративного узора или при изображении предмета по частям.

В процессе занятий аппликацией дети знакомятся с формами различных предметов, части и силуэты которых они вырезают и наклеивают. Создание силуэтных изображений требует большой работы мысли и воображения, так как в силуэте отсутствуют детали, являющиеся порой

основными признаками предмета. У дошкольников развиваются чувства цвета, ритма, симметрии и на этой основе формируется художественный вкус.

Выполнение аппликативных изображений способствует развитию умения владеть ножницами, правильно вырезать формы, поворачивая лист бумаги, раскладывать формы на листе на равном расстоянии друг от друга [2].

На занятиях дошкольники знакомятся со свойствами разных материалов, учатся различать геометрические фигуры, цвета, устанавливать соотношение частей по величине и объединять части в целое, выделять строение, положение предмета в пространстве, ориентироваться на листе бумаги. Каждый ребенок практически усваивает понятие о ритме, симметрии, гармонии. Эти представления дошкольники целенаправленно применяют в практической деятельности.

Аппликация может быть предметной, сюжетно-тематической и декоративной. Каждый из этих видов ставит перед ребенком определенные задачи, которые связаны со специфическими особенностями деятельности и заключаются в целенаправленном применении изобразительных и технических умений по вырезанию, раскладыванию и наклеиванию изображений в соответствии с условиями задания [2].

Сюжетно-тематическая аппликация предполагает наличие умения вырезать и наклеивать различные предметы, определенным образом расположенные в пространстве, во взаимосвязи в соответствии с темой или сюжетом («Цыпленок клюет зерна», «Колобок отдыхает на пеньке», «Рыбки плавают в аквариуме», «Грачи вьют гнезда на дереве») [1].

Декоративная аппликация – вид орнаментальной деятельности, во время которой дети овладевают умением вырезать и объединять различные элементы украшения (геометрические, растительные формы, обобщенные фигуры птиц, животных, человека) по законам ритма, симметрии, используя яркие цветовые сопоставления [2]. На этих занятиях у детей формируются и уточняются понятия «вверху», «внизу», «слева», «справа», «в середине» и др.

Обучение аппликации предполагает ознакомление с материалом, приобретение умения вырезать разнообразные формы, располагать их на листе в определенном порядке, раскладывать их на основе, устанавливать последовательность и взаимосвязь объектов по законам композиционного и цветового строя и наклеивать в соответствии с образом и сюжетом [1].

Основные задачи обучения аппликации следующие: различать геометрические формы, знать их названия; знакомить с основными и дополнительными цветами и их оттенками, учить составлять гармоничные сочетания; знать величины и количество: большие, маленькие формы;

одна форма больше (меньше) другой, одна, несколько, много форм; развивать композиционные умения: ритмично располагать одинаковые формы в ряд или чередовать две или несколько форм; строить изображение в зависимости от формы листа – на полосе, квадрате, прямоугольнике, круге; составлять изображение предмета из отдельных частей; располагать предметы в сюжетной аппликации.

Основное усложнение заданий заключается в развитии композиционных умений (наклеивание формы в различных сочетаниях) и освоении навыка пользования ножницами.

Расположение элементов зависит от содержания задания. Так, елочные бусы или флаги изображаются на изогнутой нити, а части снеговика или пирамидки постепенно уменьшаются в размерах. В декоративных работах расположение элементов зависит от формы украшаемого узором листа [1].

Таким образом, аппликация обладает большим потенциалом для развития у детей среднего дошкольного возраста умений ориентироваться в двухмерном пространстве. Она способствует формированию у детей чувства композиции, ритма и симметрии. В процессе создания аппликаций дети учатся анализировать форму предметов, их структуру и величину, что помогает им лучше понимать пространственные отношения. Экспериментируя с различными материалами и техниками, дошкольники развиваются воображение и творческое мышление.

В процессе аппликации у детей формируются и уточняются понятия «вверху», «внизу», «слева», «справа», «в середине», причем эти понятия не заучиваются, а осваиваются через практическую деятельность.

Аппликация позволяет детям понимать пространственное положение предметов и их частей, самостоятельно выбирать расположение деталей и создавать свои собственные произведения. Все эти навыки и умения, приобретенные в процессе занятий аппликацией, поддерживают интерес и мотивацию к освоению пространственных представлений и являются важной основой для дальнейшего развития ребенка.

Список использованной литературы

1. Основы методик дошкольного образования. Краткий курс лекций : учеб. пособие / О. Н. Анцыпирович, Е. В. Горбатова, Д. Н. Дубинина [и др.]. – Минск : Новое знание ; М. : ИНФА-М, 2016. – 390 с.
2. Малышева, А. Н. Аппликация в детском саду / А. Н. Малышева, Н. В. Ермолаева. – М. : Акад. развития, 2002. – 145 с.

К содержанию

Л. В. ЕРОХИНА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, старший преподаватель

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ И ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В современном мире, пронизанном цифровизацией, использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе становится не просто желательным, а необходимым условием для подготовки детей к жизни в обществе. В широком смысле информационные и коммуникационные технологии – это «обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы и алгоритмы обработки информации» [1, с. 1]. Также под данным определением рассматривается «комплекс учебно-методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, формы и методы их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений образования (администрации, воспитателей, специалистов), а также для образования (развития, диагностики, коррекции) детей» [3, с. 133].

Информационно-коммуникационные технологии – это инструмент, который делает обучение более наглядным, увлекательным и результативным. Применение данного вида технологий насыщает образовательный процесс информацией, значительно повышая интерес детей к учебе. Благодаря использованию информационных технологий можно воссоздавать реальные объекты и явления в цвете, движении и звуке, что способствует более полному раскрытию потенциала воспитанников и активизации их мыслительной деятельности. В дошкольном образовании информационно-коммуникационные технологии открывают новые возможности для развития познавательной активности, творческих способностей, а также для формирования доказательной и объяснительной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Доказательная и объяснительная речь – неотъемлемо важные компоненты связной речи, которые предполагают умение ясно и последовательно выражать мысли, аргументировать свою точку зрения, объяснить явления и события. Формирование навыков доказательной и объяснительной речи включает в себя следующие составляющие: умение приводить аргументы и примеры, выстраивать логическую цепочку рассуждений, слушать и понимать собеседника, последовательно и ясно излагать свои

мысли, использовать различные речевые конструкции для выражения своего мнения, отвечать на вопросы и задавать их, анализировать информацию и осуществлять рефлексию, использовать факты и доказательства для подтверждения своих утверждений, что, по нашему мнению, необходимо для успешной адаптации ребенка старшего дошкольного возраста в коллективе, дальнейшего обучения в школе, развития личности.

Педагоги выделяют несколько классификаций информационно-коммуникационных технологий в зависимости от их функций, целей использования и других критериев. Е. С. Полат в качестве основы выделяет формы представления информации:

- текстовые (электронные книги, статьи, документы и др.);
- графические (изображения, фотографии, видео и др.);
- аудио- и видеоматериалы (аудио- и видеоуроки, вебинары и др.);
- комбинированные (мультимедийные презентации, интерактивные игры и др.) [2].

Во время педагогической практики в учреждении дошкольного образования при помощи компьютера, мультимедийного проектора, планшета и интерактивной доски мы воспроизводили фильмы и мультфильмы, видеоролики, отдельные иллюстрации и мультимедийные презентации для ознакомления детей с различными темами: «Времена года», «Животные стран мира», «Все профессии важны, все профессии нужны», «В мире спорта», «Путешествие по родному краю», «Интерактивная сказка» и др. Показ презентаций сопровождался вопросами и уточнениями, побуждающими детей к рассуждению, объяснению и доказательству: «Какое время года следует за зимой?», «Как мы понимаем, что наступила весна?», «Почему императорский пингвин и белый медведь никогда не встречаются?», «Каким инструментом пользуется врач-стоматолог и почему?» и мн. др. Интерактивные игры, сказки со звуковым сопровождением и иллюстрациями предоставляли детям возможность применять навыки доказательной и объяснительной речи. Визуальная и аудиальная поддержка облегчала им понимание информации, давала опору и помогала формулировать ответы более четко и аргументированно.

Информационно-коммуникационные технологии мы также применяли при проведении интерактивных игр, направленных на развитие логического мышления, внимания, памяти и речи: «Найди лишнее», «Что сначала, что потом», «Составь пару», «Забывалкин собирает компьютер», «Школа Кролика», «В гостях у Кролика» и др. В ходе игры мы поддерживали воспитанников в процессе выполнения задания, комментировали происходящее на экране, занимались индивидуально или со всей группой. Дети, играя в интерактивные игры, выполняли задания, требующие доказательства и пояснения своих действий, рассуждали на предложенные темы,

отвечали на вопросы персонажей игр и сами задавали вопросы. Обратная связь от программы помогала воспитанникам корректировать свои ответы и исправлять ошибки.

Мультимедийные презентации, интерактивные игры, изображения и видеоролики также помогали детям лучше понимать и запоминать информацию, облегчали процесс осмыслиения сложных понятий и явлений. Визуальный контент служил опорой для высказываний, облегчая формулировку аргументов и объяснений, стимулировал детей к высказыванию мыслей и обоснованию своих действий. Обратная связь от игровых программ позволяла детям корректировать ответы.

За счет элементов новизны в сочетании с игрой информационно-коммуникационные технологии делают обучение более увлекательным и интересным, что повышает мотивацию детей к изучению нового материала и развитию речевых навыков. Также данные технологии открывают доступ к большому объему информации, позволяя детям знакомиться с новыми понятиями, явлениями и событиями, что, в свою очередь, способствует обогащению словарного запаса и развитию связной речи.

В связи с этим, по нашему мнению, педагоги должны иметь возможность использовать информационно-коммуникационные технологии в своей работе. «Одно из главнейших условий успеха информатизации образовательного процесса – овладение педагогами новыми для них формами работы. Перед воспитателем, освоившим информационно-коммуникационные технологии, открываются безграничные возможности для эффективной творческой работы с детьми и для самореализации» [3, с. 135].

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий является единственным инструментом для развития доказательной и объяснительной речи у детей старшего дошкольного возраста. Их правильное и грамотное использование позволяет сделать обучение более интересным, наглядным, а речь связной, логичной и структурированной, что способствует формированию у детей необходимых компетенций для успешной адаптации в современном мире. Информационно-коммуникационные технологии не замена традиционным методам обучения, а их дополнение, которое позволяет расширить возможности педагогического воздействия и сделать образовательный процесс более эффективным и интересным для воспитанников.

Список использованной литературы

1. Павлова, В. И. Сущность, роль и место информационно-коммуникационных технологий в образовании / В. И. Павлова // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. – 2009. – № 12. – С. 106–109. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-rol-i-mesto-informatsionnokommunikatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovanii> (дата обращения: 08.03.2025).

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 268 с.

3. Ставцева, Ю. Г. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении / Ю. Г. Ставцева // Гаудеамус : психол.-пед. журн. – 2015. – № 1. – С. 132–137.

К содержанию

Л. В. ЕРОХИНА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, старший преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Навыки объяснительной речи помогают детям старшего дошкольного возраста развивать критическое мышление, аргументировать свою точку зрения. Объяснительная речь способствует развитию культуры речи у говорящего и слушающего. Данный вид речи является неотъемлемым составляющим связной речи, которая «неотделима от мира мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития» [2, с. 29].

А. А. Леонтьев отмечает, что «связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [1, с. 225].

Общение со сверстниками в старшем дошкольном возрасте часто требует передачи инструкций игры или манипуляций с игрушками, объяснений, указаний. Объяснительная речь у воспитанников развивается в процессе бесед и игр со сверстниками, во время занятий, а также в ходе разрешения возникающих проблем.

В период педагогической практики в учреждении дошкольного образования мы стремились формировать у детей старшего дошкольного возраста навыки использования объяснительной речи путем проведения подобранного нами комплекса игр. Например, в процессе сюжетно-ролевой игры «Больница» дети выступали в роли различных персонажей,

обсуждали ситуации, давали аргументированные ответы и объяснения. Мы предлагали детям распределить роли: доктор (окулист, стоматолог, травматолог), медсестра, работник регистратуры, пациенты. Воспитанники занимали свои игровые места и подбирали необходимые атрибуты. В процессе игры мы наблюдали и корректировали работу врачей, помогали направлять пациентов в нужный кабинет, уточняли диагноз, который ставил врач.

Во время логической игры «Почемучки» мы предлагали воспитанникам варианты различных жизненных ситуаций. Детям необходимо было понять, почему события происходят именно так и как выйти из положения или объяснить поведение персонажа истории, а также ответить, как бы они сами поступили на месте персонажа ситуации и почему. Мы стремились к поощрению тех воспитанников, которые предлагали несколько вариантов выхода из ситуации: «Мальчик пошел гулять без спроса, из-за этого его наказала мама. Почему так произошло, как должен был поступить каждый из героев?».

Во время игры малой подвижности «Пристройки» по нашему сигналу игроки начинали энергично двигаться под музыку. При остановке музыки дети замирали в произвольной позе. Мы выбирали одного из участников и к нему по одному пристраивали других играющих, тем самым дополняли скульптуру. В итоге рождалась коллективная скульптура. Те, кто в нее не вошел, придумывали название и объясняли логику пристройки, на что она похожа, почему дети пристроились друг к другу именно так и т. п.

В процессе игры-дискуссии «Вертушка» мы вовлекали детей всей группы в обсуждение предлагаемой темы. Воспитанники рассаживались в два круга. Внутренний круг – спиной к центру, неподвижный; внешний круг – подвижный. Дети сидели лицом друг к другу. Мы задавали им общую тему для обсуждения. По нашему сигналу дети, находящиеся во внешнем круге, пересаживались вправо и работали с новым партнером, обсуждая ту же тему. Дискуссия шла в парах, к концу круга у старших дошкольников постепенно накапливалась система аргументов «за» или «против». По окончании игры каждый ребенок высказывал свое мнение по теме дискуссии, к какому выводу он пришел и почему. Темы были следующими: «Жизнь в городе лучше, чем в деревне», «Фрукты полезнее шоколада», «На улице лучше держать маму за руку или идти самому?», «Почему нужно переходить дорогу на зеленый сигнал светофора?» и др.

В театрализованной игре «Пословица в стоп-кадре» дети делились на подгруппы. Количество человек в каждой подгруппе зависело от пословицы. Например, «Один с сошкой, а семеро с ложкой!» – восемь человек, «Любишь кататься – люби и саночки возить!» – три-четыре человека. Далее подгруппы инсценировали пословицу, замирая в «стоп-кадре».

Если воспитанники не понимали пословицу или не знали, как ее изобразить, мы оказывали помощь, направляя детей. При демонстрации инсценировки мы просили одного из воспитанников пояснить режиссерский замысел команды и разъяснить смысл пословицы, при этом направляя его рассуждение.

Развитие объяснительной речи у детей старшего дошкольного возраста является важным аспектом их речевого развития. В процессе сюжетно-ролевых игр, логических игр, игр малой подвижности, игр-дискуссий и театрализованных игр дети учатся формулировать свои мысли, аргументировать действия и объяснять происходящее, что способствует развитию связной речи, логического мышления и умения взаимодействовать со сверстниками. Целенаправленное развитие объяснительной речи через разнообразные игры также способствует подготовке к последующему успешному обучению в школе.

Список использованной литературы

1. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 2009. – 485 с.
2. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева ; под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

[К содержанию](#)

Ю. А. ЖИЛИНСКАЯ

БГПУ имени Максима Танка, Минск

Научный руководитель – Т. П. Смолькина, канд. пед. наук, доцент

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ И ПРЕСТУПЛЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Воспитание, здоровье, развитие молодежи находится на постоянном, пристальном контроле государства. Одной из важнейших задач социальной политики государства является вопрос профилактики правонарушений среди несовершеннолетних.

Интеграция усилий общества может осуществиться лишь в рамках научно обоснованной, обеспеченной эффективными технологиями социально-педагогической системы перевоспитания личности несовершеннолетнего посредством последовательных педагогических, психологических и воспитательно-профилактических воздействий, обеспечивающих формирование личности с твердыми и правильными жизненными установками.

Термин «девиантность» (лат. *deviatio*, англ. *deviation*, *deviance*) дословно означает отклонение, а в социологии и зарубежной криминологии – формы поведения людей (человека), отличные от общепринятых в конкретном обществе, общности, группе стандартов и норм (как писанных, так и неписанных, а точнее, как официально закрепленных в законах, иных подзаконных актах, так и незакрепленных: традициях, обычаях, нормах неформальных групп, общностей, отдельных слоев населения и т. д.) [3]. Встречается и другое мнение. В более узком смысле под девиацией понимается негативное отклонение от норм (например, от закона) поведения индивида или группы людей. Такое узкое понимание связано с тем, что социологи наибольшее внимание уделяли и уделяют именно отрицательной девиации [4].

Девиантное (отклоняющееся) поведение – устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [1].

Основное большинство всех деяний в правовой сфере составляют правомерные действия. Они определяют основу нормального функционирования общества, а значит, и государства в целом. Правомерное деяние является юридически значимым, оно может совершаться лишь дееспособным лицом. [2].

П. Ю. Бондарева отмечает, что противоправное поведение, нарушение правовых норм в обществе носит массовый характер и наносит ему весьма ощутимый моральный и материальный вред. Несмотря на разнообразие причин, условий, субъектов и характера совершаемых противоправных деяний, все они имеют общие признаки, позволяющие их классифицировать как правонарушение [2].

В нашем эмпирическом исследовании для изучения осведомленности несовершеннолетних о мерах наказания за совершенное правонарушение были проведены анонимные опросы учащихся одной из средних школ г. Минска. Нами была разработана специальная анкета, включающая 33 вопроса. В анкетировании приняли участие 180 человек (95 юношей и 85 девушек) в возрасте 14–17 лет. Результаты анкетирования представлены на рисунках 1–3.

В ходе эмпирического исследования было определено, что склонность несовершеннолетних к совершению правонарушения обусловливают неумение контролировать себя, неблагополучная ситуация в семье, недостаток знаний родителей о том, как справляться с трудными педагогическими ситуациями.

Подростковые девиации отличаются высокой личностной включенностью, заниженной критикой к совершенному проступку и возможностью

рецидива. Причем зачастую самим несовершеннолетним проступок оценивается как выражение самостоятельности и некоего «геройства».

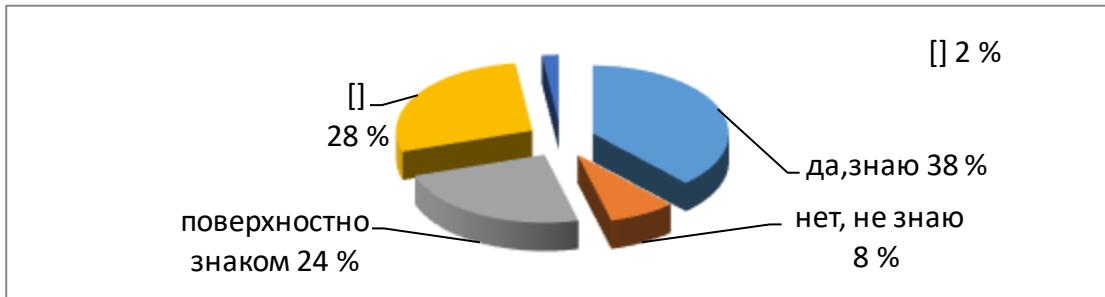


Рисунок 1 – Распределение ответов на вопрос
«Осведомленность обучающихся о своих правах и обязанностях»

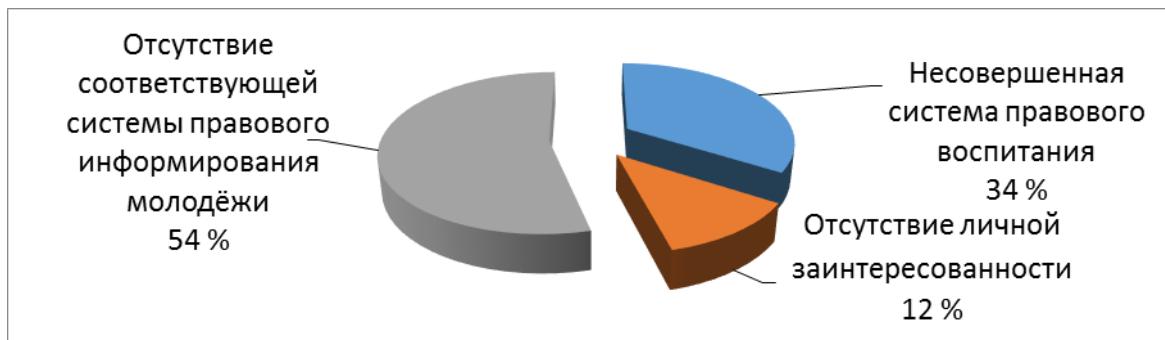


Рисунок 2 – Причины недостаточности правовых знаний

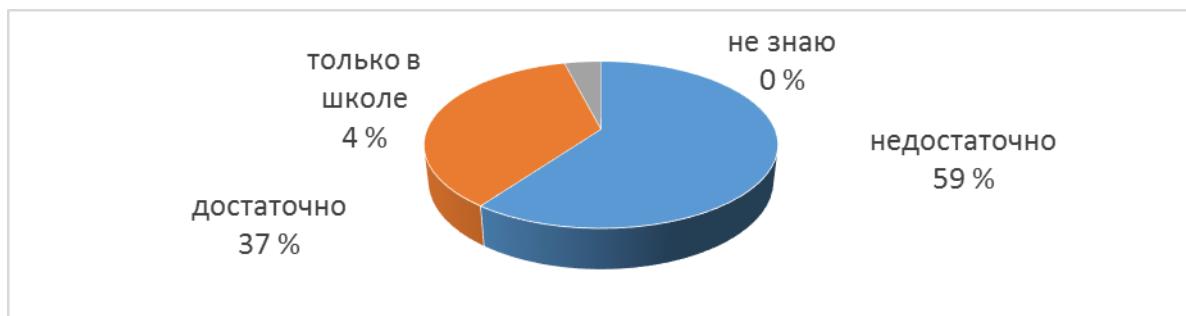


Рисунок 3 – Ответы респондентов на вопрос анкеты «Осведомленность обучающихся об информации о последствиях за нарушение законов»

Подводя итоги исследования, можно отметить, что определенная часть обучающихся не знают о законах, правах и обязанностях учащегося; не считают необходимым знать свои права; при нарушении прав подростков большинство обратится в правоохранительные органы. Основными причинами противоправного поведения обучающиеся называют: стремление

повысить авторитет у сверстников, компенсировать личную неуспешность, любопытство. Но, несмотря на полученный результат, все подростки желают изучать права более подробно, что показывает их уровень заинтересованности в правовом воспитании. Отметим также, что результаты исследования подтверждают необходимость проведения педагогической работы и разработки модели формирования правовой культуры обучающихся.

Список использованной литературы

1. Беженцев, А. А. Профилактика правонарушений несовершеннолетних / А. А. Беженцев. – М. : Инфра-М, 2015. – 122 с.
2. Бондарева, П. Ю. Категории преступлений и проблемы уголовной ответственности несовершеннолетних / Н. Ю. Бондарева // Уголовное право. – 2012. – № 4. – С. 23–28.
3. Жаровских, А. Понятие преступности несовершеннолетних / А. Жаровский // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 838–840.
4. Загидуллина, Л. М. Подростковая преступность в современной России: основные тенденции, факторы и социальные условия / Л. М. Загидуллина // Теории и проблемы политических исследований. – 2017. – № 3А. – С. 38–49.

К содержанию

А. С. ЖУК, К. С. КОНОН

БГПУ имени Максима Танка, Минск

Научный руководитель – Е. И. Варанецкая-Лосик, канд. пед. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ КВЕСТА

Проблема формирования связной речи у детей дошкольного возраста является достаточно распространенной. Использование гаджетов, функциональные нарушения речи затрудняют процесс коммуникации. Посредством связной речи дети дошкольного возраста имеют возможность не только выражать свои мысли и эмоции, но и эффективно общаться с окружающими людьми, семьей и ровесниками.

Существует множество различных средств развития связной речи детей дошкольного возраста. Остановимся на таком средстве, как квест, который сочетает в себе проблемные и игровые ситуации. В зависимости от содержания квеста и его тематической направленности у воспитанников будет не только развиваться связная речь, но и будет происходить ознакомление с достопримечательностями родного города, промышленными

объектами, символикой и т. д. Дошкольный возраст – это период, когда закладываются основы развития личности человека как в социальном, так и в эмоциональном плане.

Квест является игровой формой обучения детей дошкольного возраста, которая включает в себя элементы исследования, приключения, а также сотрудничества. Так, по мнению И. В. Колесниковой и Л. Ю. Лосевой, в квесте сочетаются различные виды деятельности: познавательно-исследовательская, коммуникативная, двигательная, а также музыкально-художественная. В ходе прохождения станций у воспитанников развивается познавательная деятельность, они узнают что-то новое, задают множество интересующих вопросов, на которые взрослый дает ответы и одновременно закрепляет представления воспитанника. Благодаря квесту ребенок учится произвольности речи, развивается умение следовать логике мышления (спрашивать, отвечать, объяснять, говорить, поддерживать), культура общения, умение пользоваться нормами и правилами речевого этикета в процессе выполнения заданий.

С целью выявление уровня сформированности связной речи у воспитанников старшей группы нами была проведена методика В. П. Глуховой «Составление предложения по трем картинкам». Методика предполагала составление детьми предложения так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах (девочка, корзинка, лес) одновременно и были установлены лексико-смысловые отношения между предметами. В исследовании приняли участие 20 воспитанников: контрольная группа – 10 человек (6 девочек и 4 мальчика), экспериментальная группа – 10 человек (4 девочки и 6 мальчиков).

Анализ результатов осуществлялся с помощью шкалы:

5 баллов – правильный ответ на вопрос (самый высокий уровень);

4 балла – наличие длительной паузы;

3 балла – отсутствие адекватной фразы без дополнительного вопроса;

2 балла – адекватная фраза с помощью дополнительного вопроса;

1 балл – отсутствие адекватной фразы с помощью дополнительного вопроса (самый низкий уровень).

На констатирующем этапе педагогического эксперимента в контрольной группе высокий уровень был выявлен у двух воспитанников (20 %). Средний уровень – у шести воспитанников (60 %), недостаточный уровень – у двух воспитанников (20 %). Практически все воспитанники старшей группы отвечали с паузой, двоим понадобился дополнительный вопрос взрослого.

В экспериментальной группе высокий уровень был выявлен у трех воспитанников (30 %), средний уровень – у пяти воспитанников (50 %), недостаточный уровень – у двух воспитанников. По результатам диагностики

также преобладал средний уровень сформированности связной речи воспитанников старшего возраста.

По результатам диагностики был выявлен преобладающий средний уровень сформированности связной речи у воспитанников старшего дошкольного возраста как контрольной, так и экспериментальной группы. Затруднение вызывало то, что картинки были расположены на разных листах и имели разный стиль изображения. Из-за этого воспитанникам казалось, что они ничем не связаны.

С целью повышения уровня сформированности связной речи нами был разработан и апробирован квест «Родная Могилевщина». Он являлся краткосрочным, был рассчитан на групповую форму работы с детьми старшего дошкольного возраста. О порядке прохождения станций воспитанники узнавали от взрослого, квест включал шесть станций: «Культурные объекты города Могилева», «Культурные объекты Могилевской области», «Дорисуй герб», «Продукция Могилевской области», «Шаговита», «Найди Лёву».

Приведем пример, который отражает работу с воспитанниками по формированию связной речи посредством ознакомления с культурными объектами Могилевской области. Так, детям старшего дошкольного возраста предлагалось рассмотреть картинки, на которых были изображены: мемориальный комплекс «Буйничское поле», дворец Потемкина в Кричеве, замок Ходкевичей и Сапег, Шкловская ратуша, усадьба Булгаков, памятник Бобру в Бобруйске. Затем предлагалось выбрать понравившийся объект и составить небольшой описательный рассказ. Для облегчения задачи рассказ составлялся с опорой на вопросы, которые задавал взрослый: Что здесь изображено? Какого цвета это здание? Сколько башен (если есть)? Есть ли окна? Какой они формы? Что находится вокруг объекта?

На станции «Продукция Могилевской области» мы знакомили воспитанников с крупнейшими предприятиями, такими как «Бабушкина крынка», «Aqua Maqua (Вкус лета)», «Сочный», «Красный пищевик», «Домочай», «Лёва». Детям необходимо было соотнести логотип предприятия с определенной продукцией, а также пояснить свой выбор (Почему ты сделал так? Что у тебя получилось? Верно ли ты нашел продукцию? и т. д.). В случае затруднений у воспитанников взрослый задавал наводящие вопросы, давал подсказки: «Это логотип компании, которая изготавливает сок», «Это логотип компании, которая изготавливает молочные продукты». После этого воспитанники успешно выполняли все задания и переходили на следующую станцию.

После апробации квеста нами была проведена повторная диагностика в обеих группах – контрольной и экспериментальной. По результатам контрольного этапа педагогического эксперимента в контрольной группе

были получены следующие данные: высокий уровень показали два воспитанника (20 %), средний – шесть воспитанников (60 %) и недостаточный уровень – два воспитанников (20 %). В экспериментальной группе результаты значительно возросли. Высокий уровень сформированности связной речи проявился у семи воспитанников (70 %), средний уровень – у трех воспитанников (30 %).

Исходя из проведенного исследования, нами были получены качественно и количественно улучшенные результаты сформированности связной речи у воспитанников старшего дошкольного возраста. Это доказало эффективность использования квеста как средства, которое позволяет наладить коммуникацию между ребенком и взрослым, отвечать детям на поставленные вопросы, воспроизводить логику описательного рассказа с опорой на картинки. В свою очередь, прохождение станций квеста способствовало развитию гражданско-патриотических чувств воспитанников, их ознакомлению с культурными, историческими и промышленными объектами родного края, Могилевщины.

К содержанию

И. М. ЗИНОВЕЦ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Т. Л. Горностай, канд. пед. наук, доцент

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИРОДОЙ

Формирование познавательного отношения к природному миру является одной из ведущих задач познавательного развития дошкольников, поскольку стремление к усвоению новых знаний обогащает духовный мир детей. Дети учатся внимательно воспринимать окружающее – слушать, смотреть, ощупывать, осязать, чувствовать. В процессе ознакомления с окружающим у детей формируются представления о явлениях, происходящих в природе и обществе, их взаимосвязи, что позволяет показать детям реальные причинные связи и зависимости.

Ученые Л. С. Михайлова, А. И. Сорокина, Л. Г. Ткачук, И. П. Щербакова, М. В. Якурина и др. утверждают, что в ознакомлении дошкольников с природой особая роль отводится дидактическим играм. Они помогают активизировать деятельность детей, развивать у них познавательную активность, наблюдательность, поддерживают познавательный интерес, развивают творческое воображение, образное мышление и вместе с тем способствуют снятию утомления у дошкольников, так как игра вносит в процесс обучения элемент занимательности.

С точки зрения А. И. Сорокиной, дидактическая игра экологического содержания способствует развитию интеллектуальных способностей детей, получению новых знаний, их обобщению и закреплению. В процессе игры дети уточняют и расширяют имеющиеся у них представления об объектах и явлениях природы. Дидактические игры помогают обогатить чувственный опыт воспитанников, вызывают у них определенное эмоциональное отношение к природе, способствуют формированию бережного отношения к различным объектам растительного и животного мира [2].

Дидактические игры с природным материалом, по мнению Л. Г. Ткачук, доставляют детям много радости и содействуют их всестороннему развитию. Они расширяют кругозор дошкольников, создают благоприятные условия для решения задач сенсорного воспитания. Играя с природоведческим материалом, дети знакомятся с их свойствами и качествами и в целом с состоянием объектов природы. В процессе игр формируются знания об окружающем мире, воспитываются познавательные интересы, любовь к природе, бережное и заботливое отношение к ней, а также экологически целесообразное поведение в природе [3].

Как отмечает Л. С. Михайлова, «...в играх, направленных на развитие эстетического восприятия природы, ранее накопленные знания, умственные действия особенно обогащают и расширяют сферу чувств и переживаний, придают им осмыслинность. При такой мыслительной деятельности, связанной с природой, рождается эмоциональное побуждение, совершенно исключается равнодушие и безразличие – возрастает мыслительная напряженность, творческое мышление, страстное желание узнать больше нового, необычного для себя; во-вторых, – создается определенное отношение к природе в целом и к конкретному ее объекту, обостряется внимание к ним и, следовательно, идет процесс эмоционально-психологической готовности принять интересную и полезную информацию о природе, т. е. проявляется разносторонний интерес к познанию» [1, с. 92].

Дети становятся внимательными к миру природы и ко всему, что в нем происходит, занимают позицию защитников и созидателей красоты в природе. В результате у воспитанников формируется эмоциональная отзывчивость, радость предстоящего познания, волнение от встречи с неизвестным в природе, предвосхищение необычных встреч в этом мире, своих сил и способностей относительно изучения окружающей природы.

Основная особенность дидактических игр определена их названием – это игры обучающие. Они способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Однако ребенка привлекает в игре не обучающая задача, а возможность проявить активность, выполнить игровое действие, добиться результата, выиграть. Если участник игры не овладеет знаниями, умственными

операциями, которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия. Возможность обучать детей дошкольного возраста посредством активной, интересной для них деятельности – отличительная особенность дидактических игр.

При ознакомлении детей с природой используют дидактические игры с предметами, настольно-печатные и словесные. Игры с предметами дают возможность расширять и уточнять знания детей о природе, описывать природные явления, составлять и отгадывать загадки о природе, оперировать предметами природы, сравнивать их, отмечать изменения отдельных внешних признаков.

Настольно-печатные игры помогают уточнять и расширять представление детей об окружающем мире, дают возможность систематизировать знания детей о растениях, животных, явлениях неживой природы, формировать умение по слову восстанавливать образ предмета.

Словесные игры проводятся с целью закрепления знаний о функциях и действиях тех или иных предметов, обобщения и систематизации знаний о природе.

С точки зрения М. В. Якуриной, используя дидактическую игру как средство ознакомления с окружающим миром, с природой, взрослый имеет возможность направить внимание детей на те явления, которые ценные для расширения круга представлений. Игра поддерживает интерес детей, развивает любознательность, потребность и осознание необходимости усвоения знаний для обогащения содержания игры, а в процессе игры формирует умение распоряжаться знаниями в различных условиях. Дидактическая игра придает деятельности дошкольников эмоциональную окраску, делает ее живой и более интересной.

Как утверждают педагоги, любовь к природе и заботливое отношение к ней закладывается в детской душе только в том случае, если дошкольник ежедневно видит примеры внимательного, заботливого отношения к природе со стороны взрослых.

Таким образом, дидактические игры играют важную роль в разностороннем развитии детей дошкольного возраста. Они являются одним из любимых занятий и способствуют созданию благоприятных условий для восприятия дошкольниками «природного» содержания.

Список использованной литературы

1. Михайлова, Л. С. Дидактическая игра в экологическом воспитании детей дошкольного возраста / Л. С. Михайлова // Молодой ученый. – 2016. – № 12.6 (116.6). – С. 90–94.
2. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду / А. И. Сорокина. – М. : Наука, 1982. – 95 с.

3. Ткачук, Л. Г. Дидактические игры как средство экологического образования детей дошкольного возраста / Л. Г. Ткачук // Форум молодых ученых. – 2019. – № 6 (34). – С. 1143–1146.

К содержанию

С. М. ЗУЕВА

БГПУ имени Максима Танка, Минск

Научный руководитель – Е. И. Варанецкая-Лосик, канд. пед. наук, доцент

НАРОДНЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

В настоящее время достаточно остро стоят социально-культурные проблемы общества: утрата этнокультурной идентичности, потеря духовных созидаательных начал (базовых ценностей), разрыв и отдаление между поколениями и др. Эти проблемы имеют тесную взаимосвязь с ослаблением и потерей основ традиционного общества, национальной традиционной народной культуры [2, с. 171]. Стоит отметить, что традиции каждого народа складываются веками, тысячелетиями и передаются из поколения в поколение как неотъемлемая часть образа жизни человека. Издавна все, что относилось к понятию «традиционный праздник», бережно сохранялось в народе как бесценное наследие, так как любая традиция несет в первую очередь культурный код нации и отражает духовную потребность человека [5, с. 7]. Именно поэтому поиски путей сохранения и возрождения национальной культуры остаются актуальными и сейчас.

Уже в период дошкольного детства закладываются основы национальной культуры. И одним из эффективных средств приобщения к национальной культуре является проведение народных праздников. Народные праздники синкретичны по своей природе: в них тесно переплетены художественное слово, музыка, танец, игра, живопись, пантомима и театр. Они развивают у детей эстетический вкус, формируют отношение к окружающей действительности и закладывают основы национального самосознания. Как отмечает Л. С. Выготский, в дошкольном возрасте формирование самосознания является основой «национального и общечеловеческого воспитания», а И. И. Чеснокова акцентирует внимание на том, что в 5–7 лет вместе с накоплением познавательного, аффективного и волевого опыта формируется достаточно устойчивая самооценка ребенка, фиксирующая результаты его самопознания, регулирующая поведение и деятельность [1, с. 94].

Выдающиеся психологи (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) отмечали, что личность формируется и совершенствуется в деятельности. Народные праздники – синтез разных видов деятельности, доступных детям старшего дошкольного возраста, а освоение традиций праздничной культуры народа требует от ребенка активности, напряжения, способности к саморазвитию и само выражению [4]. Также стоит отметить, что одной из важнейших движущих сил в процессе ознакомления с народными праздниками детей старшего дошкольного возраста является интерес. Это активно-положительное отношение к познавательному объекту, который выступает как потребность в интеллектуальном познании (В. Н. Мясищев).

Л. Е. Никоновой [4] были предложены следующие принципы педагогической деятельности при знакомстве, организации и проведении народных праздников:

- культурообразность воспитания – учет места и времени, в котором родился и живет человек, специфики его ближайшего окружения и исторического прошлого, особенностей этнической культуры, основных ценностных ориентаций представителей своего народа;

- учет интересов ребенка, построение образовательного процесса с учетом активизации познавательного интереса;

- единство сознания и деятельности (предполагает гармонизацию когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер развития, обеспечивающую в процессе участия ребенка в различных видах деятельности);

- гуманистическая направленность процесса воспитания (опора на положительное в ребенке, на сильные стороны его личности, вера в возможности роста, сохранение чувства собственного достоинства ребенка);

- психологическая комфортность (эмоциональное принятие ребенка взрослым, формирование у него уверенности в том, что его любят, понимают, уважают);

- сотрудничество педагогического коллектива с семьей, определяемое общими педагогическими задачами и единой нравственной позицией.

Педагогический потенциал проведения народных праздников в учреждении дошкольного образования заключается в следующем.

1. Форма проведения (праздник) привлекательна для детей, доступна, вызывает положительные эмоции, духовно обогащает, развивает творческие способности, расширяет знания о своем народе, стране, формирует культурный код, приобщает к традициям своего народа. Подготовка к празднику создает особую атмосферу ожидания и предвкушения торжества, объединяя вокруг себя педагогов, родителей и воспитанников.

2. Народные праздники насыщены играми и забавами, что позволяет удовлетворять потребности ребенка в игре и двигательной активности. В «Методических рекомендациях по организации работы с воспитанниками учреждений образования, иных организаций, реализующих образовательную программу дошкольного образования, родителями (законными представителями) воспитанников по формированию гражданско-патриотической культуры» отмечается, что с целью развития познавательного интереса воспитанников, формирования, расширения и уточнения их представлений о народной культуре и традициях рекомендуется использовать разные виды игр: обрядовые, основанные на традициях проведения праздников и обрядов («Каляды», «Гуканне вясны», «Купалле», «Багач», «Дажынкі» и др.); подвижные, игры-хороводы, связанные с трудом, бытом, верованиями и обычаями («Грушка», «Што робіш?», «Вузельчык», «Мак»; «Жмуркі», «Пляцень», «Лянок», «Дранікі», «Саламяны цуд» и др.); игры-драматизации по мотивам белорусских сказок (песен, потешек) [3, с. 59].

3. В праздники вплетены естественным образом песни и хороводы, которые имеют свой особый смысл: в танцевальных движениях, рисунках и мелодии раскрываются обрядовые действия, связанные с годовым народным календарем.

4. Народные праздники знакомят не только с традициями народа, но и с традиционной одеждой, особенностями быта, формируют эстетический и художественный вкус.

5. Подготовка к празднику способствует повышению профессиональной компетентности педагогических работников, а также педагогической культуры родителей [6].

Таким образом, проведение народных праздников с детьми старшего дошкольного возраста является эффективным средством приобщения к национальной культуре белорусского народа, благодаря чему у детей формируется эстетический вкус, расширяется кругозор, развиваются творческие способности, формируются представления о музыкальном наследии белорусского народа, его обычаях и обрядах, закладываются основы гражданско-патриотических чувств (любовь к Родине и гордость за свой народ).

Список использованной литературы

1. Воронецкая, Л. Н. Периоды формирования национального самопознания, самоотношения, саморегуляции детей дошкольного возраста / Л. Н. Воронецкая // Актуальные проблемы педагогических исследований : материалы XIV Аспирантских чтений, посвящ. Году малой родины, г. Минск, 20 апр. 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Е. Н. Артеменок (отв. ред.). [и др.]. – Минск : БГПУ, 2018. – С. 90–95. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/3947> (дата обращения: 16.02.2025).

2. Гаспринская, А. А. Приобщение детей к традиционной народной культуре в учреждениях дошкольного образования / А. А. Гаспринская // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2013. – Т. 195. – С. 171–183. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priobschenie-detey-k-traditsionnoy-narodnoy-kulture-v-uchrezhdeniyah-doshkol-nogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.02.2025).

3. Методические рекомендации по организации работы с воспитанниками учреждений образования, иных организаций, реализующих образовательную программу дошкольного образования, родителями (законными представителями) воспитанников по формированию основ гражданственно-патриотической культуры // Пралеска. – 2023. – № 8. – С. 58–64.

4. Никонова, Л. Е. Модель патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе приобщения к праздничной культуре народа / Л. Е. Никонова // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования. – 2012. – URL: <http://elib.bspu/by/handle/doc/985> (дата обращения: 18.02.2025).

5. Сысоў, У. М. З крыніц спрадвечных / У. М. Сысоў. – Мінск : Выш. шк., 1997. – 415 с.

6. Украинец, И. В. Проведение народных праздников как элемент нравственно-патриотического воспитания в ДОУ / И. В. Украинец, К. В. Утицких, М. С. Юрченко // Молодой ученый. – 2023. – № 9 (456). – С. 205–207. – URL: <http://moluch.ru/archive/456/100455/> (дата обращения: 27.12.2024).

К содержанию

А. А. ИВАНИОК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – А. Ю. Ульянова, канд. психол. наук

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В настоящее время невозможно быть педагогически грамотным специалистом без изучения всего обширного арсенала инновационных образовательных технологий. Высшее образование выдвигает ряд требований к студенту: высокий уровень самоорганизации и саморегуляции, способность быть мобильным, умение планировать свой день в зависимости от важности и срочности дел. Таким образом, тайм-менеджмент можно считать необходимым аспектом деятельности студентов. Тайм-

менеджмент – это система навыков и методов, направленных на оптимизацию использования времени [1, с. 17].

Анализ трудностей при самоорганизации студентов свидетельствует, что главная их проблема – неумение дифференцировать первостепенные и второстепенные дела с объяснением этого нехваткой времени. Таким образом, процесс формирования навыков тайм-менеджмента предполагает самоопределение, самоорганизацию, самомотивацию и самореализацию студентов педагогической специальности [2; 4].

Тайм-менеджмент является одним из условий эффективности студентов педагогических специальностей. Анализ литературы показал, что самоорганизация времени служит не только инструментом для успешной учебы, но и основой для формирования профессиональных и личных качеств. Способность эффективно управлять своим временным ресурсом является важным аспектом в достижении целей и успехов в карьере, особенно в педагогических профессиях, где умение управлять временем становится основным навыком, необходимым для планирования уроков, управления классом и организации учебного процесса [3].

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что студенты не обладают в достаточной степени навыками самоорганизации времени, что негативно сказывается на учебном процессе.

Вышесказанное определило цель исследования – установление особенностей саморегуляции учебной деятельности у студентов педагогической специальности. Для реализации поставленной цели были опрошены студенты 2-го курса ($n = 42$) социально-педагогического факультета БГУ имени А. С. Пушкина. Согласно цели исследования был использован опросник «Личностная осознанная регуляция учебной деятельности студентов» П. Р. Галузо, позволяющий установить особенности саморегуляции учебной деятельности. Он состоит из 40 утверждений и содержит 11 шкал. Обработка результатов проводилась согласно ключу, предоставленному автором.

Анализ диагностических результатов был проведен по отдельным шкалам и по обобщающей шкале.

По шкале «*понимание жизненного смысла учебной деятельности*» высокий уровень был выявлен лишь у 7 % студентов педагогической специальности, средний – у 93 % респондентов, а низкий уровень не выявлен ни у одного респондента. Данный факт свидетельствует о том, что студенты осознают важность и значимость обучения в современном мире.

По шкале «*целеполагание учебной деятельности*» высокий уровень выявлен у 26 % респондентов, средний уровень – у 69 % респондентов, низкий – у 5 %. Данный факт отражает, что большинство студентов ставят учебные цели.

По шкале «*моделирование учебной деятельности*» высокий уровень не выявлен ни у одного респондента. Это указывает на то, что студенты не способны гибко планировать и организовывать свой учебный процесс. Средний уровень моделирования имеет 81 % опрошенных студентов, низкий уровень – 19 % респондентов.

По шкале «*прогнозирование учебной деятельности*» высокий уровень выявлен у 40% респондентов, средний – у 57 % студентов, низкий – у 3 %.

По шкале «*планирование учебной деятельности*» высокий уровень выявлен у 3 % респондентов, средний уровень установлен у 90 %, низкий – у 7 % опрошенных студентов.

По шкале «*программирование учебной деятельности*» высокий уровень установлен у 14 % опрошенных студентов, средний – у 79 %, низкий уровень выявлен у 7 % студентов.

По шкале «*контроль учебной деятельности*» высокий уровень установлен у 15 % респондентов, средний – у 80 %, низкий – у 5 % опрошенных студентов.

По шкале «*оценка результатов учебной деятельности*» высокий уровень выявлен у 26 % респондентов, средний – у 71 %, низкий уровень зафиксирован у 3 % опрошенных студентов.

По шкале «*коррекция учебной деятельности*» высокий уровень определен у 14 % респондентов, средний – у 72 %, низкий – у 14 % студентов.

По шкале «*приятие решений в учебной деятельности*» высокий уровень установлен у 23 % респондентов, средний – у 72 % студентов. Это свидетельствует о том, что студенты проводят глубокий анализ перед принятием решения либо же используют эффективнее подходы. Низкий уровень установлен у 5 % респондентов.

Анализ данных позволил установить, что общий уровень саморегуляции учебной деятельности у студентов педагогических специальностей находится на разных уровнях: лишь 9 % опрошенных имеют высокий, 73 % – средний и 17 % – низкий уровень. Из этого следует, что лишь у десятой части респондентов сформирована система осознанной регуляции учебной деятельности.

Студенты, у которых выявлен средний уровень саморегуляции учебной деятельности, обладают следующими базовыми навыками: планирование, самоконтроль и саморегуляция. При этом они могут испытывать трудности в достижении поставленных целей и организации своей работы.

Студенты с низким уровнем саморегуляции учебной деятельности испытывают сложности в самоорганизации учебной деятельности, а также сталкиваются с трудностями в освоении учебного материала.

По обобщающей шкале «*общий уровень саморегуляции учебной деятельности*» у опрошенных студентов педагогической специальности

саморегуляция находится на разных уровнях: лишь 9 % опрошенных имеют высокий, 73 % – средний и 17 % – низкий уровень. Из этого следует, что лишь у десятой части респондентов сформирована система осознанной регуляции учебной деятельности.

Студенты, у которых выявлен средний уровень саморегуляции учебной деятельности, обладают следующими базовыми навыками: планирование, самоконтроль и саморегуляция. При этом они могут испытывать трудности в достижении поставленных целей и организации своей работы. Данные студенты осознают значимость учебной деятельности, успешно справляются с учебными задачами, но также могут испытывать и трудности в решении некоторых учебных ситуаций.

Студенты с низким уровнем саморегуляции учебной деятельности испытывают сложности в самоорганизации учебной деятельности, а также сталкиваются с трудностями в освоении учебного материала, им характерна быстрая утомляемость, неуверенность в себе, что также влияет на результативность учебной деятельности.

Студенты с высоким уровнем саморегуляции учебной деятельности способны справляться с более сложными заданиями и достигают положительных результатов.

Таким образом, важным аспектом в организации учебной деятельности студентов на первых курсах является обучение их навыкам саморегуляции учебной деятельности, что обеспечит эффективное ее освоение.

Список использованной литературы

1. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А. Д. Ишков. – М. : Изд-во Ассоциации строительных вузов, 2004. – 224 с. – URL: <https://clck.ru/3ARy5R> (дата обращения: 01.12.2023).
2. Козловская, Т. Н. Самоорганизация времени как фактор формирования «образа будущего» студента университета : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Козловская Татьяна Николаевна ; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2005. – 18 с.
3. Тарабаева, В. Б. Ключевые компетенции как основа модели личности будущего специалиста / В. Б. Тарабаева // Международный журнал экспериментального образования. Серия: Социологические науки. – 2014. – № 8, ч. 3. – С. 51–54.
4. Тлегенова, К. Ж. Развитие самоорганизации студентов-первокурсников как одна из целей обучения / К. Ж. Тлегенова. – URL: <http://www.rusnauka.com> (дата обращения: 11.10.2016).

К содержанию

К. А. КАЧАН

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Н. Н. Чайчиц, старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ УСТАНОВОК У СТУДЕНТОВ

Молодежь всегда влияла на будущее общества и определяла его, от нее зависели тенденции и перспективы развития будущих семей. Важным являются представления об образе семьи и отношение молодого поколения к браку и семейным отношениям, воспитание установок в семейной жизни и их преобразование. Установки лежат в основе нравственного профиля каждого из нас и в течение всей жизни выступают порой почти неосознаваемыми, но мощными ориентирами при любых жизненных выборах и решениях. В настоящее время актуальным является переосмысление тех ценностей, которыми руководствуются современные молодые люди при принятии жизненно важных решений, в частности при создании семьи, и социальные установки, которые определяют их поведение в ситуациях выбора [1].

С целью выявления наиболее значимых установок в семейной сфере было проведено эмпирическое исследование на базе УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина». Выборку составили 80 студентов в возрасте от 17 до 21 года.

