

Министерство образования Республики Беларусь

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

ОТ ИДЕИ — К ИННОВАЦИИ

FROM IDEA TO INNOVATION

Материалы XXVIII Международной студенческой
научно-практической конференции

Мозырь, 29 апреля 2021 г.

В трех частях

Часть 1

Мозырь
2021

Министерство образования Республики Беларусь

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

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ
FROM IDEA TO INNOVATION

Материалы XXVIII Международной
студенческой научно-практической конференции

Мозырь, 29 апреля 2021 г.

В трех частях

Часть 1

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2021

УДК 001
ББК 72
О-80

Редакционная коллегия:

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

Вузы-соорганизаторы

**XXVIII Международной студенческой
научно-практической конференции «От идеи – к инновации»:**

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды;
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»;
ФГБОУ ВО «Глазовский педагогический институт имени В. Г. Короленко»

Печатается согласно плану научно-практических мероприятий,
планируемых к проведению в УО МГПУ им. И. П. Шамякина в 2021 году,
и приказу по университету № 373 от 02.04.2021

Сборник издан при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь в рамках
Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 годы и включен в План мероприятий
по реализации подпрограммы 10 «Молодёжная политика» (приказ МО РБ от 05.01.2021 № 7 «Об утверждении Плана мероприятий
по реализации подпрограммы 10 «Молодёжная политика»»)

О-80 **От идеи – к инновации = From idea to innovation** : материалы XXVIII Междунар. студ. науч.-практ. конф., Мозырь, 29 апр.
2021 г. В 3 ч. Ч. 1 / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: Т. В. Палиева (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь : МГПУ
им. И. П. Шамякина, 2021. – 228 с.
ISBN 978-985-477-767-2.

В настоящем сборнике представлены материалы XXVIII Международной студенческой научно-практической конференции «От идеи –
к инновации», посвященные актуальным проблемам естественных, технических, гуманитарных наук и методик их преподавания.
Сборник адресован студентам, магистрантам, аспирантам, педагогическим и научным работникам.
Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 001
ББК 72

Научное издание

ОТ ИДЕИ – К ИННОВАЦИИ

FROM IDEA TO INNOVATION

МАТЕРИАЛЫ XXVIII МЕЖДУНАРОДНОЙ
СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Мозырь, 29 апреля 2021 г.

В трех частях

Часть 1

Корректоры: *Т. И. Татарина, Е. В. Сузько*
Оригинал-макет *Л. Н. Добрянская*

Подписано в печать 04.10.2021. Формат 60х90 1/8. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 28,5. Уч.-изд. л. 37,21. Тираж 13 экз. Заказ 18.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.
Ул. Студенческая, 28, 247777, Мозырь, Гомельская обл. Тел. (0236) 24-61-29.

ISBN 978-985-477-767-2 (ч. 1)
ISBN 978-985-477-763-4

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2021

РАСШИФРОВКА АББРЕВИАТУР

ГБОУ ВПО ОГПУ – государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет»

ГПК МГУ им. А. А. Кулешова – Горечкий педагогический колледж при учреждении образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»

НТГСПИ (ф) – государственное учреждение высшего профессионального образования «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия»

УО Бар ГУ – учреждение образования «Барановичский государственный университет»

УО БГУФК – учреждение образования «Белорусский государственный университет физической культуры»

УВО БРУ – межгосударственное образовательное учреждение высшего образования «Белорусско-Российский университет»

УО БСГХА – учреждение образования «Белорусская государственная ордена Октябрьской революции и ордена Трудового Красного Знамени сельскохозяйственная академия»

УО ГГМУ – учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет»

УО МГПТК ЛП и КЛ – учреждение образования «Минский государственный профессионально-технический колледж легкой промышленности и бытового обслуживания населения»

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

УО ГПК им. Л. С. Выготского – учреждение образования «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л. С. Выготского»

УО МГУ им. А. А. Кулешова – учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»

УО ПГУ – учреждение образования «Полоцкий государственный университет»

УО ПолесГУ – учреждение образования «Полесский государственный университет»

УО ТГПУ им. Низами – учреждение образования «Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами»

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

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

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

ФГАОУ ВО РГППУ – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

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

ФГБОУ ВО ВятГУ – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный гуманитарный университет»

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

ФГБОУ ВО ОГИК – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева»

ФГБОУ СФ БашГУ – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета»

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ ЗНАНИЙ О ЧАСТЯХ ТЕЛА И ОРГАНАХ ЧУВСТВ ЧЕЛОВЕКА

Абрамова Виктория (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве одной из задач дошкольного образования выделено формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни. В образовательной области «Познавательное развитие» одним из направлений работы обозначено формирование первичных представлений о себе, других людях. Знания о частях тела и органах чувств в программе «От рождения до школы» входят в познавательное развитие.

Исходя из задач, в центре внимания педагогов должна быть ориентация образовательного процесса на познавательные возможности дошкольника и на их реализацию. Необходимо так организовать взаимодействие с ребенком, чтобы оно было направлено на формирование познавательного интереса, познавательной самостоятельности и инициативности.

В педагогической литературе формированию знаний у детей о частях тела и органах чувств человека уделено огромное внимание. Данная тема обсуждается в работах Н. Афониной, И. А. Байдаковой, В. Емельяновой, Т. К. Ким, М. П. Мухиной и др.

Актуальность темы заключается в необходимости сохранения здоровья, которое возможно не только благодаря послушному выполнению и соблюдению детьми культурно-гигиенических навыков, но и на основе элементарных представлений об организме человека, необходимостью и возможностью формирования на этой основе осознанного отношения ребят к своему организму через понимание ценности и значимости любого органа для нормального функционирования организма в целом.

Дошкольный возраст – время активного становления индивидуальности каждого ребенка, познания окружающей действительности, эмоционального отношения к окружающему миру [1].

Система физического воспитания дошкольников является одновременно подсистемой, частью общегосударственной системы физического воспитания, также важным компонентом образовательного процесса учреждений, обеспечивающих дошкольное образование. Рассматривая проблему здоровья в педагогическом аспекте, необходимо выделить ее узловые вопросы в воспитании дошкольников.

Специфика ознакомления детей дошкольного возраста с человеческим организмом заключается в том, что благодаря присущему детям наглядно-образному мышлению они не способны усваивать знания в словесной форме, в виде готовых обобщений. М. В. Форманюк считает, что, начиная с младшего дошкольного возраста, необходимо показывать ребятам, где находятся руки, ноги, голова, туловище. Знакомить также с тем, что в левой части туловища расположен механизм, который помогает нам жить – сердце. Предлагать детям послушать, как оно работает, рассматривать друг друга, находить сходство и различия и т. д. Знакомить детей не только с устройством и работой своего тела, но очень важно формировать умение чутко прислушиваться к своему организму ему, чтобы помогать, ритмично ему работать [3].

Научные биологические знания, получаемые дошкольниками в определенной системе понятий, способствуют формированию у них естественно-научного мировоззрения, развитию логического мышления, ориентации на выбор профессий, связанных с медициной [2].

Целью констатирующего этапа явилось определение уровня знаний детей 4–5 лет о частях тела и органах чувств человека.

Первое диагностическое задание было направлено на называние частей тела и органов чувств по предъявляемым картинкам. Анализ результатов показал, что преобладают дети со средним уровнем знаний о частях тела и органах чувств человека. Дети выполняли задания после минимальной помощи взрослого (словесной подсказки). Затруднились в назывании двух-трех частей тела и органов чувств. Например, вместо «волос» говорили «голова», затруднились назвать брови.

Ответы детей по опроснику В. А. Деркунской оценивались по следующим критериям: знание частей тела человека, их обозначение в слове, объяснение их назначения; адекватность ответа на вопрос, активность ребенка в диалоге, эрудированность. Данная методика также выявила преобладание детей со средним уровнем сформированности знаний о частях тела и органах чувств. Они не могли ответить на один или два вопроса, обращались за помощью к взрослому. Многие вопросы вызывали затруднения у детей. Например, дети не смогли ответить на вопрос «Для чего человеку нужны руки? Ноги? Туловище? Голова?».

Таким образом, полученные данные определяют необходимость проведения специальной формирующей работы по ознакомлению детей с частями тела и органами чувств человека.

Литература

1. Болотина, Л. Р. Теоретические основы дошкольного образования : учеб. пособие для СПО / Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 218 с.
2. Методика обучения биологии : в 3-х ч. : учебно-методическое пособие / Н. А. Богданов [и др.] ; под ред. А. В. Теремова. – М. : Московский пед. гос. ун-тет, 2019. – Ч. 3. Человек и его здоровье. – 92 с.
3. Форманюк, М. В. Формирование представлений о человеке и его здоровье у дошкольников / М. В. Форманюк // Педагогическое мастерство : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 109–111.

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДЕТЬМИ КАК БАЗОВЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИИ

Агапова Дарья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – М. Э. Шарычева, канд. пед. наук, доцент

Современное образование строится на основе запросов общества к «человеку будущего». В связи с этими появляются определённые образовательные модели, методы, приемы, средства, формы, подбираются стили, содержание образования, опираясь на нормативные документы в данной области. Одним из таких документов в РФ является Федеральный государственный образовательный стандарт, существующий для каждой ступени образования в РФ. На ступени начального общего образования действует Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО). В нем представлен «портрет выпускника начальной школы». Это – ученик, любящий свою страну, народ, способный рассуждать, анализировать, нестандартно мыслить, умеющий лаконично выражать свои мысли, выстраивать отношения в коллективе, стремящийся к самообразованию, уважающий и соблюдающий, принятые в обществе нормы [3].

Всего этого можно достигнуть, если учитель отвечает современным требованиям, готов к постоянному совершенствованию своих умений, навыков, знаний, действий; имеет ряд основных компетенций, предъявляемых к педагогической профессии; является профессионалом, использует в своей работе различные педагогические приемы, методы, средства, весь потенциал методических и учебных пособий [1].

В нашей статье мы бы хотели выделить профессиональную культуру речи учителя начальных классов, один из ведущих факторов, влияющих на становление личности ребенка. Мы считаем, что овладение педагогической профессией невозможно представить без овладения педагогом культурой общения с детьми. Под педагогическим общением мы понимаем многоплановый процесс организации, установления и осуществления эффективной коммуникации между педагогом и младшим школьником, результатом которого является становление всесторонне развитой личности младшего школьника [4, с. 8–10].

