

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

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Ярославский государственный
педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

Сборник материалов
Союзной научно-практической конференции
педагогов, аспирантов, магистрантов и учащихся
в рамках IV Международной Ассамблеи
Российской академии образования «Школа Победы»

Брест, 23–24 апреля 2025 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2025

УДК 37.01(082)

ББК 74.2я43

О-23

Редакционная коллегия:

кандидат педагогических наук, доцент **М. Н. Мозерова** (отв. ред.)

кандидат педагогических наук, доцент **Т. А. Ковальчук**

Рецензенты:

заведующий кафедрой социальной педагогики

УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка» кандидат педагогических наук, доцент **О. С. Куницкая**

заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии

УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
кандидат педагогических наук, доцент **В. В. Ильяшева**

О-23 **Образовательная** среда как фактор формирования общей и профессиональной культуры личности : сб. материалов Союзной науч.-практ. конф. педагогов, аспирантов, магистрантов и учащихся в рамках IV Междунар. Ассамблеи Рос. акад. образования «Школа Победы», Брест, 23–24 апр. 2025 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: М. Н. Мозерова (отв. ред.), Т. А. Ковальчук. – Брест : БрГУ, 2025. – 248 с.

ISBN 978-985-22-0953-3.

Представленные в сборнике материалы являются результатом теоретического и эмпирического исследования педагогами, аспирантами, магистрантами, студентами проблем создания и функционирования образовательной среды в учреждениях образования различного типа.

Издание адресуется студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям УВО, учителям школ, руководителям отделов образования и может быть использовано в научной и педагогической деятельности.

УДК 37.01(082)

ББК 74.2я43

ISBN 978-985-22-0953-3

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

Е. В. АНДРЕЙЧИКОВА

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Л. Ящук, канд. психол. наук, доцент

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Жизнь человека – от рождения до смерти – представляет собой своеобразную цепную реакцию последовательно возникающих эмоциональных реакций, которые индивид вынужден так или иначе переживать. Каждый из нас интуитивно понимает, что такое эмоции, однако этого знания недостаточно, чтобы благоприятно существовать и взаимодействовать с другими людьми.

В психологии выделяется такое понятие, как эмоциональный интеллект, который как раз и отвечает за саморегуляцию проявлений личности. Эмоциональный интеллект подразумевает способность индивида осознавать, понимать, управлять и рефлексировать свои эмоции, а также распознавать и реагировать на эмоции других людей [1].

Через эмоции мы реагируем на события, слова и обстоятельства. Если их не понимать, происходящее будетискажаться, как следствие, появление конфликтных ситуаций. Человек с развитым эмоциональным интеллектом реагирует на причины, а не на действия или эмоции. Это помогает ему правильно воспринимать критику, понимать других людей и отвечать им адекватной реакцией. По статистике, люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта гораздо реже вступают в конфликты, что свидетельствует о важности его развития, ведь конфликтные люди подвергаются гораздо большей вероятности появления различных психических заболеваний, а также заболеваний невротического спектра.

Особенно высокий уровень конфликтности наблюдается в студенческой среде, где пересекаются различные социальные, культурные и личностные особенности. В этом контексте проблема изучения связи между уровнем эмоционального интеллекта студентов и их склонностью к конфликтному поведению приобретает особую актуальность [2].

Коммуникация представляет собой процесс обмена информацией, идеями и эмоциями между индивидами или группами, охватывает разные формы взаимодействия, включая при этом вербальные и невербальные средства общения.

Коммуникация предполагает не только передачу информации, но и ее восприятие. В данном случае происходит получение обратной связи от других оппонентов, а это сложный процесс, который представляет

собой ключевой момент в построении межличностных отношений и социокультурных взаимодействиях [3].

Развитие эмоционального интеллекта и коммуникативных способностей у студентов разных специальностей является важным аспектом создания благоприятной ресурсной среды, имеет свою специфику и требует индивидуального подхода к изучению.

Цель проведенного исследования заключалась в выявлении и изучении взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и коммуникативными способностями студентов разных специальностей. В исследовании, которое проводилось на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, приняли участие 60 респондентов в возрасте 19–22 лет – 30 студентов-психологов и 30 студентов-спортсменов.

Для достижения поставленной цели был использован следующий диагностический инструментарий: «Тест эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина, методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского, «Диагностика коммуникативной толерантности» В. В. Бойко; У-критерий Манна – Уитни.

Проведенное исследование позволило выявить, что существует взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и коммуникативными способностями студентов разных специальностей. Корреляционные связи указывают, что данная взаимосвязь у студентов-спортсменов слабее, чем у студентов-психологов, т. к. разная профессиональная деятельность накладывает свой отпечаток и имеет свои особенности в развитии эмоционального интеллекта и коммуникативных способностей.

Полученные результаты указывают на необходимость внедрения программ по развитию эмоционального интеллекта в образовательный процесс, что позволит готовить специалистов, способных к эффективному взаимодействию в различных профессиональных сферах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект становится не только важным личностным качеством, но и значимой основой для формирования успешных коммуникативных способностей, что в конечном итоге влияет на профессиональную деятельность и интеграцию в социальные структуры.

Список использованных источников

1. Изард, Кэррол Э. Психология эмоций / Кэррол Э. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
2. Панкова, Т. А. Эмоциональный интеллект как фактор социально-психологической адаптации молодых специалистов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Панкова Татьяна Анатольевна. – М., 2011. – 31 с.

Н. Р. АПАНОВИЧ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. И. Якуш, старший преподаватель

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА SOFT SKILLS В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В условиях современного общества для построения успешной карьеры и гармоничного личностного развития важно с раннего возраста формировать мягкие навыки, такие как умение общаться, работать в команде, управлять своими эмоциями и выстраивать социальные связи. Учителя начальных классов внедряют инновационные подходы и педагогические технологии, направленные на всестороннюю подготовку детей к взрослой жизни. Развитие soft skills на начальном этапе образования играет ключевую роль в формировании целостной личности и способствует успешной адаптации в будущем.

Soft skills – это психологические и социальные умения, необходимые для общения и адаптации. В условиях стремительных изменений важно уметь решать задачи и работать в команде, поэтому развивать эти навыки нужно с начальной школы.

Белорусские школы обеспечивают учащихся прочной академической базой, однако часто упускается возможность развивать навыки, необходимые для практического применения знаний и достижения жизненных целей, таких как получение престижного образования, построение успешной карьеры, создание крепкой семьи и формирование настоящих дружеских связей. Эти навыки, известные как soft skills, включают лидерские качества, способность к командной работе и организационные умения.

Согласно исследованию, проведенному среди генеральных директоров компаний из списка Fortune 500, именно социальные навыки оказывают решающее влияние на долгосрочный успех в бизнесе, тогда как академические знания составляют лишь около 25 % этого успеха.

Умение обращаться за поддержкой и отстаивать собственную точку зрения – важные составляющие личностного развития. Начальная школа – это не просто этап получения знаний, но и важный социальный институт, способствующий формированию уверенности в себе и положительного отношения к собственной личности. Благодаря этому ребенок учится адаптироваться к окружающему миру и эффективно взаимодействовать с ним.

Развитие мягких навыков (soft skills) у младших школьников открывает возможности для самопознания, социальной адаптации и формирования индивидуальности. В этот период дети начинают осознавать свои цели, строить представление о будущем, определять свою позицию

в обществе и приобретать важный социальный опыт. Именно в начальной школе ребенок получает шанс активно участвовать в общественной жизни, осваивать новые социальные роли, понимать свои права и обязанности, а также формировать собственное мировоззрение.

Р. Е. Немов отмечает, что младшие школьники еще недостаточно развиты для осознания социальных норм и самостоятельного контроля поведения с учетом его влияния на окружающих.

Топ навыков soft skills – критическое мышление; коммуникация; управление проектами, людьми и собой; наставничество и менторинг; решение проблем; принятие решений; управление знаниями; работа в режиме неопределенности; экологическое мышление; самоанализ и саморефлексия.

Для формирования навыков soft skills в рамках современных педагогических технологий наиболее эффективными являются дидактические игры, которые Л. С. Выготский рассматривал как неиссякаемый источник развития личности и «зону ближайшего развития» [1]. Согласно этой концепции игра является областью, где возможны высшие достижения ребенка, которые в будущем могут стать его реальностью. Для развития коммуникативных навыков были использованы различные методы, в т. ч. театрализация учебного материала, ролевые игры, инсценирование эпизодов и проведение других игр.

Групповые занятия могут способствовать развитию навыков сотрудничества и коммуникации у детей, т. к. они учатся распределять задачи, договариваться, принимать ответственность за результат и представлять его вместе. Важен не тип задачи, а формат группового решения [2].

Игры – эффективный инструмент обучения: они объединяют цели и методы, стимулируют мышление и вызывают интерес к учебе.

Для развития логического мышления эффективным инструментом являются игры-головоломки и задачи-головоломки. Они помогают развивать умение анализировать и использовать имеющуюся информацию для решения проблем. Также для развития логического мышления можно использовать логические цепочки и групповые задания, выполняя которые дети должны находить логические связи между предметами или понятиями [3].

Развитие soft skills также требует умения обрабатывать полученную информацию. Для этого можно использовать задания на анализ и синтез информации, как, например, чтение текстов с последующим ответом на вопросы или составление связных текстов на основе информации из разных источников [4].

Объединяющим фактором во всех этих условиях являются игры. Они позволяют детям эффективно развивать нестандартное творческое мышление, умение обрабатывать полученную информацию, коммуникабельность,

способность работать в коллективе и логическое мышление. При этом игры не только являются эффективным инструментом обучения, но и помогают создать интерес к изучению, что является не менее важным фактором в развитии soft skills [5].

На основе выдвинутой гипотезы развитие soft skills у детей возможно при следующих условиях: применение сюжетно-ролевых игр и предоставление свободы в принятии решений при выполнении заданий.

Таким образом, мягкие навыки – это личные качества, обеспечивающие эффективное общение и достижение целей в работе и жизни. Они связаны с социальным взаимодействием и коммуникацией, а не с техническими знаниями. Формирование мягких навыков не только способствует личностному росту учащихся, но и обеспечивает им основу для полноценной, успешной и насыщенной жизни в будущем.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – 6 т.
2. Овсянникова, В. В. Организация критериального оценивания учебных достижений младших школьников / В. В. Овсянникова // Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Челябинск, 12 янв. 2021 г. : в 2 ч. – Уфа : OMEGA SCIENCE, 2021. – Ч. 2. – С. 221–224.
3. Шипилов, В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития / В. Шипилов // Корпоративный менеджмент. – URL: <https://www.cfin.ru/management/people/devval/soft-skills.shtml> (дата обращения: 22.03.2023).
4. Поддъяков, А. Н. Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью / А. Н. Поддъяков // Образовательная политика. – 2012. – № 6. – С. 34–53.
5. Шилова, С. А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе / С. А. Шилова // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 6, № 4 (24). – С. 374–380.

Н. В. АХРАМОВИЧ

Могилев, детский сад № 3 г. Могилева, руководитель физического воспитания

ФОРМИРОВАНИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Быть патриотом – это значит ощущать себя неотъемлемой частью своего Отечества. И это многогранное чувство возникает еще в дошкольном возрасте, в то время, когда закладываются основы ценностного

отношения к окружающему миру. Дошкольное детство – это период начальной социализации ребенка, и именно в это время происходит приобщение детей как к миру культуры, так и к общечеловеческим ценностям. Патриотическое чувство не возникает само по себе, оно приобретается в результате длительной целенаправленной работы, поэтому уже с раннего детства необходимо воспитывать у детей такие чувства, как патриотизм, гуманное отношение ко всему живому, нравственные качества.

Физическая культура вносит свой вклад в решение этой задачи, поскольку формирование физических качеств, двигательных навыков и умений тесно взаимосвязано с воспитанием нравственных черт личности. Одной из составляющих в физическом воспитании является подвижная игра, которая образует фундамент для дальнейшего развития, т. к. это естественный спутник жизни ребенка, источник положительных и радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой.

Для того чтобы донести детям, что они являются носителями белорусской национальной культуры, воспитать их в национальных традициях, я в своей работе обращаюсь к подвижным играм белорусского народа. Они являются очень важным пластом белорусской национальной культуры, который способствует воспитанию патриотических чувств, ведь в них ярко отражается образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать такими качествами, как сила, ловкость, выносливость, быстрота и красота движений, проявлять волю и стремление к победе. Народная игра создает богатый эмоциональный настрой, развивает волю и характер, поэтому она активно включена в разные формы работы: при проведении утренней гимнастики, на занятиях, в процессе проведения физкультурных досугов и праздников, соревнований.

Мероприятия, посвященные военным профессиям («Военные», «Разведчики», «Моряки», «Летчики» и т. д.), углубляют положительное отношение к людям военных профессий, что, в свою очередь, вызывает желание подражать им, быть твердым духом, смелым, упорным, готовым всегда прийти на помощь товарищу, стать на защиту своей Родины. Занятия данной тематики способствуют воспитанию у детей таких качеств, как ответственность, стремление выполнить задание не только быстро, но и правильно, воспитывают чувство коллективизма, учат действовать сообща. Также происходит формирование волевых качеств: выносливости, смелости, дисциплинированности, т. е. тех качеств, которые необходимы будущим защитникам Родины.

Не остаются без внимания физкультурные праздники и тематические физкультурные занятия, посвященные Дню Независимости, Дню Конституции, Дню единения народов России и Беларуси, Дню Мира и др. Данная

форма работы позволяет закрепить и обобщить представления и умения детей в рамках определенной темы, объединить детей разного возраста общими чувствами и переживаниями.

В нашем дошкольном учреждении регулярно проходят физкультурные праздники и досуги, которые приурочены к определенным торжественным датам или общественным мероприятиям, народным праздникам: «Веселые старты», «На старт мы вышли всей семьей», «Самая спортивная, мамочка моя!», «7 апреля – Всемирный день здоровья», «С днем рождения, любимый город», «День Победы», «День космонавтики», «У пошуках папараць-кветкі», «Вясёлыя каляды», «Масленіца».

Подобные мероприятия проходят с обязательным участием законных представителей наших воспитанников. В то время, когда взрослые на глазах у детей демонстрируют свои спортивные способности, дух соревнования, у детей создается определенный эмоциональный настрой, поскольку совместное времяпровождение, общение доставляют огромную радость и в то же время развивают чувство гордости за успехи своих родителей, что является основополагающим фактором в формировании патриотических чувств. Использование данных подходов позволяет формировать подлинно гражданственные и патриотические позиции у дошкольников, что ляжет в основу становления личности будущего гражданина нашей страны.

Следовательно, целенаправленная работа по патриотическому воспитанию средствами физической культуры способствует формированию патриотических чувств у воспитанников. Одним из важнейших условий эффективности работы по воспитанию патриотизма у дошкольников является понимание родителями всей значимости и необходимости патриотического воспитания детей, оказание помощи в этой работе. Нельзя не отметить то, что основой патриотического воспитания является не только нравственное и физическое, но и эстетическое, трудовое, умственное воспитание маленького гражданина. В процессе такого разностороннего воспитания зарождается тот фундамент, на котором будет вырастать более сложное образование – чувство любви к своему Отечеству.

Список использованных источников

1. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : Нац. ин-т образования, 2023. – 380 с.

А. С. БАХУР

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Ф. Сивашинская, канд. пед. наук, доцент

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (далее – СДВГ) относится к нарушениям нейропсихического развития и характеризуется «устойчивым паттерном (на протяжении по крайней мере 6 месяцев) нарушений внимания и (или) особенностей поведения по типу гиперактивности-импульсивности, который оказывает прямое негативное влияние на учебное, профессиональное или социальное функционирование. Проявления нарушений внимания и/или гиперактивности отмечаются в возрасте до 12 лет, обычно в дошкольном или начальном школьном периоде» [1, с. 61–62]. Иначе говоря, СДВГ проявляется в детском возрасте и характеризуется трудностями концентрации внимания, гиперактивностью и импульсивностью.

Исследования показывают, что у 30–70 % детей с СДВГ его симптомы сохраняются и во взрослом возрасте. Установлено, что нарушение внимания проявляется, с одной стороны, как значительные трудности концентрации внимания на задачах, не представляющих явного интереса или не связанных с поощрением; с другой – как повышенная отвлекаемость и проблемы с самоорганизацией. Гиперактивность означает избыточную двигательную активность и невозможность сохранять неподвижность, оставаясь на одном месте. Это становится наиболее очевидным в ситуациях, требующих поведенческого самоконтроля. Импульсивность проявляется в виде спонтанных действий в ответ на непосредственные стимулы, при этом индивид не обдумывает свои действия или не учитывает риски и последствия.

Согласно А. Л. Сиротюк, дети с СДВГ имеют «мерцающее» сознание, могут «впадать» и «выпадать» из него, особенно при отсутствии двигательной стимуляции. При повреждении вестибулярного аппарата им необходимо двигаться, крутиться и постоянно вертеть головой, чтобы оставаться «в сознании». Для того чтобы сохранить концентрацию внимания, дети применяют адаптивную стратегию: они активизируют центры равновесия при помощи двигательной активности, например отклоняясь на стуле назад так, что пола касаются только его задние ножки. Учитель требует, чтобы ученики «сели прямо и не отвлекались», но для таких детей эти два требования вступают в противоречие. Если их голова

и тело неподвижны, снижается уровень активности [2]. Как отмечает В. В. Хитрюк, у таких детей нередко возникают проблемы с речью (от 10 до 54 % случаев по разным данным): нарушение произношения, задержка речевого развития, трудности в грамматике, непонимание речи, проблемы с планированием и контролем собственной речи [3]. Детям с СДВГ также свойственны психологический инфантилизм и оппозиционность поведения. Они испытывают сложности при контактах со сверстниками, «выключаются» на уроке и нередко вызывают неприятие у педагогов. Вместе с тем установлено, что часть таких детей имеют высокий уровень интеллектуального развития. Учащиеся с СДВГ нередко обладают творческими способностями и положительными личностными качествами, такими как гибкость, энтузиазм и спонтанность. Их творчество проявляется в активном воображении, способности генерировать множество идей и находить нестандартные решения. Гибкость мышления позволяет воспринимать информацию с разных сторон.

Под особыми образовательными потребностями (далее – ООП) в инклюзивной и специальной педагогике понимают спектр мер и условий, необходимых для реализации права детей на образование и их инклюзию в образовательное пространство. ООП детей с СДВГ обусловлены необходимостью помочь им в работе с мотивацией, борьбе с «хаосом», контроле активности, в удержании внимания и социализации. Исследователи, в частности, указывают, что данная группа учащихся нуждается: в позитивной установке педагога по отношению к ним, похвале, создании ситуации успеха, в спокойном, доверительном общении, совместном решении возникших трудностей, поощрении за все виды деятельности, требующие концентрации внимания; в избегании повышенных или заниженных требований, постановке задач, соответствующих способностям, во введении дополнительной (например, жетонной) системы вознаграждений, в определении вместе с учащимися четких правил, рамок поведения на уроке; в воспитании аккуратности, ответственности, формировании умений самоорганизации; в воспитании уважения к окружающим людям, развитии коммуникативных умений, самоконтроля эмоций и поступков; в определении сильных сторон психики, личностных качеств с тем, чтобы опираться на них для преодоления трудностей в обучении; в избегании утомления, снижающего самоконтроль и вызывающего нарастание гиперактивности; в расходовании избыточной энергии в заранее продуманной форме и др.

Приведем примеры учета вышеназванных ООП, опираясь на методические рекомендации по социализации и адаптации обучающихся с СДВГ, разработанные белорусскими учеными. В этом документе, в частности, указывается, что педагогам следует адаптировать учебный материал,

сокращая объем заданий при сохранении их сложности, добавляя визуализацию инструкций и модифицируя инструменты в соответствии с потребностями детей. Основываясь на специфике организации учебных занятий для обучающихся с СДВГ, их желательно рассаживать в поле непосредственного контакта с учителем (1–3 парты) [4].

В отношении учащихся с СДВГ рекомендуется «поворнуться» в сторону их возможностей, увидеть в них положительное и на этой основе выстраивать учебные и иные занятия. Система поощрений должна быть гибкой и последовательной с учетом того, что такие учащиеся не могут долго ждать. Поощрения должны быть моментальными и повторяться каждые 15–20 минут. Эффективным методом может быть использование жетонов или фишек для фиксации достижений [4].

В силу имеющихся нарушений внимания педагогам целесообразно адаптировать учебный материал путем сокращения объема заданий при сохранении уровня сложности, дополнительной визуализации инструкций, приспособления учебных инструментов и материалов к потребностям детей, изменения способов предоставления и записи информации и др. Дети с СДВГ могут испытывать трудности с восприятием информации, чтением, письмом, счетом. Поэтому необходимо обеспечить доступность учебного материала, например посредством использования разных каналов восприятия (тактильный, двигательный, слуховой, визуальный).

Обучающиеся с СДВГ нуждаются в оказании им коррекционно-педагогической помощи, направленной на развитие познавательной деятельности, формирование умений социально одобряемого поведения, развитие социальных умений, улучшение эмоционального состояния и др. С этой целью рекомендуется использовать различные методы: словесные (инструкция, рассказ, уточняющие вопросы и др.), наглядные (показ предметов, сигнальные опоры и др.), практические (дидактические и сюжетно-ролевые игры, упражнения и др.).

При работе с детьми с СДВГ важно учитывать досуговую деятельность, которая способствует развитию социальных умений и улучшению эмоционального состояния. Педагоги могут использовать сюжетно-ролевые, подвижные игры и квесты, которые направлены на снижение гиперактивности и развитие социальных умений (взаимодействие, взаимопомощь и др.) путем моделирования жизненных ситуаций [4].

Таким образом, ООП детей с СДВГ обусловливают специфику организации образовательного процесса с их участием и необходимость взаимодействия педагогов, специалистов психолого-педагогического сопровождения, родителей для достижения наилучших образовательных результатов.

Список использованных источников

1. МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейропсихического развития : стат. классификация. – М. : КДУ : Унив. кн., 2022. – 432 с.
2. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2002. – 128 с.
3. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психо-физического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2011. – 198 с.
4. Социализация и адаптация обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в учреждениях образования. – URL: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/spetsialnoe-obrazovanie?format=html> (дата обращения: 17.05.2025).

В. В. БЕЛКИНА

Ярославль, ЯГПУ имени К. Д. Ушинского, доктор пед. наук, доцент

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПОДДЕРЖКИ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТСТВА

Проблема обеспечения различных видов безопасности (физической, психологической, социальной) является важнейшим направлением подготовки педагогических кадров в образовательных организациях высшего образования. Традиционно безопасность понимается как «отсутствие любого риска, в случае реализации которого возникают негативные последствия в отношении кого-либо или чего-либо. Условия безопасности – это такие условия, когда действие внутренних и внешних факторов не влечет действий, отрицательных по отношению к данной системе в соответствии с существующими на данном этапе потребностями, представлениями и знаниями» [2, с. 4].

Особенно остро задача обеспечения готовности будущих педагогов в аспектах поддержки безопасности детства стоит в современных условиях. Обусловлено это как социокультурной и общественно-политической ситуацией в обществе, так и требованиями современных нормативно-правовых документов.

17 мая 2023 г. появился Указ Президента Российской Федерации № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года», в котором провозглашаются следующие цели государственной политики в сфере обеспечения безопасности детей: «снижение уровня детской смертности и детского травматизма, сохранение здоровья детей; защита и обеспечение интересов детей и семей, имеющих детей, во всех сферах жизнедеятельности; воспитание

гармонично развитой и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций» [2].

При этом основными направлениями реализации государственной политики в сфере обеспечения безопасности детей являются [2]:

- 1) сбережение детей, укрепление благополучия семей, имеющих детей;
- 2) развитие современной безопасной инфраструктуры для детей, формирование условий для активного участия детей, в т. ч. детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, в жизни общества;
- 3) профилактика преступлений, совершаемых несовершеннолетними и в отношении их;
- 4) формирование безопасной информационной среды для детей;
- 5) укрепление института семьи, сохранение и поддержка традиционных российских духовно-нравственных, в т. ч. семейных, ценностей.

Кратко выделим возможности образовательного процесса педагогического вуза по подготовке студентов к решению обозначенных выше задач.

Содержание учебного процесса обладает всеми ресурсами для подготовки студентов к решению задач обеспечения различных видов безопасности обучающихся, реализация которых, на наш взгляд, должна включать два основных вектора: обеспечение психологического комфорта и безопасности самих студентов и непосредственная их подготовка в данном направлении будущей профессиональной деятельности. Мы считаем, что первое направление максимально эффективно может быть реализовано в рамках изучения предметов психологической направленности, а второе – при изучении педагогического цикла дисциплин.

Так, изучение таких предметов, как «Общая психология», «Социальная психология», «Психология развития», направлено на формирование психологической культуры личности как инструмента, позволяющего лучше узнать и понять себя, других людей, свою деятельность и социальную среду, а также эффективно регулировать свое поведение и отношения с окружающими.

Педагогические дисциплины («Педагогика», «Технологии организации воспитательных практик», «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями» и др.) обеспечивают готовность осуществлять взаимодействие с различными категориями обучающихся и их родителями, в т. ч. по вопросам безопасного и социально адекватного поведения, включая рассмотрение вопросов использования в будущей профессиональной деятельности субъектно ориентированных и рефлексивных практик.

Большие возможности для рассмотрения и освоения соответствующих вопросов предоставляет внеучебная деятельность студентов. Различные тренинги, социальные акции, волонтерство и благотворительность – все

это обеспечивает решение задач подготовки студентов к обеспечению безопасности детства. С 2023 г. во всех педагогических вузах России реализуется цикл занятий «Разговоры о важном», часть тематики которых посвящена формированию ценностно-смысовых основ педагогической деятельности, в т. ч. связанных с вопросами социальной и психологической безопасности: «Герои СВО («Мы смотрели смерти в лицо»); «Непокоренные (80 лет со дня полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады)», «Ложные новости как феномен современного медиапространства», «Развитие коммуникационных навыков (профилактика буллинга)», «Цифровой имидж студента педагогического вуза» и др.

Реализация данных направлений деятельности, несмотря на возможную вариативность осваиваемого содержания, возможна в условиях любого педагогического вуза. Однако для обеспечения эффективности данного процесса, на наш взгляд, необходимо систематически осуществлять следующие действия:

- анализ содержания учебных дисциплин с целью его совершенствования в аспектах безопасного поведения личности;
- внедрение в образовательный процесс разнообразных форм и методов организации учебной и внеучебной деятельности, ориентированных на решение обозначенных выше задач;
- включение студентов в такие форматы деятельности, которые затем могут быть использованы ими в собственной педагогической практике;
- обеспечение субъектной позиции обучающихся в ходе рассмотрения вопросов создания психологически комфортной и безопасной среды в образовательной организации;
- поддержание на учебных занятиях и воспитательных мероприятиях психологически комфортной обстановки, создание благоприятной для профессионального развития образовательной среды в вузе.

Список использованных источников

1. Бек, У. Общество риска: На пути к другому модерну / У. Бек. – М. Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
2. О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента Рос. Федерации от 17 мая 2023 г. № 358. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406788976> (дата обращения: 01.04.2025).

В. А. БОРСУК

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Р. В. Вишняков, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аристотель подчеркивал, что обучение основывается на ранее полученных знаниях и требует сочетания способностей, науки и упражнений, а также отмечал значимость воспитания и роль учителя в формировании личности.

Мышление – социально обусловленный психический процесс, формирующийся в процессе усвоения и применения знаний. Оно связано с действием, речью, носит обобщенный и проблемный характер. Различают наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. Формами логического мышления являются понятия, суждения и умозаключения.

Анализ программ по математике для 5–9 классов свидетельствует о системном подходе к развитию логического мышления. В 5–6 классах формируется основа через базовые математические операции, анализ условий задач, выявление закономерностей. Применяются методы сравнения, классификации, дедукции и индукции.

В 7–9 классах происходит усложнение логических операций. Осваиваются абстрактные структуры, методы доказательства (включая индукцию и доказательство от противного), развивается критическое мышление. Особое значение имеет геометрия как дисциплина, требующая логической строгости.

Дидактические материалы включают задачи на анализ, синтез, доказательство, поиск закономерностей, планирование и выбор стратегии. Применение дифференцированных заданий и пошаговых решений способствует алгоритмическому мышлению. Практико-ориентированные задачи развивают способность применять логические навыки в повседневной жизни.

Задание на формирование умения анализировать. Из города А в город В одновременно выехали два автомобиля. Первый проехал с постоянной скоростью весь путь. Второй проехал первую половину пути со скоростью, меньшей скорости первого на 15 км/ч, а вторую половину пути – со скоростью 90 км/ч, в результате чего прибыл в В одновременно с первым автомобилем. Найдите скорость первого автомобиля, если известно, что она больше 54 км/ч. Ответ дайте в км/ч.

Заметки к заданию. Во время выполнения задания с обучающими обсуждается структура задачи: выделяются части, относящиеся к условию и к вопросу, а также главная и второстепенная информация. Подчеркивается роль сопоставления скоростей и времени движения для вывода.

Деятельность учителя: объясняет, что задача состоит из условия (что известно) и вопроса (что требуется найти), показывает, как разбить текст задачи на логические части, обращая внимание на порядок событий и связи между ними, уточняет, что важна информация о разнице в скоростях, о длине пути, о том, что автомобили прибыли одновременно, – это главная информация. Уточнение, что скорость первого больше 54 км/ч, – важное ограничение, которое может повлиять на выбор правильного корня уравнения.

Задание на формирование умения синтезировать. Цена персиков на 30 руб. выше, чем цена абрикосов. Для консервирования компота купили 5 кг персиков и 7 кг абрикосов. По какой цене покупали фрукты, если вся покупка обошлась в 750 руб.?

Заметки к заданию. Задача относится к задачам на составление уравнения на основе текстового условия и решается методом анализа. Важно научить обучающихся выделять главное, устанавливать зависимости между величинами и переводить текст в математическую модель. Деятельность учителя: напоминает, что задача состоит из условия (что известно) и вопроса (что нужно найти), обращает внимание на то, что цена персиков выражается через цену абрикосов, т. е. между ними есть зависимость – это ключ к составлению уравнения. Формулирует задание для анализа: «Что известно о разнице в ценах?», «Какие переменные можно ввести?» (например, x – цена абрикосов, тогда цена персиков – $x + 30$), «Какие выражения соответствуют стоимости каждого вида фруктов?», «Как составить уравнение, зная общую сумму покупки?».

Таким образом, математическое образование играет ключевую роль в развитии логического мышления, обеспечивая формирование аналитических и критических способностей учащихся.

Р. В. ВИШНЯКОВ, Д. С. РОМПАЛО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Понятие «критическое мышление» имеет несколько значений. Оно выражает стадии развития мышления, умение анализировать, отношение к действительности. Развитие критического мышления зависит от продуктивности организации образовательного процесса преподавателем, приемов и средств, которые он применяет в технологии развития

критического мышления для побуждения к умственной деятельности обучающихся.

Критическое мышление – это вид деятельности человека, который отличается высоким уровнем восприятия, понимания [1].

Любой ли может мыслить критически? Жан Пиаже писал, что к 14–16 годам протекает процесс наибольшего развития критического мышления. Но, несмотря на это, мышление развивается у всех неравномерно, и многие учащиеся не могут выполнять интеллектуальные задачи [2].

Критическое мышление – это самостоятельное и социальное мышление. Начальным пунктом такого мышления является получение новой информации, постановка вопросов и видение задач, которые необходимо решить, нахождение необходимой аргументации. Аргументация содержит три элемента. Главным критерием является основная идея. Утверждение подкрепляется доводами. В плане доказательства используются выдержки из текста, личный опыт [3].

Основной целью формирования критического мышления старших школьников и студентов, а также взрослых, не имеющих устойчивых навыков мыслить критически, является расширение мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, научных и практических проблем. Задачи формирования критического мышления отличаются в зависимости от возраста обучаемых, уровня знаний и предшествующего опыта.

Критическое мышление – это разумное применение различных методов и приемов. Каждый обучающийся учится вырабатывать свое мнение. Выработанные навыки критического мышления позволяют достигнуть желаемого результата. Для этого есть необходимость в разделении урока на смысловые части, на каждом этапе которого вырабатываются определенные навыки критического мышления [4].

В учебных программах для 5–7 классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания, прописаны рекомендации, цели и задачи, которые должны достичь учащиеся во время изучения учебного предмета «Математика».

На учебных занятиях необходимо уделять внимание формированию математической грамотности, которая предполагает развитие личности, способной:

1. Применять методы математического моделирования (сравнение, классификация, систематизация, анализ и синтез, иные).
2. Извлекать математическую информацию из таблиц, диаграмм, графиков реальных зависимостей и иных источников информации.
3. Формулировать математическую проблему на основе анализа заданной ситуации.

4. Интерпретировать результаты исследований и использовать научные доказательства для получения выводов.

5. Дискутировать, обосновывать свою точку зрения, используя научную аргументацию [5].

Формирование у учащихся функциональной грамотности средствами учебного предмета «Математика» предполагает развитие способностей использовать усвоенные знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений.

Ведущая роль в формировании функциональной грамотности отводится технологии развития критического мышления, содержащей задания, в основе которых лежат различные жизненные ситуации, для выполнения которых необходимо использовать межпредметные знания и умения, универсальные учебные действия, включающие критическое и креативное мышление, навыки поиска и переработки информации.

Существует огромное количество приемов для развития критического мышления. Далее представлены примеры некоторых из них: инсерт, мозговая атака, групповая дискуссия, кластеры, продвинутая лекция, ключевые термины, синквейн, перепутанные логические цепочки, таблица «З-Х-У», взаимоопрос, прием «Верные – неверные утверждения».

Кластер – это графическая форма организации информации, при которой выделяются основные смысловые единицы, фиксируемые в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала.

Кластер по теме «Квадратные уравнения», 8 класс.

Учащимся дано задание составить кластер с ключевыми словами «Квадратное уравнение» по ходу объяснения материала.

Этот прием развивает умение строить прогнозы и обосновывать их, учит искусству проводить аналогии, устанавливать связи, развивает навык одновременного рассмотрения нескольких вариантов, столь необходимый при решении жизненных проблем. Способствует развитию системного мышления. В зависимости от цели организуем индивидуальную самостоятельную работу учащихся или коллективную – в виде общего совместного обсуждения.

Синквейн – это методический прием, который представляет собой составление стихотворения, состоящего из пяти строк. При этом написание каждой строки подчинено определенным принципам, правилам. Первая строка стихотворения – это его тема. Представлена она одним словом, и обязательно существительным. Вторая строка состоит из двух слов, раскрывающих основную тему, описывающих ее. В третьей строке

посредством использования глаголов или деепричастий описываются действия, относящиеся к слову, являющемуся темой синквейна. В третьей строке три слова. Четвертая строка – это уже не набор слов, а целая фраза, при помощи которой составляющий высказывает свое отношение к теме. Пятая строка – всего одно слово, которое представляет собой некий итог, резюме. Чаще всего это просто синоним к теме стихотворения.

Синквейн по теме «Геометрическая прогрессия», алгебра 9 класс.

1. Прогрессия.
2. Геометрическая, постоянная, возрастающая, убывающая.
3. Выражаем, подставляем, вычисляем.
4. Это в жизни пригодится.
5. Последовательность.

Синквейны очень полезны и с той точки зрения, что развивают способность излагать мысли в нескольких значимых словах, емких и кратких выражениях, а также служат способом оценки воспринятого учащимся за урок.

На основе вышеперечисленного можно утверждать, что образовательные эффекты технологии развития критического мышления основаны на следующем: во-первых, учебный процесс строится на научно обоснованных закономерностях взаимодействия личности и информации; во-вторых, фазы данной образовательной технологии (вызов, осмысление, рефлексия) инструментально обеспечены таким образом, что преподаватель может быть максимально гибким на каждом этапе урока; в-третьих, стратегии технологии позволяют все обучение проводить на основе принципов сотрудничества, совместного планирования.

Список использованных источников

1. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
2. Общая психология / под ред. П. А. Сорокун. – Псков : ПГПИ, 2003. – 276 с.
3. Клустер, Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М. : ЦГЛ, 2005. – С. 5–13.
4. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – СПб. : Альянс-Дельта, 2003. – С. 18–22.
5. Об организации образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий при реализации образовательных программ общего среднего образования. Приложение 5. Особенности организации образовательного процесса при изучении учебного предмета «Математика» : утв. М-вом образования Респ. Беларусь от 31 июля 2023 г. – Минск., 2023. – 7 с.

Р. В. ВИШНЯКОВ, А. Н. ЧЕРКАС

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ФЛЕШ-КАРТ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫМ УЧЕБНЫМ ДЕЙСТВИЯМ

Национальным приоритетом в сфере образования является воспитание гражданина, личности, которая будет эффективно действовать в любой выбранной сфере. Универсальные учебные действия (далее – УУД) выступают инструментом для овладения умениями в метапредметных сферах: интегрировать знание из различных предметных областей, соотносить свои действия с запланированными результатами, осуществлять контроль своей деятельности, осуществлять рефлексию [1]. При формировании у обучающегося данной группы умений необходимо опираться на его субъектную позицию в образовательном процессе. Большая роль в обучении универсальным учебным действиям отводится самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. Как показывает наше исследование, продуктивным способом формирования комплекса УУД является создание и использование обучающимися интеллектуальных флеш-карт с помощью компьютерного приложения «Anki».

Формирование универсальных компетенций невозможно без успешного овладения универсальными учебными действиями на этапе обучения в школе. Наряду с предметными результатами обучения высокую значимость приобретают метапредметные и личностные результаты, достижение которых связано с направленностью образовательного процесса на формирование у учащихся «гибких» или «мягких» навыков. Формирование УУД в школе позволяет обучающемуся в ходе дальнейшей профессиональной подготовки приобрести такие качества, как готовность к саморазвитию и реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, обладание высокой социальной и профессиональной мобильностью на основе умения учиться, готовность к самостоятельным поступкам и действиям, принятие ответственности за их результаты [1; 2].

Нами была предложена методика создания и использования интеллектуальных флеш-карт с помощью программного обеспечения «Anki», в процессе реализации которой обучающийся овладевает УУД. Согласно данной методике, создание и использование интеллектуальных флеш-карт можно разделить на несколько этапов.

1. Работа по созданию флеш-карт начинается с формирования регулятивных действий на этапе целеполагания – постановки учебной задачи на основе соотнесения изученного учебного материала и материала, подлежащего усвоению.

2. Следующий этап разработки интеллектуальных флеш-карт способствует формированию информационно-познавательных УУД. В основу блока познавательных действий заложены самостоятельные поиск и выделение необходимой информации с применением методов информационного поиска, в нашем случае это контент-анализ образовательных ресурсов и отбор содержания учебного материала, подлежащего усвоению. Важнейшими умениями данного блока действий является использование знакосимволических действий, умение структурировать подлежащую усвоению информацию, умение выбирать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий, обладание рефлексией способов и условий действий, умение смыслового чтения, владение универсальными логическими действиями: анализом объектов с целью выделения признаков, синтезом, построением логической последовательности операций, формулированием тезисов учебного материала и уточнением дефиниций.

Для создания карточки лучше всего брать информацию из цифровых источников, т. к. она легкодоступна и удобна в редактировании. Не стоит брать больше одной формулы либо определения на одну карту, это может привести к путанице и затруднит дальнейшее использование колоды. Однако при добавлении формул целесообразно добавить теги к каждой из флеш-карт, чтобы при создании новых колод можно было иметь быстрый доступ к уже имеющимся картам.

3. Далее формируется блок регулятивных действий, который включает в себя планирование, определяющее последовательность промежуточных целей с учетом конечного результата, составление плана и последовательности действий. Составляя колоду, учащийся начинает с постановки учебной задачи и описания сроков ее выполнения. На данном этапе важно определить систему регулировки прогресса учебного процесса. Это может быть количество уделенного времени в день либо число новых изученных флеш-карт. В дальнейшем данный выбор позволит лучше оценивать достигнутый результат, а также даст большее представление о проделанной работе. После выбора системы отсчета стоит задуматься об объеме изучаемой информации. Лучшим выбором будет исходить из отношения количества карточек к формулам, равного 1, что значит на каждую карту должна приходится одна математическая формула.

4. На следующем этапе создания карточек происходит формирование коммуникативных действий при лингвистической формулировке текста карточки, ее графическом оформлении, т. е. использовании как вербальных, так и невербальных – знаково-символьных средств коммуникации. При оформлении лицевой стороны карт стоит прибегать к разнообразным названиям для того, чтобы иметь прочные ассоциации с ответом на обратной стороне. Также не стоит выдумывать собственные названия формул. Лучшим вариантом будет обратиться к учебному пособию или справочнику.

Благодаря эффективному редактору можно совершить выбор из ручного написания формул либо вставки картинок из книг или учебных пособий. Говоря об эстетике будущей колоды, стоит принимать во внимание возможность создания заготовок для флеш-карт с учетом использования HTML-тегов и стилей CSS.

5. При использовании разработанных флеш-карт формируются регулятивные действия в следующих областях:

- контроль (текущий и итоговый) в форме соотнесения результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; контроль в области тайм-менеджмента (работая с колодой, важно следить за результатами деятельности и соблюдать график занятий для достижения желаемых результатов);

- коррекция как вынесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона с реальным действием и его продуктом (пополняя свою библиотеку фиш-карт, пользователь может добавлять теги к карточкам, обозначать их флагками разного цвета, а также перемещать между колодами);

- формирование оценки достигнутых результатов, основанной на диагностике того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению учащимся, осознание качества и уровня усвоения;

- осуществление рефлексии и прогноза на новый цикл самообучения (по окончании изучения темы мы оцениваем наши успехи и прогнозируем объем, темы и темп для освоения нового материала).

Говоря о практическом применении интеллектуальных фиш-карт, можно утверждать, что это продуктивный инструмент самоподготовки, который обладает мобильностью и вариативностью применения в различных областях. Может применяться как в паре с учителем, так и самостоятельно при владении обучающимся навыками работы за компьютером. Обладание большим функционалом делает приложение гибким в настройке и удобным в эксплуатации. Редактор колод открывает для пользователя возможности для изменения графической составляющей карт. Самостоятельное использование программного обеспечения «Anki» создает возможности для овладения всем комплексом универсальных учебных действий. Данные действия осуществляются на всех этапах работы с приложением, начиная от использования готовых интеллектуальных фиш-карт, заканчивая разработкой собственных.

Список использованных источников

1. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета / под науч. ред. М. М. Кашапова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 384 с.
2. Асмолов, А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе от действия к мысли / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2010. – 217 с.

Г. Г. ВОЛКОВ

Полоцк, ПГУ имени Евфросинии Полоцкой

Научный руководитель – Ю. О. Брикса, старший преподаватель

ЗНАЧИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Количество человек, включенных в белорусский банк данных детей с особенностями психофизического развития, ежегодно увеличивается. Так, в 2022/23 уч. г. число детей, нуждающихся в особых образовательных условиях, составило 179,4 тыс. человек, а в 2023/24 уч. г. уже 180,9 тыс. человек. Одним из главных принципов образования, закрепленных в Кодексе об образовании Республики Беларусь, является инклюзия (переводится с английского как «включение»). Новый стандарт предусматривает: вовлечение детей с ограниченными возможностями в процесс обучения вместе с обычными [1].

Люди с нарушением опорно-двигательного аппарата нуждаются в особом подходе к получению образования, поскольку зачастую к ним применяется форма обучения на дому. Из-за сложностей в передвижении их родители не могут регулярно доставлять в учебное заведение и находиться с ними рядом в течение дня. В итоге такие дети оказываются закрыты в четырех стенах, несколько раз в неделю их посещают учителя, иногда навещают дети из класса, к которому они прикреплены. Столкнувшись с непреодолимыми трудностями управления собственным телом, такие дети чувствуют свою ненужность и уходят «в себя». Во взрослой жизни таким людям сложно получить специальность и найти работу. Исследования ученых по данной теме показали, что люди с нарушением опорно-двигательного аппарата нередко выбирают путь «выживания» и пассивного избегания трудностей [2].

Решить проблему может тьютор – специалист, осуществляющий непосредственное сопровождение ребенка. При этом возникает финансовый вопрос и оказывается нехватка специалистов в системе образования. Необходимо учитывать, что социальная адаптация людей с нарушением опорно-двигательного аппарата имеет две стороны. С одной стороны, нужно приспособить окружающую среду к личности с дефектом двигательной активности, с другой стороны, необходимо научить такого человека самостоятельно приспосабливаться к окружающим условиям и взаимодействию с людьми.

Мы провели исследование индивидуально-психологических особенностей личности и временных перспектив взрослых людей с инвалидностью,

имеющих нарушение опорно-двигательного аппарата и без нарушений. Опрос проводился среди членов общественной организации «БелАПДИиМИ» г. Новополоцка, которая объединяет людей с различными видами ограничений и заболеваний в отделении дневного пребывания людей с инвалидностью на базе «ТЦСОН» г. Новополоцка. В результате выявилось, что для людей с заболеванием опорно-двигательного аппарата характерны низкий уровень общительности и беспечности. Вероятно, это связано с тем, что люди, имеющие трудности передвижения, вынуждены находиться в изоляции от регулярного общения, из-за чего формируются характерные психологические комплексы. Это может проявляться в виде робости и недоверия к окружающим, неуверенности в собственных способностях. Исследования ученых на данную тему свидетельствуют о том, что личностными особенностями людей с нарушением опорно-двигательного аппарата являются низкая контактность и психоэмоциональное напряжение при взаимодействии с другими [3].

Следует отметить, что в результате проведенного исследования у людей с двигательными нарушениями выявился высокий уровень самостоятельности. Возможно, это следствие того, что они вынуждены постоянно преодолевать трудности и решать проблемы, выполняя повседневные задачи. При самостоятельном передвижении они сталкиваются с препятствиями и опасностями, о которых большинство людей даже не задумываются.

Исследование факторов временных перспектив показало, что люди с инвалидностью, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, отличаются низким уровнем показателя «Фаталистическое настоящее» по сравнению с людьми с инвалидностью без нарушений опорно-двигательного аппарата. Фактор восприятия фаталистического настоящего отражает убеждение, что будущее предопределено и на него невозможно повлиять индивидуальными действиями; настоящее должно переноситься с покорностью и смирением, т. к. люди находятся во власти капризной (прихотливой) судьбы. Следует отметить, что показатель «Фаталистическое настоящее» у людей с нарушением опорно-двигательного аппарата находится в пределах средних значений (2,4), а у испытуемых без нарушений максимально высокий (3,5).

На основании проведенного исследования можем сделать вывод, что у людей, имеющих двигательные нарушения, под влиянием мотивационной нагрузки формируется определенное качество личности. Оно характеризуется склонностью в максимальной степени брать ответственность за происходящие в жизни события на себя, а достигнутые результаты оценивать с позиции собственного поведения, способностей и личностных характеристик.

Внедрение в школах инклюзивного образования позволит детям с нарушением опорно-двигательного аппарата участвовать в жизни школы, научиться навыкам общения, получить необходимую специальную поддержку и в дальнейшем адаптироваться в обществе. Дети, которые с раннего возраста видят вокруг себя разнообразие в физическом и умственном развитии, учатся толерантности, что в дальнейшем помогает им успешно адаптироваться и находить общий язык с разными людьми. Важно обеспечить в коллективе такую атмосферу, чтобы дети с двигательными нарушениями не воспринимали себя как обузу и не превратились в объекты жалости, а были социально включены в игры и работу. Учителя играют важную роль в формировании отношения одноклассников, родителей и других преподавателей к особенным детям [4].

Следует учитывать, что инклюзия – это не просто форма образования, а инвестиции в будущее, где каждый человек имеет право на равные возможности и уважение. Оно помогает людям с инвалидностью не только получить образование, но и включиться в активную социальную жизнь, почувствовать свою значимость, обрести или сформировать свой жизненный стиль.

Список использованных источников

1. Министерство образования Республики Беларусь : [сайт]. – Mn., 2025. – URL: <https://edu.gov.by> (дата обращения: 23.03.2025).
2. Разуваева, Т. Н. К вопросу о психологической реабилитации и реадаптации лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата / Т. Н. Разуваева, А. В. Локтева, Д. М. Саенко // Коллекция гуманитарных исследований : электрон. науч. журн. – 2018. – № 3 (12). – С. 60–69.
3. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
4. Кириленко, А. В. Особенности организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях / А. В. Кириленко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2020. – Т. 6 (72), № 2. – С. 6–65.

Ю. В. ВОРОНЦОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ К ТИПАМ ПРОФЕССИЙ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Динамичная жизнь современного общества ставит занятого человека в профессиональной трудовой деятельности в довольно напряженные условия взаимодействия с социумом, важным условием которого является

участие человека в производственной деятельности. С каждым годом предъявляемые к профессиональной компетенции работника требования накладывают дополнительную нагрузку на занятую в конкретной сфере деятельности личность. Наибольшее количество шансов устоять перед нарастающим давлением извне будет иметь такой специалист, который сможет адекватно и своевременно отреагировать на новые запросы общества. Определяющее значение в подобной ситуации принадлежит индивидуальной способности корректировать свою систему знаний, умений и навыков согласно современным требованиям и поддерживать при этом достойный уровень профессиональной активности и успешности. В немалой степени это обусловлено соответствием профессиональной направленности личности той сфере занятости, профессии, где человек реализует себя [1].

Выбор профессии является одним из важнейших этапов в жизни каждого молодого человека. Выбор профессии во многом определяет его будущее, карьеру, связанную с самореализацией, и образ жизни. При принятии своего выбора, который в дальнейшем окажет существенное влияние на будущую жизнь, старшеклассники начинают осуществлять реализацию своих планов, которые могли быть ими сформированы еще в подростковом возрасте. Реализация этих планов может привести к различным результатам. Для того чтобы не разочароваться в своем профессиональном выборе, следует обратиться к типологии профессий, определяющей профессиональную направленность личности человека.

Типология профессий представляет собой классификацию типов профессиональной деятельности, которая основана на определенных признаках и критериях. В данном случае мы будем рассматривать типологию профессий, которую предложил Е. А. Климов. Для того чтобы облегчить старшеклассникам выбор подходящей профессии, Е. А. Климов разработал классификацию типов профессий, выделив пять больших групп исходя из предмета труда. Впоследствии был опубликован пятитомник с описанием более двух тысяч профессий, причем каждый том так и назывался: «Человек – человек», «Человек – техника», «Человек – знаковая система», «Человек – природа», «Человек – художественный образ» [2]. Каждый из перечисленных типов профессий имеет свои определенные характеристики и предъявляет специфические требования к личности человека. Например, тип профессии «Человек – художественный образ» требует от человека склонности к творчеству, образного мышления, богатого воображения и художественных способностей. Методика Е. А. Климова позволяет старшекласснику определить направленность на один из пяти типов профессий, при этом основанием для выделения типов профессий является предметное содержание труда. Также данная методика способствует выявлению склонностей к определенным видам профессиональной

деятельности с учетом интересов и предпочтений человека к различным профессиям, косвенно относящихся к каждому типу.

С целью выявления особенностей профессиональной направленности к определенным типам профессий и оказания помощи старшеклассникам в осуществлении своего профессионального выбора нами было проведено исследование с использованием методики «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова», в котором приняли участие 22 ученика 9 «А» класса и 25 учеников 11 «А» класса, посещающих ГУО «Средняя школа № 29» г. Бреста.

Обобщенные результаты диагностики представлены в таблице.

Таблица – Результаты дифференциально диагностического опросника Е. А. Климова

Тип будущей профессии старшеклассников	9 «А» класс (22 человека)	11 «А» класс (25 человек)
Человек – природа	8 человек (36,36 %)	2 человека (8 %)
Человек – техника	–	2 человека (8 %)
Человек – человек	3 человека (13,63 %)	4 человека (16 %)
Человек – знаковая система	1 человек (4,54 %)	7 человек (28 %)
Человек – художественный образ	10 человек (45,45 %)	10 человек (40 %)

Согласно полученным результатам, наблюдаются как сходства, так и различия между предпочтениями учащихся 9 «А» и 11 «А» классов.

Сходство выражено в том, что в 9 «А» классе практически у половины учащихся, а в 11 «А» у 40 % учащихся преобладает направленность на тип профессии «человек – художественный образ», что говорит о стремлении старшеклассников реализовать себя в творческих сферах деятельности. Следующее сходство выражено в том, что в 9 «А» и в 11 «А» классах у седьмой части наблюдается предпочтение типа профессии «человек – человек», что говорит о преобладающей склонности к профессиям, связанным с взаимодействием с людьми.

Различия выражены в том, что в 9 «А» классе чуть больше трети учащихся отдают предпочтение типу профессии «человек – природа», что проявляется в любви к природе, в стремлении выбрать профессию, связанную с растениеводством и животноводством, в то время как в 11 «А» классе предпочтение данного типа профессии наблюдается только у двух человек. В 9 «А» классе ни у кого не наблюдается предпочтения типа профессии «человек – техника», а у 11 «А» класса данное предпочтение выражено у двух человек, что говорит об их склонности к техническим профессиям. В 9 «А» классе только у одного человека наблюдается предпочтение типа профессии «человек – знаковая система»,

в то время как в 11 «А» классе у третьей части выражено предпочтение к типу профессии «человек – знаковая система». Это говорит о стремлении учащихся 11 «А» класса связать свою жизнь с профессиями, связанными с расчетами, цифровыми и буквенными знаками.

Таким образом, мы видим, что во всех классах у большинства учащихся наблюдается стремление связать свою жизнь с творчеством, реализоваться в творческой деятельности, во всех классах есть седьмая часть учащихся, которые предпочтут осуществить выбор профессии, связанную с людьми. В 9 «А» классе чуть больше трети учащихся выражает стремление связать свою профессиональную деятельность с природой, с растениеводством и животноводством, что говорит об их любви к природе, стремлении знать о живых организмах. В 11 «А» классе у третьей части учащихся наблюдается стремление связать свою профессиональную деятельность со «знаковыми системами», у двух учащихся – с техническими профессиями, которые включают в себя создание, обслуживание и ремонт техники, что одинаково требует особой внимательности к деталям, аналитических способностей и логического мышления.

Список использованных источников

1. Ермолаев, А. С. Об исследовании динамики профессиональных склонностей школьников / А. С. Ермолаев, С. В. Рогушин // Образовательный процесс. – 2019. – № 3. – С. 5–7.
2. Кононова, В. Н. «ДДО» и «Профориентатор»: преемственность отечественных профориентационных методик / В. Н. Кононова, А. Г. Шмелев // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 2010. – № 2. – С. 63–74.

Я. Т. ГИЛЬМУЛЛИНА

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

Научный руководитель – Ю. С. Сусед-Виличинская, канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

В современном образовательном пространстве все большее внимание уделяется формированию не только профессиональных, но и личностных качеств обучающихся. Одним из приоритетных направлений в этом процессе выступает духовно-нравственное воспитание, в рамках которого особую роль может сыграть волонтерская деятельность. Для учащихся музыкальных колледжей волонтерство становится не просто формой социальной активности, но и возможностью раскрыть гуманистический

потенциал искусства, научиться сопереживать, служить людям и осознавать значимость духовных ценностей в жизни общества.

Профильтральным направлением добровольческой деятельности будущих педагогов-музыкантов является музыкальное волонтерство. Благодаря своей интегративной природе оно становится значимым компонентом системы духовно-нравственного воспитания, способствуя формированию личности будущего педагога как проводника культурных и нравственных ценностей.

Вопросы нравственного становления молодежи в процессе добровольчества анализируются в исследованиях Л. Ф. Козодаевой, Ю. В. Паршиной. Воспитательное значение волонтерской деятельности в сфере музыкального искусства подчеркивается О. Е. Плехановой, Г. А. Рошко, Н. И. Чиняковой.

Целью статьи является анализ волонтерской деятельности в сфере музыкального искусства как ресурса духовно-нравственного воспитания личности будущего педагога-музыканта.

А. Апрелева-Коломейцева рассматривает волонтерство как вид социального служения, направленного на помощь и поддержку. Также отмечается возможность совершенствования личностных качеств самого волонтера [1, с. 19], т. е. добровольчество выступает в качестве двунаправленного процесса, в котором сочетаются общественная и личностная польза.

Бовление будущих педагогов-музыкантов в волонтерскую деятельность сопряжено не только с необходимостью владения профессиональными музыкальными навыками, но и с проявлением высокой степени внутренней готовности к диалогу, открытости и ответственности. Музыка в данном контексте становится не только средством культурного обмена, но и пространством духовного взаимодействия, где педагог-музыкант осознает ценность своей роли как посредника между искусством и человеком. Тем самым волонтерская практика приобретает особую воспитательную направленность, способствуя формированию гуманистических ориентиров и осмысленной гражданской позиции.

Музыкальное волонтерство включает в себя разнообразные практики: выступления в социальных учреждениях, участие в благотворительных концертах, организацию культурно-просветительских мероприятий и др. Такой опыт позволяет будущим педагогам-музыкантам осваивать новые формы социального взаимодействия, развивать эмоциональную отзывчивость, уважение к личности каждого человека, побуждает к духовному самосовершенствованию.

Практика исполнения «живой» музыки в социальных учреждениях формирует у обучающихся представление о музыкальном искусстве как о действенном нравственно-ценостном ресурсе, способном оказывать психоэмоциональную поддержку, объединять людей, вдохновлять и утешать. Именно в этой точке происходит интеграция волонтерской

практики и духовно-нравственного воспитания, что задает особую педагогическую траекторию профессионального становления, основанную на идеях гуманизма.

Для достижения максимального воспитательного эффекта необходима целенаправленная педагогическая организация волонтерской деятельности. Среди оптимальных условий можно выделить следующие: педагогическое сопровождение волонтерских инициатив; учет индивидуальных возможностей и мотивации обучающихся; создание условий для рефлексии и самооценки; обеспечение структурированности и логической последовательности волонтерской деятельности.

Эффективным ресурсом реализации последнего условия выступает проектирование. Применение проектного метода позволяет не только структурировать деятельность, но и интегрировать ее в общую систему воспитательной работы учреждения. Четкое планирование, поэтапная реализация и рефлексивный анализ деятельности придает волонтерской практике устойчивый характер, обеспечивая возможность воспроизведимости результатов и накопление позитивного социально-педагогического опыта.

Одним из примеров успешной практической реализации музыкального волонтерства в контексте духовно-нравственного воспитания является духовно-просветительский проект «Красота духовности», реализованный на базе учреждения образования «Новополоцкий государственный музыкальный колледж» (координатор Я. Т. Гильмуллина). Целью проекта является создание оптимальных условий для духовно-нравственного воспитания и интеллектуально-творческого развития учащихся музыкального колледжа на основе православных традиций белорусского народа [2, с. 30]. Важной составляющей данной инициативы явилось создание волонтерского отряда и посещение социальных учреждений различного типа. Проект представляет собой цикл духовно-просветительских мероприятий, основанных на использовании воспитательного потенциала музыкального искусства.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что волонтерская деятельность будущих педагогов-музыкантов является значимым ресурсом духовно-нравственного развития. Она способствует формированию гуманистического мировоззрения, нравственных ориентиров и социальной ответственности. Музыкальное волонтерство, интегрируя художественное и духовно-нравственное начала, позволяет не только реализовывать воспитательный потенциал искусства, но и формировать у обучающихся устойчивую потребность в социально значимой деятельности. В условиях грамотно организованного сопровождения данное направление может стать важной составляющей целостной системы воспитательной работы образовательных учреждений, ориентированной на развитие милосердия, эмпатии, альтруизма и духовной зрелости будущих педагогов-музыкантов.

Список использованных источников

1. Апрелева, А. Музыкант как волонтер: терапевтическое применение музыки в медицинских и социальных учреждениях / А. Апрелева. – М. : Лепта Книга, 2017. – 272 с.
2. Гильмуллина, Я. Т. Концептуальные основания проектной деятельности в сфере музыкального волонтерства / Я. Т. Гильмуллина // Музыкально-эстетическое и художественное образование: опыт, традиции, инновации : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Елец, 29 окт. 2024 г. – Елец : ФГБОУ ВО «Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина», 2024. – С. 28–33.

В. С. ГЛИНКА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина, канд. ист. наук

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-МАТЕРИАЛЬНОЙ БАЗЫ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БГПИ ИМЕНИ А. С. ПУШКИНА В 1984–1991 ГОДАХ

Высшая школа должна соответствовать уровню научно-технического развития страны и способствовать его дальнейшему прогрессу. В этой связи в вузах возникает необходимость организовывать подготовку кадров по новым специальностям, появление которых вызывается потребностями экономики и общества. Осуществление этой задачи возможно при наличии соответствующей учебно-материальной базы. С целью повышения качества ее комплектования представляет интерес знакомство с имеющимся опытом работы по ее формированию. В качестве такового можно рассмотреть деятельность факультета дошкольного воспитания Брестского государственного педагогического института имени А. С. Пушкина в 1984–1991 гг.

28 марта 1985 г., через год после начала работы факультета дошкольного воспитания, на совете института рассматривался вопрос «О качестве чтения курсов педагогики и психологии на факультете дошкольного воспитания (на стационаре и ОЗО)». Заведующая кафедрой педагогики и психологии (дошкольной) (ПП(Д)) Л. А. Силюк в своем выступлении отметила, что качество учебной работы по предмету во многом зависит от его оборудования, от умения преподавателей использовать ТСО и наглядные пособия [17, л. 153]. В свою очередь, в постановлении совета по данному вопросу говорилось, что с учетом роста численности студентов деканату и кафедре следовало ускорить работу по оборудованию учебных помещений, кабинетов по педагогике, психологии и методикам дошкольного воспитания, лабораторий с учетом специфики учебного процесса на факультете и требований того времени; совершенствовать формы организации самостоятельной работы студентов и оказать им методическую помощь; совместно с библиотекой принять меры по оснащению

литературой [17, л. 134]. Необходимо отметить, что в данной публикации вопрос приобретения литературы не затрагивается, т. к. он был рассмотрен автором ранее [1].

В 1984/85 уч. г. факультет дошкольного воспитания располагал 1 лекционной аудиторией на 100 мест, 1 лекционной на 50 мест, 6 – для практических и лабораторных занятий по 25 мест. Однако аудиторного фонда поначалу не хватало, особенно необходим был кабинет, где студенты могли бы заниматься самоподготовкой [4, л. 144]. В 1985/86 уч. г. были введены в эксплуатацию 2 новые аудитории, еще одна была переоборудована под кабинет ПП(Д) [5, л. 136]. В 1986/87 уч. г. по кафедре методик дошкольного воспитания было открыто 2 кабинета, в следующем учебном году в них были улучшены условия для самоподготовки студентов, также были оборудованы еще два помещения: лаборантская и лаборатория по теории и методике музыкального воспитания [6, л. 130; 12, л. 423]. В 1989/90 уч. г. по кафедре ПП(Д) наиболее оснащенными в техническом плане были 2 аудитории: 131-я являлась кинозалом, а в 124-й можно было использовать все имевшиеся ТСО [13, л. 230]. В то же время нехватка аудиторий на факультете периодически имела место [5, л. 136; 7, л. 56].

В помещения факультета регулярно приобреталась новая мебель [6, л. 130; 11, л. 263; 14, л. 37, 40; 15, л. 74]. Тем не менее часто отмечалась такая проблема, как необеспеченность ею в достаточном количестве [5, л. 136; 6, л. 130; 7, л. 56; 8, л. 32]. На протяжении ряда лет в работе по благоустройству аудиторий и лабораторий участвовали преподаватели, учебно-вспомогательный персонал, студенты дневной и заочной форм обучения факультета дошкольного воспитания [5, л. 136; 7, л. 56].