Для достижения поставленной цели был использован опросник «Измерение установок в супружеской паре», разработанный Ю. Е. Алешиной, И. Я. Гозманом, Е. М. Дубовской. Опросник дает возможность выявить взгляды испытуемых, их установки по наиболее значимым в семейном взаимодействии сферам жизни.

Данные, полученные с помощью опросника, позволяют сделать следующие выводы:

- юноши и девушки демонстрируют высокую степень настроенности на патриархальный строй семьи (4,9 средний балл в выборке девушек и 5,5 средний балл в выборке юношей). По их мнению, главную роль в семье играет мужчина: он принимает решения, обеспечивает жену и детей всем необходимым, имеет право последнего слова;

- для юношей и девушек высокую степень выраженности имеет ориентация на преимущественно совместные виды деятельности во всех сферах семейной жизни (4,9 средний балл в выборке девушек и 5,5 средний балл в выборке юношей);

- как юноши, так и девушки демонстрируют высокие показатели по шкале «отношение к детям», что свидетельствует о роли детей

в семейной жизни (4,8 средний балл в выборке девушек и 4,9 средний балл в выборке юношей);

– как юноши, так и девушки демонстрируют высокие показатели по шкале развода (4,7 средний балл в выборке девушек и 4,2 средний балл в выборке юношей), что говорит о том, что у студентов достаточно лояльное отношение к данной проблеме;

– отношение к любви романтического типа у девушек выражено в большей степени, чем у юношей;

– для девушек в большей степени характерно негативное отношение к теме «запретности секса» (4,5 средний балл в выборке девушек и 5,1 средний балл в выборке юношей);

– у девушек показатель по шкале «отношение к деньгам» ниже, чем у юношей (4,4 средний балл в выборке девушек и 5,5 средний балл в выборке юношей);

– юноши демонстрируют более высокие показатели по шкале «отношение к людям» (3,8 средний балл в выборке девушек и 5,4 средний балл в выборке юношей), что свидетельствует об оптимистичном представлении о людях вообще;

– 58 % студентов считают, что уверенность и счастье в жизни могут дать близкие люди (родственники, родители); 22 % – хорошая заработка плата, материальные блага и деньги; 20 % студентов – общественная деятельность, свобода личности, собственные достижения и значимость;

– основными мотивами создания семьи студенты считают: любовь – 42 %, общие интересы, дружба – 26 %, физическая гармония – 20 % и материальный достаток – 12 %;

– к браку в раннем возрасте (до 18 лет) 60 % студентов относятся негативно;

– по мнению студентов, основными допустимыми причинами для распада семьи являются: сексуальная дисгармония, измена со стороны супруга (ги) – 48 %; размолвки на почве пристрастия – 32 %; финансовые разногласия, возникающие на основе преувеличенных потребностей одного из супругов, отсутствие денег – 20 %.

Таким образом, проведенное исследование демонстрирует традиционные взгляды студентов на брак и семью. Большинство респондентов положительно относятся к институту брака, рассматривая его как юридически оформленный союз с четко определенными правами и обязанностями. Семья в представлении студентов играет важную роль в формировании моральных и духовных ценностей, является опорой и поддержкой. При этом сохраняются традиционные представления о ролях мужчины и женщины в семье: мужчина – добытчик и защитник, женщина – хранительница очага и мать. Важным аспектом является и материальное

обеспечение семьи, которое возлагается преимущественно на мужчину. Несмотря на положительное отношение к браку, большинство студентов считают, что вступать в него во время обучения нецелесообразно. К ранним бракам также преобладает негативное отношение. Основными мотивами для создания семьи выступают любовь, общие интересы и физическая гармония. Среди причин, которые могут привести к распаду семьи, студенты выделяют сексуальную дисгармонию, измену и финансовые разногласия.

Список использованной литературы

1. Андреева, Е. А. Особенности брачно-семейных установок и психологическая готовность к браку у студенческой молодежи / Е. А. Андреева // Форум молодых ученых. – 2018. – № 10 (26). – С. 72–77. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-brachno-semeynyh-ustanovok-i-psihologicheskaya-gotovnost-k-braku-u-studencheskoy-molodezhi> (дата обращения: 01.12.2023).

К содержанию

Д. П. КОЗИК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – А. Ю. Ульянова, канд. психол. наук

ОСОБЕННОСТИ ТИПОВ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПОМЕХ ПРИ КОММУНИКАТИВНЫХ КОНТАКТАХ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Наиболее важным направлением в психологии является изучение человека как социального существа, не затрагивая биологического, что подчеркивает принципиальную невозможность индивидуального развития вне контекста взаимодействия личности с обществом. Взаимодействие личности с окружением обусловлено потребностью в построении межличностных отношений. Более того, важной чертой человеческой сущности является эмоциональность, во взаимодействии происходит сталкивание эмоциональности человека с проявлением эмоциональности другого человека. В связи с этим актуализируется проблема совместимости эмоциональных реакций, разрешение которой происходит с помощью взаимоотношения одного человека с другим – в диалоге.

Эффективность межличностного общения напрямую связана с развитием эмоционального интеллекта, который рассматривается большинством авторов, стоявших у начала разработки данной проблематики, как предмет

социальных и психологических наук (D. Goleman; J. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso; И. Н. Андреева; Д. В. Люсин; Е. А. Сергиенко и др.) и представляет собой систему способностей к управлению и пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, которая принципиально важна для успешной педагогической деятельности, и во многом определяет качество взаимодействия между субъектами образования, а также влияет на качество и эффективность образовательного процесса [1].

Эмоциональный интеллект находит свое отражение в построении межличностных отношений, поскольку обеспечивает эффективную коммуникацию и взаимодействие между участниками образовательного процесса. Тем не менее межличностное взаимодействие подвержено влиянию различных типов эмоциональных помех, которые могут препятствовать установлению эмоциональных контактов.

Г. М. Андреева отмечает, что природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений, обладая важнейшей специфической чертой – эмоциональной основой [2, с. 37]. Аффективная компонента взаимодействия может послужить источником возникновения «барьеров общения» – «психологических трудностей, возникающих в процессе общения, служащих причиной конфликтов или препятствующих взаимопониманию и взаимодействию» [4, с. 12].

Важным аспектом профессиональной компетентности педагога является способность минимизировать эмоциональные помехи в процессе общения, что не только важно для психологического благополучия личности, но и позволяет регулировать и контролировать процесс взаимодействия между субъектами образовательного процесса, а также вовремя предотвращать наступление конфликтных ситуаций.

В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша среди многочисленных терминов, обозначающих трудности общения и распространенных как в бытовом, так и в научном языке, выделяют такие категории, как коммуникативные и психологические барьеры, нарушения, дефекты, сбои, расстройства, помехи и собственно трудности [5, с. 123].

В. Бойко выделил типы эмоциональных «помех» в общении, каждый из которых требует детализированного анализа и внимания, поскольку они представляют собой препятствия для успешного взаимодействия и взаимопонимания в образовательном процессе: неумение управлять эмоциями, дозировать их; неадекватное проявление эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; доминирование негативных эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе [3]. Для профессии «человек – человек», где важно уметь понимать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние окружающих, такие трудности могут быть серьезным препятствием, а также приводить к быстрому эмоциональному выгоранию и неудовлетворенности профессией.

Таким образом, анализ изучения феномена эмоциональных помех в общении показал спектр существующих проблем в данной области, что и обусловило интерес к изучению вопросов эмоциональных помех для эмоциональных контактов у будущих специалистов педагогических специальностей. Было организовано и проведено эмпирическое исследование по выявлению особенностей и типов эмоциональных помех у студентов педагогических специальностей. В нем приняли участие студенты ($n = 40$) 3-го курса социально-педагогического факультета БрГУ имени А. С. Пушкина. Выборка была сформирована путем случайного отбора. В качестве инструмента исследования выступили методики «Диагностика помех для эмоциональных контактов» (В. Бойко) и «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл).

Результаты исследования позволили распределить студентов по группам в зависимости от преобладания типа эмоциональных помех:

1. «Неумение управлять эмоциями, дозировать их» зафиксировано у 30 % опрашиваемых. Данная эмоциональная помеха характерна для студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта.

2. «Неадекватное проявление эмоций» выявлено у 45 % участников опроса и характерно для лиц со средним и низким уровнем эмоционального интеллекта.

3. «Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций» характерны для 25 % участников, которые имеют низкий уровень эмоционального интеллекта.

4. «Доминирование негативных эмоций» показали 23 % респондентов, имеющих низкий уровень эмоционального интеллекта.

5. Помеха «нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» характерна для 15 % респондентов, которые также имеют низкий уровень эмоционального интеллекта.

По результатам опроса также было установлено, что 78 % респондентов сталкиваются с различными типами эмоциональных помех, среди которых самой распространенной является проблема с адекватным проявлением эмоций, что оказывает влияние не только на межличностные отношения, но и на профессиональную деятельность.

По результатам методики Н. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта» установлено, что 84 % респондентов, имеющих две и более помехи, продемонстрировали низкие показатели уровня эмоционального интеллекта. Полученные данные указывают на значительные проблемы в сфере эмоционального интеллекта у студентов педагогических специальностей, что может негативно отразиться на их учебной и профессиональной деятельности, а также на необходимость развития эмоционального интеллекта у студентов педагогических специальностей ввиду того,

что им важно точно воспринимать и корректно выражать эмоциональные состояния для создания доверительных и поддерживающих отношений.

Таким образом, низкий уровень эмоционального интеллекта и низкие показатели отдельных его компонентов сильно коррелируют с рядом помех в установлении эмоциональных контактов, таких как неумение управлять эмоциями, неадекватное их проявление, доминирование негативных эмоций и нежелание сближаться на эмоциональной основе.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. 78 % респондентов сталкиваются с различными степенями эмоциональных помех, что указывает на необходимость развития эмоционального интеллекта для улучшения межличностных контактов, особенно в профессиональных сферах, требующих высокой коммуникативной активности (как педагогическая деятельность).

2. Проблема с адекватным проявлением эмоций является наиболее распространенной, что затрудняет не только межличностные отношения, но и профессиональную деятельность. Для специалистов педагогических специальностей важно точно воспринимать и корректно выражать эмоциональные состояния для создания доверительных и поддерживающих отношений.

3. Низкий уровень эмоционального интеллекта значительно коррелирует с возникновением нескольких типов эмоциональных помех. 84 % респондентов, имеющих две и более помехи, имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, что подтверждает факт о влиянии развития эмоционального интеллекта на способность управлять эмоциями, устанавливать эмпатические связи и адекватно выражать чувства. Люди с более высоким уровнем эмоционального интеллекта значительно реже сталкиваются с такими трудностями, как неумение управлять эмоциями или невыразительность в эмоциях. Если они обладают невысоким значением по шкале «управление эмоциями», у них могут проявляться такие помехи, как неумение управлять эмоциями, дозировать их; неадекватное проявление эмоций.

4. Для педагога важно точно воспринимать и корректно выражать эмоциональные состояния, чтобы создавать доверительные и поддерживающие отношения с учениками. Развитие эмоционального интеллекта может значительно снизить влияние эмоциональных помех. Для улучшения эмоциональной эффективности в общении необходимо сфокусироваться на развитии эмоционального интеллекта у студентов как с низким, так и со средним уровнем, чтобы повысить их способность адекватно управлять своими эмоциями, выражать их.

Резюмируя вышесказанное, можно говорить о том, что существует необходимость специальной работы по развитию эмоционального

интеллекта студентов средствами как воспитательной работы, так и в рамках изучаемых дисциплин, что поможет предупредить негативные последствий в их будущей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Андреева, И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83–95.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
3. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информ.-изд. дом «Филин», 1996. – 472 с.
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2003. – 176 с.
5. Куницына, В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.

К содержанию

У. Г. КОЗЛОВИЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КУЛЬТУРНОМ И НАЦИОНАЛЬНОМ МНОГООБРАЗИИ СТРАН МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Одним из важнейших направлений воспитания и развития личности дошкольника является поликультурное воспитание, направленное на формирование личности, способной не только понимать культурные различия, но и строить гармоничные отношения, основанные на взаимоуважении и толерантности, умев находить баланс между индивидуальными особенностями и коллективными ценностями. Оно воспитывает уважение к многонациональному разнообразию и умение сочетать индивидуальную идентичность с общечеловеческим единством. Поликультурное воспитание детей в условиях современного детского сада осуществляется в трех направлениях [1]:

1. Информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценности и т. д.).

2. Эмоциональное воздействие (в процессе реализации первого направления «информационного насыщения» важно вызвать отклик в душе ребенка, «расшевелить» его чувства).

3. Поведенческие нормы (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета, должны быть обязательно закреплены в его собственном поведении).

Эмпирическое исследование по выявлению уровня развития представлений о культурном и национальном многообразии стран мира проводилось в старшей группе ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста». В педагогическом эксперименте участвовали 40 детей (20 – в экспериментальной группе (далее – ЭГ), 20 – в контрольной группе (далее – КГ)). Диагностический инструментарий составили следующие взаимодополняющие методики (индивидуальные беседы, наблюдения, педагогические ситуации «Выбери напарника для игры», «Невыдуманная история», адаптированные методики Е. И. Николаевой, М. Л. Поведенок, А. В. Гудкиной и Е. В. Гусевой и др.) [2].

Оценка представлений детей о культурном и национальном многообразии стран мира проводилась по следующим критериям, показателям и уровням:

- эмоциональный отклик на культурное разнообразие – проявление интереса, удивления или восхищения при знакомстве с элементами других культур;

- толерантность к культурным различиям – отсутствие предвзятости и отрицательных оценок в отношении представителей других национальностей;

- уважение к культурным ценностям других народов – демонстрацияуважительного отношения к традиционным верованиям, искусству и языку;

- осознание культурного богатства мира – понимание ценностикультурного разнообразия и его важности для развития общества;

- способность к эмпатии – умение почувствовать и понять переживания людей из других культур.

Высокий уровень. У детей сформированы достаточные для данного возраста и устойчивые представления о национальных культурах, прослеживается отчетливая этнокультурная идентификация при уважении и признании равнозначности представителей других этнических общностей. Они проявляют интерес, активность и творческую фантазию в получении и применении этнолингвокультурных знаний, умений и навыков в различных видах деятельности; стремятся к расширению собственного культурно-эстетического опыта и диалогу (полилогу) с представителями других национальностей; строят общение на принципах толерантности и эмпатии.

Средний уровень. Представления о национальных культурах имеются, но самостоятельности и активности в использовании поликультурных знаний и навыков не наблюдается; эстетическая чувствительность к этноартефактам снижена. При наличии чувства сопричастности к тому или иному этносу отмечается снисходительное отношение к представителям других этнических групп и возникающим культурным различиям; межэтническое взаимодействие затруднено или осуществляется безынициативно.

Низкий уровень. Представления о национальных культурах у детей не сформированы или поверхностны; они нетерпимы или безразличны к собственной и иным этнокультурам; испытывают неприязнь, демонстрируют неуважение или агрессию к представителям других народов; не ценят, отторгают или высмеивают чужой язык, инонациональную одежду; воспринимают «другое» как ошибочное или враждебное [3].

Анализ результатов констатирующего этапа исследования выявил различия в уровнях представлений о культурном и национальном многообразии стран мира у детей данной выборки. При проведении бесед с детьми, направленных на изучение их представлений о расовых, национальных и культурных особенностях, интереса к обсуждению вопросов этнокультурного многообразия, было выявлено, что у 22 % детей ЭГ и такого же количества детей КГ *высокий уровень* представлений о культурном и национальном многообразии стран мира. *Средний уровень* выявлен у 52 % детей ЭГ и 50 % КГ. *Низкий уровень* выявлен у 26 % детей ЭГ и 28 % КГ и характеризуется ограниченным пониманием необходимости уважительного отношения к представителям других национальностей и недостаточной осведомленностью о культурном многообразии мира. Дети этого уровня, отвечая на вопрос о странах мира, ограничиваются упоминанием лишь России.

Результаты проведения диагностических ситуаций («Выбери напарника для игры», «Невыдуманная история») позволяют выделить следующие уровни проявления толерантности в поведении и способностях детей к разрешению конфликтов: *высокий уровень* в проявлении толерантности в поведении выявлен у 26 % детей ЭГ и такого же количества детей КГ. Они осознанно проявляют толерантность, эмпатию и готовность к взаимодействию, демонстрируя уважение к культурному многообразию. *Средний уровень* был выявлен у 52 % детей ЭГ и 54 % КГ. Дошкольники спонтанно проявляли интерес к другим культурам и первичную готовность к взаимодействию, но при этом отличались недостаточной сформированностью навыков толерантного поведения и неглубоким пониманием культурных различий. Возникают сложности в коммуникации, могут прибегать к пассивному избеганию или обращению за помощью к взрослым. *Низкий уровень* был выявлен у 22 % детей ЭГ и 20 % КГ. Дети отказываются

от игры с детьми других стран, мотивируя это языковыми барьерами, но чаще проявляют неприязнь и нежелание взаимодействовать.

Таким образом, анализ результатов констатирующей диагностики показал, что у воспитанников контрольной и экспериментальной групп наблюдается преобладание среднего уровня осведомленности о культурном многообразии: в ЭГ 55 % и КГ 52 %. Высокий уровень осведомленности о культурном многообразии в ходе диагностики обнаружен лишь у 23 % детей ЭГ и 25 % КГ. Особое беспокойство вызывают дети с низким уровнем развития представлений о культурном и национальном многообразии (по 23 % в ЭГ и в КГ). Данные факты указывают на необходимость совершенствования педагогических практик в области поликультурного образования.

Список использованной литературы

1. Джуринский, А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме / А. Н. Джуринский. – М. : Юрайт, 2014. – 214 с.
2. Ермолаева, Е. А. Диагностика этнотолерантности старших дошкольников / Е. А. Ермолаева // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/12/04/diagnostika-etnotolerantnosti-starshikh-doshkolnikov> (дата обращения: 15.01.2025).
3. Кагуй, Н. В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Кагуй Наталья Васильевна ; Елабуж. гос. пед. ун-т. – Елабуга, 2004. – 24 с.

К содержанию

С. В. КОЗУЛЬКО

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, старший преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Общение имеет важное значение для каждого человека. Благодаря коммуникации и взаимодействию с людьми мы познаем окружающий мир и адаптируемся в современном обществе. Дети с тяжелыми нарушениями речи также нуждаются во взаимодействии, поэтому формирование у них коммуникативных навыков является важной задачей для родителей и педагогов. «От уровня сформированности коммуникативной компетентности

(в частности, умений обмениваться информацией, излагать мысли в свободной интерпретации, инициировать и поддерживать личные контакты и др.) во многом зависит процесс адаптации ребенка в учреждении дошкольного образования, его эмоциональное благополучие в коллективе группы» [3, с. 42]. Полноценно общаясь со сверстниками в процессе нерегламентированной деятельности, дети адаптируются к новым для себя условиям.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи характерны такие особенности процесса общения, как «несформированность основных форм коммуникации, снижение речевой активности, снижение потребности в общении. Социально-коммуникативные навыки являются важнейшей составляющей формирования личности дошкольника с тяжелыми нарушениями речи и требуют спланированной коррекционно-педагогической работы» [1, с. 52]. Коммуникативная компетенция относится к группе ключевых, т. е. имеющих особую значимость в жизни ребенка. Ее формированию следует уделять пристальное внимание. Преодоление этих трудностей возможно при условии разработки системы коррекционных мероприятий, включающих целенаправленное формирование социально-коммуникативных навыков у детей, а также обучение воспитателей и родителей способам взаимодействия с ребенком.

Во время педагогической практики в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 74 г. Бреста» в специальной старшей группе № 2 для детей с тяжелыми нарушениями речи я наблюдала и анализировала проведение учителем-дефектологом индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, различных упражнений для формирования коммуникативных навыков у воспитанников.

Некоторые дети стремились выделиться, легко вступали в общение. Но большинство воспитанников в группе испытывали затруднения в установлении контактов со сверстниками, предпочитали играть по одному, с трудом приспосабливались к меняющейся обстановке, плохо отделяли правила игры от игровых ситуаций. М. Б. Кузнецова отмечает, что «для детей с тяжелыми нарушениями речи не характерны объединения по игровым интересам, устойчивые играющие коллективы на основе дружбы и симпатии друг к другу» [2, с. 60].

Например, девочка В. сама проявляла инициативу в общении со взрослыми, всегда с интересом рассказывала о своих игрушках и новых вещах, без стеснения и страха отвечала на вопросы и выполняла задания. В общении со сверстниками вела себя спокойно, делилась игрушками и хорошо шла на контакт. Мальчик С. с трудом контактировал с окружающими, на занятиях часто вставал и уходил в игровую зону, однако со взрослыми вел себя спокойно, что-то рассказывая и обращая внимание

на мелкие вещи. В частности, при разговоре со мной его внимание привлекло цветное кольцо, которое он начал рассматривать и крутить. Также в коллективе есть и свои «провокаторы». Например, девочка К. достаточно часто задирает мальчиков, которые в ответ могут ее обидеть, после чего она расстраивается или плачет, считая себя невиновной в конфликте.

Коммуникативный компонент деятельностного подхода состоит в учете, использовании и развитии потребности общения как важнейшего условия продуктивности процесса обучения речи. Формирование коммуникативных навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи требует терпения и усилий, но с использованием эффективных методов коррекционно-развивающей работы можно достичь положительных результатов.

Список использованной литературы

1. Зайцева, Л. А. Теоретико-методологические подходы к содержанию программ коррекционных занятий для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Л. А. Зайцева // Педагогическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 52–58.
2. Кузнецова, М. Б. Использование моделей в коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи / М. Б. Кузнецова // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 1. – С. 57–64.
3. Сизоненко, Н. Ф. Организация воспитательной и коррекционной работы в группах для детей с нарушениями речи : пособие для воспитателей и учителей-дефектологов дошк. учреждений / Н. Ф. Сизоненко. – Мозырь : Белый Ветер, 2004. – 83 с.

К содержанию

Т. И. КОСТЮКОВИЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Р. И. Чичурина, старший преподаватель

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА АГРЕССИВНОСТЬ ДЕТЕЙ

Ключевой характеристикой семейного воспитания является его стиль, который отражает типичные методы и характер взаимодействия старших членов семьи с младшими. Существует три основных стиля семейного воспитания: авторитарный, либеральный и демократический.

В трудах Е. Н. Герасимович авторитарный (властный) стиль описывается стремлением старших максимально подчинить младших своему влиянию, подавляя их инициативу и жестко требуя выполнения своих запросов. Он предполагает полный контроль над поведением, интересами и даже желаниями детей. Это достигается через постоянный надзор за жизнью младших членов семьи.

Либеральный (попустительский) стиль воспитания предполагает полную свободу для ребенка в выборе своих ценностей, поступков и действий. Основные характеристики этого стиля включают всепрощение, отсутствие ограничений и терпимость в отношениях с детьми. В качестве основных методов воспитания используются чрезмерная любовь родителей, стремление угодить ребенку и удовлетворить все его потребности и желания.

Демократический стиль воспитания отличается желанием родителей наладить теплые отношения с детьми, вовлекать их в процесс принятия решений, а также поддерживать их инициативу и самостоятельность. Основные черты этого подхода – взаимная любовь, уважение и стремление создать комфортную атмосферу для всех членов семьи. Старшие члены семьи, устанавливая правила и строго их соблюдая, не считают себя безошибочными и объясняют причины своих требований [1].

Для выявления влияния стилей семейного воспитания было проведено исследование, в котором приняли участие 20 подростков (15–16 лет). Диагностика проводилась с помощью методики «Стратегии семейного воспитания» С. С. Степанова и опросника агрессивности Басса-Пери. Полученные данные представлены в таблице.

Таблица – Особенности уровня агрессивного поведения у подростков в соответствии со стилем семейного воспитания

Стиль семейного воспитания	Уровень агрессивности подростка (%)					
	высокий		средний		низкий	
	%	количество человек	%	количество человек	%	количество человек
Авторитарный	0	0	15	3	15	3
Либеральный	0	0	15	3	10	2
Индифферентный	0	0	5	1	20	4
Авторитетный	0	0	0	0	20	4

Авторитарный стиль семейного воспитания в большинстве случаев преобладает в семьях, где у подростка выражен средний и низкий уровень агрессивности, что свидетельствует о контроле и дисциплине, которые обеспечивают такие семьи. Это может быть связано с тем, что авторитарный стиль часто используется родителями в попытке управлять поведением своих детей.

Либеральный стиль семейного воспитания в большей степени определяет средний уровень формирования агрессивности подростков. В результате такого подхода подростки могут недополучать необходимых навыков самообладания и контроля над своими эмоциями, что может способствовать возникновению агрессивных проявлений.

Индиферентный стиль семейного воспитания определяет формирование низкого уровня агрессивности, что свидетельствует о том, что дети, воспитывающиеся в условиях данного стиля, испытывают недостаток внимания и эмоциональной поддержки со стороны родителей. Это может приводить к развитию у них низкой способности к саморегуляции и социальной адаптации, что, в свою очередь, может проявляться в низком уровне агрессии.

Авторитетный стиль семейного воспитания наблюдается у детей с низким уровнем агрессивности, что свидетельствует о нормальном эмоциональном развитии и высоком уровне социальной адаптации.

Таким образом, стили семейного воспитания демонстрируют их значительное влияние на уровень агрессивности у подростков. Авторитарный стиль, характеризующийся высокой степенью контроля и дисциплины, часто применяется в семьях с детьми, имеющими средний и низкий уровень агрессивности. Либеральный стиль, напротив, может способствовать недостаточному развитию навыков саморегуляции у подростков, что связано со средним уровнем агрессии. Индиферентный стиль воспитания, при котором родители проявляют недостаток внимания и эмоциональной поддержки, также приводит к формированию низкого уровня агрессивности, но не способствует развитию социальных навыков. В то же время авторитетный стиль, предполагающий баланс между поддержкой и контролем, наблюдается у детей с низким уровнем агрессивности и указывает на их здоровое эмоциональное развитие и успешную социальную адаптацию.

Список использованной литературы

1. Стили семейного воспитания и особенности детско-родительских отношений. – URL: <https://bspu.by/blog/Gerasimovich/article/lekcii/organizaciya-vzaimodejstviya-uchitelya-s-sem-ej-uchashegosya-stacionar/> (дата обращения: 14.02.2025).

К содержанию

А. А. КОТ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

В настоящее время наблюдается увеличение количества детей с речевыми нарушениями, в частности с дизартрией. Под термином «дизартрия» понимается нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Структура дефекта при дизартрии включает нарушение речевой моторики, звукопроизношения, речевого дыхания, голоса и просодической стороны речи; при тяжелых поражениях возникает анартия [2].

Преодоление нарушений звукопроизносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с дизартрией необходимо для предупреждения школьной неуспеваемости, а именно для освоения в дальнейшем письменной речи в школе, профилактики нарушений чтения и письма. Полноценная коррекция возможна только при комплексном психолого-педагогическом сопровождении ребенка с дизартрией.

Под психолого-педагогическим сопровождением М. Р. Битянова понимает «проектирование образовательной среды, связанное с общегуманистическим подходом и необходимостью максимального раскрытия возможностей личностного потенциала ребенка» [3, с. 21]. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с нарушением речевого развития реализуется с целью организации работы по коррекции речевых нарушений, профилактики возникновения вторичных отклонений, оказания помощи в решении актуальных задач в развитии ребенка при освоении им программного материала, преодоления трудностей социализации и адаптации к окружающей действительности.

По мнению К. В. Адушкиной и О. В. Лозгачёвой, оказание комплексного психолого-педагогического сопровождения возможно при реализации трех основных компонентов [1, с. 12–13]:

1) проведения диагностики уровня развития ребенка на каждом этапе индивидуальной работы;

2) создания условий для развития личности воспитанника путем определения направлений коррекционной работы и разработки программы индивидуального развития по данным диагностики;

3) создания условий для реализации психолого-педагогического сопровождения обучающегося с учетом его индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей.

Механизмом реализации психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с дизартрией является взаимодействие специалистов разного профиля учреждения дошкольного образования. Ими решаются следующие задачи:

1. Коррекция звукопроизношения.
2. Развитие двигательных функций артикуляционного аппарата.
3. Формирование фонематического слуха (опознание звука в речевом потоке, нахождение заданного звука в словах, различение звука в разных позициях, устанавливание количества звуков в слове и их последовательности, различение слов-квазиомонимов).
4. Развитие просодических компонентов речи (модуляций голоса по высоте и силе, темпа и тембра речи, мелодико-интонационной стороны речи, речевого дыхания, логического ударения).

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей данной категории реализуется на четырех последовательных этапах.

Первый этап – диагностический. Он предполагает комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с дизартрией. Учитель-логопед проводит логопедическое обследование ребенка и составляет речевую карту. Остальные педагоги описывают особенности физического, познавательного, художественного и социально-коммуникативного развития. Педагог-психолог проводит обследование высших психических функций.

На втором этапе (проектировочном) специалистами обсуждаются результаты обследования, оцениваются образовательные потребности ребенка, определяются направления коррекционной работы, а также педагогический состав, который будет реализовывать психолого-педагогическое сопровождение детей с дизартрией. На данном этапе проектируется календарно-тематическое планирование коррекционной работы.

На технологическом этапе сопровождения определяется последовательность и условия реализации коррекционной работы.

1. Создание предметно-пространственной среды, подразумевающее наличие игр и пособий по коррекции произносительной стороны речи.

2. Создание благоприятной языковой среды. Речь взрослых, с которыми постоянно взаимодействует ребенок с дизартрией, должна быть эталонной для ребенка.

3. Специально организованные занятия по коррекции произносительной стороны речи. Это условие является главным в процессе психолого-педагогического сопровождения.

4. Формирование правильной речи в практике речевого общения направлено на закрепление полученных на занятиях навыков.

5. Включение мероприятий, способствующих развитию у детей с дизартрией способности осознанного владения языковыми нормами

(исправлять ошибки в звукопроизношении, осуществлять самоконтроль за собственной речью).

Выполнение данных условий является основополагающим фактором для успешной коррекции произносительной стороны речи.

Учитель-логопед является координатором коррекционной работы и осуществляет взаимодействие с педагогами и родителями. Им разрабатываются рекомендации по реализации коррекционных задач в образовательной деятельности для воспитателей, специалистов дошкольного учреждения, родителей. Педагоги (воспитатели, музыкальный руководитель и др.) проводят занятия и игры, в которых закрепляют навыки, полученные на логопедических занятиях. В режимных моментах, играх детям предлагается различный речевой материал, позволяющий автоматизировать поставленные звуки, развивать фонематический слух и компоненты просодической стороны речи.

С воспитателями и специалистами детского сада осуществляется взаимосвязь через тетрадь взаимодействия, с родителями – через тетрадь домашних заданий, родительские собрания, оформление уголков в группе. Также учитель-логопед организует для всех индивидуальные консультации, выкладывает информацию на стенды, где каждый участник образовательного процесса может ознакомиться с рекомендациями.

Роль родителей заключалась в закреплении полученных навыков на занятиях в домашних условиях. Для достижения положительной динамики учитель-логопед предлагал выполнение рекомендаций на формирование звукопроизносительной стороны речи. Для родителей проводились мастер-классы, индивидуальные и групповые консультации, где учитель-логопед демонстрировал правильное выполнение заданий.

На аналитическом этапе проводится анализ эффективности коррекционной работы, т. е. итоговая диагностика и итоговый мониторинг.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с дизартрией является важнейшим условием осуществления качественной коррекционной работы.

Список использованной литературы

1. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учеб. пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 163 с.
2. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие для вузов спец. 050715.65(031800) – «Логопедия» / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 287 с.
3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.

К содержанию

В. А. КРАВЧУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ПОТЕНЦИАЛ ЛЕПКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В ознакомлении детей с окружающим миром важное место занимает формирование представлений о предметах, об их свойствах и качествах, в том числе о величине. Поэтому необходимо научить дошкольников сравнивать различные предметы, находить сходства и различия между ними.

В методической литературе можно найти много информации о различных средствах развития представлений о величине у детей среднего дошкольного возраста. Одним из них является использование лепки.

Лепка – это процесс создания форм и фигур из пластилина или других материалов с помощью рук. Это творческая и познавательная деятельность, которая позволяет ребенку развивать мелкую моторику, воображение, пространственное мышление и представления о форме и величине.

В исследованиях Н. Б. Халезовой было выявлено, что при работе с пластилином дети активно используют тактильные ощущения и зрительные представления о форме и величине. Они могут создавать объекты различных размеров и сравнивать их между собой. Дети учатся сравнивать размеры объектов, делать выводы. Также лепка позволяет детям экспериментировать с объемами и пространством [1].

В исследованиях Т. С. Будько отмечается, что использование лепки в образовательном процессе способствует развитию представлений о величине у детей среднего дошкольного возраста [2].

Одним из преимуществ использования лепки в образовательном процессе является возможность индивидуализации заданий и адаптации их к индивидуальным потребностям и возможностям каждого ребенка. Дети могут самостоятельно выбирать материалы и создавать объекты различных размеров, что способствует их активному участию в процессе познания и развитию их самостоятельности [3].

Однако для эффективного развития представлений о величине с помощью лепки необходимо правильно организовать процесс обучения. Важно предоставить детям возможность не только создавать объекты различных размеров, но и сравнивать их между собой, делать выводы о большей или меньшей величине. Также необходимо обеспечить детей разнообразными материалами для лепки, чтобы они могли экспериментировать с объемами и формой.

Своеобразие лепки как одного из видов изобразительной деятельности заключается в объемном способе изображения. Лепка является разновидностью скульптуры, которая включает работу не только с мягким материалом, но и с твердым (мрамор, гранит и др.) Дошкольникам доступно овладение приемами работы лишь с мягкими пластическими материалами, легко поддающимися воздействию руки, – глиной и пластилином. Дети лепят людей, животных, посуду, транспорт, овощи, фрукты, игрушки. Разнообразие тематики связано с тем, что лепка, как и другие виды изобразительной деятельности, в первую очередь выполняет воспитательные задачи, удовлетворяя познавательные и творческие потребности ребенка [3].

Эффективность использования лепки для развития представлений о величине зависит от правильной организации педагогического процесса. Воспитатель должен планировать задания с учетом возрастных особенностей детей, постепенно усложняя и создавая условия для активного сравнения, сопоставления и измерения. Важно использовать разнообразные формы и методы работы, обсуждать с детьми результаты их деятельности и поощрять их экспериментаторскую активность.

Таким образом, лепка – это эффективное средство развития представлений о величине у детей среднего дошкольного возраста. Ее потенциал обусловлен несколькими факторами:

1. Прямое манипулирование. Дети непосредственно взаимодействуют с пластичным материалом, изменяя его форму и размеры. Это позволяет наглядно ощутить и сравнить величины, не ограничиваясь лишь визуальным восприятием. Они могут скатать шарики разного диаметра, слепить цилиндры разной длины и толщины, сравнивая их непосредственно друг с другом.

2. Сравнение и сопоставление. Лепка предоставляет множество возможностей для сравнения и сопоставления величин. Воспитатель может задавать детям вопросы и задания следующего характера: «Какой шарик больше? А какой меньше?», «Сделай цилиндр длиннее, чем этот», «Попробуй слепить два одинаковых шарика». Это способствует формированию умения оценивать и сравнивать величину предметов на основе ощущений и практических действий.

3. Сравнение с помощью глазомера. Хотя дети среднего дошкольного возраста еще не владеют стандартными измерительными инструментами, лепка помогает им развивать умение оценивать величину «на глаз». Например, они могут попытаться слепить шар больший по величине, чем предложенный образец, или цилиндр определенной длины.

4. Формирование представлений о величине. В процессе лепки у детей формируются и уточняются представления «больше», «меньше», «равно», «длиннее», «короче», «толще», «тоньше» и т. д. Эти понятия не заучиваются, а осваиваются через практическую деятельность.

5. Развитие мелкой моторики. Развитие мелкой моторики рук напрямую связано с развитием речи и мышления. Лепка способствует развитию точных движений пальцев, что положительно влияет на формирование представлений о величине.

6. Творчество и экспериментирование. Лепка – это творческий процесс, позволяющий детям экспериментировать с формой и размером, самостоятельно выбирать величину деталей и создавать свои собственные произведения. Это поддерживает интерес и мотивацию к освоению знаний о величине.

Таким образом, в процессе лепки дети имеют возможность накапливать опыт по оценке размера и формы предметов, а также их пространственных взаимоотношений. Создание трехмерных объектов помогает представить себе объекты в пространстве и понять, как они взаимодействуют друг с другом. У детей появляется возможность осознать, по каким признакам предметы могут быть похожими, чем они отличаются друг от друга. В процессе лепки дети начинают экспериментировать, использовать свою фантазию и креативность для создания скульптур, что способствует развитию мышления и воображения.

Можно заключить, что один из важных аспектов использования лепки для развития представлений о величине – это возможность детей самостоятельно создавать объекты и менять их размеры. Это позволяет активно участвовать в познавательном процессе и осознавать свои действия.

Список использованной литературы

1. Халезова, Н. Б. Лепка в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / Н. Б. Халезова, Н. А. Курочкина, Г. В. Пантиухина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
2. Будько, Т. С. Закрепление и применение в разнообразной деятельности детей дошкольного возраста математических представлений и соответствующих умений / Т. С. Будько // Весник Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3, Філагогіка. Педагогіка. Псіхалогія. – 2020. – № 1. – С. 154–162.
3. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. Б. Косминская, Е. И. Васильева, Н. Б. Халезова [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 255 с.

К содержанию

И. А. КРАСНОВСКАЯ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – А. Ю. Ульянова, канд. психол. наук

ФАКТОРЫ РИСКА БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

В современном обществе подростки довольно часто подвергаются жестокому обращению: унижениям, насмешкам, оскорблением вплоть до драк. Это все разрушительно воздействует на формирующийся характер, является причиной появления стресса и защитных реакций, что негативно сказывается на психологическом состоянии подростка и может иметь последствия во взрослой жизни.

И. С. Кон отмечает, что «буллинг – это унижение, оскорбление, запугивание, превосходство над другим человеком, целью которого является вселить психологический и физический страх в другого человека и таким образом подчинить его себе» [2]. В частых случаях буллинг является скрытым процессом для окружающих, но подростки, над которыми издеваются, получают психологические и физические травмы разной степени тяжести, с более серьезными последствиями, вплоть до суицидального исхода.

Анализ литературы показал, что буллинг – это явление девиантного поведения, которое является острой социально значимой проблемой в подростковой среде. Изучению проблем буллинга в среде подростков посвятили свои исследования как отечественные (И. А. Баева, 2017; А. А. Бочавер, 2000; О. Л. Глазман, 2009; В. И. Екимова, 2013 и др.), так и зарубежные (Т. Р. Хилд, 1994; Р. Г. Хазлер, 1996) ученые.

Н. Е. Горбунова проанализировала факторы, которые влияют на агрессивное поведение подростков и повышают риск буллинга, и сгруппировала их по видам (таблица) [1].

Таблица – Факторы, влияющие на агрессивное поведение подростка, повышающие риск буллинга

Личностные	Поведенческие	Социальные
<ul style="list-style-type: none"> – плохое воспитание; – недостаточная самооценка; – высокая импульсивность; – злоупотребление компьютерными играми; – злоупотребление другими запрещенными веществами; – готовность идти на риск; – низкое чувство самосохранения 	<ul style="list-style-type: none"> – деструктивное поведение; – вандализм; – бесцельное времяпрожигание; – плохая успеваемость в школе; – прогулы школьных уроков 	<ul style="list-style-type: none"> – культ насилия в обществе; – влияние СМИ на сознание; – девиантное поведение родителей; – низкий социально-экономический статус семьи

Н. А. Ларченко утверждает, что буллинг может быть связан с низкими образовательными стандартами школьников, низкой успеваемостью по предметам, низкой самооценкой, злоупотреблением различными вредными веществами, постоянной высокой агрессивностью ребенка, повышенным статусом в группе, стремлением к неограниченному контролю, неблагоприятной обстановкой в семье (семейным насилием, семейными конфликтами, низким материальным положением в семье) и т. д. [3].

Анализ литературы позволил обобщить, что буллинг – это явление социальное, которое проявляется в коллективах, в том числе школьных, во взаимодействии со сверстниками. Кроме того, на возникновение данного феномена в коллективах влияет множество факторов. С целью предупреждения буллинга в подростковой среде было организовано и проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «Видомлянская средняя школа» по выявлению факторов, влияющих на возникновение буллинга в школьном коллективе. В исследовании приняли участие подростки ($n = 30$) – мальчики ($n = 15$) и девочки ($n = 15$). В качестве диагностического инструментария был использован «Опросник атмосферы в школе» А. А. Бочавер. Обобщенный анализ данных по опроснику представлен на рисунке.

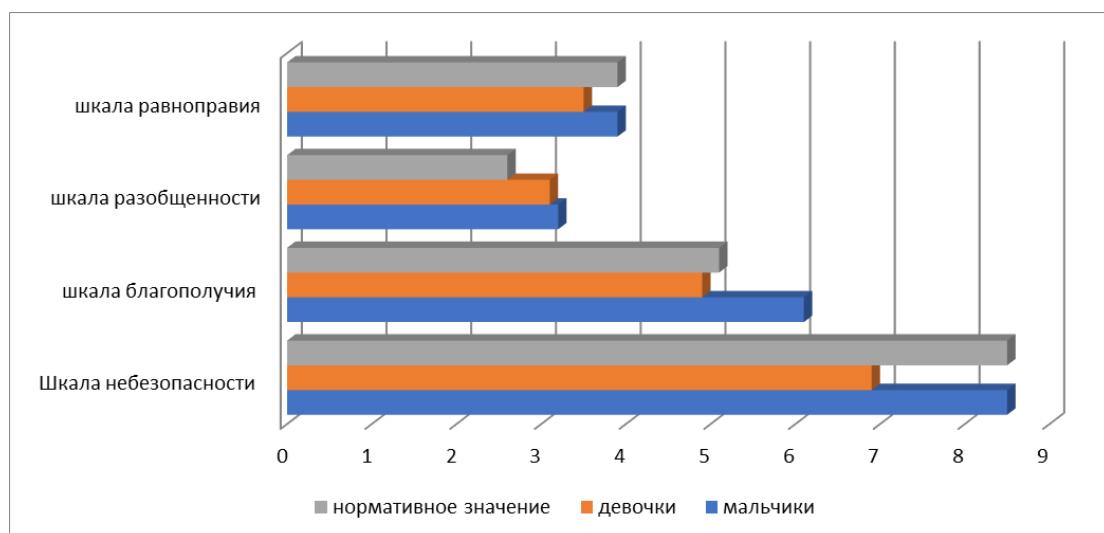


Рисунок – Выраженность риска буллинга в подростковой среде в учреждении образования

Анализ и обобщение данных, представленные на рисунке, констатируют, что средние значения почти по всем шкалам не превышают нормативных значений.

Шкала *небезопасности* (8,5 балла набрали мальчики и 6,9 балла девочки) отражает, что подростки чаще проявляют неуважение в классе.

Они пренебрегают положительными правилами поведения и часто нарушают личные границы друг друга. Полученные данные свидетельствуют, что подростки чувствуют себя не в безопасности и у них повышен риск дезадаптивных способов совладания с тревогой, а также с травлей и иных агрессивных поведенческих форм.

Шкала *разобщенности* (3,2 балла в выборке мальчиков и 3,1 балла в выборке девочек) отражает, что полученные значения незначительно превышают нормативные. Полученный результат указывает на дистанцию между респондентами, в данной группе низкий порог взаимовыручки и поддержки. Установленный факт отражает риск возникновения буллинга при возникновении конфликтов.

Шкала *благополучия* (6,1 балла в выборке юношей и 4,9 балла среди девочек). Значения незначительно превышают нормативные, что отражает реализацию безопасности, которая представляет собой альтернативу ценности власти и силы и может служить фактором защиты от развития ситуаций буллинга.

Шкала *равноправия* (3,9 балла в выборке мальчиков и 3,5 балла в выборке девочек). В классе каждый играет свою определенную роль, существует социальная определенность и диалогичные отношения. На фоне выстраивания социального статуса в группе снижается риск возникновения травли и тревоги. Исходя из анализа результатов данной шкалы, можно констатировать, что межличностные отношения более стабильны. Несмотря на то, что данная шкала связана с физической и вербальной агрессией, она не коррелирует с другими показателями агрессивности или тревожности. В группе проявляется агрессивность в более легкой форме, которая не пугает других членов. В коллективе пытаются достичь равноправия путем избегания конфликтов. Здесь переплетаются разнообразные поведенческие стратегии и формы отношений.

Результаты исследования показали, что шкала неблагополучия превышает у мальчиков, а шкала разобщенности примерно одинакова среди мальчиков и девочек, что свидетельствует о проявлении буллинга как среди мальчиков, так и среди девочек. Шкала равноправия, которая практически одинакова среди мальчиков и девочек, говорит о том, что в классе все же существует понимание. Также установлено, что мальчики более склонны к агрессивным действиям, чем девочки.

Обобщение данных позволило сделать следующие выводы.

1. Выявлены разнообразные поведенческие стратегии и формы отношений в подростковой среде, что объяснимо переменчивостью самого подросткового периода: повышен риск дезадаптивных способов совладания с тревогой и травлей, низкий порог взаимовыручки и поддержки, при этом существует социальная определенность и диалогичные отношения, присутствуют уважительные формы уважения.

2. Мальчики более склонны к проявлению агрессии.
3. Девочки чаще наблюдаются в роли жертвы.

Таким образом, обобщенные данные подтверждают наличие факторов, приводящих к проявлению буллинга в подростковой среде. Данный факт свидетельствует о необходимости проведения профилактической работы по предотвращению буллинга в подростковой среде в учреждении образования всеми специалистами, заинтересованными в создании благоприятной атмосферы не только в образовательном процессе, но и для гармоничного развития личности учащихся.

Список использованной литературы

1. Горбунова, Н. Е. Анализ риска возникновения буллинга в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы / Н. Е. Горбунова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 8. – С. 63–68.
2. Кон, И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон // Семья и школа. – 2016. – № 11. – С. 15–18.
3. Ларченко, Н. А. Буллинг – причины, формы, профилактика: методический материал / Н. А. Ларченко. – Волгоград : [б. и.], 2019. – 23 с.

К содержанию

В. С. КУРАЛЕНКО

МГУ имени А. А. Кулешова, Могилев

Научный руководитель – О. О. Прокофьева, канд. пед. наук, доцент

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПРИРОДООХРАННЫХ АКЦИЙ

Экологическое образование личности является одним из приоритетных направлений преодоления экологического кризиса в мире и в нашей стране. Работу в данном направлении, на наш взгляд, необходимо начинать с дошкольного детства, когда закладываются основные фундаментальные понятия и представления, в том числе и экологические.

Различные аспекты экологического образования детей дошкольного возраста были исследованы в конце прошлого и в начале нынешнего столетия рядом ученых: Н. Н. Кондратьевой, С. Н. Николаевой, И. А. Хайдуровой, В. Г. Гречевой, Н. А. Рыжовой, И. А. Комаровой, А. А. Петрикевич, Г. Н. Казаручик и др. Однако проблема использования природоохранных акций как системы комплексных мероприятий по экологическому образованию ребенка изучена в недостаточной степени, что и определило тему нашего исследования.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование и методическое обеспечение экологического образования детей старшего дошкольного возраста посредством природоохранных акций.

Для реализации обозначенной цели нами раскрыта сущностная характеристика экологического образования детей дошкольного возраста, что позволило выявить его цель, содержательный компонент, формы, методы, средства. Как свидетельствуют исследования С. Н. Николаевой, Н. А. Рыжовой, А. А. Петрикевич, целью экологического образования дошкольников является формирование начал экологической культуры личности ребенка. Анализ вышеперечисленных работ показал, что наиболее эффективным средством формирования осознанно-правильного отношения ребенка к природе являются природоохранные акции [1, с. 56].

На основе научных исследований данной проблемы С. Н. Николаевой и Л. А. Унучек мы разработали собственный подход к использованию природоохранных акций в экологическом образовании старших дошкольников в практике современного детского сада, что позволило нам дать рабочее определение понятия, выявить структурные компоненты, которые позволили определить алгоритм их реализации. Понятие «природоохранные акции» мы рассматриваем как систему воспитательно-образовательных мероприятий, связанных одной темой, направленных на формирование экологических представлений, осознанно-правильного отношения к явлениям и объектам природы, экологически грамотного поведения в ней.

На наш взгляд, эффективному экологическому образованию ребенка в процессе природоохранных акций будет способствовать соответствующая методика, для разработки которой нам необходимо было изучить современное состояние проблемы в практике детского сада. Для этого были использованы следующие методики диагностики: беседа «Растения и животные», дидактическая игра «Классификация растений», тестовые задания «Живое и неживое», что позволило определить у детей уровень основ экологических представлений об объектах живой и неживой природы. У 23 % детей экспериментальной и контрольной групп высокий уровень, у 32 % – средний и у 45 % – низкий. Для определения уровня отношения ребенка к природе и поведения в ней использовалась методика «Экологический светофор», результаты которой показали, что у 24 % детей экспериментальной и контрольной групп высокий уровень, у 35 % – средний и у 41 % – низкий. Изучение уровня профессиональной готовности педагогов УДО и компетентности родителей к экологическому образованию детей старшего дошкольного возраста посредством природоохранных акций осуществлялось с помощью анкетирования, исходя из результатов которого было установлено, что педагоги владеют средним

уровнем профессиональной готовности к работе с детьми в данном направлении, имеют поверхностные представления о природоохраных акциях как форме экологического образования и практически не планируют их в работе с детьми.

Теоретические и эмпирические результаты исследования позволили нам разработать методику экологического образования детей старшего дошкольного возраста посредством природоохраных акций. Данная методика представлена пятью этапами:

1) подготовительным – направлен на погружение детей в проблематику данной темы акции с дальнейшим обозначением комплекса мероприятий и прогнозированием практической деятельности природоохранного характера;

2) познавательно-исследовательским – предусматривает формирование у детей умений определять простые экологические проблемы и находить способы их решения путем использования исследовательских методов;

3) практическим – направлен на формирование умений и навыков природоохранной деятельности у детей старшего дошкольного возраста посредством применения основ экологических представлений в природоохранной деятельности, осознанно-правильного поведения в природе;

4) пропагандистским – направлен на пропаганду природоохранной деятельности среди сверстников, младших дошкольников, взрослых, что обеспечит формирование основ экологической культуры личности;

5) рефлексивным – направлен на рефлексию полученных результатов.

Как показал контрольный эксперимент, природоохраные акции оказывают эффективное влияние на формирование у ребенка экологических представлений об объектах и явлениях природы и на осознанно-правильное отношение и поведение в ней.