Сформированность у учителя профессиональной культуры общения демонстрируется соблюдением им фундаментальных этических положений, принципов. В педагогической литературе встречаются различные классификации принципов педагогического общения, мы остановились на классификации Л. Л. Шевченко. Она состоит из девяти педагогических принципов. Основопологающим в классификации Людмилы Леонидовны является принцип уважения (уважение к труду познания, чувствам, неудачам, к индивидуальности ученика). Действительно, если учитель будет демонстрировать и проявлять уважение к учащимся в различных ситуациях, он добьется доверия со стороны обучающихся и, безусловно, взаимоуважения, которое послужит отличным фундаментом для продуктивного, эффективного взаимодействия [2]. Эти же принципы важно соблюдать не только в общении с учащимися, но и с коллегами, родителями детей. Основой культурного общения является гуманное отношение человека к человеку (учителя к учащемуся). Лишь личный пример культуры общения учителя способен сформировать правильную культуру общения у младшего школьника, как одну из значимых компетентностей личности [4, с. 8–10].

В заключение мы бы хотели отметить, что влияние педагогической культуры учителя на личность младшего школьника велико, поэтому данному аспекту педагогической деятельности стоит уделять большое внимание, так как именно он непосредственно влияет на результат образовательной деятельности в целом.

Литература

1. Мусс, Г. Н. Обучение младшего школьника: теория и методика / сост. Г. Н. Мусс, М. Э. Шарычева. – Оренбург : ГУБ РЦРО, 2016. – 121 с.
2. Мусс, Г. Н. Теория, методика и практика обучения младшего школьника / Г. Н. Мусс, М. Э. Шарычева. – Оренбург, 2018. – 65 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Режим доступа: <https://fgos.ru>. – Дата доступа: 25.03.2021
4. Шарычева, М. Э. Профессиональная этика педагога начальной школы / М. Э. Шарычева // Начальная школа и образование. – № 11. – 2019. – С. 8–10.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеева Анастасия, Алексеева Ксения (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

Использование мультимедийных технологий является одной из сторон информатизации дошкольного образования. Мультимедийные технологии, как средство медиаобразования, объединяют мощные распределенные образовательные ресурсы. Сегодня они могут применяться для формирования и развития ключевых компетенций у детей дошкольного возраста.

Как отмечает О. А. Сурова, мультимедийные технологии позволяют одновременно использовать различные средства представления информации при интерактивном взаимодействии пользователя с информационной системой. Предъявление информации осуществляется за счет объединения графики, звука, видео, анимации [2, с. 118]. Эта особенность мультимедийных технологий открывает новые возможности для дошкольного образования, ведь детская природа, как говорил К. Д. Ушинский, требует визуализации.

В дошкольных образовательных учреждениях мультимедийные технологии могут применяться в виде компьютерных программ, слайд-фильмов и презентаций, что не требует от педагогов глубоких знаний информационных и коммуникационных технологий. Педагог может самостоятельно создать учебный фильм или презентацию, учитывая особенности своих воспитанников, цели и задачи, поставленные на конкретном занятии. Компьютерные продукты, разработанные с использованием мультимедийных технологий, как правило, вызывают живой интерес у детей дошкольного возраста за счет реалистичности и динамичности иллюстраций, анимации, звукового сопровождения. Мультимедийные презентации позволяют сделать занятия с детьми более эмоционально окрашенными. Они обеспечивают активность детей при рассмотрении и обследовании предметов.

Целенаправленное использование возможностей мультимедиа в работе с детьми 3–6 лет способствует развитию их мышления, подготавливая переход от наглядно-действенного и наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению. Как указывает Л. К. Гутова, у дошкольников формируются способы зрительного восприятия, выделения в предметном мире качественных и количественных свойств и признаков [1, с. 101]. Также происходит развитие наблюдательности, внимания, памяти, речи.

Таким образом, использование мультимедийных технологий становится обычным явлением для детей, а для воспитателей – нормой работы. Однако отметим, что какими бы положительными качествами ни обладали мультимедийные технологии, они не могут и не должны заменять живое общение педагога и ребенка. Напротив, они должны органично интегрироваться в воспитательно-образовательную систему детского сада, не заменяя непосредственного межличностного общения с детьми, а лишь помогая педагогу решать поставленные задачи.

Литература

1. Гутова, Л. К. Использование ИКТ в работе педагогов ДОУ в условиях реализации ФГОС / Л. К. Гутова, О. Л. Гизатулина // Перспективы развития информационных технологий. – 2015. – № 26 – С. 101–105.
2. Сурова, О. А. Использование мультимедиа в сопровождении образовательного процесса детского сада / О. А. Сурова // Информационные и инновационные технологии в науке и образовании. – Ростов н/Д : ИПК РГЭУ (РИНХ), 2020. – С. 117–119.

АКТУАЛЬНІ ПЫТАННІ ВІВУЧЭННЯ ПАЧАТКОВАГА КУРСА МАРФАЛОГІІ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Алешка Маргарыта (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)

Навуковы кіраўнік – М. Р. Гарбачык, канд. філал. навук, дацэнт

Асноўныя мэты вывучэння беларускай мовы ў пачатковай школе заключаюцца ў інтэнсіўным развіцці маўленчых, інтэлектуальных, творчых здольнасцей вучняў; у авалоданні ведамі пра структуру і функцыянаванне мовы як камунікатыўнай сістэмы; у фарміраванні на гэтай аснове ўменняў і навыкаў паўнацэнна, граматычна карыстацца багаццямі роднай мовы ў сваёй маўленчай практыцы. Як вядома, марфалогія – адзін з раздзелаў школьнага курса беларускай мовы, які валодае шырокім навучальным і развіццёвым патэнцыялам. Засваенне марфалагічных паняццяў аказвае значны ўплыў на агульнае развіццё вучняў, стварае ўмовы для фарміравання тэрэтычнага мыслення вучняў пачатковых класаў. Веды па марфалогіі служаць фундаментам для фарміравання правалісных ўменняў і навыкаў, падрыхтоўваюць вучняў да вывучэння сінтаксічных адзінак (словазлучэння, сказа, тэксту), да засваення правіл словаўжывання. Дадзеныя педагагічнага эксперыменту, праведзенага намі, сведчаць пра тое, што каля 30 % выпускнікоў пачатковай школы дапускаюць памылкі ў распазнаванні марфалагічных прымет часцін мовы; прыкладна 35 % вучняў змешваюць уласна граматычныя і неграматычныя ўласцівасці слоў, падмяняюць адны прыметы другімі, не выкарыстоўваюць усе вядомыя фармальныя прыкметы слова пры вызначэнні яго часцінамоўнай прыналежнасці; большасць школьнікаў не могуць прымяняць свае ведаў ў нестандартнай сітуацыі. Трэба адзначыць, што вывучэнне лексіка-граматычных класаў слоў, асноўных марфалагічных паняццяў не выклікае зацікаўленасці ў школьнікаў, назіраецца фармалізацыя працэсу засваення ведаў; недастатковая апора на маўленчую практыку вучня, у сувязі з чым законы мовы засвойваюцца вучнямі па-за сувязямі з камунікатыўнай мэтазгоднасцю і маўленчай неабходнасцю.

Акрамя таго, стандарты абумовілі змену асноўных мэтаў навучання, вызначылі ў якасці прыярытэтнага асобна-арыентаваны падыход у пабудове сістэмы навучання. У сувязі з гэтым асаблівае значэнне набывае ўлік псіхалага-ўзроставых заканамернасцяў развіцця вучняў пачатковых класаў. Усё гэта вызначае неабходнасць пошуку ўмоў, пры якіх вывучэнне марфалогіі ў пачатковай школе будзе максімальна адпавядаць узроставым

псіхалага-лінгвістычным заканамернасцям развіцця вучняў, створыць умовы для інтэнсіўнага, паступальнага маўленчага, інтэлектуальнага развіцця вучняў і, як вынік, забяспечыць гатоўнасць выпускнікоў пачатковай школы да паспяховага навучання на наступнай стадыі навучання. Першая ўмова, якая будзе спрыяць вывучэнню часціна мовы, звязана з рэалізацыяй сістэмнага падыходу да вывучэння граматычных паняццяў, што прадугледжвае засваенне асноватворных ключавых граматычных паняццяў, павінна папярэднічаць знаёмству з больш прыватнымі, канкрэтнымі паняццямі граматыкі.

Адпаведна, становіцца відавочнай мэтазгоднасць увядзення сістэмаўтвараючых граматычных паняццяў (часціна мовы, марфалагічныя прыметы) у пачатак вывучэння раздзела марфалогіі ў малодшых класах. Другая ўмова звязана з укараненнем ў практыку элементаў функцыянальна-семантычнага падыходу да аналізу фактаў мовы. Як вядома, пры фармальна-граматычным (апісальна-класіфікацыйным) падыходзе, рэалізаваным у большай частцы сучасных падручнікаў для 2–4 класаў, засваенне граматычных паняццяў і заканамернасцей ідзе “ад формы”, ад назірання яе знешніх (фармальных) прыметаў. Аб’ектам асаблівай увагі становіцца структурна-гукавы бок моўнага знака, прычым часта не на карасьць яго змястоўным характарыстыкам. Апісальна-класіфікацыйны падыход, на думку вучоных, не стварае ўмоў для інтэнсіўнага інтэлектуальнага і моўнага развіцця вучняў. Выкарыстанне функцыянальна-семантычнага падыходу дазваляе пабудаваць вывучэнне пачатковага курса марфалогіі з улікам узроставых асаблівасцей засваення малодшымі школьнікамі граматыкі роднай мовы, якія лепш успрымаюць апісанне сістэмы мовы з пункту гледжання гаворачага, паколькі першасным звязом, якое служыць асновай для далейшага фарміравання граматычных катэгорый, з’яўляецца значэнне.

Такім чынам, функцыянальна-семантычны падыход да пачатковага курса граматыкі дазваляе: 1) пераадолець адмоўныя бакі граматыка-апісальнага падыходу да вывучэння фактаў мовы і пазбегнуць традыцыйных цяжкасцей у засваенні малодшымі школьнікамі марфалагічных паняццяў; 2) пабудаваць сістэму вывучэння марфалогіі з улікам узроставых псіхалагічных заканамернасцей развіцця вучняў 2–4 класаў; 3) узмацніць камунікатыўную накіраванасць пачатковага курса марфалогіі; 4) забяспечыць адзіны падыход да вывучэння граматычных фактаў мовы на розных этапах школьнага навучання.

Літаратура

1. Клобуков, Е. В. Теоретические проблемы и изучение морфологических категорий русского языка : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е. В. Клобуков. – М., 1995. – С. 16.
2. Проблемы функциональной грамматики. Категории морфологии и синтаксиса в высказывании. – СПб. : Наука, 2000. – с. 118–135.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ОБЪЕКТАМИ НЕЖИВОЙ И ЖИВОЙ ПРИРОДЫ

Андрейковец Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

В настоящее время требования к экологической культуре становятся неотъемлемыми качествами общей культуры личности. С каждым годом всё больше внимания уделяется экологическому образованию, формированию экологического сознания, экологической культуры у детей дошкольного возраста.