В 1983/84 уч. г., когда факультет дошкольного воспитания только начал свою деятельность, его студенты необходимую им литературу получали в кабинете педагогики и методики начального обучения, при котором был создан сектор по дошкольному воспитанию [3, л. 148]. В создававшихся на факультете кабинетах происходило накопление литературы и оборудования, были подготовлены методические материалы к учебным занятиям, контрольным и курсовым работам, в помощь студентам по различным видам педагогической практики [9, л. 168; 10, л. 210]. Наибольшая нагрузка на кабинеты приходилась на период экзаменационных сессий. В частности, в 1985/86 уч. г. на дневной и заочной формах обучения было соответственно 296 и 910 студентов [10, л. 210]. Серьезной проблемой в работе кабинетов была пропажа литературы [14, л. 37, 40; 15, л. 74; 16, л. 15].

Важное место в создании учебно-материальной базы факультета занимало приобретение технических средств обучения и наглядных пособий. В 1984/85 уч. г. кабинет кафедры ПП(Д) пополнился ТСО на сумму 640 руб., переданных кафедрой ботаники. Помимо него, много оборудования

было закуплено: киноустановка, эпипроектор, диапроектор, фильмопроектор, магнитофон, стереопроигрыватель, два пианино, баян, металлофоны, детские музыкальные инструменты, комплекты фотопортретов выдающихся педагогов, писателей, композиторов и др. [2, л. 168; 18, л. 80].

В 1985/86 уч. г. были приобретены магнитофон «Комета», электропроигрыватель «Лидер», муфельные печи, пищащая машинка «Ятрань», оборудование для уголка «Живой природы», таблицы по психологии и природоведению, диапозитивы, диафильмы на сумму около 1200 руб. [10, л. 210].

В 1986/87 уч. г. материальную базу факультета пополнили микрокалькулятор, диапроектор «Поленг-500Д», шторы, кашпо для цветов. В кабинет природоведения в соответствии с требованиями «Программы воспитания и обучения в детском саду» были приобретены все необходимые комнатные растения [11, л. 263, 268–269]. В 1989/90 уч. г. в нем была заменена мебель, заправлен аквариум, подклеены таблицы, закуплены новые цветочные горшки, поставлены новые комнатные растения [16, л. 15].

В 1988/1989 уч. г. в кабинет теории и методики музыкального воспитания были закуплены музыкальные инструменты (маракасы, румбы, бубны и др.), а в кабинет ИЗО – мольберты, краски, гуашь, кисти, бумага, ватман, багет. В обоих кабинетах были составлены картотеки, в первом из них – на грампластиинки, во втором – тематическая и по видам искусства. В каждое из этих помещений сшили шторы [14, л. 40]. Пополнение факультета техническими средствами обучения активизировалось, когда в 1988/89 уч. г. была разрешена упрощенная процедура их приобретения: преподавателям разрешено было брать под отчет 100 руб. [14, л. 37].

Не всегда все дисциплины своевременно обеспечивались необходимым оборудованием. Так, долгое время не удавалось открыть профессионально-прикладной спортивный зал [5, л. 136; 7, л. 56; 8, л. 32, 37, 260; 13, л. 139]. Соответственно, не раз констатировался такой факт, как недостаточная методическая оснащенность дисциплины «Теория и методика физического воспитания» [5, л. 136; 12, л. 423]. Только в 1989/90 уч. г. в спортзал начали закупать оборудование: теннисный стол, маты, обручи, мячи, скакалки, булавы, гимнастические стенки и скамейки [15, л. 74; 16, л. 15].

Значительный вклад в пополнение материальной базы факультета дошкольного воспитания внесли сами преподаватели и студенты, которые своими силами изготавливали наглядные пособия и другие методические материалы. В 1984/85 уч. г. наиболее обеспеченными такого рода материалами были такие предметы, как методика развития речи, основы изоискусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей, методика формирования элементарных математических представлений. Например, по изобразительной деятельности студенты подготовили

таблицы по методике руководства ею, рефераты о творчестве художников [4, л. 144; 17, л. 153; 18, л. 80–81]. В 1986/87 уч. г. благодаря работе на семинаре по изготовлению наглядных и практических пособий дидактическими материалами пополнились дисциплины МРР, МФЭМП, русский язык [11, л. 268]. Систематически на факультете велись машинописные работы по оформлению и обновлению методических разработок [15, л. 74; 16, л. 15].

Таким образом, в течение изученного периода формирование учебно-материальной базы факультета дошкольного воспитания осуществлялось путем приобретения литературы, мебели, технических средств обучения, наглядных пособий. Стоит отметить и личный вклад преподавателей и студентов по укреплению материально-технической базы факультета. Студентам были созданы условия для самоподготовки, проводилась систематизация учебно-методических материалов. Наличие тех или иных проблем по материальному обеспечению учебного процесса требовало от руководства факультета и кафедр принятия дополнительных организационных мер, с чем они успешно справлялись.

Список использованных источников

1. Глинка, В. С. Развитие навыков работы с литературой у студентов вузов: опыт факультета дошкольного воспитания БГПИ имени А. С. Пушкина в середине 1980-х – начале 1990-х гг. / В. С. Глинка // Берковские чтения – 2023. Книжная культура в контексте международных контактов : материалы VII Междунар. науч. конф., Брест, 24–25 мая 2023 г. : в 2 т. / сост.: Л. А. Авгуль, Н. В. Вдовина. – М. : Наука ; Минск : ЦНБ НАН Беларуси, 2023. – Т. 1. – С. 207–214.
2. Отчет института о научно-исследовательской работе и подготовке педагогических кадров за 1984 г. // Государственный архив Брестской области (ГАБр). – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2268. 128 л.
3. Отчеты деканов о работе факультетов за 1983/1984 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2157. 151 л.
4. Отчеты деканов о работе факультетов за 1984/1985 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2235. 157 л.
5. Отчеты деканов о работе факультетов за 1985/1986 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2297. 149 л.
6. Отчеты деканов о работе факультетов института за 1986/1987 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2394. 139 л.
7. Отчеты деканов о работе факультетов института за 1987/1988 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2493. 64 л.
8. Отчеты деканов о работе факультетов института за 1988/1989 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2598. 41 л.
9. Отчеты о работе кафедр института за 1984/1985 учебный год. Т. 4 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2228. 188 л.
10. Отчеты о работе кафедр института за 1985/1986 учебный год. Т. 2 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2296. 241 л.
11. Отчеты о работе кафедр института за 1986/1987 учебный год. Т. 2 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2393. 269 л.

12. Отчеты о работе кафедр института за 1987/1988 уч. г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2494. 426 л.

13. Отчеты о работе кафедр института за 1989/1990 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2695. 243 л.

14. Протоколы заседаний кафедры методик дошкольного воспитания и документы к ним. 01.09.1988–13.06.1989 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2631. 51 л.

15. Протоколы заседаний кафедры методик дошкольного воспитания и документы к ним. 14.09.1989–02.07.1990 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2727. 76 л.

16. Протоколы заседаний кафедры методик дошкольного воспитания и документы к ним. 10.09.1990–30.05.1991 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2830. 47 л.

17. Протоколы заседаний совета института и документы к ним. 24 января – 5 июля 1985 г. Т. 1 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2289. 241 л.

18. Протоколы заседаний совета факультета дошкольного воспитания и документы к ним. 12 сентября 1984 г. – 5 июля 1985 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2234. 89 л.

П. С. ГОЛОВАЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ И ПРЕДПОСЫЛКИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современной иерархии педагогических проблем, волнующих ученых, педагогов и родителей, выделяются проблемы готовности ребенка к школе, и одна из важнейших – подготовка к овладению письменной речью. Овладение письменной речью детьми, без сомнения, оказывает решающее влияние на их дальнейшее психическое развитие, она является одним из мощных источников информации об окружающем мире и о его развитии.

Анализ литературы показал, что существует достаточное количество методик обучения, разнообразных игровых и здоровьесберегающих технологий подготовки детей дошкольного возраста к овладению письменной речью, однако большая распространенность среди учащихся первых классов нарушений овладения письмом, отсутствие мотивации к данному виду деятельности, неумение построить целостное высказывание свидетельствуют о недостаточной изученности предпосылок формирования письменной речи, разработанности направлений и содержания подготовки дошкольников к овладению письменной речью.

Письменная речь есть особая деятельность по совершению (формированию и формулированию) мыслей в письменных языковых знаках, продуктом которой является письменное речевое сообщение – текст. Это своего рода «алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности» [1, с. 267].

Письменная речь как новая сложная речевая функция, играющая огромную роль в процессе культурного развития ребенка, должна иметь свой уникальный механизм подготовки к ее формированию, учитывающий специфику данного языкового явления и психологические особенности дошкольного возраста. В свое время Л. С. Выготский писал, что ребенка учат выводить буквы и складывать слова, но не обучают его письменной речи. Как отмечает Л. С. Цветкова, в большой мере это положение остается в силе и в настоящее время, когда детей учат письму, а не письменной речи [2].

Согласно концепции деятельностного подхода в письменной речевой деятельности следует различать три фазы: побудительно-мотивационную, аналитико-синтетическую и исполнительную. Рассмотрим содержание каждого компонента в процессе подготовки к овладению письменной речью.

По теории деятельности А. Н. Леонтьева, в основе любой деятельности лежит опредмеченная потребность – мотив [3]. Известно, что к началу подготовки к овладению у детей почти нет потребности в письменной речи, поэтому, приступая к формированию письменной речи у детей, необходимо создавать у воспитанников особенные для этой формы речи мотивы и ставить перед ними специфические задачи осмыслиения письма и включения его в жизненно необходимую потребность. Побуждением к речевому акту является что-то, лежащее за пределами языка. Мы пишем не для того, чтобы написать, а для того, чтобы что-либо сообщить, каким-либо образом на кого-то воздействовать, проявить внимание к кому-либо и т. д. И хотя письменная речь – это речь без собеседника, т. е. ее мотив и замысел полностью определяется субъектом речевой деятельности, но определяется она потребностью в социальном контакте. Т. е. мотив для письменной речи лежит в области не собственно речевой деятельности, а деятельности более высокого ранга – коммуникативной, и, следовательно, говорить о письменной речевой деятельности можно лишь в том случае, если рассматривать письменную речь в рамках деятельности общения. К сожалению, мотивационный аспект письменно-речевой деятельности в практике дошкольного образования искажается: коммуникативный мотив подменяется игровым, что препятствует возникновению потребности к самостоятельной письменной речи как средству коммуникации в дальнейшем вне игры.

В аналитико-синтетической фазе формируется, реализуется само высказывание: происходит отбор слов, определяется логика высказывания, его предикативные элементы. Программа формируется во внутренней речи и существует обычно в виде представлений. От этой мысли, которая еще больше тенденция и процесс, чем законченное оформленное образование, переход к мысли, оформленной в слове, совершается в результате очень сложной работы. Однако этот аспект письменной речи не нашел должного

освещения в содержании подготовки детей к овладению письменно-речевой деятельностью; считается достаточным осуществление работы, которая ведется по развитию устной речи детей.

Л. С. Выготский выявил трудности детей в преодолении основного препятствия, отделяющего устную речь от письменной: на письме «приходится передавать словами то, что в устной речи передается с помощью интонации и непосредственного восприятия ситуации», т. е. в первую очередь смысл речи [1].

При построении письменного высказывания автор одновременно действует в позиции обращающегося и в позиции авторской «вненаходимости» (М. М. Бахтин) [4], которую называют позицией наблюдателя. Поэтому в процессе обучения необходимо создавать условия для становления у ребенка умения действовать позиционно, что и обусловит переход от диалогической устной речи к монологической письменной речи. В исследовании И. П. Старыгиной о возрастных особенностях детей в построении письменного высказывания показано, что становление высшего уровня письменной речи – письменного высказывания – определяется изменением состава позиций, определяющих продуктивное действие высказывания, и проходит следующие стадии: неумение действовать позиционно – умение действовать в позиции обращающегося – умение действовать одновременно в позиции обращающегося и в позиции наблюдателя [5].

В процессе оформления мысли человек осуществляет перевод внутренней речи в форму, подготовленную для акта письма, форму целостного высказывания. Такой процесс перевода максимально предикативной, свернутой, сокращенной структуры внутренней речи в логически и грамматически полное завершенное речевое высказывание возможен лишь на основании сформированной внешней развернутой речи.

Таким образом, становление письменной речи невозможно без определенного уровня развития устной речи, но полностью не обусловлен им. Помимо работы по развитию речи, по обучению построению устных целостных высказываний необходима работа по свертыванию высказывания во внутренней речи и его развертыванию в последующем, которую целесообразно создавать в ситуациях коммуникации, коммуникативной игре.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Мысление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Нац. образование, 2016. – 367 с.
2. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : МПСИ ; Воронеж : Модэк, 2000. – 204 с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 352 с.

4. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1986. – С. 473–500.

5. Старагина, И. П. Возрастные возможности младших школьников в построении письменного высказывания : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Старагина Ирина Петровна ; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – М., 2004. – 22 с.

О. О. ГОЛУБ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст является периодом сложного психологического развития и личностного роста с наличием как внешних, так и внутренних противоречий. Эти противоречия могут быть обусловлены возрастными особенностями, а также противоречиями в отношениях с социумом. Особенности формирования эмоциональной сферы подростков становятся причиной и следствием появления группы подростков с девиантным поведением.

Вхождение подрастающего поколения в социум зависит от того, насколько молодой человек, еще будучи школьником, научится успешно осуществлять взаимодействие со взрослыми и сверстниками, распознавать и управлять эмоциями, использовать полученную информацию в деятельности. Девиантное поведение в подростковом возрасте является результатом сложного взаимодействия социальных и биологических факторов, действие которых преломляется через систему отношений личности. Оно характеризуется нарушением социальных норм, которое обусловлено трудностями в распознавании как своих эмоций и чувств и управлении ими, так и эмоций окружающих; в умении конструктивно справляться с трудностями и конфликтами; понимать и проявлять сочувствие к другим; в установлении позитивных отношений с окружающими; следовании этике; внесении конструктивного вклада в сообщество; умении ставить и достигать цели, принимать ответственные решения.

Одной из актуальных и социально значимых проблем, стоящих перед нашим обществом сегодня, является рост числа подростков с девиантным поведением. Исследователи по-разному трактуют понятие «девиантное поведение»: способ передачи, усвоения, проявления и закрепления ценностного отношения личности к обществу, подкрепленный мотивацией,

направленной на изменение социальных норм и ожиданий; система поступков или отдельные поступки, действия человека, характеризующиеся отклонением от принятых в том или ином обществе норм; отдельные поступки (или их совокупность), противоречащие принятыми в обществе юридическими, моральными и социальными нормами [1].

Определение факторов, причин девиантного поведения, их форм и последствий – важный инструмент социального контроля и управления обществом. Важная роль в формировании девиантного поведения отводится социальным факторам (воспитательным институтам – семье и образовательным учреждениям) и биологическим (наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента, индивидуальная специфика переработки информации, уровень эмоционального интеллекта родителей). О. В. Гриднева указывает на то, что проблема девиантного поведения подростков тесно связана с вопросами понимания, контроля и управления эмоциями, т. е. всем тем, что характеризуется как развитый эмоциональный интеллект [2].

Анализ научно-теоретических источников и педагогической практики позволил определить, что в современной науке не существует единого общепринятого определения социально-эмоционального интеллекта и единого подхода к определению содержательных конструктов социально-эмоционального интеллекта. Разные ученые по-разному трактуют его природу, сущность, закономерности и условия развития в различных сферах деятельности человека.

В работах Д. Карузо, Дж Мейера, П. Сэловея, Р. И. Ригги определен перечень социально-эмоциональных навыков учащихся, которыми они должны овладеть. Среди эмоциональных навыков выделяют: распознавание эмоций; использование эмоций для помощи мышлению; понимание эмоций; управление эмоциями. К социальным навыкам ученые относят: способность выразить себя в социальных взаимодействиях; способность «читать» и понимать разные социальные ситуации; знание социальных ролей, норм, правил; навыки решения межличностных проблем; навыки выполнения социальных ролей.

В эмоциональной сфере подростков с девиантным поведением Т. Б. Дмитриева и Б. В. Шостакович выделяют следующие особенности: недостаточная способность к эмпатии, равнодушие к чувствам других людей в сочетании с неспособностью устанавливать и поддерживать эмоционально насыщенные, стабильные отношения; стремление к получению простых удовольствий без волевого усилия и труда; повышенная чувствительность к стимуляции извне; неустойчивое настроение со склонностью к раздражительности, гневливым реакциям; выраженная наклонность к индивидуальной и групповой жестокости.

О. В. Гриднева устанавливает следующие особенности эмоциональной сферы подростков с девиантным поведением: трудности адаптации к проблемным и сложным ситуациям, пассивность при решении сложных ситуаций, конформность [2].

М. Л. Мельникова делает вывод, что определенная социальная позиция подростков с девиантным поведением является фактором, снижающим эмоциональную вовлеченность и готовность к адекватному эмоциональному ответу. Автором уточнены следующие социальные позиции девиантных подростков и характеристики их эмпатии: «отчужденно-директивная» позиция (желание контролировать поведение окружающих, агрессия); «зависимо-неопределенная» позиция (зависимость, конформность, неуверенность в себе, неспособность к самоутверждению); «тревожно-отзывающая» позиция (впечатлительность, склонность к рефлексии, эмоциональная вовлеченность, способность предвосхищать эмоциональные состояния и поступки других людей). М. Л. Мельникова указывает на то, что у подростков необходимо развивать эмпатию как ресурс, способный улучшить эмоционально-волевую сферу подростка с девиантным поведением [3].

Т. В. Корнилова и Е. В. Новотоцкая-Власова установили, что нравственное самосознание является одним из факторов эмоционального интеллекта. Нравственная сфера девиантных подростков отличается, в свою очередь, корыстной, насилиственной, потребительской направленностью [4].

М. И. Кошенова исследовала уровень эмоционального интеллекта как предиктора девиантного поведения подростков, определив прямые значимые взаимосвязи между уровнем эмпатии, распознаванием чужих эмоций и склонностью к зависимостям всех видов; между самомотивацией и склонностью к зависимостям; узнавание чужих эмоций и умение повлиять на чужое эмоциональное состояние также коррелирует со склонностью к девиантному поведению. М. И. Кошенова утверждает, что различные качественные аспекты эмоционального интеллекта являются предикторами разных форм девиантного поведения подростков [5].

Формирование позитивных социально-эмоциональных навыков, среди которых особое значение имеет развитие эмоционального интеллекта, является необходимой мерой профилактики девиантного поведения подростков средствами развития коммуникативных навыков, навыков управления собственными чувствами и эмоциями, формирования позитивного восприятия окружающей действительности, моделирования положительных эмоций.

Список использованных источников

1. Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье. – СПб. : Питер, 2004. – 256 с.

2. Гриднева, О. В. Сравнительный анализ эмоционального интеллекта у подростков с разным уровнем склонности к проблемному поведению / О. В. Гриднева // Студенческий : электрон. науч. журн. – 2017. – № 16 (16). – URL: <https://sibac.info/journal/student/16/84352> (дата обращения: 29.04.2025).
3. Мельникова, М. Л. Проблемы реализации эмпатических переживаний у подростков с девиантным поведением / М. Л. Мельникова // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход. – 2015. – С. 220–224.
4. Корнилова, Т. В. Соотношение уровней нравственного самосознания, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности / Т. В. Корнилова, Е. В. Новотоцкая-Власова // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 61–71.
5. Кошенова, М. И. Уровень интеллектуального развития как предиктор формы девиантного поведения подростков / М. И. Кошенова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2018. – № 2. – С. 102–112.

М. А. ГРИЦУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

СУЩНОСТЬ И ПРОЯВЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение было выявлено Р. Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи (далее – ОНР) [1].

«Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте» [2, с. 614]. ОНР может наблюдаться при различных формах речевых нарушений (по клинико-педагогической классификации): алалии, детской афазии, дизартрии, ринолалии, заикании.

К ОНР могут приводить различные неблагоприятные воздействия как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребенка. Структура речевой недостаточности и процессы компенсации во многом определяются тем, когда произошло мозговое поражение. Особое место среди причин ОНР

занимает так называемая перинатальная энцефалопатия – поражение мозга, которое возникло под влиянием сочетания неблагоприятных факторов как во внутриутробном периоде развития, так и в период родов.

ОНР обычно является следствием резидуально-органического поражения мозга. «При резидуально-органическом поражении центральной нервной системы выделяют два основных вида нарушений: дизонтогенетические – как следствие недоразвития определенных структур и физиологических систем или отставания сроков их формирования; примером подобных нарушений и является общее недоразвитие речи; энцефалопатические – как следствие повреждения тех или иных структур центральной нервной системы; примером этих нарушений могут быть локальные и двигательные, а также другие расстройства, например дизартрия, детские церебральные параличи, гидроцефалия и т. д.)» [3, с. 11].

Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени – от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии. С учетом степени несформированности речи Р. Е. Левина выделила три уровня ее недоразвития. Первый уровень речевого развития характеризуется крайне ограниченным использованием речевых средств общения и чаще всего отмечается в младшем дошкольном возрасте. В случае проведения систематической коррекционной работы к среднему дошкольному возрасту воспитанники переходят на второй уровень речевого развития.

Второй уровень речевого развития характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно использование местоимений, а иногда союзов, простых предлогов в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные со знакомыми событиями окружающей жизни. Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов. Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу. Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций. Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня), дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение. Фонетическая сторона речи

характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры.

Анализ исследований показывает, что недоразвитие речи отрицательно сказывается на развитии сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер (В. И. Голод, Е. В. Жулина, О. В. Трошин и др.). Нарушения речи не позволяют детям с ОНР своевременно овладеть языковыми закономерностями, что задерживает период появления элементарного осознания языковой действительности (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и др.). У детей с ОНР нарушены все виды восприятия, в первую очередь слуховое, зрительное, восприятие пространства и времени. Объем зрительной памяти детей с ОНР находится в пределах нормы. Однако заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с дошкольниками с нормальным речевым развитием. Это проявляется в забывании сложных инструкций без их последующего уточнения, опускании некоторых их элементов и подмене последовательности предложенных заданий. Для детей с ОНР характерна повышенная отвлекаемость внимания, что отрицательно сказывается на продуктивности деятельности дошкольников при длительных умственных нагрузках.

Обладая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего понятия и умозаключением по аналогии [4]. Недостатки наглядно-образного мышления у детей с недоразвитием речи могут иметь не только вторичный, но и первичный характер. В этом случае они обусловлены недостаточностью теменно-затылочных областей коры головного мозга. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта. Для многих детей с ОНР характерна также ригидность мышления [5].

Также у детей с ОНР отмечаются нарушения в развитии двигательной сферы, что проявляется в слабой координации движений, скованности, недостаточной скорости и ловкости выполнения движений, двигательной расторможенности (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и др.).

Исследователи отмечают положительную динамику развития воображения у детей с ОНР средствами продуктивной деятельности, например в ходе обучения рассказыванию по картине в процессе предметно-практической и игровой деятельности. Вместе с тем дети старшего дошкольного возраста с ОНР не достигают возрастных уровней развития словесного творчества, что проявляется в незрелости мотивации,

находчивости, а также несформированности способов творческого действия, речевой активности [6].

Таким образом, при ОНР нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Характерными являются отклонения в смысловой и произносительной стороне речи. Недоразвитие речи отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности детей, на становление их личности.

Список использованных источников

1. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. труды / Р. Е. Левина ; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 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. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2022. – 288 с.
4. Нестерова, Т. В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Нестерова Татьяна Викторовна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2005. – 205 л.
5. Голод, В. И. Логопсихология / В. И. Голод, О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М. : ТЦ «Сфера», 2005. – 256 с.
6. Журавлева, Ж. И. Формирование словесного творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Журавлева Жанна Игоревна ; Нижегор. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2011. – 27 с.

О. П. ЗАЙЦЕВА

Могилев, детский сад № 3 г. Могилева, воспитатель

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ, СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Формирование личности в условиях инклюзивного воспитания – это важнейший этап обеспечения доступности воспитательного процесса для детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) и создания комфортного для всех участников образовательного процесса, не ограничивающего возможности общения, игры, обучения детей с ОПФР. Такая практика нашла свое важнейшее место в образовательном, воспитательном процессе в Республике Беларусь. Данная работа является важным социальным направлением в адаптации и социализации детей с ОПФР и становится неотъемлемой частью в работе учреждений образования.

Важным этапом в воспитательном процессе является адаптация существующих учебных программ, планов, методических материалов. Необходимо взаимодействие законных представителей в обучении ребенка, их готовность к сотрудничеству с педагогическими работниками. Сложным этапом выступает выявление проблем в каждом отдельном случае при наблюдении за поведением ребенка в специально организованных ситуациях – в свободной деятельности, игровой форме; выявление актуального развития ребенка, оценка его двигательных, сенсорных, коммуникативных навыков, особенностей поведения, предпосылок в познавательном развитии и возможности его участия в учебной деятельности. Результатом таких наблюдений могут стать индивидуальные рекомендации по созданию специальных условий для получения образования ребенком, а также рекомендации законным представителям с определением форм их взаимодействия в домашних условиях. Важным элементом является выбор диагностических методик в соответствии с возрастом, индивидуальными образовательными возможностями воспитанников. Сложным этапом является сбор информации о ребенке, его способностях до поступления в дошкольное учреждение. Часто предоставляемая законным представителем педагогическая характеристика ребенка имеет ряд неточностей, а именно: условия воспитания в семье, описания достижений ребенка в освоении основных видов деятельности, содержание образовательных программ, проводимых ранее, характеристики проявления познавательной активности, внимания, сенсорных процессов, памяти, мышления, воображения, особенностей поведения. Зачастую данная информация поверхностна. Специалисту в таких случаях приходится затрачивать большой объем времени в индивидуальном, объективном выявлении основных характеристик ребенка. В каждом отдельном случае от педагога требуется вести постоянный мониторинг поведенческих реакций коллектива и ребенка с ОПФР, моментально реагировать на возникающие осложнения в адаптации и восприятии ребенком ОПФР текущей обычной жизни коллектива группы.

Сегодня в республике создана необходимая нормативно-правовая и учебно-методическая база, регламентирующая деятельность учреждений образования, осуществляющих образовательную, воспитательную интеграцию: 1) Кодекс Республики Беларусь об образовании; 2) образовательный стандарт специального образования (Основные нормативы и требования), утвержденный постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 11.06.2010 № 60; 3) инструкция о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них, утвержденная постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25.07.2011

№ 136; 4) учебные планы специального образования, утвержденные постановлением Министерства образования Республики Беларусь; 5) Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608); 6) Закон Республики Беларусь «О правах ребенка».

Сложная и кропотливая работа в специальной группе требует определенных навыков, тактичности и быстрого принятия решения как в применении существующих методик, рекомендаций, так и в применении своего личного опыта и знаний особенностей всех воспитанников группы дошкольного учреждения.

Даже в случае полной готовности педагога, понимания им всех аспектов программ, методических рекомендаций и опыта подготовка детей в едином инклюзивном образовательном пространстве всегда занимает больше времени по отношению к нормотипичным детям в аналогичных условиях. Инклюзия – глубокое погружение ребенка в адаптированную образовательную среду и возможности его реализации во взаимодействии с другими (нормотипичными) детьми.

Инклюзивное образование дает возможность всем в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада. Благодаря этому дошкольное учреждение становится таким образовательным пространством, которое стимулирует и поддерживает не только воспитанников, но и собственных сотрудников, сообществом, которое поддерживает и высоко ценит достижения каждого участника воспитательного, образовательного процесса, а также их законных представителей.

В таких условиях воспитанники адаптируются постепенно, а не скачкообразно. Каждый воспитанник индивидуален и имеет различный уровень восприятия информации, поведенческих навыков, совместной коллективной деятельности, творчества.

Задача воспитателя дошкольного учреждения состоит в необходимости сочетать потребности каждого воспитанника в группе для организации взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса: учителем-дефектологом, психологом, логопедом, узкими специалистами. Важно создать развивающую предметно-пространственную среду, обеспечивающую удовлетворение особых образовательных потребностей воспитанников с ОПФР, с обеспечением здоровьесберегающего образовательного процесса, при этом проявлять толерантное отношение ко всем участникам образовательного процесса, противостоять стереотипам, выявлять не только проблемные участки, но и показать, выявить сильные стороны ребенка, его нераскрытый потенциал, что скажется на положительной динамике

в развитии ребенка, которое обеспечивается в результате организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Таким образом, необходимо уметь анализировать свою педагогическую деятельность с учетом отрицательных и положительных решений; работать с законными представителями: консультировать, информировать с концентрацией их внимания на успехи ребенка, осознания его как личности; развивать у воспитанников способности организации межличностного общения, вовлечения всех детей в игровую, обучающую и воспитывающую совместную деятельность в условиях инклюзивного образования; постоянно использовать в работе различные методики и технологии, способы достижения педагогических целей инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Адукацыя і выхаванне. – 2022. – № 9.
2. Беларусь: инклюзивное образование и требования к компетенциям учителей по осуществлению инклюзивной педагогической деятельности. – URL: <https://elib.bsu.by/> (дата обращения: 14.02.2025).
3. Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь. – URL: <http://asablivा.ру> (дата обращения: 14.02.2025).
4. Инструктивно-методическое письмо «Об организации в 2023/2024 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью» : утв. заместителем Министра образования Респ. Беларусь А. В. Кадлубаем 7 авг. 2023 г. – URL: http://adu.by/images/2023/imp/imp_doskolniki.docx (дата обращения: 14.02.2025).

О. Л. ЗАНЬКО

Могилев, детский сад № 37 г. Могилева, воспитатель

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В Республике Беларусь сформирована целостная система патриотического воспитания, охватывающая все уровни образования. Начало этого процесса происходит именно в дошкольном возрасте, когда у детей зарождаются чувства привязанности к родной земле, уважения к ее истории и традициям.

Любовь к родине начинается с осознания ценности своей малой родины – места, где ребенок растет. Познание родного города и его достопримечательностей помогает детям понять себя как часть исторического

и культурного наследия, развивает интерес к национальным традициям и укрепляет личную связь с окружающим миром. В этом контексте особенно важны формы активного взаимодействия детей с окружающей средой, включая игровые и практические методы обучения.

Одним из самых действенных способов патриотического воспитания является игра. Для ребенка игра – это основная деятельность, через которую он познает мир. Как отмечал П. Ф. Лесгафт, игра – это подготовка к будущей жизни, способ освоения социальных норм и привычек.

Игра позволяет воспитателю дошкольного образования не только знакомить детей с новым материалом, но и закреплять полученные знания в непринужденной атмосфере. Детям легче воспринимать информацию, когда она подается в игровой форме.

Педагогическая задача родителей и воспитателей дошкольного образования заключается в том, чтобы помочь ребенку естественно переходить от принципа «хочу» к принципу «надо». Именно в игровой деятельности начинается процесс самовоспитания.

Игры могут быть различными: познавательные, ролевые, ритмичные, хоровые, подвижные; спортивные, конструктивные, тренинговые; игры с готовыми правилами и игры, созданные самими детьми.

Дидактическая игра занимает особое место в процессе гражданско-патриотического воспитания. Ее проведение включает несколько этапов: ознакомление детей с материалами и правилами; демонстрация игровых действий; определение роли взрослого в процессе игры; анализ и подведение итогов. Такой формат способствует комплексному развитию личности дошкольника: формирует умение его анализировать, принимать решения, переживать события, взаимодействовать с окружающими. Рассмотрим примеры целей дидактических, направленных на гражданско-патриотическое воспитание.

«Помощники в семье». Цель: Формирование уважения к труду взрослых, развитие стремления помогать и строить отношения с окружающими.

«Наш детский сад». Цель: Закрепление знаний о детском саде, его сотрудниках, пространственной ориентации.

«Малая Родина». Цель: Ознакомление с историей родного города, его памятниками и культурным наследием.

«Беларусь». Цель: Развитие представлений о стране, ее символике, географическом расположении, народных ремеслах и достопримечательностях.

«Природные символы Беларуси». Цель: Познание природы, развитие внимания и мелкой моторики.

«Национальный костюм». Цель: Изучение традиционной одежды белорусского народа.

«Назови праздник». Цель: Закрепление знаний о государственных и народных праздниках.

Дидактические игры можно условно разделить на несколько категорий:

1. Географические: помогают лучше узнать родной город и страну, ориентироваться в пространстве.

2. Культурно-исторические: знакомят с гербом, знаменательными событиями, историей региона.

3. Нравственно-эстетические: изучают архитектуру, современный и старинный облик города.

Дидактическая игра как один из ключевых инструментов обучения способствует развитию познавательного интереса, коммуникативных навыков и уважения к родной земле. Чем разнообразнее игровые методы и материалы, тем эффективнее формирование у детей патриотических ценностей.

М. А. ДРОНОВ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. С. Глинка, канд. ист. наук

К ВОПРОСУ О РОЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В настоящее время очень важной проблемой является приобщение детей к духовно-нравственным ценностям. Одной из действенных форм ее решения является чтение качественной художественной литературы. Книги помогают молодому поколению размышлять, воображать, сочувствовать, не совершать ошибок, правильно поступать в той или иной ситуации. Художественная литература оказывает положительное влияние по всем направлениям воспитания детей и учащейся молодежи. Не является исключением и экологическое воспитание, в рамках которого у обучающихся формируется ценностное отношение к природе, навыки рационального природопользования и защиты окружающей среды [1].

С целью выявления степени влияния художественной литературы на экологическое воспитание обучающихся в мае 2024 г. было проведено анкетирование. В нем приняли участие 14 студентов 2 курса специальностей «Биоэкология» и «Урбанология» Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. В числе произведений о природе, которые произвели наиболее сильное впечатление на респондентов, были названы как прозаические, так и поэтические. Однако только один студент назвал все пять произведений в соответствии с поставленным вопросом.

Он указал рассказ К. Г. Паустовского «Заячьи лапы» и 4 произведения М. М. Пришвина: повесть «Кладовая солнца», сборник «В краю непуганых птиц», рассказы «Лисичкин хлеб» и «Берестяная трубочка». Помимо них участники опроса назвали рассказ И. А. Бунина «Сны Чанга» и несколько стихотворений: «Зимнее утро» А. С. Пушкина (дважды), «Жураўлі на Палессе ляцяць...» А. Ставера, «Одинокий дуб» А. А. Фета, «Мелколесье... Степь и дали», «Зеленая прическа», «Береза» С. А. Есенина.

Следует отметить, что студенты назвали ряд произведений, в которых природа не являлась основной темой, но в них имело место ее красочное и яркое описание. К таковым следует отнести «Конь с розовой гривой» В. П. Астафьева, «Вечера на хуторе близ Диканьки» Н. В. Гоголя, «Новая земля» Якуба Коласа, «Дзікае паляванне карала Стака» В. С. Короткевича, «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Бежин луг» И. С. Тургенева, «Тихий Дон» М. А. Шолохова, «Белый клик» Д. Лондона, «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери. По большому счету, в эту группу подходит и работа К. Лоренца «Агрессия, или Так называемое зло», хотя она и не является художественным произведением. Некоторое удивление вызвали два ответа: «Триумfalная арка» Э. М. Ремарка и «Муму» И. С. Тургенева. В произведениях Э. М. Ремарка описанию природы не уделяется много внимания, в рассказе И. С. Тургенева, по сути, его также нет.

Помимо произведений, респондентам было предложено назвать трех авторов, которые, с их точки зрения, написали лучшие литературные произведения о природе. Разброс мнений по этому вопросу оказался весьма широк: А. С. Пушкин (4 ответа), Н. В. Гоголь (2), М. М. Пришвин (2), В. П. Астафьев, М. А. Булгаков, Ф. М. Достоевский, А. А. Калугин, Якуб Колас, Янка Купала, Н. А. Некрасов, К. Г. Паустовский, А. П. Платонов, Н. И. Сладков, И. С. Тургенев, Л. Н. Толстой, М. А. Шолохов, Р. Брэдбери, Д. Лондон, Х. Мураками.

Необходимо заметить, что только один респондент дал ответы на оба этих вопроса в точном соответствии с их формулировками: пять произведений именно о природе и три писателя, у которых природа являлась основной либо одной из главных тем в их творчестве. Кроме того, опрос подтвердил существующую на сегодня проблему современной молодежи – слабую начитанность. Лишь три студента назвали и пять произведений, и трех писателей. 4 опрошенных указали трех писателей, 2 – одного, 1 – двух. Что касается произведений, 4 участника анкетирования назвали два, 2 – одно, 1 – ноль. К сожалению, 4 респондента не смогли назвать ни одного произведения и писателя.

На вопрос «Стали ли Вы более бережно относиться к окружающей среде после прочтения произведений художественной литературы о природе?» ответы распределились следующим образом: да, значительно –

4 человека; скорее да, чем нет – 4; скорее нет, чем да – 4; не читал(а) художественной литературы о природе – 2. Можно сделать вывод, что литература о природе оказала преимущественно позитивное влияние на отношение нынешних студентов к окружающей среде.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что единственный респондент, назвавший точно 5 произведений именно о природе и 3 писателей, у которых в их литературном творчестве она занимает большое место, дал ответ «да, значительно». Чтобы получить более полную картину по данной проблеме, стоит расширить круг участников анкетирования за счет студентов, обучающихся по другим специальностям. Не вызывает сомнений, что требуется активизировать работу с целью повышения интереса детей и молодежи к чтению художественной литературы.

Список использованных источников

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 годы // Министерство образования Республики Беларусь. – URL: <https://edu.gov.by/molodezhnaya-politika/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki/upravlenie-raboty/informatsiya/programmy-vospitaniya/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf> (дата обращения: 12.03.2025).

Л. В. ЕРОХИНА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, канд. пед. наук (РФ),
старший преподаватель

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном мире сложно найти ребенка, который не знаком с компьютерными играми. Компьютерные игры стали одним из самых распространенных способов проведения свободного времени. Однако в наши дни они используются и как инструмент обучения. «Компьютерная игра – разновидность игр, в которых компьютер выполняет роль ведущего или партнера по игре, а возникающие по ходу игры игровые ситуации воспроизводятся на экране дисплея или телевизора. Играющим предоставляется возможность изменять игровую ситуацию, управлять ею с помощью различных команд» [1, с. 14].

В учреждениях образования активно используются обучающие компьютерные игры. «Обучающая компьютерная игра – это форма учебно-воспитательной деятельности, имитирующая те или иные практические ситуации, которая является одним из средств активизации учебного

процесса и способствует умственному развитию» [2, с. 133]. Обучающая компьютерная игра по всем признакам соответствует дидактической игре, которой она по своей сути является, только организованной на другом уровне. Компьютерные технологии позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности как для педагога, так и для воспитанника.

Образовательные игры являются способом получения новых знаний. В разнообразии детских образовательных программ существует множество обучающих и развивающих компьютерных игр, которые специально разработаны для использования в образовательных целях.

Все образовательные игры можно сгруппировать в следующие большие классы: развивающие игры (раскраски, конструкторы сред, музыкальные редакторы, конструкторы сказок), обучающие игры (формирование математических представлений, обучение азбуке, слогообразование, чтение, обучение родному и иностранным языкам), игры-экспериментирования (путем поисковых действий необходимо прийти к осознанию цели и способа действия), диагностические игры (компьютерные методики экспресс-диагностики различных функциональных систем детского организма), игры-забавы (предоставляют возможность детям развлечься) [1].

Во время педагогической практики в учреждении дошкольного образования мы использовали компьютерные игры во время проведения занятий для активизации внимания воспитанников, развития речевых навыков и дополнения темы самого занятия. Каждый геймплей компьютерной игры мы сопровождали обсуждениями, уточняющими вопросами и возможностью детям самим попробовать поиграть. Так, на занятиях по образовательным областям «Художественная литература» и «Развитие речи и культура речевого общения» мы воспроизвели компьютерную игру «Баба-Яга учится читать», которая разрабатывалась именно для того, чтобы ребенок легко и естественно приобщался к чтению, а буквы и слова становились для него добрыми друзьями в играх и забавах. В ходе геймплея Баба-Яга, главная героиня, прятала буквы алфавита, а воспитанники искали их, для чего было необходимо запоминать буквы, складывать из них слоги и слова, решать другие головоломки. Также приключение сопровождалось разнообразными песенками, стихами и забавными звуковыми эффектами.

Необходимость запоминать буквы, слоги и слова развивает фонематический слух. Головоломки и задания требуют активного использования речи для обсуждения, планирования и объяснения мыслей. Мультимедийные элементы (песенки, стихи, звуковые эффекты) стимулируют выражение мыслей и эмоций [3]. Интерактивность помогает практиковать речь

в конкретной ситуации. В связи с этим компьютерная игра благоприятно влияет на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста.

На занятиях по образовательной области «Ребенок и природа» мы использовали компьютерную игру «Пани Красотулькина и веселые осьминоги». В ходе игры дети помогали вернуть любимую шляпу Пани Красотулькиной, украденную осьминогами, попутно решая задачи и проходя мини-этапы игры. В процессе игры дети узнавали новые слова и выражения, связанные с сюжетом и персонажами, что способствовало расширению их словарного запаса и улучшению способности использовать разнообразные слова в речи. Также в ходе геймплея мы побуждали детей составлять простые и сложные предложения, описывать события и действия, что помогало им практиковать построение связных высказываний. При прохождении различных испытаний мы стремились к активизации взаимодействия между участниками, что стимулировало детей к ведению диалогов и обмену мнениями. Это помогало им практиковать навыки ведения беседы и построения связных ответов.

Во время проведения различного рода занятий мы использовали сборник обучающих игр «Братцы Кролики»: «Школа Кролика», «В гостях у Кролика» и «В детский сад с Кроликом» [1]. В данных компьютерных играх веселый Кролик и мышка, проходя разнообразные испытания, помогали воспитанникам осваивать основы чтения и письма, арифметики, обучаться основам обращения с компьютером и узнавать больше об окружающем мире. Данная серия игр способствует развитию интеллектуальной активности и творческого мышления, что тесно связано с формированием связной речи, т. к. дети учились выражать свои мысли. Также воспитанники практиковали построение связных высказываний в игровой форме, помогая главным героям игр проходить испытания, петь песни, рассказывать стихотворения и вступать в диалоги.

Компьютерные игры, по нашему мнению, играют важную роль в образовательном процессе. Благодаря им у детей повышается положительная мотивация к обучению, формируются речевые навыки, расширяется объем используемой информации и реализуются доступные формы ее представления (визуально-наглядные), обеспечиваются условия для развития интеллектуальной активности и творческого мышления детей.

Список использованных источников

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2009. – 268 с.
2. Ставцева, Ю. Г. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении / Ю. Г. Ставцева // Гаудеamus. – 2015. – № 1. – С. 132–137.
3. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева ; под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

И. М. ЗИНОВЕЦ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

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

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О РАСТЕНИЯХ

Важным аспектом экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста является расширение представлений о природе, и в частности о растениях, воспитание бережного к ним отношения.

Большой вклад в разработку и решение проблемы формирования представлений у детей старшего дошкольного возраста о растениях внесли Т. И. Бабаева, О. А. Воронкевич, А. И. Иванова, Л. А. Каменева, С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова, П. Г. Саморукова и др. Все они отмечали важность использования в данном процессе методов наблюдения и дидактических игр.

Ученые указывали, что у детей дошкольного возраста в силу особенностей восприятия быстрее формируются представления о животных, чем о растениях. Благодаря ежедневным наблюдениям в учреждении дошкольного образования происходит ознакомление детей со взаимосвязью животного и растительного мира, что позволяет развить эмоциональное восприятие чувственного образа объекта природы. В результате целенаправленной работы у воспитанников проявляется эмоциональная отзывчивость, интерес к растениям и умение о них заботиться.

Основные задачи по ознакомлению старших дошкольников с растениями посредством дидактических игр сформулировала С. Н. Николаева: дать представления о том, что растения – живые существа, причем очень хрупкие; сформировать познавательный интерес к миру растений. Для решения поставленных задач она предлагала в зимне-весенне время создавать огород на окне, выращивать лук, цветочную рассаду, зелень для подкормки обитателей уголка природы. В весенне-летний период рекомендовала выращивать огородные культуры на участке детского сада. По мнению автора, любой из вариантов подходит для того, чтобы проследить рост и развитие однолетней культуры – последовательные стадии онтогенеза и соответствующие им условия внешней среды. Результаты наблюдений С. Н. Николаева предлагала закреплять с помощью дидактических игр [1].

С точки зрения О. А. Воронкевич, ознакомление дошкольников со свойствами растений будет более продуктивным через использование дидактических игр на занятиях. Здесь важно не только знакомить со строением растения и его функциями, а в первую очередь опираться

на эмоционально-чувственное переживание дошкольника, полученное во время наблюдений. Хорошо формировать целостное восприятие, основанное на чувственном опыте ребенка, т. к. через чувственные ощущения у детей создаются адекватные представления об окружающем мире [2].

Согласно Л. А. Каменевой, в ознакомлении детей с природой полезно использовать дидактические игры с природным материалом. Это могут быть листья деревьев и кустарников, цветущие травянистые растения, шишки, каштаны, желуди [3].

Цель исследования – выявить особенности ознакомления детей старшего дошкольного возраста с растениями. Задачи:

1) определить наличие представлений у детей старшего дошкольного возраста о растениях; 2) выявить уровень сформированности умений группировать растения; 3) оценить особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о растениях.

В эмпирическом исследовании приняли участие 20 детей старшей группы. В ходе диагностической беседы выявлено, что у большинства старших дошкольников (75 %) недостаточно развиты представления о растениях. Это проявилось в небольшом объеме (менее шести растений) конкретных представлений на уровне узнавания и называния растений на картинке. Только 25 % детей располагали более точными сведениями о видах растений и могли их назвать.

В ходе диагностических заданий у старших дошкольников в основном был выявлен низкий уровень (45 %) сформированности умения группировать растения. Некоторые дети справились только с одним заданием: сложили группу «деревья». Средний уровень составил 40 %: выполнено два задания (группы «деревья» и «травы»). Зачастую дети путались в группировке кустарников и трав. Высокий уровень отмечен у 15 % респондентов.

Для оценки особенностей представлений детей старшего дошкольного возраста о растениях использовалось включенное наблюдение на протяжении двух недель.

Наблюдение занятий образовательной области «Ребенок и природа» показало, что у детей сформировался познавательный интерес растениям, есть представления об их строении, функциях, о важности ухода за ними. На занятиях часто используются дидактические игры с предметами, настольно-печатные и словесные, решаются задачи воспитания бережного, заботливого отношения к растениям.

Во время прогулок воспитатель чаще всего использовала наблюдения за деревьями (осиной, березой, тополем, ивой, елью), отмечала их весенние изменения, в меньшей степени обращали внимание на кустарники и травы.

В уголке природы педагог организовывала наблюдения за комнатными растениями, в основном цветущими. Дежурные умело определяли потребность в поливе у разных растений. Дети привлекались к удалению пыли мокрой губкой с листьев фикуса, традесканции, аспидистры.

В игровой деятельности старшие дошкольники проявляли интерес и под руководством воспитателя выбирали настольно-печатные игры, в которых закреплялись представления о типичной морфологии растений, умения различать и называть части растений («Найди пару», «Составь букет», «Деревья и кустарники», «Вершки и корешки»). Дети учились находить растения по сходству, деревья, кустарники и травы по названиям, определять виды растений по внешним признакам, составлять силуэты деревьев, трав и кустарников при помощи специально заготовленных деталей. Дидактические игры с природным материалом дошкольники не использовали.

Наблюдения подтвердили, что у половины детей старшего дошкольного возраста недостаточно развиты представления о растениях, в частности о травах и кустарниках. Примерно у четверти детей не был замечен познавательный интерес к разновидностям растений, их сезонным изменениям, потребностям. Следует сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста представлений о растениях, которые формируются в различных видах деятельности и основываются на личном опыте дошкольников.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что в старшем дошкольном возрасте возможно сформировать представления о природе, обеспечив детей арсеналом необходимых умений и навыков взаимодействия с природным окружением, системой ценностных ориентаций, позитивного, ответственного поведения и деятельности.

Список использованных источников

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. Воронкевич, О. А. Добро пожаловать в экологию! / О. А. Воронкевич. – 2-е изд., перераб. – СПб. : Детство-Пресс, 2006. – 490 с.
3. Каменева, Л. А. Методика ознакомления детей с природой в детском саду : учеб. пособие для пед. училищ / Л. А. Каменева ; под общ. ред. П. Г. Саморуковой. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с.

М. В. ИВАНОВА

Новополоцк, ПГУ имени Евфросинии Полоцкой

Научный руководитель – С. В. Остапчук, старший преподаватель

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Одиночество в подростковом возрасте представляет собой значимую проблему, требующую пристального внимания. Этот период характеризуется интенсивным формированием личности, социальных навыков и становлением психического здоровья и, соответственно, особенно уязвим к негативному влиянию чувства изоляции. Подростковый возраст является важным этапом социализации, когда активно развиваются межличностные отношения, формируются ценности и убеждения. В связи с этим переживание одиночества может оказывать деструктивное воздействие на различные аспекты жизни подростка, включая успеваемость, самооценку, эмоциональное состояние и поведенческие паттерны [1]. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что одиночество тесно связано с повышенным риском развития депрессивных состояний, тревожных расстройств, социальной изоляции и даже суицидальных мыслей [2].

Особенно уязвимыми к этому чувству оказываются подростки, поскольку период взросления сопряжен с интенсивными изменениями в физическом, когнитивном и эмоциональном развитии, а также с необходимостью решения сложных задач, связанных с самоопределением и поиском своего места в социуме [3].

Происходящие в подростковом возрасте психологические изменения, связанные с физиологическими перестройками, начинают приобретать гендерную специфику. У девочек, в отличие от мальчиков, отмечается повышенная эмоциональная чувствительность, частая смена настроения и общая психическая лабильность. Это дает основания полагать, что девочки могут быть более склонны к глубоким внутренним переживаниям, включая интенсивное ощущение одиночества [2].

Для оценки уровня субъективного одиночества у подростков нами использовалась «Шкала субъективного одиночества» Д. Рассела, Л. Э. Пеплоу и К. Е. Каттаны, адаптированная для русскоязычной выборки Д. В. Каширским. Данная методика представляет собой опросник, состоящий из 20 утверждений, направленных на выявление субъективного ощущения одиночества, социальной изоляции и недостатка общения.

Исследование проводилось на базе ГУО «СШ № 34 г. Бобруйска». Выборка составила 60 учащихся, из них 33 девочки и 27 мальчиков 13–14 лет. Распределение уровней субъективного одиночества среди всех участников исследования вне зависимости от пола представлено на рисунке 1.

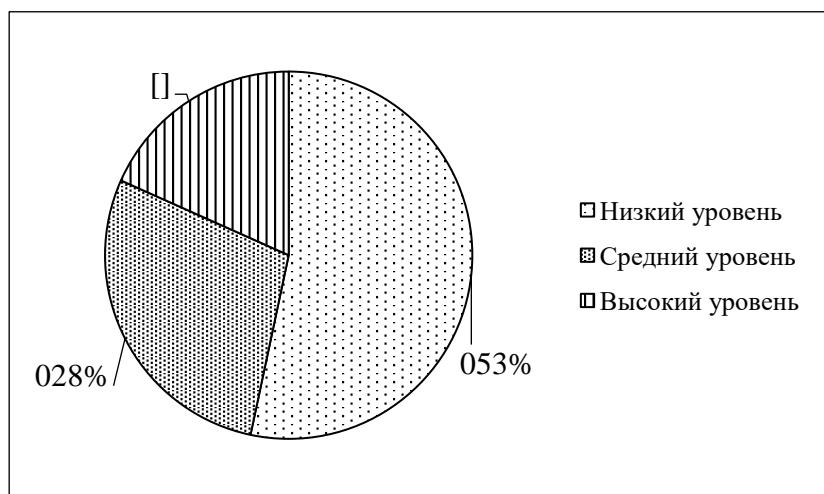


Рисунок 1 – Процентное соотношение участников с низким, средним и высоким уровнем одиночества

На рисунке 1 представлено распределение уровней одиночества среди всех участников исследования. Анализ данных показал, что наиболее распространенным является низкий уровень одиночества (53,3 %). Средний уровень одиночества испытывают 28,3 % респондентов, а высокий – 18,3 %.

Рассмотрим распределение уровней субъективного одиночества среди всех участников исследования в зависимости от пола. На рисунке 2 представлено распределение уровней одиночества в каждой группе. Как видим, низкий уровень одиночества присутствует у 48,5 % девочек и 59,3 % мальчиков. Средний уровень одиночества наблюдается у 30,3 % девочек и 25,9 % мальчиков. Высокий уровень – у 21,2 % девочек и 14,8 % мальчиков.

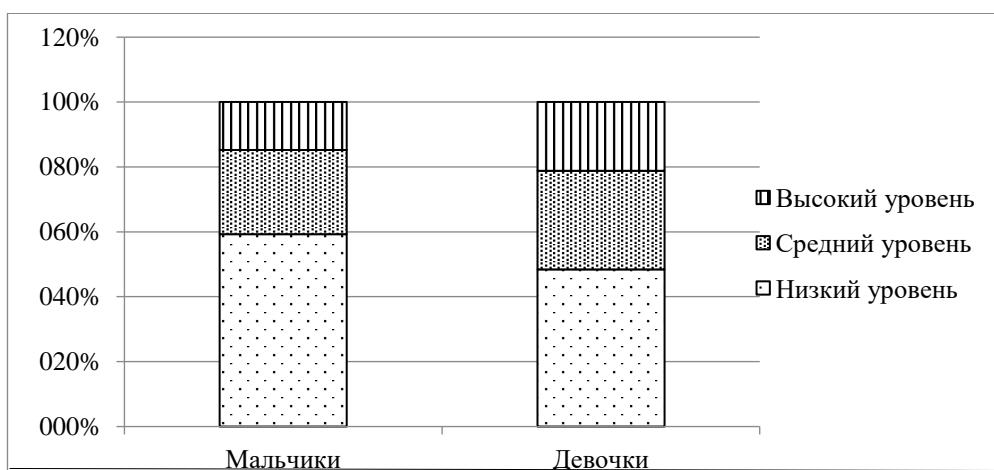


Рисунок 2 – Процентное соотношение участников с низким, средним и высоким уровнем одиночества в зависимости от пола

Таким образом, у нас возникло предположение, что у девочек выше процент высокого уровня одиночества, чем у мальчиков. Для оценки статистической значимости различий между группами был применен точный критерий Фишера. Мы получили значение критерия Фишера – 1,181, где $p > 0,05$. Следовательно, различия между долями лиц, испытывающих высокий уровень одиночества, у мальчиков и девочек не находятся на достоверном уровне. Наша гипотеза не подтвердилась, т. е. мальчики и девочки подросткового возраста не отличаются между собой по выраженности высокого уровня одиночества в данной выборке.

Таким образом, изучение одиночества в подростковом возрасте является важной и актуальной задачей для современной психологической науки. Комплексный анализ теоретических подходов и эмпирических данных с учетом гендерных особенностей позволит разработать эффективные программы профилактики и коррекции одиночества, направленные на повышение психологического благополучия и социальной адаптации подрастающего поколения.

Список использованных источников

1. Ремшmidt, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшmidt. – М. : Академия, 2004. – 344 с.
2. Швалб, Ю. М. Одиночество: социально-психологические проблемы / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – М., 2020. – 520 с.
3. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2010. – 812 с.

Г. Н. КАЗАРУЧИК

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина, канд. пед. наук, доцент

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

В последнее десятилетие произошли значительные изменения в системе образования Республики Беларусь в отношении лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). После разработки и утверждения Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [1] и включения принципа инклюзии в образовании в число принципов государственной политики в сфере образования в Кодекс об образовании [2] новым в практике белорусской системы образования стало развитие инклюзивного образования, предполагающего возможность совместного образования детей с ОПФР с нормотипично развивающимися сверстниками.

Эффективность (доступность и качество) образования детей с ОПФР в условиях реализации инклюзивного образования зависит от специальных условий, созданных в учреждении образования с учетом особых образовательных потребностей каждого включенного в среду сверстников ребенка.

Одним из основных условий успешного развития дошкольников / с ОПФР в условиях инклюзивного образования является организация их психолого-педагогического сопровождения, что определяет актуальность рассмотрения данного вопроса.

Целью статьи является представление организации педагогического сопровождения дошкольников с ОПФР в условиях совместного образования с нормотипично развивающимися сверстниками.

С точки зрения Л. В. Байбородовой и М. И. Рожкова, педагогическое сопровождение предполагает «помощь ребенку в решении личностных проблем и преодолении трудностей в ситуациях, требующих реализации субъектной позиции. Оно представляет собой целенаправленный педагогический процесс, способствующий формированию готовности воспитанников к самостоятельному принятию решений на основе рефлексии и установления приоритетности ценностных ориентиров» [3, с. 25]. Неотъемлемыми составляющими педагогического сопровождения выступают педагогическая поддержка и педагогическая помощь. Педагогическая поддержка – это процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем) [4]. Под педагогической помощью понимается реальное содействие воспитаннику в преодолении возникающих у него трудностей [5]. При педагогическом сопровождении действия педагога в образовательном процессе фактически должны быть минимизированы. Педагогическое сопровождение «в контексте современной парадигмы образования предполагает особую позицию педагога... которая заключается в организации взаимодействия с ребенком с учетом «зоны ближайшего развития»» [5, с. 22]. Важно создание таких условий, при которых возрастает активность самого ребенка в решении своих личностных и учебных проблем.

Сопровождение дошкольников с ОПФР можно рассматривать как форму реализации психолого-педагогической помощи, направленной на создание условий, способствующих исправлению нарушений развития (коррекционная направленность образования), активизации потенциальных возможностей сопровождаемого, достижение им оптимального уровня развития и создание на этой основе условий для адаптации и вхождения в социум (развивающая работа).

Процесс сопровождения носит личностно ориентированный характер: в каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями личности ребенка, семьи и той ситуации, в которой

осуществляется сопровождение, оно должно ориентироваться на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его развития.

Выделенные ключевые позиции позволяют определить следующие принципы сопровождения участников образовательного процесса в условиях инклюзивного образования:

- комплексного, междисциплинарного подхода к решению любой проблемы развития ребенка с ОПФР;
- личностной направленности целостного процесса сопровождения;
- многообразия видов индивидуальной и коллективной деятельности с учетом интересов и возможностей как детей с ОПФР, так и детей с нормальным психофизическим развитием;
- профессионализма и компетентности педагогов, действующих в режиме интеграции;
- содружества, сотворчества педагогов, родителей, воспитанников в организации коррекционно-образовательного процесса, его индивидуализации и дифференциации;
- позиций специалистов системы сопровождения «на стороне ребенка», защите его интересов и прав;
- гарантии непрерывного сопровождения развития ребенка с ОПФР в образовательном процессе;
- учета региональных особенностей, социокультурной и экономической ситуации, сложившейся в локальном социуме.

В системе сопровождения определяются следующие ключевые, взаимосвязанные компоненты:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития;
- создание специальных социально-психологических и образовательных условий для сопровождения и помощи в обучении и развитии воспитанников с ОПФР.

Успешность процесса сопровождения зависит от ряда условий:

- раннего выявления и ранней социально-психологической коррекции отклонений в развитии детей;
- наличия необходимого программно-методического и кадрового обеспечения в учреждениях дошкольного образования общего типа;
- дифференциированного построения коррекционно-образовательного процесса, высокой вариативности, гибкости планов и программ;
- применения в рамках коррекционно-образовательного процесса специальных приемов и методов коррекционно-реабилитационной работы, их разумного чередования;
- формирования и поддержания благоприятных межличностных отношений в детском коллективе, а также между педагогами и детьми, педагогами и родителями;

- жесткого соблюдения требований охранительного педагогического режима (конструирование щадящей организации режима учебной работы и рационализация отдыха детей, предупреждающие возможность перегрузки учебными занятиями);
- архитектурной приспособленности и материально-технической оснащенности учреждений с учетом особенностей развития детей с ОПФР;
- законодательного закрепления механизмов реализации инклюзивного образования детей с ОПФР [6].

Таким образом, совокупность этих условий будет способствовать созданию и функционированию эффективной системы сопровождения инклюзивного образования детей, реализации их реабилитационного и интеграционного потенциалов.

Список использованных источников

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психо-физического развития в Республике Беларусь // Спецыяльная адкацыя. – 2015. – № 5. – С. 3–10.
2. 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 1 сент. 2022 г. // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения: 22.02.2025).
3. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М. : КНОРУС, 2022. – 402 с.
4. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : МИРОС, 2002. – 296 с.
5. Байбородова, Л. В. Педагогическое сопровождение школьников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки : монография / Л. В. Байбородова, М. В. Грудев, М. П. Кривунь. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022. – 191 с.
6. Коротовских, Т. В. Формирование психологической готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования / Т. В. Коротовских, О. А. Некрасова, А. В. Спирина // Инновации и инвестиции. – 2015. – № 3. – С. 156–159.

П. А. КАЛЯТИНА

Ярославль, ЯГПУ имени К. Д. Ушинского

Научный руководитель – Е. А. Цирульникова, канд. пед. наук, доцент

МЕХАНИЗМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ

В последние десятилетия наблюдается значительное изменение в подходах к образовательному процессу, что обусловлено не только эволюцией педагогических теорий, но и изменением социальных условий, в которых функционируют образовательные учреждения. Вовлечение родителей в воспитательную систему школы стало одной из ключевых тем

современного образовательного дискурса, поскольку результаты многочисленных исследований подтверждают, что активное участие родителей в жизни школы положительно сказывается на учебной мотивации, академических достижениях и социальном развитии детей. Таким образом, исследование механизмов и форм вовлечения родителей в воспитательную систему школы не только актуально, но и необходимо для разработки эффективных стратегий, направленных на укрепление партнерства между образовательными учреждениями и семьями, что в свою очередь будет способствовать созданию условий для всестороннего развития учащихся в условиях современного общества. В статье будут рассмотрены варианты и практики вовлечения родителей в воспитательную систему школы на примере МОУ «Гимназия № 3» г. Ярославля.

Взаимодействие школы и семьи как двух самостоятельных институтов всегда было интересно исследователям. Изучением роли влияния семьи на воспитание и становление ребенка занимался, например, В. А. Сухомлинский. В своей книге «Родительская педагогика» он пишет о том, что в семье с благоприятной психологической атмосферой у детей формируется ощущение собственной ценности, а конфликты внешнего мира теряют для них важность. Дети легче усваивают информацию и имеют больше энергии для учебы и общения с окружающими. [1] Другая известная книга по педагогике, в которой описывается важность участия семьи в воспитании ребенка – «Воспитание детей в семье и в школе», которая принадлежит А. С. Макаренко. В книге он формулирует новые для того времени принципы участия семьи в воспитательной деятельности, описывает различные виды авторитетов родителей, рассказывает о семейном режиме и о том, что должны уметь родители, чтобы воспитать полноценную личность [2].

В современном мире, несомненно, подходы к участию семьи в воспитании ребенка меняются. Сегодня родители – полноценный субъект образовательного процесса. Следуя вызовам времени, родители вынуждены не только воспитывать ребенка дома, но и принимать большое участие в жизни школы. Однако достаточно тяжело выработать работающие механизмы и практики по привлечению родителей в жизнь школы. В МОУ «Гимназия № 3» г. Ярославля был проведен социологический опрос среди родителей учащихся. Опрос проводится в период с 15 по 30 марта в электронном виде и распространялся через родительские чаты на платформе Сферум. В опросе приняли участие 120 родителей в возрасте от 30 до 59 лет. Среди опрошенных почти две трети (66 %) ответили, что участвуют в жизни школы, в которой учится их ребенок. Это достаточно высокий показатель вовлеченности родительского сообщества в школьные события. Далее тем, кто ответил, что не участвует в жизни школы, был задан вопрос

«Почему?». И здесь очень показательным стало распределение ответов: нет времени (88 %), нет желания (9 %), проблемы со здоровьем (3 %). Исходя из распределения ответов видно, что у подавляющего большинства родителей нет времени, а не желания. Соответственно, потенциально они тоже являются субъектами, которых можно вовлекать в жизнь школы, подстроив время мероприятияй под них.