Список использованной литературы

1. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования дошкольников / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2013. – 272 с.

[К содержанию](#)

К. В. КУШНЕРЕВИЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

БЕЗОПАСНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТИЯХ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

В условиях стремительного развития цифровых технологий социальные сети стали неотъемлемой частью жизни подростков, предоставляя им платформу для общения, самовыражения и получения информации. Однако, помимо очевидных преимуществ, виртуальное пространство таит в себе множество угроз, таких как кибербуллинг, мошенничество, нарушение конфиденциальности и воздействие нежелательного контента.

Социальные сети представляют собой интерактивные веб-сайты и мобильные приложения, предназначенные для создания и поддержания социальных сетей, а также отношений между людьми, имеющими общие интересы, цели или виды деятельности. Они позволяют пользователям делиться различного рода информацией, идеями, личными сообщениями, фотографиями, видео- и аудиоконтентом и другими материалами с остальными пользователями сети [1].

Социальные сети основаны на принципе взаимодействия и обмена. Миллионы людей по всему миру обмениваются с друзьями информацией любого вида, будь то фотографии или аудиозаписи. Следует отметить, что обмен любым контентом может содержать не только развлекательный, но и образовательный характер. Необходимо обратить внимание и на то, что не всегда информация, полученная в ходе общения или поиска материалов, может быть положительной. Большое количество контента, не предназначенного для подростковых глаз, распространяется с огромной скоростью по любой социальной сети. Вредная и неприятная информация может попасть в руки любому ребенку. Это подчеркивает необходимость формирования у подростков навыков безопасного поведения в социальных сетях.

Безопасное поведение в социальных сетях предполагает осознанное и ответственное использование интернет-ресурсов, направленное на защиту личных данных, психоэмоционального состояния и репутации. К ключевым аспектам такого поведения можно отнести ограничение личной информации, так как подросткам следует избегать публикации персональных данных (адрес, номер телефона, место учебы и другие сведения), которые могут быть использованы злоумышленниками; контроль за кругом лиц, имеющих доступ к личной информации и публикациям, что помогает защитить личное пространство и предотвратить нежелательное внимание со стороны посторонних [2].

Формирование безопасного поведения подростков в социальных сетях – это комплексный процесс, включающий образовательные, психологические, технические и правовые аспекты. Основными направлениями работы по формированию безопасного поведения подростков в социальных сетях являются: повышение цифровой грамотности, развитие критического мышления, использование технических средств защиты и правовое просвещение.

Обеспечение безопасного поведения подростков в социальных сетях требует применения образовательных стратегий, направленных на формирование осознанного и ответственного отношения к цифровой среде. В первую очередь необходимо развивать у подростков цифровую грамотность, которая включает в себя не только базовые навыки использования технологий, но и глубокое понимание возможных рисков и угроз. Подростки должны знать о таких проблемах, как интернет-мошенничество, кибербуллинг, неправомерное использование персональных данных и манипуляции в Сети. Для этого в образовательный процесс важно интегрировать занятия, посвященные основам кибербезопасности, защите личной информации и правилам безопасного общения в Интернете [2].

Так, современные подростки активно используют интернет для общения, получения информации и самовыражения, но при этом зачастую недостаточно осведомлены о возможных киберугрозах. Недостаток знаний о цифровой безопасности делает их уязвимыми перед множеством рисков, связанных с онлайн-пространством. Одной из наиболее распространенных опасностей является интернет-мошенничество. Подростки могут сталкиваться с фишинговыми атаками, когда злоумышленники с помощью поддельных сайтов или сообщений пытаются получить личные данные, пароли или финансовую информацию. Кроме того, существует риск вовлечения в мошеннические схемы, обещающие легкий заработок или бесплатные цифровые товары, что может привести к финансовым потерям или компрометации персональных данных. Поэтому знание о существующих интернет-угрозах, таких как кибербуллинг, фишинг, онлайн-хищники, позволяет подросткам распознавать потенциально опасные ситуации и своевременно принимать меры предосторожности [3].

В связи с этим значимо развитие критического мышления, которое помогает отличать правдивые сведения от фейковых новостей и манипулятивного контента. Помимо критического мышления, следует уделять внимание обучению соблюдения сетевого этикета, что способствует созданию позитивной цифровой среды и предотвращает конфликты.

Формирование безопасного поведения подростков в социальных сетях является комплексной задачей, требующей взаимодействия семьи, образовательных учреждений и общества в целом. Создание благоприятной

и безопасной цифровой среды способствует гармоничному развитию личности подростка в современном информационном обществе. Важно не только информировать подростков о возможных рисках, но и помогать им формировать практические навыки безопасного поведения, критическое отношение к информации, осознанное отношение к цифровой среде и ответственность за свои действия в Интернете. Только такой всесторонний подход позволит эффективно защитить подростков от угроз цифрового мира и сформировать у них устойчивые привычки безопасного взаимодействия в социальных сетях.

Список использованной литературы

1. Отклоняющееся онлайн-поведение подростков и молодых взрослых в социальных сетях : учеб. пособие / под. ред. Н. В. Дворянчикова, О. В. Рубцовой. – М. : ФГБОУ ВО «МГППУ», 2022. – 100 с.
2. Интернет: возможности, компетенции, безопасность : метод. пособие для работников системы общ. образования / Г. Солдатова, Е. Зотова, М. Лебешева, В. Шляпников. – М. : Google, 2013. – 165 с.
3. Подросток в Интернете : метод. рекомендации по оценке рисков отклоняющегося поведения в Интернете в рамках сети подростковых центров «Подростки России» / сост. Н. В. Богданович, В. В. Делибалт, П. Д. Азыркин. – М. : Федер. центр развития программ социализации подростков : Изд-во ФГБОУ ВО «МГППУ», 2024. – 120 с.

К содержанию

А. А. ЛАГУН

БарГУ, Барановичи

Научный руководитель – Е. Ф. Нестер, старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ЮНОШЕЙ К СЕБЕ И К ДРУГИМ ЛЮДЯМ

Юность – период интенсивного личностного роста, сопровождающийся формированием самосознания и системы межличностных отношений. Понимание особенностей субъективного отношения юношей к себе и к окружающим является ключевым для эффективного сопровождения их развития и профилактики возможных трудностей.

Особенности самоотношения у юношей могут быть связаны с рядом факторов, таких как физиологические изменения, социокультурные стереотипы, влияние окружающей среды, отношения с родителями и сверстниками, а также личные жизненные проблемы и травмы. Важно отметить,

что каждый юноша индивидуален и уникален, и его самоотношение может сильно отличаться от самоотношения других его сверстников.

Особенности отношения юношей к другим людям могут быть связаны с целым рядом факторов, которые взаимодействуют между собой сложным образом. К таким факторам относятся физиологические изменения, формирование идентичности, развитие самооценки и самоотношения в целом, развитие эмоционального интеллекта, тип привязанности, влияние референтной группы, семейные отношения, культурные нормы и др.

Опираясь на теоретическое основание методики «Личностный дифференциал», в субъективном отношении человека выделяют три фактора. Фактор «оценки» (O) свидетельствует об уровне самоуважения, а также интерпретируется как свидетельство уровня привлекательности, симпатии, которым обладает один человек в восприятии другого. Фактор «силы» (C) свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самим испытуемым, выявляет отношения доминирования-подчинения, как они воспринимаются субъектом оценки. Фактор «активности» (A) интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности, также в нем отражается восприятие людьми личностных особенностей друг друга [1].

Нами было проведено исследование, цель которого – выявить особенности субъективного отношения к себе и к другим людям у представителей мужского пола юношеского возраста.

Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет», выборку составили 50 юношей. В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Личностный дифференциал». Результаты исследования субъективного отношения у юношей представлены на рисунке.



Рисунок – Результаты исследования субъективного отношения у юношей

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: 96 % юношей, принимавших участие в исследовании, показали

высокие значения по шкале «фактор оценки». Это говорит о том, что они принимают себя как личность, склонны осознавать себя носителем позитивных, социально желательных характеристик, в определенном смысле удовлетворены собой. У 100 % юношей выявлены высокие значения по шкале «фактор силы», что указывает на наличие уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Низкие значения по фактору «активность» присущи 60 % испытуемых. Это свидетельствует о том, что большинство респондентов склонны к интровертированности, определенной пассивности, спокойным эмоциональным реакциям.

Таким образом, данные результаты указывают на потенциально интересный феномен: юноши обладают высоким уровнем самопринятия и уверенности в своих силах, но при этом склонны к интроверсии и пассивности в поведении. Они могут быть вполне удовлетворены собой и своими способностями, не испытывая сомнений в собственной ценности, однако не проявляют высокой активности и инициативности во внешней среде. Это может быть обусловлено различными факторами, такими как социальная адаптация (юноши могут быть успешны в узких кругах общения, не стремясь к широкой социальной активности), индивидуальные особенности темперамента (низкая активность может быть обусловлена врожденными особенностями темперамента, предпочтением спокойного и разумеренного образа жизни), влияние окружения (семейное воспитание или окружение может способствовать развитию пассивности даже при наличии высокой самооценки).

Список использованной литературы

1. Бажин, Е. Ф. Личностный дифференциал : метод. рекомендации / Е. Ф. Бажин. – Л. : Лен. НИ психоневрол. ин-т, 1983. – 12 с.

К содержанию

М. С. ЛЕВОНЮК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Н. Н. Чайчиц, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи является актуальной в современном образовательном пространстве. Недостаточно развитые коммуникативные навыки могут приводить к социальной дезадаптации, трудностям

в обучении и низкой самооценке у таких детей [1]. Особую важность эта проблема приобретает у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), у которых наблюдаются системные трудности в овладении всеми компонентами языка, что напрямую сказывается на их способности к полноценному общению.

Коммуникативные навыки представляют собой систему умений и способностей, обеспечивающих эффективное взаимодействие и обмен информацией, включая вербальные и невербальные компоненты [3]. В старшем дошкольном возрасте речь приобретает доминирующую роль в процессе общения [2]. Развитие коммуникативных навыков дошкольников рассматривается как развитие способности к эффективному общению и успешному взаимодействию ребенка с окружающими. У детей с ОНР наблюдаются значительные трудности в организации общения, низкая коммуникативная активность, лексические проблемы, сложности с грамматическим оформлением речи и психологический дискомфорт при общении [4]. Это определяет необходимость целенаправленной работы по развитию их коммуникативных умений.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Исследование проводилось на базе ГУСО «Специальный детский сад № 1 г. Кобрина». В исследовании приняло участие 35 детей старшего дошкольного возраста, среди которых 20 детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР III, IV уровня речевого развития) и 15 детей с нормотипичным развитием.

Для изучения уровня развития коммуникативных способностей и умений детей была использована методика Н. Ф. Комаровой. Цель данной методики – определение общего уровня развития коммуникативных способностей и умений у группы детей и у каждого ребенка в отдельности. Оценка проводилась по таким критериям, как способность вступать в игровое общение со сверстниками, договариваться о совместных действиях, осваивать способы взаимодействия, играть рядом, развертывать ролевой диалог и проявлять доброжелательное отношение. Были выделены высокий, средний и низкий уровни развития коммуникативных способностей и умений.

Высокий уровень характеризуется охотным и активным общением ребенка с детьми, дружелюбием, способностью выступать с предложениями по поводу игр и проявлять сочувствие. Средний уровень предполагает, что ребенок спокойно играет рядом с детьми, вступает в общение по поводу игрушек и игровых действий, сохраняя в целом положительное эмоциональное настроение. Низкий уровень отличается неустойчивостью в игровом общении, конфликтами, непродолжительными контактами со сверстниками и неустойчивым эмоциональным состоянием.

Анализ результатов по методике Н. Ф. Комаровой у детей с нарушениями речи показал следующее распределение по уровням развития коммуникативных умений в игровой деятельности.

Высокий уровень развития коммуникативных умений показали 15 % детей с нарушениями речи. Эти дети активно вступали в игровое общение, договаривались о совместных действиях без конфликтов, совместно осваивали способы взаимодействия и выступали инициаторами ролевого диалога, проявляя дружелюбие и сочувствие.

Средний уровень был выявлен у 50 % детей данной группы. Эти дети спокойно играли рядом со сверстниками и вступали в общение, однако при договоре о совместных действиях у них возникали конфликты, и для их решения часто требовалась помощь воспитателя. Дети не всегда могли поддержать ролевой диалог, но договаривались по поводу игрушек, сохраняя преобладающее эмоционально положительное настроение.

Низкий уровень продемонстрировали 35 % детей с нарушениями речи. Для них была характерна неустойчивость в игровом общении, они с неохотой или безразличием реагировали на предложения поиграть, предпочитали играть в уединении и не поддерживали ролевое взаимодействие со сверстниками. У них отмечались непродолжительные контакты и неустойчивое эмоциональное состояние.

У детей с нормотипичным развитием результаты были значительно выше. Высокий уровень развития коммуникативных умений в игровой деятельности показала большая часть детей – 86,71 %. Дети этой группы характеризовались активностью и гармоничностью в игровом общении: они легко договаривались, избегая конфликтов, совместно осваивали новые формы взаимодействия, смело выступали с игровыми предложениями и инициировали ролевые диалоги, проявляя дружелюбие и сочувствие. Средний уровень наблюдался у 13,34 % детей. Они комфортно играли рядом и общались, но договориться о совместных действиях им было сложно, что могло привести к конфликтам, а поддержание ролевого диалога было кратковременным. Дети с низким уровнем развития коммуникативных умений в группе с нормотипичным развитием отсутствовали.

Сопоставление результатов двух групп выявило существенные различия в уровне сформированности коммуникативных умений. У половины детей с ОНР (50 %) коммуникативные умения находятся на среднем уровне, и значительная часть (35 %) демонстрирует низкий уровень, в то время как у подавляющего большинства детей с нормотипичным развитием (86,71 %) эти умения сформированы на высоком уровне. Это подтверждает, что нарушения речи оказывают негативное влияние

на способность детей эффективно взаимодействовать в игровой деятельности, которая является ведущей для данного возраста.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Важно создавать условия, стимулирующие речевую активность, развивать умение договариваться, сотрудничать и разрешать конфликтные ситуации в процессе игровой и совместной деятельности.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Мысль и язык / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1982. – 368 с.
2. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – М. : Просвещение, 2009. – 159 с.
3. Трофимова, О. В. Теоретические основы проблемы формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Специфика коммуникативного развития личности / О. В. Трофимова // Наука и образование сегодня. – 2019. – С. 105–110. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-problemy-formirovaniya-kommunikativnyh-navykov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-spetsifika-viewer> (дата обращения: 26.05.2025).
4. Холодилова, Е. М. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. М. Холодилова, С. В. Зотова // Специальное образование. – 2015. – С. 282–286. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnyh-umeniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi/viewer> (дата обращения: 26.05.2025).

К содержанию

Р. С. ЛЕВОНЮК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ

Формирование фонематических процессов играет важную роль в развитии речи дошкольников с дислалией. Все дети рано начинают усваивать звуки родного языка, но в связи с особенностями строения и подвижности

артикуляционного аппарата и несформированностью фонематического восприятия они не могут правильно воспроизводить все звуки. Фонематические процессы включают в себя фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематические представления.

Фонематическим восприятием принято называть способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы), составляющие звуковую оболочку слов. Эта способность формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Л. С. Волкова определяет фонематическое восприятие как специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова. Из этого следует, что в это понятие входит: различение фонем, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления. Фонематический анализ представляет собой умственные действия по анализу звуковой структуры слова – разложение слова (друг за другом ряда звуков), определение количества звуков в слове и их классификация. Фонематический синтез – это умственные действия по объединению звуковой структуры слова – соединение отдельных звуков в слоги, а слогов – в слова. Фонематические представления – это умение улавливать любой речевой звук в разных вариациях его звучания как точно такой же. Представления развиваются у детей в результате наблюдения за различными вариациями фонем, их сопоставления и обобщения [1].

Д. Б. Эльконин определил фонематическое восприятие как слышимость отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании, а также отметил, что звуковой анализ включает в себя определение порядка слогов и звуков в слове, различение звука, выделение основных характеристик звука [2].

Фонематическое восприятие в процессе онтогенеза проходит несколько ступеней развития. Е. Н. Винарская выделяет два уровня восприятия речи [3]: 1) фонетический (сенсомоторный) – ребенок распознает звуки речи на слух, которые, в свою очередь, переходят в артикуляторные образы на базе сохранности акустического и кинестетического анализа; 2) фонологический (языковой) – фонемное распознавание речи, установление ребенком последовательности звуков и их количества.

Старший дошкольный возраст – это период энергичного развития речи, и в частности овладения правильным звукопроизношением. Неправильное звукопроизношение является одним из самых частых проявлений речевой патологии, дефекты звукопроизношения встречаются почти при любом нарушении речи. Дислалия – это нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Нарушения проявляются в дефектном воспроизведении тех или иных звуков речи: ненормативном произнесении, заменах одних звуков другими, смешении звуков, реже – в их пропусках.

Л. В. Спирова в своих трудах указывает на то, что недоразвитие фонематического восприятия может быть первичным или вторичным [4]: 1) первичный уровень: фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звукового анализа и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно; 2) вторичный уровень: фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезий вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Низкий уровень развития фонематического восприятия у детей с дислалией с наибольшей отчетливостью проявляется в следующем: а) нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи; б) неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза; в) затруднение при анализе звукового состава речи.

При акустико-фонематической форме дислалии проявляются дефекты звукового оформления речи, обусловленные избирательной несформированностью операций переработки фонем по их акустическим параметрам в сенсорном звене механизма восприятия речи. К таким операциям относятся: опознание, узнавание, различение акустических признаков звуков, принятие решения о фонеме. В основе нарушения лежит недостаточная сформированность фонематического слуха, назначением которого является узнавание и различение входящих в состав слова фонем. Ребенок не опознает тот или другой акустический признак сложного звука, по которому одна фонема противопоставлена другой. Поэтому при восприятии речи происходит уподобление одной фонемы другой на основании общности большинства признаков. Весь дефект сводится к тому, что у ребенка избирательно не формируется функция слухового различия некоторых фонем.

При артикуляторно-фонематической дислалии проявляются дефекты произношения, обусловленные избирательной несформированностью операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам в моторном звене производства фонем. Выделяют два основных варианта нарушений. При первом – артикуляторная база оказывается не полностью сформированной, редуцированной. При выборе фонем вместо нужного звука (отсутствующего у ребенка) отбирается звук, близкий к нему по набору артикуляционных признаков. Отмечается явление субSTITУции или замены одного звука другим. В роли заменителя выступает звук более простой по артикуляции.

Формирование фонематического восприятия у детей происходит последовательно и характеризуется рядом черт, общими для всех детей. К концу дошкольного периода большинство детей полностью овладевает навыками правильного фонематического восприятия, но для этого ребенку необходимо четко и правильно воспринимать звуки на слух, иметь подготовленный артикуляционный аппарат.

Хорошо развитый фонематический слух позволяет ребенку выделять слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, а сформированное фонематическое восприятие помогает детям не смешивать слова, близкие по звучанию, и способствует сохранению слоговой структуры слова. Развитое фонематическое восприятие – это предпосылка овладения ребенком как устной, так и письменной речи, а также непременным условием его успешного обучения в школе. Поэтому очень важно устраниить все недостатки звукопроизношения в дошкольный период, когда речь ребенка развивается интенсивно, но, главное, она наиболее гибкая и податливая, а все виды дислалии преодолеваются легче и быстрее. Необходимо учитывать, что сложное нарушения звукопроизношения влечет за собой ряд серьезных осложнений и вызвать другие дефекты устной и письменной речи.

Нарушение же фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок не воспринимает на близкие по звучанию или слух (не дифференцирует) сходные по артикуляции звуки речи. Его словарь не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. Поэтому, в дальнейшем малыш начинает значительно отставать от возрастной нормы. По той же самой причине не формируется в нужной степени и грамматический строй речи.

Таким образом, у ребенка возникает целая «цепь» нарушений: фонетико-фонематические и лексико-грамматические. Иными словами, в результате сложной дислалии появляется нарушение фонематического восприятия, впоследствии приводит к общему недоразвитию речи. А общее недоразвитие речи, если его не устраниить в дошкольном возрасте, обязательно повлечет за собой в дальнейшем нарушения письма и чтения. Поэтому, именно с этого возраста нужно начинать логопедическую работу по развитию фонематического восприятия и устранению дислалии.

Список использованной литературы

1. Волкова, Г. А. Методика обследования нарушения речи у детей / Г. А. Волкова. – СПб. : Речь, 2011. – 45 с.
2. Эльконин, Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по логопедической работе / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 2012. – С. 56–79.
3. Винарская, Е. Н. Дизартрия : пособие / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2006. – 141 с.
4. Спирова, Л. В. Нарушения речи у детей / Л. В. Спирова, А. В. Ястrebова // Хрестоматия по логопедии : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 1997. – Т. 2. – С. 55–61.

К содержанию

М. В. ЛИШЕВИЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – А. Ю. Ульянова, канд. психол. наук

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

На современном этапе развития общества очень важной задачей обучения и воспитания подрастающего поколения является его качество. Здесь очень важным аспектом становится работа с детьми дошкольного возраста в вопросах подготовки их к обучению в школе.

Поступление в школу – важнейший момент в жизни каждого ребенка. Это процесс перехода к новым условиям учебной деятельности и своеобразному образу жизни, новым взаимоотношениям со взрослыми и сверстниками. Учебная деятельность школьника резко отличается по содержанию и по организации от привычных дошкольных форм деятельности. Для успешного обучения и личностного развития ребёнка важно, чтобы он пошёл в школу подготовленным [1, с. 43].

В педагогической психологии готовность к обучению в школе изучали Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, З. М. Истомина, Е. Е. Кравцова, И. Ю. Кулагина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Славина, И. Шванцар и др. Анализ литературы отражает наличие важных аспектов, влияющих на готовность к обучению в школе. Одним важных элементов готовности ребенка к школе являются психологические особенности: особенности мотивационной, волевой, эмоциональной сфер, характера, темперамента, поведенческие реакции и др. Значительную роль играет мотивация к обучению: хотят ли они учиться и как видят свое обучение, хотят ли стать учениками или нет, есть ли у них желание ходить в школу. Дети, у которых сформирован интерес к познанию мира, легче адаптируются к школьной среде. У ребенка должны на достаточном уровне должны быть сформированы педагогическая, физиологическая готовности, а также коммуникативная готовность (способность взаимодействовать со взрослыми, со сверстниками: умение делиться, сотрудничать и разрешать конфликты включаться в их повседневные игры и занятия). Кроме того, создание условий со стороны педагогов для самостоятельной деятельности, поощрение инициативы и любознательности являются также основой успешной подготовки к школе.

Жизненная феноменология отражает наличие в повседневной практике современных учителей все большее количество жалоб на недостаточную готовность старших дошкольников к школьному обучению. Наличие данной проблемы сформировало исследовательский интерес.

С целью определения уровня готовности обучения детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе было организовано исследование на базе ГУО «Высоко-Литовский детский сад», ГУО «Каролинский детский сад», в котором приняло участие дети старшего дошкольного возраста ($n = 30$). Согласно цели исследования был использован тест школьной зрелости Керна-Йирасека, состоящий из трех заданий. Обработка результатов проводилась согласно ключу, предоставленному автором.

В результате анализа данных по тесту школьной зрелости Керна-Йирасека были выявлены следующие уровни готовности к обучению в школе у опрошенных детей: высокий, средний и низкий уровни. Обобщенные данные представлены на рисунке.



Рисунок – Уровень школьной зрелости

Анализ данных показывает, что у детей отмечается преобладание среднего уровня готовности к обучению в школе. Средний уровень выявлен у 44 % опрошенных детей. Данные респонденты, выполняя первое задание – рисунок фигуры человека, отобразили все ее части: голову, туловище, конечности, но при этом отсутствовала шея, уши, волосы, одежда, пальцы. По второму заданию теста (переписать текст) надпись на рисунке разбита на несколько частей, при этом можно понять максимум четыре буквы; а по третьему заданию теста (повторить узор из точек) респонденты справились, в целом, отлично, в соответствии с образцом.

На втором месте у старших дошкольников отмечается преобладание низкого уровня готовности к обучению в школе – 36 % опрошенных детей. На рисунках таких детей нет четкого изображения или рисунок размыт, также части тела не прорисованы и могут быть в виде одной линии; каракули размыты или присутствует только чирканье, во втором задании изредка совпадает с образцом две буквы и может быть видна строка;

в третьем задании рисунок может состоять из точек и не соответствовать образцу.

Высокий уровень готовности к обучению в школе отмечается у 20 % старших дошкольников. Первое задание теста выполнено полностью и соответствует всем требованиям; второе – рисунок хорошо и полностью скопирован, буквы могут быть немного больше, чем на образце; третье – рисунок так же точно скопирован, имеются небольшие отклонения по величине, точки соответствуют образцу.

Обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что у опрошенных детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень психологической готовности к обучению в школе, но выявлен и достаточно высокий процент детей (36 %), у которых готовность к обучению в школе на низком уровне, что может повлечь трудности в адаптации при переходе к школьному обучению, а также трудности в учении. Данные результаты отражают необходимость грамотного подхода к формированию психологической готовности у старших дошкольников со стороны как воспитателей, так и родителей.

Список использованной литературы

1. Захарова, Л. Е. Проблема развития понятийного мышления как показателя психологической готовности к школе / Л. Е. Захарова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4. – С. 296–299.

К содержанию

Д. А. ЛОНЧУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ДИСФУНКЦИЕЙ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ РАССТРОЙСТВАХ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) представляют собой группу нарушений, характеризующихся разнообразными проблемами в области социального взаимодействия, коммуникации, а также ограниченными, повторяющимися интересами и поведением. Одной из ключевых особенностей детей с РАС является дисфункция сенсорной интеграции, которая может существенно влиять на их повседневную жизнь и

развитие. Коррекционно-развивающая работа с такими детьми требует особого подхода и понимания их индивидуальных потребностей.

Сенсорная интеграция (от лат. *sensus* – ощущение, *integratio* – восстановление) – это процесс, во время которого нервная система человека получает информацию от рецепторов органов чувств. С помощью сенсорной системы можно ощущать такие физические свойства, как температура, вкус, звук или давление и, анализируя их, использовать для выполнения целенаправленной деятельности. Это способность нервной системы человека продуктивно и эффективно соединять информацию, поступающую от разных сенсорных систем.

Нарушение сенсорной интеграции – это «неврологическое расстройство, характеризующееся неправильной обработкой сенсорной информации, идущей от органов чувств к различным центрам головного мозга. Проявляется разнообразными симптомами: повышенной чувствительностью к свету, звуку, прикосновениям, трудностями координации, гиперактивностью» [1, с. 36]. Детям с дисфункцией сенсорной интеграции требуется особая коррекционно-развивающая работа, которая включает в себя такие составляющие, как индивидуальный подход и создание безопасной среды.

Индивидуальный подход. Каждый ребенок с РАС уникален, и его сенсорные предпочтения могут значительно варьироваться. Важно проводить детальную оценку сенсорных потребностей ребенка, для того чтобы разработать индивидуальную программу коррекционной работы.

Детям с гипофункцией сенсорной интеграции необходимо подключать дополнительные стимулы. «Это может быть кинетический песок, различные сенсорные коробки, активные игры и задания, например, задания, подкрепленные звуковыми сигналами, или задания, включающие в себя физическую активность» [2, с. 31].

С детьми с гиперфункцией сенсорной интеграции важно не злоупотреблять такими стимулами, взаимодействие с ними должно строиться на основе их предпочтений. Например, в Государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 74 г. Бреста» в специальной разновозрастной группе № 9 для детей с трудностями в обучении и расстройствами аутистического спектра, в которой я проходила учебно-поисковую практику, учитель-дефектолог использовала индивидуальный подход для каждого ребенка. Для занятий с мальчиком П., у которого наблюдается гиперфункция сенсорной интеграции подбирались спокойные, негромкие игры без лишних раздражителей, часто с упором на соблюдение четкой последовательности действий.

Второй ключевой момент работы с детьми с дисфункцией сенсорной интеграции – это *создание безопасной среды*. Для детей с дисфункцией

сенсорной интеграции важно создать комфортную и безопасную среду. Это может включать использование мягкого освещения, минимизацию громких звуков и создание укромных мест для отдыха.

Также одним из наиболее эффективных методов коррекционной работы является игровая деятельность. Игра помогает детям развивать сенсорные навыки через взаимодействие с различными материалами и текстурами. Использование специализированных игр и игрушек может способствовать улучшению сенсорной интеграции. Игру можно дополнить сенсомоторными упражнениями. Включение в занятия сенсомоторных упражнений помогает детям развивать координацию движений, равновесие и восприятие тела в пространстве. Это может быть достигнуто через занятия физической активностью, танцы или специальные гимнастические упражнения.

Для эффективной совместной работы необходимо вовлекать родителей в процесс коррекционно-развивающей работы. Обучение родителей методам поддержки и развития сенсорной интеграции в домашних условиях может значительно улучшить результаты терапии [3].

При пониженной чувствительности к сенсорным стимулам ребенок реагирует не таким, как большинство людей, способом на частоту и интенсивность сенсорного воздействия. Его реакции, как правило, притуплены, малоинтенсивны или отсутствуют вовсе. В этом случае говорят о том, что у данного ребенка высокий сенсорный порог, требующий более выраженного воздействия, чтобы вызывать ответную реакцию. Такой ребенок может искать более сильные ощущения или игнорировать сенсорные сигналы, поступающие в центральную нервную систему.

Дети с пониженной чувствительностью требуют очень внимательного отношения и контроля со стороны взрослых, так как подвержены опасности и риску получить травму. Чтобы повысить активность и внимание ребенка, требуются дополнительные сильные воздействия. При гипочувствительности ощущения могут быть притуплены, и для их стимуляции ребенок может заниматься аутостимуляцией: размахивать руками, раскачиваться или издавать странные звуки.

Дети с повышенной чувствительностью к сенсорным стимулам нередко проявляют сильную, часто негативную реакцию в ответ на сенсорные раздражители. У этих детей низкий сенсорный порог, что приводит к быстрой активации и возбуждению нервной системы. Ощущения, не беспокоящие обычных людей, могут быть для них слишком острыми и вызывать дискомфорт. Это приводит к формированию сенсорной защиты, которая часто выглядит как избегающее поведение. Если же такое оказывается невозможным, то это может быть причиной «ненормального» поведения или вспышек раздражения, агрессии по отношению к источнику

неприятных воздействий. Поэтому важно распознавать и снижать интенсивность подобных воздействий.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с дисфункцией сенсорной интеграции при расстройствах аутистического спектра требует внимательного подхода и понимания индивидуальных особенностей каждого ребенка. Использование разнообразных методов и стратегий поможет улучшить качество жизни детей и их способность адаптироваться к окружающему миру. Успех коррекции также зависит не только от профессионализма специалистов, но и от активного участия родителей и создания поддерживающей среды для ребенка.

Список использованной литературы

1. Лебединская, К. С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – М. : Владос, 2007. – 95 с.
2. Миненкова, И. Н. Педагогические стратегии нормализации сенсорной чувствительности при аутизме / И. Н. Миненкова // Специальная адукация. – 2011. – № 2. – С. 29–34.
3. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение : метод. материал / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин. – М. : Теревинф, 2008. – 224 с.

К содержанию

ЛЮ ГУЙФАН

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КИТАЕ

Коммуникация является частью социального взаимодействия и эмоционального развития детей, это «мост», который соединяет их с окружающим миром. В ранние годы жизни, когда дети начинают формировать отношения и исследовать свое социальное окружение, коммуникативные способности необходимы для построения здоровых связей и развития чувства принадлежности. Развитие коммуникативных способностей и навыков у детей дошкольного возраста является приоритетной педагогической задачей. В Китае этой задаче уделяется пристальное внимание.

Тао Синчжи, выдающийся педагог в Китае, сформулировал глубокую концепцию «жизнь – это образование». Эта максима имеет исключительное значение и оказала глубокое и долгосрочное влияние на сферу образования в Китае. Тао Синчжи твердо верил, что образование должно быть тесно переплетено с реальной жизнью маленьких детей. Оно не должно быть оторванным и абстрактным, не должно ограничиваться четырьмя стенами учреждения и учебными пособиями. Вместо этого оно должно происходить в условиях повседневной жизни, взаимодействия и наблюдения, должно быть сосредоточено вокруг естественного любопытства и исследования окружающего мира детей.

Одним из ключевых аспектов образовательной философии Тао Синчжи является акцент на развитии практических способностей. Он считал, что детям следует предоставлять возможности для участия в практических занятиях, которые развивают их навыки решения проблем, креативность и независимость. Например, дети могут обучаться садоводству, кулинарии и строительству. Приобретенные навыки помогут им развить чувство ответственности и самостоятельности. Кроме того, практические занятия могут улучшить понимание детьми мира и своего места в нем.

Социальная адаптивность является важным элементом образовательной философии Тао Синчжи. В быстро меняющемся и разнообразном мире детям необходимо научиться взаимодействовать с другими людьми из разных слоев общества, культур и личностей. Им необходимо развивать способность понимать и уважать точки зрения других, эффективно общаться и работать в команде. Это готовит их не только к успеху в школе, но и к жизни в более широком сообществе, позволяет влиять на их понимание мира. Социальная адаптивность необходима для построения здоровых отношений, разрешения конфликтов и участия в демократических процессах. Когда дети умеют внимательно слушать других и выражать свои собственные взгляды уважительным образом, они могут преодолевать разногласия и находить решения, приемлемые для всех сторон. Это помогает им развивать эмпатию, навыки сотрудничества [1].

Концепция «жизнь – это образование» в полной мере совместима с педагогической задачей содействия развитию коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста. Когда дети умеют ясно выражать свои мысли и чувства, они с большей вероятностью получат необходимое им внимание и поддержку. Они также могут строить крепкие связи со своими сверстниками и взрослыми. Например, в дошкольном учреждении дети могут участвовать в содержательных беседах со своими сверстниками и воспитателями. Они могут задавать вопросы, делиться опытом и выражать свое мнение. Это не только обогащает их опыт обучения, но и помогает развить чувство принадлежности и общности.

Образовательная философия Тао Синчжи обеспечивает ценностную основу для содействия развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. На основе идей педагога можно создать образовательную среду, благоприятную для развития коммуникативных навыков – разработать мероприятия, стимулирующие детей работать вместе, решать проблемы и выражать свои идеи, успешно взаимодействовать с людьми из разных слоев общества и культур.

Будучи одним из основателей современного дошкольного образования в Китае, Чэн Хэцинь внес существенный вклад в эту область своими глубокими образовательными идеями. Он выступал за то, чтобы дошкольное образование неизменно следовало естественным законам физического и умственного развития детей. По его мнению, понимание и уважение этих естественных законов имеет решающее значение для предоставления образования, которое действительно питает и развивает молодые умы. Чэн Хэцинь подчеркнул важность сосредоточения на развитии всесторонних качеств детей. Это означает не только развитие их познавательных способностей, но и заботу об их эмоциональном, социальном и физическом благополучии. В целостном образовательном подходе эмоциональный интеллект, социальные навыки и креативность так же важны, как и академические знания.

Педагог считал, что развитие коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста можно эффективно стимулировать, создавая поддерживающую среду, которая может вдохновить детей на свободное и уверенное общение. Воспитатели могут создать такую среду, будучи внимательными слушателями, предоставляя позитивную обратную связь и моделируя адекватное коммуникативное поведение участников общения. Предоставление разнообразных образовательных материалов является важным аспектом образовательной среды, согласно идеям педагога. Книги, игрушки, художественные принадлежности и другие материалы могут стимулировать воображение и креативность детей и предоставлять им возможности для самовыражения посредством различных форм общения. Например, сборники рассказов могут вдохновлять детей задавать вопросы, делать прогнозы и делиться своими мыслями о персонажах и событиях. Художественные материалы могут позволить детям выражать свои эмоции и идеи визуально. Чэн Хэцинь подчеркивает, что такие мероприятия, как групповые обсуждения, ролевые игры, сеансы рассказывания историй, а также музыка и движение, могут улучшить коммуникативные навыки детей разными способами. Групповые обсуждения побуждают детей слушать мнения других, выражать свои собственные взгляды и учиться идти на компромисс, сотрудничать. Ролевые игры позволяют детям входить в разные роли и понимать разные точки зрения, тем самым улучшая их эмпа-

тию и коммуникативные навыки. Сеансы рассказывания историй могут развивать языковые навыки и воображение детей, в то время как музыка и движение могут помочь им выражать свои эмоции невербально [2].

Концептуальные идеи педагогов Китая позволяют выстраивать стратегию развития коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста. Она может заключаться в том, чтобы опираясь на естественные законы физического и умственного развития детей, акцентировать внимание на развитии их всесторонних качеств; создавать благоприятную образовательную среду, насыщать ее разнообразными образовательными мероприятиями.

Список использованной литературы

1. Береговая, О. А. Китайская философия образования: между традицией и модернизацией / О. А. Береговая // Общество: философия, история, культура. – 2019. – № 5 (61). – С. 36–40. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskaya-filosofiya-obrazovaniya-mezhdu-traditsiey-i-modernizatsiey> (дата обращения: 13.02.2025).

2. Цзун, Ч. Ц. Дошкольное воспитание в Китае: опыт развития образовательной системы / Ч. Ц. Цзун // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18235> (дата обращения: 13.02.2025).

К содержанию

Д. С. МАЛАШУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

БЕЗОПАСНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

Безопасное поведение подростков в информационной среде – это комплекс действий и установок, направленных на защиту себя и своих данных от потенциальных угроз, возникающих в процессе использования цифровых технологий и интернета. Это понятие охватывает как осознанное использование информационных ресурсов, так и навыки критического мышления, позволяющие подросткам распознавать и избегать рисков [1].

Ученые определяют безопасное поведение подростков в информационной среде через несколько ключевых аспектов [2]:

1. Информированность: подростки должны быть осведомлены о возможных угрозах в Интернете, таких как кибербуллинг, мошенничество, утечка личной информации.

2. Навыки критического мышления: умение анализировать информацию, распознавать недостоверные источники и оценивать риски.

3. Ответственное использование технологий: это включает в себя соблюдение правил безопасности, таких как использование сложных паролей, настройка конфиденциальности в социальных сетях и осознанное поведение в онлайн-пространстве.

Безопасное поведение подростков в информационной среде состоит из нескольких ключевых компонентов [3].

1. Знания о рисках: осведомленность о возможных угрозах и способах их предотвращения;

2. Навыки: умение применять полученные знания на практике, включая использование технологий для защиты личной информации;

3. Установки и ценности: формирование ответственного отношения к использованию технологий и осознание важности безопасности;

4. Социальные навыки: умение взаимодействовать с другими пользователями интернета, включая навыки разрешения конфликтов и защиты себя от негативного влияния.

5. Эмоциональная устойчивость (способность справляться с негативными эмоциями, возникающими в результате взаимодействия в онлайн-среде, такими как страх, тревога или агрессия).

Информационная среда – это совокупность информационных ресурсов, технологий и коммуникационных процессов, которые обеспечивают сбор, обработку, хранение и распространение информации. Она включает в себя как традиционные средства массовой информации (телевидение, радио, печатные издания), так и современные цифровые платформы (интернет, социальные сети, мобильные приложения).

Можно выделить несколько важных компонентов информационной среды:

- информационные ресурсы (тексты, изображения, видео, аудио и другие формы информации, доступные в различных форматах);

- технологии (устройства и программное обеспечение, используемые для доступа к информации).

- коммуникационные процессы (способы обмена информацией между пользователями, включая социальные сети, электронную почту, мессенджеры и другие платформы).

Содержание безопасного поведения подростков в информационной среде включает в себя несколько ключевых аспектов. Во-первых, обучение играет важную роль в формировании безопасного поведения. Это может быть реализовано через программы и курсы, направленные на повышение осведомленности о рисках, с которыми могут столкнуться подростки в Интернете, а также на развитие навыков безопасного поведения. Такие

образовательные инициативы помогают подросткам понять, как правильно реагировать на потенциальные угрозы и как защитить себя в цифровом пространстве. Во-вторых, поддержка со стороны родителей и педагогов является критически важной для формирования безопасного поведения подростков. Родители и учителя должны активно обсуждать с подростками возможные риски, связанные с использованием интернета, и предоставлять рекомендации по безопасному поведению. Это включает в себя открытые разговоры о кибербуллинге, защите личной информации и важности критического мышления при взаимодействии с онлайн-контентом. В-третьих, использование технологических инструментов. Подростки должны быть осведомлены о существующих программных решениях и приложениях, которые могут помочь защитить их личную информацию и обеспечить безопасность в интернете. Это может включать антивирусные программы, инструменты для управления паролями и настройки конфиденциальности в социальных сетях.

Современное общество сталкивается с растущими вызовами, связанными с безопасностью подростков в их взаимодействии с виртуальной средой. Данная проблема включает в себя как психологические, так и социальные аспекты, что делает ее многогранной и требует комплексного подхода. На данный момент существует значительное количество исследований, касающихся безопасности несовершеннолетних в Интернете, которое акцентирует внимание на разнообразии угроз, таких как кибербуллинг, недоступность конфиденциальной информации, различные виды манипуляций и вовлечения в опасные группы [1].

Одна из ключевых проблем заключается в том, что подростки часто не осознают потенциальные риски, связанные с онлайн-взаимодействиями, что делает их уязвимыми. По данным специалистов, большинство молодых пользователей интернета ищет признания, часто в ущерб своему благополучию, что может приводить к участию в деструктивных сообществах и распространению опасной информации [2]. Это требует развития программ, направленных на формирование так называемой медиаграмотности, где особое внимание должно уделяться критическому восприятию информации и навыкам безопасного поведения [3].

Родительская медиация становится важным элементом в обеспечении интернет-безопасности. По словам исследователей, родителям необходимо научиться не только контролировать, но и поддерживать своих детей в их интернет-активностях, обучая критически воспринимать информацию, которая поступает из Сети [2; 3]. Это позволит подросткам более осмысленно подходить к своему поведению в виртуальной среде, а также развить навыки защиты своей конфиденциальности.

Вводя в практику нововведения, необходимо учитывать не только образовательные, но и социальные аспекты. Подростки не просто обучаются безопасности, они должны осознавать, что их поведение может оказывать воздействие как на них самих, так и на других пользователей. Формирование чувства ответственности за свои действия в сети, развитие навыков эмпатии и уважения к другим – важные составляющие безопасного поведения [1]. Создание здоровой интернет-среды требует совместных усилий государства, образовательных учреждений и родителей. В этом процессе важно обеспечить мультидисциплинарный подход, включающий не только прямое обучение безопасности, но и акцент на эмоциональное состояние подростков, которое может негативно влиять на их поведение в сети [2]. Наконец, формирование безопасного поведения у подростков предполагает активное участие самих подростков в этом процессе. Важно включать их в разработку мероприятий и программ, что повысить их заинтересованность и вовлеченность, создавая пространство для открытого диалога о безопасности в интернете [3].

Список использованной литературы

1. Савельев, А. И. Проблема информационной безопасности несовершеннолетних в сети Интернет / А. И. Савельев // Юридическая наука и правоохранительная практика. – 2016. – № 2 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-informatsionnoy-bezopasnosti-nesovershennoletnih-v-seti-internet> (дата обращения: 09.12.2024).
2. Годик, Ю. О. Угрозы и риски безопасности детской и подростковой интернет-аудитории / Ю. О. Годик // Вестник Московского университета. Серия 10, Журналистика. – 2011. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ugrozy-i-riski-bezopasnosti-detskoy-i-podrostkovoy-internet-auditorii> (дата обращения: 09.12.2024).
3. Власенко, М. С. Обеспечение информационной безопасности несовершеннолетних в сети Интернет: современное состояние и совершенствование правового регулирования / М. С. Власенко // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obespechenie-informatsionnoy-bezopasnosti-nesovershennoletnih-v-seti-internet-sovremennoe-sostoyanie-i-sovershenstvovanie-pravovogo> (дата обращения: 09.12.2024).

[К содержанию](#)

А. Д. МАРТЫСЮК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность изучения проблемы эмоционально-волевого развития детей старшего дошкольного возраста обуславливается наблюдающимся снижением уровня эмоциональной устойчивости и волевых процессов, что связано с информационной перегрузкой, гиподинамией, изменениями в семейном воспитании. Исследования последних лет показывают увеличение количества детей с признаками тревожности и агрессии, снижение эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, способности учитывать чувства других, сопереживать неудачам, радоваться успехам других, адекватно проявлять свои чувства [1]. Это негативно сказывается на социальной адаптации, обучаемости и общем развитии личности детей. В современной дошкольной педагогической науке и практике поиск, разработка и внедрение эффективных средств, способов, методов, приёмов развития эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста является назревшей необходимостью. Поиск решения данной проблемы предполагает знание особенностей развития эмоционально-волевой сферы на разных этапах онтогенеза.

Развитие эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста имеет большое значение для становления личности воспитанников. Развитие эмоций и воли тесно взаимосвязано. Я. Л. Коломинский, И. А. Фурманов, А. В. Мудрик и др. отмечают, что важно помнить о взаимосвязи эмоциональной и волевой сфер [2]. Развитие одной из них положительно влияет на другую. Умение управлять своими эмоциями (эмоциональная регуляция) способствует более эффективному преодолению трудностей и достижению целей (волевая сфера). Умение управлять своими эмоциями (эмоциональная регуляция) напрямую влияет на волевые качества, такие как самоконтроль и целеустремленность. Ребенок, который контролирует свой гнев, агрессию, радость более эффективно преодолевает трудности и достигает своих целей. Развитая воля способствует адекватному выражению и регуляции эмоций.

В исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и др. выделяются особенности развития эмоционально-волевой сферы. Авторы утверждают, что в процессе эмоционального становления воспитанников происходит расширение эмоционального спектра. Дети старшего дошкольного возраста демонстрируют широкий диапазон эмоций: радость,

восхищение, гнев, обиду и др. Они способны осознавать и дифференцировать более тонкие оттенки чувств, таких как гордость, стыд, зависть, сочувствие, сопереживание. Становление и развитие эмоций воспитанников происходит непосредственно в социальном окружении, где роль социальных факторов и влияние взрослого достаточно велико. Характерные черты приобретает и развитие эмоциональной регуляции. В этом возрасте начинает формироваться способность управлять своими эмоциями. Дети учатся сдерживать импульсивные реакции, контролировать гнев,правляясь с разочарованием. Однако эта способность еще несовершенна, и дети часто испытывают трудности с саморегуляцией, особенно в стрессовых ситуациях. Заметными становятся особенности проявления эмпатии и сочувствия. У детей развивается эмпатия – способность понимать и разделять чувства других людей. Воспитанники начинают проявлять больше сочувствия, соучастия, сопереживания, что способствует развитию социальных навыков и построению гармоничных отношений со сверстниками. Волевое развитие детей 5–6 лет характеризуется особенностями, на которые указывал Л. С. Выготский. В старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие произвольности психических процессов, что определяет развитие волевых качеств. Дети учатся планировать свои действия, сдерживать импульсивные желания, доводить начатое дело до конца, несмотря на трудности самоконтроля. Они учатся контролировать свои действия и поведение, сдерживать реакции, придерживаться правил. Это является важным этапом в развитии волевой регуляции. Однако самоконтроль в этом возрасте еще несовершенен. Наблюдаются особенности развития целеустремленности. Дети становятся способны ставить перед собой цели и стремятся к их достижению, проявляя настойчивость в преодолении трудностей, упорство в достижении результатов. Факторами, способствующими развитию целеустремленности у детей этого возраста, являются: постановка достижимых целей, поддержка и поощрение, развитие самооценки, понимание связи между усилием и результатом, пример взрослых, игровые ситуации, позитивное эмоциональное окружение.

Совершенствование эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста это сложная, многовекторная задача, эффективность ее решения зависит от применения различных форм, методов и приемов в процессе взаимодействия педагогов и детей. Психолого-педагогическая поддержка развития эмоционально-волевой у детей старшего дошкольного возраста со стороны педагогов предполагает применение элементов личностно ориентированного, деятельностного подходов.

Список использованной литературы

1. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус [и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Минск : Універсітэтскае, 1997. – 237 с.
2. Фурманов, И. А. Психодиагностика и психокоррекция личности : учеб.-метод. пособие / И. А. Фурманов, Л.А. Пергаменщик. – Минск : Нар. асвета, 1998. – 64 с.

К содержанию

К. Я. МАШЭНСКАЯ

БрДУ імя А. С. Пушкіна, Брэст

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

ВЫХАВАННЕ ПАЧУЦЦЯ ЛЮБОВІ І ПАВАЖЛІВЫХ АДНОСІН ДА БЛІЗКІХ ЛЮДЗЕЙ У ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ ВА ЎМОВАХ УСТАНОВЫ ДАШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ

Удасканаленне эмацыйных адносінаў да блізкіх людзей ва ўстановах дашкольнай адукацыі адбываецца ў гульнях, творчасці, праблемных сітуацыях, інсцэнроўках, чытанні мастацкіх тэкстаў, праектнай дзейнасці, што спрыяе мадэліраванню сямейных каштоўнасцяў, развіццю эмпатыі, трансфармацыі ведаў у трывалыя практычныя навыкі. У сваю чаргу, эмацыйны водгук дзяцей сведчыць пра ўзоровень іх патэнцыйнай сацыялізацыі.

Паважлівыя адносіны да іншага чалавека з'яўляюцца базавай нормай этикі і назапашваюцца працяглы час у працэсе ўзаемаадносін з людзьмі. Яны складаюць базіс для аб'ектыўнасці ацэнак, разумення іншых, гарманічнасці камунікацыі. Паводле А. Р. Кукушкінай, “основатворнымі складнікамі паважлівых адносінаў дзяцей дашкольнага ўзросту да дарослых з'яўляюцца давер, тактычнасць, справядлівасць, здольнасць да эмпатыі” [1, с. 62]. Усё гэта можа выражацца ў словах, паводзінах і ўчынках юнай асобы.

Дзяцей неабходна вучыць выяўляць спагаду, спачуванне, клопат пра тых, хто гэтага патрабуе. Вучыць неабходна не на незнаймых людзях, а на блізкіх. Напрыклад, саступаць месца ў аўтобусе людзям шаноўнага ўзросту, як раяць урачы, не патрэбна, бо для здароўя пажылым людзям карысней стаяць. Сумніўна вучыць дашкольнікаў дапамагаць пажылым пераходзіць дарогу, бо юныя асобы могуць трапіць пад машыну. Разам з тым мэтазгодна прывучаць дзяцей выконваць асабістыя просьбы родных і бацькоў (выкінуць смецце, забраць пошту, прынесці тэлефон, перакласці

прадукты з пакета ў халадзільнік і інш.), камунікатыўныя зносіны з дарослымі весці добразычліва (цікавіцца самапачуваннем, справамі, вітацца і развітвацца).