Основы экологической культуры могут быть заложены в процессе общения с живой и неживой природой, а также педагогически грамотно организованной деятельности. Важно, чтобы в процессе экологического воспитания приобретение знаний, умений и навыков способствовало формированию основ экологической культуры, поведения, позволяющего терпеливо относиться к чужому мнению.

Важно, чтобы ребёнок мог оценить поведение человека в природе, высказать своё суждение, мнение, а также понять и принять позицию другого. Примерно на 4–5 году жизни более отчётливо начинают выявляться элементы экологического сознания ребёнка: интерес к природе, к определённым видам деятельности, эмоциональные реакции, более глубокие оценки своего и чужого.

Целью нашего исследования является определение способов наблюдений за неживой и живой природой детьми среднего дошкольного возраста.

Данные наблюдения проводились на базе ГУО «Специальный ясли-сад № 30 для детей с нарушением зрения» г. Мозыря, в соответствии с учебной программой дошкольного образования. [1] Содержание образовательной области «Ребенок и природа» включает формирование представлений об изменениях неживой природы, погодных явлениях каждого сезона, умение замечать состояния погоды и отмечать их в календаре погоды. С этой целью мы использовали на преддипломной практике ведение календарей погоды и природы, а также проводили различные дидактические игры с учетом сезонных изменений.

В течение двух месяцев в результате наблюдения за погодой дети средней группы учились выделять отдельные явления (изменение небосклона, осадков, ветер, солнце и т. д.). Дети дошкольного возраста наблюдали влияние погоды на окружающую среду (после дождя деревья блестят, небо становится чистым, солнце светит, но не греет).

Нами на территории дошкольного учреждения были проведены длительные наблюдения за изменениями растений и покрова земли, осенью, выбраны группы деревьев и кустов. С этой целью были проведены: целевые прогулки на участке дошкольного учреждения, где можно было обозначить осенние признаки. Деревья и кусты рассматривались одновременно с травянистыми растениями. В результате наблюдений за растительностью дети рассказывали, как изменились листья у березы и клена.

На последующих прогулках внимание детей обращалось на то, что солнце находится более низко, небо становится серым, утром появляется туман. После целевых прогулок дети выполняли рисунки деревьев и кустарников, а также заносили данные о погоде в календарь погоды, рассказывали об изменении природных явлений. Нами проводилась обобщенная беседа после целевых прогулок о признаках осени (солнце светит низко, становится холоднее, желтеют листья, опадают насекомые и т. д.).

Кроме того, проводились дидактические игры: «Какая сегодня погода?», «Ветер дует нам в лицо», «Знайки природы» и т. д. В процессе общения с природой в игровой форме у детей воспитывается эмоциональная отзывчивость, формируются умение и желание активно беречь и защищать родную природу, участвовать в создании необходимых условий для нормальной жизнедеятельности живых существ.

Таким образом, в процессе наблюдений за неживой и живой природой дети дошкольного возраста узнают о многообразии явлений природы, о том, что изменения в неживой природе влекут за собой изменения в растительном и животном мире, а также в труде людей, что содействует умственному развитию и воспитанию отношения детей дошкольного возраста к окружающей среде.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО ; Аверсев, 2013. – 416 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Аниськова Наталья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент

Особенностью современного мира является его высокая динамичность. В наше время в связи с постоянно меняющимися условиями возрастают требования к человеку. На данном этапе актуально, чтобы человек самостоятельно добывал знания, мог оперировать ими, самостоятельно и творчески мыслить. Дошкольное образование способствует формированию личности ребенка, раскрытию его способностей и задатков. Особая роль в этом процессе отводится педагогу. Перед ним ставится задача изменить способ преподнесения информации ребенку, но сохранения у ребенка мотивации к учению.

Дыбина О. В. и Поддьяков А. Н. отмечают, что дошкольное образование направлено на обеспечение саморазвития и самореализации ребенка, развитие исследовательской активности и инициативы дошкольника. Одновременно решаются задачи развития познавательной сферы (познавательных процессов), наглядного и логического мышления, произвольного внимания, восприятия, памяти, творческого воображения. Познавательное развитие является одним из важных направлений в работе с детьми дошкольного возраста. Под влиянием среды, возраста ребенка, его собственного опыта происходит познавательное развитие – комплекс изменений в познавательных процессах, в деятельности ребенка [2].

Особое место в работе с детьми занимает дидактическая игра.

Усова А. П. в своих работах, оценивая роль дидактической игры в системе обучения, писала: «Дидактические игры, игровые задания и приемы позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность ребенка, вносят занимательность». В играх у ребенка развивается способность сопоставлять, анализировать, обобщать, делать выводы [1]. Игры способствуют решению творческих задач, нахождению характерных признаков предметов, их сравнению, группировке, классификации, обобщению. В работе с детьми используются разные дидактические игры: сенсорные; математические; речевые; музыкальные; природоведческие. Нами был разработан перспективный план по познавательному развитию детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр. Комплекс игр реализовывался поэтапно.

На первом этапе для формирования тактильных ощущений мы использовали разнообразный природный материал. При организации дидактических игр старались брать во внимание индивидуальность каждого ребенка и ставить четкие задачи по отношению к нему. Мы организовывали с детьми дидактические игры: «Лабиринт», «Золушка», «Мохнатый, колочий и масляный». В данных дидактических играх у детей происходил тактильный контакт с предметами природного происхождения, активизация большого и указательного пальцев, закреплялись знания ориентировки в пространстве.

Для реализации второго этапа нашего комплекса мы применили дидактические игры, направленные на формирование внимания и закрепление тактильных ощущений. В данный этап были включены игры «От большого к малому», «Искатели сокровищ», «Я назову, а ты найди». Данный этап реализовывался на улице во время прогулок.

Заключительный этап был направлен на развитие творческого мышления и воображения. В него мы включили такие игры «Почемучки», «Королевство сказок», «Необычные картины». В ходе этих игр у детей развивалась способность видеть образное содержание сказочного персонажа, отражать его характер в коллективной игре, развивалось воображение, образное мышление, мелкая моторика, умение задавать вопросы. Обязательным условием стал индивидуальный подход к каждому ребенку во время игр. Дидактические игры неоднократно повторялись и закреплялись на прогулке, в самостоятельной работе.

Широкое применение дидактических игр повлияло на уровень сформированности у детей тактильных ощущений, умения манипулировать с различными предметами, содействовало росту уровня творческого мышления и воображения.

Литература

1. Губанова, Н. Игровая деятельность в детском саду / Н. Губанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2016. – 100 с.
2. Поддьяков, Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду / Н. Н. Поддьяков. – М. : Просвещение, 2011. – 192 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Арасланова Снежана (ФГБОУ ВО ГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

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

Педагогическая новизна нашего исследования обусловлена, прежде всего, недостаточной изученностью проблемы управления системой педагогического просвещения родителей.

Цель исследования: проверить теоретически и обосновать применение на практике основных методов диагностики результатов управления системой педагогического просвещения родителей в условиях ДОУ.

В работе были использованы следующие методы: анализ педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение и систематизация теоретических положений исследования, методы сбора и обработки эмпирических данных (анкетирование), наблюдение, беседа.

Вся опытно-экспериментальная работа проходила на базе МДОУ «Детский сад № 12» г. Глазова в средней группе № 4. В круг исследования включались: экспериментальная группа – 12 взрослых, контрольная группа – 12 взрослых.

По результатам исследования, родителей можно условно поделить на три группы. Первую группу отличает достаточный уровень педагогической культуры, проявляющийся в общении родителей с детьми; серьезное отношение к воспитанию детей. Вторая группа – с уровнем образованности и культуры родителей, близким к достаточному. Третью группу можно отнести к группе риска. В этой группе каждый член семьи живет своей жизнью, у каждого свой круг интересов, родителей отличает недостаточный уровень педагогической осведомленности.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что уровень педагогической просвещенности родителей низкий. Родители не испытывают потребности в получении педагогических знаний. Вследствие этого воспитанию детей не уделяется достаточного внимания, воспитание ребенка не является жизненно важной проблемой. Далеко не все родители осознают важность сотрудничества с воспитателями. Следовательно, существует острая необходимость в создании семейного клуба.

Литература

1. Детский сад и семья / Под ред. Т. А. Марковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 207 с.
2. Сидорова, С. В. Взаимодействие воспитателей с семьями воспитанников [Электронный ресурс] / С. В. Сидорова. – Режим доступа: <https://www.conseducenter.ru/index.php/pedagogchtenya/111-2mos/260-sidorova11>. – Дата доступа: 12.12.2020.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Арланова Елизавета (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)

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

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным для целенаправленного формирования личности ребенка, для развития его пространственных представлений, образных и логических компонентов мышления, интеллектуальных и творческих способностей. Поэтому ведущей целью начального математического образования является развитие личности учащегося средствами учебного предмета «Математика».

При знакомстве с геометрическим материалом учащиеся должны осознать, что геометрические формы являются образами предметов окружающего мира, научиться выделять у геометрических фигур свойства, изображать их на чертеже, выполнять измерения. И от того, как учитель организует работу с геометрическим материалом на уроке, зависит отношение ребенка к изучению геометрии в дальнейшем. К сожалению, следует отметить, что геометрия — наиболее уязвимое звено школьной математики. У многих учеников решение геометрических задач вызывает затруднение. Поэтому при изучении элементов геометрии в I–IV классах необходимо уделить особое внимание смысловой группировке геометрического материала, использованию зрительной опоры, дополнительного дидактического материала (визуальный ряд, схемы, таблицы), применению современных средств обучения (компьютер, интерактивная доска).

Основной целью нашего исследования было определение уровня сформированности геометрических понятий и представлений у младших школьников на констатирующем этапе эксперимента и разработка комплекса специальных заданий и упражнений для их развития.

Учащиеся первого класса уже имеют элементарные представления о геометрических фигурах, что связано с их дошкольным жизненным опытом. В связи с этим первые уроки математики должны быть посвящены обобщению, классификации и систематизации геометрических представлений у школьников. Геометрические фигуры разбиваются на классы по трем свойствам: форма, цвет, размер. При этом чаще всего такие фигуры, как круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, используются в качестве средства обучения и реже в качестве объекта изучения. Например, как счетный материал, как материал для моделирования условия задачи. Во втором классе формируются геометрические представления о ломаной, ее звеньях, многоугольнике и др. Знакомить учащихся с новой геометрической фигурой целесообразно в ходе выполнения практической работы. Например, можно предложить школьникам измерить стороны у нескольких прямоугольников, изображенных на доске. Среди них есть такие прямоугольники, у которых все стороны равны между собой. Чтобы подчеркнуть, что квадрат – это прямоугольник с равными сторонами, следует включить упражнения: «Назовите квадраты; Назовите прямоугольники; Назовите прямоугольники, которые не являются квадратами». В третьем классе целесообразно показать различные классификации геометрических фигур. Например, классификацию треугольников или четырехугольников. В четвертом классе школьники чертят окружности с помощью циркуля, знакомятся с элементами окружности и круга. Ведётся работа с геометрическими телами: куб, пирамида, конус, цилиндр, шар.