Тем, кто активно участвует в жизни школы, был задан ряд уточняющих вопросов. Например, в вопросе с множественным выбором о мероприятиях, в которых они принимали участия за последний год, самыми популярными ответами стали «родительские собрания», «школьные благотворительные ярмарки» и «туристический слет». Почти треть родителей отметили, что после того, как они начали активно участвовать в жизни школы, у них улучшились отношения с их ребенком и с учителями (27 и 29 % соответственно). Далее был задан вопрос о роли родителей в школьных мероприятиях, и большинство идентифицировали себя как участников (94 %), 4 % родителей отметили, что они являются организаторами, еще 2 %, что их роль – инициатор. Здесь хорошо видно, что родители готовы активно вовлекаться в события, которые подготовлены педагогическим составом гимназии, однако есть и небольшой процент родителей, которым интересно занимать более важные и ответственные позиции. На вопрос «Откуда Вы чаще всего узнаете о предстоящих гимназических событиях?» самыми популярными ответами стали «от классного руководителя ребенка», далее по популярности был ответ «от своего ребенка» и затем «из официальной группы ВКонтакте». Здесь прослеживаются сразу несколько механизмов взаимодействия – родитель – педагог, родитель – ребенок и видна высокая роль влияния социальных сетей на распространение информации о гимназических мероприятиях. Последний важный вопрос, который задавался активным родителям, это «Посещал ли Ваш ребенок школу будущего пятиклассника (ШБШ)?». Поскольку в МОУ «Гимназия № 3» нет начальной школы и производится отбор в 5-й класс, будущие пятиклассники могут ходить на обучающие курсы перед поступлением. Уже во время этого обучения начинает проводиться работа не только с детьми, но и с их родителями и, как показывает практика, именно эти родители потом становятся основой родительского актива гимназии (69 % отметили, что их ребенок посещал ШБП).

Исходя из данных опроса в целом можно говорить о том, что родительское сообщество гимназии активно включено в воспитательную систему школы. Для того чтобы сформировалась такая система, нужно проводить постоянную работу, направленную на взаимодействие с родителями учеников. Ниже будут описаны несколько давно работающих практик, которые были одними из самых популярных ответов на вопрос

«В каких мероприятиях школы, где учится Ваш ребенок, Вы участвовали за последний год?». Первая практика, которую отметили родители – это туристический слет. Он традиционно проводится во вторую субботу сентября и является первым крупным мероприятием, которое открывает целую череду школьных событий. Турслет проводится на территории школы, в нем участвуют все девятьсот обучающихся школы и многие родители. Формат предполагает соревнования между классами в различных дисциплинах. Помимо соревнований для детей всегда проводятся дисциплины для родителей – метание бревна для отцов и прыжки на скакалке для мам. Все станции проводят для детей сами родители. Школа и педагоги обеспечивает организацию площадки для проведения и инвентарь для состязаний. Родители из года в год ждут этот день, чтобы провести его с детьми и выступить в роли организаторов такого масштабного школьного события.

Вторая практика – благотворительная ярмарка. Она проводится три раза в год, совпадая с временами года – осень, зима, весна. В рамках ярмарки дети приносят на продажу вещи, книги, украшения ручной работы. Родители приносят приготовленную своими руками выпечку, свечи, гипсовые фигуры, мыло. Гимназия в этот день открывает двери для родителей ребят, и они совместно торгуют принесенными товарами на протяжении нескольких часов. Все вырученные деньги передаются на благотворительность. Такая ярмарка позволяет родителям провести совместный выходной с их детьми, а накануне ярмарки организовать совместный досуг, например, по приготовлению продукции для продажи.

Кроме таких традиционных событий, которые позволяют включать родителей в жизнь школы, в последние годы нами определен и активно разрабатывается еще один механизм – актуализация родительских инициатив. Этому посвящен проект с одноименным названием, который реализуется в гимназии уже несколько лет. Проект ориентирован на активизацию традиционных способов взаимодействия родителей, педагогов, учащихся гимназии и создание новых форм воспитательных коммуникаций и семейного досуга, способствующих формированию и укреплению ценностно-коммуникативной среды гимназии и тесных межпоколенческих связей участников образовательного сообщества. В рамках проекта у родителей есть возможность: инициировать организацию культурных, развлекательных, просветительских мероприятий для родителей (в т. ч. родителей будущих пятиклассников из других учебных заведений), поделиться с ними позитивным опытом организации совместной деятельности с детьми; придумать и провести мероприятие для учащихся, родителей и педагогов, направленное на решение воспитательных задач; непосредственно участвовать в создании, подготовке и проведении традиционных дел;

продемонстрировать учащимся навыки профессиональной деятельности, организовать мастер-классы; определить пути реализации совместной деятельности родителей, учителей и учащихся в гимназии.

Деятельность родителей осуществляется в рамках четырех основных направлений:

1. «Гимназическое сообщество: ценности и смыслы» (Родительские клубы). Объединения родителей (клубы), предлагающие активности, направленные на формирование общих для всех членов гимназического сообщества ценностей. В результате деятельности по направлению происходит инициирование, организация и проведение мероприятий, формирующих общее представление учителей, родителей и детей о совместном досуге, видах и формах взаимодействия, которые способствуют развитию интеллекта, общей культуры и создают позитивное восприятие друг друга.

2. «Родитель – родителю». Это направление деятельности предполагает, что родители организуют события для родителей гимназии, родителей других школ и родителей будущих пятиклассников, которые потенциально могут стать гимназистами в следующем учебном году. В результате работы по этому направлению происходит трансляция позитивного опыта организации совместной деятельности детей, родителей и педагогов гимназии родителям из других образовательных организаций; мотивация родителей к участию, инициированию, организации совместной деятельности с детьми и педагогами в рамках деятельности образовательной организации; привлечение активных, заинтересованных родителей к совместной разработке и организации новых проектов как внутри гимназии, так и во взаимодействии с другими образовательными организациями.

3. «Родители – детям». Проведение родителями активностей для учащихся с целью решения конкретных воспитательных и профориентационных задач. Школьный форум «Профессионал»: организуется профориентационное общение как серия альтернативных интерактивных площадок, где родители показывают и рассказывают интересные аспекты своей профессии ученикам гимназии: «родительские уроки», мастер-классы для учащихся, которые проводятся родителями. В результате проведения событий форума повышается мотивация обучающихся к осознанному выбору будущей профессии; расширение когнитивных представлений о профессиях; поддержание и укрепление ценностно-коммуникативных основ гимназического сообщества (единство родителей, детей, педагогов); инициирование появления новых клубных объединений родителей и детей.

4. «Вместе с педагогами». Это направление активности родителей включает в себя два компонента: дискуссионную площадку «Диалоги о воспитании» и деятельность коллегиального органа управления гимназией «Большой совет». В результате деятельности по направлению происходит

формирование общего для родителей и педагогов представления о семейных ценностях и воспитательных воздействиях; инициирование и организация родителями событий для членов гимназического сообщества; повышение уровня воспитательных компетенций родителей; формирование доверия и позитивного отношения всех родителей к гимназии.

Таким образом, воспитательные инициативы родителей становятся важными компонентами воспитательного процесса школы с одной стороны и актуальной воспитательной потребностью для самих родителей с другой. На данный момент родительские инициативы в комплексе с участием родителей во многих традиционных гимназических мероприятиях дают огромный отклик. Достаточно большой процент родителей оказывается вовлеченным в воспитательную деятельность школы либо через инициативы, либо через традиционные события. У родителей есть опция выбора, что позволяет им определить наиболее интересное для них направление участия и дает возможность поделиться собственным опытом с детьми, педагогами и другими родителями.

Список использованных источников

1. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – СПб. : Питер, 2017. – 208 с.
2. Макаренко, А. С. Воспитание детей в семье и школе / А. С. Макаренко. – Чкалов : Чкалов. изд-во, 1941. – 147 с.

А. А. КИРПИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. С. Глинка, канд. ист. наук

МОТИВЫ ВЫБОРА ВОДНОГО ПОЛО ДЛЯ РЕГУЛЯРНЫХ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ

Водное поло – командный игровой вид спорта. В игре одновременно участвуют по семь человек в каждой команде, один из них – вратарь. В ходе матча происходят частые замены. Важной особенностью игры является запрет касаться мяча обеими руками: это правило относится ко всем, кроме вратаря. Ватерпольный матч состоит из четырех периодов по 8 минут, между ними три перерыва по 2 минуты. На владение мячом команде отводится не более 30 секунд. Гол можно забивать любой частью тела [2].

С целью выявления причин выбора занятий водным поло в 2024 г. был организован опрос, в котором приняли участие 31 человек в возрасте 13–24 лет, продолжающие заниматься водным поло в г. Бресте.

Первый вопрос звучал следующим образом: «Как Вы узнали о таком виде спорта, как водное поло?» Большинство респондентов – 19 человек – ответили, что об этом виде спорта рассказали родители, братья, сестры или другие родственники. Здесь также следует отметить, что существенную роль в приобщении детей к регулярным занятиям водным поло сыграло и такое обстоятельство, как полная поддержка их увлечения со стороны семьи: это имело место у 30 опрошенных, и только у одного в семье были разногласия, надо ли ему посещать данную секцию. При этом нельзя не обратить внимания на то, что среди близких и дальних родственников участников анкетирования только 5 человек занимались ранее водным поло и 6 человек – другими водными видами спорта. Кроме них еще 4 человека посещали секции по командным видам спорта, 10 – по индивидуальным видам, 1 – и ту, и другую. У 12 респондентов никто из родственников вообще не занимался спортом, что не помешало им полностью поддержать выбор ребенка в пользу водного поло.

На втором месте среди ответов (7) на вопрос, как узнали о водном поло, оказался следующий: пришел тренер и пригласил на занятия. По одному человеку выбрали следующие варианты ответов: объявление о наборе в секцию водного поло оказалось в Интернете; информация получена от друзей, одноклассников, ребят во дворе; соревнования по водному поло транслировались по телевидению.

Более того, первой полученной информации о водном поло от родственников или тренера оказалось настолько достаточно, что 19 опрошенных ватерполистов никакой дополнительной информации о нем больше не искали, этот вид спорта им сразу понравился. 10 человек проявили небольшой дополнительный интерес: посмотрели фотографии, кое-что уточнили у знакомых. Некоторые респонденты более серьезно подошли к выбору вида спорта: долго просматривали Интернет, задавали вопросы окружающим, читали литературу о водном поло и т. д.

Чтобы в полной мере выявить, почему респонденты остановили свой выбор именно на водном поло для занятий на регулярной основе, им был задан вопрос «Когда Вы узнали о водном поло, получили о нем первое представление, на чем остановилось Ваше внимание?». На этот вопрос было предложено дать три варианта ответов. На первый план здесь вышло первое внешнее впечатление: 68 % опрошенных отметили «эффектность действий, которые проводили спортсмены». Близким к нему дан ответ четвертью респондентов «уверенные и решительные взгляд, жесты, походка ватерполистов». Весьма существенным фактором стала сильная мускулатура спортсменов, их атлетическое телосложение.

Немаловажную роль сыграла и позиция родителей и других родственников в выборе вида спорта и продолжении по нему занятий: их мнение

о водном поло оказалось авторитетным в 10 случаях, причем в пяти из них кто-либо в прошлом являлся ватерполистом. Для 10 % участников опроса в числе значимых факторов стала увлекательная речь тренера, когда дети приглашались заниматься водным поло. Причины организационного характера – тренировки близко от дома или хорошо добираться в спортзал, удобное расписание тренировок – были названы по 3 раза. Лишь однажды встречается ответ «высказывания сверстников, знакомых или случайных людей показались мне вполне весомыми». Фактор случайности отметили 5 участников опроса: у них было большое внутреннее стремление к физической активности, о конкретном виде спорта мыслей не было.

Проведенный опрос подтвердил значимость семьи в выборе того или иного направления в развитии ребенка, в т. ч. в привлечении к занятиям спортом. Авторитет родителей для детей оказался самым весомым фактором в выборе вида спорта. Для большинства респондентов первого впечатления о водном поло оказалось достаточно, чтобы начать им регулярно заниматься. Данное обстоятельство подчеркивает весомость слова тренера, приглашающего учащихся в свою секцию, необходимость использовать привлекательную рекламу для их привлечения к занятиям спортом.

Список использованных источников

1. Аксессуары для водного поло: сага о шапочке. – URL: <https://aqualeo.ru/sobytiya-shkoly-vodnogo-polo-i-plavaniya-dlya-detej-aqualeo/shapochka-dlya-vodnogo-polo-sekciyi-v-moskve-aquale> (дата обращения: 28.02.2024).
2. Правила водного поло // Белорусская федерация водного поло. – URL: <https://bwfp.by/pravila-vodnogo-polo-49901> (дата обращения: 27.02.2024).

А. А. КИРПИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. С. Глинка, канд. ист. наук

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ВОДНЫМ ПОЛО

Занятия водным поло оказывают позитивное воздействие на физиологические процессы в организме человека. Этот вид спорта предъявляет высокие требования к деятельности центральной нервной системы. В процессе подготовки ватерполиста совершенствуется протекание процессов возбуждения и торможения, что выражается в большей уравновешенности обоих процессов, увеличении их подвижности. При этом устанавливаются наиболее благоприятные взаимоотношения мышц-антагонистов, способствующие проявлению наибольшей мышечной силы.

Под влиянием систематических занятий у ватерполистов наряду с двигательными совершенствуются функции вестибулярного, зрительного и других анализаторов. В процессе тренировки повышается способность к восстановлению энергетических веществ в мышце и, несмотря на напряженность, происходит сравнительно меньшее накопление молочной кислоты, ее быстрое удаление из мышечной ткани за счет усиленного кровообращения. В результате отдельные мышечные волокна начинают работать синхронно, что позволяет мышце развивать более мощное сокращение по сравнению с мышцей нетренированного человека. В конечном итоге у ватерполистов повышается сила сокращения мышц и приобретается способность работать более продолжительное время без признаков утомления.

Повышенные требования предъявляет водное поло к дыхательной системе. Постоянное давление воды на грудную клетку, равное в среднем 12–13 кг, облегчает выдох, но затрудняет вдох. Систематическая работа дыхательных мышц, направленная на преодоление сопротивления воды, способствует их развитию. При занятиях водным поло значительно повышается обмен веществ. Большая теплоотдача активизирует биохимические процессы в организме. Общие затраты при игре в водное поло составляют 700–900 ккал/час, что намного превышает энергозатраты в ряде других видов спорта, например в футболе и волейболе. Усиление обмена веществ способствует совершенствованию тех органов, которые обеспечивают продуцирование энергии, и содействует улучшению функции автономий нервной системы, работа которой обеспечивает деятельность вегетативных систем организма. Термическое влияние воды приводит к рефлекторному сужению сосудов кожи, ее побледнению вследствие отлива крови из периферических сосудов к внутренним органам. Через 2–3 минуты после первичной реакции наступает вторичная, характеризующаяся приспособлением организма к температуре среды. Кожные сосуды начинают вновь расширяться, кровь приливает к ним, вследствие чего кожа розовеет, ее температура повышается. Это имеет большое значение для закаливания организма, т. к. вырабатывается способность быстро приспосабливаться к температурным колебаниям внешней среды [1; 2].

С целью выяснить, насколько спортсмены осознают значение водного поло для своего физического развития и укрепления физического здоровья в январе – феврале 2024 г. был проведен социологический опрос, в котором участвовал 31 брестский ватерполист в возрасте 13–24 лет. Им было предложено выделить из предложенных вариантов ответов или назвать самим три главные причины, по которым они начали и продолжили заниматься водным поло. Физическое развитие оказалось далеко не на первом

месте в числе приоритетов участников анкетирования. Так, было дано всего 10 ответов «у меня улучшились общефизические показатели, больше и легче стал(а) подтягиваться на перекладине, быстрее бегать и т. д.», по 6 ответов «я точно узнал(а), какие группы мышц развиваются благодаря водному полу» и «хорошая физическая подготовка может пригодиться, чтобы легче перенести трудности службы в армии», 1 ответ – «одноклассники, сверстники стали больше меня бояться, меньше задевать, многие не хотят вступать со мной в стычки и потасовки».

Гораздо большее значение респонденты придали психологическим факторам, формированию морально-волевых качеств. Наиболее часто встречались ответы «в секции хорошая компания ребят, нравится с ними общаться, находится вместе» (18 раз), «очень нравится дух соперничества, хочется побеждать» (13), «мне стало психологически комфортнее, улучшилось настроение» (9), «заметил(а) за собой способность в большей мере, чем ранее, самостоятельно принимать решения» (4), «я встретил(а) на водном поле настоящего и надежного друга (подругу), который(ая) всегда выручит и никогда не подведет» (4), «продолжили заниматься те ребята, с кем мы вместе записались на водное поло» (2). Несколькими респондентами была отмечена возможность самореализации: 2 ответа «просто понравилось водное поло, не могу выделить для себя что-то особенное», по одному – «у меня много энергии, лучше ее выплеснуть на тренировке», «мои сильные характер и физическая выносливость хорошо реализуются в водном поле». Особо следует отметить роль тренера, которую высоко оценили участники анкетирования. 13 из них дали ответ «интересно и увлекательно проходили тренировочные занятия», 5 – «у тренера классная манера общения с детьми».

Таким образом, анкетирование выявило тот факт, что многими ватерполистами осознается значение их вида спорта для физического развития человека. Наряду с этим опрос показал, что роль спорта в целом и водного поло в частности намного шире для формирования и развития личности, она не ограничивается только улучшением физических показателей.

Список использованных источников

1. Черапкина, Л. П. Особенности физиологических процессов у ватерполистов / Л. П. Черапкина. – URL: https://vuzdoc.org/136950/sport/osobennosti_fiziologicheskikh_protsessov_vaterpolistov#83685 (дата обращения: 03.03.2024).
2. Штэллер, И. П. Водное поло : учеб. для ин-тов физ. культуры / И. П. Штэллер. – 2-е изд. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 200 с.

А. В. КОВАЛЕВА

Могилев, детский сад № 37 г. Могилева, воспитатель

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Роль образовательной среды в формировании личности невозможно переоценить, т. к. она играет ключевую роль в формировании характера, мировоззрения и межличностных отношений. Изменения образовательной среды ведут за собой изменения социальной ситуации развития.

Вопросом образовательной среды в дошкольном возрасте занимались такие ученые, как Н. А. Кравцова, С. А. Смирнов, Г. П. Щедровицкий, М. Б. Калашникова, М. С. Мириманова, А. И. Шумская и др.

Н. А. Кравцова утверждает, что правильно организованная образовательная среда в дошкольном учреждении предоставляет каждому ребенку разные возможности для приобретения тех или иных качеств личности, возможности для всестороннего развития, а также наполняет образовательный процесс новым содержанием [1, с. 37].

Образовательная среда как поле взаимодействия индивидов имеет особенности: между средой и субъектом существуют отношения взаимозависимости и взаимовлияния; в результате взаимодействия и преобразования культурной и природной среды предоставляется возможность видоизменения и развития способностей и задатков человека; преобразуя среду жизнедеятельности, индивид приобретает новые функциональные структуры сознания; изменения среды могут благотворно или пагубно влиять на процесс развития человека [3, с. 5–6].

Дошкольное образование в современном мире признается важной ступенью образования, а образовательная среда учреждения дошкольного образования становится важной составляющей социальной ситуации развития детей дошкольного возраста.

М. Б. Калашникова отмечает, что образовательная среда дошкольного учреждения – особый тип среды. Эта особенность определяется несколькими факторами. Во-первых, временем нахождения в ней – ребенок пребывает в детском саду. Во-вторых, интенсивностью деятельности – во время нахождения в данной среде ребенок посещает логопедические, физкультурные, музыкальные, психологические, общеразвивающие и другие занятия. В-третьих, это информационно насыщенная среда. В-четвертых, среда детского сада весьма многообразна в плане общения. Ребенок общается с большим количеством взрослых и сверстников [2, с. 108].

По мнению М. С. Миримановой, образовательная среда дошкольного учреждения должна рассматриваться как система влияний и условий, необходимых для социального развития личности. В дошкольном учреждении закладываются нормы социальные и морально-нравственные; осваивая социальное пространство, дошкольник осознанно и неосознанно строит свое отношение к будущему, обществу, к жизни в целом [4, с. 31].

Следовательно, от того, что будет заложено в детском саду – какие установки, нормы, ценности, в дальнейшем будет зависеть социальное развитие ребенка.

В настоящее время образовательная среда дошкольного учреждения, обеспечивающая качественно новый уровень образованности детей дошкольного возраста, предоставляет возможность любому участнику образовательного процесса по-другому взглянуть на окружающий мир, проявить поисковую активность и ощутить неподдельный интерес к действительности. Она создает условия для проявления творчества во всем: в решении задач, в совместной деятельности, а также в переживании новизны полученного результата.

Стратегия организации образовательной среды дошкольного учреждения направлена на разрушение преград, которые мешают саморазвитию и самореализации творческих способностей детей, она направлена на возникновение потребности в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, на формирование у человека объективной самооценки. Основными требованиями к образовательной среде являются непрерывность и преемственность, принятие ребенка дошкольного возраста и включение его в активную развивающую и познавательную деятельность.

Список использованных источников

1. Бережная, Р. Х. «Говорящая» среда как технология организации образовательного пространства в ДОУ / Р. Х. Бережная // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 10 (37). – С. 37–42.
2. Калашникова, М. Б. Влияние воспитателя на психологическую безопасность дошкольника в образовательной среде / М. Б. Калашникова // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 108–116.
3. Образовательная среда ДОУ как фактор детского развития : метод. пособие / И. Е. Мартынова, С. А. Севенюк, Л. А. Кузнецова [и др.]. – Самара, 2017. – 68 с.
4. Шумская, А. И. Психологически безопасная образовательная среда – условие сохранения психологического здоровья часто болеющего ребенка / А. И. Шумская // Актуальные вопросы современной психологии : материалы V Междунар. науч. конф., Казань, май 2018 г. – Казань : Молодой ученый, 2018. – С. 30–35.

А. А. КОЗИЦКАЯ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Л. Ящук, канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Одной из актуальных проблем современного общества является рост агрессивных тенденций. Агрессивное поведение в конфликте – это крайне отрицательное поведение, которое впоследствии может за собой повлечь печальный исход. Особенno большое значение от выбора такого поведения при конфликте имеют ситуации, возникающие в коллективе.

Конфликт – наиболее острый способ разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающий в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии участников конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями, выходящий за рамки правил и норм.

Конфликт – это столкновение потребностей как внутри личности, так и вне ее. Конфликт вне личности в психологии обычно подразделяется на межличностный, личностно-социальный и социальный (межгрупповой). Вероятно, в каждом конфликте есть некое общее начало, которое делает их поразительно похожими друг на друга [1].

Агрессия – это любое поведение, направленное на оскорблениe или причинение вреда другому живому существу, которое не хочет такого отношения. Это определение указывает на то, что агрессию следует рассматривать как модель поведения, а не как эмоцию, мотивацию или отношение. Хотя все эти факторы, безусловно, играют важную роль в поведении, приводящем к травме, их наличие не является обязательным условием для таких действий. Зло не является предпосылкой для нападения на других: это может привести к тому, что все эти факторы причинят вред. Агрессия возникает как в состоянии полного спокойствия, так и в состоянии чрезмерного эмоционального возбуждения. Злоумышленники также могут не испытывать ненависти или даже симпатии к человеку, на которого были направлены их действия.

Стоит отметить, что период юности – это период самоопределения, выбор будущей сферы деятельности. Юность начинает чувствовать освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц (родных и близких людей). В юношеские годы окончательно формируется не только физическое, но и психическое развитие человека, формируется личность и вся его дальнейшая жизнь. В юношеском возрасте молодые

люди сталкиваются со множеством конфликтов, связанных с изменениями в своей жизни и окружающей среде, для них в этом возрасте самое важное, чтобы их понимали, принимали и считались с их мнением, дали им возможность проявить себя, считались с их эмоциями и чувствами. Агрессивность в личностных характеристиках у юношей формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе, что проявляется и в соответствующем поведении. Вместе с тем на развитие агрессии юноши могут влиять природные особенности.

Исследование проводилось с целью выявления взаимосвязи уровня агрессивности и поведения в конфликтной ситуации студентов.

Для проведения эмпирического исследования использовались следующие методики: методика «Виды агрессивности» Л. Г. Почебута, опросник «Самооценка конфликтности» В. Ф. Ряховского, «Тест по выявлению уровня внутриличностной конфликтности» А. И. Шипилова, тест К. Томаса «Определение стиля своего поведения в предконфликтных и конфликтных ситуациях».

В исследовании приняли участие 60 студентов в возрасте 18–20 лет.

В итоге корреляционного анализа были выявлены значимые связи.

Существует положительная связь между шкалой уровня конфликтности и общей шкалой агрессивности, указывая на то, что уровень конфликтности и агрессивность взаимосвязаны и создают многогранные паттерны поведения индивида в напряженных ситуациях. Высокий уровень конфликтности часто приводит к повышенной агрессивности, поскольку люди стремятся настоять на своем и могут проявлять эмоциональное напряжение, переходя в агрессивные реакции. Низкий уровень конфликтности, наоборот, характеризуется избеганием конфликтов и снижением агрессивности, но накопленное недовольство может в итоге проявиться в агрессии. На среднем уровне конфликтности индивиды могут проявлять как настойчивость, так и стремление к компромиссу, находя баланс между этими двумя крайностями. Таким образом, понимание этой взаимосвязи позволяет эффективно управлять конфликтами и улучшать межличностные отношения.

Было выявлено, что между шкалой уровня конфликтности и вербальной агрессии связь достигает уровня статистической значимости. Это свидетельствует о том, что уровень конфликтности и вербальная агрессия взаимосвязаны, влияя на характер межличностных взаимодействий. Высокий уровень конфликтности часто ведет к верbalной агрессии, выражаясь в резких словах и оскорблений, усугубляя конфликты. Напротив, низкий уровень конфликтности характеризуется избеганием противоречий, снижая вероятность вербальной агрессии. Однако подавление эмоций

может привести к ненадежным высказываниям в дальнейшем. На среднем уровне конфликтности индивиды могут сочетать конструктивный подход с элементами агрессии в условиях напряжения. Можно предположить, что их взаимосвязь подчеркивает важность понимания стилей коммуникации для минимизации конфликтов и улучшения отношений.

В ходе эмпирического исследования также было выявлено, что между шкалой уровня конфликтности и физической агрессией присутствует ярко выраженная положительная связь, которая достигает уровня статистической значимости, подчеркивая то, что уровень конфликтности и агрессия, включая физическую, тесно связаны между собой. Высокий уровень конфликтности часто приводит к проявлениям агрессии, когда люди, ощущая угрозу, могут прибегать к физическому насилию для разрешения споров. В то же время низкий уровень конфликтности характеризуется мирным подходом и минимизацией агрессивных проявлений, однако подавленные эмоции могут вылиться в неожиданные всплески агрессии. На среднем уровне конфликтности наблюдается разнообразие реакций, при которых физическая агрессия может возникнуть в моменты напряжения. Следовательно, понимание этой взаимосвязи помогает разработать стратегии для эффективного управления конфликтами и уменьшения физической агрессии.

Также было установлено, что между шкалой уровня конфликтности и эмоциональной агрессии присутствует статистически значимая положительная связь, что свидетельствует о том, что уровень конфликтности и эмоциональная агрессия тесно связаны. Высокий уровень конфликтности часто приводит к усиленной эмоциональной агрессии, когда люди теряют контроль над своими чувствами и прибегают к резким высказываниям. В условиях низкой конфликтности эмоциональная агрессия минимальна, т. к. акцент делается на конструктивном разрешении споров. Однако подавление эмоций может привести к всплескам агрессии позже. На среднем уровне конфликтности возможно сочетание компромиссного подхода и эмоциональной агрессии, что усложняет ситуацию. Понимание этой взаимосвязи важно для улучшения коммуникации и снижения агрессивных реакций в конфликтных ситуациях.

Результаты могут быть использованы для организации психологической помощи в разрешении конфликтных ситуаций между студентами.

Список использованных источников

1. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2002. – 464 с.

А. А. КОТ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина,
Научный руководитель – Г. Н. Казаручик, канд. пед. наук, доцент

ПРОЯВЛЕНИЯ ГОЛОСОВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ И ИХ УСТРАНЕНИЕ

Голос имеет большое значение в развитии ребенка и формировании его как личности, а также для успешного общения. Нарушение функции голосообразования может влиять на развитие речи, нервно-психическое состояние, затруднять коммуникацию и даже стать причиной неполноценности голосового аппарата во взрослом возрасте. Голос обеспечивает выразительность и эмоциональность речи, поэтому любые его нарушения влияют на процесс коммуникации.

Нарушения голоса являются первичными в структуре дефекта при дизартрии и требуют особого внимания. Многие исследователи рекомендуют работу над голосом при логопедической коррекции дизартрии (О. С. Орлова, А. А. Гуськова, Л. А. Брюховских и др.). Однако на практике этому не всегда уделяется должное внимание.

Актуальность исследования заключается в необходимости изучения процессов голосообразования и голосоведения у детей с дизартрией. Целью исследования является выявление голосовых нарушений у детей с дизартрией и их фонопедическая коррекция.

Теоретико-методологической основой исследования являются современные положения о закономерностях развития голоса в онтогенезе и дизонтогенезе (Е. Ф. Архипова, В. П. Багрунов, О. С. Орлова, А. А. Гуськова, Л. А. Брюховских и др.).

Исследование проводилось в государственном учреждении дошкольного образования «Детский сад № 74 г. Бреста». В нем приняли участие 10 воспитанников с дизартрией.

В ходе исследования были проведены пробы на показатели голосообразования, голосоведения и дыхания. Диагностический комплекс был составлен и разработан на основе методик, предложенных Е. Ф. Архиповой [1, с. 293–306], а также на основе методики определения времени максимальной фонации, предложенной О. С. Орловой [2, с. 49], и методики определения тембра голоса (Е. Е. Шевцова и Л. В. Забродина) [3, с. 71]. Пробы проводились по блокам: голосообразование; голосоведение; дыхание.

Для анализа голосообразования были проведены следующие пробы: определение звонкости в голосе; определение тембра голоса. Для изучения голосоведения были проведены пробы: определение тонового диапазона голоса; определение силы голоса; определение самого нижнего места

резонации. Особенности дыхания были изучены по пробам: определение типа дыхания; определение времени максимальной фонации.

Ниже приведены результаты проведенного исследования по блокам.

Голосообразование. Определение звонкости в голосе. Результаты наблюдений показали, что у абсолютного большинства испытуемых голос не является звонким: 10 детей (100 %) – голос не звонкий, тусклый, глуховатый. Тембр голоса: низкий уровень – 7 детей (70 %): имеются выраженные нарушения тембра – гортанное звучание, тембр резкий, глухой; средний уровень – 3 ребенка (30 %): имеются легкие нарушения тембра – крикливость, «писклявость», назализованность; высокий уровень – результаты не представлены.

Голосоведение. Определение тонового диапазона голоса: низкий уровень – 4 ребенка (40 %): голос немодулирован, даже при сопряженном выполнении голос не изменяется по высоте; средний уровень – 6 детей (60 %): голос модулирован в недостаточной степени, однако степень модуляции изменяется при сопряженном выполнении; высокий уровень – результаты не представлены. Характеристика силы голоса: низкий уровень – 4 ребенка (40 %): голос немодулирован, даже при сопряженном выполнении голос не изменяется по силе; средний уровень – 6 детей (60 %): голос модулирован в недостаточной степени, однако степень модуляции изменяется при сопряженном выполнении; высокий уровень – результаты не представлены. Проба на определение самого нижнего места резонации: 7 детей (70 %): резонация только на уровне горла, испытуемые вообще не задействуют в речи грудной регистр; 3 детей (30 %): резонирует верхняя часть груди, грудной резонатор задействован в речи лишь частично. Полнценно грудной резонатор не задействован в речи ни у кого из испытуемых.

Дыхание. Результаты пробы на определение типа дыхания показали, что у большинства испытуемых поверхностный ключичный тип дыхания (70 %); у троих испытуемых – дыхание грудное (30 %). Диафрагмальный тип дыхания представлен не был. При проведении пробы на определение времени максимальной фонации испытуемые показали следующие результаты: низкий уровень – 7 детей (70 %): укороченный фонационный выдох, нарушена координация вдоха и выдоха, наблюдается речь на вдохе, голос затухает к концу фразы; средний уровень – 3 ребенка (30 %), фонационный выдох достаточной длины, голос затухает к концу фразы; высокий уровень – результаты не представлены.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования показал, что у большинства испытуемых имеются голосовые нарушения, выраженные в преимущественно низких показателях голосообразования, голосоведения и дыхания. Также стоит отметить, что в ходе исследования

не было выявлено высоких показателей голосообразования, голосоведения и дыхания. Следовательно, дети с дизартрией нуждаются в коррекции голосообразования, голосоведения и дыхания посредством выполнения специальных упражнений на формирование и закрепление правильных навыков голосообразования, голосоведения и дыхания.

Работа над голосом всегда начинается с развития речевого дыхания, т. к. без сильной воздушной струи невозможно добиться нормального колебания голосовых складок. Развитие дыхания можно начать с тренировки плавного долгого выдоха. Затем формируется длинный выдох, с этой целью можно дуть на пламя свечи или на специальные «фонтанчики».

После этого в развитие речевого дыхания может быть включен комплекс упражнений по методике «парадоксальной гимнастики» А. Н. Стрельниковой. Гимнастика позволяет производить дальнейшее развитие грудобрюшного типа дыхания, развитие подвижности диафрагмальной мышцы, увеличивать объем вдыхаемого воздуха. При этом активное внимание ребенка привлекается к фазе вдоха. Выдох происходит после вдоха самостоятельно (через рот).

Следующим этапом коррекции являются голосовые упражнения для тренировки кинестезии и координации всех отделов речевого аппарата. Далее сформированные голосовые навыки закрепляются при тренировках всей просодической стороны речи.

Список использованных источников

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. – М. : ACT : Астрель, 2006. – 319 с.
2. Орлова, Е. С. Нарушения голоса у детей : учеб.-метод. пособие / О. С. Орлова. – М. : ACT : Астрель : Транзиткнига, 2005. – 125 с.
3. Шевцова, Е. Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М. : ACT : Астрель, 2009. – 222 с.

Н. В. КОТЛЯРЕНКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. И. Якуш, старший преподаватель

КОММУНИКАТИВНОСТЬ СТУДЕНТА КАК ИМПУЛЬС ЛИДЕРСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Образование направлено не только на передачу знаний, но и на формирование личности, способной к социальному взаимодействию и управлению коллективом. В условиях стремительных изменений социально-культурной среды востребованы лидеры нового типа – гибкие,

инициативные, способные к конструктивной коммуникации. В этой связи особое внимание уделяется коммуникативной компетентности как основе лидерской трансформации личности студента.

Коммуникативность – врожденная или приобретенная способность, навык, умение передавать правильно свои мысли, чувства, эмоции так, чтобы они правильно (доходчиво) были поняты, восприняты другим человеком (собеседником) или людьми [1]. Для студента коммуникативность особенно важна: она определяет успешность его адаптации к учебной среде, участие в проектах, интеграцию в профессиональное сообщество. К коммуникативным качествам, способствующим лидерству, относятся: эмпатия и умение слушать; аргументированное выражение мыслей; навыки убеждения и влияния; адаптация к разным коммуникативным стилям; управление конфликтами.

Лидерство же является не врожденным качеством, а процессом, в котором личность осваивает и развивает управленческие и мотивационные навыки. Коммуникативная среда учебной группы – важнейший стимул для формирования лидерских установок. Через участие в дискуссиях, командных проектах и студенческом самоуправлении студент получает опыт, который формирует его как лидера.

Лидер – это не только организатор, но и коммуникатор. Исследования в области организационной психологии (например, труды Д. Гоулмана и К. Левина) показывают, что успешный лидер обладает высоким уровнем эмпатии, умеет слушать и вовлекать, адаптирует стиль общения под особенности аудитории, транслирует уверенность и харизму через вербальные и невербальные сигналы [2].

Таким образом, развитие коммуникативности – естественная предпосылка к лидерской трансформации личности.

Образовательная среда вуза открывает широкие возможности для развития у студентов как коммуникативных, так и лидерских качеств. Посредством вовлечения в деятельность студенческих организаций, научных объединений, а также через участие в коллективных проектах формируется способность к командному взаимодействию и инициативности. Проведение дискуссий, тренингов и форумов способствует не только совершенствованию навыков общения, но и формирует культуру публичного выступления и убеждения. При этом ключевую роль играет преподаватель, который, выходя за рамки простого транслятора знаний, становится модератором продуктивного диалога, создавая пространство, в котором каждый студент чувствует значимость и силу собственного голоса [3].

В проводимом блиц-опросе мы постарались выявить связь между уровнем коммуникативности студентов и их стремлением к лидерству.

Анонимное анкетирование проводилось среди студентов 3-го курса факультета иностранных языков ($n = 30$). Анкета включала три вопроса:

1. Легко ли Вам вступать в беседу с незнакомыми людьми?
2. Участвуете ли Вы в студенческом самоуправлении или лидерских проектах?
3. Ощущаете ли Вы себя уверенно, выступая перед аудиторией?

Большинство студентов демонстрируют высокую коммуникативную активность и позитивное отношение к лидерству. Особенно показательно, что 80 % опрошенных легко вступают в диалог. Это свидетельствует о прямой зависимости между коммуникативностью и лидерскими устремлениями.

Таким образом, коммуникативность выступает не просто условием успешного взаимодействия в учебной среде, но и ключевым катализатором личностной трансформации студента в лидера. Развитие навыков общения позволяет не только уверенно выражать свои мысли, но и вдохновлять, направлять и объединять других.

Университетская среда, выступающая как пространство социальных проб и экспериментов, предоставляет уникальные возможности для формирования этих навыков: проектная деятельность, участие в студенческих сообществах, публичные выступления – все это способствует росту личной ответственности, инициативности и уверенности.

Формируя диалоговую культуру и поощряя активное участие, образовательные учреждения могут стать мощной платформой для рождения лидеров нового времени – гибких, открытых, чутких и уверенных в себе личностей, способных не просто адаптироваться к миру, но и менять его.

Список использованных источников

1. Сараева, В. В. Формирование коммуникативной культуры студентов как фактор развития их лидерского потенциала / В. В. Сараева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2010. – № 3. – С. 34–46.
2. Комаров, В. Ф. Исследование стилей руководства Курта Левина методом деловых игр / В. Ф. Комаров, Г. Н. Алоян // Мир экономики и управления. – 2017. – № 2. – С. 110–120.
3. Щетинина, Д. П. Формирование компетенции «лидерство» в вузах / Д. П. Щетинина, С. В. Зинченко // Российский психологический журнал. – 2016. – № 4. – С. 269–282.

A. В. КРАВЧУК

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Ф. Сивашинская, канд. пед. наук, доцент

**ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
С УЧАСТИЕМ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В настоящее время образование детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) представляет собой актуальную проблему, обусловленную, с одной стороны, устойчивой тенденцией к увеличению распространенности аутизма, а с другой – реализацией принципа инклюзии в образовании. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (2023), РАС встречается у одного ребенка из ста, и в дальнейшем прогнозируется рост этого показателя. Особенности обучения и воспитания детей с РАС определяются их особыми образовательными потребностями (ООП). Под ООП в специальной и инклюзивной педагогике понимают потребности обучающихся в условиях, необходимых им для оптимальной реализации в образовательном процессе своих актуальных и потенциальных возможностей.

Большой вклад в изучение ООП детей с РАС и особенностей их обучения и воспитания наряду с зарубежными исследователями внесли такие российские и белорусские ученые, как О. С. Никольская, И. А. Костин, А. В. Хаустов, А. С. Брыкова, В. В. Хитрюк и др.

Согласно Международной классификации болезней 11-го пересмотра (МКБ-11) группа расстройств аутистического спектра относится к нарушениям нейропсихического развития, существенные особенности которых связаны с развитием головного мозга [1]. У детей с РАС наблюдаются стойкое снижение способности инициировать и поддерживать социальные взаимодействия и коммуникацию, ограниченные и повторяющиеся негибкие шаблоны поведения, интересы или занятия, которые явно нетипичны или избыточны для их возраста и социокультурного контекста. Неспособность к социальному взаимодействию и коммуникации выражена у детей настолько, что вызывает нарушения в различных сферах их жизнедеятельности [2]. Наряду с основными симптомами для РАС характерны и другие особенности: трудности обработки сенсорной информации, нарушения моторики, физическая неуклюжесть, причинение вреда самому себе, нарушение чувства опасности, а также ряд когнитивных особенностей. Как подчеркивают исследователи, трудности, с которыми сталкиваются учащиеся с РАС в процессе образования, обусловлены нарушениями внимания, исполнительной функции, низкой центральной когерентностью.

Как подчеркивает С. Л. Рубченя, существуют значительные индивидуальные различия в сохранности речевых функций у детей с РАС: от легкого нарушения (или вовсе без нарушения) до полного отсутствия речевой функции. У ряда обучающихся наблюдаются затруднения в употреблении местоимений, построении грамматических конструкций, нарушение просодики. Затрудняется и интерпретация невербальных компонентов коммуникации, что проявляется в необычной мимике, эхолалиях и стереотипных фразах. Сенсорные особенности детей с РАС варьируют в широких пределах и могут включать как гиперчувствительность, так и гипочувствительность к различным сенсорным стимулам. Вследствие этого обучающиеся могут демонстрировать избегающее поведение в ответ на избыточную сенсорную стимуляцию или, напротив, стремление к получению специфических сенсорных ощущений [3].

Организация образовательного процесса с участием обучающихся с РАС осуществляется в контексте средового подхода, суть которого состоит в опосредованном управлении образовательным процессом через образовательную среду. Элементы культуры в образовательной среде приобретают статус средовых ресурсов и начинают оказывать образовательное и развивающее влияние только при их целенаправленном отборе и включении в систему взаимодействия с ребенком.

Согласно О. С. Никольской, ООП детей с РАС требуют создания специальных условий, направленных на постепенную адаптацию к образовательному процессу. Эти условия включают подготовку к школьному обучению, поэтапное введение в учебную группу, установление контакта с педагогом, необходимость дозировать различные виды нагрузки вместе с индивидуализацией ритма и темпа деятельности, обеспечение сенсорного и эмоционального комфорта. Так, для создания сенсорного комфорта пространственная организация класса должна упорядочивать среду по зонам. Например, выделяют зону индивидуальных занятий, зону групповых занятий, рабочую зону педагогов и сенсорную зону [3; 4]. Предметные ресурсы для детей с РАС направлены на поддержку саморегуляции и снижение сенсорной перегрузки посредством использования нейтральной неброской среды, индивидуальных рабочих мест, а также сенсорных средств – подушек, ковриков, фитболов и др. Эффективным средством альтернативной коммуникации при обучении детей с РАС является система PECS, основанная на обмене изображениями. С ее помощью ребенок, например, учится обменивать карточки с картинками нужных ему предметов на сами предметы [2].

Для создания четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры образовательной среды применяются визуальные расписания, таймеры и алгоритмы действий, представленные в виде наглядных

последовательностей. Их использование способствует снижению уровня тревожности детей с РАС, связанной с неопределенностью, и формированию у ребенка предсказуемой структуры деятельности. В частности, визуально могут представлены правила поведения в виде примеров и антиприимеров [3]. Исследователи пришли к выводу, что важным компонентом ООП детей с РАС при наличии у них поведенческих нарушений является их педагогическое сопровождение, которое в Беларуси осуществляется воспитатель персонального сопровождения. Он планирует, организует и осуществляет педагогическую деятельность, направленную на развитие личности ребенка и коррекцию нарушений. Важной особенностью работы воспитателя персонального сопровождения является постепенное уменьшение поддержки ребенка по мере формирования у него самостоятельности и независимости.

Установлено, что наиболее благоприятной средой для социально-коммуникативного и коррекционно-развивающего образовательного процесса с участием детей с РАС являются классы (группы) совместного или интегрированного обучения и воспитания. В отличие от учреждений специального образования, они предоставляют обучающимся возможность социальной инклюзии, обучения и воспитания через наблюдение за поведенческими моделями сверстников и формирования умений сотрудничества. Кроме того, информирование всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей, сверстников) о специфике ООП и особенностях обучения и социализации детей с РАС формирует у них научно обоснованные взгляды на совместный образовательный процесс и способствует воспитанию инклюзивной культуры [3].

Таким образом, при организации образовательного процесса с участием обучающихся с РАС необходимо создавать адаптированную образовательную среду, учитывающую весь спектр их образовательных потребностей, обусловленных особенностями их психофизического развития. ООП таких детей определяют необходимость создания средовых ресурсов и комплексов, обеспечивающих индивидуальный подход и педагогическую поддержку в ходе обучения и социализации. Эффективность образовательного процесса достигается посредством проектирования адаптированной образовательной среды, взаимодействия всех участников образовательного процесса в целях реализации принципа инклюзии в образовании детей с РАС.

Список использованных источников

1. МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейропсихического развития : стат. классификация. – М. : КДУ : Унив. кн., 2022. – 432 с.
2. Сивашинская, Е. Ф. Дети с расстройствами аутистического спектра. Особенности взаимодействия / Е. Ф. Сивашинская // Пачатковая школа. – 2023. – № 12. – С. 6–9.

3. Чурило, Н. В. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. В. Чурило, С. Л. Рубченя. – Мин. : Бел. гос. пед. ун-т, 2018. – Ч. 2. – 140 с.

4. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/15761> (дата обращения: 25.06.2024).

В. О. КУДЕЛИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

Физическое воспитание – это не только тренировка тела, но и обучение осознанному управлению движениями. Важно не просто научить ребенка двигаться, а дать ему понимание, как делать это правильно и эффективно, минимизируя нагрузку на организм. Дошкольный возраст – идеальное время для закладывания основ физической культуры, которая обеспечивает гармоничное развитие и своевременное освоение двигательных навыков. Особое внимание на данном возрастном этапе следует уделять правильной технике выполнения естественных движений и развитию способности анализировать собственные движения, на что указывают научные исследования Ю. Ф. Змановского, Ю. А. Лебедева, Н. А. Кирченко, А. Г. Фурманова, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкиной и др.

Координационные способности – это комплекс психофизиологических качеств, позволяющих человеку быстро, точно, целесообразно и экономно решать двигательные задачи, возникающие в процессе деятельности. Они включают в себя способность: к согласованию движений (умение координировать движения различных частей тела для выполнения сложного двигательного действия); к ориентированию в пространстве (умение определять свое положение в пространстве и направление движения); к равновесию (умение сохранять устойчивое положение тела в статических и динамических ситуациях); к дифференцированию усилий (умение точно дозировать мышечные усилия в соответствии с поставленной задачей); к ритму (умение воспроизводить и сохранять заданный ритм движений); к реагированию (умение быстро и адекватно реагировать на изменяющиеся условия внешней среды).

Координация движений играет ключевую роль в формировании базовых двигательных навыков и общей физической подготовки. Значительный

вклад в изучение координационных способностей и методов их развития внесли такие ученые, как Л. П. Матвеев [1], В. И. Лях [2], И. Л. Бондарчук, Ю. Н. Дьяченко и Л. В. Люйк [3]. Их исследования охватывают широкий круг вопросов, связанных с координацией движений, включая ее структуру, оценку и факторы, влияющие на развитие. Координационные способности играют важнейшую роль в общем физическом развитии ребенка, особенно в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет). Этот возраст определяется как «сенситивный период», в котором происходит закладка основ для развития координации, происходит приобретение определенных знаний, умений, навыков по выполнению упражнений на координацию. От уровня развития координационных способностей напрямую зависит успешность освоения двигательных навыков, быстрота реакции, ловкость и точность движений. Именно в этот период формируется фундамент для дальнейшего физического совершенствования и занятий спортом.

В контексте исследований Н. А. Бернштейна, В. И. Ляха и др. развитие координации движений – это сложный, многоуровневый, разно-плановый процесс, основой которого является активная двигательная деятельность детей. Одним из наиболее эффективных и доступных средств развития координационных способностей у детей старшего дошкольного возраста являются подвижные игры.

Подвижные игры следует рассматривать как специально организованную двигательную деятельность детей, сочетающую элементы физических упражнений и игровых действий. Они являются одним из наиболее естественных способов развития координационных способностей у воспитанников 5–6 лет. М. С. Межидов, Л. И. Пензулаева и др. подчеркивают важность подвижных игр в обогащении знаний детей об окружающем мире, в развитии мышления, морально-волевых качеств, навыков взаимодействия, в соблюдении правил командной работы. Следует согласиться с положениями И. Л. Бондарчук, Ю. Н. Дьяченко, Л. В. Люйк и др. о том, что подвижные игры содействуют и когнитивному развитию воспитанников, формированию позитивного отношения к проявлению физической активности.

Многообразие подвижных игр представлено определенным содержанием, формой и методическими особенностями их проведения. Организация их требует внимательного подхода со стороны педагогов. Важно не только объяснить правила, но и создать интерес у детей к участию в них, используя различные методы вовлечения. Значимым является правильное дозирование нагрузки и создание условий для активного участия всех детей, что в конечном итоге способствует развитию их координационных способностей.

Таким образом, следует принять во внимание, что подвижные игры как эмоционально окрашенная игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста является одним из средств развития координационных способностей. Методически грамотная организация и систематическое проведение подвижных игр не только способствуют совершенствованию координационных способностей, но и влияют на интеллектуальное развитие, формируют позитивное отношение к двигательной активности и здоровому образу жизни.

Список использованных источников

1. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 2001. – 412 с.
2. Лях, В. И. Двигательные способности. Общая характеристика и основы теории методики их развития в практике физического воспитания / В. И. Лях // Физическая культура в школе. – 2021. – № 2. – С. 2–6.
3. Бондарчук, И. Л. Развитие координационных способностей у детей дошкольного возраста / И. Л. Бондарчук, Ю. Н. Дьяченко, Л. В. Люйк // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2022. – № 2. – С. 688–694.

П. В. КУДРЕЦ

Новополоцк, ПГУ имени Евфросинии Полоцкой

Научный руководитель – С. В. Остапчук, старший преподаватель

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЧУВСТВА ОДНОЧЕСТВА С ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВОМ В КРИЗИСНЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ

Чувство одиночества – это эмоциональное состояние, когда человек чувствует отсутствие связи или поддержки со стороны других людей [1].

Посттравматическое стрессовое расстройство (далее – ПТСР) определяется как одно из наиболее распространенных психопатологических последствий эмоциональной травмы [2].

Возрастные кризисы рассматриваются как непродолжительные по времени (до года) возрастные периоды, в которые происходят резкие психологические изменения. Возрастные кризисы возникают при переходе от одной возрастной ступени к другой и относятся к нормативным процессам, необходимым для нормального развития личности [3].

Мы предположили, что существует связь между чувством одиночества и посттравматическим расстройством в кризисные периоды.

В выборке участвовало 60 человек, из них 20 подростков, 20 человек 20-летнего возраста и 20 человек 40-летнего возраста.

Для изучения чувства одиночества мы использовали методику «Шкала субъективного ощущения одиночества» Д. Расселла, Л. Пепло, М. Фергюсона. Степень воздействия травматического опыта на человека определялась «Миссисипской шкалой посттравматического стрессового расстройства».

С помощью критерия хи-квадрат Пирсона изучалась взаимосвязь между переменными «Чувство одиночества» и уровнями (высокий, средний и низкий) посттравматического стрессового расстройства у всей выборки, уровень статистической значимости $p > 0,05$, следовательно, различия являются незначимыми, из чего можно сделать вывод, что чувство одиночества с посттравматическим стрессовым расстройством не связаны в кризисные периоды.

С помощью критерия хи-квадрат Пирсона изучалась взаимосвязь между переменными «Чувство одиночества» и «ПТСР» у подростков. В таблице отражено, что при использовании критерия хи-квадрат Пирсона для номинальных данных уровень статистической значимости $p < 0,05$, следовательно, различия являются значимыми.

Таблица – Значение хи-квадрат Пирсона для переменных «Чувство одиночества» и «ПТСР» у подростков

Переменные	Значение хи-квадрат Пирсона	Уровень статистической значимости
Чувство одиночества / ПТСР	8,00	0,02

Чувство одиночества у подростков может быть вызвано тем, что в данный кризисный период подросток переходит на новый уровень самосознания. Подросток осознает собственную уникальность, пытается узнать себя, развивается рефлексия. Из-за этого подросток может отдаляться от окружающих и ощутить чувство одиночества, т. к. полагает, что никто из его окружения не способен понять его. Кроме того, в данный кризисный период подросток характеризуется неустойчивой нервной системой, из-за чего присутствует подверженность повышенной впечатлительности от негативных событий, что тоже может способствовать появлению чувства одиночества.

Интересные данные приводятся в исследовании подростков Московской области, в котором изучались психолого-педагогические особенности подросткового одиночества. Оказалось, что основная причина одиночества у подростков состоит в том, что их коммуникативные навыки, умения и способности оказываются недостаточно развитыми [4].

На следующем этапе исследования с помощью критерия хи-квадрат Пирсона изучалась взаимосвязь между переменными «Чувство одиноче-

ства» и ПТСР у 20-летних и 40-летних. Уровень статистической значимости 0,74, следовательно, различия являются незначимыми, из чего можно сделать вывод, что чувство одиночества с посттравматическим стрессовым расстройством у 20-летних и 40-летних не связаны.

Таким образом, в результате нашего эмпирического исследования мы выявили взаимосвязь между чувством одиночества и посттравматическим стрессовым расстройством только у подростков.

Список использованных источников

1. Перлман, Д. Теоретические подходы к одиночеству / Д. Перлман, Л. Пепло // Лабиринты одиночества. – М. : Вести, 2002. – С. 76–86.
2. Боев, И. В. Символдрама: коррекция личностных и поведенческих нарушений : монография / И. В. Боев, Я. Л. Обухов. – Ставрополь : Сервисшкола, 2009. – 167 с.
3. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. – М. : Академия, 2014. – 184 с.
4. Дедов, Н. П. Социально-психологические особенности одиночества у современных подростков / Н. П. Дедов, О. А. Комиссарова // Современные тенденции в психологии. – 2020. – № 1. – С. 177–181.

Д. А. КУЗУБ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. С. Милашук, старший преподаватель

СПОРТ ДЛЯ ВСЕХ: КАК АДАПТИРОВАННЫЕ ВИДЫ СПОРТА ПОМОГАЮТ ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Адаптированные виды спорта – это специально разработанные или измененные (модифицированные) спортивные дисциплины, которые позволяют людям с ограниченными возможностями участвовать в физической активности наравне с другими [1]. Эти виды спорта учитывают индивидуальные потребности и способности участников с ограниченными возможностями, обеспечивая доступность и комфорт во время занятий. Спорт играет одну из ключевых ролей в жизни людей с ограниченными возможностями, предоставляя им возможность не только поддерживать физическую активность, но и улучшать общее качество жизни. Участие в адаптированных видах спорта способствует развитию физических, социальных и психологических навыков, повышает уверенность в себе и создает новые социальные связи. Спорт также может стать мощным инструментом для борьбы с предвзятостью и стереотипами, связанными с инвалидностью, способствуя инклюзии и принятию в обществе.

Цель статьи – обосновать значимость адаптированных видов спорта для людей с ограниченными возможностями.

Адаптированные виды спорта начали развиваться в середине XX в., когда общество стало более осведомленным о потребностях людей с ограниченными возможностями, когда возникла необходимость вовлечь людей с ограниченными возможностями в активную деятельность, что помогало существенно облегчить принятие своей ограниченности, дать ощущение значимости и понизить уровень депрессивности [2].

Первые организованные спортивные мероприятия для людей с ограниченными возможностями прошли в Великобритании в 1948 г., когда доктор Гюнтер Либер создал спортивные соревнования для ветеранов Второй мировой войны с травмами. Это была игра голбол. Голбол (англ. *goalball*) – спортивная игра, в которой команда из трех человек должна забросить мяч со встроенным колокольчиком в ворота соперника. Голбол был создан с целью помочь реабилитации ветеранов Второй мировой войны с нарушениями зрения. Эти соревнования стали основой для дальнейшего развития адаптированного спорта.

Важным событием в истории адаптированных видов спорта стали Паралимпийские игры. В первый раз они были проведены в 1960 г. в Риме. С тех пор они проводятся каждые четыре года, привлекая внимание к достижениям спортсменов с ограниченными возможностями и способствуя их интеграции в общество.

К важным событиям в истории адаптированных видов спорта можно отнести Специальные Олимпиады. Основанные в 1968 г., эти игры представляют возможность людям с умственными ограничениями участвовать в спортивных соревнованиях [2].

Существует большое разнообразие адаптированных видов спорта, таких как плавание, баскетбол на колясках, хоккей на траве, академическая гребля, велосипедный спорт, голбол, дзюдо, настольный теннис и др. Это разнообразие позволяет людям с различными ограничениями находить подходящие для себя виды спорта, реализовывать имеющийся потенциал.

Адаптированные виды спорта помогают развивать и укреплять мышцы, что особенно важно для людей с ограниченной подвижностью. Упражнения, направленные на укрепление мышц, могут улучшить координацию и баланс, что снижает риск падений и травм. Кроме того, занятия спортом способствуют улучшению гибкости суставов, что важно для поддержания их функциональности и снижения болевых ощущений. Регулярные физические нагрузки помогают поддерживать оптимальный уровень физической активности, что, в свою очередь, снижает риск развития хронических заболеваний, таких как диабет, сердечно-сосудистые заболевания и ожирение, депрессия и т. д. Участие в спорте также может улучшить выносливость и общее состояние организма [3].

Участие в адаптированных видах спорта учит людей справляться с трудностями и преодолевать преграды. Спортсмены учатся не только физическим навыкам, но и важным жизненным урокам, таким как настойчивость, терпение и способность справляться с неудачами. Эти навыки могут быть применены не только в спорте, но и в повседневной жизни, помогая справляться с различными трудностями, которые могут возникнуть [4].

Участие в адаптированных видах спорта может значительно повысить самооценку и уверенность в себе. Спортсмены, преодолевая физические и психологические барьеры, достигают новых высот и устанавливают личные рекорды, что способствует формированию положительного отношения к себе. Эти достижения помогают людям с ограниченными возможностями осознать свои сильные стороны и потенциал, что в свою очередь влияет на их общее психоэмоциональное состояние.

Адаптированные виды спорта создают возможности для общения и взаимодействия с другими людьми, что способствует социальной интеграции. Спорт помогает формировать новые дружеские связи, укреплять существующие отношения и развивать навыки командной работы. Это важно для формирования чувства принадлежности и поддержки, что в свою очередь положительно сказывается на психическом здоровье. Они могут значительно помочь в снижении стресса и тревожности. Физическая активность способствует выработке эндорфинов – гормонов счастья, которые улучшают настроение и создают ощущение благополучия. Регулярные занятия спортом помогают отвлечься от повседневных забот и проблем, позволяя людям с ограниченными возможностями сосредоточиться на положительных аспектах своей жизни. Это особенно важно, поскольку многие из них могут сталкиваться с дополнительными стрессами.

Адаптированные виды спорта значительно изменили общественное восприятие инвалидности. Они помогли разрушить стереотипы и предвзятости, связанные с физическими и умственными ограничениями. Спортсмены с инвалидностью стали видимыми представителями своих сообществ, демонстрируя, что инвалидность не является преградой для достижения высоких результатов и активного участия в жизни общества.

Кроме того, адаптированный спорт стал важным инструментом для повышения осведомленности о проблемах людей с ограниченными возможностями и необходимости создания доступной инфраструктуры. Успехи спортсменов на международных соревнованиях вдохновляют и мотивируют людей с ограниченными возможностями, показывая, что они могут достигать успеха в любых сферах, включая спорт.

Таким образом, адаптированные виды спорта не только способствуют физическому развитию, но и играют важную роль в социальной интеграции и изменении общественного восприятия инвалидности.

Список использованных источников

1. Евсеева, О. Э. Инклюзивные занятия спортом / О. Э. Евсеева, С. П. Евсеев, А. В. Аксенов // Адаптивная физическая культура. – 2017. – № 1. – С. 1–6. – URL: <https://irbis.nso.ru/lib/document/AR/D700F705-6CE7-4590-B307-3932EB8D2D84> (дата обращения: 13.06.2025).
2. Кузнецов, С. А. История развития паралимпийского спорта в мире / С. А. Кузнецов, З. М. Кузнецова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2014. – № 2 (31). – С. 46–53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-paralimpiyskogo-sporta-v-mire> (дата обращения: 13.06.2025).
3. Козловских, И. С. Роль физического воспитания и спорта в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья / И. С. Козловских // Colloquium-journal. – 2019. – № 2-4. – С. 78–79. – URL: <https://www.semanticscholar.org/author/Козловских-ИльяСергеевич/1576559187> (дата обращения: 13.06.2025).
4. Акперли, Ф. Влияние занятий адаптивной физической культуры на жизнеспособность людей с ограниченными возможностями здоровья : магист. дис. / Акперли Фидан. – Баку, 2022. – URL: <http://e-archive.sport.edu.az/handle/123456789/116> (дата обращения: 13.06.2025).

Д. А. КУЛИКОВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. С. Глинка, канд. ист. наук

К ВОПРОСУ О ПРОВЕДЕНИИ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ ИСТОРИИ

В современной школе уделяется много внимания не только передаче знаний, но и развитию творческого мышления и активности детей. Одним из действенных путей достижения этих целей являются ролевые игры. Существуют различные определения данного термина. Г. Беломедведев характеризует их как метод активного обучения, при котором учащиеся погружаются в смоделированные ситуации, принимая на себя определенные роли с целью решения поставленных задач, развития коммуникативных и социальных навыков, а также закрепления учебного материала через практическое применение [1].

И. В. Кучерук выделила следующие виды ролевых игр: 1) театрализованные представления; 2) театрализованные игры – они отличаются от представлений тем, что тексты персонажей не прописаны заранее, а рождаются по ходу игры; 3) проблемно-дискуссионные игры – в них действие строится вокруг обсуждения проблемы или проблемного вопроса [3]. Помимо них, З. А. Гайденкова в свою классификацию ролевых игр включает оживление картин, конкурсные игры с элементами импрови-

зации, интервью с историческими героями, такие игры, как «Вопрос – ответ», «Поиск», «Дата» [2].

Г. В. Седых выделены следующие положительные аспекты ролевой игры: 1) в процессе подготовки и в ходе игры углубляются исторические знания учащихся, расширяется круг источников постижения истории; 2) приобретаемые знания становятся личностно значимыми, эмоционально окрашенными, т. к. ученик побывал в роли участника событий прошлого; 3) создается определенный настрой, который активизирует мыслительную деятельность учащихся; 4) создается атмосфера раскованности и свободы мышления; 5) приобретается опыт публичных выступлений; 6) предоставляется возможность отличиться ученику, не обладающему хорошими знаниями. Учащиеся могут сыграть роль реально существовавшей личности либо вымышленного персонажа, типичного представителя эпохи [4].