Дзяцей складана зматываваць на прапанову дапамогі, выказанне павагі, удзячнасці, спачування, на ўчынак не асабістай, а чужой карысці. Словы ў дадзеным выпадку дапамагаюць толькі ўскосна. Важней выкарыстоўваць гульнявыя метады тыпу сюжэтна-ролевых гульняў, мадэліравання сацыяльных роляў (настаўнік, бацька, сусед).

Н. У. Клюява раіць выкарыстоўваць “такі від творчай дзейнасці, як стварэнне сямейнага альбома, інсцэніраванне сацыяльна-бытавых казак з маральным падтэкстам” [2, с. 45], І. Б. Смірнова пропануе звязтацца да “семінараў для бацькоў, майстар-класаў па ўзмацненню дзіцяча-бацькоўскіх сувязей [3, с. 117].

Ва ўстанове дашкольнай адукцыі “Дзіцячы сад № 14 г. Брэста” падчас педагогічнай практикі з групай дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту намі была праведзена дыягностика ўзроўню сфарміраванасці паважлівых адносінаў да родных “Малюнак сям’і”, у якой выява членаў сям’і побач ці трymаючыхся за рукі ў яркіх колерах харектарызавала эмацыйную блізасць, а адлюстраванне сваёй асобы па-за колам сям’і і змрочныя колеры харектарызавалі верагодныя канфлікты і эмацыйную аддаленасць. У выніку было адзначана, што ў малюнках 60 % дзяцей прысутнічаюць цёплая колеравая гама і дэталізаваныя сцэны сямейных узаемаадносінаў. У малюнках 25–35 % дзяцей прысутнічаюць выразна выяўленыя бар’еры, якія сведчаць аб праявах дысгарманічных стасункаў у сям’і. Адсутнасць у 16 % малюнках фігуры бацькі сведчыць як пра яго фізічную аддаленасць, так і пра эмацыйную недасягальнасць. У малюнках 15 % дашкольнікаў былі зафіксаваны халодныя колеры, схематычнасць выяў, адсутнасць дэталізацыі, што можа сведчыць пра верагоднасць эмацыйнай дэпрывацыі дзіцяці, несфарміраванасць умення выяўляць свае пачуцці.

Атрыманыя дадзеныя сведчаць аб неабходнасці аўяднання педагогаў і бацькоў для фарміравання паўнавартасных узаемаадносінаў у сям’і, адпаведнага ім паважлівага стаўлення да дарослых з боку дзяцей. Эфектыўнасць педагогічных метадаў (ролевых гульняў, праектаў, тэматычных ранішнікаў, спартландый) залежыць ад узроўню актыўізацыі рэфлексіі бацькоў.

Такім чынам, фарміраванне ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту пачуццяў любові, прыязнасці, паважлівасці да родных павінна ўзгаджацца з агульным маральным выхаваннем дзяцей, адпавядаць прынцыпам паступовасці і сістэматычнасці, ісці ў рэчышчы пераўтварэння маральных норм у асабістыя перакананні і рэалізоўвацца праз мадэліраванне адпаведных паводзін у гульнях.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Кукушкина, А. Г. Уважительное отношение к старшим как интегративное личностное образование / А. Г. Кукушкина // Психолого-педагогические исследования. – 2015. – № 3. – С. 58–64.
2. Клюева, Н. В. Психолог и семья: диагностика, консультации, тренинг / Н. В. Клюева. – Ярославль : Акад. развития, 2001. – 160 с.
3. Смирнов, И. Б. Воспитание уважения к старшим в дошкольном возрасте / И. Б. Смирнов, А. В. Шемшурина, В. Н. Шутова. – М. : Просвещение, 2010. – 128 с.

К содержанию

О. Ю. МИРОНЕЦ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ

Проблема формирования фонематических процессов у детей 5–7 лет не перестает быть актуальной из года в год. В результате анализа педагогической литературы было обнаружено значительное число исследований, посвященных изучению данной темы. Многие дети в возрасте 5–7 лет имеют выраженные отклонения в речевом развитии. Одним из наиболее часто встречающихся в дошкольном возрасте речевых нарушений является дислалия. При этом нарушении главными компонентами, которые чаще всего отклоняются от нормы, являются звукопроизношение и фонематические процессы [2].

Формирование у детей старшего дошкольного возраста фонетико-фонематической компетентности речи – важная составляющая коррекционной развивающей работы при дислалии. Исправление у детей недостатков фонетической стороны языка, на котором они говорят, невозможно без целенаправленной логопедической работы над усовершенствованием фонематической составляющей, которая определяет способность дифференцировать и различать фонемы, что, в свою очередь, обеспечивается полноценным функционированием речеслухового анализатора.

Фонематическую систему составляет ряд фонематических функций. Представим их структуру (по Н. Ю. Григоренко [1]):

1. Речевой слух, который включает:

– слуховое внимание – умение определять на слух то или иное звучание и его направление;

- звуковысотный слух – способность воспринимать и различать изменения голоса по высоте, чувствовать эмоциональную окраску речи;
- восприятие темпа речи и громкости голоса – способность воспринимать скорость и громкость речевого высказывания;
- ритмический слух – способность слышать и правильно воспроизвести ритмический рисунок слова, устанавливать место ударения в нем;
- фонетический слух – умение различать слова и звукокомплексы по акустическим характеристикам (громкость, высота, длительность);
- фонематический слух:
 - 1) способность различать и воспроизводить все речевые звуки, соотнося их с «решеткой фонем» данного языка;
 - 2) восприятие фонемного состава слова и оценивание соответствия / несоответствия своего произношения установленному образцу;
 - 3) тонкий систематизированный слух, позволяющий воспринимать, узнавать и различать фонемы родного языка и в целом определять звуки речи как смысловые единицы.

Фонематический слух направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые запечатлены и хранятся в памяти человека. Это комплексное понятие, совокупность взаимосвязанных фонематических процессов.

2. Фонематическое восприятие:

- способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы);
- способность узнавания и различения звуков речи, позволяющая дифференцировать слово по значению;

Фонематическое восприятие является базовым компонентом фонематической стороны речи, закладывается у детей ранее остальных фонематических процессов. От степени его сформированности зависит способность к языковому анализу и синтезу.

3. Фонематический анализ – умственные действия по анализу звуковой структуры слова – разложение его на последовательный ряд звуков, подсчет их количества, классификация. Это умственные действия, на основе которых ребенок учится производить сознательные операции с языком (Д. Б. Эльконин, Л. В. Лопатина, Н. А. Леонтьев и др.). Это высшая ступень развития фонематического восприятия.

4. Фонематический синтез – умственные действия по синтезу звуковой структуры слова – слияние отдельных звуков в слоги, а слогов в слова. Сложность процесса фонематического синтеза обусловлена прежде всего тем, что в процессе фонематического синтеза ребенку приходится восстанавливать в представлении искусственно разделенную на звуки речь.

5. На основе фонематического восприятия и фонематического анализа формируются фонематические представления. Фонематические представ-

ления (Б. Г. Ананьев, Л. В. Венедиктова, Р. И. Лалаева, Л. К. Назарова, О. Б. Иншакова и др.) – это сохранившиеся в сознании образы звуковых оболочек слов, которые образовались на основе предшествовавших им ранее восприятий этих слов; способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе представлений.

Эффективным средством формирования фонематических функций у дошкольников с дислалией выступает игра. Ниже представлена часть специальных дидактических игр, которые использовались на занятиях в ходе исследования. Игры сгруппированы по коррекционным задачам.

Развитие слуховой памяти и внимания.

«Послушай»

Цель игры: развитие слухового внимания, активизация словаря.

Ход игры: учитель-логопед предлагает детям помолчать и прислушаться к окружающим звукам, затем озвучить то, что услышал (например, скрипнула дверь).

«Что звучало»

Цель игры: развитие слухового восприятия, различение неречевых звуков.

Ход игры: логопед демонстрирует предметы по одному и показывает, как они звучат. Затем он закрывает экран и совершает действия с различными предметами, а дошкольники распознают, какие предметы принадлежат разным звукам.

Коррекция фонематической стороны речи.

«Волшебный мешочек»

Цель игры: научить детей различать звуки [с] и [ш] на словесном уровне.

Оборудование: «волшебный» мешочек, маленькие игрушки, в названиях которых есть соответствующие звуки.

Ход игры: педагог предлагает детям соблюдая очередность достать игрушку из «волшебного» мешочка и определить наличие звука [с] или [ш] в его названии. Победителями становятся те дети, которые не допустили ошибок.

«Собери игрушки»

Цель игры: научить детей устанавливать место звука [с] в слове.

Оборудование: набор игрушек, три коробки с содержимым в виде схем звукового состава слов.

Ход игры: детям предлагается разглядеть и назвать набор игрушек. После чего педагог просит детей разместить игрушки по коробкам согласно схемам звуковой композиции слов, входящих в состав коробок.

При проведении игр из раздела по коррекции фонематической стороны речи было отмечено, что наибольший интерес у детей вызывают те иг-

ры, в которых используется дополнительное оборудование: игрушки, распечатанные картинки, кубики, прищепки. Непременным условием эффективности использования игр в формировании фонематических функций выступает систематичность.

Список использованной литературы

1. Григоренко, Н. Ю. Преодоление произносительных расстройств у детей с аномалиями органов артикуляции : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Григоренко Наталья Юрьевна ; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2005. – 24 с.
2. Флерова, Ж. М. Логопедия : пособие / Ж. М. Флерова. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 320 с.

К содержанию

Д. В. МИРОНОВ

БарГУ, Барановичи

Научный руководитель – Л. И. Ермакович, канд. ист. наук, доцент

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Возрастные изменения являются важным аспектом, который влияет на психическое, физическое и социальное развитие подростков. Одним из ключевых факторов, способствующих успешной социализации и адаптации в обществе, являются волевые качества, которые становятся особенно значимыми в период старшего школьного возраста. В этом контексте физическая культура и спорт играют уникальную роль, так как они не только содействуют физическому развитию учащихся, но и предоставляют возможности для формирования, укрепления и развития их волевых качеств.

Старший школьный возраст характеризуется многими изменениями как в физиологическом, так и в психологическом плане. Подростки становятся более самостоятельными, начинают осознавать свои цели и стремления, что требует от них новых уровней самоконтроля, настойчивости, инициативности и решительности. Понимание того, как именно формируются волевые качества у старших школьников в рамках физического воспитания, имеет важное значение для педагогической практики и разработки эффективных образовательных программ.

Волевые качества представляют собой относительно независимые и устойчивые психические образования личности, содержание которых зависит от этапа онтогенеза, личного опыта, знаний, умений, а также сформированных мотивов и установок. Они формируют единую, открытую и динамичную целостную систему, компоненты которой в зависимости от объективных условий конкретной деятельности могут по-разному взаимодействовать друг с другом, обеспечивая преобладание то одного, то другого волевого качества.

Системообразующей функцией волевых качеств является обобщенная способность преодолевать различные трудности, возникающие на пути к достижению поставленных целей.

Успех деятельности и степень сформированности волевых качеств находятся в взаимосвязи и взаимозависимости: развитие волевых качеств определяется характером и содержанием деятельности, в то время как успешность деятельности зависит от уровня сформированности тех волевых качеств, которые необходимы для ее выполнения.

Волевые качества человека разнообразны, и исследователи выделяют от 6 до 34 таких качеств. При этом для каждого из них акцентируются определенные приоритетные качества. А. Л. Венгер считает, что в школе основное внимание следует уделять формированию целеустремленности, самообладания, дисциплинированности, решительности и инициативности [2]. А. И. Высоцкий выделяет самостоятельность, инициативность, целеустремленность, выдержку и настойчивость как важнейшие, способствующие развитию более сложных волевых качеств, таких как дисциплинированность, смелость и мужество [3]. Л. И. Божович подчеркивает, что процесс формирования волевых качеств является комплексным; они развиваются не изолированно, а одновременно, причем развитие одного качества влечет за собой формирование других [1].

На основе анализа перечисленных работ можно прийти к следующим выводам. Не существует особых волевых качеств, характерных для конкретного возрастного периода. Есть набор волевых качеств, присущий людям определенного возраста, который формируется в результате сочетания их биopsихосоциальных характеристик. К основным волевым качествам подросткового возраста относятся целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость, выдержка и самостоятельность. Хотя эти качества являются общечеловеческими, в каждом возрасте (включая подростковый) они имеют свои особенности проявления, которые необходимо учитывать при их развитии.

Формирование волевых качеств начинается в раннем детстве и на каждом этапе развития имеет свои уникальные характеристики. Переход к подростковому возрасту сопровождается значительными изменениями

условий, влияющих как на общее развитие личности, так и на формирование волевых качеств. Как отмечает И. С. Кон, эти изменения затрагивают физиологию организма, отношения подростков со взрослыми и сверстниками, а также уровень развития познавательных процессов, интеллекта и способностей. Центр физической и эмоциональной жизни ребенка смещается из домашней среды во внешний мир, в круг сверстников и взрослых [4, с. 87].

В подростковом возрасте как учебная деятельность, так и социальное положение значительно изменяются. Учебный процесс (как и другие виды деятельности) становится более сложным, требуя больших усилий, большей самостоятельности и ответственности. Изменяется и отношение взрослых к подросткам: от них начинают ожидать более зрелого и ответственного поведения, что предполагает проявление волевых качеств. Это вполне естественно, так как подросток становится более разумным, физически сильным и развитыми. Важным для подростка начинает становиться его роль в коллективе сверстников и общественное мнение о нем. Поскольку требования взрослых и сверстников часто не совпадают, подростку приходится делать выбор, что требует от него значительных волевых усилий [5, с. 49].

На все это накладываются новые возможности и потребности самих подростков. У них появляются множество новых и разнообразных увлечений, которые выходят за рамки школы и учебного процесса. Они начинают интересоваться спортом, техникой, различными видами искусства. Также возникает интерес к противоположному полу, стремление к развлечениям и проведению времени в компании сверстников.

Формирование волевых качеств у старших школьников тесно связано с процессами развития их общественной активности, потребностей, интересов и мотивов к различным видам деятельности. Этот процесс носит противоречивый, нестабильный и импульсивный характер, что отражается в сочетании взаимно противоположных положительных и отрицательных аспектов: смелости (иногда безрассудной) и страха, желания и возможностей, стойкости и слабости, выдержки и несдержанности, и т. д. Подросток может проявлять одни волевые качества в одной сфере деятельности, но не демонстрировать их в другой.

На развитие волевых качеств подростка в процессе его жизненной эволюции влияют множество факторов. Поэтому важно активизировать те, которые способствуют постоянному проявлению волевых качеств, формируя и закрепляя их среди необходимых личных характеристик. К таким факторам относятся средства физической культуры. Их целенаправленное и акцентированное использование в подростковый период способствует активизации формирования волевых качеств у школьников и оптимизации

их структуры в соответствии с особенностями личностного развития в этот период.

Список использованной литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
2. Венгер, А. Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности у детей и подростков / А. Л. Венгер. – М. : Эксперимент, 2000. – 180 с.
3. Высоцкий, А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения / А. И. Высоцкий // Материалы научной конференции по проблемам психологии воли. – Челябинск : ЧГПИ, 1979. – С. 26–33.
4. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Шульга, Т. И. Формирование волевых качеств у учащихся на уроках физической культуры : дис. ... канд. психол. наук / Шульга Татьяна Ивановна. – Ростов н/Д, 1987. – 164 л.

К содержанию

И. С. МИРОНОВ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ЗАВИСИМОСТЬ ОТ ГАДЖЕТОВ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ, ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Зависимость от гаджетов среди подростков – это одна из важных социальных проблем в обществе. Гаджет – небольшое устройство, предназначенное для облегчения и усовершенствования жизни. Зависимость от гаджетов – представляет собой неконтролируемое использование, злоупотребление гаджетами, которое негативно влияет на психическое и физическое здоровье человека, его социальную жизнь.

Сущность зависимости от гаджетов заключается в чрезмерном использовании электронных устройств, таких как смартфоны, планшеты и компьютеры, что может приводить к негативным последствиям для физического и психического здоровья. Эта зависимость проявляется в постоянном желании проверять уведомления, проводить много времени в социальных сетях или играть в видеоигры, что может мешать живому общению, снижать продуктивность и вызывать стресс.

Также зависимость от гаджетов тесно связана с понятием номофобии. Этот термин описывает страх остаться без мобильного устройства или забыть его. В настоящее время все большее число людей не выпускают из рук свой мобильный телефон и боятся его потерять.

Чувство беспокойства, рассеянности и беспомощности – все это может возникать во время использования гаджетов. Особенно уязвимы в этом отношении дети и подростки, которые быстрее всего становятся жертвами зависимости от телефонов. Постоянные отвлечения на сообщения, звонки, новостные ленты и развлекательные видео лишают человека интереса к окружающему миру. Зависимость от телефона может разрушить жизнь, оставляя лишь пустоту и одиночество, так как друзья и близкие могут постепенно удаляться.

Зависимость от гаджетов у подростков начала проявляться постепенно, она охватывает последние два десятилетия, особенно с начала 2000-х гг., когда мобильные телефоны и интернет стали более доступными. Однако наиболее заметный рост использования гаджетов и связанных с ним зависимостей наблюдается с 2010 г., когда появились смартфоны и социальные сети, которые значительно изменили поведение подростков.

Проявление зависимости у подростка можно заметить по его поведению, аппетиту и настроению. Так же можно заметить это, если подросток: подросток начинает пренебрегать гигиеной и физической активностью, жалуется на частые боли в пальцах, спине, головную боль, хронически недосыпает; все мысли, разговоры и внимание сосредоточены на смартфоне и на том, что в нем происходит; подросток перестает интересоваться делами, которые раньше приносили ему радость; подросток все больше ограничивает личные контакты с семьей и друзьями в угоду виртуальному общению [1].

Родители, часто того не понимая, сами увлекают ребёнка виртуальным, технически сложным миром, приобретая ему разные современные технические новинки. При этом искренне считают, что это важно и необходимо. Но забывают о том, чтобы увеличивать круг других интересов подростка, не ищут ресурсы в интеллектуальных, творческих занятиях, не учат получать от жизни реальные впечатления. Гаджет-зависимость у детей начинается с того, что родители общение с ними заменяют гаджетом. И, как следствие, вырастает подросток, у которого неверно расставлены жизненные приоритеты: в первую очередь виртуальный мир, и только потом реальная жизнь [2].

Причины зависимости у подростков включают в себя глубинные эмоциональные проблемы, легкий доступ к технологиям, использование социальных сетей, генетическую предрасположенность, влияние сверстников и отсутствие поддержки в реальной жизни.

Этому способствуют следующие факторы [2].

1. Доступность и привлекательность гаджетов. Современные гаджеты предлагают широкий спектр развлечений и возможностей для общения, что делает их особенно привлекательными для подростков.

2. Недостаток контроля со стороны родителей. Недостаточное внимание родителей ко времени, которое подросток проводит с гаджетами, и контенту, который он потребляет, способствует формированию зависимости.

3. Социальное давление. В подростковой среде владение современным гаджетом и активное участие в социальных сетях часто рассматривается как признак успешности и принадлежности к группе.

4. Стресс и тревожность. Некоторые подростки используют гаджеты как способ справиться со стрессом и тревогой, уходя в виртуальный мир от проблем в реальной жизни.

5. Особенности личности. Подростки с низкой самооценкой, трудностями в общении и склонностью к импульсивности более подвержены риску развития гаджетовой зависимости.

Подростковая интернет-зависимость – это поведенческое состояние, характеризующееся чрезмерным, компульсивным или неограниченным использованием подростками Интернета. Это влечет за собой сильное и настойчивое желание участвовать в онлайн-деятельности, такой как социальные сети, игры, что значительно влияет на жизнь подростка.

Подростки, которые зависимы от гаджетов и проводят слишком много времени в интернете, могут иметь серьезные проблемы в многих сферах своей жизни. Данная зависимость может влиять на подростков очень негативно в разных аспектах их жизни, например [2]:

1. Социальные отношения: чрезмерное использование интернета может привести к социальной изоляции и напряженным отношениям с семьей и друзьями, поскольку подростки могут отдавать предпочтение онлайн-общению, а не живому общению.

2. Плохая успеваемость: подростки, которые проводят слишком много времени в Интернете, могут пренебрегать учебой в пользу социальных сетей и других онлайн-занятий, что может негативно повлиять на их оценки. Подростки, которые проводят слишком много времени в Интернете, могут отвлечься от учебы и в конечном итоге откладывать выполнение заданий или не готовиться к урокам.

3. Физическое здоровье: длительное время, проведенное перед экраном, и сидячий образ жизни могут привести к различным проблемам с физическим здоровьем (напряжение глаз, головные боли, нарушения сна, проблемы с опорно-двигательным аппаратом).

4. Риск онлайн-эксплуатации: чрезмерное использование Интернета может подвергнуть подростков кибербуллингу и другим формам онлайн-эксплуатации.

Также зависимость подростков от гаджетов может быть негативна в плане того, что она может развить другие зависимости такие как онлайн казино или травлю в интернете. Нездоровые отношения с Интернетом потенциально могут привести к расстройству, связанному с азартными играми в Интернете, когда подростки становятся компульсивно вовлечеными в онлайн-игры в ущерб другим сферам жизни. Зависимость к чему-либо можно определить, как непрерывные поиски чем-то удовлетворить и занять себя, не учитывая все пагубные последствия.

Таким образом, зависимость от гаджетов у подростков – это серьезная проблема, требующая внимания и своевременного вмешательства. Понимание сущности, причин и последствий этой зависимости является первым шагом к ее профилактике и преодолению. Необходим комплексный подход, включающий образовательные программы, родительский контроль, развитие социальных навыков и при необходимости профессиональную помощь.

Список использованной литературы

1. Minsk.edu : [сайт]. – URL: <http://gymn41.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=161221> (дата обращения: 13.03.2025).
2. Rcdpov-pvl-news : [сайт]. – URL: <http://soc52.ru/rcdpov-pvl-news/20183-rcdpov-pvl-news-328> (дата обращения: 15.03.2025).

К содержанию

А. М. МИЦКОВИЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Т. Л. Горностай, канд. пед. наук, доцент

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

Проблема формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста является предметом изучения психологов и педагогов (М. М. Алексеева, Ю. С. Григорьева, Н. А. Зорина, Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, Л. В. Коломийченко, М. И. Лисина и др.). В своих работах ученые рассматривали развитие коммуникативных умений дошкольников как развитие способности успешного взаимодействия ребенка с окружающими. Анализ педагогических исследований свидетельствует, что формирование коммуникативных умений – это целенаправленный процесс последовательного включения дошкольников в различные виды деятель-

ности, которые обусловливают их овладение разнообразными коммуникативными ситуациями. Учеными указана ведущая роль речевого развития и игровой деятельности детей дошкольного возраста в формировании коммуникативных умений и подчеркивается роль педагога в этом процессе.

Психологи Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько утверждали, что развитие коммуникативных умений приобретает большее значение в старшем дошкольном возрасте, так как у детей стремительными темпами развивается речь, общение становится неотъемлемой частью жизни ребенка, а деятельность – совместной [2]. У детей старшего дошкольного возраста формируются основные коммуникативные умения, а коммуникативная активность направлена как на взрослых, так и сверстников. Так, в системе делового и игрового взаимодействия доминирующие позиции занимает сверстник, а в системе познавательного – взрослый. Воспитанники начинают осознавать особенности своего поведения, принимать и использовать социальные нормы для оценки себя и окружающих.

Однако многие дошкольники испытывают серьезные трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Неумение детей организовывать общение провоцирует личностные и поведенческие нарушения, способствующие появлению замкнутости или чувства отверженности. Если коммуникативное развитие ребенка оказывается в зоне риска, и он испытывает определенные трудности в налаживании межличностных отношений со сверстниками, то несомненно нуждается в психолого-педагогической поддержке и сопровождении.

Педагог в учреждении дошкольного образования играет ключевую роль в организации условий, способствующих развитию коммуникативных умений. По мнению М. И. Лисиной, важнейшим условием развития коммуникативных умений является организация внеситуативно-личностного общения. На данном этапе дети проявляют интерес к обсуждению личных тем: своих переживаний, впечатлений о семье, правилах поведения. Педагог, выступая как целостная личность, становится образцом для подражания, побуждает детей к рефлексии и осознанию социальных норм [3]. Стиль общения взрослого и его отношение к детям оказывают непосредственное влияние на их поведение. Доброжелательность и уважение педагога способствуют формированию у детей позитивных образцов взаимодействия, в то время как агрессивные, авторитарные методы могут провоцировать замкнутость и агрессию.

Как отмечают Л. В. Коломийченко, Ю. С. Григорьева и Н. А. Зорина, важным является организация педагогом совместной деятельности детей и взрослых, где конечный результат для ребенка будет наглядной оценкой успешности его взаимодействия с другими людьми, а также сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности, отвечающих специ-

фике возраста и использование игровых форм активности ребенка [4]. Важно отметить, что именно в совместной игровой деятельности у детей возникает потребность в обмене высказываниями, т. е. возникает инициативный диалог, который, возникнув, начинает планировать и регулировать эту деятельность. Организация педагогом игровой среды создает условия для формирования умений распределять и обмениваться действиями, соблюдать правила очередности и эффективно взаимодействовать с партнерами.

Для формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности М. М. Алексеева рекомендует педагогу использовать следующие методы и приемы [1]:

- словесные – объяснение, рассказ, беседа, совместное обсуждение воспитателем с детьми сюжета игр, слушание и анализ аудиозаписей; корректное обсуждение конфликтных ситуаций в игре;
- наглядные – рассматривание иллюстраций и картинок; показ игровых действий, ролевых диалогов, игровых высказываний; показ и обучение в играх эмоционально-выразительным движениям, жестам, мимике;
- практические – обучение развернутым игровым действиям; выполнение игровых заданий и упражнений; обучение в игровой обстановке ролевому диалогу и монологу, выполнению этикетных форм общения;
- игровые – словесные, дидактические игры, цель которых не только научить детей выражать свои чувства и эмоции, но и понимать других.

Важным условием формирования коммуникативных умений у детей является взаимодействие педагога с родителями. Совместная работа семьи и дошкольного учреждения позволяет создать единое образовательное пространство, способствующее развитию навыков общения. Педагог информирует родителей о значимости коммуникативного развития, предлагает рекомендации по организации общения с ребёнком в домашних условиях, участвует в совместных мероприятиях и консультирует по вопросам воспитания, вовлекает в образовательный процесс.

Педагог организует развивающую среду и систематически вовлекает детей в различные виды деятельности, способствующие формированию навыков общения. Особое значение имеют:

- 1) организация внеситуативно-личностного общения, побуждающего детей к рефлексии, осознанию социальных норм и формирование положительного примера общения;
- 2) создание условий для совместной деятельности, в которой ребенок учится взаимодействовать с партнерами и соблюдать правила;
- 3) использование разнообразных методов (словесных, наглядных, практических и игровых);

4) сотрудничество с родителями, формирование их компетентности в вопросах коммуникативного развития.

Таким образом, успешное формирование у детей старшего дошкольного возраста коммуникативных умений требует от педагога целенаправленной работы, осуществления комплексного подхода и взаимодействия с семьей, что позволяет создать благоприятные условия для социализации и личностного развития воспитанников.

Список использованной литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений, пособие для педагогов дошк. учреждений / М. М. Алексеева. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

2. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : кн. для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Прогресс-Плюс, 1988. – 190 с.

3. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 276 с.

4. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования : учебник / Л. В. Коломийченко, Ю. С. Григорьева, Н. А. Зорина [и др]. – М. : Юрайт, 2018. – 210 с.

К содержанию

Е. А. МОРСКАЯ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – В. Н. Смаль, канд. филол. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА ДОРОГАХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В дошкольном возрасте формируются основные представления о мире, включая понимание правил поведения в различных ситуациях. Дети начинают осознавать окружающую действительность, учатся взаимодействовать с окружающими и осваивают социальные нормы, однако их восприятие реальности более ограниченно, что делает их уязвимыми в условиях дорожного движения. В связи с этим задача формирования у детей старшего дошкольного возраста основ безопасного поведения на дороге становится не только педагогической, но и социальной необходимостью.

Согласно исследованиям, дети до семи лет имеют недостаточный уровень развития пространственного восприятия и не всегда могут адекватно оценить расстояние и скорость движущихся объектов. Это приводит к тому, что они часто не осознают опасности, связанные с дорожным движением. Понимание правил дорожного движения и умение ориентироваться в сложной транспортной среде требует от детей высоких когнитивных и моторных навыков, которые только начинают развиваться в дошкольном возрасте. В связи с этим важным аспектом работы с детьми является создание условий для формирования у них устойчивых навыков безопасного поведения на дороге.

Важную роль в процессе обучения детей правилам дорожного движения играют родители и педагоги. Их активное участие и правильный подход к обучению могут значительно снизить риски дорожно-транспортных происшествий с участием детей. Эффективные методы обучения должны учитывать возрастные особенности детей, использовать игровые формы, практические занятия и другие активные методы, способствующие усвоению знаний и навыков. Важно также создавать безопасную образовательную среду, где дети могут на практике отрабатывать полученные знания. Дети в силу своих возрастных особенностей не всегда могут правильно оценивать меняющуюся обстановку на дороге и могут оказаться в опасной ситуации. Чем опаснее ситуация, тем медленнее соображает ребенок и больше делает ошибок.

В 5–6 лет дети еще не умеют правильно распределять внимание и отличать существенное от незначительного. Это возраст закрепления основных правил безопасности. Из-за маленького роста ребёнок не всегда может увидеть транспорт, а водитель ребёнка. К тому же у детей меньше шаг, чем у взрослых, поэтому они дольше находятся в зоне опасности. В этом возрасте ребёнок видит боковым зрением примерно 2/3 того, что видит взрослый. Он ещё не умеет определять, что движется быстрее. Ребёнку нужно больше времени для оценки дорожной обстановки, определить стоит машина или движется, оценить расстояние до транспорта и его скорость. Ребёнок часто отвлекается от наблюдения за дорогой на то, что ему кажется более важным и интересным. Формирование основ безопасного поведения на дорогах у детей старшего дошкольного возраста является сложной и многогранной задачей, требующей комплексного подхода. Опыт показывает, что эффективность обучения безопасности на дорогах у детей этого возраста напрямую зависит от учёта возрастных особенностей их психического развития. Дети 5–7 лет обладают ярким воображением, эмоциональностью, но их внимание неустойчиво, а мышление еще недостаточно абстрактно. Именно поэтому традиционные методы заучивания правил оказываются малоэффективными. Наиболее успешными являются

игровые методы, интерактивные формы обучения, использование наглядных пособий, а также тесное сотрудничество педагогов с родителями.

Первоначальные знания о дороге и дорожном движении дети получают ещё в младшем дошкольном возрасте, но они не всегда правильно понимают понятия «далеко-близко», «большой-маленький», «право-лево», что создаёт для них реальную опасность на дорогах. В средней группе детей эффективно знакомить со значением и видами светофоров, транспортных средств, дорожных знаков. Целесообразно разыгрывать ситуации с машинами, поездами, куклами, планами улиц. Знания закрепляются в дидактических играх и упражнениях («Включи сигнал», «Кто спешит на помощь», «Пешеходный светофор», «Мы – пассажиры», «Регулировщик»). В старшей группе дети знакомятся с понятиями «пешеходный переход», «проезжая часть дороги» и «дорожные знаки» с помощью целевых прогулок, наблюдений, бесед и игровых ситуаций. При планировании работы с детьми необходимо использовать наглядные пособия, сказочных персонажей, включать игровые моменты, словесные игры «Нужны разные машины», «Назови машину», «Какого цвета машина?» «Назови цвет: красный, желтый, зеленый», «Что изменилось?», «Наша улица» на развитие внимательности и наблюдательности, ориентировку в пространстве.

Интеграция знаний о правилах дорожного движения в различные виды деятельности – дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, рисование, лепка, чтение художественной литературы – значительно повышает уровень усвоения материала и способствует формированию устойчивых навыков безопасного поведения. Организация чтения книг, рассматривания картинок, утренников, экскурсий по улицам города, просмотра видеороликов, бесед, викторин, соревнований и конкурсов на лучшего знатока правил дорожного движения, просмотра видеороликов, способствует более глубокому пониманию дорожной ситуации и развитию умения предвидеть потенциальную опасность.

Список использованной литературы

1. Михайлова, М. А. Игровые занятия по правилам дорожного движения с детьми 5–7 лет / М. А. Михайлова. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 64 с.

К содержанию

В. В. МУРАТОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время, в педагогике дошкольного детства широко и разносторонне рассматриваются подходы к формированию основ здоровья и здорового образа жизни. В работах Ю. Ф. Змановского, Ю. А. Лебедева, Н. А. Кирченко, А. Г. Фурманова, Г. Н. Фурманова, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкиной и др. обозначается роль физической культуры, раскрывается ее педагогический потенциал, делается акцент на сохранение и формирование здоровья детей дошкольного возраста через целенаправленное развитие физических качеств и двигательных способностей. В исследованиях авторов показано, что в старшем дошкольном возрасте формируются основные двигательные умения и навыки, приобретаются базовые физические и психофизические качества, складываются необходимые предпосылки для развития двигательных способностей. Исследованиями А. В. Коробовой, Ю. Л. Ряузовой и др. доказывается особая восприимчивость детей старшего дошкольного возраста к проявлению координационных способностей. Этот возраст определяется как «сензитивный период», в котором происходит закладка основ для развития координации, происходит приобретение определенных знаний, умений, навыков по выполнению упражнений на координацию. Хорошо развитые координационные способности оказывают влияние на адаптацию к постоянно растущим требованиям современной жизни, позволяя не только эффективно справляться с многозадачностью, но также быстро реагировать на изменяющиеся условия и успешно осваивать новые навыки в различных сферах деятельности.

Из анализа научно-методической литературы следует, что существует много определений понятия «координационные способности», т. е. нет единого подхода к его определению. Данное противоречие обусловлено неоднозначностью понимания учеными (Ю. Г. Грузновым, Е. П. Ильиным, Л. П. Матвеевым, В. П. Поповым и др.) сущности координационных способностей. Так, Ю. Г. Грузнов, В. П. Попов определяют координационные способности как способность организма к согласованию отдельных элементов движения в единое смысловое целое для решения конкретной двигательной задачи.

Белорусские ученые Л. Д. Глазырина, В. Н. Шебеко и др. «координационные способности» определяют как умение ребенка точно соизмерять

и регулировать пространственные, временные и динамические параметры движения; поддерживать статические динамическое равновесие; выполнять двигательные действия без изменения мышечной напряженности [4].

Исследования, проведенные в области физиологии, психологии, педагогики, доказывают, что процесс развития координации движений – это сложный, многоуровневый, разноплановый процесс. Основой развития координации движений является активная двигательная деятельность детей, которую следует использовать как форму тренировки центральной нервной системы, увеличивая рост ее подвижности, уравновешенности, стабилизируя концентрацию возбудительных и тормозных процессов. Содержание двигательной деятельности должно быть представлено специально подобранными видами физических упражнений, которые выполняются с определенной нагрузкой, дозировкой соответственно возрасту.

Вместе с тем проблема развития координационных способностей в старшем дошкольном возрасте остается актуальной педагогической проблемой. В исследованиях Н. М. Лебедевой, Н. А. Бернштейна, В. И. Ляха и др. говорится о тенденции к снижению уровня развития координационных способностей у детей, что обусловлено множеством факторов. Во-первых, увеличение гиподинамии как ограничение двигательной активности, связанное с преобладанием «экранного времени», уменьшением возможностей для активных игр на свежем воздухе и т. д. Во-вторых, недостаточное внимание к развитию координационных способностей в условиях учреждения дошкольного образования, акцент на интеллектуальное развитие детей старшего дошкольного возраста иногда осуществляется в ущерб физическому воспитанию. В-третьих, зачастую применяемые методы не учитывают возрастные особенности детей и не стимулируют разностороннее развитие координационных способностей, а отсутствие методического материала, направленного на развитие координационных способностей, ограничивает возможности педагога [1, 2, 3].

Таким образом, проблема развития координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста остается актуальной для изучения, требует практической реализации со стороны педагогов и руководителей физического воспитания с использованием комплексного и системного подходов, основанных на применении разнообразных, адекватных возрасту средств, методов и приемов, учете индивидуальных особенностей каждого ребенка, создании мотивирующей среды, способствующей формированию у детей интереса к двигательной активности и здоровому образу жизни.

Список использованной литературы

1. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 2001. – 186 с.

2. Глазырина, Л. Д. Физическая культура – дошкольникам / Л. Д. Глазырина. – М. : Владос, 2000. – 102 с.

3. Лях, В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. – М. : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.

4. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. для студентов вузов / В. Н. Шебеко. – Минск : Высш. шк., 2021. – 278 с.

К содержанию

А. А. МУРИН

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. И. Якуш, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Развитие ассоциативного мышления у младших школьников – важный процесс, позволяющий ребенку воспринимать мир во всем его многообразии. Благодаря ассоциативному мышлению дети познают окружающие явления, что способствует активизации психических процессов и усиливает их художественно-эстетические реакции на среду. Ассоциативное мышление изучается в различных науках, включая педагогику. Термин «ассоциация», введенный английским педагогом и философом Дж. Локком, стал основой для множества концепций. Ассоциация представляет собой закономерную связь между психическими процессами или элементами, возникающую в результате опыта. Она позволяет актуализировать одно представление через другое, связанное с ним.

Изучение иностранных языков – это не только процесс запоминания новых слов и правил, но и возможность развивать когнитивные способности ребенка. Одним из ключевых аспектов успешного освоения языка как раз и является развитие ассоциативного мышления. Ассоциативное мышление позволяет детям устанавливать связи между новыми словами, понятиями и образами, что значительно облегчает процесс запоминания и применения знаний на практике. Существует множество методов развития ассоциативного мышления, но некоторые из них занимают ключевое место в изучении иностранного языка.

Визуальные ассоциации. Использование картинок, иллюстраций и фотографий – один из самых эффективных способов развития ассоциативного мышления. Дети лучше запоминают слова, если они связаны с яркими визуальными образами. Таким образом, педагог должен использовать

карточки с изображениями предметов, животных или действий или книги с иллюстрациями, где новые слова подкрепляются картинками.

Мнемотехники – это приемы, которые помогают запоминать информацию через создание ярких ассоциаций. (Например, *Plumber* – сантехник. Нужно представить сантехника в своем синем комбинезоне, похожим издалека на «пломбир». Далее следует очень ярко представить сантехника, который с аппетитом употребляет пломбир).

Игры и интерактивные задания. Игры – это естественный способ обучения для детей. Следует использовать те игры, которые стимулируют ассоциативное мышление. **Ассоциативные цепочки.** Попросите ребенка назвать слова, которые ассоциируются с заданным словом. Например, зима – снег, горка, шапка.

Использование контекста. Новые слова лучше запоминаются, если они используются в контексте. Следует читать рассказы или сказки на иностранном языке, где новые слова повторяются в разных ситуациях. Разыгрывайте диалоги или сценки, где дети используют изученные слова. Более того, использование данного метода поможет ребенку в будущем использовать не только изученные слова, но и лучше понимать и чувствовать менталитет изучаемого языка.

Мультисенсорное обучение. В данном методе происходит задействование различных органов чувств ребенка, которые усиливают запоминание: **слуха** (для развития слуховой деятельности стоит включать учащимся песни, аудиозаписи, сказки, мультики на изучаемом языке); **тактильных ощущений** (написание слов, лепка из пластилина различных предметов, рисование); **движения** (жесты и действия, связанные с изучаемыми словами (например, ребенок изображает животное и повторяет его название на иностранном языке или показывает глагол с помощью движения)).

Эмоциональные ассоциации. Новые слова связывают с эмоциями или личным опытом ребенка. Например, слово *happy* (счастливый) можно связать с моментом, когда ребенок был счастлив; слово *sunshine* (солнечный свет) можно связать с летними каникулами, когда на улице много солнечного света, а для ребенка это время отдыха и игр [1].

Развитие ассоциативного мышления у детей при изучении иностранных языков – это мощный инструмент, который помогает сделать процесс обучения более эффективным и увлекательным. Используя визуальные образы, игры, контекст, эмоции и творческие задания, можно создать прочные ассоциативные связи, которые помогут детям не только запоминать новые слова, но и свободно использовать их в речи. Эти подходы не только помогают детям быстрее запоминать новые слова, но и развивают их когнитивные способности, такие как память, внимание, логическое и креативное мышление. Кроме того, ассоциативное мышление способствует

формированию положительного эмоционального отношения к изучению языка. Когда обучение связано с яркими образами, играми и личным опытом, оно становится более мотивирующим и приятным для ребенка. Таким образом, развитие ассоциативного мышления – это не просто вспомогательный инструмент, а важная часть успешного освоения иностранного языка.

Список использованной литературы

1. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2010. – 564 с.

К содержанию

М. И. НИКУЛИНА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – А. Ю. Ульянова, канд. психол. наук

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК ФАКТОР КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕГРАДАЦИИ

В современном обществе проблема аддиктивного поведения личности является одной из наиболее актуальных и серьезных проблем. Она может приводить к негативным последствиям во многих сферах: политике, экономике, социальной сфере, медицине, а также в моральных аспектах жизни общества.

В настоящее время ученые фиксируют и активно исследуют новые формы зависимого поведения, такие как технологические аддикции (интернет-зависимость, азартные игры в интернете, зависимость от гаджетов), которые становятся все более распространенными среди молодежи [1]. Интернет-зависимость является достаточно сложным феноменом, который затрагивает множество сфер общественной жизни, ее изучение ведется в нескольких научных дисциплинах: психологии, психиатрии, социологии, педагогики. Несмотря на это, остаются нерешенными некоторые теоретические и практические вопросы, относящиеся к социально-психологическим аспектам интернет-зависимого поведения современных подростков.

В последние десятилетия самое значительное технологическое воздействие на человечество оказывают компьютерные инновации, в частности связанные с интернетом. Несмотря на это, отечественная наука только начинает осуществлять фундаментальное исследование влияния интернет-технологий на сознание и поведение молодежи» [3]. Интернет становится

все более значимой частью повседневной жизни современного человека, и многие предпочитают проводить больше времени в онлайн-общении, чем в живом взаимодействии, что негативно сказывается на развитии коммуникативных навыков, особенно у подрастающего поколения.

Исследованиями в области изучения данной формы зависимого поведения подростков активно занимались многие отечественные (А. В. Гоголева, В. Д. Менделевич, А. Ю. Егоров, Н. А. Кузнецова, Е. А. Петрова и др.) и зарубежные (Ж. Брюер, И. Голдберг, Д. Гринфельд и др.) исследователи. Современные исследования подтверждают, что социальные навыки детей, которые пользуются цифровыми устройствами, снижаются: постоянное использование смартфонов и других гаджетов способствует уменьшению эмпатии, снижению способности чувствовать и понимать эмоции других людей, что приводит к барьерам в общении и возникновению конфликтного взаимодействия. Это приводит к формированию у детей и подростков альтернативных способов общения в виртуальной реальности, которое кажется им более безопасным, что способствует развитию цифровой зависимости.

Анализ литературы позволил обобщить наиболее значимые особенности, которые способствуют формированию интернет-зависимости у подростков: низкая самооценка, отсутствие коммуникативных навыков и стремления к новым впечатлениям; тревожность, импульсивность, агрессивные проявления в отношении других людей; эмоциональная нестабильность; высокая степень тревожности, обидчивость, конфликтность и ригидность. Испытывая сложности в установлении контактов с окружающими, такие подростки стремятся найти более безопасный и опосредованный способ взаимодействия с миром, например, через социальные сети или компьютерные игры. Таким образом, становится очевидным, что подростки с нарушениями коммуникативных навыков находят в социальных сетях и играх понимающего собеседника и друга, что делает их более уязвимыми к развитию компьютерной зависимости, что также, в дальнейшем, определяет еще более ухудшение коммуникативных навыков [2].

С целью предупреждения коммуникативной деградации и интернет-зависимости было организовано и проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 35 г. Бреста имени Маршала Советского Союза Рокоссовского К. К.». В исследовании приняли участие подростки ($n = 30$) в возрасте 13–16 лет. Для реализации цели исследования был использован тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха).

Анализ результатов исследования позволил выявить четкую взаимосвязь между уровнем интернет-зависимости и эффективностью межличностного общения.

У респондентов, отнесенных к группе обычных пользователей интернета (по результатам обработки теста) выявлена сформированная эффективная коммуникация. Испытуемые с некоторыми проблемами в использовании интернета имеют низкие показатели по шкале, что говорит о проблемах в коммуникации. В свою очередь, респонденты, идентифицированные как интернет-зависимые, демонстрируют низкие проценты в ответах, испытывают значительные затруднения в построении эффективного диалога, что свидетельствует о их неэффективной коммуникации.

В то же время обобщение данных позволило зафиксировать следующие результаты и выводы:

1. Эффективную коммуникацию продемонстрировали лишь 35 % опрошенных подростков.
2. Неэффективная коммуникация выявлена у 65 % респондентов.
3. Полученные результаты зафиксировали искажение коммуникативных умений и навыков у интернет-зависимых подростков, а также наличие опасности в формировании личности подростков от чрезмерного погружения в виртуальную среду.

Таким образом, полученные данные отражают необходимость разработки и проведения профилактической работы, направленной на предупреждение интернет-зависимости, а также на восстановление и развитие коммуникативных навыков, формирования интереса и ценности реального общения в среде подростков.

Список использованной литературы

1. Алибулатова, А. М-А. Психологические особенности учащихся страшных классов / А. М-А. Алибулатова // Цифровая наука. – 2021. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-uchaschih-sya-strashnih-klassov> (дата обращения: 10.10.2024).
2. Кузнецова, Л. Э. Социально-психологические факторы формирования интернет-зависимости у подростков / Л. Э. Кузнецова, Е. С. Романова // Молодой ученый. – 2019. – № 18 (256). – С. 7–8. – URL: <https://moluch.ru/archive/256/58543/> (дата обращения: 10.10.2024).
3. Социально-психологические корреляции зависимости молодежи от социальных сетей / В. П. Шейнов, Ю. М. Бубнов, В. О. Ермак, С. П. Грибановский // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. – 2022. – № 4. – С. 57–70.

К содержанию

А. В. НИЧИК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Р. И. Чичурина, старший преподаватель

ОБРАЗ СЕМЬИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Семья играет ключевую роль в формировании личности подростка, его системы ценностей, мировоззрения и моделей поведения. В подростковом возрасте происходит активное развитие самосознания, формирование идентичности и осмысление своего места в обществе. Особое значение в этот период имеет образ семьи, который складывается под влиянием непосредственного семейного опыта, наблюдений за окружающей социальной средой и культурных установок. О передаче образа родителей по поколениям, построении своей семьи по образу и подобию своих родителей писали З. Фрейд, Г. Юнг, Э. Берн и др. Эти теоретические исследования нашли подтверждение в эмпирических исследованиях С. О. Докучаевой, С. А. Терехиной, Л. И. Вассермана [1].

Одним из важных аспектов изучения семейных представлений является различие между подростками, воспитывающимися в полных и неполных семьях. В полных семьях ребенок взаимодействует одновременно с обоими родителями, что создает определенные условия для формирования его представлений о семье и семейных ролях. В неполных семьях, где один из родителей отсутствует, подросток адаптируется к особым условиям воспитания, что может повлиять на его восприятие семьи, ожидания от будущей семейной жизни и межличностные отношения, подчеркивает в своих трудах Евграфов [2].

Актуальность данного исследования обусловлена значимостью семейного фактора в психосоциальном развитии подростков, а также необходимостью учета особенностей формирования семейных представлений у детей из разных типов семей. Понимание этих различий может способствовать разработке психологических программ поддержки подростков, направленных на гармонизацию их семейных установок и социального взаимодействия.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления особенностей восприятия подростками, воспитывающимися в полной и неполной семье, семейных ценностей, ролей и взаимоотношений,

Исследование осуществлялось на базе ГУО «СШ № 35 имени Маршала Советского Союза Рокоссовского К. К. г. Бреста». В нем принимали участие 30 учащихся 6–8 классов, из которых 15 учащихся из полной

семьи и 15 учащихся из неполной семьи. Исследование проводилось добровольно и анонимно.

Исследование проводилось посредством контент-анализа эссе на тему «Моя идеальная семья». При обработке результатов мы обратили внимание на следующие критерии:

- Что такая идеальная семья для подростков?
- Какие члены семьи входят в идеальную семью?
- Какие традиции в идеальной семье?
- Идеальная ли семья у подростка?

Анализ результатов исследования показал, что у подростков из неполной семьи:

– по первому критерию было выявлено, что преобладающим показателем для подростков должна быть поддержка и внимание – 26 %.

– по второму критерию было выявлено, что наиболее часто подростки включают в состав семьи себя и родителей – 73 %.

– по третьему критерию было выявлено, что в качестве желаемой семейной традиции чаще всего указывают совместное проведение досуга (походы в кино, кафе, парк) – 40 %.

– по четвертому критерию установлено, что 40 % подростков затруднились ответить на вопрос о том, является ли их семья идеальной. Среди ответивших большинство охарактеризовали свою семью как идеальную – 20 %.

На основании анализа результатов исследования можно выделить ряд направлений, следование которым способствует формированию более позитивного восприятия семейных отношений у подростков из неполных семей и, как следствие, повышению показателей по каждому из выделенных критериев.

Рекомендации для родителей подростков из неполных семей:

1. Уделять больше внимания эмоциональной поддержке и активному слушанию.

2. Подчеркивать ценность семьи вне зависимости от её структуры.

3. Внедрять регулярные формы совместного досуга.

4. Развивать у подростка чувство гордости за свою семью, ее уникальность.

5. Поддерживать чувство принадлежности, вовлекая подростка в принятие решений.

Анализ результатов исследования показал, что у подростков из полной семьи:

– по первому критерию было выявлено, что в описании идеальной семьи видят свою семью – 73 % респондентов.

– по второму критерию было выявлено, что наиболее часто подростки включают в состав семьи себя и родителей – 73 % респондентов.

– по третьему критерию было выявлено, что в качестве желаемой семейной традиции чаще всего указывают совместное проведение досуга (походы в кино, кафе, парк) – 53 % респондентов.

– по четвертому критерию установлено, что среди ответивших большинство охарактеризовали свою семью как идеальную – 73 % респондентов.

Рекомендации для родителей подростков из полных семей:

1. Сохранять и укреплять уже сформированный позитивный образ семьи.