На констатирующем этапе эксперимента учащимся второго класса был дан тест, содержащий 7 заданий открытого и закрытого типов. 21 балл – это максимальное количество баллов, которое можно получить, выполнив задания. На выполнение заданий учащимся отводилось 25 минут. Количественные результаты оказались следующими: у 16 учеников – средний уровень сформированности геометрических понятий и представлений, у 9 – низкий уровень, с высоким уровнем нет ни одного учащегося. Проанализировав полученные данные, следует отметить, что большинство школьников квадрат не считают прямоугольником, в качестве «многоугольника» выбирают только пятиугольник, несмотря на наличие четырехугольника и треугольника в ряду геометрических фигур, не могут назвать общее понятие для всех фигур, изображенных на рисунке, или указать лишнюю фигуру среди других фигур.

Анализ содержания школьных учебников по математике для I–IV классов показал, что они содержат всего лишь 1–2 задания на изучение геометрического материала, предлагаемые к рассмотрению на уроке. Геометрическая линия чередуется с арифметическим материалом, вследствие чего наблюдается своеобразная раздробленность. Учащиеся не видят взаимосвязи между изучаемыми геометрическими понятиями, т. е. у них данные понятия не выстраиваются в систему.

Таким образом, необходимо целенаправленно и систематически на каждом уроке проводить работу по формированию геометрических понятий и представлений у учащихся. При этом изучение геометрической линии должно быть тесно связано с повседневной жизнью ученика, его практическим опытом. Большое значение необходимо придавать учебно-познавательной деятельности ребенка. Произвольное расположение моделей в пространстве и геометрических фигур на плоскости; задания на различные отношения между длинами сторон; дидактические упражнения на выявление существенных признаков геометрических фигур, их конструирование и преобразование помогут сформировать у младших школьников геометрические понятия и представления на более высоком уровне.

КРИТЕРИИ ВЫБОРА ИГРУШКИ КАК КОМПОНЕНТА ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Артёмова Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

Игрушка – наиболее распространенное и традиционное культурное средство воспитания и развития детей, созданное взрослыми.

Предметно-развивающая среда – естественная комфортабельная обстановка, рационально организованная, насыщенная различными предметами и игровыми материалами [1, с. 404].

Психолого-педагогические требования к организации предметно-развивающей среды:

- создание условий для формирования ведущих видов деятельности и одновременный учёт особенностей других видов;
- соответствие возможностям ребёнка для перехода к следующему этапу развития;
- включение не только известных ребёнку объектов, но и тех, которые побуждают его к последующей деятельности.

С целью изучения показателей и критериев выбора игрушки, как компонента предметно-развивающей среды, нами было проведено анкетирование на базе ГУО «Ясли-сад № 36 г. Мозырь». Выборка составила 20 респондентов – родители детей среднего и старшего дошкольного возраста.

На вопрос «Какими критериями и показателями руководствуются родители при выборе игрушек?» были получены следующие ответы: (7) 35 % – просьба ребёнка; (6) 30 % – функциональность игрушки; (4) 20 % – материал, из которого она изготовлена; (1) 5 % – размер; (1) 5 % – цвет; (1) 5 % – ценовой фактор. Таким образом, ведущим критерием выбора игрушки является просьба ребёнка.

На второй вопрос «Какой, с точки зрения законного представителя, должна быть игрушка?»: монофункциональной или многофункциональной – (13) 68 % считают, что игрушка должна быть многофункциональной, (2) 11 % – монофункциональной, (4) 22 % – считают, что главное, чтобы игрушка нравилась ребёнку.

На вопрос «Какие игрушки они относят к категории развивающих?» были получены следующие ответы: настольные игры, кубики, мозаики, конструкторы, тесто-пластилин и др. Родители воспитанников убеждены, что любая игрушка что-то да развивает.

В ходе анкетирования нами был задан вопрос о предпочтениях детей в игрушках вне учреждения дошкольного образования. Самым популярным ответом является техника, вне зависимости от пола ребёнка, куклы, настольные игры, мозаики и животные. Важными критериями выбора игрушки являются настроение ребёнка, сезон, для которого приобретается игрушка, место пребывания ребёнка.

С точки зрения гендерного воспитания, нами был задан вопрос «Нужно ли разделять игрушки в зависимости от пола ребёнка?». (4) 20 % – считают, что нужно, (16) 80 % – не нужно.

На вопрос «Что представляет собой антиигрушка?» (14) 70 % – респондентов впервые услышали о существовании таковой; (6) 30 % – примерно представляют, как она выглядит.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что законные представители при выборе игрушки ориентируются на просьбу ребёнка, главным критерием при выборе считают, интерес ребенка к игрушке, по их мнению, любая игрушка что-то развивает, для девочек и мальчиков необходимо покупать игрушки в соответствии с их полом, а также родители не имеют представления, что такое антиигрушка.

Результаты опроса обозначили проблему необходимости знакомства родителей с требованиями, показателями и критериями при выборе игрушки для детей дошкольного возраста:

- безопасность;
- эргономичность;
- удобство в эксплуатации и хранении;
- соответствие игрушки возрасту ребёнка;
- наличие сертификата соответствия;
- эстетичность.

Литература

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.
2. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.

ИГРОВОЙ САМОМАССАЖ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Бакаева Дарья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зебзева, канд. пед. наук, доцент

Основы здоровья и гармоничного развития детей представляют особую актуальность, так как закладываются в детстве, когда ребенок активно растет, когда формируются и совершенствуются все системы его организма. Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Чрезвычайно важно на этом этапе сформировать у детей основы знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом [2, с. 25].

Приобщать дошкольников к здоровому образу жизни необходимо начинать с самого раннего возраста. Важную роль в приобщении детей к здоровому образу жизни играет физкультурно-оздоровительная работа, которые является приоритетным направлением в дошкольной образовательной организации. Одним из основных компонентов этой работы является игровой самомассаж, его правильная организация и проведение, которые помогают ребенку понять свой организм и укрепить здоровье. Следует отметить, что в ДОУ как нельзя кстати складываются исключительно благоприятные условия для этой работы [1, с. 88].

Рассматриваемая технология наиболее приемлема для детского сада, который имеет компенсирующую направленность, так как именно игровой самомассаж является одним из главных средств исправления недостатков в развитии. Особое внимание всегда уделяется детям логопедических групп. Для них массаж значим не только для профилактики простудных заболеваний и гриппа, но и для эффективной работы по развитию речи, а также стимуляции речевых зон головного мозга.

В логопедических группах используются самомассаж лица, рук, пальчиковые игры. Для детей с нарушением зрения игровой самомассаж является эффективным средством при недостатке двигательной активности, так как при различных заболеваниях глаз снижается физическая нагрузка [2, с. 24].

Игровой самомассаж для групп компенсирующей направленности с задержкой психического развития способствует расслаблению мышц и снятию нервно-эмоционального напряжения после физической нагрузки. Для общеобразовательных групп проводится игровой самомассаж биологически активных точек для профилактики ОРЗ, гриппа, для улучшения протекания нервных процессов.

Важно отметить, что игровой самомассаж является отличным средством в приобщении детей к здоровому образу жизни. Он обладает не только лечебным действием, но и профилактическим, и гигиеническим. В результате систематических занятий здоровый ребенок станет наиболее совершенным, а отстающий в развитии быстро догонит своих сверстников.

Особо следует выделить то, что овладеть массажными приемами может любой, для этого не нужно иметь специального таланта или образования. Введение в практику работы дошкольных учреждений инновационных методов в области физкультурно-оздоровительной работы позволит существенно сохранить и укрепить здоровье детей.

В то же время необходимо обратить внимание на то, что проблема оздоровления детей должна быть целенаправленной и спланированной работой всего коллектива образовательного учреждения и семьи на продолжительный период.

В заключение следует сказать, что основная ценность игрового самомассажа состоит в том, что он, во-первых, воздействует на нервную систему ребенка, помогая снять общую усталость; во-вторых, помогает всем органам и системам работать бесперебойно и действенно. Кроме того, все упражнения должны выполняться на фоне положительных ответных реакций ребенка. Овладение важнейшими навыками игрового самомассажа для дошкольников – это один из способов приобщиться к здоровому образу жизни.

Литература

1. Нестерюк, Т. Игровой самомассаж / Т. Нестерюк – М. : Книголюб, 2009. – 25 с.
2. Османова, Г. А. Игровой логопедический массаж и самомассаж в коррекции речевых нарушений / Г. А. Османова, Л. А. Позднякова. – М. : Мастер-класс логопеда, 2014. – 88 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГОВСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Басалай Елизавета (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

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

Главная цель любой дидактической игры – обучающая, именно поэтому основным компонентом в ней является дидактическая задача, которая скрыта от дошкольника игровой. Ребенок просто играет, но по внутреннему психологическому значению это процесс непосредственного обучения. Дидактическая игра, как один из видов игр детей дошкольного возраста, способствует: развитию познавательных способностей, получению новых знаний их обобщению и закреплению; обогащению чувственного опыта ребенка, развитию при этом его умственные способности (умения сравнивать и классифицировать предметы и явления по каким-либо признакам, делать умозаключения; развитию речи детей: с помощью дидактической игры пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь; развитию психических процессов) [1].

В практике работы учреждений дошкольного образования дидактические игры используются в организованной образовательной деятельности и в самостоятельной деятельности детей. Выполняя функцию обучения, дидактическая игра может служить составной частью образовательного процесса. Она помогает усваиванию, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности. Дети осваивают признаки предметов, учатся классифицировать, обобщать, сравнивать. Использование дидактической игры как средства обучения развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение программного материала. В игре ребенок раньше и легче удерживает сознательную цель запоминать и запоминает большее количество слов, чем в лабораторных условиях.

Диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей умственного развития старших дошкольников, проводилось с использованием методики «Нахождение недостающих частей рисунка» [2]. При оценке выполнения задания учитываются: включение ребенка в работу, его сосредоточенность, самостоятельность; понимание задания и оценка ситуации в целом; планомерность описания картинки; характер словесного ответа.