С целью выявления степени применения ролевых игр на уроках истории и во внеклассной работе по данному предмету в феврале 2025 г. было проведено анкетирование. В нем приняли участие 30 студентов. Как показали результаты опроса, у большинства респондентов во время их учебы в учреждении общего среднего образования ни разу на протяжении всего урока не проводились ролевые игры: в 5–7 классах – у 23 человек, в 8–9 классах – у 20, в 10–11 классах – у 23. Ни разу примерно у такого же количества студентов ролевых игр не было и в течение половины урока. Весь урок занимали ролевые игры 1–2 раза в 5–7 классах у 7 опрошенных, в 8–9 и 10–11 классах такой вариант ответа выбрали по 4 человека; 3–4 раза – соответственно 1, 5, 1; 5 и более раз – 0, 1, 2.

Что касается ролевых игр, занимавших половину урока, ответы респондентов в целом схожи с ответами на предыдущий вопрос: 1–2 раза в 5–7 классах – 5, в 8–9 классах – 7, в 10–11 классах – 4; 3–4 раза – соответственно 2, 2, 3; 5 и более раз – только 1 ответ (8–9 классы). Факт редкого использования ролевых игр длительностью на весь урок или на протяжении значительной его части не может подвергаться критике. Во-первых, подготовка такой формы работы занимает очень много времени. Во-вторых, материала в школьных учебниках недостаточно, чтобы учащиеся смогли «погрузиться» в ту или иную эпоху. В-третьих, в силу возраста у большинства учащихся еще не выработан научный подход к рассмотрению исторической проблематики.

В то же время в большей мере ролевые игры использовались как краткие эпизоды, инсценировки, включенные в контекст урока. В 5–7 классах 1–2 раза было зафиксировано 12 случаев подобного применения, в 8–9 классах – 10, в 10–11 классах – 7; 3–4 раза – соответственно 3, 4, 5; 5 и более раз – по 2 случая. Тем не менее даже на такой кратковременный период не было отмечено ни одного примера применения ролевых игр

на уроках истории в 5–7 классах 13 респондентами, в 8–9 классах – 14, в 10–11 классах – 16. В целом аналогичная картина наблюдается в ответах на вопрос о наличии ролевых игр на внеурочных мероприятиях по истории. В 5–7 классах у 12 студентов во время их обучения в школе они вообще не применялись, у 10 – 1–2 раза, у 7 – 3–4 раза, у 1 – 5 и более раз. Для 8–9 классов эти показатели соответственно 7, 5, 4; для 10–11 классов – 3, 5, 3. Однако значительное число студентов вовсе не познакомились с ролевыми играми даже на внеклассных мероприятиях по истории: они не организовывались у 12 человек в 5–7 классах, у 14 – в 8–9 классах, у 19 – в 10–11 классах.

Следует отметить, что один из вопросов анкеты не касался ролевых игр. Респондентам было предложено ответить, имели ли место, помимо ролевых игр, другие нестандартные формы работы на уроках истории. Было выявлено, что у 14 человек (47 %) таковых не было вовсе в 5–7 классах, у 15 – в 8–9 классах, у 16 – в 10–11 классах. Необходимо обратить внимание, что это довольно большое количество. Можно сделать вывод, что далеко не все педагоги используют в своей работе потенциал нестандартных уроков, которые могли бы значительно усилить стимул учащихся к изучению истории. Лишь 1–2 раза нестандартные уроки проводились в 5–7 классах у 7 опрошенных, в 8–9 классах – также у 7 человек, в 10–11 классах – у 5 студентов; 3–4 раза – соответственно у 7, 4 и 6 респондентов; 5 и более раз – у 2, 4 и 3 участников анкетирования.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что методике организации ролевых игр и в целом нестандартных уроков следует больше уделять внимания при подготовке специалистов в вузах, а в дальнейшем – в процессе их профессиональной деятельности: на курсах повышения квалификации, учебно-методических семинарах, при обобщении передового педагогического опыта. Целесообразно увеличить число публикаций по ролевым играм в специализированных периодических изданиях, предназначенных для учителей истории. Кроме того, текст в учебниках истории должен быть более ярким и насыщенным с целью расширения возможностей для организации ролевых игр и проведения нестандартных уроков.

Список использованных источников

1. Беломедведев, Г. Ролевые игры на уроке / Г. Беломедведев // Новые УРОКИ. – URL: <https://newuroki.net/kopilka-uchitelja/rolevye-igry-na-uroke> (дата обращения: 12.02.2025).
2. Гайденкова, З. А. Ролевые игры на уроках истории / З. А. Гайденкова // Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/rolevie-igri-na-urokah-istorii-441661.html> (дата обращения: 13.02.2025).
3. Новикова, К. Е. Использование ролевых игр на уроках истории в 6-х классах: теория и практика : выпуск. квалификац. работа / Новикова Ксения Евгеньевна. – Екатеринбург, 2023. – Л. 23–24. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/17737/2/2023Novikova.pdf> (дата обращения: 12.02.2025).

4. Седых, Г. В. Игровые приемы на уроках истории как способ повышения качества знаний / Г. В. Седых // Международный педагогический портал. – URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/igrovye-priemy-na-urokah-istorii-kak-spo.5735698> (дата обращения: 12.02.2025).

Л. В. ЛАВРЕЕНКО

Брестский район, средняя школа д. Скоки Брестского района,
канд. ист. наук, учитель высшей категории

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Патриотизм неразрывно связан с идентичностью, чувством принадлежности к своему народу и готовностью действовать во благо страны. Он выступает системообразующим компонентом духовной жизни общества, занимает центральное место в идеологии, политике и культуре каждого государства [1, с. 5]. В статье нами будет раскрыта часть огромного комплекса мероприятий гражданско-патриотической направленности, которые проводились с сентября 2024 г. по апрель 2025 г. в ГУО «Средняя школа д. Скоки» Брестского района.

Основными событиями учебного года являются праздник День знаний, на котором звучит гимн Республики Беларусь и в торжественной обстановке первоклассникам вручается их первая книга в школе «Беларусь – моя Радзіма» (подарок Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко), акция «Мы – граждане Беларуси» по вручению паспортов молодым гражданам, достигшим 14-летнего возраста, вступление в члены БРСМ и БРПО.

Любовь к Родине всегда начинается с любви к своей семье, дому, к малой родине – к своей деревне. Начиная с 1-го класса учащимся прививается уважение к историко-культурному наследию белорусского народа, уважительное отношение к государственным символам, осуществляется знакомство с социально-экономическими достижениями Беларуси. Здесь педагоги обязательно учитывают возрастные особенности учащихся и проводят различные мероприятия, такие, например, как викторина «Край голубых озер и рек», презентация «Традиции и праздники белорусов», экскурсия «Моя малая тихая родина», виртуальная экскурсия «Столица Республики Беларусь», рассказ-эстафета «Горжусь своими земляками» и др.

На второй и третьей ступени школьного образования происходит формирование системы взглядов о нашем государстве, целях и направлениях его развития; формирование основ национального самосознания через реализацию проекта «ШАГ» (Школа Активного Гражданина). Во время

проведения мероприятий в рамках проекта классные руководители обсуждают с учащимися вопросы развития общества, анализируют наиболее актуальные вопросы общественной жизни, используя различные формы: открытый микрофон, круглый стол и деловая игра. Приглашают гостей, среди которых председатель Мотыкальского сельского совета В. Н. Леташков (д. Скоки входит в состав Мотыкальского сельского совета), председатель районного совета депутатов В. М. Хватик, начальник отдела по делам молодежи Брестского облисполкома Д. С. Новичук, 30-кратный чемпион мира по армрестлингу Виктор Братченя, председатель Брестского отделения Союза писателей Беларуси Т. А. Демидович, белорусская поэтесса, прозаик и драматург З. И. Дудюк, поэтесса и автор песен М. С. Якимук и мн. др. В январе 2024 г. состоялся открытый диалог учащихся школы с председателем районной организации ветеранов Брестского района В. С. Калиновской, посвященный 85-летию образования Брестского района. Такие мероприятия имеют большой воспитательный потенциал.

В нашей школе определены и единые тематические информационные часы: «История моего государства», «Права детей – забота государства», «Край родной, навек любимый» и др. Проводятся занятия в объединениях по интересам «Юный зарничник», «Туристы-краеведы» (руководитель И. П. Голубкович) и юридический клуб (руководитель Л. В. Лавреенко). Так, наши учащиеся были награждены дипломом 3-й степени Главного управления по образованию Брестского облисполкома в областном этапе Всебелорусской молодежной экспедиции «Маршрутами памяти. Маршрутами единства» в номинации «Познай Родину – воспитай себя!» (руководитель И. П. Голубкович); дипломом 3-й степени и благодарностью в конкурсе «Профессия – Родину защищать!»; стали призерами 1-го этапа республиканского правового турнира «Сила закона» и др. Постоянно проводятся просмотры кинофильмов («Лагеря смерти» «Хатынь», «На другом берегу», «Наш космос» о 103-й Витебской бригаде военно-десантных войск, принимавшей участие в войне в Афганистане), презентации по пропаганде идеологии белорусского государства.

Необходимо отметить, что школа находится в историческом месте. Рядом со школой располагается историко-мемориальный музей «Усадьба Немцевичей» – усадебно-парковый ансамбль XVIII в. Именно в стенах усадьбы 15 декабря 1917 г. было подписано перемирие между Советской Россией и Германской империей. В парке Немцевичей расположены братская могила, где захоронено 50 воинов, погибших в боях за освобождение Брестского района во время Великой Отечественной войны, и памятник «Павшим землякам». В августе каждого года учащиеся принимают участие в фестивале традиционной белорусской кухни «Скокаўскія Спасоўкі», который организуется Брестским районным исполнительным

комитетом, и ежегодно завоевывают дипломы в нем. В апреле 2025 г. коллектив учителей и учащихся школы «Каўцюкі» приняли участие в районном, затем прошли на областной этап фестиваля народного искусства «Родовод». Выступление было построено на использовании местного диалекта. Таким образом, у ребят формируется осознание сопричастности с историческими событиями, стремление сохранить и приумножить историческое и культурное наследие прошлых лет, осознание того, что от их позиции зависит будущее нашей страны.

Одной из форм воспитательной работы является экскурсионное краеведение. Традиционными для школьников являются экскурсии в Брестскую крепость-герой, Брестский областной краеведческий музей, Музей спасенных художественных ценностей, Музей милиции, археологический музей «Берестье», Музей олимпийской славы и др.

В средней школе д. Скоки активно развиваются первичные организации ОО БРСМ и ОО БРПО, которые имеют свои традиции, создана летопись пионерской дружины. Члены БРСМ участвуют в акциях, различного рода праздниках. Ребята несут Вахту Памяти, осуществляют уход за братской могилой и памятником «Павшим землякам», оказывают помощь ветеранам и семьям погибших, престарелым и пожилым людям, инвалидам. Существует волонтерский отряд «Твори добро», куда всходят члены БРПО и волонтерский отряд «Доброе сердце» БРСМ. Стала традиционной новогодняя благотворительная акция «Чудеса на Рождество» для ГУО «Специальная школа № 1 г. Бреста». Наши волонтеры приняли участие в рождественской встрече «Свет Вифлеемской звезды» для воспитанников центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Брестского района. Также все желающие учащиеся школы посетили УО «Брестский областной центр молодежного творчества», где проходило выступление хора Церкви иконы Божьей Матери «Всех скорбящих Радость», хора военно-патриотических классов ГУО «Средняя школа № 35 г. Бреста» и др. Волонтеры школы ежегодно принимают участие в уборке жилья и прилегающей территории старожилов деревни, к Радонице оказывают помощь в уборке деревенского кладбища. И это далеко не полный перечень деятельности школьных общественных объединений.

Школа ведет активное сотрудничество с военной частью войск противовоздушной обороны, которая располагается в д. Скоки, подразделениями Вооруженных Сил Республики Беларусь, МЧС, МВД, подразделением ОМОН, пограничной группой. Совместно с военнослужащими проводятся уроки мужества, экскурсии в часть, профориентационные мероприятия. В октябре 2024 г. в молодежном патриотическом центре наши школьники приняли участие в областной военно-спортивной игре «День в спецназе». В марте 2025 г. прошла встреча учащихся с бойцами ОМОН Управления

внутренних дел Брестского облисполкома. Проводились экскурсии в воинские части 48684 и 5526, пограничную заставу имени Героя СССР лейтенанта А. М. Кижеватова.

В рамках декады гражданско-патриотических дел «Афганистан в судьбе наших земляков» прошла встреча с ветераном войны в Афганистане А. А. Гончаровым. Школьники посетили встречу-чествование ветеранов воинов-интернационалистов совместно с работниками и руководством Брестского филиала и Брестской таможни, а также приняли участие в митинге, который проходил на базе ГУО «Средняя школа д. Клейники имени Ю. В. Харitonчика», где почтили память земляка, Ю. В. Харitonчика, который погиб на войне в Афганистане.

Широко используются в гражданско-патриотическом воспитании возможности шестого школьного дня. Согласно рекомендациям Министерства образования первая суббота месяца – это день гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания. В эти дни в школе проводились: слайд-путешествие «Живет в веках белорусское слово», исторический калейдоскоп «По тропинкам истории», литературно-поэтический час «Жить и побеждать», выставка «Отвага. Мужество. Честь», викторина «Вместе мы – Беларусь», игра-путешествие «По страницам военных лет».

В последние годы активно проводятся мероприятия, посвященные геноциду белорусского народа.

В октябре 2024 г. на базе школы д. Скоки был открыт военно-патриотический клуб милицейской направленности «Прибужье», работу которого курируют сотрудники РОВД. В него вошли 15 учащихся 7–10 классов, из них 7 юношей и 8 девушек. Клуб был создан с целью формирования у детей и учащейся молодежи гражданственности, патриотического сознания, чувства верности своей Родине, готовности к выполнению задач по обеспечению защиты Отечества и овладению необходимыми для этого знаниями, умениями и навыками. Клуб имеет свои отличительные символы и атрибуты: название, знамя, эмблему, девиз, песню, форму, каждый участник имеет удостоверение. Члены клуба принимали активное участие в республиканской акции «Беларусь помнит», республиканской военно-патриотической игре «Орленок» и спортивно-патриотической игре «Зарница», мероприятиях гражданско-патриотической направленности совместно с ОО «БРПО» и ОО «БРСМ», в вечер-реквиеме, посвященном выводу войск из Афганистана – «Афганистан болит в моей душе», в благоустройстве братской могилы и др.

Подводя итоги вышесказанному, необходимо отметить, что в средней школе д. Скоки проводится комплексная работа по гражданско-патриотическому воспитанию. Однако многообразие и насыщенность

работы не дают еще уверенности в том, что гражданское самосознание школьников сформировано. Воспитание в первую очередь идет из семьи. Именно родители должны привить своему ребенку лучшие человеческие качества, такие как преданность, верность Родине, ответственность за будущее. Поэтому школе очень важно наладить контакт и совместную работу с родителями, хотя иногда это очень сложно сделать.

Список использованных источников

1. Военно-патриотическое воспитание учащихся : пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образоват. программы общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / В. Г. Стуканов, О. Г. Пищик, Ю. В. Емельяненко, Е. В. Онуфрович. – Минск : Нац. ин-т образования, 2023. – 256 с.

В. В. ЛИТВИНЕЦ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Р. В. Вишняков, старший преподаватель

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В середине XX в. человечество осознало, что стоит перед угрозой глобальных экологических, экономических и социальных проблем. В этот список входят безудержный рост населения, чрезмерное потребление природных ресурсов, развитие ядерного оружия и т. д. Непосредственно из-за данных проблем государствам необходимо было предотвращать катастрофу всемирного масштаба, именно для этого было необходимо разработать план, согласно которому человечество не только предотвратило бы преследующие их проблемы, но и улучшило качество жизни для себя и будущих поколений. Так, в 1992 г. на конференции по развитию окружающей среды в Рио-де-Жанейро ООН предложила идею преодоления глобального кризиса [1]. Во время проведения дальнейших конференций эта идея звучала под названием «Концепции устойчивого развития». В концепцию входит всего 27 принципов, среди которых следующие: защита окружающей среды должна составлять неотъемлемую часть процесса устойчивого развития и не может рассматриваться в отрыве от него; сдерживание или предотвращение переноса и перевода в другие государства любых видов деятельности и веществ, которые наносят серьезный экологический ущерб или считаются вредными для здоровья человека; забота о людях и др. [1].

Под устойчивым развитием следует понимать глобальное управляемое развитие всего мирового сообщества с целью сохранения биосфера и существования человечества, его непрерывного развития [2].

В 2015 г. государствами – членами ООН одобрена Повестка дня в области устойчивого развития до 2030 г., в которой закреплены 17 Целей устойчивого развития (ЦУР): ликвидация нищеты; ликвидация голода; хорошее здоровье и благополучие; качественное образование; гендерное равенство; чистая вода и санитария; недорогостоящая и чистая энергия; достойная работа и экономический рост; индивидуализация, инновация и инфраструктура; уменьшение неравенства; устойчивые города и населенные пункты; ответственное потребление и производство; борьба с изменением климата; сохранение морских экосистем; сохранение экосистем суши; мир, правосудие и эффективные институты; партнерство в интересах устойчивого развития [3].

Стратегической целью устойчивого развития Республики Беларусь является достижение высоких стандартов качества жизни и социального благополучия посредством развития потенциала и равных возможностей для каждого человека, обеспечения достойного труда и высоких доходов населения, сохранение природных систем для нынешних и будущих поколений.

Четвертой целью устойчивого развития является обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех. До 2030 г. планируется выполнить задачи, которые, по мнению ООН, подразумевают продвижение ЦУР в практику преподавания, обучения, просвещения и воспитания для всех слоев населения.

Исходя из этого, с одной стороны, устойчивое развитие предполагает улучшение условий и возможностей для обучения всех людей, а с другой стороны, предполагает обратную связь от системы образования в виде обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, гражданства мира и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие.

Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. подчеркивает необходимость формирования компетенций в области образования для устойчивого развития как одного из ключевых направлений деятельности в подготовке будущих учителей в Республике Беларусь [4].

Обучение по вопросам устойчивого развития можно реализовывать на уроках, внеклассных мероприятиях, экскурсиях и т. д.

На уроках информатики можно использовать следующие задания в области устойчивого развития.

1. Создать игру «Сортировка мусора» в Scratch.
2. Создать ребус на тему «Экономика» в любом редакторе изображений.
3. Создать семейное дерево, используя редактор Photoshop.

4. Создать окно с кнопками (в среде программирования PascalABC.NET), при нажатии на которые в окне будет «выскакивать» фотография общественного транспорта.

5. Создать html-документ (в файле редактора кода Notepad), в котором необходимо разместить информацию о понятии «экология» и основных экологических проблемах. При выполнении задания необходимо использовать различные расположение текста и цвета шрифта.

При организации образовательного процесса с помощью вышеуказанного дидактического материала по информатике у учащихся будут формироваться и развиваться их информационная компетентность, логическое и алгоритмическое мышление, информационная культура.

Список использованных источников

1. Группа Организации Объединенных Наций по устойчивому развитию. – URL: <https://unsdg.un.org/ru> (дата обращения: 19.04.2025).
2. Григорович, Е. Н. Философия и методология науки : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е. Н. Григорович, А. В. Климович, П. П. Крусь ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест, 2016. – 659 с.
3. Цели устойчивого развития в Беларуси : сайт. – URL: <https://sdgs.by/about> (дата обращения: 18.04.2025).
4. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы : приказ М-ва образования Респ. Беларусь от 13 мая 2021 г. № 366 // Учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования. – URL: <https://kluster.bspu.by/wp-content/uploads/2021/09/Концепция-развития-ПО-и-План-мероприятий-2021-2025.pdf> (дата обращения: 19.05.2025).

В. А. ЛИТВИНОВА

Минск, БГПУ имени Максима Танка

Научный руководитель – О. С. Куницкая, канд. пед. наук, доцент

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Актуальность и перспективность изучения проблемы навыков эффективной коммуникации, включающие в себя умения конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, обусловлены резко нарастающей социально-педагогической и психологической напряженностью, агрессивностью и конфликтностью в поведении подростков. Критические демографические, экономические, экологические и социальные условия современного общества приводят ко все более отрицательному характеру личностного развития подростка.

Возникновение конфликтных ситуаций в подростковом возрасте обосновывается возрастными особенностями подросткового периода, кризисами 13 и 17 лет, которые, по Л. С. Выготскому, характеризуются появлением новых потребностей, формированием самооценки, активным развитием личности и его завершением (таблица 1).

Таблица 1 – Характерные психологические признаки кризисов 13 и 17 лет по Л. С. Выготскому

Кризис 13 лет	Кризис 17 лет
Стремление к автономии и независимости от родителей; переоценка своих возможностей; понижение самооценки; низкая стрессоустойчивость; изменения в общении (грубость, хамство, вранье); предпочтение друзей родителям и учителям.	Возникновение внутриличностного конфликта на фоне выбора дальнейшего учебного заведения, а также между двумя желаниями: активная социальная жизнь и изоляция, уединение; формирование более устойчивого уровня самооценки, уровня привязанностей; завершение формирования личности; появление собственного мнения; возникновение юношеского максимализма;

А. Я. Анцупов определяется конфликт как наиболее острый способ разрешения значимых противоречий (внутренних и внешних) между обществом, микросредой и личностью, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями.

На становление того или иного уровня конфликтности у подростка влияет множество факторов, таких как особенности нервной системы (темперамент), микросоциум, характер, особенности семейного воспитания и детско-родительских отношений и др. В исследовании Т. А. Красило и Е. А. Кежватовой была прослежена взаимосвязь между типом привязанности и уровнем конфликтности: гипотеза «существует значимая взаимосвязь между сформированным типом привязанности и уровнем конфликтности у студентов» подтвердилась, из чего можно сделать вывод, что уровень привязанности является еще одним фактором, формирующим уровень конфликтности в детском возрасте [1].

Стратегия поведения в конфликте – это те модели поведения, способы взаимодействия и предвосхищения результата спора субъекта межличностной конфликтной ситуации. К. Томас и Р. Киллман выделили пять стратегий поведения в конфликте, которые основываются на двух мотивах конфликтующих сторон: напористости (желание удовлетворить исключительно собственные интересы) и кооперации (желание пойти на уступки и

удовлетворить интересы оппонента) [2]. К ним относятся: соперничество, приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество. Каждая из стратегий имеет особенности проявления в поведении подростков (таблица 2).

Таблица 2 – Стратегии поведения в конфликте по К. Томасу и их особенности

Стратегия	Выраженность напористости	Выраженность коопेरации	Общая характеристика
Соперничество	высокая	низкая	Субъект конфликта заинтересован исключительно в своих интересах, зачастую бывает агрессивен, его главная цель – оставаться правым, несмотря на интересы оппонента
Приспособление	низкая	высокая	Индивид, вступающий в данную позицию, жертвует своими интересами, целями в интересах оппонента: идет на уступки, мотивируя такое поведение желанием сохранить отношения
Компромисс	средняя	средняя	Обе стороны конфликтной ситуации идут на уступки для удовлетворения интересов оппонента, из чего получается, что защищаются как свои интересы, так и интересы противоположной стороны
Избегание	низкая	низкая	Субъект конфликтной ситуации мотивирован уходом от проблемы: сменяет тему общения, игнорирует оппонента, перекладывает ответственность на собеседника
Сотрудничество	высокая	высокая	Конфликтующий и отстаивает свои интересы и старается удовлетворить интересы оппонента. Является наиболее конструктивной стратегией поведения

В результате теоретического анализа научной литературы можно заключить, что выделяют пять стратегий поведения в конфликтной ситуации (соперничество, приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество). Наиболее конструктивными из них являются сотрудничество и компромисс. Одной из целей социально-педагогической и психологопедагогической деятельности является формирование таких моделей поведения с целью избегания конфликтных ситуаций в подростковой среде.

Список использованных источников

1. Красило, Т. А. Взаимосвязь между типом привязанности и уровнем конфликтности у студентов / Т. А. Красило, Е. А. Кежватова // Социальная психология и общество. – 2017. – № 2. – С. 85–100. – URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2017_n2/krasilo_kezhvatova (дата обращения: 28.03.2025).
2. Кажура, Н. В. Определение стилей поведения в ситуации супружеского конфликта по методу Томаса – Киллмана / Н. В. Кажура // Вестник магистратуры. – 2023. – № 3-2. – С. 38–40. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-stiley-povedeniya-v-situatsii-supruzheskogo-konflikta-po-metodu-tomasa-kilmana/viewer> (дата обращения: 28.03.2025).

Д. А. ЛОНЧУК, Д. А. КАХАНОВИЧ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, канд. пед. наук (РФ),
старший преподаватель

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В последние десятилетия наблюдается устойчивый рост числа детей с расстройствами аутистического спектра, что послужило причиной пересмотра подходов к их обучению и коррекционной помощи. Особенности развития таких детей определяют необходимость применения гибких, индивидуализированных методов взаимодействия, позволяющих учитывать уникальные потребности, способности и уровень развития каждого ребенка. Одним из наиболее эффективных направлений в коррекционно-развивающей деятельности является дифференцированный подход.

Дифференцированный подход – это «организация образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, интересов, уровня развития, темпа усвоения материала и специфики поведения каждого ребенка» [1, с. 83]. В контексте коррекционной педагогики данный подход направлен на создание оптимальных условий для раскрытия потенциала ребенка, снижение трудностей в обучении и социализации, а также на развитие навыков коммуникации, самообслуживания и эмоционального интеллекта.

У детей с расстройствами аутистического спектра часто возникают проблемы с коммуникацией: обращением к другим людям (экспрессивная речь); пониманием речи (рецептивная речь); пониманием невербальной коммуникации: мимики, жестов, языка тела [2]. Из-за этого дети с расстройствами аутистического спектра часто с трудом могут сообщить о своих нуждах или понять, о чем говорят или просят другие люди. Такое

положение приводит к закономерной фruстрации и тревоге, которые, в свою очередь, если нет другого способа выразить эти чувства, могут привести к появлению у них нежелательного поведения.

Дети с расстройствами аутистического спектра обладают широкой вариативностью в развитии когнитивной, речевой, эмоциональной и социальной сфер. У одних наблюдается высокий интеллект при выраженных коммуникативных трудностях, у других – интеллектуальная недостаточность в сочетании с агрессией или стереотипным поведением. Кроме того, расстройства аутистического спектра сопровождаются сенсорными нарушениями, трудностями с адаптацией к новым условиям и повышенной тревожностью [3]. Именно поэтому, по нашему мнению, дифференцированный подход является не просто рекомендованным, а необходимым условием эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми с данными нарушениями.

О. С. Никольская отмечает, что в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра важно придерживаться следующих принципов:

- индивидуализация: учет уровня развития, интересов и способностей каждого ребенка;
- постепенность и последовательность: введение новых заданий с опорой на уже сформированные навыки;
- многообразие методов и форм работы: применение визуальной поддержки, сенсорных и поведенческих методик;
- гибкость и адаптация: коррекция плана работы в зависимости от динамики развития;
- позитивная мотивация: создание атмосферы успеха и доверия между педагогом и ребенком [1].

Коррекционно-развивающая работа в рамках дифференцированного подхода может проводиться индивидуально, в подгруппе или в инклюзивной среде. Во время педагогической практики в учреждении дошкольного образования «Детский сад № 74 г. Бреста» в процессе взаимодействия с детьми с расстройствами аутистического спектра мы использовали:

- карточки PECS для развития коммуникации у невербальных детей;
- сенсорные упражнения (например, игры с кинетическим песком) для снижения тревожности;
- социальные истории для объяснения повседневных ситуаций.

Также мы проводили индивидуальные логопедические занятия с воспитанниками с учетом уровня речевого развития детей и групповые игры, способствующие формированию социального взаимодействия.

Педагог для детей с расстройствами аутистического спектра является проводником в мир общения, эмоций и самопознания. Важно, чтобы он обладал эмпатией, терпением и креативностью. Родители должны быть

активно вовлечены в процесс коррекции, соблюдать преемственность методов и рекомендаций дефектолога в домашней обстановке.

Дифференцированный подход в коррекционно-развивающей работе с детьми с расстройствами аутистического спектра позволяет адаптировать среду под нужды ребенка, раскрыть его способности и потенциал. Внедрение данного подхода требует усилий, но дает реальные результаты в социальной адаптации и развитии детей.

Список использованных источников

1. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение: методический материал / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин. – М. : Теревинф, 2008. – 224 с.
2. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – М. : Теревинф, 2007. – 112 с.
3. Миненкова, И. Н. Педагогические стратегии нормализации сенсорной чувствительности при аутизме / И. Н. Миненкова // Спецъяльная адукацыя. – 2011. – № 2. – С. 29–34.

П. Ю. МАТЮШОНОК

Новополоцк, ПГУ имени Евфросинии Полоцкой

Научный руководитель – О. В. Сакович, старший преподаватель

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Патриотизм – одно из наиболее глубоких человеческих чувств, интегративное социально значимое качество, важнейшая, устойчивая характеристика человека, выражаясь в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения и связанная с воспитанием чувств чести, долга, ответственности человека в обществе. Это естественная привязанность к своему народу, родным местам, языку, национальным традициям [1]. Данное качество начинает формироваться еще в дошкольном возрасте ребенка, однако этому также должна способствовать работа взрослого (Ю. Е. Антонов, Н. Г. Зеленова и др.).

По мнению Н. Г. Комратовой, воспитание представляет собой намеренный и последовательный процесс становления личности, направленный на подготовку к деятельности участию в социальной, трудовой и культурной сферах. В данном контексте воспитательный процесс реализуется через скоординированное взаимодействие семьи, учреждений образования (школ и дошкольных учреждений), внешкольных организаций, различных объединений и общественных институтов.

Е. Ю. Александрова рассматривает патриотическое воспитание как процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, формирование патриотических убеждений и устойчивых норм патриотического поведения.

Весомый вклад в изучение вопросов патриотического воспитания внесли как известные педагоги (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, А. Н. Вырщикова, И. А. Ильин и др.), так и современные исследователи (Е. Ю. Александрова, Н. Г. Иванова, О. Л. Князева), акцентировавшие внимание на формировании гражданской позиции и развитии личности.

Формирование патриотизма у воспитанников требует особого подхода, учитывающего их возрастные особенности. При разработке стратегий в этой области целесообразно использовать принципы постепенного усложнения и расширения кругозора. Данный подход находит подтверждение в многочисленных исследованиях, посвященных патриотическому воспитанию (А. Н. Малинин).

В дошкольном периоде игра становится основной формой активности, посредством которой ребенок исследует окружающую среду. Этот вид деятельности значительно облегчает усвоение представлений в процессе воспитания и образовательной деятельности (Н. Я. Михайленко и Н. А. Короткова) [2].

Вовлечение ребят в активное использование усвоенного материала определяет развитие у них конкретных компетенций: способность применять представления в игровой форме, творчестве и работе, готовность участвовать в общественно полезном труде, заботливое отношение к окружающей среде и результатам работы других людей, способность выражать знания в устной речи и взаимодействии с окружающими.

При разработке игровых заданий, направленных на воспитание патриотических чувств, важно принимать во внимание особенности детского патриотизма, который включает в себя ряд элементов.

Опираясь на работы М. Ю. Новицкой, можно выделить когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [3]: когнитивный аспект охватывает представления ребенка об окружающем мире, включая природу, людей, занятия, исторические события и культурные особенности; эмоциональная составляющая включает в себя спектр чувств, возникающих у ребенка при взаимодействии с окружающим миром (Б. И. Додонов); поведенческий аспект проявляется в конкретных действиях, способствующих формированию патриотических качеств у ребенка (активное вовлечение ребенка в практическую деятельность патриотической направленности, осуществляемую под контролем взрослого).

Для достижения наилучших результатов требуется сбалансированное развитие всех трех компонентов патриотизма.

Для реализации курсового исследования, посвященного патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста, нами был разработан план мероприятий, включающий разнообразные игровые формы, направленные на развитие у детей чувства патриотизма. В ходе исследования мы стремились к созданию эффективного инструмента для формирования у подрастающего поколения любви к Родине и уважения к ее истории и культуре.

Реализация намеченного проекта осуществляется на стадии формирующего эксперимента. Длительность работы рассчитана на период в три месяца. Структура материала организована с учетом принципов вариативности и удобства в применении. Качественно спроектированные игры способны познакомить детей с различными аспектами их страны – от значимых исторических событий до традиционных ремесел и культурных торжеств.

Благодаря включению игровых элементов, направленных на развитие патриотических чувств, можно укрепить у воспитанников понимание своих истоков, ценностей и культурного наследия, что станет важным подспорьем в их дальнейшей жизни.

Список использованных источников

1. Байбородова, Л. В. Концептуальные основы патриотического воспитания будущих педагогов / Л. В. Байбородова, И. Г. Харисова, В. В. Белкина // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 8–14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-patrioticheskogo-vospitaniya-buduschih-pedagogov/viewer> (дата обращения 25.03.2025).
2. Котлякова, Т. А. Формы организации процесса развития игровой деятельности дошкольников в ДОО / Т. А. Котлякова, М. И. Трач // Воспитательные практики: детский сад, школа, вуз : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 11 апр. 2023 г. / отв. ред. М. Г. Заббарова. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2023. – С. 235–241. – URL: https://www.ulspu.ru/upload/img/media/library/5be/sbornik_2023_vospitatelnye-praktiki.pdf (дата обращения 25.03.2025).
3. Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе / М. Ю. Новицкая, С. Ю. Афанасьева, Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева ; под ред. А. В. Рассказовой. – М. : Просвещение : Дрофа, 2010. – 160 с.

В. В. МЕДВЕДЕВА

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

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

РОЛЬ СЕМЬИ В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения является важным этапом их развития и социализации. Этот процесс влияет не только на эмоциональное состояние ребенка, но и на его дальнейшее обучение, развитие коммуникативных навыков и формирование положительного отношения к новым условиям. Семья играет ключевую роль в подготовке ребенка к посещению детского сада, обеспечивая эмоциональную поддержку, формируя доверие и создавая основу для успешной адаптации.

В статье рассматриваются основные аспекты влияния семьи на процесс адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования, а также предлагаются рекомендации для родителей и педагогов. Целью статьи является выявление роли семейных факторов в процессе адаптации детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования, а также определение методов повышения эффективности семейной поддержки в этом процессе.

Большой вклад в изучение проблем адаптации детей раннего возраста к условиям УДО сделан в отечественной науке. Активно вопросы социальной адаптации рассматриваются в педагогических работах Ш. А. Амонашвили, Г. Ф. Кумарина, А. В. Мудрика и др.

Н. Д. Ватутина в своем пособии рассматривает оптимизацию условий для успешной адаптации детей в детском саду, раскрывает особенности поведения детей и, соответственно, методы педагогического воздействия на них в этот период, требования к подготовке детей в семье к детскому саду.

Т. В. Костяк рассматривает особенности психологической адаптации детей раннего возраста к детскому саду, а также факторы психологического благополучия ребенка и основные закономерности его психического развития в дошкольном возрасте.

Авторы пришли к выводу, что важная роль в период адаптации отводится воспитателю, его работе с семьей ребенка.

Одним из важнейших факторов успешной адаптации является эмоциональная поддержка со стороны родителей. Исследования показывают, что дети, чьи родители проявляют интерес к их деятельности, поддерживают инициативу и создают доверительную атмосферу дома, легче воспринимают новые условия [1]. Эмоциональная стабильность в семье способствует

формированию у ребенка чувства безопасности, что важно при первом знакомстве с коллективом и новыми правилами.

Семья должна способствовать развитию у ребенка навыков самостоятельности: умению одеваться, есть самостоятельно, пользоваться предметами гигиены. Эти навыки облегчают процесс адаптации в детском саду и снижают уровень тревожности. Родители могут постепенно вводить ребенка в новые ситуации, поощряя его инициативу и самостоятельность.

Заранее информируя ребенка о предстоящем посещении учреждения, родители помогают снизить уровень тревожности. Рассказы о том, что его ждет в саду, кто там будет, какие игры и занятия, – все это создает позитивное отношение к будущему опыту [2]. Важно использовать доступные для ребенка формы коммуникации: книги («Мышонок Тим идет в детский сад» Анны Казалис), рассказы или совместные прогулки возле детского сада.

Подготовка к первому визиту включает совместное собирание вещей, обсуждение правил поведения и знакомство с педагогами. Такой подход помогает ребенку почувствовать поддержку и уверенность [3]. Родители могут организовать экскурсии или встречи с будущими воспитателями заранее.

Несмотря на важность роли семьи, некоторые родители сталкиваются с трудностями: недостатком времени, стрессом или недостаточной информированностью о процессе адаптации. Это может негативно сказаться на подготовке ребенка и его психологическом состоянии. В таких случаях важно организовать консультации с педагогами или психологами для повышения уровня поддержки.

В своей трудовой деятельности я поставила перед собой задачу расширить представления родителей в области психологии детства. Работу с родителями начала еще за три месяца до поступления их детей в учреждение дошкольного образования. Мною были подготовлены консультации для родителей, также я заранее познакомила их с режимом дня в учреждении дошкольного образования. Оказывала эмоциональную поддержку родителям, отвечая на все интересующие их вопросы.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 70 г. Бреста» в первых младших группах. Выборка составила 32 человека.

По методике А. Остроуховой «Изучение степени адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования» получены следующие результаты:

У каждого второго ребенка (50 %) адаптация прошла в легкой форме (поведение у этих детей нормализовалось в течение первых пяти дней).

У 38 % воспитанников острую фазу адаптационного периода прошла в средней степени тяжести (у этих детей наблюдались признаки психологического стресса (плаксивость и капризность), однако в течение 15 дней поведение у них нормализовалось и самочувствие улучшилось.

У 12 % воспитанников не удалось установить степень адаптации, т. к. они не посещали детский сад.

Усложненный уровень адаптации и уровень дезадаптации в этой группе не выявлены.

Таким образом, роль семьи в адаптации детей раннего возраста к дошкольному образованию трудно переоценить. Эмоциональная поддержка, развитие навыков самостоятельности и информирование о предстоящих событиях создают благоприятные условия для успешного входа в новую социальную среду. Совместная работа родителей и педагогов способствует формированию у ребенка позитивного отношения к детскому саду и снижает уровень тревожности. Важно продолжать развивать программы поддержки семей для повышения их компетентности в вопросах подготовки детей к дошкольному образованию.

Выработка единого подхода к воспитанию ребенка, согласование воздействий на него дома и в учреждении дошкольного образования – важнейшее условие, облегчающее ему адаптацию к изменениям в образе жизни.

Список использованных источников

1. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2009. – 424 с.
2. Кузнецова, Е. В. Современные подходы взаимодействия с семьей – родительский клуб / Е. В. Кузнецова // Вестник дошкольного образования. – 2023. – № 1 (219). – С. 54–56.
3. Коган, Е. А. Факторы адаптации детей к условиям детского сада / Е. А. Коган, А. В. Корчевная // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 1. – С. 1–8.

Н. В. МИРЕНКОВА

Могилев, детский сад № 3 г. Могилева, заместитель заведующего по основной деятельности

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ В ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ К НАРОДНЫМ ТРАДИЦИЯМ СВОЕГО НАРОДА

Дошкольный возраст является важной возрастной ступенью для формирования духовно-нравственных приоритетов, которые будут определять развитие и становление личности в будущем. Духовность и нравственность находятся в тесной взаимосвязи: нормы и принципы нравственности получают идейное обоснование и выражение в идеалах добра и зла, являющихся категориями духовности. Таким образом, духовно-нравственное воспитание является важной задачей дошкольного образования [1].

Традиции белорусского народа открывают огромные возможности для дошкольников, давая им знания и опыт, накопленный поколениями.

Они помогают воспитать способность управлять собственными переживаниями, поступками в соответствии с интересами других людей, требованиями общества. С воспитания чувства любви, привязанности к родному дому, детскому саду, родной улице, родной семье начинается более сложное, многогранное формирование – чувство любви к своему отечеству, Родине. Ребенок дошкольного возраста должен в первую очередь должен осознать себя членом семьи, частью своей малой родины и только потом гражданином Беларуси, жителем планеты Земля. Вся работа по формированию духовно-нравственных качеств строится по принципу от близкого к далекому.

Дети дошкольного возраста приобщаются к национальному культурному наследию, образцам национального фольклора, народным художественным промыслам, белорусским народным традициям, произведениям писателей, поэтов в специально организованной деятельности по всем образовательным областям («Ребенок и общество», «Ребенок и природа», «Развитие речи и культура речевого общения», «Музыкальное искусство» и др), в нерегламентированной деятельности: общении, игровой деятельности, художественной деятельности, трудовой деятельности. Особенную роль в приобщении детей дошкольного возраста к народной культуре играют народные праздники как средства передачи национального характера. В детском саду это проведение сезонных музыкально-игровых праздников, физкультурных досугов: «Праздник урожая», «День матери», «День отца» осенью; «Новый год», «Каляды» зимой; «Масленица», «Мамин день», «Весенний праздник» весной, «Купалье» летом. Воспитанники совместно с педагогами изучают традиции проведения, историю возникновения каждого народного праздника. Педагоги детского сада, родители помогают получить дошкольникам представление о разных видах народного творчества. Приобщение дошкольников к народному творчеству развивает у них вкус, бережное отношение к историческим ценностям, созданных предшествующими поколениями.

При ознакомлении с бытом, традициями, отдельными историческими моментами могут возникнуть трудности в работе с дошкольниками. Эти трудности вызваны тем, что дошкольникам свойственно наглядно-образное мышление. Поэтому в работе с детьми дошкольного возраста необходимо использовать не только иллюстрации, художественную литературу, но и наглядные, реальные предметы и материалы, которые дают основную познавательную информацию в виде чувственных образов, а слово педагога помогает их формированию и воспроизведению. Создание мини-музея «Белорусская хатка» в дошкольном учреждении наиболее эффективно для ознакомления детей дошкольного возраста с народными промыслами, бытовыми предметами старины. Ценность мини-музеев признается ведущими психологами и педагогами. Дошкольники при посещении музея знакомятся с предметами старины, народно-прикладного искусства,

промышленной деятельности своих предков. Педагоги помогают увидеть в произведениях народно-прикладного искусства красоту и высокое мастерство их создателей, рассмотреть в музейных экспонатах прошлое, почувствовать, как меняются со временем предметы быта, одежда.

Сравнивая предметы старины и предметы, изготовленные современными мастерами, дошкольники находят много общего, что позволяет сделать вывод о том, что традиции мастерства сохраняются и в современном мире. Кроме того, в мини-музее расширяются возможности подачи информации посредством игры (через героев сказок и т. д.).

Особенно важным условием духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста является тесная взаимосвязь с родителями, с семьей. Необходимо знакомить родителей с проводимой в дошкольном учреждении работой, чтобы пробудить у самих взрослых, а особенно молодых родителей, интерес к истории собственной семьи, к тем ремеслам, которыми занимались представители старшего поколения семьи. Принесенные детьми в группу семейные реликвии (предметы народного творчества) становятся личностно значимыми для дошкольников, т. к. они были выполнены родным или близким ему человеком или принадлежали ему. Таким образом, возникает культурная связь поколений в семье, для поддержания которой необходима совместная деятельность детей и родителей (бабушек, дедушек, прабабушек и т. д.), деятельность, наполненная как в эмоциональном, так и в информационно-действенном плане.

Прикосновение к истории своей семьи вызывает у дошкольника сильные эмоции, учит сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует бережному отношению к традициям своей страны, своего народа, сохранению семейных связей.

Результатом работы по духовно-нравственному воспитанию, основанному на традициях белорусского народа, является создание условий для наполнения внутреннего мира ребенка дошкольного возраста особым ценностным содержанием. При этом традиционные ценности обогащаются, дополняются и углубляются через воспитание у дошкольников духовной чуткости, любви, доброты, способности проявлять национальные черты характера белорусского народа, такие как любовь к ближнему, уважение предков, миролюбие, трудолюбие, законопослушание.

Ценность народных традиций огромна, а их утрата невосполнима какими бы то ни было материальными благами. Традиции – хранители народной культуры, заветов народа. Старинная мудрость напоминает нам: «Человек, не знающий своего прошлого, не знает ничего».

Список использованных источников

1. Учебная программа дошкольного образования. – Мн. : НИО : Аверсэв, 2023. – 416 с.

О. Ю. МИРОНЕЦ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

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

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ

В старшем дошкольном возрасте большая часть детей полностью осваивают звуковую сторону речи, имеют довольно большой словарный запас, обладают умением грамматически правильно составлять предложения. Но, к сожалению, не у всех детей процесс овладения речью протекает одинаково. Во многих случаях он искажается, и тогда у детей отмечаются различные отклонения в речи, которые нарушают нормальный ход ее развития. Одним из распространенных нарушений речи является дислалия. Дислалия – это нарушение звукопроизношения у детей с сохранным слухом и нормальной иннервацией речевого аппарата. У многих детей с дислалией кроме расстройств звукопроизношения отмечаются нарушения фонематического слуха и фонематического восприятия.

Г. А. Волкова раскрыла термин «фонематический слух» как тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова [1]. Д. Б. Эльконин фонематическое восприятие рассматривает как специальные умения по различению фонем в словах и анализу структуры слова [2].

Дети, у которых нарушены фонематические процессы, испытывают трудности в выполнении фонематического анализа и синтеза и нуждаются в специальной логопедической помощи. Ведущим средством в коррекционной работе выступает игра. С помощью игровых средств создается игровая ситуация, актуализируются знания детей, объясняются правила, формируется дополнительная стимуляция игровой и речевой активности, создаются условия для возникновения и усиления познавательных мотивов, развития интересов, формируется положительное отношение к обучению. Логопедическая работа по развитию фонематических процессов с использованием игры проводится поэтапно.

Первый этап (подготовительный) – развитие неречевого слуха.

На этом этапе проводятся игры на различение неречевых звуков. Такие упражнения способствуют развитию слуховой памяти и слухового внимания, без чего невозможно научить ребенка вслушиваться в речь окружающих и дифференцировать фонемы. В это время работает физический слух.

Игры, используемые в коррекционной работе на первом этапе.

Игра «Тишина». Дети, закрыв глаза, «слушают тишину». Через 1–2 минуты дошкольникам предлагается открыть глаза и рассказать, что они услышали.

Игра «Угадай, на чем играю». Цель: развитие устойчивости слухового внимания, умения различать инструмент на слух по его звучанию.

Логопед выкладывает на стол музыкальные игрушки, называет их, извлекает звуки. Затем предлагает детям закрыть глаза («настала ночь»), внимательно послушать, узнать, какие звуки они услышали.

Игра «Узнай по звуку». Логопед использует различные предметы и игрушки, которыми можно производить характерные звуки (деревянная ложка, металлическая ложка, карандаш, молоток, резиновый мяч, стакан, ножницы, будильник).

Второй этап – развитие речевого слуха (различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса).

Игры, используемые в коррекционной работе на втором этапе.

Игра «Дует ветер». Цель: изменение силы голоса, умение в зависимости от ситуации пользоваться громким или тихим голосом.

Логопед говорит: «Дует легкий летний ветерок: у-у-у (тихо-тихо)» (воспитанники сидят), «Подул сильный ветер: У-У-У (громко)» (воспитанники встают). Можно использовать картинки.

Игра «Три медведя». Цель: развитие умения менять высоту голоса.

Меняя высоту голоса, следует попросить ребенка отгадать, кто говорит: Михайло Иванович (низкий голос), Настасья Петровна (голос средней высоты) или Мишутка (высокий голос). Затем воспитаннику предлагается произнести одну из фраз за медведя, медведицу и медвежонка голосом, меняющимся по высоте.

Игра «Близко – далеко». Логопед издает различные звуки. Ребенок учится различать, где гудит пароход (у-у-у) – далеко (тихо) или близко (громко), какая дудочка играет – большая (у-у-у низким голосом) или маленькая (у-у-у высоким голосом).

Третий этап – развитие навыка элементарного звукового анализа и синтеза. Этот этап имеет определенную последовательность: определение количества слогов в словах разной сложности; выделение первого и последнего звука в слове; выделение слова с предложенным звуком из группы слов или из предложения; различение звуков по их качественным характеристикам (гласный – согласный, глухой – звонкий, твердый – мягкий); определение места, количества, последовательности звуков в слове; творческие задания (придумать слова с заданными звуками).

Игры, используемые в коррекционной работе на третьем этапе.

Игра «Отстукивание слогов». Цель: обучение слоговому анализу слов.

Оборудование: барабан, бубен.

Дети садятся в ряд. Логопед объясняет, что каждому ребенку будет дано слово, которое он должен отстучать или отхлопать. Произносит отчетливо громко слово, например колесо. Вызванный ребенок должен отстучать столько раз, сколько слогов в данном слове. Ведущий дает детям разные по количеству слогов слова. Победителями будут те, кто не сделал ни одной ошибки.

Игра «Угадай слово». Цель: составление слов с определенным количеством слогов.

Дети сидят за столом. Педагог говорит: «Сейчас мы с вами будем угадывать слова. Я вам не назову их, а только передам по телеграфу – отстучу, а вы должны подумать и сказать, какие это могут быть слова». Если же дети затрудняются назвать слово, педагог снова отстукивает слово и произносит его первый слог. Игра повторяется, но теперь педагог называет одного ребенка. Вызванный должен угадать слово, которое ему отстучат, назвать его и отстучать. Когда дети усвоют игру, ведущим можно выбрать кого-нибудь из детей.

Игра «Слоговой поезд». Цель: упражнять детей в делении на слоги.

Используется паровоз с тремя вагонами. На первом – схема одного слога, на втором – двух слогов, на третьем – трех слогов. Детям необходимо «распределить картинки в нужный вагон».

Игра «Пирамида». Цель: упражнять детей в определении количества слогов в словах.

Оборудование: изображение пирамиды из квадратов в три ряда: внизу три квадрата для трехсложных слов, выше – два квадрата для двухсложных слов, на самом верху – один квадрат для односложных слов. Под квадратами находятся кармашки. Предметные картинки.

Воспитанникам предлагается разложить картинки в нужный карман в зависимости от количества слогов в слове.

Игра «Найди слову схему». Цель: упражнять детей в делении на слоги.

Оборудование: предметные картинки, схемы для односложного, двухсложного, трехсложного слов.

Дети к названным словам подбирают схему.

Названные игры способствуют развитию фонематических функций и успешному овладению грамотой.

Список использованных источников

1. Волкова, Г. А. Энциклопедический словарь логопеда / Г. А. Волкова. – СПб. : Детство-Пресс, 2014. – 256 с.
2. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2011. – 384 с.

А. А. МИХАЛЬЧУК

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. С. Глинка, канд. ист. наук

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ И ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В число основных направлений воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь входят экологическое и трудовое воспитание. Экологическое воспитание направлено на формирование у обучающихся ценностного отношения к природе, навыков рационального природопользования и защиты окружающей среды. Трудовое воспитание направлено на формирование понимания труда как личностной и социальной ценности [1]. В данной статье мы охарактеризуем работу по данным направлениям в сельской школе на примере ГУО «Средняя школа аг. Знаменка» Брестского района в период с сентября 2020 г. по август 2023 г. Учреждение образования выбрано не случайно: автор является его выпускником.

Ежегодно учащиеся Знаменской средней школы участвовали в республиканской трудовой акции по сбору вторсырья «Сдай макулатуру – сохрани дерево». В 2022/23 уч. г. было собрано 2 560 кг макулатуры и 2 480 кг металломолома. Данное мероприятие носит в школе традиционный характер. В числе мероприятий, направленных на формирование у учащихся экологической культуры, были экологические игры, конкурсы, турниры, акции. В течение ряда лет на базе школы осуществлялась реализация образовательного проекта «Зеленые школы» (руководитель М. В. Станчук). Формированию экологического мировоззрения учащихся способствовало объединение по интересам «Я и природа», которым руководила педагог дополнительного образования С. И. Левай.

Летом 2021 г. в Знаменской школе функционировали лагерь труда и отдыха и два студенческих отряда. В июне была организована временная занятость 9 учащихся 11 класса: они были направлены на работу управлением по труду, занятости и социальной защите Брестского райисполкома. Летом 2023 г. в экологических отрядах отработали 17 учащихся Знаменской средней школы: 2 – в отряде «Лесовик», 8 – «Эколюбы», 7 – «Лесной дозор». Кроме того, 7 учащихся входили в состав летнего трудового отряда «Трудовик», действовавшего на базе школы.

Наряду с экскурсиями гражданско-патриотического характера учащиеся Знаменской средней школы неоднократно посещали Меднянское лесничество ГЛХУ «Брестский лесхоз» и ГПУ «Республиканский заказник «Прибужское Полесье». В течение ряда лет в школе проводятся тематические мероприятия «Чернобыль – наша боль», имело место участие школь-

ников в республиканской трудовой акции «Чистый дворик», акциях «Чистый класс» и «Покормим птиц зимой», общепионерском субботнике. Регулярно дети занимаются благоустройством территории школы, мест боевой славы и населенного пункта. Учащиеся 8–11 классов ежегодно участвуют в акции «Чистый лес за 50 дней» по уборке и благоустройству прилегающей лесной территории, занимаются посадкой молодых деревьев в рамках республиканской акции «Неделя леса». Учащиеся 1–4 классов активно участвуют в конкурсах поделок из природных материалов.

Особняком в деле экологического воспитания в моей родной школе стоит участие юношей и девушек в работе студенческого экологического отряда «Лесовик» имени Героя Советского Союза П. Б. Лактионова. Слово «студенческий» употребляется здесь не для указания категории обучающихся в его составе, а с целью подчеркнуть близость содержания его деятельности к студенческому стройотрядовскому движению. В состав «Лесовика» входят учащиеся двух сельских школ: д. Знаменка и д. Медно Брестского района.

Следует отметить, что об отряде «Лесовик» автор знает не понаслышке, т. к. дважды работал в его составе подсобным рабочим. Стать членами отряда для учащихся этих двух школ весьма престижно. В первую очередь хотелось бы отметить очень дружескую атмосферу, которая в нем царила. Коллектив сотрудников лесничества и мои сверстники в отряде встретили меня очень тепло: и взрослые, и дети оказались добрыми, веселыми, задорными людьми, всегда готовыми прийти на помощь. Мы часто шутили, рассказывали друг другу различные истории, в перерывах все обедали за одним столом. От работников лесничества мы узнали интересные факты о лесе, они учили нас различать растения, показывали, как правильно обращаться с различными инструментами.

Школьники сажали деревья, убирали сухостой, пропалывали от сорняков большие площади различных культурных и декоративных видов растений, поливали их. Необходимо обратить внимание, что прополка – важная и кропотливая работа, т. к. сорная трава может быстро заглушить молодые побеги специально высаженных декоративных и культурных растений, отбирая у них воду, свет и питательные вещества. Пололи и вручную, и тяпками. Каждый школьник в течение всей смены, которая длилась 2 недели, должен был выполнить различные виды работ на площади 1,3 га. Все члены отряда не только успешно справились с работой, но и перевыполнили ее, в результате чего им был предоставлен дополнительный выходной. Кроме этого, ребята выполняли и целый ряд других необходимых в лесном хозяйстве видов работ: убирали помещения, очищали территорию от мусора, собирали семена для будущих посадок, красили и ремонтировали скворечники, помогали ухаживать за саженцами в питомниках.

Хотелось бы обратить внимание на одну существенную деталь. Работа была оплачиваемой, чем все ребята были очень довольны. Например, в 2023 г. за период работы с 10 по 30 июня она составила в среднем 517 рублей на одного человека. Но еще более важным стало осознание того, что получаешь зарплату за выполнение нужной и полезной людям работы. В те дни часто стояла жаркая погода, физическая работа прилично изматывала, приходилось рано вставать, однако все эти невзгоды значительно перевешивались положительными эмоциями, которые мы получали в результате новых знакомств, неформального общения друг с другом, совместного физического труда, поддержки взрослых. Участие в работе отряда «Лесовик» во многом определило выбор мною будущей профессии – поступление на специальность «Биоэкология».

За свою качественную работу отряд «Лесовик» многократно поощрялся. В 2021 г. он был награжден дипломами I степени в номинациях «Лучший студенческий экологический отряд» и «Лучший командир студенческого экологического отряда» (им стала учитель Е. А. Василюк). Через год, помимо этих двух номинаций, на районном этапе конкурса студотрядов «Лесовик» стал победителем в категориях «Лучший комиссар студенческого экологического отряда» и «Лучший штаб трудовых дел». В свою очередь, на областном этапе экоотряд был удостоен благодарности в первых трех из перечисленных номинаций.

Весьма положительным аспектом деятельности отряда являлось то, что работа с учащимися в нем не ограничивалась экологической и трудовой направленностью. Так, в 2023 г. с бойцами отряда были проведены информационный час «Биография П. Б. Лактионова», открытый диалог «Стройотряд – твой шаг в будущее», фотоконкурс «В объективе студотряд», благотворительная акция в адрес пожилых людей и др.

Таким образом, в учреждении образования проводится системная работа с целью формирования у учащихся трудолюбия, воспитания экологической культуры, формируется осознание необходимости защиты окружающей среды и ответственного отношения к результатам своей деятельности. Весьма важным является то обстоятельство, что школьники не только учатся бережному отношению к природе, но и получают практические навыки, как сохранять и приумножать зеленые богатства нашей планеты.

Список использованных источников

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 31 дек. 2020 г. № 312. – URL: <https://adu.by/images/2023/vosp/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf> (дата обращения: 31.03.2025).

А. М. МИЦКОВИЧ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

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

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ученые М. И. Лисина, О. Н. Сомкова, М. М. Алексеева, Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, О. Л. Зверева, М. А. Воронцова, Н. В. Клюева рассматривают формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста как целенаправленный процесс последовательного включения воспитанников в различные виды деятельности, которые обусловливают их овладение разнообразными коммуникативными ситуациями. Этот процесс направлен на формирование личности, способной к решению коммуникативных задач, на развитие необходимых умений и навыков для успешной адаптации в современном социокультурном пространстве. Исследователи особо подчеркивают ведущую роль речевого развития и игровой деятельности в формировании коммуникативных умений у дошкольников.

С точки зрения М. И. Лисиной, коммуникативные умения представляют собой индивидуально-психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных отношений [1].

Современные исследователи (М. И. Лисина, М. М. Алексеева, Н. В. Клюева, О. В. Дыбина, Ю. С. Касаткина и др.) в понятие «коммуникативные умения» детей старшего дошкольного возраста включают: умение слушать и понимать речь собеседника, эмоционально сопереживать ему, выражать свои мысли ясно и последовательно, вступать в контакт и организовывать общение, решать конфликтные ситуации; знание и соблюдение норм и правил общения. Важную роль в психическом развитии воспитанников в этом возрасте играет общение как со сверстниками, так и со взрослыми. Дети постепенно усваивают моральные оценки, начинают осознавать особенности своего поведения и используют нормы и правила для оценки себя и окружающих. У них развиваются избирательность отношений, способность к рефлексии и эмпатии, стремление соответствовать нравственным нормам.

В экспериментальном исследовании было задействовано 34 ребенка 5–6 лет. В контрольной группе (далее – КГ) – 17 респондентов, в экспериментальной (далее – ЭГ) также 17. Цель констатирующего этапа

педагогического эксперимента – определение уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи: 1) выявить у старших дошкольников уровень сформированности представлений о нормах и правилах, которым необходимо следовать при общении с окружающими; 2) оценить у детей наличие желания (стремления) вступать в контакт с окружающими; 3) определить уровень сформированности умения организовать общение (слушать собеседника, эмоционально сопереживать, решать конфликтные ситуации).

Методы и методики исследования: наблюдение, педагогический эксперимент, диагностическая беседа, модифицированная методика «Оценка коммуникативных умений дошкольников» О. В. Дыбиной [2].

В ЭГ низкий уровень представлений о нормах и правилах общения с окружающими выявлен у 18 % (3 человека): дети допускали в ответах значительные ошибки, не всегда понимали их значения, отказывались от ответа. Они не понимали важности следования правилам общения, не осознавали, что их нарушения могут иметь негативные последствия. Средний уровень обнаружен у 53 % (9 человек): дети имели общее представление о нормах и правилах общения, допускали некоторые ошибки или давали неполный ответ на вопросы. Дошкольники умеют просить о помощи, но не всегда знают, как правильно выразить несогласие или помириться после ссоры. Испытывали небольшие трудности с соблюдением правил вежливого обращения и делением игрушек, понимали важность следования правилам общения.

Высокий уровень показали 29 % (5 человек): знали нормы и правила общения, понимали их значение и необходимость соблюдения, важность вежливого обращения, умели делиться игрушками, могли объяснить, почему важно соблюдать правила общения, и знали о последствиях их несоблюдения.

В КГ низкий уровень выявлен у 12 % (2 человека), средний – у 47 % (8 человек). Высокий уровень продемонстрировали 41 % (7 человек): прослеживалось понимание важности соблюдения правил общения и того, к чему может привести их игнорирование. Прозвучали такие рассуждения, как: «Если не делиться игрушками, с тобой тоже никто не захочет играть», «Если кричать, можно обидеть, и тогда с тобой не будут дружить». Вывод: в КГ наблюдается более значимый процент детей с высокими показателями – 41 % (ЭГ – 29 %).

В ЭГ дети с низким уровнем стремления (желания) вступать в контакт с окружающими составили 24 % (4 человека): малоактивны, не могут организовать и поддерживать диалог, предпочитают одиночные игры. Большинство детей проявляют средний уровень – 41 % (7 человек): участвуют в общении, но чаще по инициативе других, испытывают некоторые

трудности в организации общения, иногда пассивны в поддержании диалога, заинтересованность во взаимодействии выборочная. Только 35 % (6 человек) группы имеют высокий уровень желания (стремления) вступать в контакт с окружающими: проявляют активность, выступают в роли инициаторов общения, умеют выстраивать коммуникацию в соответствии с той или иной ситуацией и поддерживать диалог, проявляют интерес к собеседнику.

В КГ у 18 % (3 человека) зафиксирован низкий уровень, у 47 % (8 человек) – средний, у 35 % (6 человек) – высокий уровень. Вывод: в ЭГ и КГ большинство детей старшего дошкольного возраста продемонстрировали средний уровень желания вступать в контакт с окружающими (41 % и 47 %). Высокий уровень отмечен у одинакового количества детей обеих групп – 35 %.

В ЭГ у 24 % (4 человека) выявлен низкий уровень сформированности умения организовать общение: дети не смогли определить эмоциональные состояния партнера по общению или устанавливали неверно, не умеют слушать других, перебивают, высказывают негативные установки в общении, не учитывают желания сверстников, конфликтуют с ними. У 47 % (8 человек) обнаружен средний уровень: справились с выполнением задач, фразы проговаривали эмоционально, но выражение чувств при этом не всегда было им понятно, не всегда внимательно слушали других, из-за чего могли не учесть их интересы. С помощью взрослого высказывали и отстаивали свое мнение, иногда даже уступали. Высокий уровень показали 29 % (5 человек): они самостоятельно распознавали эмоциональные состояния сверстников, при помощи речи, пантомимики показывали разнообразные чувства и состояния; внимательно выслушивали других, с уважением относились к их мнению. Спокойно и самостоятельно высказывали и отстаивали свое мнение, уступали, при необходимости уговаривали.

В КГ низкий уровень зафиксирован у 12 % (2 человека), средний – у 53 % (9 человек), высокий – у 35 % (6 человек). Вывод: в ЭГ и КГ у большинства респондентов наблюдается средний уровень сформированности умения организовать общение (47 и 53 % соответственно).

Таким образом, на констатирующем этапе педагогического эксперимента в КГ и ЭГ преобладает в основном средний уровень сформированности коммуникативных умений и в меньшей степени – низкий и высокий.