2. Развивать устойчивые традиции совместного досуга с учетом интересов подростка.

3. Поддерживать эмоциональную стабильность, конструктивно решать конфликты.

4. Укреплять ценностные установки, акцентируя внимание науважении, поддержке, сотрудничестве.

5. Вовлекать подростков в обсуждение семейных тем, подчеркивая их значимость в семейной системе.

Результаты исследования подтверждают, что структура семьи оказывает влияние на формирование семейных представлений подростков. Подростки из полных семей демонстрируют более устойчивое позитивное восприятие своей семьи. Однако в обеих группах существует потребность в развитии традиций совместного досуга и формировании чёткой системы семейных ценностей. Работа с родителями обеих категорий должна быть направлена на укрепление эмоциональных связей, поддержку самоидентичности подростков в контексте семьи и развитие позитивного семейного климата.

Список использованной литературы

1. Курбонова, Н. М. Исследование образа матери у подростков с помощью семантического дифференциала / Н. М. Курбонова, О. О. Золотова, Е. Е. Сапожникова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PSMN619.pdf>. (дата обращения: 24.01.2025).

2. Евграфов, В. В. Полные и неполные семьи: особенности взаимоотношений и влияние на детей / В. В. Евграфов // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Тула, 15–16 нояб. 2022 г. / редкол.: Н. А. Степанова [и др.]. – Чебоксары : Среда, 2022. – С. 369–371.

К содержанию

И. Н. ОЛЕСОВЕЦ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Т. Л. Горностай, канд. пед. наук, доцент

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

Одной из важнейших задач экологического воспитания в учреждении дошкольного образования является формирование у воспитанников бережного отношения к природе. Ученые отмечают, что уже в раннем возрасте у детей начинает складываться свое отношение к различным сторонам окружающей действительности, основой которой являются представления, получаемые от взрослых. Оно выражается прежде всего через проявление заботы о людях, природе.

Формирование у детей старшего дошкольного возраста бережного отношения к природе в большей степени строится на экоцентрическом подходе (С. Д. Дерябо, И. Д. Зверев, А. Д. Урсул, В. А. Ясвин и др.). Являясь общенациональной основой исследования, он предполагает отсутствие противопоставленности ребенка миру природы при восприятии дошкольником природных объектов как самоценных партнеров в системе взаимодействия «Человек – Общество – Природа». Конечной целью такого подхода является человек, но не прямо, а опосредованно, через сохранение его среды обитания, что и является основной задачей при становлении бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста. Экоцентризм есть основная характеристика процесса становления бережного отношения к природе ребенка дошкольного возраста, раскрывающая его сущность.

Современные исследователи Р. Н. Гагарина, Д. С. Гордеева, С. Д. Дерябо, З. П. Плохий, М. К. Ибраимова, Н. Н. Николаева, Н. А. Рыжкова, Т. А. Серебрякова и др. подчеркивали важность воспитания у детей дошкольного возраста бережного и заботливого отношения к природе. В частности, сущностные аспекты процесса воспитания бережного отношения детей к природе, необходимость создания педагогических условий исследовали в конце XX – начале XXI в. Р. Н. Гагарина, М. К. Ибраимова, З. П. Плохий, Д. С. Гордеева.

Понятие «бережное отношение к природе у детей дошкольного возраста» Д. С. Гордеева рассматривала как эмоционально-чувственную, действенную, сознательную связь ребенка с объектами природы по ее сохранению и восстановлению в процессе активной практической деятельности на основе целостного понимания универсальной значимости природы и многообразия ее ценностей.

Педагогическая сущность данного понятия заключалась в том, что дошкольник:

- познает природу, воспринимает и осмысливает ее через такие качества, как красота, целостность, гармония, величие;
- при помощи педагога и родителей расширяет свои знания об уникальности природы;
- проявляет разумное поведение в конкретной деятельности с целью преобразования природы;
- творчески взаимодействует с природой, основываясь на познавательной, эстетической и нравственной оценке объекта природы [1, с. 11].

Ценными для нашего исследования являются предложенные автором критерии и показатели бережного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста:

- мотивационный (наличие положительной мотивации своей деятельности в природе; отношение к природе как к ценности; потребность в общении с природой и ее объектами; владение навыками самоконтроля и стремления доводить начатое дело до конца);
- эмоциональный (выражение бережного отношения к природе в творчестве; понимание необходимости гуманного, заботливого отношения к объектам природы, проявление ответственности за их жизнь и хорошее состояние; проявление эмоциональной реакции на явления природы; способность к эмпатии);
- информационный (наличие системных представлений о природе (живой и неживой), а также о человеке, как части природы; владение понятиями, полнота и точность знаний; умение устанавливать причинно-следственные связи между природными объектами и явлениями; проявление интереса к объектам и явлениям природы; наличие системных представлений о трудовой деятельности в природе как заботе человека о себе и о природных объектах);
- деятельностный (активное применение знакомых способов действий в природной среде, стремление своей деятельностью улучшить состояние объектов природы; владение общетрудовыми умениями и навыками (целеполагание, планирование, выбор способа достижения цели, контроль и оценка результатов); соблюдение правил поведения в природе и быту; опора на витагенный опыт при взаимодействии с природой; участие в деятельности по сохранению природы) [1, с. 17–18].

На основе исследований М. К. Ибраимовой, З. П. Плохий, Д. С. Гордеевой были определены следующие педагогические условия формирования бережного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста:

1) актуализация потребности детей дошкольного возраста в чувственно-целостном отношении к природе посредством расширения витагенного опыта. Она способствует сближению ребенка и природы, выявляет возможные пути взаимовлияния. Новые знания о возможностях взаимодействия с природой могут способствовать оптимальной работе нервной системы дошкольника, гармонизации межличностных отношений, удовлетворению их эстетических потребностей и непосредственно стимулирует их интеллектуальное развитие;

2) педагогическое стимулирование познавательной и практической деятельности у детей дошкольного возраста. Направлено на формирование практических умений детей по экологии: охрана окружающей среды, бережное к ней отношение в трудовой, общественно полезной деятельности, планирование и выполнение коллективных и индивидуальных видов работ по охране природы. Наиболее значительными ситуациями в возникновении актов познавательной активности в процессе становления бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста являются ситуации обучения, различных типов межличностного взаимодействия, игры;

3) экологизация развивающей предметной среды. Предполагает единство социальных и природных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка; наличие таких элементов, которые бы способствовали уточнению, расширению и конкретизации экологических представлений детей, воспитанию у них бережного отношения к объектам природы, желание заботиться о них, чувствовать ответственность за их жизнь и ежедневное состояние.

В дошкольном возрасте закладываются основы бережного отношения к природе, формируется экологическое мышление и поведение, а одним из наиболее эффективных инструментов достижения этой цели являются дидактические игры экологической направленности. Игровая форма – естественная для дошкольников, она активизирует их познавательную деятельность, делает процесс обучения увлекательным и ненавязчивым; стимулируют эмоционально-ценостное отношение к природе. Через игру дети учатся сопереживать, чувствовать ответственность за сохранение природных богатств.

Список использованной литературы

1. Гордеева, Д. С. Становление бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гордеева Дарья Сергеевна. – Челябинск : ЧГПУ, 2010. – 26 с.

К содержанию

Я. В. ОСИПЧУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Н. Н. Чайчиц, старший преподаватель.

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИИ К УЧРЕЖДЕНИЮ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Поступление в высшее учебное заведение, адаптация к новому коллективу и учебной группе является сложным психологическим этапом для только ставших молодых людей студентами. Адаптация – это процесс поиска комфортных для себя условий по различным направлениям существования личности, в рамках новой среды. Адаптация связана со взаимодействием личности и окружающей среды, формированием адекватных внешним условиям стратегий поведения [1, с. 52].

Также неотъемлемой частью адаптации студента в высшем учебном заведении и частью становления его как личности происходит в рамках новой социальной группы. Студенты вместо того, чтобы влиться в уже существующую группу, формируют свою собственную. Первокурсники начинают общаться с новыми людьми, устанавливать новые социальные контакты. Даже если поступление в вуз не связано с переездом, это событие влечет за собой смену социальной роли, предъявляющую к студенту новые требования, новые задачи [3]. Адаптация к учреждению высшего образования (новой образовательной среде) представляет собой сложный многоуровневый процесс и сопровождается значительным напряжением систем организма студентов. Постоянное умственное и эмоциональное напряжение, частые нарушения режима труда и отдыха могут затруднить адаптацию студентов к особенностям высшего учреждения образования.

Различают три формы адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении:

1) адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

2) общественная адаптация, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе [2, с. 103].

Нами было проведено эмпирическое исследование для выявления студентов, испытывающих трудности в адаптации к группе и к учебной деятельности. Для этого использовалась методика «Адаптированность

студентов в вузе», разработанная Т. Д. Дубовицой и А. В. Крыловым. Исследование проводилось на базе УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина». В нем приняло участие 80 респондентов. Анализ по методике был основан на двух шкалах. Первая шкала, направленная на адаптированность студентов к учебной группе, а вторая – адаптированность к учебной группе.

По шкале адаптированности к учебной группе были выявлены высокие показатели у большинства студентов (88 %). Высокий показатель по данной шкале свидетельствует о том, что студенты чувствуют себя в группе комфортно, легко находят общий язык с однокурсниками, следуют общепринятым в группе нормам и правилам. Студенты как правило с такими показателями могут без сложностей обратиться за помощью к одногруппникам, способны проявлять активность и взять на себя инициативу в группе. Однокурсники также принимают и поддерживают таких студентов.

Низкий показатель по шкале набрали 12 % студентов. Это свидетельствует о том, что данные студенты испытывают трудности в общении с одногруппниками. Они держатся в стороне, проявляют сдержанность и скрытость в отношениях. Им трудно найти общий язык с другими членами группы, не разделяет принятые нормы и правила группы, либо не могут к ним адаптироваться. При затруднениях не могут обратиться за помощью. Не встречают понимания и принятия своих взглядов от одногруппников.

По шкале адаптированности к учебной деятельности были выявлены высокие показатели также у большей части студентов (88 %). Это говорит о том, что к учебной деятельности в высшем учебном заведении студенты адаптируются легко. Учебные предметы они осваивают без затруднений, в срок исполняют все необходимые учебные задания. При появлении затруднений могут обратиться за помощью к преподавателю. Свободно выражают свои мысли и суждения, могут проявлять свою способность на занятиях.

Низкий показатель составили 12 % опрашиваемых. Это указывает на то, что эти студенты с трудом или вовсе не усваивают учебный материал дисциплины. Задания выполняются с трудом, попросить помощи у преподавателя затрудняются. По многим изучаемым предметам нуждаются в консультациях, дополнительных объяснениях. На занятиях выступают с трудом, не могут ясно и четко выражать свои мысли.

При обработке результатов также было отмечено, что полностью неадаптированные студенты по обеим шкалам составляет 6 %. Адаптированные к учебной группе, но не к учебной деятельности составляют 6 %. Неадаптированные к учебной группе, но не к учебной деятельности составляют 6 %.

В результате анализа полученных данных по данной методике можно сделать следующие выводы.

Полностью адаптированы к условиям университетского образования (и к учебной группе, и к учебной деятельности) 81 % студентов, что говорит о значительном количестве учащихся, которые успешно справляются как с социальной, так и с академической средой высшего учебного заведения.

Испытывают затруднения при адаптации к учебной группе либо к учебной деятельности 13 % студентов. Это указывает на наличие значительного числа учащихся, которым требуется дополнительная поддержка и помочь для успешной интеграции в образовательный процесс и улучшения социальных взаимодействий внутри группы.

Полностью не адаптированы (и к учебной группе, и к учебной деятельности) 6 % студентов, что говорит о необходимости разработки специальных программ и мероприятий, направленных обеспечить успешную адаптацию в учебной среде и повысить уровень их учебной активности.

Таким образом, результаты исследования показывают, что большинство студентов полностью адаптированы к условиям университетского образования. Они успешно справляются как с социальной, так и с академической средой высшего учебного заведения. Однако наличие студентов, которые испытывают трудности в адаптации либо же полностью не адаптированные, свидетельствует о необходимости проведения дополнительных мероприятий по оказанию помощи, поддержки для студентов с целью обеспечить успешную адаптацию к учебной среде и повысить уровень их учебной активности.

Список использованной литературы

1. Байнова, М. С. Конфликты в процессе адаптации у студентов-первокурсников / М. С. Байнова, Ю. О. Сулягина, М. Г. Рудаковская // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2021. – № 49. – С. 51–57.

2. Шолохова, Г. П. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности / Г. П. Шолохова, И. В. Чикова // Вестник ОГУ. – 2014. – № 3 (164). – С. 103–107. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-pervokursnikov-k-usloviyam-obucheniya-v-vuze-i-ee-psihologo-pedagogicheskie-osobennosti> (дата обращения: 27.05.2025).

3. Захарова, А. Н. Психологические проблемы адаптации студентов первого курса к условиям вуза / А. Н. Захарова, Г. С. Дулина, С. А. Петунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 328–332. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-problemy-adaptatsii-studentov-pervogo-kursa-k-usloviyam-vuza> (дата обращения: 27.05.2025).

Д. Б. ОСТАШЕВСКАЯ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Р. И. Чичурина, старший преподаватель

ВЛИЯНИЕ СИБЛИНГОВЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ РЕБЕНКА

Взаимоотношения с сиблигами – один из первых и наиболее важных опытов социального взаимодействия для ребенка. Этот первый в жизни ребенка детский коллектив представляет собой уникальную среду для получения опыта взаимодействия, формирования самооценки и выработки стереотипов поведения, ролей, норм, ценностей, которые ребенок перенесет во взрослую жизнь, и играет ключевую роль в последующей социализации ребенка за пределами родительского дома [1, с. 148].

Значительное влияние на социализацию ребенка, по мнению ученых, оказывают следующие факторы сиблинговых взаимоотношений:

1. Сиблинговая позиция по порядку, а также самовосприятие сиблинговой позиции в семье, пол, разница в возрасте между сибсами.

2. Родительское отношение к сиблингам, которое приводит к конкуренции или, наоборот, к сотрудничеству детей.

3. Авторитетность старшего сиблинга для младшего, которая выражается в подражании первому в поведении, как желательном, так и нежелательном, общении и взглядах. [2, с. 36].

Специфику влияния взаимоотношений сиблингов на социализацию ребенка изучали ряд ученых: А. Адлер, А. И. Антонов, Т. Н. Грудина, О. А. Карабанова, М. Руфо и др.

С целью выявления влияния взаимоотношений сиблингов на процесс социализации детей было проведено исследование, которое осуществлялось на базе ГУО «Средняя школа № 11». В нем принимали участие 32 подростка 13–15 лет, у которых есть сиблинги. Исследование проводилось посредством авторской анкеты сиблингов.

Анкетирование показало, что социализирующая роль сиблинговых взаимоотношений выражается в характере взаимоотношений и специфике взаимодействия сиблингов между собой:

– 50 % респондентов часто проводят время с сиблингами, 19 % сиблингов обходятся редким совместным времяпрождением;

– 50 % подростков отмечают иногда происходящие конфликты с братьями и сестрами, 28 % сиблингов конфликтуют редко. С одной стороны, конфликты способствуют развитию навыков коммуникации и научению конструктивным способам разрешения конфликта, дети приобретают опыт честного выяснения отношений, который будет применяться и в общении с

другими людьми. С другой стороны, постоянные конфликты могут привести к формированию негативных установок по отношению к окружающим, трудностям в установлении контактов, развитию агрессии и снижению уверенности в себе;

– высокая степень поддержки в сиблиновых отношениях присутствует у 40 % респондентов. Редкие поддерживающие действия со стороны сиблинов отметили 16 % респондентов, также у них выявились частая конфликтность в отношениях. Это разрушает привязанность, способствует ухудшению эмоционального состояния, формированию агрессивного поведения или тревожности, проблем с доверием и, как следствие, замкнутость и социальная изоляция.

Оценка респондентов влияния взаимоотношений с сиблингами:

– На вопрос «Считаете ли Вы своего брата или сестру образцом поведения, общения?» утвердили положительно – 56 % детей. Сиблинги описывают причины данному ответу: положительные черты характера (12 %), личностные качества (24 %), хороший пример и авторитет (12 %), помошь и поддержка (18 %). Здесь социализация сиблинов будет протекать положительно с учетом подражания просоциальным чертам личности своих сиблинов. 44 % респондентов не считают своих сибсов примером для подражания из-за социально неодобряемых обществом качеств личности, тем самым сиблинги адекватно оценивают и игнорируют нормы и ценности, которые не соответствуют требованиям общества, что позволяет респондентам самостоятельно выработать социально желательные формы поведения.

– 78 % детей подтвердили положительное влияние на развитие навыков общения и конструктивного разрешения конфликтов, а 22 % сиблинов опровергли этот факт, что может указывать на недостаточную близость между сиблингами и проблемы во взаимоотношениях. Однако социализация здесь будет зависеть от того, есть ли взаимодействие ребенка в других социальных группах.

– Жизненные позиции и ценности 50 % респондентов формировались под влиянием их сиблинов, что доказывает влияние на социализацию за счёт подражания старшим сибсам. Происходит самоидентификация, поиск своего места в социальном мире. Также 50 % респондентов отрицают это влияние, что предполагает неосознанность данного влияния или воздействие могли оказать другие внешние факторы.

Были отмечены ценности, сформированные под влиянием сиблингов:

1. Терпимость, миролюбие и уважение к окружающим – ценности, формирующие основу для здоровых отношений с другими людьми;

2. Щедрость, помочь близким – отвечают за развитие эмоционального интеллекта и эмпатии, что позволяет человеку заботиться о других, формируя о нем у общества положительное мнение.

3. Ответственность за свои поступки – ребенок учится принимать нормы и правила, установленные в обществе.

4. Думать о «вещах» проще и трезво оценивать ситуацию – помогает человеку адаптироваться в трудных жизненных ситуациях.

Также были выделены основные черты характера, которые подростки позаимствовали у своих братьев и сестер: общительность, доброта, милосердие, честность, настойчивость, ответственность, юмор, решимость, рассудительность. Эти черты характера доказывают позитивность влияния сиблиングов путем их демонстрации социально значимых качеств личности, которые обеспечивают построение крепких социальных связей, конструктивное взаимодействие с людьми, успешное функционирование в обществе в целом.

Таким образом, сиблиングовые взаимоотношения напрямую влияют на социализацию подростка: формируются важные социальные навыки, ценности, качества личности, самооценка, с помощью которых происходит функционирование человека в обществе. С другой стороны, у сиблиングов подтвердились проблемы во взаимоотношениях, которые могут негативно сказать на протекании социализации сиблиングов, что требует разработки рекомендаций по гармонизации взаимоотношений сиблиングов и поддержке благоприятной среды для их развития:

1. Вмешательство родителей в конфликты между сиблингами при невозможности детей разрешить их конструктивными способами.

2. Обучение детей конструктивным методам разрешения конфликтов.

3. Положительное подкрепление детей за совместные позитивные взаимодействия, прививание общих интересов.

4. Создание ситуаций сплочения детей в совместной деятельности, обеспечивающих развитие навыков работы в команде.

5. Создание совместных семейных ритуалов и традиций, укрепляющих семейные связи.

Список использованной литературы

1. Булыгина, М. В. Сиблиngовые отношения и их роль в жизни человека / М. В. Булыгина // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10, № 4. – С. 147–156.

2. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 448 с.

К содержанию

А. Э. ПАВЛОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Для учреждений дошкольного образования приоритетной задачей является всестороннее гармоничное развитие ребенка, формирование навыков коммуникативного взаимодействия для благополучной социализации в обществе. Коммуникативная функция не может быть реализована без связной речи. От уровня сформированности связной речи старшего дошкольника зависит его самооценка, качество взаимодействия со взрослыми и сверстниками, психическое развитие, успешность освоения образовательной программы в будущем и т. д.

Опираясь на исследования многих ученых, можно выявить, что дети с нормой речевого развития к старшему дошкольному возрасту в полной мере овладевают навыками монологической речи. У них правильное звукопроизношение, они не допускают ошибок в слоговой структуре слов, лексический и грамматический строй развиты согласно норме. Г. А. Фомичева и А. Н. Гвоздев отмечают, что в возрасте 5–6 лет происходит завершение формирования фонематической стороны речи. Связная речь ребенка с нормативным речевым развитием формируется в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Детям же с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) одного общения будет недостаточно ввиду многочисленных нарушений всех сторон речевого развития. С такими дошкольниками необходимо проводить грамотно организованную коррекционную работу для устранения лексических и грамматических ошибок.

Актуальность данной статьи обусловлена двумя факторами. Во-первых, ОНР является самой распространенной патологией среди дошкольников и составляет 40 %. Во-вторых, логопеды на данный момент не пришли к единой методологической базе диагностики и коррекции связной речи детей с ОНР. Теория речевого развития детей находится в стадии становления, методики продолжают дополняться и изучаться, разрабатываются новые методические пособия. Поэтому, необходимо провести теоретический анализ проблемы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР, чтобы глубже изучить данную тему.

Развитие связной речи у детей дошкольного возраста изучали А. М. Бородич, Т. А. Ладыженская, А. М. Леушина, М. Р. Львов, С. Л. Рубинштейн и др. В. И. Логинова, Г. М. Лямина, Н. М. Крылова, Е. А. Фле-

рина, В. В. Гербова, Е. И. Радина, Э. П. Короткова занимались изучением связной речи непосредственно у детей старшего дошкольного возраста.

Многие исследователи подчеркивают, что речь не является врожденной, в процессе онтогенеза ее развитие происходит совместно с умственным и физическим. Постепенно, с развитием мышления, у детей без патологий развивается как диалогическая, так и монологическая формы речи. Дети 5–6 лет с нормой развития овладевают главными видами монологической речи, а именно пересказом и рассказом в простой форме. Таким образом, к старшему дошкольному возрасту, связная речь у детей без патологий уже развита за счет того, что дети овладели грамматическим строем языка, фонетикой и лексикой [4].

Освоение связной речи у детей с ОНР при сохранным интеллекте и ненарушенном слухе происходит иначе. В. П. Глухов трактует ОНР как форму речевой патологии, при которой происходит нарушение формирования всех компонентов речи, которые относятся и к смысловой, и к звуковой сторонам речи [1]. Для данной патологии развития характерно: наличие аграмматизмов, недоразвитие фонематического слуха, нарушения в слоговой структуре слов, звукопроизношении и фонемообразовании, позднее формирование экспрессивной речи, затруднения или ошибки в оформлении связанного высказывания.

Как было ранее сказано, речь развивается вместе с мышлением ребенка, поэтому у детей с ОНР страдают также память, внимание, воображение и восприятие. Как следствие, у таких детей более скучный жизненный опыт и представление об окружающем мире. ОНР бывает различной степени выраженности – от полного отсутствия речевых средств до качественной развернутой речи, однако с явными проявлениями фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений. Р. Е. Левина предложила классификацию ОНР, в которой выделяет три уровня.

Для детей с ОНР 1-го уровня характерны лепетные слова, звукоподражание, они оперируют отдельными существительными и глаголами, которые используются в повседневной жизни. Связная речь отсутствует.

Словарь детей с ОНР 2-го уровня более богатый, так как к существительным и глаголам добавляются качественные прилагательные и наречия. Предлоги, частицы и союзы, как правило, в речи отсутствуют. Говорить о сформированной связной речи на этом уровне не приходится, однако детям доступна фразовая речь. Они способны рассказать о событиях или описать картинку. При этом речь будет бедна, а описание сведется к перечислению предметов, которые ребенок видит перед собой.

Речь детей с ОНР 3-го уровня уже достаточно развернута. В отличие от речи предыдущих двух уровней грубых ошибок уже не наблюдается, отмечаются лишь отдельные недочеты в развитии фонетики, грамматики

и лексики. У дошкольников уже не вызывает трудностей называние предметов, действий и признаков предметов, которые встречаются им в жизни. Они могут рассказать о себе, своей семье, о том, что делали утром, однако их речь будет состоять преимущественно из простых предложений, составление сложны конструкций бывает доступно редко. Встречается неточное употребление отдельных слов и смешение смыслов слов близких по звучанию. Может показаться, что все эти дефекты незначительны, но при комплексном сравнении речи ребенка с ОНР 3 уровня и ребенка с нормой речевого развития, будет видно отставание в овладении навыками связной речи, в первую очередь монологической формой [3].

Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, изучая речь детей с ОНР 3-го уровня, отмечали, что у них наблюдается нарушение последовательности высказываний, заострение внимания на незначительных деталях картинки и пропуск важных моментов сюжета. При этом речь детей скучна и состоит из простых предложений [5].

Н. С. Жукова в своих работах упоминала, что у детей с данной патологией страдает также понимание текста, из-за бедного словарного запаса и отсутствия понимания связи слов в предложениях и самих предложений. Из-за этого дети часто упускают детали, ухватив лишь общую суть текста, поэтому пересказы, которые они строят, часто бывают неточные [2].

Таким образом, у детей с ОНР из-за недостаточного развития связной речи страдает коммуникация. Они меньше вступают в диалог с взрослыми и игровые процессы со сверстниками, что негативно сказывается на их общем развитии, так как игровая деятельность на данном возрастном этапе является ведущей.

Список использованной литературы

1. Глухов, В. П. Методика формирования связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – М. : Изд. В. Секачев, 2014. – 243 с.
2. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2003. – 317 с.
3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.
4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – 8-е изд. – М. : Ленанд, 2014. – 211 с.
5. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : в 2 ч. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – Ч. 2 : Второй год обучения (подготовительная группа). – 87 с.

А. И. ПАСТУХОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕРЕЗКО
ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Проблема готовности дошкольников к обучению в школе в нашей стране является актуальной на протяжении достаточно большого количества времени. Во многом это связано с тем, что происходящие динамичные социально -экономические преобразования в обществе, не могли не отразиться и на системе требований к выпускникам дошкольных образовательных организаций. Хотя по-прежнему традиционно одной из основных целей дошкольного образования является подготовка детей к дальнейшему обучению в школе.

Готовность ребенка к обучению в школе была предметом исследований Л. И. Божович, Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, О. М. Дьяченко, Н. И. Гуткиной, Е. Е. Кравцовой, В. С. Мухиной, Д. Б. Эльконина и др. Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков указывают, что школьная готовность – это комплексная характеристика, связанная с развитием у ребенка таких психологических качеств, которые необходимы для обеспечения процесса нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности [2].

Варианты перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту определяются своеобразием уровней сформированности компонентов психологической готовности, так как недостаточность развития одного из них приводит к отставанию развития других. Психологическая готовность к школьному обучению – целостное образование, предполагающее наличие достаточно высокого уровня развития мотивационной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер [1].

Учреждения дошкольного образования осуществляют свою деятельность в соответствии с требованиями образовательного стандарта дошкольного образования, в котором в качестве одной из целей выступает обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования. Это означает, что качество подготовки дошкольников к обучению в школе должно быть достаточно высоким для того, чтобы дети могли без особых осложнений продолжить дальнейшее обучение [3].

Актуальной проблемой готовности к обучению в школе является и по отношению к детям с речевыми нарушениями, количество которых в последние годы увеличилось. Данный факт вызывает тревогу, так как чис-

лленность дошкольников в специальных группах для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) растет, при этом наметилась тенденция возрастания сложных форм речевой патологии. Самую многочисленную группу составляют дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

ОНР отрицательно влияет на все составляющие психического развития ребенка: затрудняется и замедляется развитие познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями (Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.), нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия (Ю. Ф. Гаркуша, Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова и др.), замедляется развитие игровой деятельности (Л. Г. Соловьева, Т. А. Ткаченко и др.), которая имеет большое значение в процессе общего психического развития. Все это, несомненно, сказывается на формировании основных компонентов психологической готовности к школьному обучению.

Р. Е. Левина, которая определила ОНР как речевые нарушения, выделила 3 уровня развития речи при данной патологии. Дошкольники всех трех уровней относятся к категории детей с ТНР и получают помощь в специальных группах. Т. Б. Филичева выделила четвертый уровень речевого развития при ОНР, который обозначила как нерезко выраженное общее недоразвитие речи (далее – НВОНР). Данный уровень характеризуется элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дошкольники с четвертым уровнем не относятся к детям с ТНР и коррекционная работа с ними проводится в пунктах коррекционно-педагогической помощи.

Соответственно дошкольники и с НВОНР нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении. Это обусловлено также и тем, что, несмотря на то что часть из них до поступления в школу получают логопедическую и психологическую помощь, у некоторых детей возникают трудности в процессе обучения в общеобразовательной школе.

Анализ исследования позволяет сказать, что в педагогике и психологии еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психолого-педагогического сопровождения. Поэтому рассматриваемое понятие трактуется как: вся система деятельности специалистов (Р. М. Битянова); общий метод работы (Н. С. Глуханюк); одно из направлений и технология профессиональной деятельности психолога и педагога учреждения образования (Р. В. Овчарова); мультидисциплинарный метод, обеспечивающий единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников (Е. В. Казакова).

Программа психолого-педагогического сопровождения строится на основе результатов диагностического обследования и в условиях учрежде-

ния дошкольного образования неразрывно связана с мониторинговыми процедурами. Психологическая готовность к обучению в школе является одним из значимых критериев качества и результативности дошкольного образования.

Организация подобного вида сопровождения базируется на ряде основополагающих принципов, как общеметодологических – системности, последовательности, вариативности и непрерывности, так и специфических – единства коррекционных, профилактических и развивающих задач, учета этиологии, механизмов и структуры речевого нарушения, комплексности.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения в условиях учреждения дошкольного образования взаимосвязаны и включают работу с дошкольниками с НВОНР, педагогами и родителями.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с НВОНР включала систему занятий с использованием игр и упражнений, направленных:

- на формирование мотивационной готовности старших дошкольников с НВОНР к обучению в школе (игры «Что делает ученик?», «Я – первоклассник», коррекционные сказки М. А. Панфиловой и др.);

- развитие внимания (игры «Окна», «Сравни картинки», «Кто больше увидит и запомнит», работа на запоминание с сюжетными картинками, картинками-загадками и др.), памяти (игры и упражнения «Послушай и повтори слова», «Послушай и повтори рассказ», обучение использованию простых, схематических рисунков-памяток и др.); вербального мышления (игры и упражнения «Найди правильное утверждение», «Подскажи Незнайке» и др.), мелкой моторики и координации движений (игры и упражнения «Веселое путешествие», «Штриховка по направлениям», «Виражи» и др.).

Эффективность работы по развитию компонентов психологической готовности к обучению в школе у старших дошкольников с НВОНР во многом зависит от системности и целенаправленности взаимодействия всех специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда и воспитателей).

Список использованной литературы

1. Кравцов, Г. Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М. : Знание, 2007. – 201 с.
2. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М. : Владос, 2001. – 256 с.
3. Об утверждении образовательного стандарта дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 4 авг. 2022 г. № 228 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 26.08.2022, 8/38596.

С. Н. ПОЛЕЙКО

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ

Речь формируется в тесной взаимосвязи с другими психическими функциями и видами деятельности в процессе общения с другими людьми. Одной из основных функций речи является ее коммуникативная направленность. Нарушение самой речи, приводит и к нарушению коммуникативных аспектов ребенка.

Ребенок не рождается с готовыми коммуникативными навыками, они формируются на протяжении всей жизни. У детей с общими нарушениями речи (далее – ОНР) в первую очередь страдает общение. Техникой общения дети с ОНР овладевают значительно позже.

Под общением понимается взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата (М. И. Лисина). Чем позже дети начинают вступать в контакт со сверстниками, выходить на своеобразное общение – тем позже начинают закладываться и формироваться коммуникативные навыки ребенка [1].

Основная проблема в коммуникации детей с ОНР – невозможность полноценно излагать свои мысли посредством речи, несмотря на сохранные когнитивные, интеллектуальные, сенсорные способности.

Особенности коммуникативного взаимодействия у детей с ОНР напрямую зависит от структуры речевого дефекта. Ввиду того, что у детей с ОНР нарушены все компоненты речи и в целом речь появляется позже нормы, страдают и такие коммуникативные качества, как инициативность, активность, контактность в общении. Детям с ОНР достаточно сложно организовать свое речевое поведение. У них страдает как диалогическая, так и монологическая речь. По данным О. А. Слинько, чаще всего отвергнутыми и непринятыми в круг общения были дошкольники с речевой патологией.

У детей с ОНР страдают навыки совместной деятельности: отмечается неспособность к договоренности с напарником, нежелание слушать доводы партнёра, и выполнение задания на свое усмотрение.

У детей с нормальным речевым развитием к старшему дошкольному возрасту преобладает внеситуативно-личностная форма общения, как со взрослыми, так и со сверстниками. У детей же с ОНР в старшем дошкольном возрасте отмечается преимущественно ситуативно-деловая форма общения, которая характерна для детей 2–4 лет.

В связи с недостаточно сформированной речевой деятельностью, стремление к общению и коммуникации у таких детей снижается, а порой и вовсе пропадает. Такие дети, особенно с более глубокими речевыми нарушениями, становятся замкнутыми, стеснительными, робкими, не стремятся вести диалог, избегают собеседников. Все эти особенности порождают как речевые, так и поведенческие нарушения, которые как следствие приводят к снижение коммуникативной активности. Нарушение речемыслительной деятельности приводит, в последующем, к неспособности выразить и донести нужный смысл собеседнику. Такие дети чаще всего остаются непонятыми со стороны товарищей. Это осложняет речевой и эмоциональный контакт во взаимодействии с другими детьми, приводит к возникновению конфликтов или отказу от совместной деятельности.

В исследованиях установлено, что взаимообусловленность развития речевых и коммуникативных умений отражается на личностном развитии дошкольников с ОНР. В зависимости от уровня коммуникативных нарушений и особенностей восприятия собственного речевого нарушения у детей могут проявляться различные специфические особенности: снижение речевых контактов, переход на невербальные средства общения, заниженная самооценка, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности [1].

Исследования М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой позволили выделить трудности общения, наиболее характерные для старших дошкольников. К ним относятся импульсивность и заторможенность, несформированность потребности в общении, вытеснение мотивов общения другими мотивами и целями, трудности организации связных высказываний и др. У дошкольников с ОНР эти трудности усугубляются и дополняются типичными нарушениями: позднее появление речи, резко ограниченный словарный запас, нарушения слоговой структуры слов, выраженный аграмматизм, дефекты произношения, недостаточная речевая активность. Плохо говорящие дошкольники с ОНР, осознавая свой недостаток, малоактивны в общении, они обычно не проявляют инициативы в общении [1, 2].

Таким образом, дефицит общения и отсутствие накопления достаточного речевого опыта усугубляет развитие коммуникативных навыков и удлиняет срок их развития. Нарушения со стороны речи у детей с ОНР приводят к нарушению формирования коммуникативных навыков, которые в последующем перерастают в коммуникативные способности. Все эти недостающие моменты негативно сказываются в последующем на развитии и обучении ребенка.

Список использованной литературы

1. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

2. Смирнова, Е. О. Значение концепции общения М. И. Лисиной для отечественной психологии / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 87–92.

К содержанию

A. С. ПРАКТИКА

БрДУ імя А. С. Пушкіна, Брэст

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

СЮЖЭТНА-РОЛЕВЫЯ ГУЛЬНІ ЯК СРОДАК АЗНАЯМЛЕННЯ ДЗЯЦЕЙ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ З ПРАФЕСІЯМІ

Цікаласць дзяцей да працы і прафесій праяўляеца даволі рана. У малодшым дашкольным узросце дзеци не разумеюць належным чынам каштоўнасць працы іншых людзей. Яны могуць разбурыць чужую башню з пяска, могуць рассыпаць смецце, якое мама сабрала ў савок. Гэтым самым яны правяраюць рэакцыю на свае дзеянні акаляючых, даводзяць, што могуць зрабіць і самі і яшчэ лепш. Малодшыя дашкольнікі засвойваюць элементарныя дзеянні прадстаўнікоў розных прафесій: доктар мерае тэмпературу, дае таблеткі, ветэрынар лечыць жывёл, кухар месіць цеста, выпякае хлеб і булкі і г. д. Паступова у дзяцей неабходна ўзбагачаць сферу пачуццяў і эмоцый, вучыць суперажываць, спачуваць, дапамагаць. Гэтаму служаць розныя побытавыя даручэнні (“Прынясі, калі ласка, лісты паперы...”, “Ліза, дапамажы Аленцы расставіць талеркі...”, “Яна, палі кветачкі...” і інш.). Акрамя найболыш пашыраных (лётчык, машыніст, выхавацель, будаўнік, доктар, паштальён, пажарны, шафёр, аўтаслесар), дзеци знаёмыцца з новымі для сябе прафесіямі (тураператар, мадэльер, экспедытар, дастаўшчык ежы і інш.).

Адметнасцю старэйшага дашкольнага ўзросту з'яўляецца актыўнае развіццё ўстойлівасці ўвагі, высокі ўзровень назіральнасці, дастатковы навык арыентацыі ў наноў набытай інфармацыі, фарміраванне крытычнага мыслення, умення ставіць пытанні, абагульняць інфармацыю, што ў цэлым можна прадуктыўна задзейнічаць у працэсе сюжэтна-ролевых гульняў.

Сюжэтна-ролевыя гульні дапамагаюць дзіцяці пераймаць мадэлі паводзінаў, сродкі ўзаемадзеяння з акаляючымі, якія ўласцівы дарослым. Дзеци гуляюць у дактароў, гандляроў, выхавацеля, школьнага настаўніцу, шафёраў. У такіх гульных асабліва прадуктыўна ўдасканальваць дыялагічнае маўленне дашкольнікаў. Яны вучацца пытацца, адказваць, падтрымліваць гаворку, спрачацца, адстойваць сваё меркаванне,

аналізаваць, абагульняць, расбіць высновы. У старэйшым дашкольным узросце актыўні развіваецца здольнасць дзяцей выяўляць прычынна-выніковыя сувязі паміж прадметамі і з'явамі акаляючай рэчаіснасці. Напрыклад, доктар дапамагае людзям лячыцца, значыць, яны будуць здаровымі, повар гатуе ежу, значыць, мы не будзем галоднымі, настаўнік вучыць дзяцей, значыць, яны будуць разумнымі, дворнік прыбірае смецце, значыць, на вуліцы будзе чысціня.

Даследчыкам сюжэтна-ролевых гульняў С. А. Шмакавым выдзелены найбольш папулярныя гульні дзецей: “у працу і прафесіі, пра вайну, будоўлю і рамонт, адкрыцці і пошуку, мастацтва, казкі, фантастыку, розныя культуры” [1, с. 176]. У сучасных установах дашкольнай адукцыі пашыранымі сярод дзяцей з’яўляюцца гульні ў магазін, бальніцу, бабку Грэні. Цікава, што на пытанне “Кім бы ты хацеў працеваць, калі станеш дарослым?” дзеці пераважна адказваюць “стаматолагам, пластычным хірургам, артыстам, балерынай і да т. п.”. Гэта сведчыць аб тым, што ўяўленні аб будучай прафесіі найчасцей у дзяцей складваюцца пад уплывам бацькоў, якія даводзяць сваім дзецям фінансавую прэстыжнасць пэўнай прафесіі.

Важным аспектам сюжэтна-ролевых гульняў з’яўляецца іх арыентаванасць на фарміраванне сацыяльных навыкаў. У такіх гульных дзеци засвойваюць сацыяльныя нормы паводзін, праяўляюць сваю творчасць, цікава праводзяць час, удасканалываюць маўленне ў нязмушанай форме, пераадольваюць псіхалагічныя бар’еры, пашыраюць кругагляд. Дзеци таксама мадэлююць рэальныя жыццёвые сацыяльныя ситуацыі, вучацца весці зносіны, дамаўляцца, вырашаць канфлікты, размяркоўваць ролі, выконваць калектыўныя задачы. Гэта спрыяе развіццю камунікатыўных навыкаў, эмпатыі, умення ўлічваць зацікаўленні і меркаванні іншых, працеваць гуртам.

Сюжэтна-ролевая гульня ўдасканалівае маральна-этычныя эталоны асобы дзіцяці, яны вучацца праяўляць сваю дабрату, узаемадапамогу, спагаду, адказнасць, мэтанакіраванасць, праўдзівасць, таварыскасць. У сюжэтна-ролевых гульнях развіваецца самасвядомасць і самаацэнка. Примерваючы на сабе ролі прадстаўнікоў розных прафесій, дзеци дашкольянга ўзросту вучацца ацэньваць свае магчымасці, паляпшаюць пачуццё ўласнай годнасці і ўпэўненасці, а аналіз уласнай дзейнасці дапамагае дзецям развіваць самакрытычнасць.

Сюжэтна-ролевыя гульні актуальны сваёй нагляднасцю, элементамі спаборніцтва, актыўнай дзейнасцю, пазнавальнай насытнасцю, магчымасцю самастойна выбраць варыянты дзеяння, магчымасцю контактуваць у калектыве. Для такіх гульняў неабходна прадметная нагляднасць, прастора для ажыццяўлення гульні, паказ прыкладу адной з гульняў, выбар удзельнікаў

і размеркаванне роляў. Найчасцей такія гульні ладзяцца дзецьмі ў спецыяльна створаных куточках (“Цырульня”, “Магазін”, “Бальніца”, “Аўтасервіс”) групавога пакоя ці на прагулцы. Перад гульнёй карысна праводзіць тэматычныя гутаркі, вырабляць прадметы сваімі рукамі (напрыклад, для гульні “Кафэ” дзецы могуць зляпіць з пластыліну печыва, піцу, аладкі, катлеткі і інш.). Калі педагог бачыць зніжэнне актыўнасці дзяцей, можна прапанаваць ім увесці новы персанаж ці нечаканае дзеянне. Напрыклад, аўтобусу неабходна дадатковая запраўка, у магазін прыехала прыверка якасці прадуктаў, у бальніцу даставілі хворага, які патрабуе неадкладнай дапамогі.

Такім чынам, сюжэтна-ролевыя гульні з'яўляюцца важным сродкам развіцця ўяўленняў дашкольнікаў аб прафесіях. Яны садзейнічаюць усебаковаму развіццю дзіцяці, удасканаліваюць мысленне, маўленне, назіральнасць, маторыку, крэатыўнасць, дысцыплінавасць, камунікатыўнасць, актыўізуюць пазнавальную зацікаўленасць, творчыя здольнасці, рыхтуюць дзяцей да школы, фарміруюць правільнае стаўленне да працоўнай дзейнасці.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Шмаков, С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М. : Новая шк., 1994. – 238 с.

К содержанию

П. С. ПРИХОДЬКО

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Т. Л. Горностай, канд. пед. наук, доцент

НАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РАСТЕНИЯХ

На важность использования метода наблюдения для формирования у детей дошкольного возраста экологических представлений указывали С. Л. Рубинштейн, А. И. Васильева, В. И. Ветрова, А. И. Иванова, С. Н. Николаева и другие. Так, известный психолог С. Л. Рубинштейн определил наблюдение как результат осмыслинного восприятия, в процессе которого развивается мышление человека. Исходя из наглядного характера мышления дошкольников ведущим методом, используемым в работе с ними, является наблюдение. Развитие наблюдения и наблюдательности у детей считается в дошкольной педагогике одной из важных задач умственного воспитания.

В своих работах А. И. Васильева отмечала, что наблюдение за природой является неисчерпаемым источником эстетического и эмоционального воздействия на детей. Она особо подчеркивала важность распознавающего наблюдения в формировании представлений о разнообразии объектов неживой природы, растительного и животного мира, их особенностей, свойств и качеств [1].

Исследователь А. И. Иванова указывала на необходимость использования в дошкольных учреждениях кратковременных и длительных наблюдений. По ее мнению, кратковременные наблюдения организуются для того, чтобы дети научились различать свойства и качества объектов или явлений (форму, цвет, размер, пространственное расположение частей и характер поверхности). Длительные наблюдения способствуют накоплению представлений о росте и развитии растений и животных, а также о сезонных изменениях в природе [3].

Для проведения всех видов наблюдений С. Н. Николаева сформулировала следующие требования:

- цель и задачи наблюдения должны быть ясно сформулированы и конкретизированы. Задача должна иметь поучительный характер, стимулируя ребенка к мышлению, воспоминаниям и поиску ответа на поставленный вопрос;

- для каждого наблюдения необходимо выбрать небольшой объем знаний. Представления о природных объектах формируются у детей постепенно, в результате многочисленных встреч с ними. Каждое наблюдение должно обеспечить детям новые знания, постепенно расширяя и углубляя изначальные представления;

- организация наблюдений должна быть системной, обеспечивающей их связь. В итоге у дошкольников сформируется полное и глубокое представление об окружающей природе.

- наблюдение должно способствовать развитию умственной и речевой активности детей. Активизация умственной деятельности достигается различными методами: формулирование конкретной и понятной задачи наблюдения, использование исследовательских действий в качестве способа наблюдения, обсуждение результатов наблюдения, сравнение объектов друг с другом;

- наблюдение должно вызывать интерес детей к природе и желание узнать о ней как можно больше;

- представления, полученные детьми в процессе наблюдений, должны закрепляться, уточняться, обобщаться и систематизироваться через использование других методов и форм работы;

- в результате каждого наблюдения у детей дошкольного возраста должно быть сформировано представление или элементарное понимание

о том или ином объекте природы, а также развита их привязанность к этому объекту [4, с. 147].

Данные требования позволяют сделать процесс наблюдения более эффективным и интересным для воспитанников, помогая им углубить знания об окружающей природе и развить умственные способности.

По мнению В. И. Ветровой, для формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста процесс наблюдения должен соответствовать четырем условиям:

1) пространственная организация наблюдений. Это значит, что природный объект доступен для восприятия каждого ребенка;

2) соблюдение временных рамок. Наблюдение должно быть ограничено по времени, так как этот процесс относится к интеллектуальной деятельности ребенка, и является сложным для него. Поэтому для восприятия одного объекта отводится время в промежутке от 2 до 10 минут;

3) структура наблюдения. Начало наблюдения является подготовительным этапом к непосредственному восприятию природных объектов, здесь активно используются словесные методы (загадки, коммуникативные игры и др.). В основной части дети наблюдают за объектом природы, после чего воспитатель задаёт им вопросы. Детям дается время, чтобы подумать над ответом, провести мыслительные операции. Правильные ответы детей хвалят, а для других воспитатель задает уточняющие вопросы, чтобы вывести их на правильный ответ.

В заключительной части наблюдения предлагается использовать методы и приемы для поддержания у детей познавательного интереса и настроения, например, игры, чтение стихов и сказок, пение песен и др.;

4) достаточное количество представлений о природных объектах. При наличии определенного уровня представлений и умений у дошкольников воспитатель сможет успешно организовать процесс наблюдения за объектами природы [2].

Для того, чтобы правильно организовать процесс наблюдения и дать детям максимальный развивающий эффект, воспитатель должен выполнить не только все эти условия, но и подобрать необходимые методы и приемы для работы, определить точное количество детей, которые могут участвовать в процессе наблюдения.

В учебной программе дошкольного образования для детей старшего дошкольного возраста определен перечень представлений о растениях, которыми они должны овладеть. Например: узнавать и называть 5–7 видов деревьев и кустарников (тополь, ясень, жасмин, орешник яблоня, груша, вишня и др.), цветущих растений (пион, георгин, хризантема, примула и др.) [5, с. 133].

Метод наблюдения, на наш взгляд, является одним из самых эффективных методов для формирования у детей старшего дошкольного возраста экологических представлений о растениях. Он не только углубляет представления о мире растений, но и развивает важные личностные и социальные качества, такие как любознательность, ответственность и бережное отношение к природе.

Список использованной литературы

1. Васильева, А. И. Учите детей наблюдать природу / А. И. Васильева. – М. : Просвещение, 2010. – 126 с.
2. Ветрова, В. И. Формирование деятельности наблюдения и наблюдательности у детей старшего дошкольного возраста / В. И. Ветрова. – М. : Просвещение, 2004. – 213 с.
3. Иванова, А. И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду. Мир растений / А. И. Иванова. – М. : ТЦ «Сфера», 2009. – 235 с.
4. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания в детском саду: работа с детьми средней и старшей групп детского сада : кн. для воспитателей дет. сада / С. Н. Николаева. – М. : Просвещение, 2004. – 208 с.
5. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2022. – 415 с.

К содержанию

Е. А. РАПИНЧУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ВОСПИТАНИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Патриотическое воспитание населения является актуальной задачей современности и обусловлено «геополитическими вызовами, необходимостью своевременного укрепления государственного суверенитета и национальной безопасности Республики Беларусь посредством консолидации общества и обеспечения народного единства» [1]. Еще А. В. Сухомлинский утверждал, что нравственная основа человека закладывается в сердце ребенка через любовь к Родине, поэтому нельзя отрицать значение дошкольного возраста в процессе становления личности гражданина и патриота.

Патриотизм как духовно-нравственное качество личности состоит из нескольких компонентов:

- содержательного: ребенок овладевает представлениями и понятиями о мире, который его окружает, в объеме, доступном его возрасту;
- эмоционально-побудительного: ребёнок получает личные положительные эмоции по отношению к приобретаемым знаниям и окружающему миру, стремится расширить эти знания, испытывает потребность в социально значимой деятельности;
- деятельного: ребёнок приобретает систему нравственно-волевых качеств [2].

Необходимо обязательно учитывать, что в основе патриотического воспитания дошкольников лежит развитие нравственных чувств, что подразумевает под собой воспитание любви к близким людям, к детскому саду, к родному городу и родной стране. Основы патриотических чувств закладываются в процессе жизни ребенка в конкретных социокультурных условиях.

Эмпирическое исследование по проблеме воспитания патриотических чувств проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста». В ходе исследования применялись следующие методы:

1) диагностическая беседа (авторы О. Алексеева, Л. Петропавловская) была направлена на определение осознанности и полноты патриотических представлений и понятий детей;

2) экспериментальная ситуация (авторы О. Алексеева, Л. Петропавловская) преследовала цель оценить способность ребенка проявлять положительные эмоции по отношению к общественным событиям и явлениям [3];

3) методика «Трудовые поручения» (автор Н. В. Алешина) была использована с целью оценить сформированность у ребенка умений общественно полезного труда, заботы об окружающей природе, близких людях [4].

С помощью данных методик было обследовано две группы старших дошкольников. Контрольная группа (далее – КГ) – 20 человек и экспериментальная группа (далее – ЭГ) – 20 человек.