Уровни выполнения заданий:

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

– 2-й уровень (средний) – ситуация оценивается правильно, но уровень организованности и самостоятельности в работе недостаточен, нуждается в помощи. Хаотично описывает фрагменты картинки. Описывает то, на что упал взгляд. При ответе ребенок часто затрудняется в подборе нужных слов;

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

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

В исследовании приняло участие 16 детей старшего дошкольного возраста. Результаты диагностики показали, что у ½ части детей средний уровень умственного развития и столько же детей с низким уровнем умственного развития.

Для активизации умственного развития детей старшего дошкольного возраста была разработана серия дидактических игр, которые:

а) формируют умение выделять главные признаки предметов и явлений, сравнивать и сопоставлять их. Проводятся они по типу игр-загадок; б) развивают умение группировать и обобщать предметы по определенным признакам и закономерностям («Домино», «Найди пару»); в) развивают умения отличать реальные явления от нереальных, делать правильные умозаключения, понимать юмор («Кто больше заметит и объяснит небыллиц?»); г) развивают умение владеть собой, сосредотачивать внимание и проявлять сообразительность («Фанты»).

Литература

1. Удальцова, Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. / Е. И. Удальцова. – Минск : Беларусь, 2006. – 348 с.
2. Урунтаева, А. Г. Диагностика психологических особенностей дошкольника / А. Г. Урунтаева. – М. : Инфра-М, 2006. – 274 с.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗНАНИЙ О ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Батракова Анастасия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)
Научный руководитель – О. В. Парфенова, канд. пед. наук, доцент**

Воспитание положительного отношения к труду, формирование первичных представлений о труде взрослых, его социальной значимости является одной из главных задач образовательной работы в ДОО в условиях совершенствования системы дошкольного образования.

Теоретико-методические аспекты приобщения детей к трудовой деятельности изучены Р. С. Буре, В. Г. Нечаевой, С. А. Козловой, М. А. Васильевой, Ю. В. Янатовской, Л. А. Ростовцевой. Ими исследованы принципы, содержание, формы и методы ознакомления детей с трудом взрослых. Методические аспекты организации профориентационной работы в условиях дошкольной образовательной организации раскрыты Т. В. Пасечниковой [1].

Очень важно с дошкольного возраста знакомить ребенка с профессиями: раскрывать их значение, трудовые действия, материалы и орудия труда, продукты труда, рассказывать о тех качествах характера, которые требуют то или иное занятие.

В программе «От рождения до школы», начиная со средней группы, указывается, что в этом возрасте происходит обогащение и расширение знаний о трудовых действиях, орудиях труда, результатах труда; детей учат интересоваться работой родителей. Начиная со старшей группы, вводится ознакомление с творческими профессиями.

Творческие профессии – это такие профессии, которые связаны с созданием нового, проектированием, моделированием художественных образов, с воспроизведением, изготовлением различных произведений искусства. Все творческие профессии условно делятся на следующие группы: связанные с изобразительной деятельностью (фотограф-художник, конструктор-модельер); с музыкальной деятельностью (певец, композитор); с литературно-художественной деятельностью (редактор газет, литературный работник); связанные с актерско-сценической деятельностью (актер, артист театра).

К важным качествам представителей творческих профессий относятся богатое и яркое творческое воображение, креативные способности, наличие художественного вкуса.

В условиях дошкольной образовательной организации дети достаточно часто занимаются различными видами творческой деятельности, но при этом ознакомление с творческими профессиями происходит эпизодически, и не всегда используются адекватные данному направлению методы и приемы.

Целью нашего исследования стало выявление педагогических условий формирования знаний о творческих профессиях у детей старшего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе с целью выявления уровня сформированности знаний о людях творческих профессий у детей старшего дошкольного возраста были проведены беседа и методика «Кому что нужно для работы?» с детьми старшего дошкольного возраста.

Беседа позволила выявить, что некоторые профессии были неизвестны детям (модельер и дизайнер). На вопрос, какие орудия труда используют люди данных профессий в своей работе, ребята затруднились ответить. Также возникли трудности при выявлении качеств людей творческих профессий.

Диагностическое задание «Кому что нужно для работы?» показало, что дети мало знакомы с орудиями для творческого труда.

Полученные данные определили необходимость проведения специальной формирующей работы с детьми. Она включает три этапа.

Цель первого этапа – введение детей в мир творческих профессий. На основе имеющихся у детей знаний о других группах профессий предполагается проведение эвристической беседы о творческих профессиях «Страна профессий». Актуализации знаний детей способствует использование дидактической игры «Назови профессию». На занятиях по изобразительной деятельности детям предлагается нарисовать людей творческих профессий во время работы. В свободное время организуется просмотр презентации «Творческие профессии».

Основной этап направлен на формирование конкретных знаний о творческих профессиях. Предлагаются следующие темы: «В гостях у художника», «Знакомство с профессией модельера», «Все мы музыканты». Содержание знаний включает информацию о трудовых действиях, орудиях и материалах труда, значении труда. Используется целый комплекс форм и методов: рассказ воспитателя, экскурсии в музыкальный театр, ателье, студию художника, беседы, просмотр видеоматериалов и презентаций, дидактические игры, создание условий для сюжетно-ролевых игр.

Цель третьего этапа – закрепить знания о творческих профессиях на основе обобщения информации, полученной на основном этапе. Предлагается использовать квест-игру «Путешествие в мир творческих профессий».

Таким образом, данная система работы обеспечит эффективное формирование знаний у детей старшего дошкольного возраста о творческих профессиях.

Литература

1. Пасечникова, Т. В. Профориентационная работа в условиях дошкольной образовательной организации : методическое пособие / Т. В. Пасечникова. – Самара : Изд-во ЦПО, 2013. – 45 с.

МЕСТО КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

Батуева Мария (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)
Научный руководитель – О. П. Никифорова, канд. пед. наук, доцент

Общепринято, что «национальная психология, душа народа, его характер выявляются и познаются в языке и через язык» [1, с. 10]. Уважение к родному языку и правильное пользование его бесценными возможностями, умение ясно и красиво говорить и писать, достижение речевой грамотности является важным долгом каждого, кто является носителем данного языка.

В настоящее время обучение удмуртскому языку в республике идёт по двум направлениям:

- обучение удмуртскому языку как родному;
- обучение удмуртскому языку как неродному.

К сожалению, второе направление с каждым годом набирает обороты, т. к. дети перестают говорить на родном языке.

На сегодняшний день в преподавании удмуртского языка как неродного должен выступить коммуникативный подход, как главный методический и технологический приём, в котором всё взаимосвязано. Основные его принципы: речевая направленность; функциональность речевых единиц, подлежащих усвоению; ситуативность; новизна.

Речевая направленность предполагает построить обучение неродному языку через общение, т. е. все упражнения должны быть упражнениями не в проговаривании, а в говорении на изучаемом языке.

Принцип функциональности рассматривается в применении всех грамматических средств языка в процессе коммуникации, т. е. слова нельзя изучать в стороне от их форм. Например, в изучении падежей дети испытывают значительные затруднения, т. к. в удмуртском языке их 15. Детям не стоит заучивать названия падежей, а нужно сразу включить в контекст: Мон книгатэк уг лыкты (Я без книги не приду). Суффикс – тэк является показателем лишительного падежа. Ребёнок увидел в контексте, сам составил предложение и таким образом усвоение пройдёт качественнее.

Ситуативность выражается в конструировании речевых моделей в контексте определенных ситуаций общения. Например, использовать на уроке ситуативную игру «Магазинны» («В магазине»). Такие игры порождают уверенность в умении говорить на удмуртском языке [1, с. 81].

Басьясъкись: Зечбуресь! (Покупатель: Здравствуйте!)

Вузкарись: Зечбуресь! Мар мылкыд басьтыны кариськодты? (Продавец: Здравствуйте! Что вы хотите взять?)

Басьясъкись: Мыным конфет кулэ (Покупатель: Мне конфеты нужны).

Вузкарись: Коня тилдлы пононо? (Продавец: Сколько вам положить?)

Басьясъкись: Одиг кило (Покупатель: Один килограмм) и т. д.

Принцип новизны проявляется в расширении содержания обучения по одной и той же теме из класса в класс в контексте определенных сфер и ситуаций общения. Ситуацию общения в магазине можно расширить и обыграть сцену «В супермаркете».

Коммуникативный метод развивает языковые умения и навыки в устной и письменной речи, чтении и аудировании. Запоминая слова, выражения, речевые конструкции, обучающиеся начинают разбираться в том, что они собой представляют с точки зрения грамматики. При этом целью на уроке является научить обучающихся говорить на удмуртском языке не только свободно, но и правильно.

Речевые образцы, где задачей высказывания является сообщение информации, помогут понимать основные идеи, принципы, логику выполнения задания. Здесь могут быть использованы все типы повествовательных предложений. Например, 4 класс, тема «Кин луыны?» – «Кем быть?». Идёт размышление о будущей профессии, и каждый говорит, кем хочет быть, тем самым закрепляя речевые образцы и грамматический материал. 1-й ученик: Мыным анае кадъ дышетись луэме потэ. (Я хочу как мама стать учительницей.) 2-й ученик: Нош мыным врачлон профессиез кельше. (А мне нравится профессия врача.) 3-й ученик: Нош мон модельер луысал. Мыным кельше чебер диськут вурлыны. (А я хочу стать модельером. Мне нравится шить красивые вещи.)

Часто в устной речи используются готовые фразы – клише, которые могут облегчить коммуникацию. Применение готовых клише связано с обменом приветствиями, выражением благодарности, поздравлениями, извинением и др. Например, а) приветствие: Зечбуресь! Умоесь! – Здравствуйте!; б) прощание: Зеч луэ! – До свидания; в) извинение: Вождэ эн вае мыным – Прости (простите) меня; г) поздравление: Зечкыласком! – С праздником!; д) благодарность: Тау! Бадзым тау! – Спасибо! Большое спасибо!

Таким образом, все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что на сегодняшний день коммуникативный метод обучения является одним из основных методических подходов в преподавании удмуртского языка как неродного в образовательных организациях Удмуртской Республики.

Литература

1. Пассов, Е. И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования [Электронный ресурс] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 159 с. – Режим доступа: <https://153nsk.ru/wp-content/uploads/2016/12/koncepcija.pdf>. – Дата доступа: 22.08.2021.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЖЕНСТВЕННОСТИ У ДЕВОЧЕК В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Белова Ирина (УО МГУ им. А. А. Кудешова, г. Могилев)
Научный руководитель – И. А. Комарова, канд. пед. наук, доцент

В дошкольном возрасте возникает дифференциация интересов мальчиков и девочек – предпочтение способов деятельности, познания, общения, ориентированное на представителей того же пола, что и ребенок. Наряду с другими ориентациями, ориентация на представителей своего пола ложится в основу формирования структуры личности и определяет ее психическую и социальную активность (Д. Н. Исаев, В. Е. Каган, И. С. Кон, В. С. Мухина, Н. В. Плисенко, Т. А. Репина, А. Бандура, Дж. Мани и др.).