Можно сделать вывод о необходимости разработки программы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.

Игровую деятельность мы рассматриваем как ведущий вид деятельности детей старшего дошкольного возраста, особую форму освоения окружающей действительности, в которой ребенок моделирует социальные

отношения, осваивает нормы общения и поведения, а также развивает речевые, эмоциональные и социальные навыки. Она способствует формированию у дошкольников не только познавательных процессов, но и коммуникативных умений.

Список использованных источников

1. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 276 с.
2. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников : пособие для воспитателей и учителей нач. кл. : для работы с детьми 5–7 лет / О. В. Дыбина. – М. : Мозаика-Синтез, 2016. – 64 с.

А. М. МИЦКОВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования навыков коммуникации. У ребенка возникают первые представления о себе как члене общества, собственных качествах и психических процессах. Развитие познавательных процессов у старшего дошкольника также достигает уровня, на котором он может осваивать ценные коммуникативные умения. Их отношения со сверстниками и взрослыми становятся сложнее и содержательнее, на первый план выступает личностный тип общения, в центре которого находится интерес к социальным взаимоотношениям.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить, что большинство авторов (О. Н. Сомкова, М. И. Лисина, М. М. Алексеева, М. И. Яшина, Н. В. Клюева, Ю. С. Касаткина и др.) включают в понятие коммуникативных умений следующее: умение слушать и понимать речь собеседника, эмоционально сопереживать ему, выражать свои мысли ясно и последовательно, вступать в контакт и организовывать общение, решать конфликтные ситуации; знание и соблюдение норм и правил общения.

Согласно М. И. Лисиной, коммуникативные умения представляют собой индивидуально-психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект-субъектных отношений [1].

По мнению ученых (О. Н. Сомкова, М. И. Лисина, М. М. Алексеева, Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, М. А. Воронцова, Н. В. Клюева), формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста – это целенаправленный процесс последовательного включения воспитанников в различные виды деятельности, которые обусловливают их овладение разнообразными коммуникативными ситуациями. Он направлен на формирование личности, способной к решению коммуникативных задач, развитие необходимых умений и навыков для успешной адаптации в современном социокультурном пространстве. Исследователями указана ведущая роль речевого развития и игровой деятельности детей дошкольного возраста в формировании коммуникативных умений.

Отечественные психологи Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько утверждали, что развитие коммуникативных умений приобретает большее значение в старшем дошкольном возрасте, т. к. у детей стремительными темпами развивается речь, общение становится неотъемлемой частью жизни ребенка, а деятельность – совместной [2]. В сфере общения важную роль в психическом развитии воспитанников в этом возрасте играет общение как со сверстниками, так и со взрослыми. Детям становятся интересными разговоры об окружающих людях, их тревогах и переживаниях, героях литературных произведений, фильмов и, безусловно, о самих себе. Постепенно они усваивают моральные оценки, начинают осознавать особенности своего поведения и используют нормы и правила для оценки себя и окружающих. В сфере взаимоотношений развиваются избирательность отношений, способность к рефлексии и эмпатии, появляется стремление соответствовать нравственным нормам.

Игровую деятельность мы рассматриваем как ведущий вид деятельности детей старшего дошкольного возраста, представляющий собой особую форму освоения окружающей действительности, в которой ребенок моделирует социальные отношения, осваивает нормы общения и поведения, а также развивает речевые, эмоциональные и социальные навыки. Она обладает огромным психолого-педагогическим потенциалом, способствуя формированию не только познавательных процессов, но и коммуникативных умений.

В развитии коммуникативных способностей у детей каждый вид игровой деятельности вносит свой специфический вклад в совершенствование коммуникативного процесса. С точки зрения О. Л. Зверевой, групповой характер сюжетно-ролевой игры развивает способность координировать свои действия с другими, ребенку необходимо уметь общаться, устанавливать со сверстниками определенные отношения. В игре ребенок учится управлять собой, своим поведением в целом и отдельными действиями. Принимая ту или иную роль, ребенок усваивает необходимые

для этой роли нормы поведения, развивает способность ориентироваться в сфере норм и правил человеческих отношений [3].

Положительное влияние на развитие коммуникативных умений оказывают также игры с правилами (дидактические, подвижные), способствующие развитию нормативной регуляции, мотивации достижения, стремления к волевому усилию. Подвижные игры развивают способности действовать в соответствии с общими требованиями, самообладание, умение контролировать свое поведение.

В качестве средства развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста М. А. Воронцова рассматривает игры-драматизации. Исследователь подчеркивает, что в играх-драматизациях дошкольник имеет возможность экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выстраивать их в социально приемлемые формы. Такие игры способствуют развитию мимики, пантомимики, эмоций, внимания, памяти, речи, формируется понимание некоторых проблем и путей их решения. В целом создается благоприятная среда для лучшего освоения социальных норм, ролей [4].

Значимым условием для успешного формирования коммуникативных умений является организация развивающей предметно-пространственной среды. Эффективно организованная среда способствует не только активизации игровой деятельности, но и созданию условий для взаимодействия детей друг с другом. Такая среда должна быть насыщенной, вариативной, доступной и безопасной, соответствовать интересам и возрастным особенностям детей.

Таким образом, формирование коммуникативных умений имеет решающее значение для развития личности в старшем дошкольном возрасте. Игра является наиболее эффективным средством формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Она позволяет ребенку в доступной и увлекательной форме осваивать нормы общения, развивать речь, эмоциональную отзывчивость и социальные навыки. Разнообразие игровых форм (сюжетно-ролевые, игры с правилами, игры-драматизации и др.) способствует развитию различных коммуникативных умений, обеспечивая всестороннее взаимодействие детей со сверстниками и взрослыми.

Список использованных источников

1. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 276 с.
2. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : кн. для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
3. Зверева О. Л. Психолого-педагогическая поддержка семейного воспитания / О. Л. Зверева. – М. : ТЦ «Сфера», 2019. – 114 с.

4. Воронцова, М. А. Коммуникативные навыки детей дошкольного возраста и необходимость их развития средствами игры / М. А. Воронцова. – Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. – 112 с.

М. Н. МОЗЕРОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина, канд. пед. наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Социально-педагогическая поддержка трактуется как оказание помощи ребенку со стороны педагогов и общества в осуществлении процесса социальной адаптации и социальной интеграции с целью раскрытия индивидуально заданных способностей и талантов при условии принятия интересов и норм общества для участия в его дальнейшем активном преобразовании в деятельности субъекта (А. В. Иванов).

Социально-педагогическая поддержка, как правило, носит ситуативный характер и осуществляется здесь и сейчас.

Социально-педагогическая поддержка может оказываться социальным педагогом различным субъектам: обучающимся, педагогам, педагогическому коллективу. По отношению к обучающемуся она состоит в том, чтобы стать опорой в его самопроявлении; оказать помощь, содействие ему в чем-либо; выразить свое одобрение, согласие присоединиться к мнению, действиям и поступкам в определенной ситуации и др. По отношению к педагогу социально-педагогическая поддержка состоит в проявлении участия в конкретной ситуации; содействии в проявлении инициативы, творчества в деятельности; одобрении, согласии присоединиться к мнению, действиям и поступкам педагога в определенной ситуации. По отношению к педагогическому коллективу – это проявление участия в деятельности актива в организаторской и практической деятельности, различных целесообразных начинаниях, активности; обучении членов коллектива социальным навыкам; помощи, содействии активу в проявлении инициативы, творчества в достижении личной и коллективной успешности.

В отношении студенческой аудитории сущность социально-педагогической поддержки состоит во взаимодействии субъектов педагогической деятельности с обучающимися с целью актуализации личностного потенциала студентов и включает комплекс мер по содействию их самореализации [1].

К субъектам, оказывающим социально-педагогическую поддержку студентам, относятся профессорско-преподавательский состав, социальные

педагоги, психологи, кураторы учебных групп, руководители молодежных организаций.

Как правило, выделяется пять основных этапов социально-педагогической поддержки. На первом этапе решаются задачи выявления наиболее типичных и специфических проблем молодежных лидеров, обнаружения причинно-следственных связей выявленных проблем. На втором этапе целеполагания основной задачей для субъектов социально-педагогической поддержки является определение комплекса целей помощи по отношению к конкретным обучающимся, ориентированных на решение выявленных проблем. Третий этап связан с прогнозированием и планированием решения задач по достижению поставленных целей. Четвертый этап характеризуется практическим осуществлением разработанного плана разрешения проблем. Пятый – это этап анализа результатов произведенных действий и их оценка.

Социальный педагог может использовать следующие методы и приемы поддержки обучающихся: содействие анализу сложившейся ситуации; помощь в целеполагании; помощь в самоорганизации; помощь в организации конструктивной коммуникации; убеждение в реальности достижения целей; приемы открытой социально-педагогической поддержки и сотрудничества (поощрение, похвала, одобрение; просьба, стимулирование к деятельности; доверие, авансирование успеха; проявление сопереживания, сочувствия, перевод проблемы в цель и др.); приемы скрытой социально-педагогической поддержки (безадресное упоминание об ошибках, мнимое безразличие, намек, высказанный без адреса, изменение задания, поручения, обсуждение жизненных ситуаций, стимулирование состязательности и др.).

Таким образом, социально-педагогическая поддержка обучающихся относится к функционалу социального педагога, имеет особенности проявления с разными категориями обучающихся и осуществляется по определенному алгоритму. В практической деятельности социальный педагог может осуществлять социально-педагогическую поддержку обучающимся поэтапно, применяя широкий спектр методов и приемов.

Список использованных источников

1. Куницкая, О. С. Социально-педагогическая поддержка студентов первого курса в процессе адаптации к образовательной среде учреждения высшего образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Куницкая Оксана Сергеевна. – Мин., 2019. – 251 л.

Н. И. МОНТИК

Могилев, детский сад № 3 г. Могилева, заведующий

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕРСПЕКТИВА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

В последнее десятилетие в мировом образовательном пространстве инклюзивное образование является ведущим преобразованием, т. к. значительно увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития. В настоящий момент существует зарубежный и отечественный опыт воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития с целью социализации детей в обществе вне зависимости от имеющихся физических, культурных, эмоциональных, интеллектуальных особенностей, экономического и социального статуса, а также разницы в их способностях и возможностях. Во многих странах инклюзивное образование является приоритетным направлением развития системы образования, т. к. реализация прав граждан на качественное образование и интеграцию является важным условием развития современного общества.

В настоящий момент существует несколько определений понятия «инклюзивное образование», но все они сводятся к тому, что в основе инклюзивного образования лежит исключение любой дискриминации детей и обеспечение равного отношения ко всем людям при создании особых условий для детей, имеющих особенности психофизического развития.

Несмотря на то что проблемой инклюзивного образования занимаются многие страны и есть мировая практика в данном направлении, все же остаются сложности во внедрении инклюзии и чаще решить ресурсные барьеры намного проще, чем социальные. Ведь ресурсные барьеры затрагивают скорее материальный аспект, в первую очередь создание образовательной среды, подвоза, обучение педагогов для работы с детьми с особенностями психофизического развития. Социальный барьер намного сложнее, т. к. затрагивает деятельность государственных, политических и социально-экономических институтов, систему законодательства; немаловажным аспектом является стереотипы людей.

Значительное достижение в инклюзивном образовании в нашей стране – это то, что ребенок с особенностями психофизического развития имеет возможность обучаться со своими сверстниками в учреждениях образования на равных.

На законодательном уровне в Республике Беларусь закреплены права и обязанности, гарантии участников образовательного процесса: Конституцией Республики Беларусь, Кодексом Республики Беларусь об образовании, Законом Республики Беларусь «О правах ребенка»; постановлением

Министерства образования Республики Беларусь «Об утверждении Инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них» и др.

В условиях инклюзивного образования и реализации его качества необходимо создать ряд условий, провести тщательный отбор задач и методических приемов, ориентированный на конкретного ребенка по каждому из разделов работы.

Образовательная среда должна быть приспособлена к нуждам ребенка, что требует соответствующей профессиональной подготовки педагогических кадров; организации психолого-педагогического сопровождения ребенка; нормативно-правового обеспечения; организации питания; организации взаимодействия с законными представителями обучающихся; организации работы со всеми участниками образовательного процесса по социализации обучающихся с особенностями психофизического развития.

Не существует единого подхода или разработанной стратегии, которая одинаково подошла бы дошкольным учреждениям всех странах мира, но, изучая опыт друг друга, продолжая искать новое и главное, прислушиваясь к потребностям детей, можно совершенствовать подходы к инклюзивному образованию, а значит и совершенствовать общество.

A. В. МОСТЫКА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Ф. Сивашинская, канд. пед. наук, доцент

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Слуховая система является одной из важнейших сенсорных систем человека, т. к. она выступает средством межличностного общения. В развитии ребенка овладение предметными действиями и познание предметов оказываются тесно связанными с восприятием звука как одного из свойств предметов. На основе формирования сенсорных систем формируется номинативная функция речи – ребенок ассоциирует предметы и их названия. Недоразвитие слуха влечет за собой недоразвитие речи, словесно-логического мышления, социализации личности. При нарушениях слуха (слуховой функции) активность и отношения индивида с окружающим миром заметно снижены. Согласно Е. В. Рахмановой, «нарушение слуховой функции человека» означает в первую очередь снижение

его способности обнаруживать и понимать звуки, а также трудности в восприятии и понимании речи окружающих [1].

Для обучения и воспитания детей с нарушениями слуха требуется понимание их особых образовательных потребностей (далее – ООП), а также адаптация содержания, методов и средств обучения. В этом педагоги нередко испытывают затруднения. Вышесказанным определяется актуальность проблемы, заявленной в теме статьи. Целью нашего исследования является уточнение ООП обучающихся с нарушением слуховой функции и выявление особенностей образовательного процесса с их участием.

Изучением проблемы образования детей с нарушением слуха занимаются Т. Г. Богданова, Т. В. Варенова, Е. В. Рахманова, В. В. Хитрюк и др. Исследователи пришли к выводу, что учащиеся с нарушением слуха могут отставать от сверстников в интеллектуальном развитии, в развитии коммуникативных умений, иметь ограниченные общие знания об окружающем мире, испытывать трудности при переходе от конкретного к абстрактному. Они с трудом адаптируются в обществе слышащих людей, могут быть относительно изолированы, не уверены в себе [2].

По утверждению Т. В. Вареновой, целями и задачами образовательного процесса с участием дошкольников с нарушением слуха являются создание благоприятных условий для их разностороннего психического и физического развития с нарушением слуха в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, формирование у них личностных качеств, подготовка к жизни в современном обществе, формирование предпосылок к учебной деятельности и самостоятельности в быту, обеспечение безопасности жизнедеятельности ребенка и др. [3].

В теории и практике сурдопедагогики сформулировано основополагающее положение о том, что люди с нарушенным слухом имеют ООП и нуждаются в специальных условиях, которые должны обеспечить им возможность усвоения образовательных и профессиональных программ [1]. Согласно В. В. Хитрюк, для обучающихся с нарушением слуха характерны ООП: выявление в максимально раннем периоде обучения детей группы риска и оказание ранней комплексной помощи; организация коррекционно-развивающего обучения в соответствии с выявленным нарушением перед началом обучения в школе; непрерывность коррекционно-развивающего образовательного процесса; учет специфики восприятия и переработки информации детьми; развитие всех компонентов речи, языковой и речевой компетенции; применение специальных методов, приемов и средств обучения; организация партнерских отношений с родителями и др. [4].

Вместе с тем, как подчеркивает Е. В. Рахманова, обучающимся с нарушением слуха свойственны также следующие общие ООП: потребность в специальном обучении сразу после выявления первичного нарушения развития; увеличение при необходимости сроков освоения образовательной программы; обеспечение адаптированной развивающей образовательной среды; введение в содержание обучения специальных учебных предметов и коррекционных занятий, отсутствующих в учебном плане нормативно развивающихся сверстников; обеспечение непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание учебных предметов, так и через специальные коррекционные занятия; использование специальных методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих реализацию «обходных путей» обучения; индивидуализация обучения с учетом возможностей и особых образовательных потребностей обучающихся; обеспечение взаимодействия всех участников образовательного процесса с целью реализации единых подходов в решении образовательно-коррекционных задач, специальной психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей «особыенного» ребенка [1].

Установлено, что для удовлетворения вышеназванных ООП детей с нарушением слуха необходимы создание слухоречевой среды, использование разных типов звукоусиливающей аппаратуры в ходе коррекционно-образовательного процесса; целенаправленное и систематическое развитие словесной речи, применение в ходе обучения соотношения устной, письменной, устно-дактильной и жестовой речи с учетом особенностей разных групп детей с нарушением слуха, обеспечения их качественного образования, развития коммуникативных навыков, социальной адаптации и инклюзии; постановка и реализация на уроках и в процессе внеурочной деятельности целевых установок, направленных на коррекцию нарушений в развитии и профилактику возникновения вторичных отклонений; создание условий для развития у обучающихся инициативы, познавательной активности; обеспечение специальной помощи в осмыслиении, упорядочивании, дифференциации и речевом опосредовании индивидуального жизненного опыта, включая впечатления, наблюдения, действия, воспоминания, представления о будущем; развитие понимания взаимоотношений между людьми, связи событий, поступков, их мотивов, настроений; осознания собственных возможностей и ограничений, прав и обязанностей; формирование умений проявлять внимание к жизни близких людей, друзей [1].

В соответствии с общими и специальными ООП детям с нарушением слуха требуется адаптированная образовательная среда, в т. ч. адаптированные содержание, формы, методы, средства обучения. В частности, исследователи подчеркивают, что в работе с детьми с нарушением слуха

наиболее востребованными на начальных этапах обучения являются наглядные методы. При их использовании необходимо применять схемы, таблицы, приближенные к жизни, реалистические иллюстрации, при этом следует предварительно информировать учащихся о тематике, содержании и задачах просмотра, строго дозировать и структурировать предлагаемый материал. Практические методы обучения также широко применяются в процессе обучения учащихся с нарушением слуха для расширения их возможностей в познании действительности, формирования предметных и универсальных компетенций.

Наибольшую специфику имеют словесные методы обучения, которые на первых этапах обязательно сочетаются с наглядными и практическими методами. При этом исследователи рекомендуют педагогам сопровождать устные высказывания письменными, схематическими, визуальными материалами; привлекать внимание учащихся к теме урока, новым словам и определениям с помощью игровых приемов; предлагать учащимся на первых этапах алгоритмизированное и структурированное объяснение нового материала; использовать приемы, направленные на развитие наблюдательности, ассоциативности, сравнения, аналогии, выделения главного, обобщения, воображения и др. [1].

Таким образом, образовательный процесс с участием обучающихся с нарушением слуха должен быть организован с учетом их ООП и тем самым способствовать поддержке и реализации когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых возможностей ребенка с ОПФР.

Список использованных источников

1. Рахманова, Е. В. Обучение и воспитание учащихся с нарушением слуха в учреждениях общего среднего образования : пособие для пед. работников учреждений общ. сред. и спец. образования / Е. В. Рахманова. – Мин. : Нац. ин-т образования, 2021. – 200 с.
2. Инклузивное образование : метод. пособие / Г. Булат, С. Курилов, Н. Букун [и др.]. – Кишинев : Б. и., 2016. – Ч. 2. – URL: https://fism.gov.md/sites/default/files/document/attachments/educatia_incluziva_vol_2_rus_1.pdf (дата обращения: 17.05.2025).
3. Варенова, Т. В. Педагогика: Основы специальной педагогики : учеб.-метод. комплекс / Т. В. Варенова. – Мин. : БГПУ, 2020. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/48517> (дата обращения: 17.05.2025).
4. Хитрюк, В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психо-физического развития : учеб.-метод. пособие для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2011. – 198 с.

Е. Е. МУТОВКИНА

Ярославль, ЯГПУ имени К. Д. Ушинского

Научный руководитель – Л. В. Байборо́дова, зав. кафедрой
пед. технологий, профессор

**АНАЛИЗ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ОБЩЕРОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВЕННО-
ГОСУДАРСТВЕННОГО ДВИЖЕНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ
«ДВИЖЕНИЕ ПЕРВЫХ» В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ
КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

В статье представлен анализ воспитательной системы общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых». Рассматриваются предпосылки создания, миссия, ценностные ориентиры, цели, задачи и принципы Движения. Освещаются ключевые механизмы воспитания, включая детское самоуправление, наставничество, проектную деятельность, а также интеграция с образовательной средой, используемые ресурсы и возникающие практические вызовы. Оценивается потенциал «Движения Первых» как фактора формирования культуры личности в рамках единого воспитательного пространства.

В условиях современных социокультурных вызовов актуализируется исследование молодежных инициатив. Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение Первых» (далее – Движение), учрежденное в июле 2022 г. на основе Федерального закона № 261-ФЗ [1], призвано содействовать раскрытию потенциала подрастающего поколения. Движение стало важным элементом воспитательной системы Российской Федерации, требующим научного осмыслиения [2]. Настоящая статья анализирует воспитательную систему Движения как фактор формирования культуры личности.

Исторически детские организации востребованы государством для воспитания граждан [3], а дети психологически предрасположены к участию в социальном движении [4]. Это обусловлено как личностными особенностями, так и характеристиками детского сообщества [2]. Отечественная история детского движения XX в. служит основой для новых организаций [5]. Существование детских движений объясняется стремлением к служению, реализации прав, сохранению традиций, привлекательностью «борьбы за дело», реальными возможностями детей и поддержкой взрослых [6].

Основополагающими документами Движения являются Устав и Концепция воспитания, определяющие миссию, трехуровневую систему

ценностей (личностные, коллективные, государственные), цели, задачи и принципы воспитательной деятельности. Миссия Движения – «быть с Россией, быть человеком, быть вместе, быть в Движении, быть первыми» [7, с. 5], опираясь на ценности: жизнь и достоинство, мечта, созидательный труд (личностные); добро и справедливость, крепкая семья, дружба, взаимопомощь (коллективные); патриотизм, служение Отечеству, историческая память (государственные).

Главная цель Движения – содействие воспитанию, профориентации, досугу, созданию равных возможностей для самореализации молодежи на основе традиционных российских ценностей, развитие общественной активности и ответственности [1, ст. 3]. Задачи включают развитие личности, гражданской идентичности, навыков сотрудничества, стимулирование инициативы.

Воспитание в Движении – это «процесс выработки у растущего человека личностных свойств и качеств, опыта социальных отношений в ходе совместной со сверстниками... самостоятельно организуемой деятельности» [5, с. 26]. Система базируется на гуманистических принципах и подходах (личностно ориентированный, деятельностный). Ключевой вид деятельности – социально значимая, реализуемая через проекты и волонтерство. Для самореализации используются субъектно ориентированные технологии, проектная деятельность, детско-взрослые сообщества, наставничество и детское самоуправление через «Советы Первых».

Советы Первых развивают самоуправление на всех уровнях – от первичного отделения до федерального, координируя деятельность и представляя интересы участников. Для целенаправленного развития лидерских качеств существуют Школы актива, предоставляющие знания и инструменты для работы в органах самоуправления и реализации проектов. Также важным механизмом является разновозрастное взаимодействие, способствующее укреплению связей между поколениями. Движение интегрирует учебную, внеурочную деятельность и дополнительное образование, создавая единое воспитательное пространство через программы, проекты, смены в лагерях, конкурсы, фестивали и программы семейного участия. Взаимодействие субъектов (дети, родители, педагоги, наставники) осуществляется в различных формах с акцентом на социальное партнерство и использование цифровой среды. Движение активно использует ресурсы социальной среды [6] и другие виды ресурсов, включая цифровую «Копилку методиста Первых» [7].

Оценка эффективности деятельности Движения осуществляется с помощью системы ключевых показателей эффективности (КПИ), разработанной с учетом ценностей и миссии Движения. Целью данной системы является повышение доли проактивных, патриотически настроенных

обучающихся. Ключевыми показателями на индивидуальном уровне являются уровень патриотизма, знание ценностей, стремление к самореализации, участие в проектах. Для местных и первичных отделений важны такие показатели, как реализация проектов и акций, активность совета, взаимодействие с партнерами и родительским сообществом, охват участников (включая показатель уникальных участников мероприятий), работа с информационной средой [7].

Анализ воспитательной системы «Движения Первых» характеризует ее как модель социальной ориентации, гуманистического, открытого типа, направленную на формирование социально активной, ответственной личности. Интеграция с образовательными организациями, опора на проектную деятельность, самоуправление и наставничество создают предпосылки для формирования культуры [2].

Несмотря на продуманную структуру, существуют практические вызовы, такие как сложности с регистрацией и мотивацией, которые решаются через инструкции, поддержку и систему поощрений. Единое воспитательное пространство – сильная сторона Движения. Успех зависит от поддержки администраций образовательных организаций и педагогов. Движение обладает значительным потенциалом, но требует непрерывного мониторинга и методического обеспечения [2].

Список использованных источников

1. О российском движении детей и молодежи : Федер. закон от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2022. – № 29, ч. III. – Ст. 5258.
2. Дайджест научной и методической литературы : метод. рекомендации / авт.-сост. Т. А. Ромм ; под общ. ред. Н. А. Мандровой, Л. С. Львовой. – М. : Департамент метод. обеспечения Общерос. обществ.-гос. движения детей и молодежи «Движение первых», 2023. – 56 с.
3. Кудинов, В. А. История детского и юношеского движения в России : учеб. пособие / В. А. Кудинов ; отв. ред. Л. И. Тимонина. – Кострома : КГУ, 2017. – 292 с.
4. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. и практикум для акад. бакалавриата / Г. С. Абрамова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2014. – 811 с.
5. Перед лицом своих товарищей... : сборник / сост. и ред. Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М. : АИРО-XXI, 2021. – 510 с.
6. Кирпичник, А. Г. Социокинетика: стратегия движения к созданию новой области знания: тезисы о некоторых итогах деятельности Ассоциации исследователей детского движения / А. Г. Кирпичник, Т. В. Трухачева. – М. ; Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – С. 13–15.
7. Концепция воспитания в Общероссийском общественно-государственном движении детей и молодежи «Движение Первых» : утв. Координац. советом Движения 27 дек. 2023 г. / Общерос. обществ.-гос. движение детей и молодежи «Движение Первых». – М., 2023. – 45 с.

А. О. НАРИВОНЧИК

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

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

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Для развития творческого воображения и креативности у детей старшего дошкольного возраста особое значение имеет театрализованная деятельность (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Л. В. Артемова, Е. В. Мигунова).

Под театрализованной деятельностью дошкольников Л. В. Артемова понимала специфический вид художественно-творческой деятельности, в которой участники осваивают доступные средства сценического искусства и, согласно выбранной роли (актера, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т. д.), участвуют в подготовке и разыгрывании театральных представлений [1]. Содержание театрализованной деятельности для детей старшего дошкольного возраста составляют театрализованные игры, сюжетно-ролевые, игры-драматизации, режиссерские игры.

В старшем дошкольном возрасте (5–6 лет) происходят значимые возрастные и психические изменения, которые создают основу для социальной адаптации и успешного обучения в школе. В этот период активно развиваются речь, мышление, самосознание, а игровая деятельность, особенно сюжетно-ролевая игра и театрализованная деятельность, способствуют освоению социальных ролей, развитию коммуникативных навыков и эмоциональной выразительности.

Попытка обоснования театральной работы с детьми в начале XX в. была предпринята Л. С. Выготским. Ученый обратил внимание педагогов на ценность театрального искусства для творческого развития ребенка и охарактеризовал особенности и основные составляющие детского театрального творчества. Так, знаменитый психолог утверждал, что ценность заключается не в результате, не в продукте творчества, а в самом процессе. Ребенок может быть плохим актером для других, но прекрасным актером для себя. Он советовал педагогам так организовать спектакль, чтобы дети чувствовали, что они играют для себя, были захвачены игрой, самим процессом ее, а не конечным результатом.

Для стимулирования у дошкольников творческого воображения и его воплощения необходимо предусмотреть участие вспомогательных видов творчества (технического, декоративно-изобразительного, словесного). Значимым является использование импровизационных форм работы с детьми, которые будят творческую мысль и фантазию. Согласно Л. С. Выготскому, гораздо ближе к детскому пониманию являются пьесы,

сочиненные самими детьми или сочиняемые и импровизируемые ими в процессе актерского действия. Организация театрального творчества должна строиться таким образом, чтобы ребенок был заинтересован процессом игры и получал удовольствие. В целом детское театральное творчество ученый в большей степени сводил к игре-драматизации [2].

На основе анализа научно-методической литературы театрализованную деятельность детей старшего дошкольного возраста мы рассматриваем как организованный вид игровой и творческой деятельности, в ходе которой дети используют игровые и сценические приемы, действия, речь для выражения своих мыслей, чувств, представлений, развивая воображение, коммуникативные навыки и эмоциональную выразительность.

Согласно Л. В. Артемовой, эффективной реализации развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в рамках театрализованной деятельности способствуют условия, побуждающие ребенка к самовыражению, творческому проявлению своего «Я»: программа проведения театрализованной деятельности детей дошкольного возраста, учитывающая их возрастные особенности, индивидуальные и творческие потребности; развитие представлений детей о разных видах театра; разнообразие атрибутов и доступность художественного оформления; овладение правилами и приемами определенного вида театрализованной игры; направленность театральной игры на развитие у детей сценического темперамента, творческого воображения, умения импровизировать, сотрудничать, проявлять свою артистичность при реализации авторского вымысла; предоставление педагогом ребенку возможности для самостоятельности, инициативы; эмоционально-положительное отношение педагога к театрализованному творчеству ребенка; активная позиция самого ребенка [1].

Одной из первых, поднявших тему использования театральной педагогики в детском саду, была Е. В. Мигунова. Она коснулась некоторых аспектов проблемы отрицательного персонажа в детских театрализованных играх. Тематика и содержание театрализованных игр, как правило, имеют нравственную направленность, которая заключена в каждой сказке, литературном произведении и должна найти место в импровизированных постановках. Это дружба, отзывчивость, доброта, честность, смелость. Любимые герои становятся образцами для подражания, и ребенок начинает отождествлять себя с полюбившимся образом. Так, перевоплощаясь в полюбившийся образ, дошкольник добровольно принимает и присваивает свойственные ему черты, что позволяет формировать опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с нормами. Таково влияние на детей как положительных, так и отрицательных образов.

Поскольку положительные качества поощряются, а отрицательные осуждаются, то дети в большинстве случаев хотят подражать добрым,

честным персонажам. Одобрение взрослым достойных поступков создает у них ощущение удовлетворения, которое служит стимулом к дальнейшему контролю за своим поведением. Отрицательный образ потеряет свою привлекательность, а значит, и влияние, если его представить так, чтобы вызвать всеобщий смех, осуждение. Например, передать черты злых, хитрых, жадных персонажей с достаточной иронией, гротескно. Однако их исполнение может и не вызвать отвращения к аморальному, а наоборот – побудить к подражанию. Автор отметила, что не всегда находятся желающие играть непривлекательный персонаж [3].

Для организации театрализованной деятельности детей старшего дошкольного возраста важно соблюдать следующие условия: создание развивающей предметно-пространственной среды (театрализованный уголок с разными видами театра, наличие декораций, атрибутов и др.); планирование театрализованной деятельности (в режиме дня, на праздниках, развлечениях); учет возрастных особенностей детей, индивидуальных и творческих потребностей; развитие представлений детей о разных видах театра; доступность художественного оформления; нравственная направленность произведений; владение правилами и приемами определенного вида театрализованной деятельности; направленность театральной игры на развитие у детей творческого воображения, эмоциональной выразительности, умения сотрудничать, проявлять артистичность; побуждать к импровизации средствами пантомимики, интонации; активная позиция самого ребенка.

Список использованных источников

1. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников : кн. для воспитателя дет. сада / Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – 125 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
3. Мигунова, Е. В. Театральная педагогика в детском саду : метод. рекомендации / Е. В. Мигунова. – М. : Просвещение, 2022. – 127 с.

A. B. НАХВАТ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Л. Ящук, канд. психол. наук, доцент

СПЕЦИФИКА АДАПТАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Для решения управленческих проблем специалисту по человеческим ресурсам необходимо побуждать сотрудников к выполнению определенной деятельности, создавать мотивацию к труду посредством различных

средств, ориентировать специалистов на достижение определенного результата, воодушевлять их и поддерживать их энергию и настойчивость, помогать им преодолевать трудности адаптационного периода, активизировать адаптационный потенциал. Любому руководителю организации необходимо учитывать, что трудовая деятельность имеет много побуждающих ее мотивов, с другой стороны, необходимо изучать адаптационные ресурсы сотрудников организации.

Понятие адаптационного личностного потенциала ввел А. Г. Маклаков. Он понимал под ним адаптивные способности индивида, которые находятся во взаимосвязи с психологическими особенностями человека, определяющими успешность адаптации и способность человека выполнять все профессиональные требования.

Цель проведенного исследования – изучение влияния стажа трудовой деятельности на работу адаптационных механизмов сотрудников организации. Респондентами выступили 40 сотрудников – продавцов сети магазинов спортивной одежды и обуви «MY SPORT» г. Бреста и г. Минска с разным опытом трудовой деятельности.

Для изучения у продавцов адаптационных механизмов был использован многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина.

На первом этапе исследования были выделены две группы респондентов: 29 человек (73 %) работают на предприятии от 1 до 5 лет (первая группа), 11 человек (27 %) – от 5 до 10 лет (вторая группа).

По шкале «личностный адаптивный потенциал» средние баллы выявлены у 48 % в выборке в целом. По данной шкале у 51 % сотрудников первой группы преобладают средние баллы. Такой уровень свидетельствует о наличии признаков различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации у данных сотрудников зависит от внешних условий среды. Чаще всего они обладают невысокой эмоциональной устойчивостью и могут проявлять агрессию и конфликтность.

По данной шкале у 54 % сотрудников второй группы выявлены высокие баллы. Для них характерна быстрая адаптация к новым условиям деятельности, они без труда входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. В различных возникающих ситуациях они не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Таким образом, респонденты второй группы имеют более высокие адаптивные способности, им легче адаптироваться к новым условиям, чем сотрудникам первой группы, которые отличаются меньшей эмоциональной устойчивостью и адаптивностью.

По шкале «поведенческая регуляция» у 48 % респондентов по всей выборке выявлены средние баллы. По данной шкале у 51 % сотрудников первой группы преобладают средние баллы, у 54 % сотрудников второй группы – высокие баллы по данной шкале. Для них характерно умение хорошо регулировать свое взаимодействие со средой, они достаточно стрессоустойчивы. Итак, сотрудники второй группы имеют больший поведенческий потенциал, лучше регулируют свое взаимодействие со средой.

По шкале «коммуникативный потенциал» у 50 % сотрудников всей выборки выявлены средние баллы. У 55 % сотрудников первой группы – средние баллы по данной шкале. В большинстве ситуаций взаимодействия такие сотрудники эффективны, они умеют достаточно хорошо передавать информацию и принимать ее, но не всегда им удается сохранять самообладание в ситуациях конфликта интересов. У 45 % сотрудников второй группы – высокие баллы по данной шкале. Они хорошо умеют строить отношения с другими людьми, находить с ними общий язык, вести себя асsertивно, договариваться в конфликтных ситуациях. Итак, у сотрудников второй группы коммуникативный потенциал выражен в большей степени, что характеризует их как обладателей хорошо развитых коммуникативных навыков.

По шкале «моральная нормативность» 55 % сотрудников по выборке имеют средние баллы. По данной шкале у 57 % респондентов первой группы и 45 % респондентов второй группы выявлены средние баллы. У них хорошо развита способность адекватно воспринимать предлагаемую им социальную роль в коллективе, они ориентируются на те требования, которые предъявляются к ним в процессе выполнения ими профессиональной деятельности. Итак, моральный потенциал более выражен у сотрудников первой группы.

По шкале «дезадаптационные нарушения» 60 % респондентов всей выборки получили низкие баллы. По данной шкале низкие баллы получили 57 % сотрудников первой группы и 64 % сотрудников второй группы. Этот факт свидетельствует о том, что они достаточно хорошо приспособлены к условиям внешней среды. Таким образом, для обеих групп не характерно проявление дезадаптационных нарушений.

Низкие баллы по шкале «астенические нарушения» получили 65 % респондентов всей выборки. По данной шкале такой же балл был обнаружен у сотрудников первой группы и у 64 % сотрудников второй группы. Это свидетельствует о том, что у них нет признаков физиологической слабости, подавленности. Таким образом, астенические проявления не характерны для сотрудников обеих групп.

По шкале «психотические реакции» 83 % сотрудников всей выборки получили низкие баллы. По данной шкале низкие баллы набрали

86 % респондентов первой группы и 72 % респондентов второй группы. У них отсутствуют признаки серьезного дисбаланса в нервной системе. Для обеих группы не характерно проявление психотических реакций.

Обобщая полученные результаты, мы видим, что личностный адаптивный потенциал более выражен у второй группы сотрудников (опыт работы от 5 до 10 лет). Они имеют более высокий уровень поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала. Сотрудники первой группы (опыт работы от 1 до 5 лет) имеют более высокую моральную нормативность. С опытом работы у сотрудников возрастает личностный адаптивный потенциал, что позволяет им быстрее адаптироваться к новым условиям деятельности, изменениям в профессиональной среде. Отношения в коллективе они выстраивают достаточно легко. В возникающих ситуациях происходит адекватная ориентация и быстрая выработка стратегии своего поведения, что обусловлено их высокой эмоциональной устойчивостью. Их коммуникативный потенциал достаточно высок, позволяет им качественно и эффективно регулировать поведение при взаимодействии с окружающей средой. Благодаря таким качествам они более стрессоустойчивы, способны находить общий язык с другими сотрудниками и даже в конфликтных ситуациях они способны вести себя ассертивно. Сотрудники с меньшим опытом работы склонны больше ориентироваться на моральные нормы. У них хорошо развита способность адекватно воспринимать предлагаемую им социальную роль в коллективе, они ориентируются на те требования, которые предъявляются к ним в процессе выполнения ими профессиональной деятельности.

Е. А. НЕМКОВА

Ярославль, ЯГПУ имени К. Д. Ушинского, ассистент

ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ И ДЕМОТИВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫБОРЕ ВЫПУСКНИКОВ

В современной профессиональной среде ключевым аспектом кадровой политики становится понимание мотивационных механизмов, влияющих на выбор карьеры молодыми специалистами. В статье представлены результаты исследования мотивационных профилей выпускников, рассматривающих профессиональную деятельность в сфере образования.

В июне 2021 г. силами Департамента оценки и методологии АНО «Россия – страна возможностей» было проведено исследование для выявления ключевых надпрофессиональных компетенций для обучающихся и выпускников высших учебных заведений. Целью исследования стало

формирование профиля надпрофессиональных компетенций, в оценке и развитии которых заинтересованы студенты, университеты и работодатели [1].

С помощью инструментов диагностики Департамента оценки и методологии АНО «Россия – страна возможностей» в рамках деятельности «Центра компетенций ЯГПУ имени К. Д. Ушинского» было проведено тестирование выпускников (216 респондентов).

Рассмотрим результаты «Опросника на оценку мотиваторов и демотиваторов». Опросник направлен на измерение факторов, мотивирующих и демотивирующих человека к профессиональной деятельности. Шкалы опросника: автономия, альтруизм, вызов, заработка, здоровье, карьера, креативность, отношения, признание, принадлежность, развитие, смысл, сотрудничество, стабильность, традиция, управление. В основе опросника мотиваторов лежит теория рабочих ценностей, которые играют ключевую мотивационную роль при выборе профессии и планировании карьеры.

По результатам исследования средних показателей мотивационных профилей выпускников можно сделать вывод, что большинство факторов являются нейтральными и не оказывают значимого воздействия.

Наиболее высокие показатели выявлены по шкале «принадлежность». Именно этот фактор играет важную роль для молодых специалистов, рассматривающих карьеру в сфере образования. Чувство общности, профессиональной поддержки, значимости своей работы и участие в коллективных успехах создают мощное ощущение удовлетворения и смысла. Эти аспекты делают образовательные учреждения привлекательным местом для профессионального старта и роста, что мотивирует выпускников выбирать путь педагога.

Однако стоит отметить несколько шкал, по которым результаты в среднем ниже: «стабильность», «традиция», «автономия» и «управление», из чего можно сделать вывод, что эти факторы демотивируют выпускников идти работать в сферу образования.

Результаты по шкале «стабильность» являются самыми низкими. Именно этот фактор можно считать наиболее демотивирующим для большинства выпускников. Стабильность может играть негативную роль по нескольким причинам: отсутствие карьерного роста и динамики, определенная рутинность. Также стабильность в системе образования часто ассоциируется с фиксированной заработной платой, которая может оставаться неизменной в течение длительного времени независимо от усилий или профессионального роста педагога. Для многих молодых специалистов стабильность в сфере образования может восприниматься как «застой», который сковывает развитие, не дает возможности для быстрого роста и внедрения инноваций. Они могут чувствовать, что система не предоставляет достаточных возможностей для личностного

и профессионального роста, что может снижать их мотивацию начать карьеру в этой сфере. Для того чтобы привлечь и удержать молодых педагогов, важно создавать такие условия, которые бы сочетали стабильность с возможностью карьерного роста, развития и новаторства.

Традиции в сфере образования, как и стабильность, могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на мотивацию молодых специалистов. Несмотря на важность для сохранения образовательных ценностей и стандартов, традиции могут оказывать сдерживающее влияние на молодых педагогов, которые стремятся к новаторству, гибкости и возможности развиваться в профессиональной среде. Выпускники, ориентированные на динамику и инновации, могут воспринимать образовательные учреждения как слишком консервативные и негибкие, что снижает их мотивацию работать в сфере образования. Для того чтобы привлечь молодых специалистов, образовательная система должна найти баланс между сохранением традиций и внедрением современных инновационных подходов.

Автономия в работе педагога, которая может включать свободу в выборе методов преподавания, организации учебного процесса или даже установления профессиональных приоритетов, на первый взгляд, кажется привлекательной для молодых специалистов. Однако в некоторых случаях автономия может стать источником стресса и, как следствие, демотивации для выпускников, выбирающих профессию педагога, если они не получают достаточной поддержки и наставничества. Она требует высокой степени ответственности, самодисциплины и готовности к принятию сложных решений. Для выпускников, которые только начинают свой профессиональный путь, слишком большая автономия может показаться пугающей и неподъемной. Чтобы избежать демотивации, важно создавать для молодых педагогов сбалансированную рабочую среду, где они могут получать поддержку и советы, пока они развиваются свои профессиональные навыки и уверенность в себе.

Управление, особенно в контексте образовательных учреждений, может стать одним из факторов, который демотивирует выпускников идти работать в сферу образования. Хотя управленческая структура обеспечивает стабильность и порядок в работе организаций, существует несколько аспектов, которые могут негативно повлиять на мотивацию молодых специалистов. Если управленческая структура излишне бюрократична, негибка или непрозрачна, молодые специалисты могут чувствовать себя ограниченными в возможностях для внедрения инноваций, лишенными поддержки и обратной связи, а также не видеть ясных перспектив карьерного роста. Для того чтобы привлечь и удержать молодых педагогов

в системе образования, важно реформировать управление таким образом, чтобы оно поощряло инициативу, гибкость и профессиональное развитие.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что ключевым мотивирующим фактором для молодых специалистов в сфере образования выступает потребность в профессиональной принадлежности, развитии и поддержке. Напротив, демотивирующее влияние оказывают бюрократизация, ограничение автономии и отсутствие карьерных перспектив. Для повышения привлекательности педагогической профессии необходимо формирование среды, сочетающей гибкость управления, возможности для профессиональной самореализации и признание социальной значимости труда педагога.

Список использованных источников

1. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов / Е. А. Степашкина, А. К. Суходоев, Д. Ю. Гужеля ; Нац. исслед. ун-т «Высш. шк. экономики», Ин-т образования. – М. : НИУ «ВШЭ», 2022. – 32 с.
2. Попикова, Е. А. Результаты исследования профессиональных затруднений молодых педагогов, кризисов и барьеров при входении их в профессию / Е. А. Попикова, И. Г. Харисова // Концепция и вариативные модели наставничества в системе постдипломного сопровождения и закрепления в профессии молодых педагогов : коллектив. моногр. – Ярославль : Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2024. – С. 87–112.

К. К. НОВИК

Полоцк, ПГУ имени Евфросинии Полоцкой

Научный руководитель – С. В. Андриевская, канд. ист. наук, доцент

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ТРЕВОЖНОСТЬЮ И РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Проблематика тревожности и перфекционизма является одной из ключевых в современной психологии. Переживание тревоги – одна из наиболее распространенных эмоциональных реакций, сопровождающих человека в условиях современного общества. Тревога является фактором, который мешает достижениям в профессиональной сфере.

Тревожность – это многогранный и сложный феномен, который может проявляться как временное состояние (ситуативная тревожность) или как устойчивая черта личности (личностная тревожность). Она связана с ожиданием неблагополучия и опасности, характеризуется эмоциональным дискомфортом и может оказывать влияние на поведение, когнитивные процессы и общее самочувствие человека. Понимание механизмов

возникновения и проявления тревожности необходимо для разработки эффективных стратегий ее регуляции и профилактики.

Психоаналитики указывали, что перфекционизм, стремление к личному совершенству и грандиозности негативно сказываются на межличностных отношениях. Перфекционисты характеризуются излишне высоким самомнением, зависимостью от внешней оценки и агрессией, оставшейся неразряженной. Их поглощают фантазии о собственном величии.

Перфекционизм может проявляться как в позитивном, так и в негативном ключе. А. А. Золотарева [1] выделяет нормальный перфекционизм (здравое стремление к совершенству, проявляющееся в установлении высоких, но достижимых стандартов), и патологический перфекционизм (болезненное влечение к безупречности, выражющееся в установлении недостижимых и неразумных стандартов).

В последние десятилетия ученые-психологи все чаще обращают внимание на взаимосвязь между этими двумя феноменами, поскольку высокий уровень тревожности зачастую сопровождает перфекционистов, испытывающих постоянное давление из-за завышенных стандартов и ожиданий. Оба феномена могут быть вредны для личности в профессии.

Психолог и педагог должен быть примером собранности, спокойствия и идеального выполнения своих трудовых обязанностей для обучающихся, с которыми приходится работать. Именно поэтому так важно исследовать тревожность и перфекционизм у студентов, которые обучаются по педагогическим или психологическим специальностям. Изучение этих аспектов позволит в процессе обучения работать над искоренением излишней тревожности и патологического перфекционизма.

Для диагностики использованы методики:

1. Шкала тревоги Бека (Beck Anxiety Inventory) [2].
2. Дифференциальный тест перфекционизма [1].

Выборка испытуемых составила 78 студентов психолого-педагогических специальностей.

При диагностике у 72 % испытуемых выявлен незначительный уровень тревожности, у 27 % испытуемых выявлен высокий уровень тревожности, у 1 % испытуемых выявлен средний уровень тревожности (рисунок 1).

Далее нами изучены показатели тревожности у студентов психолого-педагогических специальностей (рисунок 2).

Были выявлены статистически значимые взаимосвязи между тревожностью и двумя типами перфекционизма – нормальным и патологическим. Полученные результаты представлены в таблице.



Рисунок 1 – Выраженность различных уровней тревожности у испытуемых



Рисунок 2 – Средние показатели видов перфекционизма у испытуемых

Таблица – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена переменных «тревожность» и «перфекционизм»

	Переменные	r_s^*	p
Тревожность	Нормальный перфекционизм	-0,37	0,00
	Патологический перфекционизм	0,51	0,00

Примечание – r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена; p – уровень значимости.

Проанализируем представленные в таблице значимые ($p \leq 0,01$) корреляции между тревожностью и типами перфекционизма.

Между тревожностью и нормальным перфекционизмом выявлена отрицательная умеренная взаимосвязь: с увеличением уровня тревожности выраженность нормального перфекционизма снижается и, наоборот, если у человека доминирует нормальный перфекционизм, то он меньше проявляет тревожность.

Полученные результаты мы объясняем следующим образом. В числе факторов, способствующих повышению уровня тревожности среди населения, специалисты особо выделяют напряженный ритм современной жизни, высокие психоэмоциональные, учебные и рабочие нагрузки. В норме, осознавая весь объем работы, люди снижают уровень притязаний и выставляют некоторые стандарты относительно сложности ситуации. И это все еще считается нормальным перфекционизмом, т. к. «идеальные» цели ставятся в соответствии с внешними обстоятельствами. Люди с высоким уровнем тревожности, испытывая неопределенный страх перед тем, как отреагируют на выполненное ими задание, какое будет наказание за допущенный недочет или чем закончится просроченный дедлайн, ставят труднодостижимые цели и малоосуществимые идеалы в условиях постоянно растущих нагрузок и информационных потоков. Как следствие, страх перед неизвестным заставляет их повышать и так высокие стандарты в критических условиях [3].

Положительная умеренная взаимосвязь выявлена между показателями тревожности и патологического перфекционизма. Другими словами, чем ярче у человека выражена тревожность, тем больше он склонен к патологическому перфекционизму. Это связано с извечным чувством беспокойства (часто беспринципного), которое побуждает ставить человека завышенную планку, чтобы все прошло как надо. Воображая идеальный результат, тревожные люди игнорируют свое моральное и физическое состояние, внешние факторы и заданные временные промежутки, из-за чего планка не достигается, а негативные последствия только подкрепляют тревожные мысли из разряда «что-то обязательно должно пойти не так».

Наши результаты также подтверждают исследование Т. С. Стаховской, А. К. Наход и А. А. Мурзакаева, которые отметили, что тревожность обратно пропорциональна нормальному перфекционизму и прямо пропорциональна патологическому [4].

Таким образом, наша гипотеза о том, что тревожность и разные типы перфекционизма взаимосвязаны, подтвердилась.

Список использованных источников

1. Золотарева, А. Дифференциальная диагностика перфекционизма / А. Золотарева // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, № 2. – С. 117–128.
2. Beck, A. T. Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation / A. T. Beck, R. A. Steer, M. G. Carbin // Clinical Psychology Review. – 1988. – № 8 (1). – Р. 77–100.
3. Ясная, В. А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 157–168.
4. Стаховская, Т. С. Влияние дезадаптивного перфекционизма на развитие тревожности у студентов старших курсов / Т. С. Стаховская, А. К. Наход, А. А. Мурзакаев // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения : сб. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов, Екатеринбург, 19–20 апр. 2023 г. – Екатеринбург : УГМУ, 2023. – С. 2739–2743.

В. В. ОБРАЗЦОВА

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Л. Ящук, канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст – это период становления самосознания и идентичности. Он сопровождается резкими биopsихосоциальными изменениями и внутренним кризисом «Кто я?». Подростки в этот период становятся эмоционально лабильными, у них происходит чередование амбивалентных чувств, снижение самоуважения в 12–13 лет с последующим восстановлением; при еще неустойчивом критическом мышлении им присуща импульсивность в принятии решений; постепенный пересмотр авторитета родителей; бурное физическое и социальное развитие; интенсификация высших психических функций и углубление речевой культуры.

С целью выявления взаимосвязи детско-родительских отношений и представлений о семейной жизни у подростков было проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «Средняя школа № 15 имени В. Ф. Маргелова г. Новополоцка».

В исследование включены 60 подростков (24 девочки, 26 мальчиков) в возрасте 12–15 лет. Также в исследовании приняли участие их родители (120 человек).

Для исследования представлений о семейной жизни у подростков был применен опросник Д. Олсона о сплоченности и гибкости нынешней и будущей семьи, диагностирующий структурные параметры семейной системы – сплоченность и гибкость/адаптивность.

Исследование выявило, что подростки в целом считают свои семьи близкими, но недостаточно гибкими. В среднем подростки оценили реальную сплоченность семьи на 39,9 балла ($SD = 7,1$), тогда как в идеале они ожидают 44,5 ($SD = 5,1$). По гибкости средний реальный показатель составил 33,1 ($SD = 8,2$), а желаемый – 42,7 ($SD = 6,9$). Парные t-тесты показали, что различия между реальными и идеальными оценками по обоим измерениям статистически значимы (сплоченность: $t(59) = -4,95$, $p < 0,001$; гибкость: $t(59) = -8,60$, $p < 0,001$), что свидетельствует о систематическом желании подростков видеть в семье большую сплоченность и адаптивность. По опроснику Олсона реальная сплоченность (≈ 40 баллов) ниже желаемой (≈ 45), а гибкость отличается еще сильнее (33 против 43).

По шкале реальной сплоченности (10–31 – «разобщенная», 32–37 – «разделенная», 38–43 – «связанная», 44–50 – «запутанная») 8 подростков (13,3 %) набрали от 10 до 31 балла, что соответствует низкому уровню

сплоченности и ощущению «отстраненности» от членов семьи. Еще 8 человек (13,3 %) попали в диапазон 32–37 баллов, характеризующий семьи с умеренным, но все же недостаточным уровнем близости – «разделенный» тип. Наиболее многочисленной оказалась группа «связанная» (38–43 балла): 23 подростка (38,3 %) чувствуют в семье достаточную эмоциональную поддержку и при этом сохраняют автономию. Наконец, 21 респондент (35,0 %) набрал 44–50 баллов, попав в категорию «запутанная», где чрезмерная близость и эмоциональное переплетение границ приводят к ощущению подавленности и потери личного пространства.

По шкале реальной гибкости (10–19 – «риgidная», 20–24 – «структурированная», 25–29 – «гибкая», 30–50 – «хаотичная») лишь 4 подростка (6,7 %) оказались в «ригидной» группе, где семейные роли и правила воспринимаются как чрезмерно жесткие и негибкие. Пять человек (8,3 %) попали в «структурированную» категорию – семьи с определенными, но не слишком строгими рамками. Семь подростков (11,7 %) оценили свою семью как «гибкую», сочетая стабильность и адаптивность. Однако подавляющее большинство (44 человека, 73,3 %) оказалось в диапазоне 30–50 баллов, что соответствует «хаотичной» гибкости: в этих семьях отсутствует четкая организация, правила часто меняются или не озвучиваются вовсе, что создает у подростков чувство нестабильности и неопределенности.

Категориальный анализ показал, что лишь 38 % подростков воспринимают семью как «связанную» и ощущают в семье достаточную сплоченность. Оптимально «гибкими» считают свои семьи лишь 12 %. Высокая доля «запутанных» по сплоченности (35 %) и «хаотичных» по гибкости (73 %) указывает на сочетание чрезмерной эмоциональной вовлеченности без ясных правил, что может вызывать у подростков тревожность и неудовлетворенность семейными отношениями.

Оптимальный для модели Олсона баланс «связанно гибкой» системы в выборке не встретился. У большинства подростков ощущается умеренный разрыв между желаемым и существующим положением. В целом результаты указывают на преобладание семей с эмоциональной вовлеченностью, но дефицитом структурированной гибкости.

Индекс удовлетворенности семейной жизнью в данной выборке рассчитан как сумма абсолютных разниц между реальными и идеальными оценками сплоченности и гибкости для каждого подростка. В нашей выборке среднее значение индекса составило 15,8 балла ($SD = 13,3$), что свидетельствует о том, что в среднем подростки ощущают умеренный разрыв между «есть» и «хочется». При этом разброс результатов довольно велик: минимальный индекс равен 0 (7 человек, или 11,7 % всей выборки), а максимальный достиг 52 баллов (1 участник). Это говорит о наличии

как полностью удовлетворенных, так и сильно недовольных своими семейными отношениями подростков.

Гибкость семейной системы подпитывается поддержкой автономии. Там, где подросткам позволяют проявлять инициативу и брать ответственность, они воспринимают семейные правила как более пластичные и адаптивные ($\rho = 0,34$). Иными словами, сочетание совместных активностей и доверительного диалога, ясных и последовательных правил взрослых, а также пространства для самостоятельности подростка формирует у них представление о семье как одновременно сплоченной и гибкой.

Г. Ю. ОРЛОВСКИЙ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Р. В. Вишняков, старший преподаватель

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ STEM-ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

В современном мире, характеризующемся стремительным развитием технологий и цифровой трансформацией, возрастаёт потребность в специалистах, обладающих междисциплинарными навыками и инновационным мышлением. Интеграция STEM-технологий (Science, Technology, Engineering, Mathematics – наука, технологии, инженерия, математика) в школьное образование стала трансформирующим подходом, обеспечивающим подготовку учащихся к вызовам XXI в. [1].

В Республике Беларусь развитие STEM-центров и их интеграция в образовательную систему отражают стратегическую приверженность модернизации образования и подготовке учащихся к работе в высокотехнологичных отраслях. Статья исследует педагогический потенциал STEM-технологий в школьном образовании, уделяя особое внимание их применению в преподавании физики, роли STEM-центров в Беларуси и практическим рекомендациям по их внедрению.

В отличие от традиционного обучения, которое часто фрагментирует знания по отдельным предметам, STEM подчеркивает их взаимосвязь, побуждая учащихся применять теоретические концепции к реальным проблемам через проектную деятельность. Подход основывается на четырех ключевых принципах:

1. Проектное обучение: учащиеся работают над совместными проектами, требующими применения знаний из разных дисциплин для решения сложных задач.

2. Практическая направленность: задания ориентированы на реальные проблемы, что делает обучение актуальным и увлекательным.

3. Междисциплинарная интеграция: STEM способствует синтезу знаний из различных областей, формируя целостное понимание концепций.

4. Использование технологий и инженерии: учебная программа включает современные инструменты, такие как 3D-принтеры, робототехнические наборы и цифровые лаборатории, для развития технических и инженерных навыков.

Физика, как фундаментальная наука, играет ключевую роль в STEM-образовании. Она предоставляет основу для понимания природных явлений, от механики до электромагнетизма, и служит связующим звеном с инженерией и технологиями. Интеграция физики с математикой, технологиями и даже искусством (в рамках STEAM-подхода) развивает метапредметные компетенции, такие как критическое мышление, анализ и креативность, которые необходимы для успеха в будущем [2].

Педагогический потенциал STEM-технологий заключается в их способности формировать метапредметные компетенции, выходящие за рамки отдельных предметов. К таким компетенциям относятся планирование, критическое мышление, командная работа и решение проблем. STEM достигает этого через практические, проектно ориентированные активности, которые побуждают учащихся исследовать, экспериментировать и внедрять инновации. В школьной практике STEM-технологии реализуются через такие активности, как проектирование простых механизмов, программирование микроконтроллеров или проведение экспериментов с цифровыми датчиками. Например, проект по созданию модели ветрогенератора требует от учащихся применения законов физики (механика и энергетика), математики (расчеты и моделирование) и инженерии (проектирование и строительство). Такие задания не только углубляют предметные знания, но и развивают навыки сотрудничества и анализа данных. Включение искусства в STEAM-проекты, например разработка эстетически привлекательных прототипов, дополнительно стимулирует креативность и междисциплинарные связи.

STEM-образование также способствует инклюзии, особенно для учащихся с особыми образовательными потребностями. Занятия по конструированию и моделированию, например с использованием 3D-ручек или робототехнических наборов, развивают мелкую моторику, координацию и социальное взаимодействие, способствуя их интеграции в образовательную среду [3].

В Беларусь развитие STEM-центров является ключевым элементом национальной стратегии модернизации образования и подготовки кадров для высокотехнологичной экономики. Эти центры функционируют как

в общеобразовательных, так и в дополнительных образовательных учреждениях, обеспечивая доступ учащихся всех возрастов, от дошкольного до старшего школьного. Например, в начальных школах STEM-занятия включают игровые эксперименты, такие как изучение магнетизма или плавучести, которые стимулируют любознательность и логическое мышление. В старших классах STEM-центры поддерживают профильную подготовку, предлагая проекты, такие как программирование микроконтроллеров или создание энергоэффективных систем.

STEM-центры в Беларуси активно внедряют проектные методики, которые стимулируют профессиональное самоопределение учащихся. Например, проект по созданию автономного робота на базе платформы Arduino требует от школьников не только знаний физики (электрические цепи, датчики), но и навыков программирования и инженерного проектирования.

Кроме того, STEM-центры активно используют игровые формы обучения, такие как квесты и симуляции, для повышения вовлеченности. Например, квест «Физика в действии» включает задания по измерению физических величин (скорости, силы, давления) с использованием цифровых датчиков, подключенных к смартфонам. Такие активности делают обучение интерактивным и помогают учащимся увидеть связь между теорией и реальной жизнью.

STEM-центры также играют важную роль в профориентации, организуя экскурсии в высокотехнологичные компании и мастер-классы с профессионалами. Например, в центрах Гомеля и Бреста школьники участвовали в мастер-классах по созданию 3D-моделей умных устройств, что позволило им познакомиться с профессиями в области IoT (Интернет вещей) и возобновляемой энергетики. Эти инициативы не только повышают мотивацию к обучению, но и помогают учащимся сделать осознанный выбор в пользу STEM-специальностей, таких как робототехника или искусственный интеллект [4].

Для эффективной интеграции STEM-технологий в обучение физике необходимы специализированные дидактические пособия, которые способствуют междисциплинарному обучению и практическому применению знаний. Ключевые компоненты включают: мини-проекты, локальные и тематические проекты, технические задания, междисциплинарные задачи [5].

Для максимального эффекта от внедрения STEM-технологий в школьное образование предлагаются следующие рекомендации: разработка комплексных дидактических материалов, повышение квалификации педагогов, расширение сети STEM-центров, интеграция цифровых технологий, сотрудничество с промышленностью.

STEM-технологии представляют собой мощный инструмент модернизации образования, обеспечивая развитие критически важных навыков для XXI в. Интеграция науки, технологий, инженерии и математики способствует междисциплинарному мышлению, практическому применению знаний и инновациям. В Беларуси создание STEM-центров и использование адаптированных дидактических инструментов значительно улучшили преподавание физики, сделав его более увлекательным и актуальным. Продолжительные инвестиции в обучение педагогов, разработку ресурсов и технологическую интеграцию усилият эффект STEM-образования, подготавливая учащихся к успешной жизни в быстро меняющемся мире.

Список использованных источников

1. Корецкий, М. Г. Развитие STEM-подхода в России и мире / М. Г. Корецкий, Л. Р. Тукаева // Гуманитарные и социальные науки. – 2022. – Т. 93, № 4. – С. 148–153. – DOI: 10.18522/2070-1403-2022-93-4-148-153.
2. Синельников, И. Ю. STEM как инновационная стратегия интегрированного образования: передовой опыт, перспективы, риски / И. Ю. Синельников, А. М. Худов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 3. – С. 55–60.
3. Кротов, В. М. Физика как учебный предмет в учреждениях общего среднего образования : монография / В. М. Кротов. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2021. – 156 с.
4. Моисеенко, К. А. Дидактическое обеспечение реализации STEM-подхода при изучении магнитного поля и электрической индукции в 10 классе / К. А. Моисеенко // XVIII Машеровские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 25 окт. 2024 г. : в 2 т. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2024. – Т. 2. – С. 71–73.
5. Ларионова, Н. В. Применение мини-STEM-проектов в процессе изучения физики / Н. В. Ларионова // Вестник образования. – 2020. – № 3. – С. 45–50.

К. Н. ОСТАПУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ НАВЫКА МЕТАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

В контексте современного дошкольного образования в Республике Беларусь физическое воспитание приобретает первостепенное значение. Ключевыми целями являются укрепление здоровья подрастающего поколения, привитие любви к физической активности и спорту, развитие основных двигательных умений и навыков, приобретение двигательного опыта. В этом аспекте формирование навыка метания как фундаментального двигательного действия играет важную роль в гармоничном развитии ребенка.