Анализ ответов детей на 9 вопросов диагностической беседы, касающихся представлений ребенка о городе, стране, достопримечательностях, особенностях ландшафта, климата и государственной символики, показал:

– 35 % дошкольников КГ и 30 % ЭГ имеют высокий уровень осознания и достаточно полные представления и понятия о городе, Беларуси, государственной символике, природе родного края;

– 45 % детей КГ и 40 % ЭГ имеют фрагментарные и не вполне осознанные знания по данной тематике;

– 20 % детей КГ и 30 % ЭГ не имеет осознанных и полных представлений и понятий о родном городе, о Беларуси, о государственной символике; знания о природе родного края также очень ограничены.

Следует отметить, что большая часть детей все же имеет, хоть и недостаточные, фрагментарные, но более или менее осознанные знания, являющиеся содержательным компонентом патриотизма. Однако четверть дошкольников имеют недостаточные представлениям и понятия о мире, который их окружает, в объеме, доступном их возрасту.

В ходе проведения второй методики детям предъявляли картинки фотографии с изображениями празднования Дня Победы, фото Брестской Крепости во время митинга, и предлагали высказать свое отношение. Оценка результатов данной экспериментальной ситуации производилась на основе фиксации эмоциональных реакций на изображения, красочность и эмоциональность рассказа каждого ребенка. Анализ рассказов в экспериментальной ситуации показал:

- 30 % детей КГ и 25 % ЭГ испытывают явно выраженные положительные эмоции по отношению к предложенному к оценке общественному событию. Дети понимают важность победы, чтят ветеранов и испытывают чувство благодарности. Также у них сформировано негативное отношение к войне и осознание ценности мира;

- 35 % детей КГ и 45 % ЭГ не показали явно выраженных чувств к общественно значимому событию, предложенному в рамках экспериментальной ситуации. Они понимают, что это не рядовое событие, но их эмоциональные оценки и включенность в данный общественный процесс не высокие, носят скорее поверхностный, внешний характер;

- 35 % детей КГ и 40 % ЭГ показали низкую способность проявлять положительные эмоции по отношению к общественным событиям и явлениям.

Таким образом, способность проявлять положительные эмоции по отношению к общественным событиям и явлениям могут лишь 2/3 респондентов, а 1/3 дошкольников имеют слабо сформированный эмоционально-побудительный компонент патриотизма.

В ходе третьей методики детям предлагалось выполнить три общественно полезных поручения, касающихся наведения порядка в игрушках, уборки на участке и помощи в украшении музыкального зала. В ходе выполнения заданий оценивались трудовые умения, характеризующие деятельностный компонент патриотизма. В результате исследования было установлено:

- по 25 % дошкольников ЭГ и КГ при выполнении всех трех трудовых поручений продемонстрировали достаточно развитые умения общественно полезного труда, умеют заботиться об окружающей природе, стремятся хорошо выполнить добрые дела на пользу другим людям;

- 45 % детей КГ и 40 % ЭГ не во всех случаях проявляли старательность, сама деятельность, как процесс, у них сформирована недостаточно,

они не склонны доводить дело до конца, либо не согласились выполнить все три задания;

– 30% детей КГ и 35 % ЭГ показали низкий уровень сформированности общественно полезной деятельности. Они либо совсем отказывались от выполнения трудовых поручений, либо выполняли их некачественно и не до конца.

Согласно результатам оценки выполнения детьми общественно полезных поручений можно утверждать, что почти у треть всех исследованных дошкольников слабо сформирован деятельностный компонент патриотизма.

Для оптимизации работы по воспитанию патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста, с целью формирования всех компонентов патриотизма на уровне, доступном для детей старшего дошкольного возраста будет разработана программа воспитания чувства патриотизма у старших дошкольников в процессе ознакомления с государственными праздниками Республики Беларусь.

Список использованной литературы

1. О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 29 дек. 2021 г. № 773 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 01.01.2022, 5/49805.
2. Ясева, Н. Ю. Воспитание основ патриотических чувств у дошкольников / Н. Ю. Ясева. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2000. – 132 с.
3. Алексеева, О. В. Задания для маленьких патриотов / О. В. Алексеева, Л. А. Петропавловская. – М. : Просвещение, 2010. – 312 с.
4. Алешина, Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н. В. Алешина. – М. : Перспектива, 2008. – 149 с.

К содержанию

Д. С. РОМАНОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Н. Н. Чайчиц, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В последние десятилетия отмечается повышенный интерес научного сообщества и практических специалистов к роли сенсомоторного развития и процессов сенсорной интеграции в онтогенезе, в частности в контексте

формирования речевой функции. Сенсомоторное развитие рассматривается как начальный этап онтогенеза, обеспечивающий фундамент для становления всех психических функций, формирования умений и навыков. Нарушения обработки сенсорной информации, поступающей от различных анализаторных систем (вестибулярной, проприоцептивной, тактильной, зрительной, слуховой), могут обуславливать дисфункции в организации движений, планировании действий, формировании схемы тела и пространственных представлений, что негативно отражается на становлении речевых навыков и общем психическом развитии ребенка.

Особую значимость в понимании и коррекции нарушений сенсомоторного развития приобретает сенсорно-интегративный подход, разработанный Э. Дж. Айрес. В рамках данного подхода сенсорная интеграция определяется как неврологический процесс, организующий ощущения от тела и окружающей среды для обеспечения эффективного функционирования индивида. Неспособность мозга организовать сенсорные сигналы и адекватную двигательную активность рассматривается как причина многих проблем психического и речевого развития, а также трудностей обучения [1].

Несмотря на признание взаимосвязи между сенсомоторной сферой и речью, вопросы специфики сенсомоторного развития у детей дошкольного возраста с нарушениями речи и разработка эффективных методов коррекционно-педагогического воздействия, основанных на принципах сенсорной интеграции, остаются недостаточно разработанными и требуют дальнейшего изучения. Проблема исследования заключается в недостаточной теоретической разработанности и эмпирической валидации специфических особенностей сенсомоторного развития у детей дошкольного возраста с нарушениями речи, а также в дефиците научно обоснованных методических рекомендаций для специалистов по оптимизации процесса формирования сенсомоторных функций в рамках комплексной коррекционно-педагогической работы [3].

Цель исследования: выявить особенности сенсомоторного развития у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 4 г. Кобрина имени воинов-интернационалистов». В исследовании приняли участие 35 детей дошкольного возраста (5–7 лет). Выборка была разделена на две группы: $n = 20$ – дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР III–IV уровень) и $n = 15$ – нормально развивающиеся дети.

Для достижения цели исследования использовался комплекс методов, включающий теоретический анализ литературы, психологико-педагогическую диагностику с применением адаптированных проб из теста Н. О. Озерецкого, элементы оценки сенсорной интеграции и праксиса, неврологические

пробы на равновесие и координацию, анализ данных родительского анкетирования, а также методы количественного и качественного анализа данных [2; 4].

Анализ результатов исследования выявил специфические особенности сенсомоторного развития у детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

1. Особенности обработки вестибулярных ощущений. У данной категории детей отмечаются трудности в поддержании статического и динамического равновесия, координации движений.

2. Особенности координации движений. Значительных нарушений координации движений не выявлено.

3. Особенности билатеральных согласований. Отмечаются легкие проявления моторных блоков и синкинезий, указывающие на тонкие нарушения межполушарного взаимодействия.

4. Особенности проприоцептивной чувствительности. Выявлены значительные затруднения в восприятии положения собственного тела в пространстве и мышечного чувства.

5. Особенности тактильной чувствительности. Отмечаются легкие затруднения в тактильной дискриминации.

6. Особенности зрительных функций и зрительно-моторной координации. Выявлены трудности, проявляющиеся в неточности графических движений, проблемах при работе с ножницами, одевании и удержании карандаша.

7. Особенности слуховых функций. Отмечаются легкие затруднения в локализации звука.

Сравнительный анализ с группой нормально развивающихся детей подтвердил наличие специфических особенностей сенсомоторного развития у детей с нарушениями речи. Полученные результаты согласуются с теоретическими положениями о взаимосвязи сенсомоторного развития и речи. Выявленные нарушения в обработке вестибулярной, проприоцептивной, тактильной, зрительной и слуховой информации, а также трудности в координации движений и билатеральных согласованиях, могут рассматриваться как факторы, оказывающие негативное влияние на формирование речевой функции.

Ограничением данного исследования является небольшой объем выборки. Перспективы дальнейших исследований заключаются в изучении влияния коррекционно-педагогической работы, основанной на принципах сенсорной интеграции, на динамику сенсомоторного и речевого развития детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

Таким образом, проведенное исследование показало: у детей дошкольного возраста с нарушениями речи выявлены специфические особенности сенсомоторного развития, затрагивающие различные сенсорные

и моторные функции. Наиболее выраженные трудности отмечаются в обработке вестибулярных и проприоцептивных ощущений, а также в зрительно-моторной координации. Результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода к коррекции речевых нарушений, включающего мероприятия, направленные на оптимизацию сенсомоторного развития на основе принципов сенсорной интеграции.

Список использованной литературы

1. Айрес, Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция: понимание скрытых проблем развития: с практическими рекомендациями для родителей и специалистов : пер. с нем. / Э. Д. Айрис при участии Д. Роббинса. – 2-е изд. – М. : Теревинф, 2010. – 268 с.
2. Агаркова, Е. Л. Сенсорная интеграция у детей: диагностика и коррекция / Е. Л. Агаркова // Детский врач. – 2015. – № 2. – С. 125–133.
3. Балюкова, И. Б. Сенсорная интеграция как направление психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи / И. Б. Балюкова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/39PSMN123.pdf> (дата обращения: 02.02.2025).
4. Ерсарина, А. А. Психолого-педагогическая диагностика сенсомоторного развития детей дошкольного возраста : метод. рекомендации / А. А. Ерсарина, А. А. Исабаева, Б. А. Ибраева. – Алматы : [Б. и.], 2014. – 80 с.

К содержанию

Д. А. РУСЕЦКАЯ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – В. Н. Смаль, канд. филол. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В учреждениях дошкольного образования важно правильно формировать здоровый образ жизни детей через игровую деятельность, что позволяет организму детей старшего дошкольного возраста накопить силы и обеспечить в будущем не только полноценное физическое, но и умственное развитие. Здоровый образ жизни дошкольника характеризуется полифакторностью и включает в себя соблюдение режима дня, правильное питание, оптимальный двигательный режим, закаливание организма. Приобщение дошкольников к здоровому образу жизни начинается с коротких

физических нагрузок. Это утренняя гимнастика, двигательные физкультминутки, которые могут быть включены в игровую деятельность детей старшего дошкольного возраста.

Игровая деятельность является одним из средств, которое позволяет укрепить здоровье детей и сформировать основы здорового образа жизни. В формировании здорового образа жизни полезными являются игры, которые обеспечивают двигательную активность и физическое развитие, т. е. спортивные и подвижные игры, дидактические игры, квест-игры и др. Игры поддерживают двигательную активность ребенка, однако на них отводится недостаточно времени, лучше чередовать активные и спокойные игры, на свежем воздухе и в помещении.

Игровая деятельность является естественной формой познавательного и эмоционального развития ребёнка, а также важным инструментом формирования здоровых привычек и ценностей. Через активные игры дети развиваются физические навыки, укрепляют сердечно-сосудистую систему, мышцы и суставы, что способствует поддержанию здоровья и правильному физическому развитию. Игры на ловкость, баланс, простые спортивные упражнения помогают развивать мелкую и крупную моторику, что важно для общего здоровья.

В процессе тематических ролевых и дидактических игр ребенок может усваивать основы правильного питания, узнавать о пользе овощей, фруктов, воды, что закладывает основу здорового питания. В игровой форме можно обучать детей правилам личной гигиены — мытью рук, чистке зубов, уходу за внешностью, что способствует профилактике заболеваний. Взаимодействие со сверстниками в игре помогает формировать позитивное отношение к себе и окружающим, уменьшает стрессовые ситуации, повышает психологическую устойчивость. Игры, связанные с природой, спортом и правильными привычками, формируют у детей интерес к активному отдыху и заботе о своем здоровье. В игровой деятельности можно моделировать ситуации, связанные с безопасностью, что помогает закрепить навыки безопасного поведения.

Во время педагогической практики в ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста» были отмечены следующие приёмы, которые используют педагоги с детьми в сюжетно-ролевой игре для формирования здорового образа жизни: показ, систематическое напоминание, поощрение, создание и разыгрывание проблемной ситуации. Например, в сюжетно-ролевой игре «Больница» воспитатель показывает, как врач проводит осмотр, делает прививку, перевязывает рану, а дети играют в врачей и пациентов, повторяя показанные действия. Педагог напоминает важную информацию («Перед тем, как осматривать пациентов, нужно обязательно помыть руки»), поощряет («Молодец, ты так старательно помыл руки кукле, как

настоящий доктор!», «Я вижу, ты выбрал полезные овощи и фрукты для завтрака! Отлично!», «Ты так заботливо лечила куклу, как настоящая медсестра!»). Проблемные ситуации приучают к самостоятельности, размышлению, поиску решений, применению на практике знаний и навыков. Например, педагог предлагает ребёнку задуматься «Закончилось лекарство для больного ребёнка, что делать?» Решение данной проблемы: «Нужно идти в аптеку или использовать другие методы лечения (например, травяной чай)».

Сюжетно-ролевые игры «Кто нас лечит», «На приеме у врача», «Скорая помощь», «Вирусы и микробы», «Больница», «Аптека», «Что в моей корзинке», «Овощная сказка», «Сладкая жизнь», «Вредное и полезное», «Витаминное меню», «Съедобное – несъедобное», «Мальчик грязнуля», «Уроки Мойдодыра», «Салон красоты», «Каждой вещи свое место», «День и ночь», «Одеваем куклу», «Порядок в доме». Дают знания о первой помощи больным, о здоровом питании, гигиене, закрепляют знания об одежде, умения одевать куклу соответственно сезону года, погоде, систематизируют представления о здоровье.

Особую важность представляют подвижные игры («Витаминная эстафета», «Микробная атака», «Веселые зарядки», «Полезные и вредные продукты для зубов», «Солнышко и дождик»). Н. В. Краснощекова справедливо отмечает, что подвижные игры «формируют у детей понимание о здоровье через активность, сбалансированное питание, отдых и соблюдение гигиенических правил, повышают уровень физической активности, укрепляют мышцы, совершенствуют координацию, развиваются ловкость, силу и выносливость» [1, с. 16]. При этом подвижные игры должны соответствовать физическим и психическим возможностям детей старшего дошкольного возраста. Включать в себя разные виды движений (бег, прыжки, метание, лазанье), с разной интенсивностью и разной сложностью. Игры должны проводиться в безопасных условиях, с использованием безопасного оборудования.

В работе с детьми необходимо использовать весь арсенал игр, методов и приёмов (вопросы, объяснение, напоминание, поощрение, проблемные ситуации), сочетать игру с познавательностью, воспитанием основных физических качеств личности и навыков о культуре питания, отдыха, гигиене

Список использованной литературы

1. Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н. В. Краснощекова. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 251 с.

К содержанию

А. К. САВИНКОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. И. Якуш, старший преподаватель

АББРЕВИАТУРЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В последние десятилетия английский язык претерпел значительные изменения, особенно в области использования аббревиатур. Эти трансформации во многом обусловлены развитием технологий, цифровой коммуникации и глобализацией образования. Аббревиатуры стали неотъемлемой частью повседневного общения в академической среде, влияя на формирование языка и его восприятие.

Аббревиатуры, как сокращённые формы слов или словосочетаний, используются для упрощения коммуникации и повышения эффективности обмена информацией. В контексте высшего образования они играют особую роль, так как позволяют быстро и точно передавать сложные концепции, термины и инструкции. Актуальность изучения аббревиатур в университетской среде обусловлена следующими факторами:

Динамичность языка. Аббревиатуры отражают быстрые изменения в языке, особенно в контексте технологического прогресса и цифровизации образования.

Культурный аспект. Аббревиатуры часто являются маркерами академической и профессиональной культуры, что делает их важным элементом интеграции студентов в университетскую среду.

Эффективность коммуникации. Использование аббревиатур позволяет сократить время на передачу информации, что особенно важно в условиях высокой академической нагрузки.

Международное взаимодействие. В эпоху глобализации высшего образования знание общепринятых аббревиатур на английском языке помогает студентам и преподавателям избежать недопонимания и улучшает координацию в международных проектах.

Аббревиатуры широко используются в различных аспектах высшего образования:

Академические тексты и исследования. В научных статьях, диссертациях и учебных материалах аббревиатуры помогают сократить объем текста и сделать его более структурированным. Например, аббревиатуры AI (Artificial Intelligence) или NLP (Natural Language Processing) часто встречаются в исследованиях по компьютерным наукам.

Учебный процесс. Преподаватели используют аббревиатуры для обозначения курсов, дисциплин и методик обучения. Например, STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) или E-learning (Electronic Learning).

Административная коммуникация. В университетах аббревиатуры используются для обозначения структурных подразделений, программ и процессов. Например, PhD (Doctor of Philosophy), BA (Bachelor of Arts) или HR (Human Resources).

Примеры аббревиатур, которые активно используются в университетской среде:

GPA (Grade Point Average) – средний балл успеваемости студента. Помогает студентам и преподавателям быстро оценивать академические достижения.

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) – области науки, технологий, инженерии и математики. Используется для обозначения ключевых направлений в образовании и исследованиях.

PhD (Doctor of Philosophy) – ученая степень доктора философии. Общепринятая аббревиатура для обозначения высшей академической степени.

E-learning (Electronic Learning) – электронное обучение. Отражает современные тенденции в образовании.

Преимущества изучения аббревиатур для студентов и преподавателей:

Аутентичность языкового материала. Включение аббревиатур в учебный процесс приближает изучаемый язык к его реальному использованию, что повышает мотивацию учащихся и готовит их к реальным ситуациям общения.

Повышение эффективности коммуникации. Знание распространённых аббревиатур позволяет студентам и преподавателям более эффективно общаться в академической и профессиональной сферах.

Адаптация к современным формам общения. В эпоху цифровых коммуникаций аббревиатуры широко используются в электронной почте, учебных платформах и социальных сетях. Их изучение помогает учащимся лучше адаптироваться к современным формам общения.

Подготовка к международной академической среде. Знание аббревиатур помогает студентам и исследователям участвовать в международных конференциях, публиковать статьи в зарубежных журналах и сотрудничать с коллегами из других стран.

Аббревиатуры английского языка являются важным инструментом эффективной коммуникации в системе высшего образования. Их изучение помогает студентам и преподавателям быстрее ориентироваться в академической среде, улучшает понимание сложных концепций и способствует

успешной профессиональной подготовке. В условиях, где точность и скорость передачи информации играют ключевую роль, аббревиатуры становятся незаменимым элементом современного образования. Понимание и использование аббревиатур не только облегчает учебный процесс, но и открывает новые возможности для международного сотрудничества и профессионального роста.

Список использованной литературы

1. Беляева, В. А. Когнитивный подход к изучению аббревиации / В. А. Беляева // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 9. – С. 95–97.
- К содержанию**

Е. К. САЦЮК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Числа и отношения между ними, цифры являются понятиями высокой степени абстракции, то развитие представлений о них у детей дошкольного возраста целесообразно осуществлять посредством моделирования. Однако следует выбирать такие средства наглядности, которые способствуют доступному, осознанному освоению детьми математического материала, и при этом удовлетворяют принципу научности. Педагогу важно знать, как правильно использовать модели в процессе познания свойств объектов и отношения между ними посредством моделирования.

Средствами развития могут быть знаки (модели), действия, совокупности предметов, явлений и слова, которые непосредственно включены в учебный процесс.

Цель исследования – обосновать преимущество моделирования как средства развития количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста

По мнению А. М. Леушиной, Н. А. Коротковой и др., основная педагогическая функция развивающих средств – ускорить процесс усвоения материала, т. е. привести процесс обучения к его наиболее эффективным свойствам. Традиционно средства делятся на две группы: средства как источник информации и средства как инструмент для усвоения учебного материала. Использование наглядности при формировании количественных

представлений необходимо, но следует помнить, что наглядность не самоцель, а средство развития. Весь наглядный материал условно можно разделить на два вида: крупный (демонстрационный) для показа и мелкий (раздаточный), который дошкольник использует, когда сидит за столом и выполняет тем временем со всеми детьми задание воспитателя. Так, на математических занятиях широко используются пособия-аппликации, фланелеграф, демонстрационный и раздаточный материалы, которые отличаются по целям: первые предназначаются для показа и объяснения способов действий воспитателем, вторые дают возможность подготовить самостоятельную активность детей, во время которой формируются обязательные умения и навыки.

Одним из средств формирования количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста являются модели.

Модель – это объект, который воспроизводит познаваемые свойства и характеристики какого-либо предмета, процесса или явления из наглядно-практической деятельности детей среднего дошкольного возраста.

Моделирование – это метод обучения, который опирается на наглядно-практическую деятельность детей. Результатом моделирования является объект как обобщенный вывод основных свойств моделируемого объекта, т. е. модель (карта, игрушечная машинка, глобус и т. д.) [1].

Моделирование позволяет познать математические объекты изнутри, увидеть скрытые связи, абстрагироваться от несущественных свойств предмета, а также позволяет дошкольникам в процессе развития математических представлений самим участвовать в открытии новых знаний, а не получать их в готовом виде. Развитие у детей дошкольного возраста умений моделирования предполагает развитие умений воспринимать и понимать изображение с помощью символов, осуществлять схематизацию, замещение, кодирование, декодирование [2].

В дошкольном обучении можно применять следующие виды моделей:

Предметная (образная) модель представлена в виде рисунка, чертежа, физической конструкции предмета или закономерно связанных предметов, которая воспроизводит главные части, конструктивные особенности, пропорции, соотношения частей в пространстве.

Знаково-символическая модель, в которой выделенные в объекте существенные компоненты и связи между ними обозначаются с помощью предметов-заместителей и графических знаков.

Чтобы модель как наглядно-практическое средство познания выполняла свою функцию, она должна соответствовать ряду требований:

- 1) облегчать познание скрытых свойств и связей;
- 2) четко отражать основные, существенные свойства и отношения, которые являются объектом познания;

3) быть доступной для создания и действия с ней.

В работах Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко и др. выделены этапы овладения детьми моделированием [3].

На первом этапе дети осваивают замещение реально существующих предметов и явлений условными обозначениями, т. е. овладевают самой моделью.

На втором этапе дошкольники осваивают действия по использованию готовых моделей. У детей формируются умения отвлекаться от конкретного содержания и мысленно представлять себе объект с его функциональными связями и зависимостями.

На третьем этапе происходит самостоятельное использование усвоенных моделей и приемов работы с ними в собственной деятельности. Построение модели осуществляется самим ребенком.

При использовании моделирования для развития количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста важно следовать следующим педагогическим условиям:

1) модель должна соответствовать определенным требованиям:

- удовлетворение принципу научности;
- простота и доступность детям в использовании;
- похожесть с предметом по всем существенным признакам;
- быть адаптированной к возрасту и уровню развития детей;

2) педагогу следует:

– чередовать организацию индивидуальной и групповой работы при конструировании моделей;

- поддерживать стремления ребенка к самостоятельности;

3) следует обеспечить активность и самостоятельность детей, для этого необходимо:

– использовать различные форматы моделей, которые помогают привлечь внимание детей и стимулировать их интерес к обучению;

– предлагать применять модели детям для контроля и для доказательства своих ответов;

– демонстрацию модели сопровождать инструкцией, которая направляет внимание детей на главное.

Таким образом, необходимость использования метода моделирования для развития количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста вытекает из высокой степени абстрактности математических понятий. Моделирование позволяет познать математические объекты изнутри, увидеть скрытые связи, абстрагироваться от несущественных свойств предмета, а также позволяет дошкольникам в процессе развития количественных представлений самим участвовать в открытии новых знаний, а не получать их в готовом виде.

Список использованной литературы

1. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, Е. А. Носова, А. А. Столляр [и др.]. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 384 с.
2. Будько, Т. С. Моделирование как средство развития математических представлений у детей дошкольного возраста / Т. С. Будько // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2022. – № 2. – С. 85–91.
3. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.

К содержанию

Н. Д. СИДОРУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Н. Н. Чайчиц, старший преподаватель

ПРОБЛЕМА КИБЕРБУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

С развитием цифровых технологий и распространением социальных сетей проблема кибербуллинга приобрела глобальный характер. Под кибербуллингом понимают агрессивное, умышленное поведение в Интернете, выражющееся в травле, оскорблении, распространении ложной информации или угрозах. Особенность кибербуллинга – его виртуальный характер, который обеспечивает анонимность и снижает контроль за последствиями действий.

Кибербуллинг может осуществляться через несколько средств массовой информации: мобильные звонки, SMS-сообщения, изображения, видеоролики, электронную почту, мгновенные сообщения, чаты, в онлайн-играх и на веб-сайтах. Для некоторых подростков, в силу возможности использовать со знанием дела технологические новинки, кибербуллинг становится своего рода «развлечением», без того, чтобы задумываться об этике такого поведения [2].

Особую значимость проблема приобретает в подростковом возрасте, когда формируется личность, а социальное взаимодействие играет ключевую роль. Низкая самооценка, конфликтные отношения со сверстниками и потребность в социальном признании могут выступать как причинами, так и последствиями кибербуллинга [1].

Эмпирическое исследование по проблеме кибербуллинга в подростковой среде проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 23 г. Бреста

имени Героя Советского Союза П. М. Гаврилова». В нем приняли участие 95 учащихся 9-х классов в возрасте 14–15 лет.

При проведении эмпирического исследования были использованы следующие методики: анкета, выявляющая включенность подростков в кибербуллинг (данная анкета была создана на основе аналитического обзора литературы по проблеме кибербуллинга в подростковой среде и опросника J. Patchin, S. Hinduja «Cyberbullying and Online Aggression Survey»); методика изучения общей самооценки (Г. Н. Казанцева), метод социометрии.

По результатам проведенного анкетирования были выявлены особенности кибербуллинга среди подростков 14–15 лет, результаты представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – Распределение подростков по частоте опыта КБ ($N = 45$), количество респондентов и в %

Характеристика опыта	Частота встреч с ситуациями кибербуллинга				
	Никогда	Однажды	Несколько раз	Много раз	Всего (человек)
В роли «наблюдателя»	40 (42,1 %)	23 (24,2 %)	20 (21 %)	12 (12,6 %)	95
В роли «жертвы»	27 (28,4 %)	45 (47,3 %)	18 (18,9 %)	5 (5,2 %)	95
Беспокойство в роли «жертвы»	50 (52,6 %)	6 (6,3 %)	27 (28,4 %)	17 (17,8 %)	95
В роли «жертвы» за последний год	45 (47,3 %)	30 (31,5 %)	17 (17,8 %)	3 (8,4 %)	95
В роли «агрессора»	59 (62,1 %)	21 (22,1 %)	11 (11,5 %)	4 (4,2 %)	95
В роли «агрессора» за последний год	70 (73,6 %)	17 (17,8 %)	6 (6,3 %)	2 (2,1 %)	95

Как видно из таблицы 1, 47 % подростков подвергались ситуациями кибертравли хотя бы один раз, при этом за последний год чуть меньше половины детей столкнулись с агрессией в Сети, при этом почти 30 % из них чувствовали внутреннее напряжение после издевательств. «Агрессорами» как минимум несколько раз были 11,5 % детей, в то время как за последний год этот показатель упал до 6,3 %. Наблюдающими интернет-травлю оказались 57,8 % подростков.

По результатам анкетирования были выделены группы подростков: «Наблюдатели» – в группу попадали респонденты, которые сообщили, что наблюдали факт кибербуллинга в адрес других хотя бы один раз; «Наблюдатели-жертвы» (иначе «жертвы») – респонденты, которые сами подвергались кибертравле хотя бы один раз и наблюдали травлю в адрес других; «Наблюдатели-жертвы-агрессоры» (иначе «агрессоры») – респонденты, которые подвергались кибертравле, сами участвовали в ней и наблюдали

травлю в адрес других; подростки без опыта кибербуллинга – респонденты, которые не сталкивались с фактом интернет-травли в какой-либо роли (не наблюдали, не подвергались и не участвовали).

В таблице 2 представлено распределение респондентов по группам в зависимости от роли в ситуациях кибербуллинга.

Таблица 2 — Распределение подростков по роли в ситуациях кибербуллинга

Группы по характеру опыта	Абсолютное значение	%
«Наблюдатель»	15	15,7
«Жертва-наблюдатель»	35	36,8
«Жертва-агрессор-наблюдатель»	40	42,1
Без опыта кибербуллинга	5	5,2

Необходимо отметить, что количество «жертв-наблюдателей» и «жертв-агрессоров-наблюдателей» примерно одинаковое, тогда как подростков, не сталкивающихся с интернет-травлей составляет всего 5,2 %. Не было выявлено ни одного «чистого агрессора», т. е. все респонденты, признавшиеся в инициировании кибербуллинга, также упоминали, что сами ему подвергались.

Проведенный сравнительный анализ по методикам позволил нам сделать следующие выводы. Жертвами кибертравли чаще всего становятся подростки с низким уровнем самооценки. 30 % подростков, у которых выявлена низкая самооценка, становятся жертвами кибербуллинга. Это может быть связано с их уязвимостью и недостатком уверенности в себе, что делает их более доступными для нападок со стороны сверстников; подростки, у которых был выявлен высокий уровень самооценки чаще занимают роли агрессоров в ситуации кибербуллинга. По данным нашего исследования число подростков с высокой самооценкой составило 19 %. Подростки с таким уровнем самооценки при онлайн-травле могут использовать свои социальные навыки и уверенность для доминирования над другими, что приводит к негативным последствиям для жертвы; подростки с адекватным уровнем самооценки чаще всего не входят в ситуацию кибербуллинга, реже становятся наблюдателями кибертравли.

Анализ результатов социометрии показал, что при коэффициенте взаимных выборов в 42 % можно говорить о том, что менее половины подростков активно участвуют в процессе формирования положительных социальных связей. Это может свидетельствовать о наличии изолированных групп или отдельных подростков, которые не получают достаточную поддержку со стороны сверстников. По результатам исследования наличие таких групп составило меньшинство учащихся (16 %). Это может указывать на наличие определенной социальной динамики, где значительная

часть подростков испытывает негативные чувства друг к другу. Таким образом, возрастаёт вероятность возникновения конфликтов и агрессивного поведения, что, в свою очередь, может способствовать развитию кибербуллинга.

Кроме того, исследование показало, что подростки, имеющие крепкие социальные связи и поддержку со стороны сверстников и взрослых, менее подвержены кибербуллингу. Социальная поддержка способствует повышению самооценки и формированию устойчивости к негативным воздействиям, что в свою очередь снижает вероятность как стать жертвой, так и проявлять агрессивное поведение в сети.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к решению проблемы кибербуллинга в подростковой среде. Важно не только работать над повышением уровня самооценки у подростков, но и создавать поддерживающую социальную среду в образовательных учреждениях. Программы, направленные развитие эмоционально интеллекта, навыков общения и разрешения конфликтов, могут значительно снизить уровень кибербуллинга и его негативные последствия для подростков.

Список использованной литературы

1. Баранов, А. А. Кибербуллинг – новая форма угрозы безопасности личности подростка / А. А. Баранов, С. В. Рожина // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. – 2015. – Вып. 11. – С. 62–66.
2. Лажинцева, Е. М. Интернет как новая среда для проявления девиантного поведения подростка / Е. М. Лажинцева, А. А. Бочавер // Вопросы психологии. – 2015. – № 4. – С. 49–58.

К содержанию

Е. С. СИМОНОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Т. Л. Горностай, канд. пед. наук, доцент

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПРИРОДОЙ

Эстетические представления – это процесс усвоения личностью общечеловеческих ценностей и понимания прекрасного, проявляющегося в реальном мире и произведениях искусства. Сформированная система

эстетических представлений служит основой для развития художественно-эстетического вкуса, критических суждений, идеалов и мировоззрения.

Эстетические представления детей дошкольного возраста – это начальные, формирующиеся представления о красоте, гармонии, художественном образе.

Формирование эстетических представлений у детей дошкольного возраста через приобщение к природе рассматривалось в работах таких авторов, как С. А. Веретенникова, Л. А. Каменева, Н. Н. Кондратьева, В. И. Логинова, Л. М. Маневцева, М. М. Марковская, С. Н. Николаева, П. Г. Саморукова, З. Д. Сизенко-Казанец, В. Г. Фокина и др. Все они подчеркивают значимость природы в развитии эстетических чувств у детей. Авторы указывают на необходимость организации не пассивного созерцания, а целенаправленного восприятия природных объектов, стимулирования эмоционального отклика и предоставления возможности для творческого самовыражения. В исследованиях подробно рассматриваются различные аспекты эстетического воспитания, включая развитие сенсорной культуры, формирование художественного вкуса и использование различных видов искусства для обогащения эстетических представлений и опыта ребенка.

Как указывает С. Н. Николаева, экологическое воспитание предусматривает формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений об окружающем мире, включающем природу и общество; понимание взаимосвязи между этими составляющими мира и взаимозависимости; выработку правильных форм взаимодействия с окружающей средой; развитие эмоционально-положительного отношения к природе [1, с. 132].

Систематическое и последовательное изучение окружающего мира способствует развитию речи, памяти, мышления, воображения и всестороннему развитию ребенка.

На основе анализа научной литературы можно выделить следующие условия, способствующие формированию эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе наблюдения за природой.

Организация целенаправленного восприятия природных объектов (В. Г. Фокина). Включает систематические наблюдения, ориентированные на детальное изучение объектов и явлений природы [2, с. 7]. Использование сравнительного анализа, выявление сходств и различий, акцентирование внимания на цвете, форме, текстуре, запахе природных объектов.

Создание эмоционально насыщенной среды (Л. А. Каменева, Л. М. Маневцева, П. Г. Саморукова). Стимулирование эмоционального отклика детей на красоту природы [3, с. 318]. Применение художественных средств (музыка, поэзия, живопись) для усиления эмоционального

воздействия. Использование вопросов, побуждающих к размышлению о чувствах, вызываемых природными явлениями.

Развитие сенсорного опыта (Н. Н. Кондратьева). Предоставление возможности исследовать природные объекты всеми органами чувств [4, с. 132]. Манипулирование природными материалами (листья, камни, песок) для развития тактильного восприятия и формирования образного мышления. Использование дидактических игр и упражнений, направленных на развитие всех видов чувствительности.

Организация художественно-творческой деятельности (М. М. Марковская). Выражение впечатлений от природы в различных видах художественной деятельности [5, с. 74]. Обеспечение доступа к разнообразным художественным материалам. Стимулирование творческой инициативы и самовыражения детей.

Развитие речи и обогащение словарного запаса (С. Н. Николаева). Использование специальной терминологии при описании природных объектов и явлений. Организация бесед, обсуждений, чтение художественной литературы о природе. Развитие навыков словесного описания увиденного и пережитого.

Как видим, эффективное формирование эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе наблюдения за природой возможно при соблюдении целого комплекса условий. Систематическая работа педагога по развитию сенсорного опыта, стимулированию эмоциональной отзывчивости, организации целенаправленного восприятия и предоставлению возможности для творческого самовыражения способствует формированию устойчивых эстетических представлений и развитию художественно-эстетического вкуса у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2013. – 132 с.
2. Фокина, В. Г. Экологическое воспитание / В. Г. Фокина // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 7. – С. 7–8.
3. Методика экологического воспитания дошкольников / под ред. Л. А. Каменевой, Л. М. Маневцовой, П. Г. Саморуковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Акцидент, 1998. – 318 с.
4. Кондратьева, Н. Н. «Мы». Программа экологического образования детей / Н. Н. Кондратьева. – СПб. : Детство-пресс, 2005. – 132 с.
5. Марковская, М. М. Уголок природы в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / М. М. Марковская. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1989. – 74 с.

К содержанию

Е. Ю. СИРЕНКО

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

**ВОСПИТАНИЕ ЛЮБВИ К МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ
ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Основы патриотизма и гражданственности закладываются в дошкольном возрасте. Дошкольное образование, являясь первым уровнем системы образования, призвано формировать у детей первые представления об окружающем мире, отношение к родной природе, малой родине, своему Отечеству. Согласно Кодексу об образовании, одной из целей системы образования Республики Беларусь выступают: формирование гражданственности и патриотизма, интеллектуальное, духовно-нравственное развитие личности обучающегося [1]. Формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии у детей дошкольного возраста – одна из задач учебной программы дошкольного образования [2]. Согласно данным научных исследований (Н. Ф. Виноградова, Р. И. Жуковская, С. А. Козлова, И. В. Рыбакова и др.), в основе любви к Отечеству лежит положительное отношение к малой родине – родному городу (краю), его прошлому и настоящему.

Эмпирическое исследование по проблеме воспитания любви к малой родине у детей старшего дошкольного возраста проводилось в ГУО «Детский сад № 14 г. Бреста». В исследовании приняли участие 40 дошкольников (20 – ЭГ и 20 – КГ). Для диагностики уровня патриотической воспитанности старших дошкольников был использована методика, разработанная М. Ю. Новицкой, С. Ю. Афанасьевой, Н. А. Виноградовой, Н. В. Микляевой. Методика представляет собой опросник и включает пять заданий: 1) «Родной город», 2) «Символика родной страны, города», 3) «История народной культуры и традиций», 4) «Патриотические чувства к стране», 5) «Личностное отношение к родному городу [3]. На основе анализа ответов детей были получены следующие результаты:

Задание 1. У 50 % детей ЭГ и 55 % КГ выявлен высокий уровень знаний о родном городе. Они правильно и четко называют свой домашний адрес, хоть иногда чувствуется, что эти данные заучены механически. Эти дети с первой попытки называют город, страну, улицы и достопримечательности Бреста, иногда не самые популярные. Их ответы развернутые, подробные и эмоционально насыщенные. У 40 % детей ЭГ и 35 % детей КГ выявлен средний уровень знаний о родном городе. Они допускают немногочисленные ошибки, знают и называют некоторые улицы Бреста,

некоторые достопримечательности, такие как улица Советская, памятник 1000-летию г. Бреста, Брестская крепость, парк культуры и отдыха. Затрудняются с описанием места нахождения достопримечательностей, обычно это очень краткой указание либо такое описание отсутствует вовсе. У 10 % детей ЭГ и у 5 % КГ низкий уровень знаний. Они допускают ошибки при назывании улиц или не знают их названий совсем, не знают или допускают многочисленные ошибки при назывании домашнего адреса. В целом поставленные вопросы вызывают большие затруднения, справиться с которыми не получается даже с помощью взрослого.

Задание 2. У 45 % старших дошкольников ЭГ и 35 % КГ выявлен высокий уровень знаний о символике города и страны. Они правильно определяют, называют и показывают символику города и страны, их ответы подробные и эмоционально окрашенные. У 35 % детей ЭГ и 35 % КГ выявлен средний уровень знаний о символике. При рассказе они нуждаются в вопросах взрослого, их ответы недостаточно точные и подробные. У 20 % детей ЭГ и 30 % КГ низкий уровень знаний о символике города и страны. Они не называют или путают герб города и страны, не могут объяснить их назначение, тема не вызывает у них интереса.

Задание 3. Всего 20 % детей ЭГ и 15 % КГ имеют высокий уровень знаний о народных традициях, праздниках и предметах быта. Они верно называют, подробно рассказывают, имеют представления о смысле названного. У 65 % детей ЭГ и 45 % КГ – средний уровень. Они чаще всего правильно называют предметы народного быта, знают народные игрушки, некоторые традиции и народные праздники и их значение. Затруднения у большинства из этих детей возникают при объяснении того, как это происходит. У 15 % детей ЭГ и 40 % КГ низкий уровень, т. е. они имеют слабое представление о традициях белорусского народа, о предметах народного быта. Им необходим достаточно большой объем помощи взрослого для ответов на поставленные вопросы.

Задание 4. У 25 % респондентов ЭГ и 20 % КГ высокий уровень патриотических чувств. Они демонстрируют положительное отношение к стране, имеют представление о том, как можно заботиться и что можно изменить в городе. У большинства детей (55 % ЭГ и 55 % КГ) – средний уровень. Отношение к стране и родному краю недостаточно осознанное, чувства неустойчивы, нет представлений о возможных действиях по улучшению условий жизни в стране и городе. Идея про волшебную палочку им понравилась, однако осмысленности по улучшению жизни в стране у них недостаточно. Они понимают, что не нужно мусорить, нужно беречь природу, однако как именно это делать, не рассказывают. 20 % детей ЭГ и 25 % КГ имеют низкий уровень сформированности патриотических чувств к стране, что проявляется в краткости и поверхностности ответов, слабой эмоциональности и заинтересованности тематикой беседы.

Задание 5. У 55 % детей ЭГ и 50 % КГ выявлен высокий уровень личностного отношения к окружающему, они проявляют заботу о близких, дружелюбны. У 25 % ЭГ и такого же количества КГ – средний уровень. Они не всегда могут ответить на вопросы по теме, их ответы нераспространенные, т. е. отношение к городу определяется субъективными факторами, эмоциональными предпочтениями ребенка, при этом у него еще не сформировано ценностное безусловное отношение к родному городу. 20 % респондентов ЭГ и 25 % КГ имеют низкий уровень сформированности положительного отношения к родному городу. Вопросы вызывают у них затруднения, они не выделяют любимые объекты в городе, у них слабо выражена забота о близких, они малодружелюбны.

На основании математической обработки данных по всем диагностическим заданиям были получены следующие результаты (таблица).

Таблица – Результаты оценки уровня патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста

Группа	Уровень		
	низкий, %	средний, %	высокий, %
Экспериментальная	19	42	40
Контрольная	23	39	37
Средние показатели по выборке	21	41	38

Обобщая результаты по методике исследования, можно сделать вывод, что патриотическое воспитание старших дошкольников нуждается в повышении. Поскольку в основе патриотического воспитания детей дошкольного возраста лежит сформированность патриотических чувств, следовательно, в первую очередь необходимо уделять внимание именно эмоциональному развитию старших дошкольников, закладывая в них основы гражданско-патриотической культуры.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-З : с изм. и доп. от 5 дек. 2024 г. № 46-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 03.01.2025).
2. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : Нац. ин-т образования, 2023. – 380 с.
3. Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе / М. Ю. Новицкая, С. Ю. Афанасьева, Н. А. Виноградова [и др.]. – М. : Дрофа, 2010. – 160 с.

Ю. Д. СКОПЕЦ

ГрГУ имени Янки Купалы, Гродно

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

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ З КЛАССА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Современный образовательный процесс ориентирован на формирование активной, самостоятельной и творческой личности, способной к саморазвитию и самореализации в быстро меняющемся мире. В связи с этим, особую актуальность приобретает организация самостоятельной работы учащихся, которая является не просто методом закрепления знаний, но и мощным инструментом развития их творческой активности. Сегодня главной целью образования является развитие творческого отношения к деятельности, самостоятельности, инициативы [1, с. 122].

Самостоятельная работа – любая опосредованная учителем деятельность учащихся, направленная на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенном для этого времени, согласно дидактическим этапам работы с содержанием образования: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация знаний, оценки и контроля [5, с. 50].

Творчество – это процесс, присущий деятельности человека. Творчество доступно каждому, в той или иной мере. По мнению Аристотеля, «источником происхождения творчества является природное чувство гармонии, ритма и способности к подражанию». Философ отмечал, что «люди отличаются от других живых существ тем, что в высшей степени склонны к подражанию, которое всем доставляет удовольствие» [2, с. 35].

Важнейшим свойством личности является её активность. *Творческая активность* – это мотивированная готовность личности к творческой деятельности, определяемая скоростью включения в неё, эффективностью выполнения творческого задания и стремлением к личностному самосовершенствованию ребенка в процессе творчества» [3, с. 10].

Творческая активность побуждает учащихся брать на себя ответственность за свой процесс обучения, инициировать проекты и исследовательские работы, что способствует формированию их самостоятельности. Учащиеся проявляют инициативу в выборе тем и методов работы, тем самым развивая умение самостоятельно организовывать собственное обучение. В связи с этим А. Н. Кузнецова выделила следующие ключевые аспекты творческой активности учащихся, направленные на формирование самостоятельности.

1. Ответственность за собственное обучение. Когда учащиеся вовлечены в творческую деятельность, они становятся более заинтересованными в процессе обучения. Это вовлечение побуждает их не просто быть пассивными получателями знаний, а активными участниками.

2. Исследовательская деятельность. Творческая активность также включает в себя исследовательский компонент, дающий учащимся возможность углубляться в интересующие их темы. Эти исследования способствуют развитию критического мышления и умения анализировать информацию.

3. Формирование самостоятельности. Находясь в процессе творческой деятельности, учащиеся учатся быть более самостоятельными, развивая навыки планирования, тайм-менеджмента и саморегуляции.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие диагностические материалы:

- оценка уровня творческого потенциала личности по А. С Шарову [4];
- диагностика параметров учебной самостоятельности младших школьников (по методике Н. В. Калининой).

Оценка уровня творческого потенциала личности по А. С. Шарову позволяет определить самооценку личностных качеств либо частоту их проявления, которые характеризуют уровень развития творческого потенциала личности. Творческий потенциал личности представляет собой совокупность уникальных способностей, атрибутов и черт характера, которые могут проявляться как в творческих действиях, так и в решении повседневных задач. Через данную диагностику можно глубже проникнуть в мир внутренних мотиваций и убеждений, которые определяют способность индивида к креативному мышлению и реализации своих идей.

Количественные показатели опишем следующим образом: у учащихся присутствует выше средний (7,14 %), высокий (60,72 %) и очень высокий (32,14 %) уровень развития творческого потенциала. У них присутствует адекватная самооценка, которой свойственно активность, жизнерадость, коммуникабельность. Они умеют видеть свои достоинства и недостатки. Например, учащийся с очень высоким уровнем развития творческого потенциала личности демонстрирует необычайную способность мыслить нестандартно, выходить за рамки привычного и находить уникальные решения проблем, умело объединяет различные элементы и идеи, создавая при этом что-то новое, стремится к совершенствованию своих творческих способностей.

Диагностика параметров учебной самостоятельности младших школьников по методике Н. В. Калининой, направлена на изучение таких параметров учебной самостоятельности, как успеваемость, мотивация, активность, организованность, ответственность и самостоятельность. Цель

данной диагностики – выявление и оценка формируемых качеств самостоятельной деятельности.

Количественные показатели опишем следующим образом: у учащихся присутствует высокий (60,72 %) и средний (39,28 %) уровень учебной самостоятельности. Это свидетельствует о том, что учащиеся способны эффективно организовывать свою учебную деятельность, проявлять инициативу и критически мыслить, а также в определенной степени нуждаются в поддержке и руководстве со стороны учителей. Например, учащийся с высоким уровнем учебной самостоятельности, активно вовлечен в процесс обучения. Он не только усваивает информацию, но и задаёт вопросы, участвует в обсуждениях и высказывает своё мнение. Это говорит о том, что он заинтересован в предмете и стремится к глубокому пониманию материала.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии благоприятных условий для дальнейшего развития творческой активности учащихся посредством совершенствования организации их самостоятельной работы. Необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, их уровень творческого потенциала и учебной самостоятельности, чтобы обеспечить максимально эффективную поддержку и стимулирование их развития.

Список использованной литературы

1. Бакунева, С. В. Творческая активность как психолого-педагогическое явление / С. В. Бакунева. – М. : Царскосельские чтения, 2010. – С. 122–124.
2. Зелинский, Ф. Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / Ф. Ф. Зелинский. – Петроград : Тип. акционер. общества «Слово», 1916. – С. 32–42.
3. Кухаронак, В. Г. Развитие творческой активности младших школьников в процессе эстетического воспитания средствами искусства / В. Г. Кухаронак ; БГУ. – Минск, 2001. – 19 с.
4. Оценка уровня творческого потенциала личности по А. С. Шарову. – URL: http://сош8.рф/images/documents/PedKopilka/fedorova/razrabotki/ТЕСТ_по_Шарову.pdf (дата обращения: 04.12.2023).
5. Пидкастый, П. И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации / П. И. Пидкастый // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. – Пермь : Изд-во ПГУ, 2000. – 50 с.

К содержанию

А. А. СНОПКО

ГрГУ имени Янки Купалы, Гродно

Научный руководитель – А. И. Экстерович, старший преподаватель

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ОБУЧАЮЩИМСЯ 6–7 ЛЕТ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Первый год в школе – важный и непростой этап в жизни ребенка, период адаптации, когда ребёнку предстоит привыкнуть к учёбе вместо игр, найти свое место в новом коллективе и освоить новые правила и обязанности. Все это требует времени и внимания, ведь именно от успешной адаптации зависит, полюбит ли ребёнок школу, и как будет учиться в дальнейшем.

Адаптация обучающихся 6–7 лет к школьной жизни – это многоплановый процесс, который включает в себя социализацию в группе сверстников, усвоение правил и норм школьной жизни, формирование внутренней позиции школьника [1, с. 82].

Рассмотрим уровни адаптации ребенка к школе:

1) *высокий уровень адаптации* (легкий – 2 месяца): ученик положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно; учебный материал усваивает легко; приложен, внимательно слушает указания, объяснения учителя; выполняет поручения без внешнего контроля; занимает в классе благоприятное статусное положение;

2) *средний уровень адаптации* (средний – 3–6 месяцев): ученик положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний; сосредоточен при выполнении заданий, но при контроле взрослого; бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным; поручения выполняет добросовестно, дружит со многими одноклассниками;

3) *низкий уровень адаптации* (тяжелый – от 6 месяцев до 1 года): ученик отрицательно или индифферентно относится к школе; доминирует подавленное настроение; наблюдаются нарушения дисциплины, объясняемый учителем материал усваивает фрагментарно, самостоятельная работа затруднена; пассивен; близких друзей не имеет [7].

Социально-педагогическая помощь в этот период играет ключевую роль, так как помогает детям успешно адаптироваться, преодолеть возникающие трудности и раскрыть свой потенциал. *Социально-педагогическая помощь* – это комплекс мер, направленных на создание благоприятных условий для социальной адаптации ребенка, его успешного обучения и развития, а также на преодоление социальных и психологических трудно-

стей. Она ориентирована на поддержку ребенка как личности, его интеграцию в школьный коллектив и общество в целом.

Главная цель социально-педагогической помощи – создание благоприятной социальной среды для развития и успешной адаптации ребенка к школе. Достижение этой цели предполагает решение следующих задач:

1) выявление детей, нуждающихся в социально-педагогической помощи, анализ причин трудностей адаптации;

2) создание благоприятного микроклимата в классе, предупреждение социальной дезадаптации, организация просветительской работы с детьми и родителями;

3) оказание индивидуальной и групповой помощи детям, испытывающим трудности в адаптации, коррекция отклонений в поведении и развитии;

4) обеспечение прав и законных интересов ребенка, защита от негативного влияния социальной среды;

5) оказание консультативной помощи детям, родителям и педагогам по вопросам адаптации и социальной адаптации.