Женственность как нравственная категория формируется у девочек дошкольного возраста, начиная с ранних лет в разных видах детской деятельности [1, с. 12].

В качестве основных методов на констатирующем этапе эксперимента выступали индивидуальная беседа с детьми и методика «Интервью «Кто ты?»» (Н. В. Татаринцева). Нами было установлено, что девочки старшего дошкольного возраста осознают себя как представителей женского пола, больше играют в игры бытовой тематики, предпочитают играть с другими девочками, в основном выделяют лишь несколько типично женских (доброта, забота) и мужских (мужественность, смелость) нравственных качеств.

В ходе формирующего этапа эксперимента нами были разработаны сюжетно-ролевые игры бытовой тематики (семья, детский сад, кухня, магазин, парикмахерская, салон красоты, кафе), в которых девочки могли проявить свои личностные качества: умение быть красивой и привлекательной; быть хорошей хозяйкой; умение вести себя легко и непринужденно среди сверстников; следить за своей внешностью; красиво двигаться; овладение женскими нравственными качествами.

В основу экспериментальной работы был положен комплексный метод руководства игрой, включающий ознакомление с окружающим миром, обогащение игрового опыта, изменение предметно-игровой среды, активное общение педагога с детьми в ходе игры.

Результаты эксперимента показали, что у девочек сформировались представления о себе как представителе женского пола, развились такие нравственные качества, как доброта, нежность, обаяние, трудолюбие, скромность, любовь к детям и др.

Литература

1. Комарова, И. А. Хорошие манеры: секреты воспитанности / И. А. Комарова. – Минск: БГАТУ, 2011. – 36 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ

Белова Ксения (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Развитие познавательной активности дошкольников на современном этапе является одной из наиболее актуальных проблем педагогики.

Образовательный процесс направлен на развитие познавательных способностей у дошкольников и на их реализацию. Необходимо так организовать взаимодействие с ребенком, чтобы оно было направлено на формирование познавательного интереса, познавательной самостоятельности и инициативности [1].

К формам взаимодействия, способствующим познавательному развитию, относятся: вовлечение ребенка в различные виды деятельности; использование дидактических игр; применение методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, развития речи [1].

Изучением познавательной активности занимались многие ученые, однако среди них нет единого мнения, касающегося значения понятия «познавательная активность». М. А. Данилов, А. А. Люблинская, В. К. Буряк, Т. И. Шамова рассматривают ее как разновидность или качество умственной деятельности; Е. И. Щербакова и Д. Б. Годовикова придерживаются мнения, что это естественное стремление ребенка к познанию. В работах М. И. Лисиной, А. М. Матюшкина и Т. Д. Сарториус наблюдается следующее понятие познавательной активности – это не что иное как формируемое качество личности, прижизненно развивающееся сложное личностное образование, обуславливающее качественные характеристики познавательной деятельности [2].

Цель нашего исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста посредством современных мультфильмов.

Экспериментальное исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 11» г. Чебоксары с детьми старшего дошкольного возраста в количестве 40 человек: по 20 детей в экспериментальной (ЭГ) и контрольной группе (КГ).

Для определения первоначального уровня развития познавательной активности на констатирующем этапе нами были проведены 2 методики: методика М. Б. Шумаковой «Вопрошайка» и диагностическая методика Н. И. Ганюшенко, В. С. Юркевич «Сказка».

Методика «Вопрошайка» проводилась с целью изучения познавательной активности ребенка-дошкольника и умения задавать вопросы. Детям предлагалось задавать любые вопросы по двум картинкам, одна из которых была близка детям по содержанию, а другая наоборот.

Анализ полученных данных показал, что только 15 % испытуемых экспериментальной группы и 10 % детей контрольной группы показали высокий уровень познавательной активности. Средний уровень развития познавательной активности продемонстрировали 60 % детей экспериментальной и 75 % контрольной групп.

С целью выявления степени выраженности любознательности была проведена методика «Сказка». Ребенку предлагалось послушать сказку, но нужно было выбрать одну из четырех: про сливу, яблоко, грушу и манго (последний объект должен быть не знаком ребенку). Фиксируется, выбирает ли ребенок сказку про манго или хотя бы спрашивает у взрослого, что это такое, пусть даже и желая послушать сказку про знакомый объект. Предполагается, что интерес к сказке с незнакомым объектом указывает на более выраженную степень любознательности.

В итоге, всего по 10% детей в экспериментальной и контрольной группах выбрали сказку про манго. Большинство детей выбрало другие сказки.

В ходе формирующей работы планируется просмотр с детьми познавательных мультфильмов, а также создание мультфильма совместно с детьми.

Литература

1. Крашениников, Е. Е. Развитие познавательных способностей дошкольников / Е. Е. Крашениников, О. Л. Холодова. – М. : Мозаика-Синтез, 2012. – 80 с.
2. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей / Т. Д. Марцинковская. – М. : Просвещение, 1997. – 256 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бельченко Марина (УО ГПК им. Л. С. Выготского, г. Гомель)

Научный руководитель – Г. В. Лой, преподаватель педагогики

В условиях многонационального белорусского государства и системы образования важнейшее значение приобретает вопрос воспитания у младших школьников как чувства уважения к другим народам, так и чувства любви к Родине. Необходимо заметить, что после распада СССР молодое поколение нашей страны контактирует с новыми социальными посредниками и реалиями. Оно уже не приемлет прежних устоев и ценностей общественной системы, появился новый социальный тип личности. В этих условиях важным является становление обновленной системы патриотического воспитания, формулировка новых задач и повышение эффективности его форм и методов.

Радикальные изменения в системе страны и ее бытие негативно повлияли на сознание общественности, а именно на сознание молодежи. Усилился процесс снижения воспитательного воздействия белорусской культуры, искусства, образования – важных факторов формирования патриотизма. Среди молодого поколения более заметной стала утрата традиционного белорусского патриотического сознания. [1, с. 14]. Воспитывать патриотические чувства у детей – это значит вырабатывать уважение, любовь ко всему тому, что добыто, сделано старшим поколением советских людей в боях и труде; это значит научить детей своими делами проявлять каждодневную заботу о Родине, быть ее сознательным тружеником; это значит готовить ребят идеологическими бойцами за государственный образ жизни [2, с. 4].

Под проектом понимается самостоятельная и коллективная творческая законченная работа, имеющая социальную значимость. В основе проекта лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое [3].

Тематика и содержание проектов для детей школьного возраста могут быть очень разнообразны. В зависимости от доминирующих методов, используемых в работе над проектом, – игровых, творческих, познавательных, можно предложить следующую типологию и тематику проектов [3].

Исследовательско-творческие: дети экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде газет, драматизации, детского дизайна.

Ролево-игровые (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленную проблему).

Информационно-практико-ориентированные: дети собирают информацию и реализуют ее, ориентируясь на социальные интересы (оформление и дизайн группы, витражи и др.).

Творческие (оформление результата в виде детского праздника, детского дизайна и т. д.

Нормативные (проекты по созданию новых норм, соблюдению правил в разных нормативных ситуациях: «Книга правил поведения ребенка в детском саду» и др.)

Для успешного формирования исследовательского поведения ребенка необходимо создавать такие условия, которые бы поощряли у ребенка стремление к открытиям, но при этом не давали бы готовых образцов, решений, а активизировали самостоятельную познавательно-практическую деятельность [4, с. 81].

Метод проектов помогает в работе по данному направлению, так как является эффективным способом развивающего, личностно-ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка. Проектная деятельность обеспечивает развитие творческой инициативы и самостоятельности участников проекта; открывает возможности для формирования собственного жизненного опыта общения с окружающим миром; реализует принцип сотрудничества детей и взрослых [5, с. 35].

Метод проектов позволяет удовлетворить потребность общества в активной, творчески развивающейся личности. Реализуемая в школьном образовании модель открывает на следующей ступени – в школе – путь к участию детей в районных, городских, региональных, а затем и международных проектах, а значит к непрерывному гражданскому образованию.

На базе школьных образовательных учреждений создаются повсеместно мини-музеи, которые пользуются огромной популярностью как у учащихся так и у их родителей. Также в классах у школьников создаются музейные уголки. Темы как для мини-музеев, так и для музейных уголков используются самые разнообразные: Мини-музей Народных промыслов, уголок Боевой и Трудовой Славы [4, с. 65].

Итоги работы по методу проектов показывают, что проектная деятельность создаёт необходимые условия для того, чтобы каждый ребёнок вырос талантливым, умным, добрым, мог жить и трудиться в новом обществе. Участие в проектной деятельности даёт возможность развивать у школьников внутреннюю активность, способность выделять проблемы, ставить цели, добывать знания, приходить к результату. В ходе проектной деятельности школьники приобретают необходимые социальные навыки – они становятся внимательнее друг к другу, начинают руководствоваться не только собственными мотивами, но и установленными нормами [6, с. 19].

Литература

1. Мазыкина, Н. В. Инновационные подходы в патриотическом воспитании и гражданском становлении личности / Н. В. Мазыкина // Воспитание школьников. – 2002. – № 6.
2. Педагогика: крат. курс : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – 3-е изд. – Минск : Выш. шк., 2005. – 272 с.
3. Формы и методы формирования патриотических чувств [Электронный источник]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/formy-i-metody-patrioticheskogo-vospitaniya-1760656.html>. – Дата доступа: 15.03.2021.
4. Мазыкина, Н. В. Методические рекомендации по совершенствованию военно-патриотического воспитания детей и подростков / Н. В. Мазыкина, А. Л. Монахов // Воспитание школьников. – 2003. – № 5.
5. Козакова, И. Особенности патриотического воспитания дошкольников / И. Козакова // Обруч. – 2003. – № 6.

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ УДМУРТСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Бехметова Анастасия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

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

Огромную роль в умственном воспитании и развитии интеллекта ребёнка играет математика. Она развивает память, внимание, речь, мышление.

Усвоение математических знаний представляет определенную трудность для малышей. Мышление младшего школьника конкретное, наглядно-действенное, наглядно-образное. А математические понятия абстрактны, и для овладения ими необходим соответствующий уровень развития логического мышления и памяти.

Интерес к математике является одним из условий развития математических способностей. Детская память избирательна. Ребенок усваивает только то, что его заинтересовало, удивило и обрадовало. Он вряд ли запомнит что-то неинтересное, даже если взрослые настаивают.