Метание в теории и методике физического воспитания и спорта рассматривается как сложно координационный вид деятельности, где атлет стремится разогнать специальный снаряд (копье, диск, молот или ядро) до предельной скорости и отправить его в полет по идеальной траектории. Главная задача – добиться максимальной дальности броска, эффективно трансформируя собственную физическую мощь в энергию движения снаряда.

Вопросам развития метания у детей старшего дошкольного возраста посвящены исследования таких ученых, как Н. А. Бернштейн, Л. В. Былееева, Т. И. Осокина, Н. Н. Кожухова, Л. А. Рыжкова, М. М. Борисова, С. А. Козлова и др. Они, подчеркивая важность активного участия ребенка в формировании двигательного навыка, необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей, указывают на сложность формирования метания как движения ациклического типа, техника выполнения которого состоит из четырех последовательно сменяющих друг друга фаз (подготовительной – принятия исходного положения и выполнения разбега или без него, двух основных – замах и выбрасывание предмета (мяча, мешочеков с песком, биты), заключительной – удержание равновесия после совершения броска).

Метанию детей дошкольного возраста обучают тогда, когда дети приобретут элементарные навыки владения мячом. Проводится предварительная работа по ознакомлению детей со свойствами мяча: он прыгает, летает, катится, осваиваются упражнения по удержанию, переносу, прокатыванию, отбиванию, бросанию, ловле (двумя руками, а затем одной рукой). У детей 5-6 лет навык метания становится более совершенным, что оказывает существенное влияние на развитие координации, точности, силы, ловкости. В этом возрасте метание успешно используется в сочетании с другими видами основных движений (ходьбой, прыжками, бегом), в различных эстафетах, подвижных играх. В соответствии с учебной программой дошкольного образования дети в старшем дошкольном возрасте овладевают всеми видами и способами метания, по мере освоения движений дети играют в городки, кольцебросы, осваивают элементы спортивных игр: баскетбол, футбол, бадминтон и др. [1].

Как обосновывают В. Н. Шебеко, Н. Н. Кожухова и др., в процессе развития навыка метания у детей старшего дошкольного возраста имеются не до конца решенные вопросы. В частности, ощущается недостаток целостного методического обеспечения, которое бы учитывало современные требования к физическому воспитанию и специфику развития навыка метания, не в полной мере используется потенциал подвижных игр для стимулирования интереса детей к метанию и оптимизации процесса обучения [2]. В связи с этим разработка и внедрение эффективных методик развития метания с использованием подвижных игр представляется актуальной и практически значимой задачей.

Подвижные игры становятся эффективным инструментом развития метания, предлагая альтернативу монотонным упражнениям. В отличие от стандартных тренировок подвижные игры вовлекают ребенка в динамичный процесс, где метание становится частью увлекательного сюжета. Ребенок не просто бросает предмет, а решает игровую задачу, взаимодействуя с другими, что значительно повышает мотивацию и эффективность обучения. В контексте теории подвижных игр, представленной исследованиями Е. А. Тимофеевой, Л. В. Кармановой, С. О. Филипповой, М. А. Руновой и др., выбор игр должен соответствовать возрасту, уровню физической подготовки и интересам детей; начинать следует с простых заданий, включенных в содержание подвижных игр, постепенно переходя к более сложным: от бросания мешочеков в обруч к игре, где нужно попасть мячом в убегающих участников игры. Развитие навыка метания в подвижных играх – комплексный процесс, направленный не только на физическое, но и на интеллектуальное и эмоциональное развитие детей.

В заключение следует отметить, что эффективность обучения метанию детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх находится в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка. На темп освоения и конечный результат влияет уровень физической подготовки, степень заинтересованности и желание играющих, профессионализм педагога.

Список использованных источников

1. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 4 авг. 2022 г. № 229 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238589p> (дата обращения: 03.03.2025).
2. Кожухова, Н. Н. Методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. Н. Кожухова, Л. А. Рыжкова, М. М. Борисова ; под ред. С. А. Козловой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

А. И. ПАСТУХОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одним из самых распространенных речевых нарушений является общее недоразвитие речи (далее – ОНР). «ОНР – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов

речевой системы (смысловой и звуковой сторон речи)» [1, с. 42]. В зависимости от степени сформированности всех компонентов языковой системы Р. Е. Левина выделила три уровня речевого развития при ОНР. I уровень речевого недоразвития характеризуется отсутствием речи. При II уровне речевого недоразвития имеются зачатки общеупотребительной речи, кроме жестов и лепетных слов, появляются искаженные, в слоговой и звуковой характеристики слова. Их объем крайне ограничен. III уровень речевого недоразвития характеризуется наличием фразовой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Дети III уровня ОНР вступают в контакты с окружающими людьми, но лишь в присутствии взрослых, вносящих соответствующие пояснения (воспитателей, родителей) [2].

Т. Б. Филичева выделила IV уровень при ОНР и обозначила его как нерезко выраженное общее недоразвитие речи (НВОНР). К НВОНР относятся дети с остаточными проявлениями фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития речи. При IV уровне речевого развития наблюдаются незначительные изменения всех компонентов языка. У детей имеются лишь недостатки дифференциации звуков твердых и мягких, звонких и глухих, шипящих и свистящих звуков, при этом нет ярких нарушений звукопроизношения. Их речь характеризуется своеобразием нарушения слоговой структуры, искажением звуконаполненности [3].

Проследить и понять, как дети с ОНР овладевают системой языка во всем многообразии лексических, грамматических и фонетических явлений, в какой последовательности усваивают грамматические единицы, их обобщенные и частные формы, операции с ними, возможно лишь если опираться на знание общих законов развития детской речи при ее нормальном развитии [4].

У детей с ОНР темп усвоения грамматических форм замедлен, наблюдается дисгармония языковых компонентов, синтаксических и морфологических систем языка [5].

В логопсихологических исследованиях, посвященных детям с ОНР, затрагивается дошкольный возраст и отражается прежде всего специфика познавательных психических процессов у этих детей. Выделяются неустойчивость и быстрая истощаемость внимания у дошкольников с ОНР по сравнению с нормально говорящими сверстниками, сниженная слуховая память и продуктивность запоминания, трудности в овладении основными операциями мышления. При этом подчеркивается неоднородность как по проявлениям речевого расстройства (даже в рамках одного уровня речевого развития), так и по развитию познавательных процессов.

По мнению многих специалистов в области лингвистики, логопедии, логопсихологии, основополагающим направлением коррекционной работы с детьми с ОНР является развитие грамматической стороны речи.

Исследования в области логопсихологии показывают, что спонтанное развитие речи у детей с ОНР протекает своеобразно и замедленно, вследствие чего некоторые звенья речевой системы, в частности грамматический строй, долгое время остаются несформированными.

Особенные трудности у дошкольников с ОНР вызывает развитие грамматической стороны речи. Это объясняется тем, что абстрактные, не имеющие конкретного значения элементы должны быть сформированы у детей, чей уровень мышления носит лишь наглядно-образный характер.

Одним из важнейших условий для развития грамматических умений у детей является операция сличения, нахождения одинакового и разного. Психолингвисты А. М. Шахнарович, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов говорят о том, что в процессе овладения грамматикой ребенок должен соотнести «изменение слова, которое вносит морфема... с изменением предметной действительности». Поскольку ребенок находится в постоянном контакте с окружающей действительностью – предметами окружающего мира с их физическими и материальными свойствами, событиями, демонстрирующими отношения между этими предметами, у него возникает необходимость изменений в содержании и форме речевой коммуникации, а именно преобразования значения единиц номинации. Поскольку у детей с ОНР низкий уровень обобщений, абстрактно-логический уровень мышления им пока просто недоступен, возникают серьезные проблемы в развитии грамматической стороны речи. В этой связи особенно актуальным для развития грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР является применение наглядности, которая выполняет на регламентированных и нерегламентированных занятиях роль перцептивной опоры, способствующей конкретизации понятий и создающей условия для осознания связей между явлениями, раскрывающей их сущность [6, с. 115].

С учетом выделенных теоретических положений нами была разработана программа формирования грамматического строя языка у детей старшего дошкольного возраста с НВОНР. Программа включает три блока: формирование умений словоизменения, словообразования и выполнения синтаксических операций.

Обучение словоизменению осуществляется в три этапа:

1. Формирование простых продуктивных по семантике форм, наиболее доступных старшему дошкольнику с НВОНР.

2. Прорабатывание таких форм словоизменения, как предложно-падежные конструкции единственного числа, беспредложные формы множественного числа, дифференциация глаголов по лицам в настоящем времени, согласование глаголов в прошедшем времени и существительных по родам, числам и лицам, согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

3. Закрепление наиболее сложных по внешнему оформлению и семантике, но наименее продуктивных форм словоизменения (употребление предложно-падежных конструкций в косвенных падежах).

Список использованных источников

1. Артеменко, О. Н. Формирование диалогической речи у детей с ОНР / О. Н. Артеменко, Н. И. Семернина // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 8. – С. 42–43.
2. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. труды / Р. Е. Левина ; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
3. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. – М. : Эксмо, 2017. – 608 с.
4. Тенкачева, Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста / Т. Р. Тенкачева // Специальное образование. – 2014. – № 1. – С. 68–78.
5. Денисова, О. А. Детская логопсихология : учеб. для студентов вузов / О. А. Денисова, Т. В. Захарова, О. Л. Леханов. – М. : Владос, 2015. – 159 с.
6. Шахнарович, А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / А. М. Шахнарович, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М. : ЛиброКом, 2009. – 328 с.

Т. В. ПЕТРОВА

Могилев, детский сад № 3 г. Могилева, воспитатель

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В современном мире, который характеризуется быстрыми изменениями и стремительно развивающимися требованиями общества, роль образовательной среды в формировании, развитии, саморазвитии и самореализации личности невозможно переоценить. Она не только служит источником получения знаний, но и играет главную роль в формировании характера, мировоззрения и межличностных отношений.

Для начала рассмотрим понятие среды в рамках различных научных дисциплин и направлений (философия, психология, педагогика, социология и др.). Так, например, с точки зрения философии среда – «внешнее по отношению к системе пространство, во взаимодействии с которым в открытых системах осуществляются процессы диссиpации и самоорганизации». В социологии среда звучит как «совокупность явлений, процессов и условий, оказывающих влияние на изучаемый объект» [1].

С точки зрения педагогики среда – «окружающее человека социальное пространство, зона непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия» [2].

Образовательная среда в современном понимании – это педагогико-психологическая реальность, которая объединяет традиционные подходы

к организации образовательного процесса с инновационными разработками и специально созданными условиями, благоприятными для обучения и воспитания. Ее задача – стать «третьим» учителем после родителей и педагогов. В ее создании важны профессионализм педагогов, качество разработанных образовательных программ, наличие надлежащих условий для обучения, в т. ч. использование современных технологий. Это позволяет построить процесс обучения.

Стоит также отметить, что эффективность современного образования и создание условий для развития и совершенствования социально значимых качеств личности, ее профессионального определения зависит от организации пространства, в котором осуществляется целостный педагогический процесс. Именно при создании образовательной среды происходит последовательное выращивание субъектной позиции обучающихся, возрастают их творческая исследовательская активность. Происходит личностное развитие, развитие скрытых способностей, интеллектуальной и творческой одаренности каждого воспитанника, а также развитие коммуникативных умений и овладение обучающимися опытом межличностной коммуникации. Соответственно, закладываются основы будущего профессионального самоопределения именно с учетом способностей и интересов воспитанников.

Таким образом, образовательная среда представляет собой многомерное пространство, которое должно соответствовать современным потребностям общества и тенденциям развития культуры, производства, технологий и экономики. Важным качеством современной образовательной среды является взаимодействие множества образовательных сред, использование различных методов, приемов и инноваций разных стран, что способствует развитию сферы образования в целом.

Список использованных источников

1. Кулюткин, Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Н. Кулютин, С. В. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 2.
2. Беляев, Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Беляев Геннадий Юрьевич. – М., 2000. – 161 л.

Н. А. ПЕТРУКОВИЧ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Ф. Сивашинская, канд. пед. наук, доцент

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Дети с нарушениями речи являются многочисленной группой детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). По данным Министерства образования Республики Беларусь, они составляют более 90 % от общего количества детей с ОПФР [1]. Как известно, речь играет ключевую роль в жизни человека: позволяет обмениваться информацией, строить отношения и понимать окружающих, помогает адаптироваться в обществе, участвовать в групповых взаимодействиях, способствует формированию логического мышления и когнитивных процессов.

Проблема нарушений психофизического развития и особых образовательных потребностей детей с тяжелыми нарушениями речи изучалась такими отечественными исследователями, как Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич, В. В. Хитрюк и др. По общепринятому в специальной педагогике определению, нарушения речи представляют собой отклонения в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, обусловленные расстройством нормотипичного функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности. Данное понятие объединяет различные речевые расстройства [2]. Исследователями отмечается рост количества детей с фактором риска в речевом развитии, с тяжелыми, сочетанными и иными нарушениями речи [1].

В системе образования Республики Беларусь дети с относительно более легкими речевыми нарушениями (фонетическими нарушениями, фонетико-фонематическим недоразвитием, нерезко выраженным общим недоразвитием речи и обусловленными ими нарушениями чтения и письма, а также нарушениями темпо-ритмической стороны речи) обучаются в учреждениях дошкольного или общего среднего образования по соответствующим образовательным программам. В этом случае коррекция речевых расстройств и сопутствующих им нарушений в познавательной и эмоционально-волевой сферах детей осуществляется в пунктах коррекционно-педагогической помощи, располагающихся в этих учреждениях. Другая группа детей с нарушениями речи обучается в условиях специальной школы (класса) или класса интегрированного обучения по образовательным программам специального образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи. При этом понятие «тяжелые нарушения речи (ТНР)» объединяет нарушения речи (прежде

всего различные варианты общего недоразвития речи – ОНР), препятствующие усвоению образовательных программ дошкольного и общего среднего образования [2]. Например, по образовательным программам специального образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования для детей с ТНР обучаются дети с алалией, детской афазией, общим недоразвитием речи (ОНР), а также ринолалией, дизартрией, осложненными ОНР.

Дети с ТНР имеют ряд особенностей, среди которых исследователи выделяют: недостаточное восприятие обращенной речи, замедленность и затрудненность понимания грамматических форм и развернутого текста, владение крайне ограниченным словарем, большие трудности в усвоении и употреблении слов с отвлеченными значениями, например терминов; недостаточные устойчивость и распределение внимания, снижение вербальной памяти, продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления, трудности в овладении анализом и синтезом, сравнением и обобщением; недостаточную координацию движений, снижение скорости и ловкости их выполнения (недостаточную координацию пальцев кисти руки, недоразвитие мелкой моторики) [1–3]. Установлено также, что дети с речевыми нарушениями испытывают трудности адаптации в условиях средней школы (I ступень): низкий уровень готовности к обучению в школе; неравномерность сформированности компонентов школьной зрелости; низкие показатели саморегуляции, мотивационной готовности, развития мелкой моторики; повышенный уровень общей школьной тревожности, страх самовыражения и др. [1].

Очевидно, что наличие речевых нарушений у детей значительно затрудняет их социализацию и образование. Поэтому педагоги должны создавать адаптивную образовательную среду, способствующую их обучению и воспитанию, а также коррекции имеющихся у них нарушений. Изучение научно-методических источников по проблеме нашего исследования позволяет сделать вывод, что возможности детей с нарушениями речи в развивающем обучении определяются видом и глубиной речевого расстройства, характером и степенью выраженности его влияния на другие высшие психические функции, эмоционально-волевую и личностную сферу. Вместе с тем свойственные этим детям значительные внутригрупповые различия по уровню речевого развития определяют необходимость дифференцированного и индивидуального подходов при их обучении и воспитании с учетом имеющихся у них особых образовательных потребностей (ООП).

ООП детей с ТНР определяются характером речевого расстройства, а также их возрастными, личностными и индивидуальными особенностями. Эти ООП включают как общие, свойственные всем детям с особенностями психофизического развития, так и специфические (потребности

в специфических методах формирования речевого общения, произношения звуков, речевого слуха, чтения и письма и др.). По утверждению Н. Н. Баль, дети с нарушениями речи нуждаются: в обучении различным формам коммуникации (вербальной и невербальной), в формировании социальной компетентности; в развитии всех компонентов речи, речевой и языковой компетентности (в целенаправленном формировании языковой программы устного и письменного высказывания, умений лексического наполнения и грамматического конструирования, связной диалогической и монологической речи, основ языкового анализа и синтеза, звукопроизношения и просодической организации звукового потока, навыков чтения и письма); в целенаправленном формировании гностико-практических и психомоторных функций, произвольного внимания, памяти, словесно-логического мышления; в регуляции эмоционального состояния; в создании условий, нормализующих анализаторную, аналитико-синтетическую и регуляторную деятельность на основе обеспечения комплексного подхода при изучении детей с речевыми нарушениями и коррекции данных нарушений [1].

Исследователи (Н. Н. Баль, В. В. Хитрюк и др.) указывают в качестве ООП рассматриваемой группы детей их запросы на выявление в максимально раннем периоде первых признаков нарушений речевого развития и организацию логопедической помощи в соответствии с выявленными нарушениями; непрерывность коррекционно-развивающего образовательного процесса, реализуемого через содержание образования и коррекционно-развивающей работы; применение специальных методов, технологий и средств обучения, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы, повышающих контроль за устной и письменной речью; организацию речевого режима в учреждении образования (систематическую работу всех специалистов по контролю понимания детьми всего, особенно верbalного, учебного материала); индивидуальный темп обучения; психологово-педагогическое сопровождение; включение во взаимодействие со сверстниками и др. [3].

Таким образом, при обучении и воспитании детей с ТНР важно учитывать их особые образовательные потребности и индивидуальные возможности. При этом ранняя диагностика, коррекционно-педагогическая помощь квалифицированных специалистов, активное участие родителей, создание адаптивной образовательной среды являются условиями организации эффективного коррекционно-развивающего образовательного процесса с участием детей с речевыми нарушениями.

Список использованных источников

1. Баль, Н. Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень)

с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гайдукевич. – Мин. : Бел. гос. пед. ун-т, 2018. – Ч. 3. – 168 с.

2. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, Н. Н. Баль, Т. А. Григорьева [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Мин. : БГПУ, 2006. – 98 с.

3. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарева. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – С. 56–108. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/15761> (дата обращения: 11.05.2025).

И. В. ПОЖИВИЛКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. С. Глинка, канд. ист. наук

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР РОСТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Целью развития педагогического образования в Республике Беларусь является обеспечение опережающего характера подготовки высококвалифицированных педагогических работников, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в изменяющихся социокультурных условиях на основе реализации идей образования для устойчивого развития общества, обладающих духовно-нравственными и национально-культурными ценностями, способных к личностному и профессионально-му совершенствованию на протяжении всей жизни [1]. В нашей стране организована система повышения квалификации педагогов, которая позволяет повышать качество их работы в процессе профессиональной деятельности. В данной публикации на примере Сочивковской средней школы Ивановского района Брестской области рассматриваются основные направления совершенствования педагогического мастерства педагогов в сельской школе на современном этапе: анализируется период с сентября 2020 г. по август 2023 г. Одним из таких направлений являются курсы повышения квалификации.

В 2022/23 уч. г. семь педагогов Сочивковской средней школы являлись слушателями курсов повышения квалификации в ГУО «Брестский областной институт развития образования». В. В. Жидкович посетила курсы по теме «Организационно-методические и содержательные аспекты подготовки учащихся к различным этапам республиканской олимпиады по трудовому обучению», С. С. Максимович – «Организация и проведение учебных занятий в современных условиях по основам безопасности жизнедеятельности», В. К. Горбачик – «Совершенствование предметно-методической компетентности учителя истории и обществоведения

в целях профессиональной самореализации», Л. В. Божко – «Организация и проведение занятий в современных условиях», С. В. Лубник – «Совершенствование образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования на основе компетентностного подхода», Е. В. Любимов – «Реализация содержания и современных методических подходов в преподавании русского языка и литературы», Т. М. Шинтарь – «Компетентностный подход при организации учебно-познавательной деятельности на уроках математики». В свою очередь, Ю. В. Талатай обучалась на курсах в Институте повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов физической культуры, спорта и туризма УО «Белорусский государственный университет физической культуры».

Следует отметить, что имели место разные формы прохождения курсов повышения квалификации. Например, в 2020/21 уч. г. четыре человека обучались на них дистанционно, два – очно, а в 2021/22 уч. г. – соответственно пять и четыре. Положительным является то обстоятельство, что после курсов, как правило, учителя давали открытые уроки, методика проведения которых основывалась на материалах, полученных в ходе повышения квалификации.

Важным направлением в деле повышения качества работы педагогов является их аттестация на присвоение квалификационной категории. Она проводится ежегодно, аттестационная комиссия выбирается на собрании коллектива педагогических работников. В процессе проведения аттестации в полном соответствии с нормативными документами происходит изучение и оценка их профессионального уровня, деловых и личностных качеств, результатов педагогической деятельности по формированию знаний и умений, интеллектуального, нравственного, творческого и физического развития обучающихся в ходе реализации содержания образовательной деятельности, оказание коррекционно-педагогической помощи, осуществление научно-методического обеспечения.

К окончанию 2020/21 уч. г. высшую категорию имели 8 человек (30,8 %), первую – 12 (46,2 %), вторую – 4 (15,3 %), без категории – 2 (7,7 %). В конце следующего учебного года эти показатели были соответственно 7 (26,9 %), 14 (53,9 %), 2 (7,7 %), 3 (11,5 %). У 23 педагогов было высшее образование, у 3 – среднее специальное. Анализ этих и других показателей позволяет сделать вывод, что на протяжении ряда последних лет изменения в количественном составе педагогических работников в соответствии с имеющейся квалификационной категорией весьма незначительны.

В 2020/21 уч. г. вторая квалификационная категория была присвоена учителю английского языка Е. А. Калацей, первая квалификационная категория «воспитатель дошкольного образования» и вторая квалификаци-

онная категория «руководитель физического воспитания» – воспитателю А. В. Тымчик. В 2021/22 уч. г. учитель английского языка О. А. Вакер получила первую квалификационную категорию. Кроме нее, прошли аттестацию три педагога дополнительного образования. В 2022/23 уч. г. на вторую квалификационную категорию были аттестованы учитель географии М. М. Снитовец и учитель физической культуры и здоровья Ю. В. Талатай.

В то же время в школе есть большой резерв педагогических кадров для повышения квалификационной категории. В первую очередь это касается педагогов, которые вполне обоснованно могут претендовать на присвоение высшей категории. Подтверждением данного вывода является такой показатель, как распределение педагогов по стажу работы. В 2021/22 уч. г. стаж в должности до 2 лет имели 2 педагога (7,7 %), 2–5 лет – 2 (7,7 %), 10–15 лет – 3 (11,5 %), свыше 15 лет – 19 (73,1 %). На наш взгляд, в той или иной мере нежелание ряда педагогов подавать заявление на высшую квалификационную категорию вызвано небольшим количеством учащихся в классах, что ограничивает возможности использования инновационных методик в обучении.

Повышение квалификации учителей осуществлялось и путем их участия в мероприятиях учебно-методического характера. Например, в 2021/22 уч. г. А. В. Кохнюк участвовала в вебинаре «Психолого-педагогические особенности современного урока», Т. П. Кацко – в онлайн-семинаре «Раскрытие творческого потенциала учащегося и учителя через внеклассную воспитательную работу». Ежегодно в школе проводилась методическая неделя «Творим. Обобщаем. Внедряем». В 2021/22 уч. г. в ходе нее давались открытые уроки, учителями было продемонстрировано умение качественно применять информационно-коммуникативные технологии.

Особое внимание в Сочивковской средней школе уделялось повышению педагогического мастерства молодых специалистов. В 2021/22 уч. г. таковыми являлись учитель физической культуры и здоровья и учитель географии. С ними проводились беседы и консультации по вопросам тематического и поурочного планирования, структуры и анализа современного урока. Об успешной работе в школе с молодыми специалистами свидетельствует тот факт, что М. М. Снитовец на районном этапе областного конкурса «Молодой учитель Брестчины» была награждена дипломом.

Таким образом, в Сочивковской средней школе в начале 2020-х гг. использовались практически все имеющиеся возможности для улучшения профессиональных качеств педагогов. На курсах повышения квалификации они повышали свое мастерство преимущественно в рамках своего предмета преподавания. Не в полной мере реализовано такое направление профессионального роста, как присвоение более высокой квалификационной категории.

Список использованной литературы

1. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. // Национальный образовательный портал. – URL: <https://adu.by/images/2021/06/konsepcija-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 29.03.2025).

Д. С. ПОЛЕЙКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, канд. пед. наук (РФ),
старший преподаватель

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Развитие мотивации у детей дошкольного возраста является основной задачей учреждений дошкольного образования, т. к. мотив выполняет функцию побуждения. Изучение мотивационной среды в дошкольном возрасте необходимо, т. к. именно этот возраст считается благоприятным для того, чтобы заложить основы для умения и желания заниматься различными видами деятельности. Мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают ребенка или взрослого человека к деятельности. Мотивация придает деятельности направленность, которая ориентирована на достижение результата [1].

Выделяют следующие способы формирования внутренней детской мотивации: совместная деятельность; поощрение и одобрение; поддержка; предоставление свободы выбора; стимулирование интереса. В раннем дошкольном возрасте ребенок хочет взаимодействовать со сверстниками, но еще не умеет это делать. Чтобы этому научиться, вначале ему предстоит научиться управлять собой. Развитие данного умения связано с изменениями во всех сферах личности дошкольника: потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, сфере самосознания. Важное место в структуре потребностно-мотивационной сферы дошкольников занимают первичные базовые потребности. К ним относятся потребность в безопасности, потребность в любви и принятии, потребность в признании, потребность в социальном соответствии [2].

Мотивы поведения ребенка существенно изменяются на протяжении дошкольного детства. Младший дошкольник большей частью действует, как и ребенок в раннем детстве, под влиянием возникших в данный момент ситуативных чувств, желаний, поведения, вызываемых самыми различными причинами, и при этом не отдает себе ясного отчета в том, что заставляет его совершать тот или иной поступок. Поступки старшего дошкольника становятся гораздо более осознанными. Во многих случаях

он может вполне разумно объяснить, почему поступил в данном случае так, а не иначе. Интересы старших дошкольников, как правило, обусловлены занимательностью. Детей привлекают занятия с игровыми моментами и с преобладанием эмоционального материала.

Изменения в мотивах поведения на протяжении дошкольного детства состоят не только в том, что меняется их содержание, появляются новые виды мотивов. Между разными видами мотивов складывается соподчинение, иерархия мотивов: одни из них приобретают большее значение для ребенка, чем другие. Соподчинение мотивов является самым важным новообразованием в развитии личности ребенка. Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению. А. Н. Леонтьев отмечает, что «развитие у ребенка соподчинения мотивов, т. е. способности подчинять мотивы личной выгоды усвоенным социальным нормам, свидетельствует о «первом рождении личности». Это первое рождение означает, что социальные нормы и ценности стали внутренними регуляторами поведения ребенка» [2, с. 127].

Во время педагогической практики в учреждении дошкольного образования «Детский сад № 14 г. Бреста» мы предлагали детям среднего дошкольного возраста различные задания [3]. Одно из них было направлено на выявление преобладающей мотивации воспитанников. Мы выявили, что у большинства детей среднего дошкольного возраста в большей степени проявляется социальная мотивация по сравнению с личной. Присутствие сверстников усиливает общественную мотивацию и подавляет личную. Личный мотив, преобладающий у нескольких воспитанников, характеризовался неустойчивостью, они принимали решения не сразу и часто меняли их. Различие между личной и общественной мотивацией оказалось незначительным, что может свидетельствовать о том, что общественная мотивация в некоторой степени независима от каких-либо условий окружающей среды. Детям важно взаимодействие со сверстниками и со взрослыми, познание окружающего мира.

Второе задание было направлено на изучение мотивов поведения детей в ситуации выбора, после выполнения которого мы отметили, что у детей преобладает общественный мотив. Устойчивая мотивация присутствовала у всех детей, если воспитатель с ними работал индивидуально. Выбор, который делался в присутствии сверстников, был не у всех устойчив, и дети меняли свое решение. Формирование общественного мотива, по нашему мнению, важно, т. к. дети больше стремятся коммуницировать, взаимодействовать, помогать и поддерживать друг друга. Так в будущем им легче будет адаптироваться к школе и взрослому миру.

Для успешной адаптации и последующей социализации развитие мотивации у детей дошкольного возраста, по нашему мнению, является

важным и значимым направлением, т. к. воспитанники в процессе взросления выбирают социальные нормы и нравственные ценности в качестве внутреннего регулятора поведения.

Список использованных источников

1. Ахмадуллин, Ш. Т. Мотивация детей. Как мотивировать ребенка учиться / Ш. Т. Ахмадуллин, Д. Н. Шарафиева. – М. : Билинга, 2016. – 80 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 345 с.
3. Козырев, Д. ДетоМОТИВАТОР: игровой тренинг для детей от 3 до 15 лет и их родителей / Д. Козырев, Н. Козырева. – Ростов н/Д : Феникс, 2020. – 286 с.

A. С. ПОПОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ГЕОМЕТРИЧЕСКИМИ ФИГУРАМИ

Успешное обучение в школе требует от ребенка не только широкого запаса знаний, но и умения мыслить логически, находить нестандартные решения, активно рассуждать и проявлять умственную инициативу. Эти интеллектуальные навыки закладываются в дошкольном возрасте, и важную роль в их формировании играет развитие воображения, которое является фундаментом для творческого мышления и способности решать проблемы в будущем.

Именно в этот период дети активно формируют свой внутренний мир, учатся видеть необычное в обычном и создавать новое. Воображение тесно связано с эмоциональным развитием, помогая лучше понимать и выражать свои чувства. Самый эффективный и увлекательный способ развития воображения в дошкольном возрасте – это игра, где дети могут свободно экспериментировать, фантазировать и создавать собственные миры [1].

Игра играет ключевую роль в развитии познавательной активности детей. Стремление достичь цели в игре делает ребенка более увлеченным и мотивированным, будь то на занятиях или в повседневной жизни. Именно в игровой форме дети чаще всего сталкиваются с занимательными задачами и головоломками, которые помогают им развивать смекалку, изобретательность и способность планировать свои действия.

Воображение является важным аспектом познавательной активности. Упражнения, направленные на его развитие, способствуют формированию у детей представлений о геометрических фигурах и их свойствах.

Изучение геометрии через воображение позволяет детям не только воспринимать абстрактные понятия, но и визуализировать их, что делает обучение более увлекательным и понятным.

Развивающие упражнения не только активизируют мыслительные процессы, но и формируют качества, необходимые человеку для будущих профессиональных и жизненных успехов. Развитая в детстве способность находить решения и мыслить творчески остается важным инструментом на протяжении всей жизни [2].

Особое значение занимательные задания имеют в обеспечении непрерывности воспитательного процесса: они одинаково успешно применяются как в детском саду, так и дома. З. А. Михайлова подчеркивает, что игровые упражнения эффективно пробуждают интерес к обучению, помогают детям концентрироваться и стимулируют их познавательную активность. Их ценность заключается в том, что они изначально разрабатываются с образовательной целью, способствуя разностороннему развитию ребенка [3].

В процессе выполнения таких заданий дети учатся справляться с трудностями, применять имеющиеся знания в новых условиях, а также адаптироваться к меняющейся обстановке. Игровые занимательные упражнения развивают воображение, внимание, память, ассоциативное мышление, а также формирует умения сравнивать, сопоставлять и обобщать информацию.

Одной из наиболее важных задач при подготовке дошкольника к школе является необходимость формирования геометрических представлений, которые составляют основу для успешного освоения математики в школе и развития интеллектуальных способностей в целом.

В процессе математического развития дети расширяют свой лексический запас специальными терминами. Они узнают названия геометрических фигур: конус, ромб, круг, куб, треугольник и др.; компоненты фигур: основание, вершина, угол; названия чисел и мн. др.

Знакомство старших дошкольников с геометрическими фигурами через упражнения, развивающие воображение, значительно способствует улучшению восприятия и усвоения геометрических понятий. Такой подход направлен не только на формирование умения различать и называть геометрические фигуры, но и на расширение творческих способностей детей, их умение применять геометрические объекты в различных воображаемых контекстах. При этом важно, чтобы такие упражнения способствовали развитию у детей навыков анализа, синтеза, классификации и пространственного восприятия [4].

Использование упражнений на развитие воображения имеет ключевое значение в формировании геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста. В этом возрасте у детей активно развиваются

познавательные процессы, и правильное применение разнообразных упражнений может значительно обогатить их математический опыт.

Задачи на сообразительность, головоломки и другие занимательные игры неизменно привлекают внимание детей. Они способны увлеченно и длительное время заниматься преобразованием фигур, перекладывая палочки или другие предметы, следуя заданным образцам или реализуя собственные творческие идеи. Такие задания способствуют формированию важных личностных качеств ребенка, таких как самостоятельность, наблюдательность, изобретательность и сообразительность. Кроме того, они развивают усидчивость и конструктивные навыки, что является важным компонентом разностороннего развития дошкольника.

Знакомство с геометрическими фигурами и их свойствами дает детям возможность создавать собственные образы, играя с формами, изменяя их размеры и пропорции. Например, квадрат может превратиться в дом, а круг – в солнце. Эти простые манипуляции формируют у детей гибкость мышления и возможность видеть мир с разных сторон.

Как показывают исследования О. М. Дьяченко, В. В. Даниловой, З. А. Михайловой и др., формирование геометрических представлений связано с развитием у детей воображения. Воображение играет ключевую роль в обучении, т. к. оно способствует развитию способности ребенка к абстрактному мышлению, манипуляции образами и формами, что имеет решающее значение для успешного усвоения знаний. Геометрические фигуры, в свою очередь, становятся для детей не только объектами познания, но и средствами для творческого самовыражения. Используя фигуры, дети могут создавать новые образы, комбинировать формы и трансформировать их, что активирует их фантазию и способствует развитию творческих способностей.

Таким образом, геометрический материал является средством для творческого самовыражения детей и дает им возможность создавать свои собственные образы; в свою очередь упражнения на развитие воображения имеют потенциал для формирования геометрических представлений у детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Дьяченко, О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника / О. М. Дьяченко // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка : учеб. пособие / ред.-сост. Г. Н. Бурменская. – 2-е изд., расш. – М. : МПСИ, 2005. – С. 458–470.
2. Дьяченко, О. М. Пути активизации воображения дошкольников / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 44–51.
3. Михайлова, З. А. Математика – это интересно: математические игры для детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 336 с.
4. Данилова, В. В. Развивающие игры для дошкольников / В. В. Данилова. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 176 с.

П. С. ПРИХОДЬКО

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

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

СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современные ученые (С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова, Т. А. Серебрякова и др.) рассматривают экологическое воспитание детей дошкольного возраста как процесс приобщения к экологической культуре посредством признания ценности природы, освоения доступных экологических представлений, развития умений взаимодействовать с природными объектами в разных видах деятельности, обогащения гуманных чувств и переживаний по отношению к природному миру.

Большой вклад в разработку и решение проблемы формирования экологических представлений в дошкольном возрасте внесли С. Н. Николаева, П. Г. Саморукова, Н. А. Рыжова, И. А. Хайдурова, Н. Н. Кондратьева, М. М. Стрекаловская, Т. М. Дарханова и др. Все они отметили важность экологического воспитания дошкольников, формирования у них доступных пониманию экологических представлений.

С точки зрения С. Н. Николаевой, экологическое представление – это «обобщенное представление о различных явлениях и объектах в природе, образующих сложные взаимосвязи между собой, которые характеризуют экосистемы и сообщества в общем» [1, с. 101].

Наблюдение за природой является эффективным методом формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Он помогает не только углубить представления о природе, но и способствует развитию важных личностных и социальных качеств, таких как любознательность, ответственность и бережное отношение к природе.

Ученые Н. Н. Кондратьева, П. Г. Саморукова, С. Н. Николаева и др. подчеркивают значимость системного подхода в развитии экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Такой подход позволяет ребенку осознать наиболее значимые связи между объектами природы родного края. В своих исследованиях они также придерживаются гуманистического, аксиологического, деятельностного, комплексного и интегрированного подходов.

В частности, Н. Н. Кондратьева формирование экологических представлений рассматривает в единстве человека и природы. Автор пропагандирует гуманистический и аксиологический подход, пишет о формировании у детей умения осуществлять взаимодействие с природой, относиться к ней как к ценности [2].

Ученые С. Н. Николаева, И. Н. Кондратьева, Н. А. Рыжова являются сторонниками деятельностного подхода, который подразумевает организацию образовательного процесса таким образом, чтобы дети не просто получали представления о природе, а активно взаимодействовали с ней в процессе разных видов деятельности.

Современные исследователи М. М. Стрекаловская и Т. М. Дарханова для решения задач экологического воспитания детей дошкольного возраста предложили следующие подходы: «представленческий» (информационный), «отношенческий» (ценностный) и «поведенческий» («технологический»). «Представленческий» (информационный) подход направлен на обогащение опыта ребенка экологическими представлениями и предполагает отбор и передачу дошкольникам знаний о природе в различных направлениях. «Отношенческий» (ценностный) подход имеет направленность на формирование положительного отношения воспитанников к природе. «Поведенческий» («технологический») подход предполагает организацию продуктивной экологически ориентированной деятельности дошкольников с помощью новейших технологий. Комплексный подход сочетает в себе «представленческий», «отношенческий» и «поведенческий» подходы, направленные на формирование основ экологической культуры личности ребенка дошкольного возраста [3].

Интегрированный подход, сочетающий элементы различных видов деятельности, предложила в своей программе Н. А. Рыжова. Он заключается в отборе материала, включающего представления о природе, ее взаимосвязи с человеком, применении разнообразных методов и форм работы с детьми дошкольного возраста [4].

При данном подходе, как указывают В. Н. Дремлюга, С. А. Бурда, И. В. Степанова, происходит интеграция различных видов деятельности ребенка (исследовательская деятельность, экологические игры, экспериментирование и создание лабораторий, проектная деятельность детей и взрослых), осуществляется поддержка детской инициативы и самостоятельности [5].

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что в старшем дошкольном возрасте возможно сформировать представления о природе, обеспечив детей арсеналом необходимых умений и навыков взаимодействия с окружающей действительностью, системой ценностных ориентаций, позитивного поведения и деятельности в природе.

Таким образом, под экологическими представлениями детей старшего дошкольного возраста мы понимаем совокупность обобщенных представлений и образов о живой и неживой природе, включая систему «человек – природа», образующих между собой сложные взаимосвязи и формирующие к ней ценностное отношение, ответственное поведение.

Экологические представления формируются в различных видах деятельности и основываются на личном опыте дошкольников.

Основными подходами в экологическом воспитании дошкольников являются системный, информационный, аксиологический, технологический, комплексный, деятельностный и интегрированный. Все они имеют свои преимущества, однако использование их во взаимосвязи будет иметь наиболее сильный эффект в процессе формирования экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования.

Список использованных источников

1. 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.
2. Кондратьева, Н. Н. Формирование системы знаний о живом организме у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кондратьева Наталия Николаевна. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1986. – 20 с.
3. Стрекаловская, М. М. Педагогические подходы в экологическом образовании детей дошкольного возраста / М. М. Стрекаловская, Т. М. Дарханова // Педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 64–72.
4. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в детском саду : кн. для педагогов дошк. учреждений, преподавателей и студентов пед. ун-тов и колледжей / Н. А. Рыжова. – М. : Карапуз, 2001. – 432 с.
5. Дремлюга, В. Н. Интегрированный подход в работе различных специалистов дошкольного образовательного учреждения при реализации принципа краеведения / В. Н. Дремлюга, С. А. Бурда, И. В. Степанова // Молодой ученый. – 2018. – № 13 (199). – С. 21–27. – URL: <https://moluch.ru/archive/199/49137> (дата обращения: 21.04.2025).

Э. В. САЙ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГОВ

Сфера образования, являясь фундаментом развития общества, предъявляет высокие требования к специалистам, формирующими будущее поколение. Профессионально значимые качества педагога – совокупность индивидуальных свойств личности педагога, обеспечивающих успешное осуществление преобразовательной деятельности в условиях изменяющейся культурно-технологической среды, проектирование системы и последовательности собственных действий и действий учащихся, владение опытом организации коллективной и групповой совместной деятельности,

построение траектории профессионально-личностного саморазвития и формирование его как субъекта технологического развития [1].

С целью выявления наиболее важных профессионально значимых качеств для будущих специалистов сферы образования нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 35 студентов социально-педагогического факультета БрГУ имени А. С. Пушкина в возрасте от 19 до 20 лет. Участникам исследования был предложен опросник «Профессионально значимые свойства личности» (М. А. Дмитриевой [2]). Анализ результатов опроса позволил нам рассчитать среднюю оценку для каждой группы профессионально значимых свойств и проранжировать их по степени значимости для будущих педагогов.

На первом месте в рейтинге будущих педагогов находятся аттенционные и коммуникативные свойства с показателем 1,77. Из этого следует, что для студентов важно быстро переключать внимание, удерживать его, сосредоточиваться, находить подтекст речи, уметь излагать свои мысли и согласовывать свои действия с другими людьми, давать объективную оценку действиям людей, быстро устанавливать контакт с новым окружением.

На втором месте по значимости – наблюдательность (1,68) и волевые качества личности (1,73). К этим группам относятся качества, связанные с высокой активностью и желанием работать, а случае его отсутствия – с умением себя заставить, а также упорство, отстаивание своей точки зрения, объективная оценка своих результатов. Респонденты считают, что в будущей профессии им пригодится тонкая наблюдательность даже к небольшим переменам, а также к душевной жизни человека; подчеркивают важность самонаблюдения.

На третьем месте рейтинга профессионально значимых качеств оказались эмоциональные (1,7) и мыслительные свойства личности (1,68). Из этого следует, что для будущего педагога необходимо: хорошее настроение, эмоциональная устойчивость при принятии решений, способность рассматривать проблему с нескольких различных точек зрения, аргументированность критического анализа, способность схватить суть основных взаимосвязей, присущих проблеме, отказаться от стандартных методов и решений, ставших неподходящими, и искать новые, умение выбирать из большого объема информации ту, которая необходима для решения данной задачи, делать вывод из противоречивой информации, способность видеть дальше непосредственно данного и очевидного, умение найти привлекательные стороны в любой работе, способность переживать то, что переживают и чувствуют другие, уравновешенность, самообладание при конфликтах, быстрая адаптация к новым условиям.

На четвертом месте оказались речевые профессионально значимые качества и воображение с показателями 1,67 и 1,66. Сюда относится: способность наглядно представлять себе новое, ранее не встречающееся в опыте, или старое, но в новых условиях, способность прогнозировать исход событий с учетом их вероятности, способность находить новые необычные решения, умение видеть несколько возможных путей и мысленно выбирать наиболее эффективный, способность к переводу образа из одной модальности в другую, к воссозданию образа по словесному описанию, умение давать четкие, ясные формулировки при сжатом изложении мысли (при ответах и постановке вопроса), связно и логично излагать свои мысли в развернутой форме (отчет, доклад, выступление), вести научную беседу, спор, диалог, аргументировать, доказывать свою точку зрения, отсутствие дефектов речи, хорошая дикция, способность к произвольной передаче своих представлений или чувств с помощью жестов, мимики, изменения голоса.

На пятом месте в рейтинге разместились мнемические способности с показателем 1,65. К этой группе относится способность: точно передать прочитанное и услышанное, легко запоминать словесно-логический и наглядно-образный материал, в течение длительного времени удерживать в памяти большое количество материала, точно воспроизводить его в нужный момент, к узнаванию факта, явления по малому количеству признаков.

Вышенназванные качества были выделены студентами как необходимые для профессиональной деятельности. К числу необязательных респонденты отнесли моторные (1,55) и сенсорные свойства (1,49). К ним относится: согласованность движений с процессами восприятия, устойчивость к статическим нагрузкам, способность к быстродействию в условиях дефицита времени, быстрая реакция на неожиданное слуховое впечатление посредством определенных движений, красивый почерк, согласованность одновременных движений рук и ног в различных сочетаниях (синхронные, последовательные, разнотипные), быстрая реакция на внезапные зрительные впечатления посредством определенных движений, быстрота и точность пальцев рук, пластичность и выразительность движений, умение быстро записывать, умение узнавать и отличать различные цвета, глазомерное определение расстояний, углов, размеров, способность к различению звуков по громкости, высоте, тембру, способность к различению перепадов температуры, к быстрому распознаванию небольших отклонений от заданной формы.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что студенты признают значимость профессиональных свойств личности и считают необходимыми практически все свойства, а следовательно, осознают роль профессионально значимых качеств для будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Нарулина, Т. Р. Развитие профессионально значимых личностных качеств будущего учителя технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Нарулина Танзилия Равильевна. – Иркутск, 2009. – 24 с.
2. Дмитриева, М. А. Психология труда и инженерная психология / М. А. Дмитриева, А. А. Крылов, А. И. Нафтульев. – Л. : ЛГУ, 1979. – 134 с.

Е. В. СЕРГЕЮК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Л. Ящук, канд. психол. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ К ДЕТЬЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Интеллектуальная недостаточность у детей дошкольного возраста представляет собой серьезное испытание для родителей, требующее особого подхода и адаптации.

Актуальность темы исследования заключается в числе роста детей с интеллектуальной недостаточностью, проблемы эмоционального и социального характера, недостаток разработанных методов поддержки родителей, отсутствие необходимых условий интеграции.

Все эти аспекты требуют глубокого изучения данной темы. Понимание специфики родительских отношений и разработка эффективных стратегий их оптимизации являются ключевыми для гармоничного развития ребенка и благополучия всей семьи, что делает исследование значимым как в теоретическом, так и в практическом плане.

Цель исследования заключалась в выявлении особенностей родительских отношений к детям с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности, объектом исследования выступало родительское отношение, а предметом – особенности взаимодействия родителей с детьми, имеющие нарушения интеллекта.

Для выявления особенностей родительских отношений было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 30 родителей детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: 15 родителей детей с умеренной степенью и 15 родителей детей с тяжелой степенью.

Методы исследования: опросник родительских установок PARI (Е. Шафер, Р. Белл, адаптация Т. В. Нещерет); опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) (И. М. Марковская); опросник «Сознательное родительство», разработанный М. О. Ермихиной под руководством Р. В. Овчаровой.

Для оценки значимых различий между группами был использован U-критерий Манна – Уитни. Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы STATISTICA v. 12.0.

В результате исследования было выявлено следующее.

Родителям детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности присуща склонность побуждать ребенка проявлять высокую речевую активность, опасение его обидеть, тенденция к установлению зависимых отношений, некритичное удовлетворение потребностей ребенка, склонность содействовать активному освоению ребенком окружающего мира.

Для родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности характерна тенденция в отношениях с ребенком проявлять вспыльчивость и другие негативные чувства, чрезмерное вмешательство в мир ребенка, ориентация на развитие его активности.

Для родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности характерно стремление занимать лидирующую позицию в семье, доминировать над другими, готовность отказаться от самореализации ради интересов своей семьи, склонность ставить в приоритет семью перед другими сферами жизни, наличие противоречий в семейных отношениях.

Для родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности свойственно ощущение самопожертвования, стремление матери занимать лидирующую позицию, доминировать над другими, ориентация на беспрекословное выполнение требований взрослых.

Родители детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточностью принимают их личностные и поведенческие проявления, стремятся к эмоциональной близости, переживают по поводу действий и чувств ребенка, успешности их будущего, удовлетворены отношениями с ребенком.

Родители детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточностью проявляют выраженную тревожность за ребенка, принимают его индивидуальность, удовлетворены отношениями, ориентированы на сотрудничество.

В структуре осознанного родительства у родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности более выражены родительская ответственность, совокупность убеждений о выполнении родительской роли, представлений о должном поведении ребенка, выраженность родительских чувств и преобладающий положительный эмоциональный фон, касающийся своего ребенка, способность все ему прощать, чувство родительской компетентности.

У родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточностью особенно выражены родительская ответственность, представления о способах взаимодействия с ребенком, оценки складывающихся отношений с ним, формы поддержания контакта с ребенком, а также представления

о своей родительской позиции, преобладающий негативный эмоциональный фон и оценки образа ребенка.

В заключение следует отметить, что проведенное исследование позволило выявить ключевые особенности родительских отношений к детям дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Установлено, что эмоциональное принятие ребенка в семье напрямую влияет на его социальное и когнитивное развитие. Полученные результаты подтверждают необходимость разработки специализированных программ поддержки таких семей, которые должны включать как психологическую помощь родителям, так и образовательные мероприятия для повышения их компетентности в вопросах воспитания детей с особыми потребностями.

Список использованных источников

1. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия : краткий лекц. курс / А. Я. Варга. – СПб. : Речь, 2001. – 144 с.
2. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – СПб. : Речь, 2019. – 256 с.
3. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 239 с.
4. Марковская, И. М. Опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) / И. М. Марковская. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 2007. – 48 с.
5. Овчарова, Р. В. Психология родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2005. – 368 с.
6. Шафер, Е. Опросник родительских установок PARI / Е. Шафер, Р. Белл // Семейная психология и семейная терапия. – 1993. – № 1. – С. 113–120.

А. В. СИДОРУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

РОЛЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном мире, где требования к личности становятся все более высокими, формирование самостоятельности у детей с раннего возраста приобретает особую значимость. Самостоятельность как качество личности играет ключевую роль в успешной социализации, адаптации к новым условиям и дальнейшем развитии ребенка. Особенно важно начинать формирование этого качества в младшем дошкольном возрасте, когда закладываются основы личности и ребенок активно познает окружающий мир через ведущий вид деятельности – игру.

Игровая деятельность, являясь естественной и наиболее доступной формой взаимодействия ребенка с окружающей средой, предоставляет уникальные возможности для развития самостоятельности. В процессе игры дети учатся принимать решения, преодолевать трудности, проявлять инициативу и творчество. Однако для того чтобы игровая деятельность стала эффективным средством формирования самостоятельности, необходимо создание определенных педагогических условий и использование соответствующих методов и приемов.

Изучением путей развития самостоятельности посредством игровой деятельности занимались такие педагоги и психологи, как А. П. Усова, Б. Г. Ананьев, Л. Ф. Островская и др.

Так, А. П. Усова подчеркивала, что игра способствует развитию самостоятельности, мышления, воображения, творческих навыков и социального опыта у детей. Она указывала на необходимость осознанного руководства игровой деятельностью, принимая во внимание индивидуальные особенности каждого ребенка и осознавая смысл и цели, которые ставит перед собой педагог. По ее мнению, руководство игрой должно быть не навязчивым, не пассивным, а направленным на развитие самостоятельности, интересов и фантазии детей. Усова также отмечала, что в процессе ролевых игр ребенок проявляет самостоятельность, принимает решения, творчески мыслит и самостоятельно развивает события согласно своему замыслу. Советский психолог Б. Г. Ананьев считал, что процесс формирования самостоятельности у детей начинается с их игр, а средства и мотивы для этих игр ребенок получает в ходе общения со взрослыми. Он утверждал, что «в процессе развития игры они перестают быть полностью подражательными и становятся все более самостоятельными и творческими». По мнению Л. Ф. Островской, организованные взрослыми коллективные игры имеют большое значение в развитии самостоятельности и умственных способностей детей, способствуя проявлению их инициативы, выдумки и фантазии. Она считала, что предпосылками для возникновения детских игр являются наблюдения за окружающим миром, детские телевидение и радиопередачи, чтение художественной литературы для детей, а также рассказы взрослых, которые помогают ребенку осмысливать то, что он видит и чувствует. Исследователи сходятся во мнении, что игровая деятельность активизирует развитие самостоятельности, умственных и творческих способностей. Ученые справедливо подчеркивают, что для правильного формирования важных личностных качеств необходимо деликатное, а не навязчивое руководство игровой деятельностью со стороны педагога [1].

В нашем исследовании мы попытались выявить актуальное состояние уровня самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста и подобрали методы, которые могли бы положительно воздействовать

на развитие самостоятельности у детей. В исследовании уровня самостоятельности принимали участие 20 детей младшего дошкольного возраста ГУДО «Детский сад № 6 г. Бреста». Для диагностики уровня самостоятельности использовалась «Карта проявлений самостоятельности» А. М. Щетининой.

Результаты тестирования показали, что большинство детей младшего дошкольного возраста (55 %) имеют низкий уровень самостоятельности, что соответствует особенностям их возраста. Они сталкиваются с трудностями при выполнении заданий без помощи взрослых и часто нуждаются в руководстве и поддержке. Дети со средним уровнем самостоятельности (35 %) демонстрируют частичную независимость, но все еще зависят от внешних указаний. Лишь 10 % детей проявляют высокий уровень самостоятельности, что свидетельствует об их способности действовать инициативно и завершать начатые дела.

Для повышения уровня самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста необходимо создавать условия, способствующие их самостоятельным действиям, поощрять инициативу и постепенно усложнять задания. Особое внимание следует уделять развитию навыков саморегуляции, умению доводить начатое до конца и самостоятельно решать конфликты. Среди наиболее эффективных методов можно выделить следующие:

1. Создание развивающей игровой среды: предоставление детям разнообразных игровых материалов, которые стимулируют их к самостоятельному выбору и действиям.

2. Поощрение инициативы: поддержка стремления ребенка к самостоятельности через положительное подкрепление его действий и решений.

3. Использование сюжетно-ролевых игр: в процессе таких игр дети учатся принимать на себя роли, действовать в соответствии с ними и решать игровые задачи самостоятельно.

Основой всех детских игр является подражание взрослым, воспроизведение реальных жизненных событий в процессе игры, а также постепенный переход от подражательных действий к самостоятельному и творческому процессу. Игровой метод способствует повышению интереса детей к самостоятельной деятельности (например, игры с игрушками – кормление мишши или укладывание его спать). Чтобы вызвать у детей желание умываться и сделать этот процесс простым и приятным, можно использовать различные песенки, стихи и потешки.

Для обучения через игру были разработаны дидактические игры. Их основная особенность заключается в том, что задания детям предлагаются в игровой форме. Все дидактические игры можно разделить на три основные категории: игры с предметами (с игрушками, с природными

материалами); настольно-печатные игры; словесные игры. Дидактические игры-упражнения помогают детям овладеть навыками застегивания, шнурования и завязывания, позволяют сразу же видеть результаты своей деятельности, что вызывает у них чувство радости и желание помочь тем, у кого возникают трудности.

Таким образом, формирование самостоятельности у воспитанников младшего дошкольного возраста в игровой деятельности является важной задачей дошкольной педагогики. Игра как ведущий вид деятельности предоставляет уникальные возможности для развития этого качества, т. к. она естественна и интересна для ребенка, позволяет ему экспериментировать, принимать решения и учиться на своих ошибках. Для успешного формирования самостоятельности необходимо создавать благоприятные условия, использовать разнообразные методы и подходы, а также учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. Результатом такой работы станет не только развитие самостоятельности, но и формирование у детей уверенности в своих силах, инициативности и готовности к дальнейшему обучению и социализации.

Список использованных источников

1. Бабухин, М. А. Игровая деятельность как средство развития самостоятельности возраста / М. А. Бабухин // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2 (38). – С. 13–17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-samostoyatelnosti> (дата обращения: 24.01.2025).

Е. С. СИМОНОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Формирование эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста – одна из актуальных проблем современной дошкольной педагогики. Старший дошкольный возраст характеризуется интенсивным познавательным интересом к окружающему миру, формированием ценностных ориентаций и развитием творческого потенциала. Эстетическое воспитание, направленное на развитие способности воспринимать, чувствовать, понимать и оценивать прекрасное в природе, искусстве, закладывает фундамент для гармоничного развития личности.

Значительный вклад в разработку теоретических и методических основ эстетического воспитания детей дошкольного возраста внесли такие выдающиеся педагоги и психологи, как Л. С. Выготский, Д. Н. Джола, А. В. Запорожец, Д. Б. Кабалевский, Б. Т. Лихачев, С. Л. Рубинштейн и др. Так, психолог С. Л. Рубинштейн считал, что эстетическое чувство природы надо формировать в том возрасте, когда складывается духовный мир детей и они особенно чутки и восприимчивы к красоте.

О важности целенаправленного педагогического воздействия указывал Б. Т. Лихачев, отмечая, что «без внешнего вмешательства у ребенка могут сформироваться искаженные представления о прекрасном» [1, с. 98].

Особенности эстетического развития, восприятия детьми дошкольного возраста прекрасного в мире природы изучали Т. С. Есаян, Т. С. Комарова, Р. М. Чумичева, Н. А. Ветлугина, Т. Н. Доронова, К. В. Тарасова, И. А. Лыкова, Н. А. Рыжова, Н. В. Ягненкова и др. Все они указывают на особую важность формирования личности и основ эстетической культуры в наиболее благоприятном для этого дошкольном возрасте.

Эстетические представления ученые рассматривали как результат эстетического восприятия, который закреплен в образе воспринимаемого объекта. У детей старшего дошкольного возраста они проявляются в эмоциональной отзывчивости, способности видеть красоту, оценивать ее и выражать отношение к ней в творчестве и речи.

Основными критериями формирования эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста являются: эмоциональная отзывчивость на прекрасное, эстетическое восприятие, проявление эстетического отношения к природе в деятельности, элементарные эстетические суждения.

Природа является ключевым фактором в формировании эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Она рассматривается учеными как неиссякаемый источник эстетических впечатлений, способствующий развитию у воспитанников эмоциональной отзывчивости, наблюдательности, способности не только замечать прекрасное, но и давать эстетическую оценку пейзажу, творчески отражать впечатления и связывать эстетическое восприятие с экологическим сознанием.

Целенаправленно организованное педагогом наблюдение за объектами и явлениями природы является ведущим методом, способствующим развитию у детей дошкольного возраста активного и осмысленного восприятия, а также формированию отчетливых эстетических представлений. В процессе наблюдения дети учатся выделять эстетически значимые свойства природных объектов (форма, цвет, текстура), замечать их изменения и взаимосвязи, что способствует развитию эмоциональной отзывчивости, воображения и художественного вкуса.

Цель эстетического воспитания в старшем дошкольном возрасте – формирование основ эстетической культуры, включающей в себя развитое эстетическое восприятие, чувства, эмоции, воображение, а также систему эстетических представлений и понятий. Учебная программа дошкольного образования акцентирует внимание на развитии эстетического отношения к окружающей действительности, интересов и способностей детей [2].

Согласно И. А. Лыковой и Н. А. Рыжовой, работа с разнообразными материалами (природными, бросовыми, художественными) и знакомство с произведениями искусства (изобразительного, музыкального, литературного) способствуют обогащению сенсорного опыта и развитию эстетических представлений [3].

Задача педагога – создать стимулирующую среду, поддерживать детскую инициативу и творчество, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Важно конкретизировать требования к развитию эстетических представлений, переводя их в плоскость конкретных действий и наблюдаемых проявлений.

Констатирующий этап педагогического эксперимента выявил преимущественно низкий и средний уровень сформированности эстетических представлений у детей как в контрольной (20 детей), так и в экспериментальной группе (20 детей). У большинства детей были слабо развиты эстетическое восприятие и эмоциональная отзывчивость, наблюдались затруднения в творческом выражении своих впечатлений о природе.

В рамках формирующего этапа педагогического эксперимента была разработана и частично апробирована программа по формированию эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе наблюдения за природой. Цель программы – содействовать повышению уровня эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе наблюдения за природой.

Экспериментальная программа включала целенаправленные наблюдения на повседневных и целевых прогулках, занятия художественно-творческой направленности, беседы, знакомство с произведениями искусства, а также интеграцию полученных впечатлений в детскую деятельность.

Реализация программы показала ее результативность. Так, в экспериментальной группе значительно увеличилось количество детей с высоким уровнем сформированности эстетических представлений (45 %, было 15 %). Особенno выражено снижение доли детей с низким уровнем по всем диагностическим методикам (20 %, было 55 %). В контрольной группе существенных изменений не наблюдалось.

Результаты контрольного этапа педагогического эксперимента подтвердили целесообразность использования интегративного подхода, объединяющего наблюдение за природой и знакомство с произведениями

искусства о природе, как средства формирования у старших дошкольников эстетических представлений и эмоционально-ценостного отношения к природе родного края.

Таким образом, формирование эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста – это залог успешного эстетического развития в будущем. Необходимо обеспечить преемственность между дошкольным и школьным образованием в этой области. Систематическая и целенаправленная работа, основанная на принципах доступности, наглядности, активности, интеграции и индивидуального подхода, – необходимое условие для решения данной задачи.

Список использованных источников

1. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. – М. : Педагогика, 1985. – 175 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2022. – 383 с.
3. Лыкова, И. А. Интеграция эстетического и экологического образования в детском саду / И. А. Лыкова, Н. А. Рыжова. – М. : Цветной мир, 2014. – 144 с.

Е. Ю. СКРАЩУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ПРЫГАТЬ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

Физическое развитие – это один из важных аспектов гармоничного развития ребенка дошкольного возраста. Дошкольный возраст – идеальное время для закладывания основ физической культуры, которая обеспечивает гармоничное развитие и своевременное освоение двигательных навыков. На протяжении дошкольного детства особое внимание уделяется формированию правильной техники естественных движений. В младшем дошкольном возрасте одной из приоритетных задач физического воспитания является освоение навыков прыжков и комплексное их использование в сочетании с другими видами физических упражнений.

Прыжки, являясь важным компонентом двигательной активности, играют значительную роль в физическом развитии детей младшего дошкольного возраста. Изучению развития навыков прыжка у детей 3–4 лет посвящены научные исследования А. В. Кенеман, Э. Я. Степаненковой, Д. В. Хухлаевой, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкиной и др. Авторы рассматривают прыжок как ациклическое двигательное действие, характеризующееся энергичным отталкиванием одной или двумя ногами от опоры

(поверхности), кратковременной фазой полета в воздухе и завершающееся мягким приземлением на одну или две ноги. Освоение прыжковых навыков способствует укреплению мышц ног, развитию координации движений, формированию правильной осанки. Как признает Э. Я. Степаненкова, двигательные задачи в прыжках для детей младшего дошкольного возраста должны быть простыми, доступными к исполнению; направлены на освоение базовых элементов прыжковых движений в обобщенном виде; нацелены не на достижение высоких результатов, а на формирование интереса к двигательной активности и создание основы для дальнейшего физического развития [3].

Характерными видами прыжков, которые в данном возрасте, по словам Л. Д. Глазыриной, способны освоить дети, являются прыжки на двух ногах на месте (освоение техники прыжка на двух ногах, отталкиваясь одновременно обеими ногами от пола и мягко приземляясь); прыжки вперед на небольшое расстояние (освоение техники прыжка в длину с места, отталкиваясь ногами от пола и перенося вес тела вперед); прыжки в высоту (освоение техники прыжка вверх, отталкиваясь ногами от пола и подтягивая колени к груди); прыжки в обруч и выпрыгивание из него (освоение техники прыжка в ограниченное пространство и приземления в заданном месте); перепрыгивание через небольшое препятствие (освоение техники прыжка через препятствие, координируя движения и оценивая расстояние); прыжки в глубину (освоение техники спрыгивания с предметов с небольшой высоты, координируя движения и оценивая расстояние) [2].

В работах исследователей Л. И. Лубышевой, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкойной, Э. Я. Степаненковой и др. подчеркивается значимость формирования правильной техники прыжка в младшем дошкольном возрасте, поскольку от этого зависит не только успешность освоения данного навыка, но и профилактика возможных нарушений опорно-двигательного аппарата в будущем; недостаточное внимание к развитию умения прыгать может привести к задержке в формировании других двигательных навыков, снижению физической активности и общей двигательной компетентности; прыжок рассматривается как комплексное двигательное действие, требующее согласованной работы нервной системы, мышц и суставов; процесс обучения прыжкам должен строиться на основе учета возрастных особенностей детей, их индивидуальных возможностей, уровня физической подготовленности; акцентируется внимание на важности создания благоприятных условий для развития навыка прыжка. По мнению авторов, образовательная среда должна быть насыщена разнообразным оборудованием и материалами, стимулирующими двигательную активность детей.