Не менее важным фактором успешной адаптации является тесное взаимодействие педагогов и родителей. Именно вовлеченность родителей, их заинтересованность в школьной жизни ребенка оказывают решающее влияние на его будущее, формируют школьную мотивацию и определяют общее отношение к учебе в этот важный период.

Использование игровых форм и методов представляется целесообразным для облегчения адаптации ребёнка к школьной жизни и его оптимального включения в учебный процесс. В частности, сюжетно-ролевые игры позволяют ребенку в безопасной и знакомой форме примерить на себя различные роли, такие как роль родителя, учителя или ученика. Это дает возможность лучше понять ожидания и требования, предъявляемые к нему в новой школьной среде, а также проработать возможные страхи и тревоги, связанные с учебой.

Социально-педагогическая помощь может оказываться в различных формах в зависимости от индивидуальных потребностей ребенка и характера возникающих трудностей:

- индивидуальная работа (консультации, беседы, индивидуальные занятия, поддержка и сопровождение);

- групповая работа (тренинги, игровые занятия, дискуссии, групповые консультации);

- работа с семьей (консультации для родителей, родительские собрания, тренинги для родителей, совместные мероприятия);

- работа с педагогическим коллективом (консультации для педагогов, семинары, тренинги, разработка рекомендаций по работе с детьми, испытывающими трудности).

Методы арт-терапии представляются особенно эффективными для создания психологического комфорта и позитивного настроя на учебу. Например, ребенку можно предложить нарисовать себя, свою школу или одноклассников. Для оценки шкалы настроения и эмоционального состояния можно использовать цветовую диагностику, попросив выбрать цвет, соответствующий его текущим чувствам. Альтернативно, метод ассоциаций позволит соотнести эмоциональное состояние с конкретным предметом. Подобные «замеры» в начале и в конце дня помогут отследить динамику эмоционального состояния ребенка и выявить изменения [5, с. 120].

Социальный педагог играет ключевую роль в оказании социально-педагогической помощи субъектам образовательного процесса. Он является посредником между ребенком, семьей, школой и обществом, обеспечивая комплексную поддержку и защиту прав ребенка.

С целью выявления трудностей адаптационного периода было проведено анкетирование 68 первоклассников из школ № 5 и № 11 г. Гродно. Для оценки уровня адаптации использовался комплекс методик, включющий «Тест тревожности» Филлипса, «Анкета школьной мотивации» Н. Г. Лускановой.

Результаты исследования показали, что у 8 % детей наблюдается низкий уровень адаптации, у 66 % – средний, и у 26 % – высокий. В ходе опроса были изучены особенности семейного воспитания (тип и благополучие семьи, характер детско-родительских отношений), а также опыт посещения дошкольного учреждения и отношение к нему.

Анализ полученных данных позволил выделить следующие основные причины низкого уровня адаптации к школе:

- 1) отсутствие опыта взаимодействия со сверстниками, обусловленное непосещением дошкольного учреждения;
- 2) проживание в дисфункциональной семье;
- 3) повышенная тревожность, мнительность и подозрительность ребенка;
- 4) социальная изоляция от сверстников, являющаяся следствием гиперопеки или гипоопеки;
- 5) ослабленное здоровье ребенка, а также формирование родителями неадекватного представления о школьной жизни.

Высокий уровень адаптации наблюдается у учащихся, которые имеют:

- 1) богатый опыт успешного взаимодействия со сверстниками (в дошкольном учреждении, на детских площадках);
- 2) активную социальную позицию ребенка (посещение различных секций, кружков и занятий по подготовке к школе);
- 3) выраженный интерес к школе, психологическую поддержку со стороны родителей и их активное участие в подготовке ребенка к школьной жизни.

После окончания второй четверти было проведено повторное диагностическое обследование первоклассников с целью оценки динамики адаптационного процесса. Результаты показали положительную динамику: доля детей с низким уровнем адаптации снизилась до 4 %, со средним – до 52 %, а с высоким – возросла до 42 %. Позитивные изменения в адаптации, по нашему мнению, во многом обусловлены авторитетной позицией учителя, а также последовательной поддержкой со стороны родителей и других членов семьи. Особую тревогу вызывает группа учащихся с низким уровнем адаптации (4 %). У этих детей отмечается устойчивое неприятие школьных норм и требований, отсутствие интереса к школьной жизни, нежелание общаться и взаимодействовать с учителем и одноклассниками.

Дополнительный анализ показал, что все дети, испытывающие трудности в адаптации, воспитываются в семьях с неблагополучным психологическим климатом, где родители демонстрируют низкую заинтересованность в жизни ребенка и преобладает конфликтный стиль взаимодействия.

Таким образом, социально-педагогическая помощь обучающимся 6–7 лет в период адаптации к школе является наиважнейшим фактором успешной социализации и развития ребенка. Только комплексный подход, включающий диагностику, профилактику, коррекцию и социальную защиту, позволит создать благоприятные условия для адаптации ребенка к школе, преодолеть возникающие трудности и раскрыть потенциал каждого из детей.

Список использованной литературы

1. Баясникова, М. В. Особенности организации процесса адаптации младших школьников к обучению в начальной школе / М. В. Баясникова // Интернаука. – 2021. – № 10. – С. 82–83.
2. Битянова, М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М. Р. Битянова. – М. : Пед. поиск, 1997. – 112 с.
3. Возрастные особенности детей 6–7 лет. Адаптация к школе. – URL: https://ds3sem-ros.edu.yar.ru/gromova_syu/dlya_vas__roditeli.pdf (дата обращения: 17.02.2025).
4. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов вузов / А. В. Мудрик. – 9-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2013. – 224 с.
5. Никитина, Н. Н. Методика и технология работы социального педагога : учеб. для студентов вузов / Н. Н. Никитина, М. Ф. Глухова. – М. : Владос, 2008. – 416 с.
6. Роль семьи в социальной адаптации ребенка. – URL: <https://xn--b1agjhejh1a.xn----8sbafcoeer1c5bfp.xn.pdf> (дата обращения: 17.02.2025).
7. Успешная адаптация первоклассников в школе. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2022/04/29/uspeshnaya-adaptatsiya-pervoklassnikov> (дата обращения: 17.02.2025).

К содержанию

Н. Р. ТРИБУНЬКО

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. И. Якуш, старший преподаватель

ГЕЙМИФИКАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДЫ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Геймификация образования — это процесс внедрения игровых элементов в учебную деятельность для повышения мотивации и вовлеченности обучающихся. В отличие от game-based learning, где используются полноценные обучающие игры, геймификация предполагает применение отдельных игровых механик: карта прогресса (уровни с наградами), балльная система (баллы за выполнение задач), рейтинги и т. д.

Чтобы понять, почему геймификация оказывается эффективной, необходимо обратиться к фундаментальным психологическим теориям. В основе этого подхода лежит теория самоопределения Деси и Райана, которая выделяет три базовые потребности человека: автономию, компетентность и связанность. Игровые элементы как раз и удовлетворяют эти потребности: система уровней дает ощущение компетентности, возможность выбора заданий – автономию, а рейтинги и совместные квесты создают у обучающихся чувство принадлежности к сообществу [1].

Реализация геймификации в образовании принимает разнообразные формы. В младших классах это могут быть системы виртуальных наград. Для подростков – более сложные механизмы: образовательные квесты, где каждая решенная задача приближает к «спасению виртуального мира», или рейтинговые системы, стимулирующие здоровую конкуренцию [2].

В высшем образовании геймификация часто принимает форму профессиональных симуляторов. Яркий пример – медицинские VR-тренажеры, позволяющие студентам отрабатывать сложные манипуляции в безопасной среде. Такие программы не только улучшают практические навыки, но и формируют важнейшее для медиков «чувство ошибки» – способность заранее предвидеть возможные осложнения.

Особого внимания заслуживает адаптация игровых методик для разных возрастных групп. Если дошкольникам и младшим школьникам важны яркие визуальные образы и мгновенное поощрение, то для студентов и взрослых учащихся ключевое значение приобретает связь игровых элементов с реальными профессиональными задачами. Например, в корпоративном обучении успешно применяются системы, где прохождение каждого уровня соответствует освоению определенного профессионального навыка, а «боссы» – это сложные рабочие ситуации.

Несмотря на очевидные преимущества, геймификация в образовании сталкивается с серьезной критикой. Основное опасение педагогов связано с подменой целей: когда учащиеся начинают гнаться за баллами и достижениями, забывая о сути изучаемого материала.

Другая серьезная проблема – риск формирования внешней мотивации. Если система поощрений построена исключительно на виртуальных наградах, у учащихся просто-напросто может не сформироваться внутренний интерес к изучаемому предмету.

Существуют и технические ограничения. Качественная реализация геймификации требует значительных ресурсов – от технологической базы до подготовки преподавателей. Не все образовательные учреждения, особенно в регионах, могут позволить себе такие инвестиции.

Анализ современных тенденций позволяет выделить несколько перспективных направлений развития геймификации в образовании. Особый интерес представляет интеграция игровых методик с нейротехнологиями. Пилотные проекты показывают, что системы, адаптирующиеся не только к успеваемости, но и к когнитивному состоянию каждого отдельного учащегося (уровню усталости, стресса, концентрации), могут повысить эффективность обучения.

Не менее важна разработка гибридных форматов, сочетающих преимущества традиционного и игрового обучения. Например, когда теоретический материалдается в классической лекционной форме, а его отработка происходит через VR-симуляторы или интерактивные квесты. Такой подход позволяет сохранить глубину изучения предмета, добавляя к нему важнейший игровой элемент – динамику.

Для успешного внедрения геймификации рекомендуется: обеспечивать баланс между игровыми элементами и содержательной частью, регулярно обновлять игровые сценарии, чтобы поддерживать интерес учащихся, учитывать индивидуальные особенности обучающихся [3].

Геймификация в образовании – это не просто модный тренд, а серьезная педагогическая технология, имеющая прочную теоретическую базу и доказанную эффективность. Однако важно понимать, что любые игровые элементы – это не панацея, а инструмент, который требует вдумчивого анализа и профессионального подхода.

Будущее геймификации в образовании связано с разработкой интеллектуальных адаптивных систем, способных учитывать не только академические успехи, но и психофизиологическое состояние, интересы и индивидуальные особенности каждого учащегося. Реализация этого потенциала потребует тесного сотрудничества педагогов, психологов и гamedизайнеров, но открывающиеся перспективы стоят этих усилий.

Список использованной литературы

1. Деси, Э. Л. Теория самодетерминации: Основные психологические потребности в мотивации, развитии и благополучии / Э. Л. Деси, Р. М. Райан. – Нью-Йорк : Guilford Press, 2017. – 756 с.
2. Детердинг, С. От элементов игрового дизайна к игрофикации / С. Детердинг // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. – 2011. – Р. 9–15.
3. Хамари, Ю. Почему люди используют геймификацию? / Ю. Хамари, Ю. Койвисто // Computers in Human Behavior. – 2015. – Vol. 48. – Р. 242–254.

К содержанию

О. В. ТЫСЕВИЧ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Гражданско-патриотическое воспитание на сегодняшний день является одним из самых значимых направлений работы учреждений образования. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, задачей воспитания в учреждениях образования является «формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии» [1]. В дошкольном возрасте закладываются основы гражданско-патриотической культуры, что подразумевает под собой приобретение воспитанниками первоначальных знаний детьми о своей семье, родном крае, стране, государственных символах, известных людях, формирование первичных представлений о государственной идеологии, привитие им общечеловеческих ценностей, основ нравственных представлений, формирование представлений о семье, отражающих ценности белорусского народа, освоение детьми бытовых умений, связанных с самообслуживанием и уходом за окружающей средой, воспитание культуры досуга и быта, а также трудолюбия.

Эмпирическое исследование по проблеме воспитания основ гражданско-патриотической культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с государственными символами Республики Беларусь проводилось в ГУДО «Детский сад № 14 г. Бреста». В ходе исследования было опрошено 40 воспитанников, посещающих старшие

группы: 20 человек составила контрольная группа, 20 человек – экспериментальная группа. Для диагностики основ гражданско-патриотической культуры у старших дошкольников был использован опросник, разработанный группой авторов (М. Ю. Новицкая, С. Ю. Афанасьева, Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева) [2]. Опросник включает 5 заданий, три из которых позволяли выявить уровень знаний детей по направлениям: «Родной город», «Символика родной страны, города», «История народной культуры и традиций». Четвертое и пятое задания выявляли сформированности у детей патриотических чувств и эмоционального отношения к стране, к родному городу. Для выявления уровня сформированности практических умений, необходимых для осуществления общественно-полезного труда и заботы об окружающих, была использована методика «Трудовые поручения», разработанная Н. В. Алешиной [3]. На основе анализа ответов детей были получены следующие результаты.

По заданию «Родной город» в экспериментальной и контрольной группах детей с низким уровнем выявлено по 10 %; со средним уровнем в контрольной группе 45 %, в экспериментальной на 5 % меньше – 40 %; детей с высоким уровнем в экспериментальной группе на 5 % больше (50 %), чем в контрольной (45 %). Т. е. по результатам данного задания установлено, что большинство детей данной выборки хорошо ориентируются в достопримечательностях родного города, знают свой адрес, уровень знаний о городе у них достаточный.

По заданию «Символика родной страны, города» были получены следующие результаты: в экспериментальной и контрольной группах по 20 % детей с низким уровнем сформированности знаний о государственной символике страны, гимне Беларуси, символике родного города (герб и флаг). Детей со средним уровнем на 5 % меньше в экспериментальной группе (35 %), чем в контрольной (40 %). Зато детей с высоким уровнем больше в экспериментальной группе, чем в контрольной (45 % и 40 % соответственно). Таким образом, установлено, что большинство детей обеих групп достаточно хорошо ориентируются в государственной символике родной страны.

По заданию «История народной культуры и традиций» были получены следующие данные: 15 % в детей ЭГ и 20 % КГ имеют низкий уровень знаний о культуре и традициях белорусского народа. Существенно больше детей в ЭГ (65 %) имеют средний уровень, на 25 % меньше детей со средним уровнем в КГ. Детей с высоким уровнем знаний о традициях белорусского народа больше в КГ (40 %), в экспериментальной – 20 %. Следовательно, необходимо повышать уровень знаний о народных традициях и особенностях культуры белорусского народа, особенно в экспериментальной группе.

По заданию «Патриотические чувства к стране» были выявлены следующие особенности. В ЭГ 20 % с низким уровнем, контрольной – 25 %. Детей со средним уровнем больше в КГ (55 %), в экспериментальной на 10% меньше (45 %). Детей с высоким уровнем существенно меньше, чем со средним в обеих группах (в экспериментальной 25 %, в контрольной – 30 %). Следовательно, необходимо уделять пристальное внимание воспитанию патриотических чувств в каждой из обследованной групп.

По заданию «Личностное отношение к родному городу» выявлено одинаковое количество детей с низким уровнем осознанности чувств к родному городу (по 20 %). Большинство детей в экспериментальной группе показали высокую способность рассказывать о родном городе, проявлять эмоциональное отношение к нему (55 %), в контрольной группе таких детей меньше (35 %). Детей со средним уровнем в экспериментальной группе 25 %, в контрольной – 45 %.

По методике «Трудовые поручения» были получены следующие результаты (таблица).

Таблица – Уровни сформированности практических умений, необходимых для осуществления общественно полезного труда и заботы об окружающих

Группа	Уровень		
	низкий, %	средний, %	высокий, %
Экспериментальная	25	45	30
Контрольная	25	50	25
Средние показатели по выборке	25	47	27,5

Полученные результаты показывают, что по 25 % детей в каждой из исследованных групп имеют низкие показатели сформированности общественно-полезной деятельности и навыков самообслуживания. На 5 % больше детей экспериментальной группы имеют средний уровень сформированности практических умений, необходимых для осуществления общественно-полезного труда и заботы об окружающих (45 % – ЭГ, 50 % – КГ). Высокий уровень сформированности исследуемых навыков имеют 30 % детей ЭГ и 25 % детей КГ. В среднем по выборке большинство детей имеют средние показатели сформированности общественно-полезных умений, доводят начатое дело до конца. 25 % выборки не смогли справится с поручениями, теряли интерес, что свидетельствует о несформированности общественной мотивации и недостаточно развитой структуре деятельности. Только 27,5 % детей выборки знают как и умеют заботиться об окружающих объектах, у них в достаточной степени сформированы навыки обслуживающего труда, выражены социальные мотивы. Таким образом, результаты исследования сформированности практических уме-

ний, необходимых для осуществления общественно полезного труда и заботы об окружающих, показали, что старшие дошкольники имеют недостаточно сформированные для своего возраста умения и навыки общественно полезного труда.

Таким образом, проведенное исследование показало, что старшие дошкольники нуждаются в специально организованной работе, направленной на формирование основ гражданско-патриотической культуры, включающих в себя как знания, так и трудовые навыки, а также общественно полезную мотивацию.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-З : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. : с изм. и доп. от 5 дек. 2024 г. № 46-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 14.12.2024).

2. Алексеева, О. В. Задания для маленьких патриотов / О. В. Алексеева, Л. А. Петропавловская. – М. : Просвещение, 2010. – 312 с.

3. Алешина, Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н. В. Алешина. – М. : Перспектива, 2008. – 149 с.

К содержанию

Е. В. УРБАНОВИЧ

БГПУ имени Максима Танка, Минск

Научный руководитель – Е. И. Варанецкая-Лосик, канд. пед. наук, доцент

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РОБОТИЗИРОВАННЫХ ИГРУШЕК: ВЗГЛЯД ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ

С раннего возраста детям необходимо прививать любовь к историческому прошлому и культурному наследию своего народа, гордость за достижения прошлых поколений, ответственность за будущее страны. Нормативно-правовые основы, а также ценности гражданско-патриотического воспитания определены в законодательных документах. Так, в программе национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 г. указывается, что «качественное развитие человеческого потенциала затрагивает и вопросы укрепления в обществе духовно-нравственных, гуманитарных и экологических ценностей, роста

гражданственности, национального самосознания и патриотизма» [2, с. 15]. В нашей стране действует Программа патриотического воспитания населения на 2022–2025 гг. [3]. В Кодексе Республики Беларусь об образовании подчеркивается важность приобщения подрастающего поколения к национальной и мировой культурам, формирования национального самосознания [1, с. 20].

Новым для дошкольной педагогики является применение роботизированных игрушек в гражданско-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста. Образовательная робототехника является современной и интересной педагогической технологией, которая объединяет в себе перспективные научные области: программирование, конструирование, механику, электронику, технический дизайн и др.

С целью исследования отношения законных представителей воспитанников к проблеме гражданско-патриотического воспитания и особенностей его организации в семье нами было проведено анкетирование.

Анализ показал, что под термином «гражданско-патриотическое воспитание» чаще всего понимается воспитание любви к Родине (70 %); 15 % опрошенных считают, что гражданско-патриотическое воспитание – это знание истории своей страны, другие 15 % – воспитание уважения к традициям и обычаям своего народа.

Большинство родителей (60 %) убеждены, что гражданско-патриотическое воспитание необходимо начинать со среднего дошкольного возраста. При этом 20 % отметили, что оптимальным периодом является старший дошкольный возраст и еще 20 % указали на возрасте от 3 до 4 лет.

На вопрос «Есть ли у вашего ребёнка желание узнавать о своей родной стране, крае, городе?» утвердительный ответ дали только 20 % участников исследования, отрицательный – 35 %, «иногда» – 45 % законных представителей.

Родители указали, что посещают только те достопримечательности, которые есть в их городе (45 %), достопримечательности области исследуют совместно с детьми 15 %. Только 10 % респондентов посещают известные места республики. При этом 30 % указали, что не ездят по культурным и историческим местам с целью ознакомления с ними детей.

На вопрос «Рассказываете ли вы детям о людях, прославивших родной город, область, Республику Беларусь, их деятельности и достижениях?» были получены такие ответы: 60 % – не рассказывают, 40 % – рассказывают о людях, которые прославили Республику Беларусь.

Ответы на вопрос «Беседуете ли Вы с детьми на гражданско-патриотические темы, читаете ли художественные произведения и посещаете ли музеи и тематические мероприятия?» распределились следующим образом: иногда – 45 %, да – 25 %, нет – 30 %.

Готовность получать рекомендации педагогических работников дошкольного образования по вопросам гражданско-патриотического воспитания ребенка в семье высказали 65 % участников анкетирования, остальные (35 %) отметили, что иногда.

Законные представители воспитанников убеждены, что взрослые, окружающие детей и являющиеся примером для воспитания у них чувства патриотизма, должны обладать следующими качествами (по убыванию частоты встречаемости): любовь и привязанность к Родине (45 %), активная гражданская позиция (20 %), чувство долга (15 %), бескорыстие (10 %), толерантность (5 %), готовность к самопожертвованию (5 %).

Один из вопросов анкеты был направлен на то, чтобы выявить, имеются ли у детей роботизированные игрушки дома. Положительно на него ответило 40 % участников, 60 % ответили отрицательно. При этом, заинтересованность в совместной с воспитателями дошкольного образования работе по гражданско-патриотическому воспитанию детей посредством роботизированных игрушек высказали 65 % законных представителей, 35 % – не заинтересованы.

Из проведенного анкетирования можно сделать следующие выводы:

- законные представители четко понимают, какие характеристики заложены в словосочетании «гражданско-патриотическое воспитание» (воспитание любви к Родине, знание истории родной страны, уважение традиций);

- родители считают, что средний дошкольный возраст является оптимальным для гражданско-патриотического воспитания.

Заставляет задуматься тот факт, что, по мнению законных представителей, дети не проявляют активного желания узнавать что-либо о своей стране. Это может свидетельствовать о недостаточной инициативности родителей в вопросах патриотической направленности. Подтверждение нашему предположению находим в ответах респондентов: родители чаще ограничиваются знакомством детей с достопримечательностями своего города, не рассказывают им о значимых личностях, людях, которые внесли определенный вклад в развитие страны. Однако законные представители заинтересованы в получении методических рекомендаций по вопросам патриотического воспитания детей, готовы к сотрудничеству с педагогическими работниками в этом направлении, считают, что роботизированные игрушки могут стать отличным средством при ознакомлении с национальными традициями, культурой и достопримечательностями.

В целом, результаты исследования подчеркивают необходимость активизации работы по гражданско-патриотическому воспитанию, вовлечения родителей и детей в данную проблематику, а также использования современных технологий (роботизированные игрушки), которые позволят

привлечь внимание и повысить интерес детей старшего дошкольного возраста, что в конечном итоге будет способствовать формированию у них гражданской ответственности, чувства принадлежности к своей стране и активной жизненной позиции.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-З : по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Наци. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2023. – 511 с.
2. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года. – URL: https://economy.gov.by/uploads/files/Obsugdaem_NPA/NSUR-2035-1.pdf (дата обращения: 20.10.2024).
3. О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 29 дек. 2021 г. № 773 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100773&p1=1&ysclid=lc4jtj4cx6315669520> (дата обращения: 16.10.2024).

К содержанию

А. В. ФЕЩЕНКО

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Диалогическая речь является фундаментальной формой речевого общения. Разговаривая друг с другом, дети расширяют собственные знания и опыт, учатся взаимодействовать с внешним миром. В беседе рождаются новые идеи, строятся планы, согласовываются действия. Для детей дошкольного возраста диалоги со сверстниками не менее важны, чем коммуникация для взрослых людей. И хотя дети еще только нарабатывают навыки взаимодействия, в их общении уже прослеживаются основные особенности диалогической речи:

– мотивированность. Человек, начинающий беседу, всегда имеет причины для того, чтобы заговорить. Важно, чтобы собеседник также имел

желание продолжать разговор. Диалог возможен в случае заинтересованности обоих в предмете разговора. Дети с увлечением могут обсуждать новую игрушку или придуманную игру, но если один из малышей не чувствует интереса, то он замолчит или отойдет;

– наличие адресованности. Это ключевая характеристика, отличающая данную форму речи от монологической. Говорящий ребенок обращается к собеседнику, рассказывает именно ему о том, что родители купили хомячка или папа привез новый набор с роботами;

– эмоциональная окрашенность. Кроме слов в диалогической речи присутствует выражение эмоций: грусти, радости, удивления, обиды. Для этого используются не только слова, но и интонации, помогающие собеседнику распознать настроение другого человека;

– ситуативность. Первая фраза не возникает из вакуума. Именно текущие обстоятельства вокруг побуждают ребенка или взрослого затронуть определенную тему;

– реактивность. Характеристика, определяющая направление беседы. В диалоге участвуют два человека, и реакция второго может перевести беседу в другое русло, дать пищу для новых размышлений и высказываний, побудить к деятельности. Например, сообщение о хомячке может трансформироваться в обсуждение или придумывание ему имени, или спор о том, чей питомец лучше.

Для детей дошкольного возраста разговорная речь – это фундамент для формирования других форм речи, например, монологической. Развитие диалогической речи в этом возрасте в дальнейшем позволяет детям говорить грамотно. Кроме того, общение обеспечивает познание родной речи, расширение словарного запаса и понимание значения слов, обучение минимальным правилам этикета, необходимым при беседе.

В современной научной литературе существует множество определений термина «общение». М. И. Лисина определяет общение как «взаимодействие двух или более лиц, направленное на согласование и объединение их усилий для установления отношений и достижения общего результата» [2, с. 75]. Диалог является основной формой общения, реализуемой с помощью речевых средств. В процессе диалогической речи на основе понимания воспринимаемой речи и речевой практики формируется и развивается речевая система. Диалог также способствует активизации познавательных и мыслительных процессов. Исследования педагогов и психологов показывают, что недостаток общения может замедлить развитие многих психических функций.

Коммуникация – неотъемлемая часть человеческой жизни. Умение эффективно общаться, понимать других и доносить свои мысли является залогом успешной социализации и личностного развития. Основы комму-

никативной компетентности закладываются уже в дошкольном возрасте, и одним из ключевых аспектов этого процесса является формирование диалогической речи.

А. М. Леушина в своих исследованиях особое внимание уделяет развитию связной речи у детей. Проанализировав то, как дети высказываются при решении различных задач, педагог пришла к мнению, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка [1]. Диалогическая речь значительно влияет на коммуникативное развитие человека. Прежде всего, она способствует формированию социальных навыков, так как учит ребенка взаимодействовать с окружающими, учитывать их мнение, разрешать конфликты и находить компромиссы. Во-вторых, диалог развивает мышление: ребенок учится анализировать информацию, четко формулировать свои мысли и аргументировать свою позицию. Кроме того, диалогическая речь развивает эмоциональный интеллект, помогая ребенку понимать и разделять чувства собеседника, а также адекватно выражать свои эмоции; диалог способствует обогащению словарного запаса, улучшению грамматики и развитию интонационной выразительности речи.

В процессе работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста мы акцентировали внимание на следующих направлениях: создание коммуникативных ситуаций в подвижных играх («Угадай, кто я»); в сюжетно-ролевых играх («Бюро путешествий», «Ресторан», «Больница»); в дискуссии. Дети могли общаться друг с другом и практиковать навыки диалога.

Ещё одним важным аспектом нашей работы являлось обучение детей старшего дошкольного возраста правилам речевого этикета и развитие навыков задавать вопросы и отвечать на них. Для этого нами были проведены следующие упражнения: «Вежливый телефон» (дети имитировали телефонный разговор, используя правила речевого этикета, включающие слова «Здравствуйте», «Подскажите, пожалуйста», «До свидания» и др.); «Посетители» (дети играли роль гостей, используя правила этикета во время визита).

Необходимо отметить, что так как взрослые играют ключевую роль в развитии диалогической речи ребенка, они должны быть активными участниками диалога, показывать пример правильного речевого поведения, поддерживать детскую инициативу, стимулировать речевую активность.

Формирование диалогической речи – важный этап в коммуникативном развитии ребенка. Целенаправленная работа в этом направлении поможет дошкольнику овладеть навыками эффективного общения, что положительно скажется на его социализации, учебной деятельности и личностном росте. Совместные усилия воспитателей и родителей позволят создать благоприятные условия для развития коммуникативной компетентности детей и подготовить их к успешной жизни в обществе.

Список использованной литературы

1. Леушина, А. М. Психология детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Знание, 1994. – 260 с.
2. Лисина, М. И. Генезис форм общения у детей / М. И. Лисина. – М. : Наука, 2008. – 294 с.

[К содержанию](#)

А. В. ФЕЩЕНКО

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, старший преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

В настоящее время необходимость развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста становится все более актуальной, так как эффективная коммуникация – это не только умение правильно формулировать свои мысли, но и способность понимать других людей, слушать и взаимодействовать. Одним из эффективных методов формирования коммуникативных навыков у дошкольников является экспериментирование.

Экспериментирование – это метод обучения, который предполагает активное взаимодействие ребёнка с окружающим миром. В процессе экспериментирования старшие дошкольники не только получают новые знания, но и развиваются навыки наблюдения, анализа и обобщения. Это особенно важно для формирования коммуникативных умений, поскольку в ходе проведения экспериментов дети учатся выражать свои мысли, задавать вопросы и обсуждать результаты с другими участниками.

По мнению О. В. Дыбиной, исследовательская активность связана с освоением различных групп исследовательских умений, которые помогают детям вести индивидуальный и коллективный поиск в экспериментировании: умения, непосредственно связанные с осуществлением детьми исследовательского поиска, организацией и проведением экспериментирования; умения, связанные с использованием приборов (оборудования, инструментов) в экспериментировании; умения, соединенные с осуществлением детьми коллективного, совместного исследовательского поиска в экспериментировании; умения, находящиеся в тесной взаимосвязи с наглядной фиксацией хода и результатов экспериментирования [1].

Е. О. Смирнова, изучая взаимодействие взрослого и ребенка в деятельности, доказала, что в дошкольном возрасте этот процесс играет

решающую роль для становления самостоятельных действий ребенка. Она определила, что освоение новых видов деятельности: предметной, игровой, учебной или экспериментальной – проходит ряд этапов.

На начальном этапе экспериментирование еще не является самостоятельной деятельностью дошкольника, а скорее проявляется как элемент его общей активности в присутствии взрослого. Взрослый, стремясь сформировать у ребенка интерес к экспериментированию, активно старается включить его в совместную деятельность. Ребенок, подражая взрослому, постепенно вовлекается в этот процесс. Эффективное вовлечение требует от взрослого не только эмоциональной вовлеченности, но и направленности внимания как на ребенка, так и на саму деятельность. Эмоциональная поддержка и доверительные взаимоотношения со взрослым, по мнению Е. О. Смирновой, способствуют формированию положительного отношения воспитанника к новому виду деятельности и подготавливают переход к следующему этапу [3].

На втором этапе экспериментирование становится более осознанным для ребенка и выходит на первый план, хотя он еще нуждается в присутствии взрослого как носителя положительного отношения. Юный исследователь начинает испытывать яркие положительные эмоции от взаимодействия с деятельностью, проявляет желание действовать самостоятельно и контролировать действия других участников.

Третий этап характеризуется закреплением экспериментирования в сознании ребенка и формированием его собственного отношения к нему. Роль взрослого смещается в сторону направления самостоятельных действий ребенка и оказания поддержки, при этом его фактическое присутствие все еще важно. На четвертом этапе экспериментирование становится полностью самостоятельной и осознанной деятельностью старшего дошкольника, больше не требующей активного участия взрослого, мотивирующего детскую активность, что проявляется в инициативных действиях ребенка. «Освоенное экспериментирование, прошедшее все этапы становления, может быть использовано как средство освоения других видов деятельности, а также для формирования определенных личностных качеств и дальнейшего развития детских интересов» [2, с. 37].

Во время педагогической практики для формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста мы проводили различные эксперименты, в том числе эксперименты с разнообразными материалами: песком, водой, пластилином.

Целью эксперимента «Секреты плавучести» являлось изучение того, как держатся на поверхности воды предметы в зависимости от их формы и веса. Дети делились на группы. Каждой группе мы предлагали опустить в воду кусок пластилина, пластилин тонул. После этого формулировали

вопрос: как сделать так, чтобы пластилин плавал? Дети экспериментировали, меняя форму пластилина (например, делая лодочку). Опуская в воду бумажный кораблик, дети наблюдали и проверяли, сможет ли он плавать.

В процессе реализации эксперимента происходило формирование навыков активной коммуникации:

- выдвижение гипотез: «Почему пластилин тонет?», «Как изменить его форму, чтобы он плавал?» – высказывание предположений и обсуждение их;
- совместное исследование: «Давайте попробуем сделать лодочку вот так...», «А если сделать ее больше?» – совместное экспериментирование и наблюдение за полученными результатами;
- обмен опытом: «У меня получилось! Я сделала лодочку с высокими бортиками», «А у меня лодочка перевернулась, потому что она слишком узкая» – обмен опытом и советами;
- объяснение закономерностей: «Почему лодочка плавает, а кусок пластилина тонет? Что мы изменили?» – попытки объяснить, как форма влияет на плавучесть предметов;
- решение проблем: если лодочка не плавала, дети вместе искали решение проблемы (например, делали ее больше, изменяли форму).

Целью эксперимента «Музыка ветра» являлось создание звуков при помощи различных материалов, а также сравнение и изучение этих звуков. Каждая группа детей выбирала материалы для своей «музыки ветра». Дети вырезали, склеивали, связывали выбранные материалы вместе, создавая подвеску. Затем вывешивали свои поделки на улице (или возле окна), наблюдали и слушали, какие звуки издают разные материалы на ветру. Во время выбора материала дети обсуждали и договаривались, какой материал лучше использовать. В процессе совместного конструирования старшие дошкольники использовали следующие фразы для коммуникации: «Я привяжу ракушку вот сюда...», «А я повешу бусины, чтобы они звенели» и др. После того, как дети совместно с воспитателем закрепляли свои поделки, обсуждались звуки: «Какой звук издает наша «музыка ветра»? Он тихий или громкий? Звонкий или глухой?». Также сравнивали результаты: «У нас музыка ветра звучит громче, чем у вас...», «А у нас звук более мелодичный» – и объясняли причину: «Почему ракушки звенят на ветру?», «Почему бамбуковые палочки издают такой звук?». Дети пытались объяснить, как форма и материал влияют на звук.

По нашему мнению, экспериментирование является эффективным методом формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Оно стимулирует интерес, развивает речь, формирует навыки сотрудничества, способствует развитию критического мышления и эмоционального интеллекта. Использование экспериментов в образовательном процессе может значительно повысить качество коммуникации у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Дыбина, О. В. Неизданное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина, Н. П. Рахманова, В. В. Щетинина. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 180 с.
2. Смирнова, Е. О. Общение дошкольников со взрослым и со сверстниками и его влияние на развитие психики ребенка / Е. О. Смирнова. – Абакан : Хакас. гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова, 1996. – 220 с.
3. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учеб. пособие / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 160 с.

К содержанию

М. В. ФЁДОРОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. И. Медведская, д-р психол. наук, доцент

ТРУДНОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Трудности саморегуляции у студентов, решаящих объективные возрастные задачи развития (освоение профессии, построение дружеских взаимоотношений и др.) неизбежно приводят к проблемам личностного развития, что обуславливает актуальность их комплексного изучения.

Изучению саморегуляции посвящены работы таких авторов, как В. А. Алексеев, Л. П. Гrimак, В. М. Звоников, А. И. Скрыпников, В. И. Моросанова. Обобщенно под саморегуляцией понимается свойство систем в результате различных внешних воздействий сохранять внутреннюю стабильность на определенном, относительно постоянном уровне. Психология акцентируется на изучении саморегуляции актуального психического состояния. Это процесс изменения субъектом своего состояния (действий, процессов) посредством собственной психической активности или самовоздействие посредством слов или мысленных образов.

В процессе саморегуляции субъект может достичь трех основных эффектов: успокоение (устранение эмоциональной напряженности), восстановление (ослабление утомления) и активизацию (повышение психофизиологической реактивности). При этом основная цель психической саморегуляции состоит в выполнении деятельности и управлении актуальным состоянием. Таким образом, развитые навыки саморегуляции обеспечивают высокую эффективность выполнения субъектом любых видов деятельности, в том числе и учебно-профессиональной, являющейся ведущей для студентов.

Эмпирическое исследование было организовано на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. В нем приняло участие 50 обучающихся разных специальностей социально-педагогического факультета в возрасте от 17 до 20 лет ($n = 45$ – девушки и $n = 5$ – юноши). В качестве диагностических методик были использованы опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой и «Шкала повседневных личностных проблем» К. В. Карпинского и Н. В. Кисельниковой.

Результаты обработки данных по показателям саморегуляции представлены в таблице 1, в которой наряду со средневыборочными результатами (M) указаны стандартизированные для молодых людей показатели среднего уровня развития показателей саморегуляции по методике В. И. Моросановой.

Таблица 1 – Выраженность показателей саморегуляции у студентов

Показатель	M	Норма для среднего уровня
Планирование	5,9556	4–6
Моделирование	5,5333	4–6
Программирование	6,2667	5–7
Оценивание результатов	6,0222	4–6
Гибкость	5,6667	5–7
Общий уровень саморегуляции	30,0444	24–32

Данные таблицы свидетельствуют, что все общегрупповые показатели саморегуляции в исследованной выборке соответствуют среднему уровню ее развития, что считается хорошим показателям для данной возрастной группы. На границе высокого уровня развития находятся два показателя:

1) планирование (способность к самостоятельному целеполаганию и удержанию целей, реалистичность и устойчивость планов);

2) оценивание результатов (адекватность самооценки, гибкость адаптации к изменяющимся условиям, своевременная коррекция ошибочных действий).

Результаты обработки шкалы повседневных личностных проблем (M) содержатся в таблице 2.

Таблица 2 – Выраженность переживаний повседневных проблем у студентов

Шкала	M
Проблемы межличностного самоутверждения	6,3
Проблемы личностной регуляции времени	8,1
Проблемы самосознания личности	4,2
Нравственные проблемы личности	3,6
Проблемы социально-психологической адаптации	3,52
Проблемы совладания и саморегуляции в тяжелой жизненной ситуации	10,74
Когнитивные проблемы личности	3,82

Данные таблицы 2 свидетельствуют, что наибольшие трудности у студентов связаны с проживанием тяжелых жизненных ситуаций (что является вполне закономерным в силу нетипичности и высокой травматичности подобного опыта), а также с проблемами личностной регуляции времени (что обуславливает значимость соответствующей психолого-педагогической работы по обучению тайм-менеджменту).

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие основные заключения.

1. Показатели саморегуляции студентов отвечают возрастной норме, что является базисом для достаточно эффективного решения молодыми людьми повседневных проблем.

2. Трудности регуляции времени с учетом нарастающего ускорения темпа жизни могут постепенно приводить к возникновению более существенных личностных проблем, поэтому нуждаются в соответствующей пропедевтике.

3. Перспективным для дальнейших исследований представляется изучение возможных взаимосвязей показателей саморегуляции молодых людей и переживаний ими повседневных проблем.

К содержанию

Е. В. ХОРУЖАЯ

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

СУЩНОСТЬ, ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Компьютерные игры стали неотъемлемой частью жизни современных подростков. Они предлагают развлечение, возможность социального взаимодействия и даже стимуляцию когнитивных функций. Однако, чрезмерное увлечение играми может привести к развитию компьютерной игровой зависимости, которая оказывает негативное влияние на психическое и физическое здоровье, социальную адаптацию и успеваемость подростков.

Компьютерная игровая зависимость, или игромания, представляет собой форму зависимости, которая проявляется в чрезмерном увлечении компьютерными и видеоиграми. Особенно быстро она развивается, когда человек использует игры как способ справиться с психологическими проблемами и трудностями. Например, в игровом процессе можно ощутить себя совершенно другим человеком, отличным от своего реального «я»,

проявлять эмоции, которые обычно не принято демонстрировать открыто, такие как агрессия или злость, а также временно избавиться от тревог и уйти в виртуальную реальность.

Возникновение компьютерной игровой зависимости не было одномоментным событием. Это был постепенный процесс, тесно связанный с технологическим прогрессом в сфере компьютерных игр и увеличением их доступности. В конце XX в. проблема приобрела масштабы, требующие внимания и изучения.

Игровая зависимость – расстройство поведения в результате использования интернета и компьютера, оказывающее пагубное влияние на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности человека [1].

Компьютерная игровая зависимость (далее – КИЗ) представляет собой серьезную проблему, особенно среди подростков, чья психика еще находится в стадии формирования и более уязвима к негативным воздействиям. Проявления КИЗ у подростков имеют свои специфические особенности, обусловленные возрастными, психологическими и социальными факторами. У зависимого от компьютерных игр подростка начинают проявляться следующие поведенческие, когнитивные и эмоциональные особенности [2]:

1. Изменение режима дня и сна. Подросток начинает все больше и больше времени проводить за компьютером. У него происходят нарушение циклов сна-бодрствования, в особенности это происходит, когда подросток полностью меняет свой привычный график. Последствия являются серьезными: ухудшается концентрация внимания, снижается успеваемость в школе, появляется раздражительность, мучают головные боли, постоянно ощущается утомляемость, возрастает риск развития депрессии и других серьезных психических расстройств.

2. Перепады настроения, которые выражаются:

– в эйфории и возбуждении во время игры: победа в сложном матче, получение редкого артефакта, повышение уровня персонажа, все это вызывает всплеск гормонов радости, чувство эйфории и всемогущества. В этот момент кажется, что нет ничего невозможного. Последствиями получения такой эйфории и радости становится то, что мозг привыкает к этим «быстрым» источникам удовольствия. И когда игра заканчивается, реальность кажется блеклой и скучной. Формируется зависимость не просто от игры, а от ощущений, которые она дарит.

– депрессия, тревога и раздражительность при отсутствии доступа к играм. Когда заканчивается заряд на телефоне, родители выключают компьютер, или просто нет времени. На смену эйфории приходят противоположные эмоции: чувство опустошенности, тревоги, раздражительности, и даже депрессии. «Ломка», как у наркомана, только без физической боли.

Это толкает подростка снова и снова возвращаться к играм, чтобы заглушить эти неприятные ощущения.

3. Снижение самооценки, которое выражается в:

– зависимость от достижений в игре: подросток начинает оценивать себя только по своим успехам в виртуальном мире. Хорошо играешь – ты крутой, плохо играешь – ты неудачник. Реальные достижения (успехи в учебе, спорте, творчестве) теряют свою ценность. Это делает самооценку крайне нестабильной и зависимой от внешних факторов. Подросток становится неуверенным в себе, боится пробовать что-то новое, избегает рисков.

– чувство вины и стыда: понимая, что он тратит слишком много времени на игры, пренебрегает своими обязанностями, обманывает родителей, подросток начинает испытывать чувство вины и стыда. Но, опять же вместо того, чтобы решать проблему, он снова уходит в игру, чтобы заглушить эти неприятные эмоции. Этот груз вины только усугубляет проблему. Подросток чувствует себя еще более несчастным и одиноким, что может привести к депрессии и даже суициdalным мыслям.

4. Искаженное восприятие реальности:

– Смешение виртуального и реального мира: подросток начинает переносить модели поведения, ценности и нормы из игры в реальную жизнь. Он может быть агрессивным, нетерпимым, эгоистичным, не уметь сочувствовать и проявлять эмпатию. Это приводит к проблемам в общении, конфликтам с окружающими, социальной изоляции. Подросток теряет способность адекватно оценивать ситуации и реагировать на них.

– Фантазии и грэзы об игровом мире: подросток постоянно думает об игре, представляет себя героем, побеждающим врагов и спасающим мир. Реальные проблемы и задачи кажутся ему скучными и неважными. Часто это сказывается на потере связи с реальностью, игнорированию реальных потребностей и задач, ухудшению психического здоровья. Подросток живет в своем вымышленном мире, где он всесилен и всемогущ, но этот мир не имеет ничего общего с реальностью.

5. Проблемы с концентрацией внимания: постоянное переключение между задачами в игре, быстрый темп, яркие визуальные эффекты – все это негативно сказывается на способности концентрировать внимание.

– рассеянность и невнимательность: подросток испытывает трудности с концентрацией внимания на уроках, при чтении книг, выполнении домашних заданий и других задачах, требующих усидчивости и сосредоточенности. Ему сложно удерживать внимание на чем-то одном, он постоянно отвлекается на посторонние раздражители. У подростка начинаются проблемы с обучением, ухудшению памяти, снижению интеллекта. Подросток становится неспособным к продуктивной деятельности, испытывает трудности с достижением целей.

Игровое поведение приводит к выраженному дистрессу или значительному ухудшению в личной, семейной, социальной, образовательной, профессиональной или других важных сфер жизнедеятельности. Существует три ключевых аспекта, которые делают КИЗ особенно опасной для подростков: 1) повышенная потребность в признании, которая выражается в поиске одобрения в игровом сообществе и сравнении себя с другими игроками; 2) поиск идентичности, проявляющийся в экспериментах с разными ролями в игре и создании виртуальной личности; 3) стремление к автономии, который проявляется в протесте против родительского контроля и поиске независимости в виртуальном мире.

Таким образом, компьютерная игровая зависимость – это состояние как импульсивное расстройство, характеризующееся чрезмерным или плохо контролируемым использованием интернета (в данном случае, компьютерных игр), которое приводит к клинически значимым нарушениям или дистрессу в различных сферах жизни человека.

Список использованной литературы

1. Дрепа, М. И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии / М. И. Дрепа // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 2. – С. 189–193. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-kak-obekt-nauchnoy-refleksii-v-sovremennoy-psihologii> (дата обращения 12.03.2025).
2. Вострякова, П. С. Игровая зависимость – причины и возможные последствия / П. С. Вострякова, О. А. Михалькова, Я. И. Граф // GLOBUS. – 2020. – № 5. – С. 50–53.

К содержанию

Е. В. ЦУПА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ПОТЕНЦИАЛ АППЛИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аппликация (от лат. *applicatio* – накладывание) – это способ создания художественных изображений из различных фигур, вырезанных из какого-либо материала и наклеенных или нашитых на соответствующий фон. Создание аппликации – это сложный процесс, связанный с умением вырезать разнообразные формы предметов из цветной бумаги, раскладывать их на основе, устанавливать последовательность и взаимосвязь объектов

по законам композиционного и цветового строя, аккуратно наклеивать вырезанные фигуры на бумагу другого цвета.

Геометрические фигуры, такие как круги, квадраты и треугольники, служат основой для создания простых, но эффектных композиций. Их четкие линии и яркие цвета позволяют легко сочетать и комбинировать элементы, формируя гармоничные изображения. Например, можно создать пейзаж, используя только разные размеры кругов для солнца и облаков, и квадраты для домов.

С другой стороны, аппликации, собранные из различных форм, открывают более широкий спектр возможностей для творчества. Здесь нет строгих границ, и ребенок может использовать разнообразные элементы: листья, фрукты, животных, а также абстрактные формы. Такие аппликации часто рассказывают истории или передают атмосферу, позволяя создать объемные и выразительные изображения.

На основе анализа учебной программы дошкольного образования, мы пришли к выводу, что в ходе занятий по аппликации можно реализовывать следующие задачи по развитию математических представлений у детей старшего дошкольного возраста: различать геометрические формы по характерным признакам, по их по названию; понимать величины и количество: большие, маленькие формы; одна форма больше (меньше) другой, одна, несколько, много форм; развивать композиционные умения: ритмично располагать одинаковые формы в ряд или чередовать две или несколько форм; строить изображение в зависимости от формы листа – на полосе, квадрате, прямоугольнике, круге; составлять изображение предмета из отдельных частей; располагать предметы в двухмерном пространстве в сюжетной аппликации.

Основной задачей занятий по аппликации в старшей группе является овладение разнообразными приемами вырезывания, которые необходимы для изображения предметов, имеющих различные очертания.

Вначале вырезание прямоугольных и округлых форм продолжается на тех же темах, что и в средней группе, но с большим количеством деталей (снеговик в шапке, с лопатой в руках, на голове намечаются глаза, нос; самолет со звездами на крыльях и т. п.). Затем вводятся предметы с более мелкими частями (цыплята, кролики и др.).

В этом возрасте дети учатся вырезать некоторые формы из бумаги, сложенной вдвое. Использование этого приема экономит время и позволяет создать интересные и выразительные композиции. Вырезание предмета из сложенной вдвое бумаги облегчает получение симметричной формы. В старшей группе дети знакомятся с приемом создания формы путем обрывания краев бумаги, что дает возможность передать особенности фактуры. Развитию навыков вырезания способствует постоянно совершен-

ствующаяся способность дошкольников к целенаправленным наблюдениям, выделению характерных качеств предметов. В декоративные композиции включаются не только узоры из готовых геометрических форм, но и разнообразные растительные формы – листья, цветы [1].

Е. В. Соловьева предлагает интегрировать математические знания в практические занятия. В ее работе представлен методический материал для организации занятий по развитию математических представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством аппликации. В пособии для педагогов описаны задания для детей с использованием готовых геометрических фигур, предварительно вырезанных из цветной бумаги взрослым [2].

Потенциал аппликации для развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста невозможно переоценить. В процессе аппликации дети изучают свойства различных материалов, различают геометрические фигуры и цвета, учатся определять соотношения размеров частей и объединять их в целое, различают строение и положение предметов в пространстве. В результате каждый ребенок овладевает пониманием ритма, симметрии и гармонии, что активно применяется ими в практической деятельности. Создание аппликации позволяет детям усвоить приемы симметричного и силуэтного вырезания для изображения разных групп предметов и составления декоративных композиций.

Список использованной литературы

1. Лыкова, И. А. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа : учеб.-метод. пособие / И. А. Лыкова. – М. : Цветной мир, 2017. – 216 с.
2. Соловьева, Е. В. Геометрическая аппликация : пособие / Е. В. Соловьева. – М. : Просвещение, 2017. – 32 с.

К содержанию

А. Л. ЦЫГАНКОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

**ПОТЕНЦИАЛ МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ
ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ ВО ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Моделирование – знаково-символическая деятельность, заключающаяся в получении объективно новой информации за счет оперирования

знаково-символическими средствами, в которых представлены структурные и функциональные связи [1].

Использование моделирования направлено на развитие мышления ребенка с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта. Модель – это образец какого-либо изделия или образец для изготовления чего-нибудь, а также предмет, с которого воспроизводится изображение [1].

В психолого-педагогических исследованиях (Е. И. Щербаковой, О. А. Фунтиковой и др.) определены особенности восприятия дошкольниками моделей времени.