Развитие интересов, любознательности, познавательной мотивации, формирование познавательных действий, развитие воображения и творческой активности детей – основные задачи педагога и родителей, которые определены в ФГОС НОО.

Большими возможностями для развития математических способностей младших школьников обладает материал устного народного творчества (фольклор). Он позволяет решить целый ряд проблем в обучении детей математике.

Наиболее доступными и интересными являются загадки. Загадка – «малый жанр фольклора, представляющий собой «зашифрованное» образное описание предмета, явления или ситуации» [1, с. 185]. Загадки развивают мышление, умение доказывать правильность суждения, владение умственными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение). В загадках математического содержания анализируется предмет с количественной, пространственной, временной точки зрения, подмечены простейшие математические отношения.

Например, «Одигез вераське, кыкез учке, кыкез кылзыйське» (кыл, син, пель) (Один говорит, двое глядят, двое слушают (язык, глаза, уши).

«Одиг кылзэн дас кык улэз, улэзлы быдо ньыль-ныль пуйыез, каждой пуйыын сизьым курегпузэз» (ар, толзэёс, арняос, нунальёс) (На одной елке двенадцать ветвей, на каждой ветви по четыре кошель, в каждом кошелье семь яиц (год, месяцы, недели, дни).

Развитие математических способностей происходит и с помощью считалок, т. е. коротких рифмованных стихов, применяемых не только для определения ведущего или распределения ролей в игре, но и для развития памяти, количественных представлений:

«Одиг, кык, куинь, ньыль, (Один, два, три, четыре,)

Вить, куать, сизьым, (Пять, шесть, семь, восемь,)

Тямыс, укмыс, дас, (Восемь, девять, десять,)

Чорыг уя тусыты пьдсын, (Рыба плавает по дну тарелки,)

Кин ке кутйя, со потоз». (Кто поймает, тот и выйдет)

«Одиг, кык, куинь, ньыль, (Раз, два, три, четыре)

Вить, куать, сизьым, тямыс, (Пять, шесть, семь)

Укмыс, дас – (Восемь, девять, десять)

Гора шунды жуужаз». (Красное солнце взошло)

«Вить, куать, дас куать, (Пять, шесть, шестнадцать)

Тон но, мон но одиг кадь». (Ты да я – пара)

Таким образом, использование элементов устного народного творчества в развитии математических способностей приобщает детей к активной умственной деятельности, вырабатывает умение выделять математическую ситуацию, математические отношения, замаскированные внешними, несущественными данными.

Использовать в работе с детьми удмуртский фольклор, где встречаются элементы математики, можно в образовательной деятельности, в режимных моментах, в коммуникативной, игровой, трудовой, двигательной деятельности.

Литература

1. Горкин, А. П. Современная иллюстрированная энциклопедия. Литература и язык / А. П. Горкин. – М. : Росмэн-Пресс, 2006. – 984 с.
2. Тюрага : удмурт ныпши фольклор но шудонъёс : [для младшего и среднего школьного возраста] / автор-составитель Л. Н. Долганова. – Ижевск : Удмуртия, 1996. – 130 с.

ВЫКАРЫСТАННЕ ЗАГАДАК У ПРАЦЫ З ДАШКОЛЬНІКАМІ ПРЫ АЗНАЯМЛЕННІ З ВІДАМІ ТРАНСПОРТУ

Бібік Кацярына (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)
Навуковы кіраўнік – А. В. Солахаў, канд. філал. навук, дацэнт

Загадка – гэта кароткае і мудрагелістае апісанне якога-небудзь прадмета або з’явы, прапанаванае для адгадвання. Адгадаць дзіцяці загадку – значыць выканаць вельмі складаную разумовую аперацыю. Аднак змест загадкі павінен быць даступны дзецям.

Зварот да загадак у гутарцы з дашкольнікамі дазваляе замацаваць веды аб прыкметах прадметаў, якія разглядаюцца на занятках, аб існуючых паміж імі сувязях. Адгадванне загадак развівае ў дзяцей удумлівасць, знаходлівасць, кемлівасць, хуткасць рэакцыі, назральнасць. Яно дапамагае развіваць у іх логіку мыслення, вучыць разважаць, даказваць, абагульняць, фарміруе ўменне самастойна рабіць вывад. Каб дзецям было лягчэй адгадаць загадку, выхавальнік выкарыстоўвае малюнк-адгадкі.

Тэматыка загадак можа быць рознай: пра жывёл, пра віды транспарту, пра з’явы прыроды, пра адзенне і г. д.

Мэта нашай працы – паказаць эфектыўныя прыёмы працы на занятках з дашкольнікамі пра віды транспарту з выкарыстаннем загадак.

Расказваючы пра розныя віды транспарту, выхавальнік карыстаецца паказам малюнкаў, звяртаючы ўвагу дзяцей на знешні выгляд транспартнага сродку, характар руху, яго прызначэнне.

– З якіх частак складаецца аўтамабіль? (Кабіна, колы і г. д.).

– Якімі часткамі самалёт адрозніваецца ад аўтамабіля? (Самалёт мае крылы, хвост, а аўтамабіль іх не мае).

– Па чым едзе аўтамабіль, а па чым – цягнік? (Аўтамабіль едзе па дарозе, цягнік – па рэйках).

– Для чаго служыць транспартны сродкі? (На іх перавозяць людзей і грузы).

Для замацавання дзецям прапануюцца загадкі пра транспартны сродкі.

Гудзе, як пчала, ляціць, як страла,

Крыламі не махае, хто адгадае? (Самалёт) [1].

Дзеці адшукваюць малюнак самалёта і, паказваючы яго, называюць адгадку.

Гэтак жа мы робім з іншымі загадкамі.

Ходзіць полем з краю ў край

Рэжа чорны каравай (Трактар) [1].

Што гэта за машына,

Што разам і жне і малоціць.

А ідзе –

Ажно зямлю калоціць (Камбайн) [1].

Плые ў прасторы,

Ды не ў моры,

Караблём завецца,

А ля зорак уецца (Касмічны карабель) [1].

Хобат мае, ды не слон.

Па балоце ходзіць ён.

След глыбокі пакладае,

І балота прападае (Экскаватар) [2].

Пасля гэтага выхавальнік пытаецца ў дзяцей, хто і якую запомніў загадку. Калі такія дзеці ёсць, яны паўтараюць загадку. Затым выхавальнік прапануе ім вывучыць на памяць адну загадку, каб загадаць яе дома родным. Якую — называюць дзеці.

Выкарыстанне загадак на занятках з дашкольнікамі дазваляе выхоўваць цікаўных, творчых дзяцей, узбагаціць іх слоўнік за кошт шматзначнасці слоў.

Пры адгадванні дзецьмі загадак пра транспартны сродкі ў іх развіваюцца мысленне, памяць, зрокавая і слыхавая ўвага, паглыбляюцца веды аб відах транспарту.

Літаратура

1. Марціновіч, Л. С. Сцяжынка / Л. С. Марціновіч, Т. У. Юрзвіч, Л. У. Іўгіева. – Мінск : Нар. асвета, 1994. – С. 194.

2. Пазнякоў, М. Падарожжа ў краіну загадак / Міхась Пазнякоў. – М. : Літаратура і Искусство, 2007. – С. 40.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ РАЗНЫХ ПРИРОДНО-КЛИМАТИЧЕСКИХ ЗОН У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Богомазова Ирина (УО МГУ ім. А. А. Кулешова, г. Могилев)
Научный руководитель – Т. А. Можарова, старший преподаватель

В современных условиях взаимодействие человека с природой переросло в глобальный характер экологических проблем и своеобразие их проявлений в разных регионах планеты. Реалии экологического кризиса как следствие развития человеческой цивилизации – чрезвычайно актуальная проблема для всего мирового сообщества. Одним из важнейших направлений в ее решении обозначено непрерывное экологическое образование, глубинной сущностью которого является трансляция ценностей экологической культуры, осознание обществом и каждой отдельной личностью своей ответственности за сохранение окружающей среды, сохранение жизни во всем ее разнообразии и дальнейшую эволюцию биосферы.

Как известно, особое место в формировании установок нового экологически ориентированного мышления занимает период дошкольного детства, так как в это время закладываются основные ценностные ориентации во взаимоотношениях человека с природой, формируются первые экологические представления и понятия. В этом контексте актуальна проблема формирования представлений о животных разных природно-климатических зон у детей старшего дошкольного возраста. Важно с детства заложить основы фундаментальных понятий о приспособленности животных к определенным условиям среды обитания (С.Н. Николаева), о важности их сохранения в неизменном виде для дальнейшего существования видового многообразия на Земле.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе формирования представлений о животных разных природно-климатических зон у детей старшего дошкольного возраста.

ИКТ – это комплекс учебно-методических материалов, программ, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, форм и методов их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений образования, а также для образования детей [1]. В условиях информатизации общества и образования ИКТ являются инновационным ресурсом, обеспечивающим качественно новый уровень экологического образования детей дошкольного возраста. В контексте нашей проблемы исследования ИКТ имеют свои неоспоримые очевидные преимущества: наглядное, интерактивное представление новой информации, визуализация абстрактных понятий и недоступных для непосредственного восприятия объектов и явлений природы, что позволяет связать отдельные представления в целостную картину.

Анализ содержания программ дошкольного образования показал, что в большинстве из них вопросам формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о животных разных природно-климатических зон уделяется косвенное внимание. На наш взгляд, в данном направлении возможно решить следующие задачи: сформировать представления об отличительных ярких особенностях климатических условий саванны, тропического леса, степи, пустыни, тайги, арктики и антарктики; об особенностях приспособления животных к жизни в разных климатических условиях; сформировать умение устанавливать связи между средой обитания и внешним видом, средой обитания и образом жизни животных разных природно-климатических зон.

На основе вышеперечисленных задач нами был создан комплекс мероприятий по формированию представлений о животных разных природно-климатических зон у детей старшего дошкольного возраста посредством ИКТ. Образовательный процесс был организован по тематическим блокам: «Жизнь на краю Земли» (арктика, антарктика), «Загадочный лес тайги», «Бескрайняя степь», «Волшебные песчинки пустыни», «Путешествие в саванну», «Зов джунглей» (тропический лес).

Основными методами и формами, использованными в работе, стали: мультимедиа-занятия по ОО «Ребенок и природа»; виртуальные экскурсии, созданные с помощью программы Microsoft Office PowerPoint; видеопросмотры мультипликационных и короткометражных научных фильмов (специально отобранный и отредактированный нами видеоконтент); дидактические игры, созданные с помощью веб-сервиса learningapps.org; дистанционная акция для детей и родителей «Кругосветное путешествие». Большая часть этих методов проводилась посредством мультимедийного проектора и smart телевизора.