Развитие предложенного многообразия видов прыжков у детей младшего дошкольного возраста является важной задачей, особенно в условиях

современного общества, где наблюдается спад двигательной активности. Одним из средств ее повышения является участие детей в подвижных играх. Культивирование подвижных игр в образовательном процессе детей 3–4 лет способствует не только их эмоциональному, социальному развитию, но и отработке техники выполнения прыжковых упражнений. Прыжковая подготовленность, включающая в себя умение выполнять различные виды прыжков, играет значительную роль в формировании координации движений, силы, ловкости, быстроты и выносливости. Одним из наиболее эффективных и доступных средств развития прыжков у детей являются подвижные игры.

Л. В. Былеева, рассматривая подвижные игры как частично регламентированную, эмоционально окрашенную специально организованную двигательную деятельность, обусловленную правилами игры, определяет их как наиболее естественный и привлекательный способ развития прыжков у детей 3–4 лет. Автор отмечает, что подвижные игры способствуют не только физическому, но и когнитивному развитию. Через освоение новых двигательных навыков развивается интеллект, формируется позитивное отношение к физическим упражнениям [1].

Каждая подвижная игра обладает определенным содержанием, формой и методическими особенностями. Содержание включает в себя сюжет, движения, правила, роли, атрибуты, организацию пространства. Методические особенности характеризуются образностью, самостоятельностью действий в рамках правил, творческой инициативой, ролевым распределением. Правильно подобранное содержание подвижных игр и грамотная организация их проведения позволяют эффективно решать задачи по освоению навыков прыжков.

В контексте проведенного анализа научно-методической литературы по проблеме исследования следует заключить, что развитие умения прыгать у детей младшего дошкольного возраста является важной составляющей физического воспитания, требующей целенаправленной и систематической работы. В подвижных играх, которые представляют собой эффективное средство, сочетающее физическую активность с положительными эмоциями, скрыт достаточно высокий педагогический потенциал успешного развития умения прыгать у детей младшего дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Былеева, Л. В. Подвижные игры / Л. В. Былеева, И. М. Коротков. – М. : Физкультура и спорт, 2000. – 224 с.
2. Глазырина, Л. Д. Физическая культура – дошкольникам : программа и метод. рекомендации / Л. Д. Глазырина. – М. : Владос, 2006. – 144 с.
3. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. Я. Степаненкова. – М. : Академия, 2001. – 368 с.

А. С. СЛЕПЧУК

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

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

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Патриотическое воспитание – это воспитание гражданина и патриота, который имеет высокую социальную активность, гражданскую ответственность, владеет общечеловеческими качествами, способен проявить их в интересах Отечества. Целью патриотического воспитания является формирование основ патриотизма как нравственного качества личности, развитие высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление личности, воспитание патриота, который любит свою Родину.

Современными белорусскими педагогами разработаны разнообразные программы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста. Так, доцентом Д. Н. Дубининой была разработана историко-краеведческая программа воспитания детей старшего дошкольного возраста «Мы – беларусы» [1]. Учеными-практиками Л. Ладутько, С. Шкляр подготовлена программа «Мая Радзіма – Беларусь» [2]. В. Столерова предложила программу «Залатая рыбка – аб нашай Радзіме», в которой представлена система работы по приобщению детей дошкольного возраста к историко-культурному наследию Беларуси [3, с. 14].

С целью изучения конкретных способов формирования и воспитания патриотических чувств детей старшего дошкольного возраста и проектирования наиболее эффективных форм образовательного процесса было проведено эмпирическое исследование на базе ГУДО «Детский сад № 8 г. Бреста». Выборка составила 31 человек.

На первом этапе исследовательской работы была проанализирована документация, которая ведется в учреждении, формы работы с педагогами, предметно-развивающая среда, раскрывающие возможности осуществления патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Наиболее эффективными видами деятельности по патриотическому воспитанию являются занятия, разные виды игровой деятельности, свободная деятельность детей.

Как показал анализ ответов родителей, 85 % опрошенных считает, что патриотическое воспитание необходимо осуществлять в учреждении дошкольного образования, 90 % ответили, что необходимо знакомить детей дошкольного возраста с символикой государства, традициями, памятными датами; только 50 % родителей посещает с детьми музеи,

выставки и театры; 40 % ведут беседы с детьми на нравственно-патриотические темы; 70 % родителей считает, что основная ответственность за патриотическое воспитание детей принадлежит педагогам и семье, 10 % – только педагогам, 20 % – только родителям; 80 % считает, что взаимодействие с педагогами необходимо для воспитания патриотических чувств детей старшего дошкольного возраста. Родители признают ценность патриотического воспитания детей для становления личности, однако в семьях предпочтение в основном отдается педагогическому воспитанию.

С целью определения у детей старшего дошкольного возраста уровня представлений о своей стране была проведена беседа «Мой родной край», предложено задание «Как ты украсишь белорусский национальный костюм», задание «Нарисуй белорусский народный костюм для куклы».

При обобщении результатов констатирующего эксперимента исследования было выявлено, что 12 % контрольной и 12 % экспериментальной группы детей старшего дошкольного возраста показали высокий уровень представлений о своей стране, 38 % контрольной и 39 % экспериментальной групп – средний уровень, 50 % контрольной и 49 % экспериментальной групп имеют недостаточный уровень.

Процесс формирования интереса к белорусскому народному строю, белорусскому нациальному творчеству, любви к Родине у детей старшего дошкольного возраста был организован в рамках реализации проекта «По одежде встречают, кто идет». Проектная деятельность осуществлялась на протяжении семи месяцев и была расписана по неделям.

Цель – сформировать представления детей о родной стране, о белорусской национальной одежде, вызвать интерес, развивать чувство гордости за свою страну, народное искусство, обычаи, традиции, желание сохранить все это.

Реализация проекта «По одежде встречают, кто идет» осуществлялась по следующим циклам: «Эволюция одежды» (комплексные занятия «Лен, ткачество, вышивка», «Путешествие в прошлое одежды и обуви» и т. д., дидактические игры); «Знакомство с белорусским национальным костюмом» (проведение занятий, хороводной игры «Маша», дидактической игры «Что это», «Я начну, а ты продолжи», исполнение народных песен и танца «Ленок») «Орнамент – важная часть белорусского национального костюма», «Игровая и литературная деятельность» (были включены белорусские народные подвижные игры, выполнялись различного рода задания, направленные на создание орнаментальной композиции, росписи частей народных костюмов, создание мозаики с элементами народных костюмов и т. д.).

В процессе контрольного этапа эксперимента было установлено, что высокий уровень патриотического воспитания имеют 66 % воспитанников.

Дети давали положительные ответы на поставленные вопросы, проявляя активность при ответах на вопросы, желание изучать историю, традиции и культуру своей страны. При рисовании костюмов дети дошкольного возраста повторяли и чередовали необходимые цвета и элементы, обеспечивающие симметричную композицию, региональные особенности костюма. 28 % детей показали средний уровень патриотической воспитанности. Только 6 % имеют недостаточный уровень патриотической воспитанности. У детей данной группы не сформирован интерес и готовность к обучению и пополнению представлений патриотической направленности. Рисуя костюмы, дети передавали узор хаотично, отсутствовало стилевое единство, они не задумывались о цветосочетании.

Как показали данные проведенного исследования, реализация проекта содействует повышению уровня представлений о стране у детей старшего дошкольного возраста, способствует развитию интереса у воспитанников к произведениям народного творчества, белорусского национального строя. Содержательными и интересными стали рассказы детей о родном kraе, о народных мастерах, активизировалась познавательная активность воспитанников в процессе ознакомления с окружающей социальной действительностью.

Таким образом, использование проектной деятельности способствует повышению уровня представлений детей старшего дошкольного возраста о родной стране, воспитанию основ патриотизма.

Список использованных источников

1. Дубинина, Д. Краеведение как средство гражданско-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста / Д. Дубинина. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/1544> (дата обращения: 20.04.2025).
2. Ладуцька, Л. М. Праграма «Мая Радзіма – Беларусь» / Л. М. Ладуцька, С. В. Шкляр // Праплеска. – 2002. – № 12. – С. 21–23.
3. Пралыгіна, Н. В. Вянок гульняў: фарміраванне ўяўленняў аб родным краі сродкамі гульнявой дзейнасці : дапам. для педагогаў устаноў дашк. адукацыі і 1-й ступені агул. сярэд. адукацыі з рус. і бел. мовамі навучання / Н. В. Пралыгіна. – Мн. : Новое знание, 2016. – 80 с.

А. В. СМОТРИКОВА

Могилев, детский сад № 3 г. Могилева, воспитатель

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК МОДЕЛЬ СОЦИУМА

Для того чтобы привлечь родителей, перед которыми открыты большие возможности выбора среды развития и образования для своих детей, педагогам необходимо заинтересовать и убедить их в том, что именно

в данном дошкольном учреждении их ребенку будет наиболее легко и комфортно преодолеть процесс адаптации, найти новых друзей и получить достойное образование. Из опыта работы мы видим: чтобы быть конкурентоспособными, педагогам необходимо постоянно повышать качество предоставляемого образования. Это достигается в первую очередь благодаря созданию условий для гармоничного развития каждого воспитанника. Наше дошкольное учреждение структурирует образовательное пространство как модель социума, в которой каждый воспитанник приобретает способы проживания, умения адаптироваться и взаимодействовать с другими людьми, проявлять инициативу.

Развитию детской инициативы способствует развивающая предметно-пространственная среда, которая должна обладать новизной и привлекательностью. Еще Жан-Жак Руссо одним из первых предложил рассматривать среду как условие оптимального саморазвития личности. Он считал, что благодаря ей ребенок сам может развивать свои способности и возможности [1, с. 61].

Автор книг «Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду» и «Игры и игрушки вашего ребенка» Е. О. Смирнова отмечает, что важным источником опыта и стимулом к деятельности является предметная среда и пространство, в котором находится ребенок. Среда рассматривается как носитель знаний об окружающем мире и двигатель развития ребенка. Важно создавать условия для полноценной реализации всех видов деятельности детей, способствовать созданию пространства, где воспитанникам будет комфортно, где они будут испытывать положительные эмоции [2, с. 77–81].

Дети дошкольного возраста, прежде всего, нуждается в движении, общении, они испытывают потребность в активном познании окружающего мира, поэтому при оформлении развивающего пространства в детском саду необходимо помнить об опережающем характере образования. Ребенок, оставаясь собой, все время меняется, развивается. Вслед за ним и среда не может оставаться неизменной, застывшей – она должна меняться в соответствии с возрастом и непосредственными образовательными задачами.

Развивающая предметно-пространственная среда нашего детского сада отвечает современным требованиям, удовлетворяет потребности детей в познавательной и игровой деятельности и является стимулом к занимательной, эмоционально окрашенной совместной деятельности педагога и детей. Для проведения занятий, игр педагоги подбирают и размещают в группах игрушки, материалы и оборудование таким образом, чтобы они отвечали психолого-педагогическим, эстетическим, эргономическим, санитарно-гигиеническим, техническим и экономическим требованиям и нормам. Наши педагоги стараются спроектировать развивающую

предметно-пространственную среду в соответствии с содержанием программы дошкольного образования.

Следует отметить, что в современном мире главными навыками стали не умение читать, считать и писать, а умение мыслить критически, способность к коммуникации, взаимодействию и творческий подход к любому делу. Воспитанники, освоив эти аспекты, смогут самостоятельно, вне привычных ситуаций, заниматься собственным образованием и развитием. Поэтому ключевыми элементами образования ребенка-дошкольника по праву можно считать: критическое мышление – поиск, анализ и оценка информации; умение делать выводы и формировать собственное мнение; коммуникацию – важнейшую предпосылку благополучия в социальном и интеллектуальном развитии, в освоении специфически детских видов деятельности – коллективных игр, конструирования, детского художественного творчества; командную работу – способность эффективно и уважительно работать с разными командами, брать на себя общую ответственность за совместную работу и оценить индивидуальный вклад каждого члена команды; креативность – способность мыслить творчески и воплощать свои идеи в жизнь, умение созидать совместно с другими, искать нестандартные решения.

Следует отметить, что кроме правильно организованной предметно-пространственной среды, немаловажным условием для полноценного развития и воспитания детей является, конечно, профессионализм и доброжелательность работающих педагогов. Дошкольный возраст – это начало всестороннего развития и формирования личности. В этот период деятельность анализаторов, развитие представлений, воображения, памяти, мышления, речи в комплексе приводят к формированию чувственного этапа познания мира, формируется логическое мышление, появляются элементы абстрактных рассуждений. Каждый воспитанник стремится представить мир таким, каким он его видит. Даже фантазию он может расценивать как реальность. Взрослый для ребенка – прежде всего соучастник предметной деятельности и игры. Со стороны взрослого важны внимательность и доброжелательность. Кроме того, он выступает как образец для подражания, как человек, оценивающий знания и умения ребенка и эмоционально поддерживающий его, подкрепляющий успехи и достижения. Поэтому одной из главных задач становится гуманизация педагогического процесса, предполагающая ориентацию педагога на личность ребенка [1, с. 94–95].

Современный детский сад – это место, где ребенок получает опыт эмоционально-практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками в наиболее значимых для его развития сферах жизни. Возможности получения такого опыта расширяются при условии создания в дошкольном учреждении предметно-пространственной среды. Хорошо продуманная

и организованная предметно-пространственная среда стимулирует развитие социальных и коммуникативных компетентностей, креативности, любознательности, исследовательского интереса, инициативности, ответственности, произвольности, интеллектуальной и познавательной сферы, т. е. всех тех возрастных характеристик ребенка, которые должны сформироваться на этапе дошкольного образования.

Грамотно организованная образовательная среда способствует уверенности в себе, дает возможность дошкольнику использовать и испытывать свои способности, побуждает к самостоятельности, творчеству.

Список использованных источников

1. Бережнова, О. В. Проектирование образовательной деятельности в детском саду, современные подходы : метод. пособие / О. В. Бережнова, Л. Л. Тимофеева. – М. : Цветной мир, 2013. – 137 с.
2. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду : метод. пособие / Е. О. Смирнова, Е. А. Абдулаева, И. А. Рябкова [и др.]. – М. : Рус. слово, 2020. – 112 с.

И. Н. СОБОЛЕВСКАЯ

Новополоцк, ПГУ имени Евфросинии Полоцкой

Научный руководитель – С. В. Остапчук, старший преподаватель

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ

Физическая активность выступает как интегральное качество личности, как условие и предпосылка эффективной учебно-профессиональной деятельности, как обобщенный показатель профессиональной культуры будущего специалиста и как цель саморазвития и самосовершенствования.

Потребности в физической активности – главная побудительная, направляющая и регулирующая сила поведения личности. Потребности тесно связаны с эмоциями – переживаниями, ощущениями приятного и неприятного, удовольствия или неудовольствия. Кроме того, известно, что физическая активность признана одним из эффективных методов улучшения психоэмоционального благополучия [1].

Цель статьи – отразить взаимосвязь физической активности и эмоциональных состояний студентов. В рамках исследования мы провели оценку эмоциональных состояний участников, используя две методики: шкалу САН (самочувствие, активность, настроение) В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошникова; методику «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэмана и Д. Рикса, применяя данные методики

до занятий физической активностью и после. В исследовании принял участие 41 студент. На рисунке представлены результаты. В ходе анализа выявлены значимые изменения при уровне достоверности $p \leq 0,05$ по шкалам «спокойствие-тревожность» ($T_{0,00} \leq T_{0,05}$), «приподнятость-подавленность» ($T_{0,02} \leq T_{0,05}$), «самочувствие» ($T_{0,02} \leq T_{0,05}$), «настроение» ($T_{0,00} \leq T_{0,05}$) и суммарная оценка ($T_{0,03} \leq T_{0,05}$). Рассмотрим, с чем же связаны такие изменения у студентов, принявших участие в исследовании.

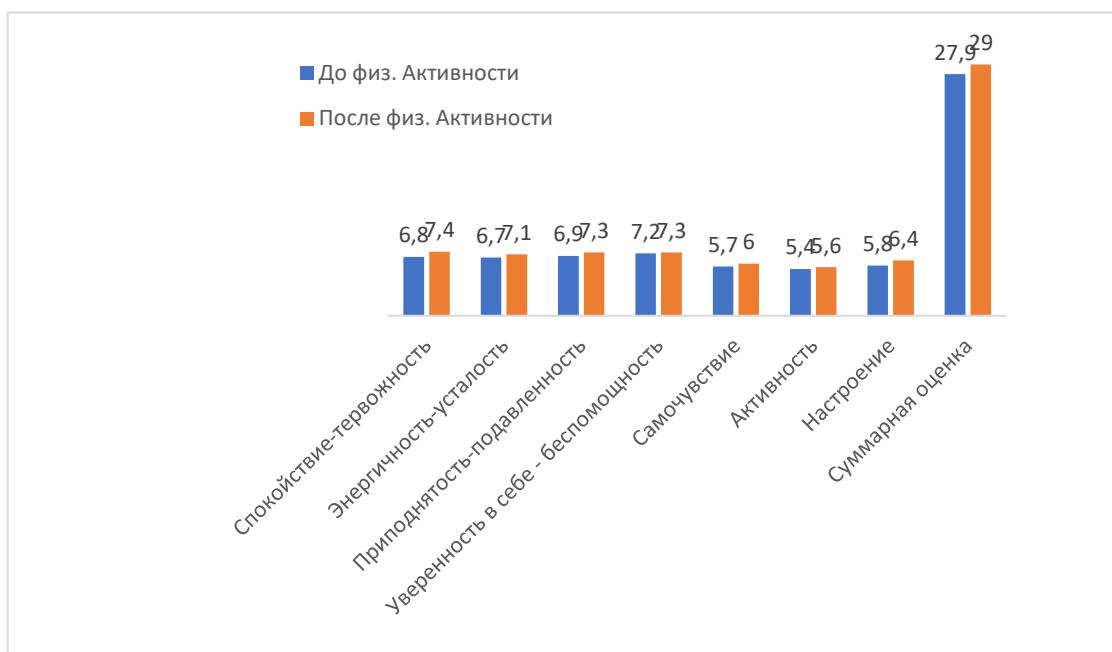


Рисунок – Средние значения показателей эмоционального состояния до и после занятия физической активностью

Повышение показателей спокойствия и снижение уровня тревожности напрямую связаны с выделяющимися в человеческом организме гормонами. Согласноmonoаминергической гипотезе, патогенетические механизмы депрессии и тревоги непосредственно связаны с дефицитом серотонина и норадреналина в структурах головного мозга [2–4]. Иными словами, нормализация серотонина и норадреналина в организме человека снизит чувство тревоги и способствует улучшению эмоционального состояния личности. Множество исследований зафиксировали увеличение вышеупомянутых гормонов у людей, бегающих по утрам, занимающихся профессиональным спортом (любым) и просто увлекающихся спортивной деятельностью на регулярной основе [5].

Снижение подавленности и закономерное увеличение приподнятости после физической активности можно рассмотреть с нескольких сторон. Первая связана с достижением цели. Даже если человек не задает себе

фиксированное число подходов и количество выполнений того или иного упражнения, завершение тренировки так или иначе сопровождается удовлетворением потребности в самоуважении и личностном росте. Второй аспект связан с повышением самооценки и увеличением собственной привлекательности.

Оценивая показатели самочувствия до и после занятия физической активностью, можно говорить о положительной динамике.

Показатели настроения до и после физической активности также подверглись изменениям. Данный феномен уже был описан психологами из Туркменистана: спортивные нагрузки помогают уменьшить уровень стресса и тревожности, улучшить настроение и в ряде случаев предотвратить развитие депрессии. Они стимулируют выработку эндорфинов – нейромедиаторов, которые снижают восприятие боли и создают чувство удовольствия. Это объясняет, почему после тренировки часто возникает чувство легкости и радости [6].

Суммарная оценка по всем показателям методики САН после физической активности подтверждает все вышеописанные нами результаты. То, что общий эмоциональный фон до и после физической нагрузки различится, следует как из отдельных шкал, так и из обобщающей.

Таким образом, наша гипотеза о том, что эмоциональное состояние студентов до и после занятия физической активностью на достоверном уровне различается, подтвердилась частично.

Список использованных источников

1. Етумян, Л. А. Особенности восприятия образа собственного тела и самоотношения у женщин с различным индексом массы тела / Л. А. Етумян, Н. Е. Комерова // Инновационная наука: Психология, педагогика, дефектология. – 2024. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-obraza-sobstvennogo-tela-i-samootnosheniya-u-zhenschin-s-razlichnym-indeksom-massy-tela> (дата обращения: 13.04.2025).
2. Kasper, S. Depression and anxiety – separate or continuum / S. Kasper // World Journal of Biological Psychiatry. – 2001. – Vol. 2. – P. 162–163.
3. Пупырева, Е. Д. Механизмы кислородного обеспечения организма спортсменов в покое и при нагрузках максимальной мощности / Е. Д. Пупырева, М. В. Балыкин // Ульяновский медико-биологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 56–58.
4. Ressler, K. J. Role of serotonergic and noradrenergic systems in the pathophysiology of depression and anxiety disorders / K. J. Ressler, C. B. Nemeroff // Depression and Anxiety. – 2000. – Vol. 12, Suppl. 1. – P. 2–19.
5. Галаган, Н. С. Шесть плюсов бега для здоровья мозга / Н. С. Галаган // Вестник науки и образования. – 2015. – № 3 (5). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shest-plyusov-bega-dlya-zdorovyya-mozga> (дата обращения: 12.04.2025).
6. Гелдимырадова, О. Психическое здоровье через спорт: влияние физических нагрузок на эмоции и настроение / О. Гелдимырадова, О. Аширов // Наука и мировоззрение. – 2024. – № 29. – С. 27–29.

К. А. СТРИГУН

Могилев, детский сад № 3 г. Могилева, учитель-дефектолог

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ, СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС

В настоящее время вопрос интеграции детей с аутизмом в обычные образовательные учреждения становится все более актуальным. Инклюзия может предложить множество преимуществ как для детей с аутизмом, так и для их сверстников. Инклюзивное образование – это подход, который предполагает предоставление равных возможностей для обучения всем детям, независимо от их физических, умственных или эмоциональных особенностей [1].

Этот подход направлен на создание условий, в которых все дети могут учиться вместе, независимо от их индивидуальных особенностей.

Рассмотрим основные аспекты инклюзивного образования для детей с аутизмом:

1. Индивидуальный подход. Каждый ребенок с аутизмом уникален, и его образовательные потребности могут значительно различаться. Важно разрабатывать индивидуальные образовательные планы, которые учитывают сильные стороны и трудности ребенка.

2. Поддержка со стороны специалистов. В инклюзивной среде часто необходима помощь специалистов, таких как психологи, логопеды и специальные педагоги. Они могут предоставлять поддержку как детям с аутизмом, так и учителям.

3. Обучение социальным навыкам. Дети с аутизмом часто испытывают трудности в социальной сфере. Важно включать в образовательный процесс занятия, направленные на развитие навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия, что поможет им лучше взаимодействовать со сверстниками.

4. Создание комфортной среды. Она должна быть организована таким образом, чтобы минимизировать сенсорные перегрузки и создавать комфортные условия для обучения. Это может включать использование специальных материалов, адаптацию пространства и применение различных методов обучения.

5. Обучение сверстников. Важно проводить работу с остальными учащимися, чтобы они понимали особенности детей с аутизмом и развивали эмпатию. Это может помочь создать более дружелюбную и поддерживающую атмосферу.

6. Гибкие методы обучения. Использование различных методов и подходов к обучению (например, визуальные подсказки, игровые методики) может помочь детям с аутизмом лучше усваивать материал.

7. Сотрудничество с родителями. Немаловажную роль играет способность поддерживать связь с семьями детей с аутизмом, чтобы обеспечить согласованность между домом и учреждением образования. Родители могут предоставить ценную информацию о потребностях и предпочтениях своего ребенка.

Однако на пути к реализации инклюзивного образования существует ряд проблем и вызовов. Рассмотрим некоторые из них, а также возможные способы решения и создание поддерживающей образовательной среды.

Одной из актуальных проблем является недостаток подготовки педагогов. Многие из них не имеют достаточной подготовки для работы с детьми с особыми потребностями. Для решения данного вопроса необходимо проведение тренингов и семинаров по инклюзии, специальным методикам работы с детьми с особыми потребностями.

Отсутствие в учреждениях образования ресурсов, технологий или вспомогательных средств для поддержки всех учащихся является весомой проблемой как для педагогов, так и для родителей. Открытие центров, где педагоги и родители могут получить доступ к материалам, технологиям и консультациям специалистов, могло бы значительно улучшить качество оказываемой помощи и повысить интерес к проблеме аутизма.

Стандартные учебные программы часто не учитывают индивидуальные потребности и способности учащихся. Создание индивидуальной образовательной программы для каждого ученика с особыми потребностями позволит улучшить не только качество образовательного процесса, но и будет способствовать лучшему усвоению знаний, умений и навыков [2].

Инклюзивное образование требует комплексного подхода и совместных усилий всех участников образовательного процесса – от педагогов до родителей и государства. Создание такой поддерживающей среды поможет всем детям развиваться и достигать успехов в обучении.

Список использованных источников

1. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов : метод. материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, соц. педагогов, тьюторов) / авт.-сост.: Л. М. Беткер, М. И. Еременко, Н. В. Лопаткина. – Ханты-Мансийск : РИО ИРО, 2016. – 87 с.

2. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра : метод. рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной шк. / отв. ред. С. В. Алешина ; под общ. ред. Н. Я. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 80 с.

В. А. СУБОТА

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

РАЗВИТИЕ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ГИМНАСТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Преобразования, происходящие в современном обществе, выдвигают более высокие требования к уровню развития физических качеств у детей среднего дошкольного возраста, и это связано с тем, что равновесие как составляющая их часть формируется в процессе выполнения гимнастических упражнений, накапливая ценный двигательный опыт.

В научно-методической литературе равновесие рассматривается не просто как способность сохранять устойчивое положение тела, но и как фундаментальное качество, пронизывающее все аспекты жизни человека, проявляющееся в двух формах: статической и динамической. Статическое равновесие позволяет удерживаться в неподвижности, динамическое – обеспечивает стабильность в движении.

В научно-методической литературе равновесие определяется как способность сохранять устойчивость тела как в статических положениях, так и во время движения. Это сложный процесс, зависящий от нескольких факторов: площади опоры, положения центра тяжести, состояния вестибулярного аппарата и уровня напряжения нервной системы.

В исследованиях Н. А. Бернштейна представлен широкий спектр средств и методов, способствующих развитию равновесия. Основоположник физиологии двигательной активности рассматривает равновесие как ключевой элемент координации движений. По его мнению, это умение сохранять устойчивость позы или движения обеспечивается сложной регуляцией нервной системы, использующей информацию от мышц, суставов и вестибулярного аппарата [1].

Л. С. Выготский, создатель культурно-исторической теории, напрямую не изучал физическое равновесие, но его концепция зоны ближайшего развития применима и к этой сфере. Развитие равновесия, как и любого навыка, происходит в процессе взаимодействия ребенка с миром и при поддержке взрослых. Ребенок постепенно переходит от выполнения действия с помощью взрослого к самостоятельности [2]. Ж. Пиаже в своей теории когнитивного развития рассматривал равновесие как часть адаптационного процесса. Ребенок стремится к балансу между усвоением нового опыта (ассимиляцией) и изменением существующих представлений (аккомодацией). В физическом плане равновесие – это способность адаптироваться к различным положениям тела и условиям окружающей среды [3].

Развитое чувство равновесия играет ключевую роль в освоении двигательных навыков. Чем лучше мы владеем своим телом, тем легче и эффективнее нам даются различные физические упражнения.

Для тренировки равновесия существует широкий спектр упражнений. Статические упражнения, такие как приседания на носках или стойка на одной ноге, укрепляют способность удерживать равновесие в неподвижном состоянии. Динамические упражнения, включающие ходьбу, бег, прыжки, развивают умение сохранять баланс в движении. Особенно полезны упражнения, требующие концентрации и координации, например метание на дальность или прыжки в длину. Такие занятия способствуют развитию ловкости, смелости и уверенности в себе. Развитие физических и координационных качеств, таких как сила, скорость, выносливость, гибкость и ловкость, играет важную роль в формировании устойчивости. Развитие силовых и скоростных качеств позволяет многократно повторять двигательные усилия с высокой скоростью, а выносливость способствует более быстрому освоению различных видов равновесия. Подвижность в суставах и гибкость позвоночника обеспечивают оптимальное расположение тела и его частей в пространстве, что облегчает управление устойчивостью. Ловкость, особенно межмышечная и внутримышечная координация, играет ключевую роль в сохранении равновесия при выполнении вращательных и прыжковых упражнений, позволяя эффективно решать сложные двигательные задачи.

Средний дошкольный возраст – оптимальное время для формирования фундаментальных двигательных навыков. Именно в этот период закладывается база для развития равновесия. Равновесие выступает не просто как способность удерживать устойчивое положение тела, а становится базисом для хорошей координации, ловкости, способности к пространственной ориентации и, в конечном итоге, успешной адаптации к разнообразным видам деятельности. Укрепляющийся мышечный корсет и совершенствующийся контроль над телом в этот период создают идеальные предпосылки для целенаправленного развития равновесия, что служит крепким фундаментом для последующего освоения спортивных навыков и физической культуры.

Специально разработанные упражнения, направленные на развитие устойчивости, приносят значительную пользу в физическом развитии детей 4–5 лет. Наиболее эффективными считаются движения, выполняемые на уменьшенной или повышенной опоре. К ним относятся ходьба по узкой дорожке, балансирование на одной ноге, внезапные остановки во время вращения, точные приземления после прыжков, ползание по скамейке, катание на лыжах и велосипеде. Любое движение, ограниченное по площади, требует от ребенка концентрации, физических и волевых усилий, способствуя развитию специфических мышечных ощущений.

В арсенале средств физического воспитания существуют различные виды физических упражнений, направленных на развитие координации. Их можно разделить на две основные группы: общие упражнения, направленные на повышение общего уровня координационных способностей; специальные упражнения, предназначенные для совершенствования конкретных координационных проявлений, требующих высокой точности движений.

Особое внимание следует уделять упражнениям, создающим определенные координационные трудности. Однако стоит помнить, что эффективность таких упражнений напрямую зависит от степени их освоения. Как только упражнение доводится до автоматизма, его развивающий потенциал снижается.

Как поясняют Э. Я. Степаненкова, В. Н. Шебеко, Л. Д. Глазырина и др., ключевым средством развития равновесия являются сложные по координации упражнения, включающие элементы новизны. При разработке подобных комплексов необходимо учитывать следующие факторы, усложняющие задачу: изменение характеристик самого упражнения (амплитуда, скорость, ритм); модификация внешних условий (неустойчивая опора, ограниченное пространство); сочетание различных по степени сложности упражнений; введение неожиданного сигнала; лимитирование времени выполнения.

При выборе конкретных упражнений для развития равновесия, важно руководствоваться критериями новизны, необычного выполнения и сложности. Одним из наиболее доступных и эффективных средств являются динамические гимнастические упражнения: основные движения, строевые упражнения, общеразвивающие упражнения. Динамические упражнения представляют собой целенаправленные двигательные задачи, ориентированные на конкретный результат: прохождение по скамейке с последующим спрыгиванием, перешагивание через предметы, удержание предмета в руке или мешочка на голове во время ходьбы. Они могут выполняться как без предметов, так и с использованием различного инвентаря, из разных исходных положений и с различной степенью сложности. Эти упражнения оказывают положительное воздействие на основные группы мышц.

Совершенное владение техникой естественных движений играет значительную роль в развитии рассматриваемых способностей. Отдельная группа упражнений направлена на развитие психофизиологических функций, обеспечивающих управление и регуляцию движений, что особенно важно для детей среднего дошкольного возраста. В процесс организации двигательной активности детей следует включать упражнения на развитие чувства пространства, времени и способности дозировать мышечные усилия.

Таким образом, изучение специфики развития равновесия у детей среднего дошкольного возраста выявило его значимую роль в формировании двигательных навыков, координации и общей уверенности в себе.

Список использованных источников

1. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Концептуал, 2025. – 256 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – СПб. : Питер, 2020. – 254 с.
3. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка : пер. с фр. / Ж. Пиаже. – М. : АСТ, 2020. – 352 с.

Д. С. ТАРАСОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

СКОРОСТНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

Подвижная игра остается ведущим видом деятельности детей старшего дошкольного возраста и отвечает законам, заложенным самой природой в развивающемся организме, удовлетворяя возрастающую потребность в двигательной активности.

В контексте исследований Е. А. Вавиловой, М. А. Руновой, В. Д. Цветковой, Л. И. Пензулаевой, В. Н. Шебеко, Е. А. Тимофеевой и др. подвижные игры рассматриваются как частично регламентированная, эмоционально окрашенная двигательная деятельность детей, обусловленная правилами, способствующая приобретению свободы в выборе и выполнении физических упражнений разного уровня сложности, овладению навыками пространственной ориентировки, развитию психофизических качеств.

Согласно научным трудам Н. А. Бернштейна, В. М. Зациорского и др., быстрая смена игровых ситуаций предъявляет повышенные требования к подвижности нервных процессов, быстроте реакции, нестандартности действий. В подвижных играх дети сталкиваются с разнообразными и непредвиденными двигательными задачами, требующими адекватных, быстрых, рациональных и нестандартных двигательных реакций.

К основным формам проявления скоростных способностей в подвижных играх относятся: скорость реакции, частота, темп движений, скорость одиночного движения и скорость, проявляемая в целостных двигательных действиях.

В ходе проведения подвижных игр проявление скорости (скоростных способностей) как физического качества тесно связано с проявлением

быстроты: между собой они воспринимаются как в совокупности, так и отдельно друг от друга. Быстрота реализуется в ациклических движениях, используемых в подвижных играх (броски мяча, удары по нему, ускользания, увертывания и др.) и в циклических движениях, где наблюдается незначительное применение силы (подъем, запрыгивание на гимнастическую скамейку и др.). Скорость, наоборот, предполагает значительное применение мышечной силы, которая связана с физическими процессами, в частности с перемещением, совершаемым за минимальный период времени (скорость – пространство) (перебежки и др.). Под быстрой подразумевается способность выполнять двигательные действия за минимальное время; под скоростью – особое проявление быстроты, при котором фактор времени очень тесно связан с фактором пространства.

Скорость выполнения движений является биологически врожденным двигательным качеством с незначительными границами улучшения, большую часть которых можно осуществить только в детском возрасте. Опираясь на исследования Т. С. Копосовой, следует отметить, что данный процесс является успешным при развитии у детей старшего дошкольного возраста быстроты и ловкости; формировании устойчивых двигательных навыков; повышении интереса к активным подвижным играм. Для достижения поставленных целей автором рекомендуется использование комплексного подхода в организации и проведении подвижных игр, сочетающего в себе выполнение игровых заданий на основе простых двигательных задач, требующих от детей быстрой реакции (игры с мячом, где дети должны поймать и передать мяч за минимальное время), эстафеты, в которых дети выполняют определенные скоростные задания (бег с препятствиями, прыжки с передачей предметов и др.). Постепенное усложнение заданий, постепенное увеличение уровня сложности позволяет детям адаптироваться к изменяющимся условиям и не потерять интерес к подвижным играм [1].

Согласно В. Н. Шебеко, процесс развития скоростных способностей стимулируется созданием определенных условий протекания двигательной деятельности в соответствующих подвижных играх на скорость. Однако эффект тренировки этих способностей зависит и от индивидуальной нормы реакции на внешние нагрузки [2].

Результативность реализации процесса развития скоростных способностей зависит и от педагогической компетентности педагогов учреждения дошкольного образования, что предполагает наличие знания об оптимальном сочетании средств, форм и методов совершенствования применительно к конкретным условиям.

Получить точную информацию об актуальном уровне развития скоростных способностей помогают соответствующие тесты и контрольные упражнения, разработанные для их оценки.

В заключение следует отметить, что проведенный анализ научных исследований по изучаемой проблеме позволяет сделать вывод, что подвижные игры различной направленности являются достаточно эффективным средством совершенствования скоростных способностей у детей старшего дошкольного возраста, создавая позитивную атмосферу коллективной деятельности, закладывая основу здорового и активного образа жизни.

Список использованных источников

1. Копосова, Т. С. Возрастная психофизиология / Т. С. Копосова, С. Ф. Лукина, Н. В. Звягина [и др.]. – Архангельск : САФУ, 2015. – 163 с.
2. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учебник / В. Н. Шебеко. – Мин. : Выш. шк., 2021. – 278 с.

А. В. УКРАИНЕЦ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

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

МЕТОДЫ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ТРАДИЦИЯМ БЕЛОРУССКОГО НАРОДА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из ключевых аспектов формирования культурной идентичности является приобщение подрастающего поколения к традициям своего народа. В этом контексте музыкальная деятельность представляет собой мощный инструмент, способствующий не только развитию творческих способностей детей, но и формированию у них уважения и интереса к культурному наследию.

Известные педагоги О. П. Радынова, В. А. Деркунская, В. Н. Шацкая, Б. В. Асафьева и др. подчеркивали необходимость включения в программы музыкального воспитания элементов народной культуры [1].

Дошкольный возраст – это период, когда закладываются основы личности, формируются первые представления о мире и его ценностях. Именно в этот период дети наиболее восприимчивы к новым знаниям и эмоциям, что открывает широкие возможности для внедрения в их жизнь элементов народной культуры, укоренения белорусских традиций, способов празднования важных дат [2].

В нашем исследовании мы поставили задачу выявить уровень осведомленности детей дошкольного возраста о белорусских традициях, определить пробелы в их знаниях и обозначить эффективные методы для дальнейшего ознакомления с культурным наследием Беларуси.

Исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 20 г. Пинска», в нем участвовали 38 детей средней и старшей групп. Определение осведомленности детей о традициях белорусского народа осуществлялось путем проведения методики «Диагностика представлений и выявления интереса дошкольников к традициям белорусской культуры». Она представляет собой модифицированный вариант диагностики О. В. Акуловой (мониторинг программы «Детство») и включает в себя четыре задания. Первое задание предполагает проведение индивидуальной беседы с ребенком по иллюстрации «Белорусская хата», второе задание предполагает проведение индивидуальной беседы с ребенком на тему «Будни и праздники». Третье задание основано на создании экспериментальной ситуации «Выбери праздник», четвертое задание называется «Выбери игру». В процессе проведения методики ведется протокол наблюдения за деятельностью детей в ситуации выбора.

По итогам обработки результатов диагностики выявлено, что в средней группе 48 % детей имеют средний уровень сформированности представлений о традициях белорусского народа, у 47 % детей средней группы зафиксирован низкий уровень. Лишь у 5 % дошкольников зафиксирован высокий уровень сформированности представлений о традициях белорусского народа. Полученные данные свидетельствуют об острой необходимости повышения осведомленности детей о традициях белорусского народа, праздниках, культурных обрядах, передаваемых от одного поколения другому.

В старшей группе по итогам обработки результатов диагностики выявлено, что у 79 % детей зафиксирован высокий уровень, у 14 % респондентов средний, лишь у 5 % детей зафиксирован низкий осведомленности детей о традициях белорусского народа, что свидетельствует об эффективной работе с воспитанниками в старшей группе по приобщению к культуре белорусского народа.

Изучение программной документации базы исследования, беседа с воспитателем и музыкальным руководителем позволили выделить успешные методы приобщения детей дошкольного возраста к традициям белорусского народа, реализованные на протяжении 2024/25 уч. г. в старшей группе.

Основным методом является интеграция народной музыки и танцев в игровые занятия. Использование музыкальных инструментов, таких как дудки, скоморошки и белорусская гармошка, помогает детям не только освоить мелодии, но и почувствовать ритм и энергетику традиционной музыки. Народные песни – «күпальскія», «жніўныя», «калядныя» – отражают крестьянский быт, любовь к родной земле. Танцы – «Лявониха», «Крыжачок» – энергичные, жизнерадостные, часто сопровождаются народными инструментами: цимбалами, дудой, скрипкой. Среди наиболее распространенных белорусских танцев можно выделить круговые танцы

(карагоды), парные танцы (польки, краковяки), а также танцы, исполняемые большими группами людей. Характерной чертой белорусских танцев является плавность и грациозность движений, сочетание медленных и быстрых темпов, использование разнообразных шагов и фигур. Танцы часто сопровождаются песнями, что подчеркивает их тесную взаимосвязь.

Важным аспектом приобщения детей к традициям является использование театрализованных представлений, где они могут не только слушать, но и активно участвовать в создании сценок, основанных на народных сказках и легендах. Например, участие в таких мероприятиях, как «Купалье» или «Масленица», знакомит детей с ритуальными традициями и укрепляет чувство общности, вовлекая их в культурные процессы. Привлечение родителей и бабушек с дедушками к совместным праздникам, где дети и старшее поколение исполняют народные песни и танцы, содействуют укреплению межпоколенческого общения и позволяют передавать традиции из уст в уста.

Создание тематических мероприятий, на которых дети смогут продемонстрировать свои знания и навыки, также играет важную роль в приобщении к традициям. Например, проведение фольклорных праздников, в которых дети не только выступают, но и активно участвуют в организации, позволяет им осознать ценность культурного наследия. Такие мероприятия становятся местом встречи для семей и создают атмосферу единства и гордости за свою культуру.

В воспитательный процесс могут внедряться интерактивные методы, например, создание видеопроектов о белорусских народных праздниках, что позволяет детям и их родителям лучше осваивать и исследовать свои корни в интересной и доступной форме.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что музыкально-игровая деятельность создает уникальную среду для познания белорусской культуры, помогая детям развивать свое эмоциональное восприятие мира и формировать прочные связи с родной культурой. В современном учреждении дошкольного образования сохранение и популяризация традиционной культуры Беларуси осуществляется через интеграцию народной культуры в образовательные программы, организацию воспитательных мероприятий с учетом календаря праздничных дней, традиций белорусского народа.

Список использованных источников

1. Методические рекомендации по организации работы с воспитанниками учреждений образования, иных организаций, реализующих образовательную программу дошкольного образования, родителями (законными представителями) воспитанников по формированию основ гражданско-патриотической культуры // Правлеска. – 2023. – № 8. – С. 58–64.
2. Комарова, И. А. Дошкольная педагогика : пособие / И. А. Комарова, О. О. Про-кофьева. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2018. – 384 с.

А. В. ФЕЩЕНКО

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. П. Шевчук, канд. пед. наук (РФ),
старший преподаватель

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современное общество предъявляет высокие требования к коммуникативной компетентности личности, способности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, выражать свои мысли и понимать точку зрения других. Формирование этих навыков необходимо начинать уже в дошкольном возрасте, создавая благоприятные условия для развития коммуникативных умений детей. Одним из наиболее эффективных средств достижения этой цели является сюжетно-ролевая игра, занимающая центральное место в жизни дошкольника и являющаяся ведущим видом деятельности.

Сюжетно-ролевая игра – это самостоятельная, творческая деятельность детей, в которой они отражают окружающую их жизнь, воспроизводят действия взрослых, используют предметы-заместители и вступают во взаимодействие друг с другом, исполняя определенные роли (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец и др.). В игре происходит активное освоение социальных норм и правил поведения, формируется произвольность, развиваются воображение и речь.

Д. Б. Эльконин определил сюжетно-ролевую игру как деятельность по присвоению мотивационно-потребностной стороны деятельности. В сюжетно-ролевой игре ребенок ориентируется в самых общих, фундаментальных смыслах человеческой деятельности, в отношениях людей [2].

Коммуникативные умения – это сложные социально-психологические образования, включающие в себя навыки установления контакта, слушания и понимания собеседника, выражения своих мыслей и чувств, аргументации своей точки зрения, сотрудничества и разрешения конфликтов. Развитие коммуникативных умений необходимо для успешной адаптации ребенка в обществе, установления позитивных взаимоотношений с окружающими и дальнейшего личностного роста.

Сюжетно-ролевая игра обладает уникальным потенциалом для развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста:

– Развитие речи. В игре дети активно используют речь для общения друг с другом, выражения своих ролевых действий, обсуждения правил игры и разрешения возникающих конфликтов. Игра способствует

обогащению словарного запаса, формированию грамматически правильной речи, развитию связной речи и умения вести диалог.

– Формирование навыков общения. В игре дети учатся устанавливать контакт с партнерами, проявлять интерес к их мнению, слушать и понимать их, задавать вопросы и отвечать на них. Игра способствует развитию умения выражать свои мысли и чувства, а также понимать эмоциональное состояние других людей.

– Развитие умения сотрудничать. В сюжетно-ролевой игре дети вынуждены договариваться, распределять роли, планировать совместные действия и координировать свои усилия для достижения общей цели. Игра способствует формированию навыков работы в команде, умения учитывать интересы других и находить компромиссы.

– Разрешение конфликтов. В игре неизбежно возникают конфликтные ситуации, связанные с распределением ролей, использованием игрового материала или различием в понимании правил. Разрешение этих конфликтов способствует развитию умения договариваться, искать мирные пути решения проблем и учитывать интересы всех участников игры.

– Развитие эмпатии. Исполняя различные роли, дети учатся понимать чувства и переживания других людей, сопереживать им и оказывать поддержку. Игра способствует развитию эмоционального интеллекта и формированию гуманных отношений.

Во время педагогической практики в дошкольном учреждении образования мы проводили сюжетно-ролевые игры, способствующие развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. В игре «Больница» дети распределяли роли врача, медсестры, пациента. В процессе взаимодействия они учились устанавливать контакт с больным, проявлять заботу и внимание, слушать его жалобы и оказывать необходимую помощь. Игра способствует развитию навыков общения и эмпатии.

В сюжетно-ролевой игре «Магазин» дети пробовали себя в роли продавца и покупателя. В процессе игры они учились вежливо общаться, предлагать товары, рассчитываться за покупки и благодарить за обслуживание. Игра способствует развитию навыков общения и социального взаимодействия.

В «Семье» дети играли роли членов семьи: мама, папа, дети, бабушка, дедушка. В процессе игры они стремились заботиться друг о друге, проявлять любовь и уважение, решать бытовые вопросы и организовывать совместный досуг. Игра способствует развитию навыков сотрудничества и семейных отношений.

Сюжетно-ролевая игра является «школой произвольности» именно потому, что в ней ребенок сам, по своей воле преодолевает указанные естественные формы поведения: делится игрушками, уступает и договаривается с другими детьми, т. е. учится нравственным нормам [1].

Для того чтобы сюжетно-ролевая игра эффективно способствовала развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, необходимо соблюдать ряд условий: создание благоприятной игровой среды, поддержка инициативы и самостоятельности детей, создание проблемных ситуаций, внимание к содержанию игры, анализ игрового опыта.

Сюжетно-ролевая игра – это мощный инструмент развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. Правильно организованная и педагогически обоснованная сюжетно-ролевая игра способствует формированию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, развития речи и эмоционального интеллекта. Использование сюжетно-ролевых игр в образовательном процессе позволяет создать благоприятные условия для развития коммуникативной компетентности дошкольников и подготовки их к успешной адаптации в современном обществе.

Список использованных источников

1. Карпова, С. Н. Игра и нравственное развитие дошкольников / С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 144 с.
2. Эльконин, Д. Б. Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1986. – 210 с.

М. В. ФОНОБРОВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Р. В. Вишняков, старший преподаватель

ПРОФИЛАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

За последние 10 лет число пользователей интернета выросло с 1,97 млрд до 4,54 млрд человек, и эта цифра продолжает увеличиваться. Интернет стал неотъемлемой частью жизни, однако его чрезмерное использование ведет к формированию зависимости, особенно среди детей и подростков.

Интернет-зависимость понимается как компульсивное использование интернета, которое мешает повседневной жизни, учебе, общению и обязанностям. Основные симптомы интернет-зависимости включают: потерю контроля над временем, проведенным в сети; пренебрежение реальными занятиями и социальными связями; использование интернета как способа ухода от стресса или негативных эмоций. Последствия для школьников могут быть катастрофическими: социальная изоляция и конфликты

в семье; снижение успеваемости, ухудшение памяти и концентрации; физические проблемы (нарушения сна, боли в спине, ухудшение зрения); риск столкновения с кибербуллингом, мошенничеством и опасным контентом [1].

Цель нашего исследования – разработать меры профилактики интернет-зависимости у школьников.

Интернет-зависимость – это не просто увлечение гаджетами. Это серьезное психологическое расстройство, которое требует комплексного подхода. Наша работа направлена на то, чтобы помочь детям сохранить баланс между цифровым и реальным миром, а также предотвратить негативные последствия для их здоровья и развития.

Источники формирования зависимого поведения: психологические травмы и низкая самооценка; отсутствие эмоциональной поддержки в семье; социальное давление и влияние окружения; особенности подросткового возраста: стремление к экспериментам, поиск признания.

Аддиктивное поведение формируется как защитный механизм, но быстро превращается в ловушку. Например, подросток, испытывающий трудности в общении, уходит в онлайн-игры, где чувствует себя успешным. Школьник, страдающий от давления учебы, «зависает» в социальных сетях, теряя связь с реальностью [2].

Для профилактики интернет-зависимости школьников важно работать не только с симптомами, но и с причинами: укреплять самооценку школьников, создавать поддерживающую среду в семье и школе, обучать здоровым способам преодоления стресса.

С целью выявления состояния проблемы интернет-зависимости среди учащихся проведено анонимное анкетирование 24 учащихся 8-х классов ГУО «Средняя школа № 15 г. Бреста». Вопросы охватывали время использования интернета, самоконтроль, влияние на учебу и восприятие рисков.

Ключевые результаты практического исследования приведены ниже.

17 % учащихся проводят в интернете более 5 часов в день. Минимальное время использования – 2 часа (основная масса опрошенных). Соответственно, значительная часть школьников находится в зоне риска из-за чрезмерного экранного времени.

По шкале «Самоконтроль» 92 % учеников заявили, что выключают устройства по собственной воле, 8 % признались, что делают это только после напоминания родителей. Большинство учащихся демонстрирует осознанность, но есть группа, требующая внешнего контроля.

По шкале «Пропуск важных событий» 12 % опрошенных хотя бы раз пропускали учебу или мероприятия из-за интернета. 88 % отрицают такое поведение. Отметим, даже единичные случаи сигнализируют о формировании зависимых паттернов.

Анализ ответов по шкале «Цели использования интернета» показал, что интернет воспринимается как многозадачная среда, что повышает риск «залипания». 63 % респондентов видят в сети универсальный инструмент (общение, учеба, развлечения). Четверть группы используют интернет преимущественно для связи, 12 % – для развлечений.

По шкале «Опасные проявления зависимости» 75 % школьников считают наиболее вредными сайты с насилием и запрещенными веществами. Четверть опрошенных видят угрозу в общении с незнакомцами, экстремальном контенте и играх. Значит, учащиеся осознают риски, но фокусируются на явных угрозах, недооценивая повседневные привычки.

Дополнительные результаты наблюдений показали, что популярными платформами у восьмиклассников являются YouTube, TikTok, Instagram. Основные причины использования – развлечение, обучение, снятие стресса. Школьники отмечают двойственную роль контента: с одной стороны – развитие кругозора, с другой – риск зависимости и снижения концентрации.

Результаты анкетирования показывают, что даже при внешней осознанности существуют скрытые риски вовлечения в интернет-зависимость. Длительное время в сети представляет угрозу физическому и психическому здоровью, увлечение развлекательным контентом ведет к снижению мотивации к учебе, активное использование социальных сетей подменяет реальное общение виртуальным.

На основе анализа данных и практического опыта мы выделили основные направления работы педагогов по профилактике интернет-зависимости среди учащихся 8 классов: повышение осведомленности учащихся о рисках использования интернет; просвещение родителей о правилах пользования интернет-сетями; развитие медиаграмотности учащихся [3].

В заключение необходимо отметить, что интернет – это инструмент. Задача педагогов – научить детей им управлять, а не становиться его заложниками. Только объединив усилия школы, семьи и общества, мы сможем вырастить поколение, которое гармонично существует в цифровом мире.

Список использованных источников

1. Репина, М. А. Проблема интернет-зависимости среди подростков / М. А. Репина, А. Ф. Федоров // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 662–664.
2. Прилуцкий, И. В. Исследование проблемы интернет-зависимости среди учащихся старшего школьного возраста / И. В. Прилуцкий. – Минск : БНТУ, 2023. – С. 423–431.
3. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – С. 27–31.

О. В. ХОДЧЕНКОВА

Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова

Научный руководитель – Ю. С. Сусед-Виличинская, канд. пед. наук, доцент

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ В ЖИЗНИ И КУКОЛЬНОМ ТЕАТРЕ ВГУ ИМЕНИ П. М. МАШЕРОВА «НАША БАТЛЕЙКА»

Семейные традиции можно представить как совокупность взглядов, идей и принципов, а также окружения, унаследованное от предков. Как правило, семейные традиции связаны с обычаями и верованиями конкретного народа. В процессе такой передачи они приобретают ореол духовности. Семейные традиции в основном ограничиваются родовым кланом, но иногда посторонние люди могут быть причастны к традициям конкретной семьи.

Семейные традиции являются неотъемлемой частью семейного воспитания. Эта тема раскрыта в работах известных педагогов П. П. Блонского, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, М. М. Рубинштейна, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили и др. Среди белорусских ученых следует выделить В. В. Чечета и А. П. Орлову, которые раскрыли опыт семейного воспитания в контексте создания и сохранения народных традиций.

Проблема создания, укрепления и передачи семейных традиций из поколения в поколение в современной социокультурной ситуации приобретает новые особенности. Целью статьи является изучение возможности реализации семейных традиций на примере творческого коллектива кукольного театра «Наша батлейка» ВГУ имени П. М. Машерова.

Материалом для данного исследования явилась деятельность кукольного театра «Наша батлейка» ВГУ имени П. М. Машерова. Были использованы следующие теоретические методы: анализ, синтез и обобщение.

Кукольный театр «Наша батлейка» был создан в 2013/14 уч. г. в рамках социально-педагогического проекта «Народные традиции глазами молодежи XXI века» педагогического и художественно-графического факультетов. Первыми батлеочными куклами, сделанными выпускниками художественно-графического факультета, были Дед и Баба, юноша Василь и девушка Василина, домовенок Кузя и др.

Кукольный театр «Наша батлейка» осуществляет свою деятельность в тесном взаимодействии с фольклорным вокальным коллективом «Вясёлка» и фольклорным инструментальным коллективом «Жалейка» (руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Ю. С. Сусед-Виличинская). Театр является постоянным участником мероприятий профориентационной направленности, дней открытых дверей университета и педагогического факультета, встреч почетных гостей университета и т. д. Еще одним

направлением деятельности «Нашей батлейки» является пропаганда творческого наследия Витебщины [1].

Кукольный театр «Наша батлейка» представляет собой инструментарий для обучения и воспитания, позволяющий не только развивать творческие способности, но и углублять понимание социальных аспектов жизни. Кукольная семья (Дед, Баба, Василь, Василина) олицетворяет поколения отцов и детей, а домовенок Кузя выступает в роли хранителя домашнего очага и служит своеобразным связующим звеном между поколениями, подчеркивая важность традиций и прочность семейных уз.

В роли кукловодов выступают студенты педагогического факультета (специальности «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Специальное и инклюзивное образование» и «Музыкальное образование»). Когда они берут в руки куклы, то не просто произносят слова, но и перевоплощаются в своих персонажей, подражают их манере общения, тембру и темпу речи. Например, для Деда характерен старческий тембр и размеренный темп речи. Баба, как его верная спутница жизни, должна гармонично дополнять сценические качества главы семьи. Василь – энергичный юноша, решительно и громко излагает свои мысли. Соответственно, Василина создает яркий и мелодичный звуковой образ.

Сложнее подобрать необходимый тембр голоса домовенка Кузи. Его сценический образ во многом зависит как от личностных качеств студента-кукловода, так и его настроения, коммуникабельности. Ведь достаточно добавить в голосе легкую ироническую интонацию, и добрейшая душа домовенка становится совсем иной. Данное перевоплощение способствует развитию эмпатии, что является важным аспектом педагогического образования. Эмпатия помогает студентам лучше понимать своих сверстников и представителей более старшего поколения, строить с ними доверительные отношения. Этот навык также будет необходим и полезен в будущей профессиональной деятельности. Исполняя роли в кукольном театре, студенты учатся работать в команде, что является важным навыком в будущей педагогической деятельности.

Семейные традиции играют важную роль в воспитании и формировании духовных ценностей подрастающего поколения. Они не только укрепляют связи внутри семьи, но и способствуют созданию благоприятного общественного социума. Кукольный театр «Наша батлейка» ВГУ имени П. М. Машерова является ярким примером того, как семейные традиции (на примере главных кукольных героев) могут быть адаптированы к театральной деятельности. Участие в различных мероприятиях позволяет участникам творческого коллектива не только совершенствовать актерское мастерство, но и пропагандировать семейные ценности в рамках диалога поколений.

Список использованных источников

1. Михайловская, Е. И. Разработка и реализация социально-педагогического проекта «Батлейка как средство популяризации творческого наследия Витебщины» / Е. И. Михайловская, Ю. С. Сусед-Виличинская // Искусство и культура. – 2024. – № 2. – С. 77–82. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/43654> (дата обращения: 09.03.2025).

Е. А. ЦИРУЛЬНИКОВА

Ярославль, ЯГПУ имени К. Д. Ушинского, канд. пед. наук, доцент

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ И ОРГАНИЗАЦИЙ

Под субъектностью личности мы, вслед за С. Л. Рубинштейном, В. И. Слободчиковым, Е. И. Исаевым, понимаем целостную характеристику человека, определяющую его способность быть активным и самостоятельным, уметь ставить цели, осознавать мотивы, прогнозировать, анализировать и корректировать свою деятельность [3, с. 143]. Субъектность – это одна из ключевых характеристик личности, определяющая характер и содержание ее взаимоотношений с окружающим миром. Именно субъектность как качество личности позволяет человеку познавать и преобразовывать самого себя и окружающий мир.

Механизмы формирования субъектности участников детских объединений и организаций во многом определяются моделями наставничества, которые предполагают актуализацию разных видов взаимодействия [1, с. 29]. На основе нашего педагогического опыта, исследований, анализа существующих классификаций наставничества мы выделяем три основные модели: вертикальное наставничество, горизонтальное наставничество, ступенчатое наставничество.

В вертикальной модели наставничества основной вектор взаимодействия «взрослый – ребенок». Здесь развитие субъектности обеспечивается несколькими базовыми процессами: со стороны наставника – трансляцией ценностей и смыслов, образа мысли и действия, через личный пример и развитие рефлексивности участников; со стороны участников – процессами осмысления, принятия, рефлексивного опосредования деятельности и значимых отношений в ней.

В горизонтальной модели наставничества ключевое взаимодействие происходит между детьми, и здесь речь идет о разворачивании шефской работы старших участников над младшими. Важными механизмами формирования субъектности в этой модели является развитие у участников

навыков интеграции друг с другом, реализации их инициативы, формирования ответственности за общее социально значимое дело [4, с. 19].

Третья модель «Ступенчатое наставничество», по сути, является продолжением, следующим этапом первой и второй модели. Она предполагает организацию для участников ситуации роста из позиции участника в позицию наставника, выстраивание траектории собственного развития, движения, действия, личностного и профессионального самоопределения.

Механизм функционирования всех трех моделей предлагаем рассмотреть на примере деятельности вожатского отряда Движения Первых (далее – Движение). Вожатский отряд – группа школьников – участников Движения, сформированная с целью координации, организации деятельности младших или вновь принятых участников, а также создания благоприятных условий для их вовлечения в социально значимую деятельность. Основные функции вожатского отряда: организация деятельности подшефных; включение подшефных в деятельность Движения; мотивация их к активному участию в жизни Движения; объединение и сплочение коллектива участников; поддержка подшефных при возникающих у них затруднениях в деятельности и общении. Подшефными вожатского отряда выступают младшие школьники, новички первичного отделения, новички в профильных отрядах, новички, включающиеся в проекты Движения.

У вожатского отряда, в свою очередь, есть наставник или наставники из числа взрослых участников, тех, кто в соответствии уставом Движения, может выполнять эти функции [5, с. 5]. Основными видами деятельности наставника вожатского отряда является организация набора вожатых в отряд с последующей организацией обучения и подготовкой их к вожатской деятельности; работа с отрядом как коллективом; обеспечение представительских функций отряда за рамками первичного отделения Движения.

Формирование и реализация субъектности участников происходит в деятельности, в первую очередь в реализации проектов. Участие в проектах позволяет повышать компетентность шефов и подшефных в выбранном направлении деятельности; приобретать навыки командной работы и организаторской деятельности; очень важно, что именно в такой деятельности естественным образом создается разновозрастное сообщество, которое имеет большие возможности для развития субъектности всех участников.

Список использованных источников

1. Деятельность участников-наставников Движения первых : метод. рекомендации / авт.-сост. В. В. Белкина, Е. А. Цирульникова. – М. : Департамент метод. обеспечения Общерос. обществ.-гос. движения детей и молодежи «Движение первых», 2023. – 88 с.
2. Программа воспитательной работы Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых». – М., 2023. – 36 с. – URL: <https://id.pervye.ru/download/MTMy/ZG9jdW1lbRz/ZmlsZQ==> (дата обращения: 12.03.2025)

3. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
4. Шефство старших участников над младшими в «Движении Первых» : метод. материалы / авт.-сост. В. В. Белкина, Е. А. Цирульникова. – М., 2024. – 107 с.
5. Устав Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых». – М., 2024. – 35 с.

К. В. ЧЕБАН

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ЭТАПЫ И СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ ДИСЛАЛИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время неуклонно растет количество детей с дислалией. Основным симптомом данного речевого расстройства выступает неправильное звукопроизношение, устранение которого обязательно именно в дошкольном возрасте. Своевременно неисправленное звукопроизношение вызовет нарушения письменной речи в школьном возрасте. Вопросами коррекции звукопроизношения занимались Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, О. В. Правдина. Они выделили три этапа логопедической работы по устранению дислалии.

Первый этап – подготовительный. Главная его цель – включение ребенка в целенаправленный логопедический процесс. Для этого нужно решить ряд логопедических и общепедагогических задач. Т. Б. Филичева утверждает, что одной из самых важных общепедагогических задач коррекционной работы служит формирование установки на занятии: логопед прежде всего должен с ребенком найти общий контакт, доброжелательные отношения, расположить его к себе, адаптировать к обстановке, которая находится в кабинете, вызвать у ребенка интерес к занятиям и желание в них принимать участие. В основные требования данного этапа входит развитие памяти, внимания, логического построения мыслей [1]. К логопедическим специальным задачам относятся: умение различать и опознавать фонемы и формирование артикуляторных умений и навыков.

В зависимости от формы дислалии эти задачи могут решаться параллельно или последовательно. При артикуляторных формах (фонематической или фонетической) в тех случаях, когда нет нарушений в восприятии, они решаются параллельно. Формирование рецептивных умений может быть сведено к развитию осознанного звукового анализа и контролю за собственным произношением. При акустико-фонематической форме

дислалии главная задача заключается в том, чтобы научить детей различать и узнавать фонемы с опорой на сохранные функции. Не решив эту задачу, нельзя перейти к формированию правильного произношения звуков. Чтобы работа над правильным произношением звука принесла успех, ребенок должен уметь его слышать, т. к. регулятором нормированного употребления является слух.