Так, О. А. Фунтиковой показана роль и значение моделей, схем в формировании знаний о времени. Исследования показали, что знаково-символические модели помогают детям пятилетнего возраста осознавать существенные количественно-качественные признаки суток, прошедшие и будущие сутки (вчера, сегодня, завтра) и на их основе наглядно представить главные признаки времени. На моделях отражены существенные свойства времени, которые позволяют сформировать осознанные, взаимосвязанные и прочные знания о количественно-качественных признаках суток и их частях и которые могут быть центральной частью многих дидактических игр, упражнений и практических заданий. О. А. Фунтикова показала, что знаково-символические модели не скрывают свойств и особенностей времени, в отличие от использования иллюстративного материала, а, наоборот, постоянно их воспроизводят на уровне достаточности и необходимости.

Е. И. Щербакова считала, что плоскостное изображение временных эталонов – в виде замкнутых циклов – искажает суть времени как последовательности существования сменяющих друг друга явлений и не формирует у детей общего представления о зависимости будущего с прошлым через настоящее. Таким образом, ею были созданы объемные модели времени («Части суток», «Дни недели», «Времена года»), позволяющие выйти из замкнутого циклического изображения временных эталонов к более достоверному [2].

Е. И. Щербакова разработала объемную модель «Части суток». Модель представляет собой спираль, состоящую из нескольких витков с подвижной муфтой, приводящейся снизу вверх. Каждый виток спирали разделен на части, имеющей свой цвет. Розовый означает утро, белый – день, синий – вечер, черный – ночь. Витки расположены таким образом, чтобы каждый цвет стоял под своим цветом (розовый под розовым, белый под белым и т. д.). Модель «Дни недели» была создана на основе модели «Части суток». Здесь каждый виток имеет семь отрезков с соответст-

вующим цветом. Красный цвет – понедельник, оранжевый – вторник, желтый – среда, зеленый – четверг, голубой – пятница, синий – суббота, фиолетовый – воскресенье. Модель позволяет наглядно показать динамику и основные свойства времени: необратимость, текучесть и периодичность. Спираль показывает, сменяемость неделей, что недели идут друг за другом, а используя большее количество витков можно показать, как формируется месяц и смену одного месяца другим [2].

Т. Д. Рихтерман при ознакомлении детей дошкольного возраста с частями суток использовала плоскостную линейную модель. Каждая часть суток имела свой цвет, наиболее преобладающий в определенную часть дня. Утро обозначалось голубым цветом, день – желтый, вечер – серым, а ночь – черным. Использование данной модели принесло положительные результаты: закрепилось понимание понятий: утро, день, вечер, ночь; дети лучше стали соотносить деятельность с частью суток в которой оно происходит.

Использование плоскостного наглядного материала в линейном расположении не всегда формирует у детей правильные представления об основных свойствах времени. В представлениях многих из них последовательность частей суток имеет одну постоянную точку отсчета – утро. Поэтому в работе с детьми старшей группы необходимо использовать также круговую модель. «Круговое движение» подводит ребенка к пониманию непрерывности, текучести времени [3].

Интересна система обучения ориентировки во времени Р. Чудновой, которая предлагала широко использовать картинки и художественное слово (рассказы, пословицы, загадки, стихотворения) для развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Также для совершенствования знаний о временах года она разработала наглядные модели («Части суток», «Дни недели»). Р. Чуднова предлагает плоскостную круговую модель «Части суток». В отличие от других авторов она использовала штриховку для условных обозначений частей суток. Модель «Дни недели» представляет собой круг со стрелкой, на которой размещены небольшие круги с соответствующими им цветами и точками (от 1 до 7) [4].

Таким образом, моделирование для развития умений ориентироваться во времени у детей старшего дошкольного возраста обладает большим потенциалом. Главная особенность моделей – наглядность, одна из важнейших для детей дошкольного возраста. Словесные объяснения абстрактны и могут быть неправильно восприняты детьми, тем временем модели позволяют визуально воспринимать информацию о временной последовательности. Модели помогают и в игровых упражнениях. Использование условных обозначений или цветов позволяет запоминать последовательность временных единиц. Модели хороши и тем, что дети могут самостоя-

тельно работать с ними, выполняя различные упражнения или отслеживать сменяемость дней. Значимость и потенциал моделей подтверждается многими педагогами, которые на протяжении долгого времени изучали особенности восприятия времени детьми; разрабатывая методику ознакомления с временными единицами и развивая умение ориентироваться во времени.

Доказано, что знаково-символические модели помогают осознавать существенные количественно-качественные признаки единиц измерения времени, прошедшие и будущие сутки и на основе этого – наглядно представить основные свойства времени.

Использование картинок (деятельность в разные части суток) дает хорошие результаты, однако дети обращали внимание на изображенную деятельность, не замечая показателей времени. В последствии разработана круговая модель «Части суток». Преимущество данной модели заключалось в ее форме – модель показывала сменяемость всех частей суток. Также модель позволила показать, что сутки могут пройти не только с утра до ночи, а начиная с любой части суток. Объемные модели в форме спирали помогают педагогам сформировать у детей более точные представления о свойствах времени. Спиральная форма позволяет воспринимать время как процесс, который развивается и движется, что способствует пониманию цикличности и последовательности времени.

Список использованной литературы

1. Ломако, З. А. Моделирование как метод формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста / З. А. Ломако. – URL: https://sociosphere.com/publication/journal_aktualni_pedagogika/2017/168/modelirovanie_kak_metod_formirovaniya_predstavlenij_o_vremeni_u_detej_starshego_doshkolnogo_vozrasta/ (дата обращения: 01.02.2025).
2. Щербакова, Е. И. Формирование временных представлений / Е. И. Щербакова, О. Фунтикова // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 3. – С. 48–54.
3. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1991. – 48 с.
4. Чуднова, Р. Обучение детей ориентировке во времени / Р. Чуднова // Дошкольное воспитание. – 1989 – № 1. – С. 24–29.

К содержанию

Е. Н. ЦЫРЕЛЬЧУК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. И. Медведская, д-р психол. наук, доцент

ОБЫДЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЖЕНЩИН О ВАКЦИНАЦИИ

Вакцинирование является одним из эффективных способов сохранения здоровья населения, позволяющим выработать индивидуальный и коллективный иммунитеты к опасным заболеваниям. Однако в обыденном сознании присутствует целый ряд мифов и предрассудков относительно вакцин, которые приводят к противопрививочному поведению. Для эффективной профилактики такого поведения необходимо изучение бытующих представлений о вакцинации, на изучение которых было направлено настоящее исследование.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Детский сад № 64» г. Бреста. В нем приняло участие 50 женщин от 20 до 60 лет. Методикой сбора данных выступала «Шкала антивакцинальных аттитюдов» К. В. Карпинского, представляющая собой стандартизованный личностный опросник, измеряющий индивидуальную выраженность общего негативного отношения респондента к вакцинации. Для первичной обработки данных использовалась дескриптивная статистика ($M \pm SEM$). Вторичная обработка заключалась в процедуре факторизации методом главных компонент с подпрограммой varimax-вращения (SPSS, v. 22).

Первичная обработка данных показала, что в исследованной выборке антивакцинальные установки имеют средние значения. Максимально высокие баллы (по 6-балльной шкале) получили две установки: «Никакая прививка не гарантирует полной защиты от вирусов и бактерий» ($4,36 \pm 0,18$) и «Вакцины могут вызывать серьезные побочные эффекты» ($4,3 \pm 0,16$). Минимальным баллом респондентами оценена установка: «Антивакцинальная информация в интернете является достоверной и надежной» ($2,56 \pm 0,15$), что обнаруживает низкий уровень доверия.

Факторный анализ исходной матрицы данных (18 шкал на 50 респондентов) обнаружил четыре независимых фактора или категории, в которых структурированы обыденные представления о вакцинации.

Первый фактор, описывающий 49 % общей дисперсии, включает в себя следующие полярные шкалы.

Предотвращая какую-либо болезнь, вакцина негативно влияет 0,894 на общее состояние здоровья

Вакцины играют роль в распространении опасных заболеваний 0,879

В большинстве случаев разумнее отказаться от прививки, чем 0,843 ее получить

Вакцинация – это опасный эксперимент над собственным 0,841 здоровьем

Вакцины могут вызывать серьезные побочные эффекты 0,821

Натуральные методы и здоровый образ жизни могут заменить 0,765 вакцинацию

Лучше полагаться на естественные защитные силы организма, 0,764 чем на искусственно созданные вакцины

Делая прививку, человек сильно рискует своим здоровьем 0,763

Врачи и фармацевты скрывают правду о рисках вакцинации 0,741

Уверенность в эффективности вакцинации 0,498

Доверие к научным исследованиям, подтверждающим без- 0,676 опасность вакцинации

На одном полюсе этого фактора представлены установки, содержательно отражающие различные риски вакцинации для здоровья. На другом полюсе оказались объединены доверие к научным исследованиям и уверенность в эффективности вакцинации. В целом этой фактор можно обозначить как «Наука против суеверий».

Второй фактор (10 % дисперсии) образован следующими шкалами:

Антивакциональная информация в интернете является досто- 0,766 верной и надежной

Собственная позиция относительно вакцинации 0,707

Коллективный иммунитет и его важность для здоровья общества 0,658

Уверенность в эффективности вакцин 0,526

Содержание данного фактора объединяет в себе установки, выражющие индивидуальное отношение к вакцинации, которые прямо связаны с оценкой качества интернет-информации, что позволяет провести между ними параллели и зафиксировать этот фактор как «Доверие к интернет-информации – доверие к вакцинации».

Третий фактор (8 % общей дисперсии) также представлен двумя шкалами:

Использования средств индивидуальной защиты, режима 0,767 проветривания, дезинфицирующих средств достаточно для не проведения вакцинации.

При проведении вакцинации проводят определенные экспе- 0,715 рименты с вакциной

Малое содержательное наполнение фактора затрудняет его качественную интерпретацию. В целом его можно назвать «Обман посредством вакцинации».

И четвертый, самый слабый по субъективной значимости фактор, объясняющий 7 % общей дисперсии, также включает в себя две шкалы:

На меня влияют уведенные или услышанные личные истории о негативных последствиях вакцинации	0,837
---	-------

Никакая прививка не гарантирует полной защиты от вирусов и бактерий	0,604
---	-------

В содержании выделенной категории присутствует указание на значимость определенных индивидуальных случаев, подкрепляющих сомнения в эффективности вакцинации. Это позволяет обозначить выделенный фактор как «Сенситивность к конкретным историям».

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что основным способом преодоления антивакцинальных установок у женщин может выступать просветительская работа ученых и специалистов (первый фактор), осуществляемая на онлайн-платформах (второй фактор).

К содержанию

A. B. ЧЕБАН

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

НАБЛЮДЕНИЯ В ПРИРОДЕ И МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Формирование умений ориентироваться во времени сопровождается большим количеством методов и средств, которые педагоги использует в своей деятельности. Рассмотрим в сравнении применение моделирования и наблюдения для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с характерными свойствами единиц измерения времени.

Наблюдение. Наблюдение в природе – это специально организованное, целенаправленное, планомерное, активное восприятие детьми объектов и явлений природы (Н. А. Рыжова).

Решение рассматриваемой задачи происходит через связывание абстрактных временных понятий с конкретными, циклическими изменениями в окружающем мире. Это позволяет детям наглядно увидеть и прочув-

ствовать течение времени, а не просто запоминать термины и факты. Педагог обращает внимание детей на характерные признаки временных единиц, на изменения в природе, происходящие при смене временных единиц (чем отличается день от утра; осень от лета).

Педагогу следует обращать внимание на положение солнца: восход, зенит, закат; фиксировать изменения освещенности и температуры. Например, «Утром солнышко встает, становится светло и теплее. Днем солнце высоко, очень светло и тепло. Вечером солнце садится, становится темнее и прохладней. Ночью – совсем темно, на небе луна и звезды». При наблюдении за суточными изменениями в природе можно использовать естественные «часы» в виде цветения растений (одуванчики закрываются, значит сейчас вечер) [1].

Рассмотрим наблюдение за сезонными изменениями следующих явлений в природе: распускания листьев, цветения, созревания плодов, листопада, снегопада. Так, можно обратить внимание на то, что появляются листья и цветы потому, что весной становится светлее и теплее. Можно создавать календарь природы, где дети будут отмечать эти изменения. Здесь прослеживается взаимосвязь наблюдения и моделирования.

Использование моделей. Модель – образ какого-либо объекта, используемый при определенных условиях в качестве его «заместителя». Моделирование – выяснение свойств какого-либо объекта, процесса, явления с помощью другого объекта, процесса или явления – его модели.

Фиксация наблюдений осуществляется в *календаре природы*. Детям предлагается делать пометки на календаре о состоянии текущей погоды, природных явлений (дождь, снег, ветер), сезонных изменениях в жизни растений и животных. Это поможет детям увидеть связь между временем и изменениями в окружающей среде. В конце недели, месяца или сезона можно сделать анализ записей в календаре и сделать выводы. Например, «В этом месяце было меньше солнечных дней, чем в предыдущем. Календарь природы наглядно демонстрирует цикличность природных явлений и единиц измерения времени».

Круговая модель года содержит четыре сектора, в каждом из которых изображены одни и те же объекты, но в разное время года. Это помогает увидеть сезонные изменения этих объектов. Круговая модель недели помогает детям увидеть неделю целиком и по отдельности дни недели и их последовательность. Более того, круговые модели времени позволяют понять, что сутки, неделя, год могут начинаться с любой своей части [2].

Сpirальная модель помогает детям воспринимать время как процесс, который развивается и движется, это способствует пониманию цикличности и последовательности временных единиц. Спиральная модель суток

(года, недели) наглядно показывает не только смену частей суток, но и смену нескольких суток, подчеркивая непрерывность, текучесть и цикличность времени (Е. И. Щербакова).

Как наблюдение, так и использование моделей обязательно сопровождается беседой, чтением художественных произведений. Модели используются во многих дидактических и сюжетно-ролевых играх. Например, во время прогулки, предложив дидактическую игру «Найди то, что изменилось», можно предложить детям найти то, что изменилось с прошлого раза (например, распустились листья, появились ягоды). Это стимулирует активное наблюдение и помогает закрепить понимание временных изменений. Использование моделей также тесно связано с играми (например, «Выбери все картинки про осень»).

Выявим *преимущества и недостатки* в применении моделирования и наблюдения для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с характерными свойствами единиц измерения времени.

Преимущества наблюдения в природе:

1. Наглядность и реалистичность. Дети непосредственно воспринимают природные явления, связанные со временем: смену дня и ночи, течение времени суток, смену времен года, рост растений. Это способствует формированию более ясных и конкретных представлений о времени.

2. Эмоциональная отзывчивость. Наблюдение за природой вызывает у детей положительные эмоции, интерес, любопытство, что способствует лучшему усвоению информации.

3. Доступность и достоверность. Природа доступна для наблюдения практически везде и всегда. Дети доверяют тому, что сами видят.

Недостатки наблюдения в природе:

1. Зависимость от природных условий. Не всегда возможно наблюдать желаемое явление (например, определять положение солнца в пасмурную погоду).

2. Некоторые природные процессы, связанные со временем (например, смена времен года), протекают очень медленно, что затрудняет их целостное наблюдение детьми дошкольного возраста.

3. В некоторых случаях в процессе наблюдения ребенок может оставаться пассивным. Важно активно вовлекать его в познавательный процесс, задавать вопросы, обсуждать увиденное.

Преимущества моделирования:

1. Наглядность. Использование и создание моделей позволяет наглядно представить абстрактные временные понятия. Моделирование позволяет познать объекты изнутри, увидеть скрытые связи, абстрагироваться от несущественных свойств предмета исследования.

2. Возможность «управления» временем. С помощью моделей можно ускорить или замедлить течение времени, повторить наблюдение, что невозможно в реальной жизни.

3. Моделирование не зависит от погодных условий, части суток и времени года.

Недостатки моделирования:

1. Условность. Модели упрощают и формализуют отображение реальности, это может привести к искаженному представлению о времени.

2. Дети могут научиться манипулировать моделями, не понимая их смысла.

Мы пришли к выводу, что наблюдение позволяет детям познавать время не формально, а осознанно и увлекательно. Для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с характерными свойствами единиц измерения времени недостатки в применении наблюдения смягчаются при условии применения моделирования.

Список использованной литературы

1. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2001. – 184 с.

2. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1991. – 48 с.

К содержанию

К. В. ЧЕБАН

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ

Дислалия представляет собой расстройство произношения звуков, которое часто встречается у детей старшего дошкольного возраста. Целью коррекционной работы по устранению дислалии является улучшение артикуляции звуков и развитие четкой и понятной речи у ребенка. В данной главе рассматриваются этапы и содержание работы с детьми старшего дошкольного возраста с дислалией.

В литературе нет единого мнения по вопросу о том, на сколько этапов подразделяется коррекционная работа при дислалии: в работах Ф. Ф. Рау выделяется два, в работах О. В. Правдиной и О. А. Токаревой – три,

а в работах М. Е. Хватцева – четыре этапа. Поскольку принципиальных расхождений в понимании задач логопедической работы при дислалии нет, выделение количества этапов не носит принципиального характера.

Исходя из цели и задач логопедической работы, представляется оправданным выделить следующие этапы работы: «подготовительный этап; этап формирования первичных произносительных умений и навыков; этап формирования коммуникативных умений и навыков» [2, с. 99].

Подготовительный этап. «Подготовительный этап занимает важное место в системе коррекционной работы и направлен на повышение мотивации ребенка к занятиям, подготовку артикуляционного аппарата, формирование умений опознавать и различать звуки (развитие фонематического восприятия)» [2, с. 100]. Основная его цель – включить ребенка в целенаправленный логопедический процесс. Для этого необходимо решить ряд общепедагогических и специальных логопедических задач. Основными направлениями подготовительного этапа коррекционной работы являются:

- развитие фонематических процессов (фонематического слуха, фонематического восприятия);
- развитие артикуляционной моторики;
- развитие речевого дыхания.

Одной из важных общепедагогических задач является формирование установки на занятия: логопед должен установить с ребенком доверительные отношения, расположить его к себе, адаптировать к обстановке логопедического кабинета, вызвать у него интерес к занятиям и желание в них включиться. У детей нередко наблюдается скованность, стеснительность. Замкнутость, а иногда и боязнь встреч с незнакомыми сверстниками и взрослыми. «От логопеда требуется особая тактичность, доброжелательность; общение с ребенком должно осуществляться без официальности и излишней строгости» [3, с. 99–101].

Важной является задача формирования произвольных форм деятельности и осознанного отношения к занятиям. Ребенок должен усвоить правила поведения на занятиях, научиться выполнять инструкции логопеда, активно включаться в общение. В задачи подготовительного этапа входит развитие произвольного внимания, памяти, мыслительных операций, особенно аналитических операций, операций сравнения и вывода. «К специальным логопедическим задачам относятся: формирование умения узнавать и различать фонемы; формирование артикуляторных (речедвигательных) умений и навыков» [2, с. 15–16].

Часть задач достигаются путем включения в подготовительный этап упражнений на разные группы мышц. Для детей с дислалией важным является развитие подвижности именно артикуляционного аппарата, поэтому важно включать различные артикуляционные упражнения, которые

будут положительно влиять на подвижность органов артикуляции. Упражнять ребенка необходимо в тех движениях, которые нарушены, а также в тех, которые требуются для постановки каждого конкретного звука. Выработать движения органов артикуляционного аппарата помогает артикуляционная гимнастика. Упражнения для нее подбираются целенаправленно. Артикуляционная гимнастика проводится в течение 3–5 минут.

Этап формирования первичных произносительных умений и навыков.

Цель данного этапа заключается в том, чтобы сформировать у ребёнка первоначальные умения правильного произнесения звука на специально подобранном речевом материале. Конкретными задачами являются: постановка звуков, формирование навыков правильного их использования в речи (автоматизация умений), а также умений отбирать звуки, не смешивая их между собой (дифференцировать фонемы).

Выделены три способа постановки звуков: по подражанию (имитативный), с механической помощью и смешанный.

Способ постановки звуков по подражанию основан на сознательных попытках ребенка найти артикуляцию, позволяющую произнести звук, соответствующий услышанному от логопеда. Помимо акустических опор, используются зрительные, тактильные и мышечные ощущения. «Подражание дополняется словесными пояснениями логопеда, какую позицию должен принять артикуляционный орган» [1, с. 38–42].

Второй способ постановки звуков – постановка с механической помощью, путем воздействия на органы артикуляции специальными зондами или шпателями. Логопед просит ребенка произнести несколько раз определенный звук, а сам в это время при помощи зонда меняет артикуляционный уклад ребенка, добиваясь при этом получения другого звука.

Третий способ постановки звуков – смешанный, основан на совмещении двух предыдущих способов. Ведущую роль в нем играют подражание и объяснение. Механическая помощь применяется в дополнение: логопед объясняет ребенку, что нужно сделать, чтобы получить нужный звук, например, поднять кончик языка. При этом способе ребенок оказывается активным, а полученная им с помощью логопеда поза фиксируется в его памяти и легко воспроизводится в дальнейшем без механической помощи.

По мере того как звук оказывается поставленным в одной из слоговых позиций, ведется работа по его включению в речь, или автоматизации. Автоматизировать звук – это значит ввести его в слоги, слова, предложения, связную речь. Этот процесс заключаются в тренировочных упражнениях со специально подобранными словами, простыми по фонетическому составу и не содержащими нарушенных звуков.

В логопедической практике встречаются случаи, когда требуется дальнейшее продолжение работы над звуком, в частности по его разграни-

чению с другими звуками, т. е. дифференциации. При работе над дифференциацией звуков рекомендуется одновременно подключать не более пары звуков [1, с. 44–45].

Этап формирования коммуникативных умений и навыков. Цель этапа – сформировать у ребенка умения и навыки безошибочного употребления звуков речи во всех ситуациях общения. На занятиях широко используются тексты, а не отдельные слова, применяются различные формы и виды речи, используются творческие упражнения.

Таким образом, коррекционная работа по устранению дислалии у детей старшего дошкольного возраста представляет собой комплексный подход, включающий различные этапы и методики. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и требует индивидуального подхода. Своевременная диагностика и коррекция способствуют формированию разборчивой речи и обеспечивают полноценное речевое развитие.

Список использованной литературы

1. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : кн. для логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1999. – 224 с.
2. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Владос, 1998. – 680 с.
3. Основы логопедии: виды речевых нарушений и их коррекция: Дислалия. Ринолалия : курс лекций / сост. Е. А. Харитонова. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2021. – 59 с.

К содержанию

С. А. ШАКУНОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

ОСОБЕННОСТИ МАНИПУЛЯТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ СОЦИАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Манипуляция – это вид психологического воздействия, используемый для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения другого к совершению определенных действий [1]. Это способ убеждения, т. е. целенаправленного воздействия на людей. Способность к манипуляции во многом определяется уровнем социального интеллекта, который включает в себя навыки понимания эмоций, прогнозирования поведения и адаптации к социальному контексту. Социальный интеллект

можно определить как способность к успешному социальному взаимодействию, включающую в себя эмпатию, когнитивную гибкость и понимание скрытых мотивов других людей. С одной стороны, в процессе нашей жизнедеятельности нам приходилось манипулировать, и этот опыт позволяет интерпретировать действия других как манипулятивные. С другой стороны, опыт объекта манипуляции делает нас более чувствительным к манипулятивным попыткам. Негативное оценивание окружающего мира и других людей способствует возникновению склонности к манипулированию окружающими и реализации манипулятивной стратегии поведения в юности. По данным исследований, у молодых людей склонность к манипулированию не связана с генетически обусловленными формально-динамическими свойствами, но коррелирует с личностными чертами (подозрительность, эгоцентризм, несоблюдение моральных норм) [1].

Некоторые исследователи считают, что развитые интеллектуальные способности, например выраженные аналитические способности в сочетании с такими личностными чертами, как импульсивность, леность, непостоянство, неупорядоченность деятельности и неумение доводить начатое дело до конца и низкой осмысленностью собственной жизни предрасполагают к становлению склонности к манипулированию в юности. Молодые люди, склонные к манипулированию окружающими людьми, характеризуются преобладанием внешней мотивации и убежденностью в неспособности контролировать жизненные события и управлять ими, что обуславливает их нежелание предполагать жизненную перспективу, формулировать значимые цели и прилагать собственные усилия для их достижения.

Люди с высоким социальным интеллектом обладают хорошими навыками социального восприятия и понимания эмоций других людей, гибкостью в выборе стратегий общения, способностью адаптировать манипулятивные тактики к контексту и личности собеседника. Их манипуляции, как правило, более изощренные и скрытые, нередко принимают форму социальной инженерии. Они используют тактики эмоционального воздействия, создания доверия, а также апеллируют к когнитивным предубеждениям жертвы. Такие манипуляторы предпочитают эмоциональные и социальные манипуляции, так как они требуют понимания психологии жертвы.

О. В. Гулина, А. Г. Писненко утверждают, что люди с высоким социальным интеллектом лучше прогнозируют реакции собеседника и выбирают манипулятивные стратегии, минимизирующие риск разоблачения. В то же время стоит отметить, что высокий уровень социального интеллекта коррелирует с так называемым «темным триадным» поведением (нарциссизм, макиавеллизм, психопатия), но только в случае, если манипулятор осознанно использует свои навыки во вред другим. Склонность

человека к манипулятивному поведению в психологии называется макиавелизм. Макиавелизм представляет собой психологический синдром, основанный на сочетании взаимосвязанных когнитивных, мотивационных и поведенческих характеристик и рассматривается как личностная черта и как набор поведенческих стратегий [2].

Доказано, что люди с низким социальным интеллектом склонны к более прямолинейным и примитивным манипуляциям: угрозам и давлению, лжи и обману без тонкого расчета, использованию простых шаблонных стратегий, часто без учета реакции собеседника. Такие манипуляции менее эффективны в долгосрочной перспективе, так как жертвы быстрее осознают внешнее давление и сопротивляются. Манипуляторами с низким социальным интеллектом чаще используются когнитивные манипуляции и прямое давление, так как у них меньше навыков эмоционального влияния.

Манипуляторы с высоким социальным интеллектом будут воздействовать намного тоньше и менее заметно. Ведь они понимают человеческую природу лучше и, следовательно, с большим искусством подойдут к манипуляции. Иногда их воздействие настолько умелое, что человек даже не догадается, что он стал жертвой хитрой манипуляции.

Люди с низким социальным интеллектом чаще используют грубые и очевидные манипулятивные техники, такие как угрозы, шантаж и принуждение. Их можно объединить под одним термином – прямое давление. Эти методы легко распознаются, особенно если жертвой становится человек с более высоким социальным интеллектом. Успех таких стратегий преимущественно зависит от силы, власти и упорства манипулятора, а не только от тонкости подхода и его понимания психологии.

Многие вопросы, касающиеся трудностей межличностного общения студентов с разным уровнем социального интеллекта, сегодня достаточно актуальны. В частности: каковы механизмы взаимосвязи социального интеллекта и успешного межличностного общения, какого рода трудности в межличностном общении возникают у молодых людей с разным уровнем социального интеллекта, возможно ли посредством специально организованного обучения изменить уровень социального интеллекта и благодаря этому повысить успешность общения студентов [2].

Трудности межличностного общения, проявляющиеся в низкой контактности, низкой коммуникативной совместимости и низкой адаптивности, характерны для студентов с невысоким уровнем социального интеллекта. Развитие таких компонентов социального интеллекта, как социальная компетентность, проницательность, коммуникативная компетентность и предпримчивость средствами специально организованного социально-психологического обучения, способствует преодолению трудностей межличностного общения.

Специалисты в области манипулятивного взаимодействия отмечают следующие причины возникновения манипуляции как явления: внутриличностный конфликт, недоверие по отношению к другим людям, неспособность к любви, ощущение беспомощности, боязнь тесных межличностных контактов, стремление к символическому овладению партнерами по общению, реализация компенсаторного стремления к власти, аффилиативная потребность (некритическая потребность получать одобрение).

Независимо от уровня социального интеллекта манипулятора, важно развивать собственный социальный интеллект, чтобы распознавать и противостоять манипуляциям. Развитию социального интеллекта способствует: развитие критического мышления, повышение самооценки, развитие эмпатии, установление здоровых границ.

В заключение стоит отметить, что эффективность манипулятивных стратегий напрямую связана с социальным интеллектом как манипулятора, так и жертвы. Бессспорно, социальный интеллект играет ключевую роль в выборе манипулятивных стратегий. Развитие собственного социального интеллекта – лучшая защита от манипуляций.

Список использованной литературы

1. Сур, Е. И. Манипуляция: понятие, основные признаки и структура / Е. И. Сур // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 3. – С. 143–146. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/manipulyatsiya-ponyatie-osnovnye-priznaki-i-struktura/viewer> (дата обращения: 17.02.2025).
2. Гулина, О. В. Взаимозависимость социального интеллекта и склонности к манипулированию в общении в юношеском возрасте / О. В. Гулина, А. Г. Писненко // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2015. – № 2. – С. 170–171.

К содержанию

С. А. ШАКУНОВА

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

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

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

По утверждению ученых и практиков, учебно-познавательная мотивация обучающихся является ключевым фактором, определяющим успешность их учебной деятельности. Прослеживается тесная связь с интересом к приобретению новых знаний и желанием их активно применять, однако

на формирование и проявление мотивации влияет множество факторов, среди которых можно выделить возраст, гендер, социальную среду и индивидуально-личностные особенности обучающихся.

Интеллект представляет собой совокупность когнитивных навыков, включая память, внимание, мышление и способность к обучению. Индивидуальные различия могут существенно влиять на мотивационную сферу учащихся. Стоит отметить, что индивидуальные различия в интеллекте влияют на мотивацию к обучению. Установлено, что студентам с высоким уровнем интеллекта свойственно эффективное усвоение материала, что выражается в способности быстро понимать и запоминать новую информацию. Это способствует повышению уверенности в своих силах и, как следствие, увеличению внутренней мотивации. Также считаем важным развитие метакогнитивных навыков, таких как умение самостоятельно планировать и контролировать процесс обучения, что позволяет таким студентам ставить перед собой более сложные цели и стремиться к их достижению [1].

Учитывая индивидуальные особенности интеллекта и мотивации, преподаватели для студентов с высоким уровнем интеллекта могут применять такие подходы, как предоставление сложных и творческих заданий, стимулирующих интерес и развитие, поощрение самостоятельного выбора тем и проектов, соответствующих их интересам. По мнению Н. Ц. Бадмаевой, для студентов со средним и низким уровнем интеллекта рекомендуется использование четкой структуры занятий и пошаговых инструкций для облегчения усвоения материала, а также применение разнообразных методов поощрения и позитивной обратной связи для поддержания мотивации [2].

Юноши и девушки зачастую демонстрируют различное отношение к учебной деятельности, что подтверждается исследованиями гендерных различий в учебной мотивации. Соответственно, эти различия могут определять их образовательные и профессиональные направления. Переход к юношеству связан с расширением спектра фактически доступных человеку или обязательных социальных ролей.

Л. И. Божович определяла мотивацию, как динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость [3]. Такие ученые, как Х. Хекхаузен, В. И. Чирков, придерживались одной из наиболее распространенных классификаций мотивации в учебной деятельности – деление на внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация основана на личном интересе к предмету и удовольствии от процесса обучения. Студенты с преобладанием внутренней мотивации демонстрируют более высокие академические достижения и устойчивость к трудностям. Внешняя мотивация: связана с внешними

стимулами, такими как оценки, похвала или наказания. В то же время внешняя мотивация может быть эффективной в краткосрочной перспективе, она часто приводит к поверхностному усвоению знаний и снижению интереса к предмету [4].

В области учебной мотивации юношей и девушек действительно есть различия по типам и по степени их выраженности. Девушкам более свойственно проявление собственной активности в процессе учебной деятельности. Они нацелены на познание нового и неизвестного, на творческое саморазвитие по изучаемому предмету. В то же время юноши воспринимают учение, скорее, как вынужденный долг, привычное функционирование. Множество проведенных исследований подтверждают: несмотря на то, что каждая сторона стремится подготовиться к будущей профессии, девушки в большей степени заинтересованы в получении новых знаний и умений, чем юноши [1].

У девушек в период студенчества чаще наблюдается такой мотив учебной деятельности, как стать высококвалифицированным специалистом и достичь уважения преподавателя. Для девушек более важным является приобретение необходимых знаний, умений и навыков, которые в дальнейшем помогут им в овладение профессией и в достижении карьерного роста, что в свою очередь обеспечит успешность будущей профессиональной деятельности, а также личностный рост, саморазвитие и самоактуализацию. Для девушек характерны внутренние индивидуально и внутренние социально значимые мотивы, такие как общественная и профессиональная удовлетворенность [2].

Для юношей характерно стремление к выявлению и развитию своих личностных возможностей, выработке идеалов, целей, личностных смыслов, а также самоанализ личностного развития, самоотчет и самоконтроль. В целом, юноши направлены на получение диплома, при этом проявляется желание избегать осуждения и наказания за плохую учебу, не запускать изучения предметов учебного цикла, не отставать от своих сокурсников.

Юношам также свойственно избегание осуждения и наказания за плохую учебу, а также желание не запускать изучения предметов учебного цикла и не отставать от сокурсников. Для некоторых же вступление в вуз является альтернативой службы в армии [2].

Таким образом, гендерные особенности учебно-познавательной мотивации юношей и девушек отличаются внутренней направленностью и доминированием познавательной активности. Педагогу важно помнить об особенностях формирования мотивации учения на протяжении всего периода созревания, так как к концу его у обучающихся сформируются устойчивое доминирование какого-либо мотива, который может повлиять на дальнейшую жизнь.

В заключение стоит отметить, что изучение взаимосвязи учебно-познавательной мотивации и индивидуальных особенностей интеллекта является ключевым для разработки эффективных образовательных стратегий. Учитывая когнитивные способности студентов, преподаватели могут создавать оптимальные условия для обучения, способствующие повышению мотивации и академической успешности.

Список использованной литературы

1. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : БСГТУ, 2004. – 280 с. – URL: <https://vallos-alien.narod.ru/Creator/Bibl/Mtdusc10.pdf> (дата обращения: 17.02.2025).
2. Божович, Л. И. О мотивации учения / Л. И. Божович // Вестник практической психологии образования. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 65–67.
3. Дворецкая, Т. А. Подходы к классификации учебных мотивов в трудах отечественных и зарубежных психологов / Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 2 (766). – С. 58–68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-klassifikatsii-uchebnyh-motivov-v-trudah-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-psihologov/viewer> (дата обращения: 17.02.2025).
4. Тимофеева, Е. П. Взаимосвязь мотивации к учебе с интеллектом и академической успеваемостью у подростков 15–17 лет с разным уровнем учебной нагрузки / Е. П. Тимофеева // Journal of Siberian Medical Sciences. – 2015. – № 6. – С. 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-motivatsii-k-uchebne-s-intellektom-i-akademicheskoy-uspevaemos-tyu-u-podrostkov-15-17-let-s-raznym-urovnem-uchebnoy-nagruzki> (дата обращения: 17.02.2025).

К содержанию

М. А. ШИБУН

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Р. И. Чичурина, старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В различных языках понятие толерантности приобретает разные смысловые оттенки, в зависимости от исторического контекста народов. В английском языке толерантность обозначает «готовность и способность

принимать личность или вещь без возражений». Во французском она воспринимается как «уважение свободы другого, его мыслей, поведения, а также политических и религиозных взглядов». В китайском языке толерантность включает в себя понятия «позволения, допуска и великодушия по отношению к другим» [1].

Инклюзивная толерантность – это особая разновидность толерантности, которая фокусируется на создании равных возможностей для всех учащихся в образовательном процессе. Она предполагает не только принятие детей с особыми образовательными потребностями (ОВЗ), но и активное включение их в общий образовательный процесс. Инклюзивная толерантность требует от педагога терпения, эмоциональной устойчивости и способности адаптироваться к разнообразным потребностям учащихся. В современном образовании инклюзивная толерантность играет решающую роль в создании благоприятной среды для обучения и воспитания детей. Это особенно важно для педагогов, которые должны обеспечивать равные условия для всех учеников, независимо от их происхождения, способностей или особенностей развития [2].

Если говорить о значимости для образования, то инклюзивная толерантность позволяет педагогам создавать индивидуальные подходы к обучению, учитывая разнообразные способности и потребности учащихся, т. е. адаптирует образовательные программы под потребности каждого ребенка. Это способствует повышению качества образования и обеспечивает равные возможности для всех учащихся.

Инклюзивная толерантность реализует воспитательный потенциал, он заключается в формировании у детей таких ценностей, как уважение, сочувствие и принятие разнообразия. Инклюзивное воспитание способствует развитию навыков общения с людьми, представляющими различные культуры и обладающими разными способностями, что является ключевым для их социальной адаптации и личностного роста. Кроме того, инклюзивная среда способствует развитию эмпатии и взаимопонимания среди всех участников образовательного процесса. Это означает, что дети учатся не только принимать различия, но и ценить их, что помогает им строить более гармоничные отношения с окружающими [3].

Педагоги используют различные методы, способствующие развитию инклюзивной толерантности. Одним из таких методов является интеграция инклюзивных тем в учебный процесс, что включает в себя добавление в программы тем, связанных с культурным разнообразием, способностями и происхождением. Это помогает детям осознать важность уважения к различиям и ценности каждого человека [4].

Для педагогов инклюзивная толерантность означает не только терпимость к различиям, но и активную позицию по созданию условий для рав-

ного доступа к образованию. Это требует от учителей высокого уровня квалификации, что подразумевает способность адаптировать методы обучения к разным типам учеников. Важно также наличие эмоционального интеллекта, который позволяет понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями учеников. Кроме того, готовность к постоянному развитию становится неотъемлемой частью работы педагога в инклюзивной среде, поскольку это включает в себя постоянное совершенствование своих знаний и навыков, что позволяет эффективно реагировать на потребности каждого ученика и создавать поддерживающую образовательную атмосферу [5].

С целью выявления у студентов предвыпускного курса Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина (50 респондентов) инклюзивной толерантности, было проведено эмпирическое исследование с использованием методики «Диагностика профессиональной педагогической толерантности» (автор Т. В. Фоменко).

По результатам методики было выявлено, что среди студентов преобладает средний уровень толерантности – 63 %, это может говорить о том, что у студентов еще формируется устойчивая система профессиональных ценностей и установок. Поэтому естественно, что большинство демонстрирует средний уровень толерантности, который характеризуется относительной готовностью принимать различия и учитывать интересы других, но при этом возможны колебания и зависимость от конкретных ситуаций. Небольшая часть студентов имеет уже сформированную высокую толерантность – 22 %, что может быть обусловлено личным опытом, убеждениями или особым интересом к вопросам социальной справедливости и равенства. Малая часть студентов имеет низкий уровень инклюзивной толерантности – 15 % что может быть связано с недостатком знаний о различиях между людьми, наличием предрассудков и стереотипов, или недостаточной развитостью эмпатии и рефлексии. Инклюзивная толерантность, представляя собой интегральное личностное качество, играет ключевую роль в профессиональной деятельности современного педагога. Результаты проведенного анализа особенностей ее формирования у будущих педагогов выявляют преобладание среднего уровня развития данного качества у студентов педагогических вузов. Это свидетельствует о наличии потенциала для дальнейшего развития инклюзивной толерантности, но также указывает на необходимость целенаправленной и систематической работы по формированию установок, ценностей и компетенций, необходимых для успешной реализации инклюзивной практики.

Преодоление выявленных причин, сдерживающих формирование высокого уровня инклюзивной толерантности, требует комплексного подхода, включающего совершенствование теоретической подготовки, развитие

личностных качеств, создание поддерживающей социальной среды и обеспечение практической подготовки студентов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, дальнейшие исследования и практические разработки в области формирования инклюзивной толерантности у будущих педагогов являются актуальными и перспективными, поскольку способствуют подготовке компетентных специалистов, готовых к работе в условиях современной образовательной среды, ориентированной на обеспечение равных возможностей для всех детей независимо от их особенностей и потребностей.

Список использованной литературы

1. Исакова, Т. А. Толерантность педагога как профессионально важное качество / Т. А. Исакова // Психологическое сопровождение образовательного процесса. – 2014. – № 4. – С. 68–74.
2. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике / С. В. Алёхина // Психологопедагогические основы инклюзивного образования : коллектив. моногр. / отв. ред. С. В. Алёхина. – М. : МГППУ : Буки Веди, 2013. – С. 5–19.
3. Старовойт, Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию / Н. В Старовойт // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2016. – Т. 8. – С. 31–35.
4. Формирование инклюзивной культуры у участников образовательного процесса : пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образоват. программы спец. образования / О. С. Хруль, Т. Л. Лещинская, Е. В. Рахманова, Т. Н. Юрек ; под ред. О. С. Хруль. – Минск : Нац. ин-т образования, 2022. – 240 с.
5. Кремнева, Т. Л. Формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ в процессе реализации инклюзивного образования в детском саду / Т. Л. Кремнева, О. Н. Кудинова // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Орехово-Зуево, 9–10 июня 2016 г. – Орехово-Зуево : Гос. гуманитар.-технол. ун-т, 2016. – С. 445–455.

К содержанию

Ю. С. ШКЛЯНИК

БрГУ имени А. С. Пушкина, Брест

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

ФИЗКУЛЬТУРНЫЙ ДОСУГ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ ДВИЖЕНИЙ

Современная дошкольная педагогика, ориентируя свой потенциал на гуманизацию образовательного процесса, формирование у детей понимания того, что они являются неотъемлемой частью окружающего мира, стратегической целью воспитания определяет их физическое воспитание (А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева, В. А. Деркунская и др.). Среди сущностных характеристик физического воспитания детей первостепенно выделяется уровень развития двигательных умений и навыков, сформированность физических качеств, в совокупности составляющих общий уровень их физической подготовленности. Многообразие форм организации физического воспитания имеет своё специфическое назначение, и представлено различными видами физических упражнений. Физкультурно-массовые мероприятия занимают значительное место в общей системе физического воспитания детей дошкольного возраста и актуальны для комплексного решения образовательных, оздоровительных, воспитательных задач. Физкультурный досуг является одной из форм активного отдыха детей, в которой заложены достаточно высокие возможности для их личностного и двигательного развития. Данная форма работы усиливает положительные эмоции и повышает двигательную активность детей, развивает и совершенствует двигательные способности, оказывает общекрепляющее, оздоровительное воздействие на организм. Как правило, физкультурный досуг проводится во вторую половину дня, его длительность равна длительности физкультурного занятия. Исследования Т. А. Семёновой доказывают важность богатого музыкального сопровождения и командных соревнований, способствующих развитию товарищества и уважения друг к другу [2].

Н. Е. Щуркова подчеркивает важность создания непринуждённой атмосферы, где каждый ребенок чувствует себя вовлеченным и успешным, где нет необходимости акцентировать внимание на победителях, а следует сосредоточиться на участии и получении удовольствия от совершающегося процесса двигательной деятельности [3]. Физкультурные досуги позволяют детям экспериментировать с движениями, развивать собственную инициативу, в процессе их выполнения, что положительно влияет на мотивацию и формирование устойчивого интереса к проявлению физической активности.

Содержание физкультурного досуга составляют физические упражнения, ранее разученные и хорошо знакомые детям, проводимые в нестандартных, специально созданных условиях. В общем объеме используемых физических упражнений существенная доля отводится основным движениям. Неформальная обстановка, игровая мотивация, разнообразие предлагаемых двигательных заданий создают благоприятную среду для естественного освоения и совершенствования таких фундаментальных двигательных навыков, как ходьба, бег, прыжки, лазание, метание, ловля.

Циклические движения, такие как бег и ходьба, осваиваются детьми относительно легко, и досуговая деятельность позволяет не просто закрепить эти навыки, но и обогатить их разнообразием. В процессе проведения физкультурного досуга используется не просто бег, а бег в быстром и медленном темпе, бег с препятствиями, бег в разных направлениях, ходьба различными предметами в руках. Ациклические, сложные по координации движения, в которых нет повторяющихся фаз, такие как метание, прыжки требуют более высокой степени развития концентрации внимания и координации движений. У детей старшего дошкольного возраста развитие ациклических движений находится на стадии совершенствования техники их выполнения. Включение их в содержание физкультурных досугов требует от педагога создания условий для успешного, методически грамотного, безопасного проведения. В процессе их проведения дети учатся контролировать свое тело в пространстве, развивают чувство равновесия и пространственной ориентации, развивают глазомер.

Насыщенный динамикой двигательного содержания, имея соревновательный характер, организуемый как на свежем воздухе, так и в помещениях, проводимый с целым коллективом детей физкультурный досуг способствует проявлению у старших дошкольников организованности, дисциплины, развитию основных движений, которые становятся более совершенными, непринужденными, координированными, ритмичными, что закладывает прочный фундамент для здорового образа жизни и успешной адаптации в социуме.

Список использованной литературы

1. Ермак, А. А. Организация физкультурного досуга / А. А. Ермак. – М. : Просвещение, 2005. – 130 с.
2. Семёнова, Т. А. Оздоровительные технологии физического воспитания и развития ребенка дошкольного возраста в образовательных организациях : учебник / Т. А. Семёнова. – М. : Инфра-М, 2019. – 448 с.
3. Щуркова, Н. Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве : учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. – М. : Юрайт, 2019. – 168 с.

К содержанию

Т. В. ЯКОВЧИК

БарГУ, Барановичи

Научный руководитель – И. Л. Кишеля, старший преподаватель

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Профессиональная направленность выпускников медицинского колледжа является результатом сложного взаимодействия различных факторов и условий, которые формируют их личность и ценностные ориентиры в процессе онтогенеза. Это подчеркивает важность комплексного подхода к образованию, который учитывает как профессиональные, так и гуманистические аспекты развития будущих медицинских работников.

Семейное окружение, в котором растет будущий медицинский работник, закладывает основы его ценностных ориентаций. Поддержка и примеры заботы о других, а также акцент на важности здоровья формируют у студентов гуманистические идеалы, которые становятся основой их профессиональной направленности.

Образовательные технологии, направленные на развитие не только профессиональных навыков, но и эмоционального интеллекта, способствуют формированию у выпускников способности к эмпатии и пониманию потребностей пациентов. Интеграция гуманитарных и медицинских знаний в учебный процесс помогает студентам осознать значимость своей работы и ее влияние на общество.

Межличностное взаимодействие как в рамках учебного процесса, так и в профессиональной среде способствует развитию навыков командной работы и коммуникации. Эти навыки становятся необходимыми для создания доверительных отношений с пациентами и коллегами, что, в свою очередь, усиливает профессиональную направленность и удовлетворенность от работы.

Личный жизненный опыт, такой как волонтерская деятельность и практика в медицинских учреждениях, также играет важную роль в формировании профессиональной направленности. Он позволяет студентам увидеть реальное влияние своей работы на жизни людей, что укрепляет их стремление к помощи и милосердию.

Профессиональная направленность личности студента-медика отражает его положительное отношение к окружающим, в основе которого лежат моральные нормы и правила; степень его потребностно-мотивационной готовности в их соблюдении; позитивное отношение к будущей профессии, устойчивый интерес к ней; склонность к выполнению профессионально значимых видов деятельности.

Е. В. Кузнецова рассматривает профессиональную направленность в контексте профессиональной мотивации и отмечает, что формирование профессиональной направленности студентов медицинских специальностей предполагает оптимальное взаимообусловленное и взаимосвязанное развитие каждого из ее блоков, предлагая следующую структуру профессиональной направленности:

1) ценностно-смысовой блок – определяет процесс понимания и осознания сути медицинской деятельности, придает ей личностный смысл и демонстрирует положение профессии врача в системе собственных жизненных приоритетов студента, связан с потребностями, мотивами и ценностями субъекта учебно-профессиональной деятельности;

2) эмоциональный блок – характеризует удовлетворенность выбранной профессией и самим процессом учебной деятельности, детерминирует появление длительного, положительно окрашенного эмоционального отношения к обучению и непосредственному содержанию образовательного процесса;

3) регуляционный блок – отражает общую степень развития саморегуляции, ее содержания, показателей временной перспективы и демонстрирует зрелость всех составляющих саморегуляционной системы и межфункциональных связей между ними, понимание своих возможностей в учебной и профессиональной деятельности;

4) операциональный блок – демонстрирует степень развития учебных и профессиональных компетенций и уровень овладения ими.

Автор утверждает, что развитие профессиональной направленности требует оптимального совершенствования каждого из ее структурных компонентов и преобразования их взаимосвязи до уровня высокой согласованности и целостности [1].

С целью эмпирического исследования уровня профессиональной направленности у выпускников медицинского колледжа нами было проведено исследование на базе УО «Слонимский государственный медицинский колледж». В нем приняли участие 32 обучающихся последнего года обучения по специальности «сестринское дело». Методика исследования – «Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов» (Т. Д. Дубовицкая).

Данная методика позволяет определить уровень профессиональной направленности обучающихся, проявляющийся в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней.

Количественный анализ результатов исследования показал, что у 54 % испытуемых средний уровень профессиональной направленности. Средний уровень показателя говорит о том, что респондент имеет определенный интерес к своей профессии, но не полностью увлечен ею. Он осо-

знает важность своей будущей работы и может видеть в ней некоторые положительные аспекты, однако его мотивация может быть недостаточно сильной для активного участия в профессиональной деятельности. Такой обучающийся может заниматься делами, связанными с профессией, но не всегда проявляет инициативу. Он может находиться под влиянием как положительных, так и отрицательных факторов, что создает неопределенность в его профессиональной идентичности и будущем выборе карьеры.

Высокий уровень профессиональной направленности диагностирован у 27 % выпускников. Такие результаты тестирования указывают на стремление к освоению выбранной профессии. Эти испытуемые получают удовлетворение от учебного процесса и планируют продолжать развиваться в своей области. В свободное время они активно занимаются деятельностью, связанной с будущей профессией, и окружены знакомыми, работающими в этой сфере. Обучающийся воспринимает свою профессию как призвание и смысл жизни.

Низкий уровень профессиональной направленности показали 19 % опрошенных. Такие результаты могут свидетельствовать о том, что обучающийся учится не по собственному желанию. Его поступление обусловлено внешними факторами, такими как давление со стороны родителей или удобное расположение учебного заведения. Он не видит перспектив в своей будущей профессии и испытывает к ней равнодушие, а в идеале хотел бы сменить специальность на более интересную.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают важность поддержки и мотивации студентов в процессе их обучения, а также необходимость создания условий, способствующих развитию профессиональной идентичности и увлеченности будущей профессией. Это может включать в себя дополнительные образовательные программы, практические занятия и возможности для профессионального роста, которые помогут студентам лучше понять и оценить свою роль в медицинской сфере.

Список использованной литературы

1. Кузнецова, Е. В. Профессиональная направленность студентов медицинского вуза в становлении личности врача / Е. В. Кузнецова // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки : материалы XXIV Междунар. науч.-практ. конф., North Charleston, 7–8 дек. 2020 г. – Morrisville, 2020. – С. 73–75.

К содержанию