При смешанных и комбинированных формах дислалии работа над развитием рецептивных умений предваряет формирование артикуляторной базы. Но в случае грубых нарушений фонематического восприятия она проводится и в процессе формирования артикуляторных умений.

Работа над формированием восприятия звуков речи строится с учетом характера дефекта [2]. В одних случаях работа направляется на формирование фонематического восприятия и на развитие слухового контроля, в других – в ее задачу входит развитие фонематического восприятия и операций звукового анализа, в третьих – ограничивается формированием слухового контроля как осознанного действия [3].

При этом нужно учитывать следующие положения.

Умение опознавать и различать звуки речи как осознанные требует от ребенка перестройки отношения к собственной речи, направленности его внимания на внешнюю, звуковую сторону, которая ранее им не осознавалась. Ребенка нужно специально обучать операциям осознанного звукового анализа, не полагаясь на то, что он спонтанно ими овладеет.

Исходными единицами речи должны быть слова, т. к. звуки – фонемы существуют лишь в составе слова, из которого путем специальной операции они выделяются при анализе. Лишь после этого ими можно оперировать как самостоятельными единицами и проводить наблюдение за ними в составе слоговых цепочек и в изолированном произнесении.

Второй этап – формирование первичных произносительных умений и навыков. Основная цель этого этапа состоит в том, чтобы скорректировать у ребенка первоначальные умения в произнесении какого-либо звука с помощью специально подобранного речевого материала. Конкретными задачами выступают:

- постановка звуков;
- автоматизация поставленных звуков;
- дифференциация смешиемых звуков.

Постановка звуков совершается путем применения технических приемов, подробно описанных в специальной литературе. В работах Ф. Ф. Рау выделяются три способа: с механической помощью, по подражанию и смешанный.

Первый способ основывается на сознательных попытках ребенка найти артикуляцию, которая будет позволять ему произнести звук, слышимый от логопеда. Помимо акустических основ, ребенок применяет

также зрительные, тактильные и мышечные ощущения. Подражание сопровождается словесными пояснениями логопеда.

Второй способ основан на внешнем, механическом воздействии на органы артикуляционного аппарата специальными шпателями или зондами. Логопед во время занятия просит ребенка произвести звук, затем повторить его несколько раз, и во время повторения он при помощи зонда несколько меняет артикуляционный уклад звука. Благодаря такому способу ребенок самостоятельно не осуществляет звук, его артикуляционные органы только подчиняются движениям логопеда.

Третий способ заключается в совмещении двух вышеприведенных методов. Основную роль в нем играют объяснение и подражание. Механическую помощь логопед применяет в дополнение: объясняет ребенку, что надо сделать, чтобы получить данный звук. При данном способе ребенок активный, а приобретенные умения с помощью логопеда откладываются в его памяти и могут с легкостью в дальнейшем воспроизводить звуки уже без помощи механического воздействия [2].

Процесс автоматизации звука основывается на постоянных упражнениях со специально подобранными словами, которые легче усваиваются по своему фонетическому составу и не содержат нарушенных звуков. Для тренировок логопед подбирает такие слова, в которых звук находится в начале слова, в середине или конце. Прежде всего, отрабатывается звук в начале слова (перед гласным), затем в конце (если звук глухой) и в последнюю очередь – в середине, т. к. эта функция оказывается более трудной. От отработки звуков в словах простой слоговой структуры переходят к произнесению звуков в словах, которые содержат сочетание отрабатываемого звука с согласными.

В логопедической работе могут встречаться случаи, когда потребуется продолжение работы над звуком, в особенности по его разграничению с другими звуками, т. е. дифференциации.

Третий этап – формирование коммуникативных навыков и умений. Цель этапа – полностью сформировать у ребенка умения и навыки без ограничений и ошибок употреблять звуки речи во всех жизненных ситуациях. На занятиях используют тексты, а не отдельные слова, применяют различные виды и формы речи, используют упражнения для творчества, подбирают необходимый материал, насыщенный теми или иными звуками русского языка.

Таким образом, можно выделить следующие этапы по устранению нарушений звукопроизношения у детей с дислалией: подготовительный этап – включение ребенка в процесс логопедического занятия и общения с логопедом, второй – формирования первичных произносительных умений и навыков и заключительный, третий этап – формирования коммуникативных

навыков и умений. Случаи сложных или комбинированных функциональных и механических дислалий требуют четкого планирования занятий, разумной дозировки материала.

Список использованных источников

1. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
2. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М. : ACT : Астрель, 2007. – 224 с.
3. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Академия, 2002. – 200 с.

А. М. ЧЕРНЯКЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. М. Зданович, старший преподаватель

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРОГУЛКЕ

В современном мире, где человек все более удаляется от естественных условий жизни, необходимых для его нормального развития и существования, потребность в физическом воспитании возрастает. Потребность в движении является одной из общебиологических потребностей организма, играющей важную роль в сохранении здоровья. На это указывают многочисленные исследования (И. С. Барчуков, Г. В. Барчукова, Т. И. Осокина, Э. Ю. Степаненкова, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкина и др.) в области педагогики, рассматривая двигательную деятельность, резкое снижение которой наблюдается уже в дошкольном возрасте, как одно из условий формирования основ здорового образа жизни [1; 2]. Устойчивая тенденция к существенному снижению показателей здоровья и двигательной активности особенно характерна для детей старшего дошкольного возраста и обусловливается возрастанием объема и интенсивности учебно-познавательной деятельности, повышением требований к знаниям при поступлении в школу. Об остроте проблемы свидетельствуют исследования Т. А. Волосниковой, Л. Н. Волошиной, М. А. Руновой, согласно которым двигательный режим детей в учреждении дошкольного образования позволяет реализовать потребность в движении лишь на 55–60 %. В решении этой проблемы первостепенное значение приобретает поиск форм,

методов, средств, способствующих повышению уровня двигательной активности у детей.

Научными исследованиями М. Н. Дедулевич, П. Ф. Лесгафта, В. Л. Страковской, В. Н. Шебеко и др. доказывается, что в старшем дошкольном возрасте одной из важнейших форм организации детской жизнедеятельности, удовлетворяющей естественную потребность детей в движении, является прогулка [2]. Разнообразные двигательные манипуляции и действия с телом во время ее проведения эффективно влияют на развитие и повышение деятельности всех органов и систем организма ребенка и способствуют личностному росту воспитанников, включая в работу память, внимание, воображение, творчество. Прогулка как форма организации физической активности предоставляет детям уникальную возможность удовлетворения и реализации недостающей потребности в движении и получении новых впечатлений в процессе взаимодействия с окружающей средой. Согласно санитарным правилам, которые регламентируют деятельность учреждения дошкольного образования, общая продолжительность прогулок (в первую и вторую половину дня) для детей в возрасте до семи лет должна быть не менее 3 часов в день. В содержание прогулки включаются такие структурные компоненты, как наблюдение, индивидуальная работа по развитию движений, трудовые поручения, самостоятельная двигательная деятельность детей, физические упражнения и подвижные игры. Целесообразное чередование характера и видов деятельности детей во время прогулки предусматривает рациональное сочетание интеллектуальной и физической активности, что создает оптимальные условия для предупреждения утомления и снятия напряжения нервной системы, поддерживает высокий уровень работоспособности. Дети 5–7 лет, находясь в активном поиске вариантов проявления двигательной активности, стараются удовлетворить свою биологическую потребность в движении всевозможными способами. Для этого во время прогулок детям необходимо предоставление определенной свободы и самостоятельности действий. Разумным является организация двигательной деятельности на прогулке с учетом режима дня учреждения дошкольного образования, времени года, погодных условий, предыдущей деятельности детей, уровня физической подготовленности и индивидуальных особенностей развития детей. Наличие спортивного инвентаря и оборудования создает условия для совершенствования основных движений, проведения подвижных игр, индивидуальной отработки навыков, сложных для усвоения. Педагогическое руководство двигательной деятельностью детей на прогулке организуется в дружелюбной поддерживающей обстановке, особое внимание уделяется развитию самостоятельности, двигательного творчества, благодаря чему у детей развивается инициативность,

повышаются навыки самоорганизации, создаются оптимальные условия для самовыражения и самореализации.

Актуальным остается предупреждение во время прогулки травмоопасных ситуаций, соблюдение гигиенических условий. Опасные ситуации могут возникать в связи с погодными условиями (ветер, гололед, туман, мороз, жара); с безопасностью окружающей среды (наличие на участке построек, игровых и спортивных комплексов, лестниц, водосточных люков и т. д.), а также посторонних предметов (упавшие ветки деревьев, куски стекла, прилетевшая бумага); с безопасностью флоры и фауны (наличие на клумбах опасных растений, насекомых и т. д.); наличием небезопасного оснащения для выполнения физических упражнений и организации самостоятельной двигательной активности детей. Территория групповых участков учреждения дошкольного образования должна быть оснащена как стационарным оборудованием, так и выносным, спортивным инвентарем. Для детей старшего дошкольного возраста на прогулках актуальным является катание на велосипедах, самокатах, игры в баскетбол, футбол, бадминтон, городки. Если позволяют условия, в зимнее время на участке следует устроить горку, ледяные дорожки, снежные сооружения, каток. Все оснащение должно быть прочным, устойчивым и хорошо закрепленным. Организация двигательной активности на прогулке в учреждении дошкольного образования в условиях безопасной жизнедеятельности является необходимым компонентом физического и интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, двигательная активность является необходимым условием физического развития и укрепления здоровья детей старшего дошкольного возраста; проявление ее нуждается в педагогическом руководстве; прогулка как форма организации детей обладает педагогическим потенциалом совершенствования двигательной активности для получения высоких конечных результатов – здоровья, физического и двигательного развития детей старшего дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Барчуков, И. С. Основы физической культуры. Теория и методика. Курс лекций : учеб. пособие / И. С. Барчуков, Г. В. Барчукова. – М. : Юнити, 2016. – 295 с.
2. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие / В. Н. Шебеко. – 2-е изд. – Мн. : Выш. шк., 2013. – 288 с.

М. Н. ЧЁРНАЯ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Ф. Сивашинская, канд. пед. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С УЧАСТИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Образование является ключевым элементом развития обучающихся, в т. ч. с интеллектуальной недостаточностью. Благодаря ему не только усваиваются знания, но и формируются умения и навыки успешной инклюзии в жизнь общества. В случае детей с интеллектуальной недостаточностью образовательный процесс требует особого подхода. Эти дети могут проявлять разнообразные способности при условии создания для них адаптивной образовательной среды. Педагоги должны обеспечить образовательную среду, способствующую их личностному развитию.

Проблема нарушений психофизического развития и особых образовательных потребностей детей с интеллектуальной недостаточностью изучалась такими исследователями, как Т. В. Варенова, Ю. Н. Кислякова, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская, В. В. Хитрюк и др.

В специальной педагогике под интеллектуальной недостаточностью понимают стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности и всей личности в целом в результате органического диффузного поражения коры головного мозга. В работах исследователей охарактеризованы проявления нарушений у детей с интеллектуальной недостаточностью. Им свойственны: особенности развития внимания (нецеленаправленность внимания, повышенная отвлекаемость, «застревание» на простых или знакомых заданиях, преобладание непроизвольного внимания, недостаточное участие речи в процессе управления вниманием и др.), особенности восприятия (замедленный темп, суженный объем, нарушение целостности восприятия объектов; недостаточная активность восприятия и др.); особенности развития мышления (конкретность, ограниченность непосредственным опытом и сиюминутными потребностями; инертность и негибкость, некритичность и непоследовательность мышления; замедленность мыслительных процессов, сложности в опосредовании мышления речью; недостаточная регулирующая роль мышления в поведении и др.); особенности развития памяти (замедленность, непрочность запоминания; неточности в воспроизведении материала; эпизодическая забывчивость; преобладание непроизвольной памяти и др.).

Установлено, что при столкновении с трудностями дети с интеллектуальной недостаточностью склонны заменять сложные задачи более про-

стыми. У них наблюдается недоразвитие эмоций, они часто испытывают неустойчивые и поверхностные переживания. К характерным чертам волевых процессов таких детей относятся высокая внушаемость, слабость намерений и побуждений.

С позиции Т. В. Вареновой, В. В. Хитрюк и других исследователей, данная группа обучающихся нуждается в специально организованном обучении и воспитании, которые направлены на общее развитие детей, формирование у них высших психических процессов, прежде всего мышления, а также совершенствование их эмоционально-волевой сферы. Главным условием организации образовательного процесса с участием детей с интеллектуальной недостаточностью является создание адаптированной образовательной среды с учетом их особых образовательных потребностей. Согласно В. И. Лубовскому, особые образовательные потребности представляют собой потребности детей с ОПФР в условиях, необходимых им для оптимальной реализации своих актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, мотивационных), которые они могут проявить в процессе обучения и воспитания.

Для нашего исследования представляет интерес вывод Т. В. Лисовской о необходимости смещения акцентов при обучении и воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью с исправления и (или) ослабления имеющихся нарушений на развитие имеющихся у детей сильных сторон. По утверждению ученого, к сильным сторонам учащихся с интеллектуальной недостаточностью относятся эмоционально-чувственное восприятие, предметно-практическая основа обучения, механическая память, наглядно-действенное мышление, «житейский практический интеллект», ручная (трудовая) умелость.

В соответствии с утверждением С. Е. Гайдукевич на разностороннее развитие детей с интеллектуальной недостаточностью положительно влияет их совместное обучение и воспитание (в разных формах) с нормотипичными сверстниками. Общение с ними помогает овладеть нормами поведения и опытом взаимодействия в учебной и иных видах деятельности.

Специальные условия обучения и воспитания и коррекционно-педагогическая помощь детям с интеллектуальной недостаточностью должны учитывать индивидуальные образовательные потребности детей. В образовательной среде важно предусмотреть сенсорные стимулы для развития восприятия, а также продуманное планирование зон в классе для формирования восприятия пространства. Педагогу рекомендуется чередовать виды деятельности и планировать физкультурно-оздоровительные мероприятия для повышения активности и работоспособности детей. В ходе организации учебной деятельности детей используются адаптированные учебные пособия, иллюстративный дидактический материал, цифровые

технологии. При этом словесные методы не используются изолированно, а только в комплексе с наглядными и практическими методами [1].

Т. Л. Лещинская выделила такие особенности образовательного процесса с участием обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, как необходимость создания положительной эмоциональной основы и мотивации для обучения (например, с помощью сказок, историй и т. п.), фокусирование на жизненных ситуациях и языковых упражнениях для формирования практических умений и навыков. В качестве ключевой особенности исследователь определила индивидуализацию обучения как процесс, который, с одной стороны, учитывает уникальность и возможности учащегося, его способы освоения мира, а с другой – удовлетворяет потребности ребенка, опирается на его сильные стороны [2].

По утверждению Т. В. Вареновой, при обучении и воспитании детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо применять интерактивные, в т. ч. игровые, методы и технологии в качестве доминирующих. Важно также опираться на эмоциональную сферу как наиболее сохранную сторону психической деятельности детей в целях пробуждения познавательных потребностей и повышения мотивации обучения. Особенностями образовательного процесса рассматриваемой группы детей, согласно Т. В. Вареновой, является обеспечение расчлененно-целостного характера обучения: разделение материала на составные части, изучение каждой части в отдельности с последующим объединением в систему знаний при целенаправленном формировании, уточнении и закреплении имеющегося опыта. Рекомендуются также использование в процессе обучения подражательности, чередование деятельности, обучение в процессе общения [3].

Таким образом, особенности обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлены их образовательными потребностями. Основными из них являются: индивидуализация обучения, обучение на основе наглядности и практического применения знаний, опора на жизненный опыт, разнообразную сенсомоторную среду, разделение изучаемого материала на части и регулярное его закрепление; включение детей в общение и взаимодействие со сверстниками; создание безопасной «безбарьерной» среды; совместная работа специальных педагогов, педагогов-психологов, учителей, медицинских работников и родителей для психолого-педагогического сопровождения обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, Н. Н. Баль, Т. А. Григорьева [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Мн. : БГПУ, 2006. – 98 с.

2. Лещинская, Т. Л. Предметное содержание обучения детей с интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская // Современные тенденции развития науки и производства : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Гомель : ГГУ, 2013. – С. 65–68.

3. Варенова, Т. В. Современные подходы к обучению и воспитанию детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / Т. В. Варенова // Специальное образование: традиции и инновации : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 10–11 апр. 2008 г. – Мин. : БГПУ, 2008. – С. 51–53.

Е. П. ШЕВЧУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина, канд. пед. наук (РФ),
старший преподаватель

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Экономическая конкуренция в условиях глобального рынка и инновационное технологическое развитие задают постоянно растущий темп изменений. Одной из ведущих задач образования становится подготовка человека к жизни в условиях постоянных, подчас непредсказуемых технологических инноваций, а также более широких социально-экономических перемен в общественной жизни. Эта идея положена в основу концепции непрерывного образования (или «образования в течение всей жизни», Long-Life Learning – LLL), которая начала формироваться во второй половине XX в. в работах западных, а затем и российских ученых. Сам термин «непрерывное образование» впервые употребляется в материалах ЮНЕСКО в 1968 г.

Основную идею непрерывного образования Э. Тоффлер формулирует следующим образом: «Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться» [1, с. 28]. В условиях непрерывного образования меняется роль как общего, так и профессионального образования. Общеобразовательная школа должна теперь не «учить знаниям», а «учить учиться». Профессиональное образование должно сопровождать человека на протяжении всей его жизни (в частности, в виде программ повышения квалификации, переподготовки), обеспечивая его мобильность, неизбежную в условиях постоянных технологических перемен, появления новых и изменения ранее существовавших профессий, квалификаций и компетенций. При таком понимании утрачивает смысл традиционное деление жизни человека на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации; вся жизнь человека становится единым периодом, на протяжении которого он учится.

С 60-х гг. прошлого века в трудах зарубежных (А. Гартунг, А. Корреа, П. Ленгранд и др.), а с 70-х гг. – российских ученых (Б. С. Гершунский, В. Г. Онушкин, В. Г. Осипов, В. Н. Скворцов и др.) постепенно сформировалось современное понимание непрерывного образования, которое трактуется в настоящее время как «периодически возобновляемое» или циклическое образование на протяжении всей человеческой жизни, необходимое для пополнения знаний и умений в связи с новыми требованиями жизни, профессии.

На первый план выходит проблема интеграции индивидуальных и социальных аспектов непрерывного образования, решение которой зависит в т. ч. и от нахождения новых подходов к сопровождению профессионального самоопределения. Под сопровождением профессионального самоопределения понимается целостная, системно организованная деятельность специалистов (педагогов, психологов, медицинских работников и др.), направленная на создание условий для успешного взаимодействия человека с миром труда и профессий с целью решения проблем, связанных с профессиональным выбором в контексте общего личностного развития, социализации, профессионального и карьерного роста человека.

В рамках данной статьи в центре внимания находится процесс педагогического сопровождения профессионального самоопределения, осуществляемый педагогами и охватывающий период обучения начиная с дошкольного учреждения и заканчивая окончанием общеобразовательной школы. В связи с этим, по нашему мнению, педагогическое сопровождение профессионального самоопределения в этом возрастном периоде включает в себя формирование у растущего человека уважительного отношения к таким ценностям, как профессионализм, труд, самостоятельность и ответственность, свобода выбора и т. д.

Основы современной концепции педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся были заложены в 90-е гг. ХХ в. С. Н. Чистяковой, В. А. Поляковым, Н. Э. Касаткиной, Н. С Пряжниковым и затем получили свое развитие, в т. ч. применительно к обучающимся различных возрастов и на различных ступенях образования.

Во многих работах, посвященных педагогическому сопровождению профессионального самоопределения, делается акцент на его непрерывности. Трансформация традиционной проблематики профессиональной ориентации в проблематику сопровождения профессионального самоопределения связана прежде всего с введением момента непрерывности в систему целеполагания данного процесса. Профессиональная ориентация в ее изначальном понимании сосредоточена на оказании помощи человеку в конкретном выборе, связанном с определением сферы профессиональной деятельности или конкретной профессии. Педагогическое сопровождение

профессионального самоопределения имеет, кроме этого, и другую цель, а именно содействие становлению субъекта профессионального самоопределения. Две обозначенные цели, несмотря на их тесную взаимосвязь, обладают, тем не менее, высокой степенью автономности, т. е. могут быть реализованы (и нередко реализуются) по отдельности. Если первая цель (помощь в выборе) на практике нередко осуществляется в форме набора разовых мероприятий, то вторая (становление субъекта самоопределения) требует продолжительной, системной, преемственной работы на различных ступенях обучения, т. е. может быть полноценно реализована только в условиях непрерывного образования.

Современными исследователями педагогическое сопровождение профессионального самоопределения изучается как целостный процесс [1; 2], как особый вид профессиональной деятельности [3], как система педагогической деятельности [4]. При этом общей чертой практически всех известных нам определений понятия «педагогическое сопровождение профессионального самоопределения» является акцент на трех следующих характеристиках соответствующего вида деятельности: во-первых, системность и целостность; во-вторых, направленность на развитие субъекта профессионального самоопределения; в-третьих, индивидуализированный характер.

Таким образом, непрерывное образование – это нечто иное, нежели традиционно сложившиеся «дискретные» формы образования; в то же время оно не сводится и к систематическому самообразованию человека. В XXI в. профориентация выходит за рамки общеобразовательной школы и стремится охватить всю жизнь человека. При этом в центре внимания оказывается уже не «кадровый заказ» экономики, а человек, которому следует создать оптимальные условия для развития способностей на протяжении всей его жизни.

Список использованных источников

1. Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
2. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.
3. Камалова, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов / Л. А. Камалова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 1. – С. 128–131.
4. Настоящее и будущее профессиональной ориентации учащейся молодежи: теория и практика : сб. науч. ст. / под общ. ред. С. Н. Чистяковой. – СПб. : ФГНУ ИПО ОВ РАО, 2012. – 328 с.

А. М. ШИЛЬКО

Новополоцк, ПГУ имени Евфросинии Полоцкой

Научный руководитель – С. В. Остапчук, старший преподаватель

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Начальная школа является одной из важнейших ступеней образования современного человека, именно здесь учебная успешность закладывает основу для дальнейшего саморазвития и становления личности. Анализ научной литературы показал, что проблема определения учебной успешности младших школьников является до сих пор актуальной. Учебная успешность представляет собой обобщенную оценку эффективности результата деятельности обучающегося по усвоению различных знаний, умений, навыков, ценностей, обеспечивающую раскрытие своих умственных возможностей, позитивное отношение к учебной деятельности, удовлетворенность [1].

Существуют различные точки зрения на определение критериев учебной успешности. М. Я. Адамский приводит такие факторы успешности, как наличие личностных успехов в учебной деятельности, признание этих успехов педагогом и удовлетворенность учащегося своей деятельностью и ее результатами [2, с. 58]. О. А. Яшнова выделяет следующие характеристики успешной личности ученика: высокий уровень мотивации, интерес к учению, прилежание, сформированность знаний и умений; любознательность в различных областях, проявление интереса; адекватная самооценка результатов своей работы и работы одноклассников; умение радоваться достигнутым успехам, переживать неудачи, сопереживать другим; положительный статус в коллективе [3, с. 65–67].

Внешность младшего школьника играет важную роль в его восприятии ближайшим окружением. Оценка внешности одноклассниками может оказывать значительное влияние на самооценку ученика, его социальные взаимодействия и общее психологическое состояние. У младших школьников привлекательная внешность стоит на одном из первых мест по влиянию на статус [4].

В младшем школьном возрасте привлекательность включает в себя: физическую привлекательность (внешние данные, ухоженность, стиль одежды), личностные качества (доброта, уверенность в себе, умение общаться и взаимодействовать с другими), социальные навыки (способность устанавливать контакты, дружить и работать в команде).

Оценка внешности одноклассниками может повлиять на формирование личных характеристик учащихся. Дети, которые регулярно подвергаются критике из-за своей внешности, могут стать более замкнутыми и неуверенными в себе. В противовес этому ученики, получающие поддержку и положительную оценку окружающих, чаще демонстрируют высокий уровень социализации и уверенности в своих способностях.

Для изучения взаимосвязи академической успешности и привлекательности учащихся мы использовали авторскую анкету «Оценка внешней привлекательности», в которой учащиеся смогли оценить внешнюю привлекательность одноклассников. Академическая успешность определялась по среднему баллу успеваемости и экспертной оценки учителя, работающего с данным классом.

Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Верхнедвинска». Выборка составила 50 учащихся 4-х классов, из них 25 девочек и 25 мальчиков. Возраст испытуемых варьировался от 9 до 10 лет.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы изучили взаимосвязь переменных «академическая успешность» и «внешняя привлекательность» младших школьников. По результатам исследования мы получили $r_s = -0,52$, $p < 0,00$. Таким образом, между академической успешностью и внешней привлекательностью наблюдается умеренная положительная корреляция. Это свидетельствует о том, что при повышении академической успешности повышается привлекательность ученика в глазах его одноклассников. Хорошо поставленная речь, уверенные ответы на вопросы, неординарный подход к заданиям со звездочкой привлекают внимание одноклассников и формируют образ успешного ученика.

Интересные данные приводятся в Национальном лонгитюдном исследовании здоровья подростков, проведвшемся в США среди старших подростков, было обнаружено, что внешняя привлекательность имеет положительную и статистически значимую взаимосвязь со средним баллом девочек-подростков, но не было найдено значимой статистической связи для мальчиков-подростков [5].

Таким образом, оценка внешности ученика одноклассниками является сложным и многогранным процессом, который может оказывать значительное влияние на личность и развитие детей. Важно, чтобы школа развивала культуру уважения и поддержки, способствуя формированию положительного восприятия себя у учеников, независимо от их внешности. Создание безопасной и комфортной образовательной среды позволит каждому ребенку чувствовать себя принятым и ценным. Привлекательность младшего школьника является важным аспектом его развития и социализации. Она влияет на формирование личности, уровень самооценки и успехи в учебе [6]. Понимание значимости привлекательности может помочь

родителям и педагогам создать более благоприятные условия для развития детей, способствуя их гармоничному развитию и социальной интеграции.

Список использованных источников

1. Бирина, О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях / О. В. Бирина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8. – С. 438–442.
2. Адамский, М. Я. Успешное обучение в общеобразовательной школе как организационно-педагогическая проблема : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Адамский Михаил Яковлевич. – Великий Новгород, 2005. – 201 л.
3. Шубина, Л. Е. Проектирование образовательных технологий повышения успешности учебно-познавательной деятельности школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шубина Людмила Евгеньевна. – М., 2002. – 145 л.
4. Lerner, R. Effects of age, sex, and physical attractiveness on child-peer relations, academic performance, and elementary school adjustment / R. Lerner, J. Lerner // Developmental Psychology. – 1977. – Vol. 13, № 6. – P. 585–590.
5. Effects of physical attractiveness, personality, and grooming on academic performance in high school / Ph. K. Rodins, M. T. French, J. F. Homer, L. M. Tapsell // Labour Economics. – 2009. – Vol. 16, № 4. – P. 373–382.
6. Андриенко, О. А. Привлекательность учебного коллектива в младшем школьном возрасте / О. А. Андриенко // Единство науки и образования как инструмент перехода к постиндустриальному миру : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Волгоград, 27 авг. 2024 г. – Уфа : OMEGA SCIENCE, 2024. – С. 123–125.

И. Н. ШКРЕДОВА

Могилев, детский сад № 37 г. Могилева, воспитатель

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предметно-пространственная среда – одно из главных направлений в учреждении дошкольного образования, которое влияет на развитие детей дошкольного возраста. Ребенок каждый день на протяжении определенного времени находится в детском саду, и важно, чтобы обстановка вокруг него была естественной, безопасной, комфортной, рационально организованной в пространстве. Она должна включать в себя разнообразные предметы и игровые материалы, которые будут обеспечивать участие детей дошкольного возраста в активной познавательно-творческой деятельности. Наличие богатой и качественной предметно-пространственной развивающей среды обеспечивает качество дошкольного образования, определяет эффективность образовательного процесса в учреждении дошкольного образования, а также создает благоприятные условия для развития личности в самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста.

Предметно-пространственная среда в дошкольном учреждении должна удовлетворять потребности детей дошкольного возраста в игровой деятельности, отвечать интересам и склонностям детей. При создании предметно-пространственной среды в группе дошкольного учреждения нужно учитывать возрастные особенности детей дошкольного возраста, а также руководствоваться современными требованиями к организации образовательного процесса и нерегламентированной деятельности. Чтобы спроектировать развивающую среду для воспитанников в своей возрастной группе, воспитатель дошкольного образования опирается на требования учебной программы дошкольного образования, а также на перечень средств воспитания, обучения для учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования. В этом перечне содержится классификация и наименование игрового материала, его предназначение в каждой возрастной группе дошкольного учреждения. В него входит оборудование: для игровой деятельности (разнообразные игрушки, модули, музыкальные игрушки и др.), для художественной деятельности, для общения, развития речи и ознакомления с окружающим миром (серии картин, плакаты, альбомы, иллюстрированные книги на различную тематику), для познавательно-практической деятельности, для трудовой деятельности, для учебной деятельности, для физического развития. Все материалы, пособия и средства для развития и воспитания детей дошкольного возраста должны отвечать эстетическим, санитарно-гигиеническим, техническим требованиям и нормам.

Существуют также и другие требования по созданию предметно-пространственной среды в группах учреждения дошкольного образования.

Насыщенность. Развивающая среда должна соответствовать возрастным особенностям детей дошкольного возраста. Для детей раннего возраста предметное окружение предоставляет возможность для развития движений, координации, моторики, т. е. дети знакомятся и играют с различными материалами и предметами, познают окружающий их мир. Дети растут, и пространственная среда для них приумножается, обогащается и расширяется. Игровой материал становится несколько сложнее, интереснее, появляются новые наглядные пособия, новые игровые атрибуты, которые обеспечивают игровую, познавательную, творческую, двигательную активность детей дошкольного возраста, а также их эмоциональное благополучие.

Безопасность – это требование по обеспечению надежности в использовании детьми дошкольного возраста игрового материала и оборудования. Все атрибуты, пособия, игрушки и другие предметы предметно-пространственной развивающей среды, предназначенные для использования детьми дошкольного возраста, должны быть устойчивыми, прочными,

не оказывать вредного воздействия на здоровье детей как физическим образом, так и психологическим. Материалы, из которых изготовлены предметы развивающей среды в группах дошкольного учреждения, должны отвечать санитарно-гигиеническим требованиям. Дидактические игры, различные тематические альбомы, лэпбуки должны иметь красочный современный вид, не должны вызывать затруднений при использовании.

Доступность – возможность для детей дошкольного возраста иметь свободный доступ к играм, тематическим уголкам, игровому оборудованию, которые обеспечивают различные виды деятельности. В каждой возрастной группе педагог продумывает, как лучше, удобнее расположить мебель и оборудование, чтобы дети передвигались комфортно, беспрепятственно и свободно, могли взять нужный материал и организовать игровую деятельность – свою или совместную с другими детьми. Также очень важно обеспечить в группе расположение материала, предназначенного для игровой деятельности, на уровне глаз детей дошкольного возраста.

Соблюдая эти несложные требования, воспитателю дошкольного образования будет несложно создать предметно-пространственную среду в своей возрастной группе, наполнить ее, сделать насыщенной и разнообразной. Являясь индивидуальной и неповторимой, она отражает индивидуальность самого педагога.

Л. С. ШПУРИК

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одной из актуальных проблем современной логопедии является разработка технологий преодоления общего недоразвития речи (далее – ОНР) у детей. В последние годы отмечается рост количества детей с данной патологией. Исследованием общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста занимались В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Т. А. Ткаченко, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева и др. Научное обоснование ОНР было впервые дано Р. Е. Левиной и ее коллегами в 50–60-е гг. XX в. Учеными было сформулировано два подхода к классификации всех речевых нарушений: клинико-педагогический и психолого-педагогический.

В современной логопедии существуют две классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Следует

отметить, что логопедия тесно связана с медициной и клинико-педагогическая классификация включает виды нарушений речи, основанные на формах конкретных заболеваний. Клинико-педагогическая классификация ориентирована на устранение речевой патологии с учетом дифференцированного подхода к преодолению нарушений речи и раскрывает патогенез, структуру дефекта речевых расстройств. Психолого-педагогическая классификация ориентирована на организацию образовательного процесса по устранению нарушений конкретного компонента речевой системы, т. е. отражает симптомологический подход к преодолению дефектов речи [1].

Исследователи на современном этапе развития логопедии рассматривают речевые нарушения с учетом пересечения клинико-педагогической и психолого-педагогической классификаций. По мнению большинства ученых, эти две классификации не исключают друг друга, а, наоборот, взаимно дополняют. Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, А. В. Соболева отмечают, что понятие «общее недоразвитие речи» было введено Р. Е. Левиной на основе психолого-педагогической классификации речевых расстройств у детей с первично сохранными слуховыми и интеллектуальными функциями. Р. Е. Левина выделила три уровня развития речи при ОНР. В современной логопедии выделяется еще и четвертый уровень, предложенный Т. Б. Филичевой.

Психолого-педагогическая характеристика детей с первым уровнем речевого развития выражается в следующих особенностях. Первый уровень речевого развития, прежде всего, характеризуется отсутствием общеупотребительной речи, дети не пользуются в процессе самостоятельного общения фразой, у них, безусловно, не сформирована связная речь.

Дети со вторым уровнем речевого развития используют только простые короткие предложения, лексический запас как в активной, так и в пассивной речи не соответствует возрастной норме; они заменяют слова близкими по смыслу. Звукопроизносительная сторона речи изобилует многочисленнымиискажениями звуков, заменами и смешениями [2].

Психолого-педагогическая характеристика детей с третьим уровнем речевого развития выражается в следующих особенностях. Дети с данным уровнем речевого развития пользуются развернутой фразовой речью, однако имеют место элементы выраженного недоразвития фонетики, лексики и грамматики. В основном дети используют простые распространенные предложения, но могут наблюаться в их речи и некоторые виды сложноподчиненных предложений. Недоразвитие речи проявляется в том, что дети пропускают или переставляют главные и второстепенные члены предложения, т. е. нарушают структуру предложений.

В речи детей с третьим уровнем появляются трехсложные-пятисложные слова, т. е. усложняется слоговая структура. В то же время в спонтанной речи типичными трудностями являются неверное воспроизведение слов разной слоговой наполненности, дети переставляют слоги, добавляют лишние или опускают. Звукопроизносительная сторона речи также страдает, дети неправильно артикулируют многие звуки, не дифференцируют их в процессе восприятия. Фонематическое восприятие нарушено, что проявляется в нарушениях анализа и синтеза: дети испытывают значительные затруднения при выполнении инструкций по выделению первого и последнего звука, не могут подобрать картинку на заданный звук, придумать слово на заданный звук и т. п.

В процессе проведения специального обследования обнаруживаются затруднения в использовании некоторых простых и почти всех сложных предлогов, нарушения в согласовании и управлении существительных с прилагательными, числительными, что свидетельствует о незавершенности формирования грамматического строя речи. У детей наблюдаются несформированность навыков словообразования и словоизменения, особенно при попытке образовать слова, не связанные с ежедневной речевой практикой; их высказывания характеризуются стойкими и грубыми специфическими речевыми ошибками. Дети с трудом овладевают навыками словообразования на незнакомом речевом материале. Для детей с третьим уровнем речевого развития характерно неточное понимание обобщающих понятий, слов с переносным и абстрактным значением, словарный запас не соответствует норме, наблюдаются многочисленные лексические замены в активной речи.

При условии систематической коррекционной работы в младшем и среднем дошкольном возрастах дети старшего дошкольного возраста с ОНР переходят на третий уровень речевого развития. Речь детей с третьим уровнем развития отличается использованием в процессе общения развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Наблюдается недифференцированное произношение звуков, неточное употребление слов, в спонтанной речи преобладают существительные и глаголы.

Словарный запас можно назвать достаточным только при использовании в повседневной бытовой ситуации, характерны трудности в произношении слов сложной слоговой структуры. Связная речь не сформирована, характеризуется бедностью содержательной стороны, нарушением логико-временных связей в процессе рассказывания.

Типичным для указанной категории детей является нечеткая артикуляция звуков, плохая дикция, невыразительная, недостаточно интониро-

ванная, «смазанная» речь. Фонематическое восприятие не сформировано, кроме того, имеют место нарушения смысловой стороны речи, дети неточно понимают слова, не связанные с бытовой речью, допускают лексические и грамматические ошибки. Неверно выполняют задания на подбор синонимов и антонимов, особенно к словам с абстрактным значением, допускают словообразовательные ошибки, неточно понимают и воспроизводят слова и предложения с переносным значением.

Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова, Т. Б. Филичева отмечают, что у дошкольников с общим недоразвитием речи имеются отклонения в формировании не только речи, но и других высших психических функций, в частности нарушения внимания, памяти. По данным этих исследователей, при общем недоразвитии речи страдает восприятие, вербальная память, произвольное внимание и другие высшие психические функции [3].

Известно, что негативное влияние на все сферы личности ребенка оказывает неполноценная речевая деятельность. Вследствие недоразвития всех видов речи при ОНР затрудняется развитие когнитивной сферы у детей, нарушается логическая и смысловая память, снижается продуктивность запоминания, мыслительных операций. Исходя из вышесказанного следует, что изучение психологических особенностей детей с ОНР становится приоритетным направлением исследований в области специальной психологии, в частности логопсихологии. Психолого-педагогический подход в изучении ОНР позволяет проанализировать структуру речевого дефекта и выявить не только речевые, но и неречевые нарушения у ребенка.

Список использованных источников

1. Общее недоразвитие речи у дошкольников : учеб. пособие для студентов вузов / сост. Н. П. Рудакова. – Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2013. – 212 с.
2. Нищева, Н. В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет : метод. рекомендации, конспекты занятий / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2017. – 180 с.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2022. – 288 с.

А. С. ЯРОЦ

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

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

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ
НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК АППЛИКАЦИЙ**

Одно из новообразований дошкольного возраста – это воображение. Если в раннем возрасте оно носит пассивный, воссозидающий характер, то уже на четвертом году жизни развивается способность идти от мысли к действию, воображение становится целенаправленным. Воображение человека всегда выступает как отражение свойств его личности, его психологического состояния.

Актуальность изучения общих закономерностей развития и формирования воображения ребенка диктуется, с одной стороны, логикой развития психологической теории, а с другой – потребностями психолого-педагогической практики.

Понятие детского творчества всегда привлекало внимание психологов, педагогов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, Е. А. Флёринга и др.). Исследованиями А. В. Запорожца, В. В. Давыдова, Н. Н. Поддъякова установлено, что дошкольники способны в процессе предметной чувственной деятельности, в т. ч. и аппликации, выделять существенные свойства предметов и явлений, устанавливать связи между отдельными предметами и явлениями и отражать их в образной форме [1]. Отсюда вытекает необходимость занятий не только изобразительным искусством, но и специфическими видами изобразительного творчества, в т. ч. и аппликаций.

Знания, умения, навыки дети воплощают в созидательной деятельности: мастерят красочные настенные панно, декорации для настольного и теневого театра, костюмы и элементы убранства к спектаклям и праздничным утренникам, украшения для участка детского сада, подарки младшим детям, родителям [2]

В среднем дошкольном возрасте усложняются занятия с использованием техники аппликации. Ребенок уже способен на основе готовой формы создать новую, поэтому к работе с шаблонами добавляется вырезание (разрезание различных фигур на полосы, выполнение косых срезов, вырезание круга и овала). В этом возрасте развивается также мелкая моторика руки, и ребенку можно поручить такие операции, как составление узоров из мелких деталей сложной формы (звездочки, треугольники и т. д.) и вырезание дополнительных элементов (глаза, рот, уши, пуговицы и т. п.) [3].

Цель исследования – определить условия развития творческих способностей нетрадиционными техниками аппликации у детей среднего дошкольного возраста.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе ГУДО «Детский сад № 7 г. Бреста» с использованием диагностики творческих способностей детей («Незаконченный рисунок» Э. П. Торренса). Выборка составила 36 детей. Изучались такие параметры, как беглость (легкость), гибкость, оригинальность и точность мышления, а также воображение.

Диагностикой творческих способностей «Незаконченный рисунок» Э. П. Торренса предусматривается выполнение испытуемыми таких заданий, как конструирование картин, завершение начатой картинки, использование параллельных линий или кругов составления изображения.

На констатирующем этапе эксперимента было установлено, что 10 % детей обладает средним уровнем творческих способностей, 90 % – низким уровнем творческих способностей. Результаты исследования послужили основой для разработки программы мастер-класса «Творческая мастерская» для воспитанников средних групп. Реализация программы осуществлялась в течение 8 месяцев. Были созданы условия развития творческих способностей детей: развитие чувственно-эмоциональной сферы и художественного вкуса; накопление социального опыта средствами проектно-творческой деятельности; развитие мотивации детей к познанию и творчеству; способствование освоению мировых культурных ценностей человечества; развитие знаний о национальном своеобразии родной культуры; знакомство детей с теоретическими знаниями, языком и системой выразительных средств различных видов искусства; освоение нормы здорового образа жизни и безопасной жизнедеятельности.

Первые занятия мастер-класса были посвящены теоретическим аспектам деятельности, изучению особенностей каждой из нетрадиционных техник аппликаций и показа образцов. В ходе практической части дети знакомились с особенностями используемой нетрадиционной техники аппликации. Включались следующие виды нетрадиционных техник аппликаций: аппликация из бросового материала, аппликация из природного материала, объемная аппликация, аппликация без клея, комбинированные техники аппликации (с использованием оригами, коллаж, декоративное панно, аппликация с использованием пластилина), создание кукол, аппликация из рванной бумаги, аппликация из геометрических фигур, узор.

На контрольном этапе эксперимента была осуществлена повторная диагностика творческих способностей детей («Незаконченный рисунок» Э. П. Торренса). По итогам исследования получены следующие результаты: 10 % детей обладают низким уровнем рисования, 60 % – средним уровнем рисования, 30 % – высоким уровнем рисования.

На основе проделанной работы у детей возрос интерес к нетрадиционным техникам аппликации, они стали творчески всматриваться в окружающий мир, использовать разные техники аппликации, проявлять творчество, фантазию, самостоятельно находить средства для реализации своего замысла. Детские работы в изобразительной, аппликационной деятельности и лепке стали более интереснее и содержательнее.

Таким образом, у детей, которые посещали мастер-класс на регулярной основе, значительно улучшились творческие способности. Они самостоятельно выполняют все действия без помощи воспитателя. Дети, которые посещали мастер-класс не на регулярной основе, освоили не все навыки, что мы увидели в их работе над изделием, технике изготовления и готовом продукте. Необходима была помочь, индивидуальная работа по объяснению техники изготовления аппликаций.

Список использованных источников

1. Бабушкина, Т. М. Аппликация. Старшая и подготовительная группа / Т. М. Бабушкина. – Белгород : Корифей, 2010. – 45 с.
2. Богатеева, З. А. Занятия аппликацией в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / З. А. Богатеева. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
3. Малышева, А. Н. Аппликация в детском саду / А. Н. Малышева, Н. В. Ермолова. – Ярославль : Акад. развития, 2010. – 240 с.

LI LINRUI

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

LEARNING AT JINCHENG PRIMARY SCHOOL

Jincheng Primary School was founded during the reign of Emperor Qianlong in the Qing Dynasty and was then called Jinsu Academy. At that time, anyone who loved learning could study there. After China's victory in the War of Resistance against Japanese Aggression and liberation, it was renamed Yilong County Chengguan Primary School. In 1979, it was renamed to its current name, Jincheng Primary School.

Zhu De, a founding hero of China, was taught at the school. He was a Marxist and a proletarian revolutionary and a well-known great hero in China. He was taught at Jincheng Primary School in 1908. To this day, there are still trees and flowers planted by him and the children at the school gate. In 1960, when he visited the school, he inscribed the words “Cultivate new talents for communism”, which has inspired generations of children to study hard.

According to the data, the school covers an area of 9,800 square meters, with a building area of 14,000 square meters. It currently has 42 teaching classes,

2,716 students, and it is equipped with modern educational facilities such as multimedia classrooms, language labs and a satellite TV education reception system. There are also reading rooms, laboratories, music rooms, art rooms and science and technology activity rooms. During the years of my growth, the school seemed to be growing with me. In my childhood memories, the school scenery was always beautiful. Different flowers bloomed in each season. Now, when I think about it, I can almost smell the fragrance of the osmanthus trees planted outside the auditorium. They are like old grandpas, quietly watching one child after another enter and graduate from the school, and seeing the school become more and more technological with the development of the times. I think the osmanthus tree grandpas must be very proud.

On a normal day, a primary school student gets up at 7:00 am, washes up, has breakfast at 7:20 am, and leaves for school at 7:40 am. From 8:00 am to 11:40 am, they stay at school. In the morning, there are usually four classes, each lasting 40 minutes, with a 10-minute break between classes. There is a 30-minute recess between the second and third classes. At this time, teachers will organize all the children to do gymnastics on the playground to exercise, refresh their minds, and relax their eyes. School ends at 11:40 am. Some parents pick up their children, while some children go home for lunch by themselves.

In China, there is a habit of taking a nap. Generally, after having lunch, people will take a short nap during the break time. Especially in summer, schools will extend the noon break for napping. From 2:00 pm to 6:00 pm, children go back to school for classes.

School ends at 6:00 pm. At this time, children go home to do their homework and have dinner. Each family arranges the children's rest time according to their homework-doing situation. In some stricter families, children will be sent to training classes during this time. Some are interest classes, such as dancing, painting, calligraphy and recitation, while others are remedial classes, like math, English and writing.

For junior high school and senior high school students, things are a bit different. The most obvious difference is in the weekend schedule. For the two-day weekend, primary school students can freely arrange their time. Junior high school students can only arrange one day, because according to different regional teaching requirements, they usually go to school on Saturday just like on weekdays, and only have one day off on Sunday. As the age group with the most intense learning environment, senior high school students have much longer courses and study time. Since China is a populous country, students need to stand out among numerous candidates to enter their ideal universities. The competition is fierce, so everyone studies very hard. Their so-called weekend is only six hours on Sunday afternoon, and they will go back to school for evening classes at night, usually ending at about 9:00 pm.

It's said that meeting a good teacher is the luckiest thing during one's school days. A good teacher will give advice when you are complacent and offer encouragement when you fail, helping you clearly understand what kind of person you want to be and what kind of life you want to live, thus giving you a direction to strive for. It's like when walking in the dark, suddenly a beam of light shines on the road ahead. One might be able to walk fast alone, but with a good teacher by your side, you can walk further. Fortunately, I've met many good teachers during my study journey. Some of them are strict, some are kind, and some are young, but without exception, they have all helped me a lot.

In China, test scores have almost become the only criterion for evaluating students. This undoubtedly brings huge pressure to students and also limits the exploration of their diverse potentials. A comprehensive quality evaluation system should be introduced. In addition to academic performance, performances in social practice, artistic talents, scientific and technological innovation, and other aspects should also be taken into consideration. A student who loves painting and wins awards frequently can still receive sufficient recognition and encouragement for their outstanding performance in the art field, even if their math grades are not top notch. This way, every child can shine on their own stage and find their own growth path.

YIN WENZHUO

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Р. В. Вишняков, старший преподаватель

BASIC CHALLENGES OF CHEMISTRY LESSON PLANNING AND ORGANIZATION AT CHINESE SCHOOL

This article reveals basic challenges of Chemistry lesson preparation and organization at Chinese school. Lesson objectives are usually set by the teacher, who writes a lesson plan to help them complete the lesson.

1. Formation of motivation. How to arouse the students' motivation is a big challenge for teachers. Once a teacher's class is a little boring for students, they will start to lose motivation to learn, because it's hard for them to concentrate whole class. So how to keep the motivation? The best way to do this is to bring students into the school lab and work together to complete the experiments rather than the teacher just lecturing.

2. Activity planning in the classroom. Teachers encourage students through the extra points system. Groups with high scores can receive rewards, while groups with low scores will receive punishments.

After the teacher brings students into the lab, the teacher informs the students in advance of the experiments to be done, and then asks questions to master the students' understanding of the experiments to be completed in a while. And then, the teacher starts the demonstration and also tells the students what to do.

3. Key materials in the classroom. In the classroom, books are essential, but teachers will make exquisite PowerPoint to enable students to better understand the classroom content and attract students' attention.

4. Multimedia teaching and network resources. Electronic textbooks and teaching software are used in the lesson. Virtual labs and AI technologies are also introduced into teaching practice where applicable.

5. Classroom activity. Teacher takes different specific measures according to the personality characteristics to cultivate students' personality. Students devote themselves to the chemistry classroom through perception, memory, thinking, imagination and language. The situation of success in the class is due to teacher's respect of the individual differences of students, teacher's detailed explanation and cooperation with students. Teacher lets students better integrate into the class, exert their subjective initiative and also enable them to better master knowledge points.

Students are encouraged to actively participate in classroom discussions, practice mind maps and cultivate students' creative thinking. Experimental results are presented in groups.

6. The method of assigning homework. The teacher summarizes and assigns homework in the last ten minutes of a class. After finishing the experiments, the teacher summarizes the chemistry formula of the experiments. And then, the teacher asks the students to write an experimental process as homework. If there are absent students, the teacher often asks the student's classmate to convey the knowledge learned in the experiment to the student. The teacher usually collects homework the next day after the students come to the classroom, and then annotates and scores everyone's homework and writes the correct answers. The teacher corrects homework.

7. Control of knowledge. The teacher will understand the students' mastery of the knowledge point from their homework, and thus consider whether the second teaching of the knowledge point is required.

Teachers encourage students through the extra points system. Groups with high scores can receive rewards, while groups with low scores will receive punishment.

8. Reflection ability. The teacher reflects on whether he has completed the teaching tasks of this class through class summary.

WU MENGTING

Брест, БГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Р. В. Вишняков, старший преподаватель

**TYPICAL STUDENT DAY AT BAISHUI SENIOR SCHOOL
OF ZAOYANG**

School life includes six years of primary school, three years of junior high school and three years of high school before the college. The article reveals basic features of high school study and life in detail.

The high school, which is taken to be an example, is called Baishui Senior school of Zaoyang. It was founded in 1956, which is almost 60 years old. The school is located in Wudian Town, Zaoyang City, Hubei Province, the hometown of Emperor Guangwu. It is located at the foot of the beautiful Lion Mountain and close to the Baishui Temple, a key cultural relic protection unit in Hubei Province.

There are three teaching buildings, a teachers' office building, a playground, a canteen and four dormitories. Each classroom is equipped with an electric whiteboard. There are almost 18 classes per grade every year. Each class has 60 to 80 students. Students are usually divided into ordinary classes and key classes according to their academic performance. Key classes are generally for students with better academic performance, who are the focus of the school and are also equipped with more experienced teaching team. Students study very hard in their freshman year in the ordinary class and get an access to the key classes in sophomore and junior years.

The subjects mainly learned include Chinese, mathematics, English, physical education, physics, history, politics, geography, biology and chemistry. In addition, there were psychological health classes, safety education classes, music classes and computer classes every week. Sometimes students also took labor health education and legal education activities. After half a year of high school, one may start to choose six main subjects to study. Chinese, mathematics and English are compulsory subjects. One needs to choose one between Physics and History, and another two from the remaining subjects. The selected subjects would eventually be tested in the college entrance examination. The results of the test determined which university one would go. Some students with poor academic performance had the opportunity to study art, sports, music or media, etc. Both of the subject scores and special skills scores would constitute the college entrance examination score which could increase the chances of entering a better university.

Typically, students have twelve classes every day, 4 classes in the morning, afternoon and evening respectively. Classes in the evening are usually self-study

of major subjects. Additionally, there can be one morning reading every day. Morning reading mainly involves reading and reciting English or Chinese knowledge.

A typical student gets up at 5:40 every day. Then they get dressed, washed up and go to the classroom. The school stipulates that students must gather in the classroom at 6:10 and then go to the playground to run for 20 minutes. After that, students go for breakfast. Then the day starts with twelve different classes. During breaks, students can go to the store, do homework, or play with friends in the hallway. All of them do gymnastics after the second class in the morning. After lunch one gets 1 hour break and takes a nap by the desk. What is more, students do eye exercises twice a day for protecting their eyes. The last class may end at 10:00 pm. Some of students may continue to study even when the lights are turned off in their dormitories in order to prepare for the exams.

Chinese students have many tests every semester, including monthly exams, mid-term exams and final exams, which are usually written exams. There are endless test papers and exercises during their school life. Examinations are nightmare, as students say. There is a teacher for each subject, and each teacher is very responsible. Some are young interns and some are experienced teachers. The high school head teacher, Mr. Liu, has been one of the most influential figures in the life of Wu Mengting, the author of the article. He is a man of average height with a lean build and slightly dark skin. His most striking feature is his deep, expressive eyes, which seem to hold a wealth of wisdom and kindness. He has a warm smile that lights up his face. His voice is strong and clear, commanding attention in the classroom, where he is known for his strict and disciplined teaching style. However, outside of class, he is gentle and approachable, always ready to share a laugh or offer a word of encouragement. His ability to balance authority with kindness makes him both respected and beloved by his students. Beyond academics, Mr. Liu has played a crucial role in shaping character of his students. He is strict when it comes to discipline but always fair and understanding. He often reminds his students that success in life required not only intelligence but also integrity, kindness, and hard work.

There are also many meaningful activities in busy study life, such as military training, sports meeting, New Year's Gala, parents' meeting, speech contest, etc.

A Memorable Experience at the New Year's Gala. One of the happiest and most unforgettable moments in high school life is performing at the New Year's Gala. It is an annual event that brings the entire school together to celebrate the arrival of the new year with music, dance, and comedy sketch.

Students spend weeks preparing for the event, choosing a song and choreographing a dance routine. At first, it is challenging to coordinate everyone's movements and ensure all are in sync, but with practice and teamwork, students

gradually improve. The rehearsals are filled with laughter and occasional mistakes, but these moments only bring students closer together.

On the day of the gala, the school auditorium is decorated with colorful lights and festive banners. The atmosphere is electric, with students and teachers eagerly awaiting the performances. Students feel a mix of excitement and nervousness. As the music starts, students give it their all, dancing and singing with energy and enthusiasm. The audience cheers and claps along, and their support fills the participants with confidence.

When the performance ends, the applause is overwhelming. Seeing the smiles on everyone's faces and hearing their positive feedback make all the hard work worth it. The participants feel a sense of pride and accomplishment, knowing that they created something special together.

One needs to emphasize, that New Year's Gala is more than just a performance. It is a celebration of friendship, creativity, and the joy of being part of a community. It reminds one of the importance of teamwork and the power of shared experiences. This night, as students welcome the new year, one feels grateful for their classmates, their school, and the memories they have created. It is a truly happy and unforgettable moment in every student high school life.

The author of the article is very grateful to her alma mater and every teacher she met which nurtured her with knowledge, values, and unforgettable memories. She is deeply grateful for the lessons she has learned and the friendships she has built. She wishes her school continued success, growth and the ability to inspire countless more students. May the future be as bright as the dreams it has helped students achieve. Forever proud.

СОДЕРЖАНИЕ

Андрейчикова Е. В. Эмоциональный интеллект как основа коммуникативных способностей студентов разных специальностей	3
Апанович Н. Р. Влияние образовательной среды на soft skills в начальной школе	5
Ахрамович Н. В. Формирование чувства патриотизма у детей дошкольного возраста на занятиях физической культурой.....	7
Бахур А. С. Особые образовательные потребности обучающихся с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью	10
Белкина В. В. Обеспечение готовности будущих педагогов к решению задач поддержки безопасности детства	13
Борсук В. А. Развитие логического мышления на уроках математики.....	16
Вишняков Р. В., Ромпало Д. С. Педагогический потенциал технологии развития критического мышления в обучении математике в средней школе.....	17
Вишняков Р. В., Черкас А. Н. Разработка и использование интеллектуальных флеш-карт как способ обучения универсальным учебным действиям	21
Волков Г. Г. Значимость развития инклюзивного образования в современной образовательной среде.....	24
Воронцова Ю. В. Особенности направленности к типам профессий у старших школьников	26
Гильмуллина Я. Т. Особенности волонтерской деятельности будущих педагогов-музыкантов в контексте духовно-нравственного воспитания ...	29
Глинка В. С. Формирование учебно-материальной базы факультета дошкольного воспитания БГПИ имени А. С. Пушкина в 1984–1991 годах ...	32
Головач П. С. Характеристика письменной речи и предпосылки ее формирования у детей старшего дошкольного возраста	36
Голуб О. О. Роль эмоционального интеллекта в формировании девиантного поведения подростков	39
Грицук М. А. Сущность и проявления общего недоразвития речи у детей среднего дошкольного возраста	42
Зайцева О. П. Инклюзивное образование: проблемы, способы решения, создание образовательной среды.....	45
Занько О. Л. Дидактическая игра как инструмент гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста	48
Дронов М. А. К вопросу о роли художественной литературы в формировании экологических компетенций обучающихся	50
Ерохина Л. В. Использование компьютерных игр как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.....	52

Зиновец И. М. Особенности представлений детей старшего дошкольного возраста о растениях	55
Иванова М. В. Переживание одиночества в подростковом возрасте	58
Казаручик Г. Н. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в условиях реализации принципа инклюзии в образовании	60
Калятина П. А. Механизмы вовлечения родителей в воспитательную деятельность школы.....	63
Кирпич А. А. Мотивы выбора водного поло для регулярных занятий спортом.....	68
Кирпич А. А. Физическое развитие детей в процессе занятий водным поло.....	70
Ковалева А. В. Образовательная среда учреждения дошкольного образования как условие самореализации личности.....	73
Козицкая А. А. Особенности конфликтного поведения и проявления агрессивности в юношеском возрасте.....	75
Кот А. А. Проявления голосовых нарушений у дошкольников с дизартрией и их устранение	78
Котляренко Н. В. Коммуникативность студента как импульс лидерской трансформации	80
Кравчук А. В. Особенности образовательного процесса с участием детей с нарушениями аутистического спектра	83
Куделич В. О. Развитие координации у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх	86
Кудрец П. В. Взаимосвязь чувства одиночества с посттравматическим расстройством в кризисные периоды жизни	88
Кузуб Д. А. Спорт для всех: как адаптированные виды спорта помогают людям с ограниченными возможностями.....	90
Куликович Д. А. К вопросу о проведении ролевых игр на уроках истории	93
Лавреенко Л. В. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся в социокультурной среде современной сельской школы	96
Литвинец В. В. Возможности реализации образования в интересах устойчивого развития	100
Литвинова В. А. Стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации	102
Лончук Д. А., Каханович Д. А. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающей работе с детьми с расстройствами аутистического спектра	105
Матюшонок П. Ю. Организация патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста через игровую деятельность	107

Медведева В. В. Роль семьи в адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования	110
Миренкова Н. В. Духовно-нравственные основы в воспитании дошкольников через приобщение к народным традициям своего народа ...	112
Миронец О. Ю. Логопедическая работа по преодолению нарушений фонематического анализа и синтеза у старших дошкольников с дислалией	115
Михальчук А. А. Экологическое и трудовое воспитание в сельской школе	118
Мицкович А. М. Особенности сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста	121
Мицкович А. М. Психолого-педагогический потенциал игровой деятельности в формировании коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста	124
Мозерова М. Н. Социально-педагогическая поддержка обучающихся как направление деятельности социального педагога	127
Монтик Н. И. Инклюзивное образование как перспектива социального развития общества	129
Мостыка А. В. Особые образовательные потребности обучающихся с нарушением слуха	130
Мутовкина Е. Е. Анализ воспитательной системы общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых» в контексте формирования культуры личности	134
Наривончик А. О. Условия организации театрализованной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста	137
Нахват А. В. Специфика адаптационных механизмов у сотрудников организации с разным стажем трудовой деятельности.....	139
Немкова Е. А. Факторы мотивации и демотивации в профессиональном выборе выпускников	142
Новик К. К. Взаимосвязь между тревожностью и разными типами перфекционизма у будущих специалистов психолого-педагогических специальностей.....	145
Образцова В. В. Особенности представлений о семейной жизни у подростков	149
Орловский Г. Ю. Педагогический потенциал STEM-технологии в школьном обучении	151
Остапук К. Н. Развитие навыка метания у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх	154
Пастухова А. И. Программа формирования грамматического строя языка у старших дошкольников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи	156

Петрова Т. В. Образовательная среда как условие самореализации личности	160
Петрукович Н. А. Особые образовательные потребности детей с тяжелыми нарушениями речи	161
Поживилко И. В. Повышение квалификации педагогов как фактор роста качества образовательного процесса	164
Полейко Д. С. Развитие мотивации у детей дошкольного возраста как основа успешной социализации	167
Попова А. С. Возможность развития воображения у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с геометрическими фигурами	169
Приходько П. С. Сущность и основные подходы к формированию экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста ...	172
Сай Э. В. Профессионально значимые качества педагогов	174
Сергеюк Е. В. Особенности родительских отношений к детям дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью	177
Сидорук А. В. Роль игровой деятельности в развитии самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста	179
Симонова Е. С. Проблема формирования эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	182
Скращук Е. Ю. Развитие умения прыгать у детей младшего дошкольного возраста в подвижных играх	185
Слепчук А. С. Эффективные формы и методы патриотического воспитания детей дошкольного возраста	188
Смотрикова А. В. Образовательное пространство как модель социума...	190
Соболевская И. Н. Взаимосвязь физической активности и эмоциональных состояний студентов	193
Стригун К. А. Инклюзивное образование: проблемы, способы решения, создания образовательной среды для детей с РАС.....	196
Субота В. А. Развитие равновесия у детей 4–5 лет в процессе выполнения гимнастических упражнений	198
Тарасова Д. С. Скоростная подготовка детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх	201
Украинец А. В. Методы приобщения детей дошкольного возраста к традициям белорусского народа посредством музыкально-игровой деятельности	203
Фещенко А. В. Использование возможностей сюжетно-ролевых игр в развитии коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.....	206
Фонобрович М. В. Профилактика формирования интернет-зависимости у современных школьников.....	208

Ходченкова О. В. Семейные традиции в жизни и кукольном театре ВГУ имени П. М. Машерова «Наша батлейка»	211
Цирульникова Е. А. Наставничество как механизм формирования субъектности участников детских объединений и организаций.....	213
Чебан К. В. Этапы и содержание коррекционной работы по устранению дислалии у детей старшего дошкольного возраста	215
Чернякевич А. М. Педагогические условия организации двигательной активности детей старшего дошкольного возраста на прогулке.....	218
Чёрная М. Н. Особенности образовательного процесса с участием обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.....	221
Шевчук Е. П. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения личности	224
Шилько А. М. Взаимосвязь физической привлекательности и академической успешности младших школьников.....	227
Шкредова И. Н. Предметно-пространственная развивающая среда в учреждении дошкольного образования	229
Шпурик Л. С. Характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	231
Яроц А. С. Развитие творческих способностей детей среднего дошкольного возраста посредством нетрадиционных техник аппликаций.....	235
Li Linrui. Learning at jincheng primary school.....	237
Yin Wenzhuo. Basic challenges of chemistry lesson planning and organization at Chinese school	239
Wu Mengting. Typical student day at baishui senior school of zaoyang	241

Научное издание

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

Сборник материалов конференции

Подписано в печать 29.12.2025. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 14,53. Уч.-изд. л. 14,99.

Тираж 50 экз. Заказ № 481.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий
№ 1/55 от 14.10.2013.
Ул. Мицкевича, 28, 224016, Брест.