Итоги опытно-экспериментальной работы показали, что разработанный нами комплекс мероприятий с использованием ИКТ способствует повышению уровня представлений детей старшего дошкольного возраста о животных разных природно-климатических зон.

Литература

1. Ставцева, Ю. Г. Информационно-коммуникативные технологии в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс] / Ю. Г. Ставцева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. – № 1 (25). – С. 132–137. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-doshkolnom-obrazovatelnom-uchrezhdenii>. – Дата доступа: 01.04.2021.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Бородина Анига (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – Я. А. Чиговская-Назарова, канд. филол. наук, доцент

В современной школе выявление структуры интересов и склонностей обучающихся является одним из основных направлений профориентации, хотя данная работа проводится в основном с детьми средней и старшей ступеней обучения, а для младшей ступени – разовые мероприятия. Младший школьный возраст – это период, когда наглядно-образное мышление преобладает над словесно-логическим, которое еще находится в стадии формирования [1].

На основе анализа работ С. Н. Чистяковой нами определены три критерия сформированности профессионального самоопределения: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный. Для измерения уровней сформированности представлений о мире профессий применяется когнитивный критерий, включающий следующие показатели:

- наличие знаний о труде людей и мире профессий, понимание значения труда в жизни человека;
- наличие знаний о предметах труда профессий [2].

Мотивационно-ценностный критерий необходим для определения уровня сформированности ценностного отношения младших школьников к миру профессий, к учебной, трудовой деятельности и представлен такими показателями, как ценностные ориентации обучающихся и учебная мотивация.

С учетом того, что знания о мире профессий и отношение к труду проявляются в практической деятельности, нами определен деятельностный критерий, который характеризуется следующими показателями:

- положительное отношение к труду, выполнение трудовых действий;
- готовность обучающегося к осуществлению выбора профессии.

Диагностика предполагает использование шести методик, четыре из которых ориентированы на обучающихся: анкета «Мир профессий», тест «Средства труда», исследование мотивации проводится через методики «Три желания» и методику М. Р. Гинзбурга (заполняются совместно с педагогом). Две другие предназначены для родителей и педагога – это листы наблюдений.

Анкета «Мир профессий» и тест «Средства труда» были разработаны нами самостоятельно. Они позволяют определить уровень сформированности представлений о мире профессий.

Выявить личностные предпочтения и значимые отношения можно с помощью методики «Три желания».

В основу методики М.Р. Гинзбурга положен принцип персонализации мотивов. Обучающимся предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей.

Листы наблюдений для педагогов и родителей разработаны с целью выявления положительного отношения к труду и готовности обучающегося к осуществлению выбора профессии.

Методики разработаны и подобраны таким образом, чтобы процедуру диагностики мог осуществлять как профконсультант, так и педагог. Диагностика по вышеперечисленным критериям позволяет выявить уровни сформированности профессионального самоопределения младших школьников.

По результатам проведенной диагностики с помощью методик, перечисленных выше, мы получили следующие результаты.

Когнитивный критерий на низком уровне у 7 человек (29,2%), на среднем уровне у 15 человек (62,5%), на высоком уровне у 2 человек (8,3%). Учащиеся имеют знания о профессиях ближайшего производственного окружения или только об отдельных профессиях.

Мотивационный критерий преобладает на низком уровне – 13 человек (54,1%), на среднем – 9 человек (37,5%), на высоком – 2 человека (8,3%). Преобладают разрушительные и материальные желания, игровые мотивы деятельности.

Деятельностный критерий на среднем уровне – 12 человек (50%). Проявляются трудовые умения при поддержке взрослого, безынициативность в труде.

Таким образом, с помощью данных методик мы можем определить уровень готовности обучающегося к профессиональному самоопределению.

Литература

1. Андреева, Л. И. Профессиональное самоопределение школьников в условиях инновационной деятельности общеобразовательного учреждения : дис. ... д-ра пед. наук: специальность 13.00.08 / Л. И. Андреева. – Тольятти : ТГУ, 2010. – 462 с.
2. Чистякова, С. Н. Приоритетные подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев // Модернизация профессионального образования: теория, опыт, проблемы : коллективная монография. – М : ФГНУ ИТИП РАО, 2012.

ПАРАЎНАННЕ ЯК АБ'ЕКТ ВЫВУЧЭННЯ ВУЧНЯМІ 2-ГА КЛАСА

Бохан Анастасія (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)
Навуковы кіраўнік – А. В. Солахаў, канд. філал. навук, дацэнт

У мастацкіх творах, прызначаных для чытання малодшымі школьнікамі, нярэдка ўжываецца параўнанне. Яно, як эпітэт і метафара, выступае ў якасці сродку вобразнай характарыстыкі прадмета або з'явы, падпарадкоўваецца ідэйнай задуме, дапамагае зрабіць паэтычны малюнак па-мастацку дакладным і маляўнічым і дапамагае чытачу ўявіць вобразную карціну, створаную пісьменнікам.

«Глумачальны слоўнік беларускай мовы» адзначае тры значэнні тэрміна *параўнанне*: «1. Супастаўленне каго-, чаго-небудзь для выяўлення падобнасці ці розніцы або для вызначэння перавагі аднаго над другім. 2. Мастацкі сродак, які заключаецца ў тым, што параўноўваецца падобныя ў чым-небудзь прадметы, з'явы. 3. Выяўленне колькасных ці якасных адносін паміж асобнымі прадметамі і з'явамі» [1, с. 50]. «Параўнанне ў літаратуры, – адзначаецца ў «Беларускай Энцыклапедыі», – мастацкі прыём, пабудаваны на супастаўленні прадметаў ці з'яў, у выніку якога сутнасць аднаго з іх вытлумачаецца праз сутнасць другога; найбольш пашыраны від тропа» [2, с. 93]. Параўнанне ўводзіцца ў тэкст з дапамогай злучнікаў і злучальных слоў *як, нібы, нібыта, быццам, як быццам, што, дакладна, найначай* і інш. Яно афармляецца таксама творным склонам назоўніка, апісальным зваротам, інтанацыйнай (бяззлучнікавай) сувяззю.

Мэта даследавання — выявіць магчымыя прыёмы працы па навучанні вучняў 2-га класа ўменню не толькі знаходзіць параўнанні ў мастацкіх тэкстах, але і ўжываць іх у сваім маўленні. Для гэтага мы прааналізуем вучэбны дапаможнік М. В. Жуковіча «Літаратурнае чытанне» для вучняў 2-га класа [3, с. 32–33] на прадмет зместу ў іх параўнальных зваротаў і заданняў да іх.

Упершыню аўтар звяртаецца да задання на параўнанне, прапаноўваючы для вывучэння апавяданне У. Ягоўдзіка «Лісцічка»: «З кім аўтар параўноўвае гэтыя грыбы? Чаму? Падмаўчыце свой адказ тэкстам. Дзеці павінны знайсці сказы «*Маленькія жоўтыя лісцічкі – сапраўды як дружыныя сястрычкі*» і «*Лісцічкі, што мы спажываем, нагадваюць колерам – сонечныя зайчыкі...*» [3, кн. 1, с. 32–33] і адказаць на пытанні.

Яшчэ адно пытанне і заданне, так ці інакш звязаныя з параўнаннем, даюцца да верша Ю. Свіркі «З першым снегам»: «Як пэрт апісвае снег і лёд? Прачытайце адпаведныя радкі [3, кн. 1, с. 112–113]. Вопытны настаўнік, вядома ж, засяродзіць увагу на параўнанні, ужытыя ў тэксце: ...*Снег бялюткі, і снег іскрысты. / Як лютэрска, гладкі лёд* [3, кн. 1, с. 112–113].

Нярэдка параўнанні сустракаюцца і ў іншых творах, змешчаных у 1-й частцы дапаможніка: у беларускіх народных казках «Два Маразы» (*А ціха, так ціха, нібы жывой душы не засталася на свеце*; Зрабіўся кажух белы *як снег* [3, кн. 1, с. 45–49]), «Пшанічны каласок» (*А зусак Шыпун і індык Балбатун толькі ітацывавалі ўзад і ўперад на двары, як важныя пані...*; *Галава ў цябе вялікая, гэта праўда, ды дурная як бот* [3, кн. 1, с. 62]), «Ганарыстая варона» (*Ён, кажучь, яе, як званочак звініць* [3, кн. 1, с. 71]); у вершы І. Муравейкі «Чаму мяне не хваліць?» (...*Праз плот пралажу, нібы кот* [3, кн. 1, с. 90]); у апавяданні П. Ткачова «Пад новы год!» (...*Заглянуў мароз у дупло, а там вавёрка ў шэрым футры спіць ды яшчэ хвосцікам, быццам коўдрай, накрылася — добра ёй!*) [3, кн. 1, с. 131].

У 2-й частцы дапаможніка аўтар звяртаецца да параўнання часцей. Так, змяшчаючы верш В. Жуковіча «Сям'я», ён прапаноўвае наступнае пытанне: «З кім параўноўвае аўтар членаў сям'і ў час працы?» (...*як пчолы ці як мурашы. / сваё талюкаю / на фоне спакою / шчыруем штодня ад душы.*) [3, кн. 2, с. 5]. Да апавядання І. Муравейкі «Адно яечка на дваіх» даецца пытанне «Як вы разумееце сэнс гэтага сказа «*А яно [яечка] ляжала ў сподачку адно і свяцілася, як маленькае сонейка?*» [3, кн. 2, с. 21]. Да верша М. Пазнякова «Хлеб» М. Жуковіч ставіць пытанне: «З чым пэрт параўноўвае хлеб?» (*Нібы сонейка над светам, / Ён штодзённа / На стане.*) [3, кн. 2, с. 41–42]. Гэтыя пытанні, аднак, носяць канстатавальны характар. Далей аўтар пачынае прапаноўваць пошукавыя пытанні: Чаму маці параўноўвае галінкі вярбы з коцікамі? (Да апавядання Н. Маеўскай «Як галінка прачнулася») [3, кн. 2, с. 85–91]; З чым Авар'ян Дзержынскі параўноўвае васілёк? Чаму? Адказ падмаўчыце адпаведнымі словамі з верша. (Да верша А. Дзержынскага «Васілёк») [3, кн. 2, с. 102–103]; З кім параўноўвае пэрт грыбы? Чаму? (Да верша А. Вольскага «Няма прыгажэй») [3, кн. 2, с. 104–105]; З кім пэрт параўноўвае беларускую мову? Чаму? (Да верша М. Пазнякова «Родная мова») [3, кн. 2, с. 112].

На нашу думку, працуючы над усведамленнем параўнання як мастацкага сродка выразнасці, настаўнік можа прапанаваць вучням не толькі выявіць у тэксце параўнанне, растлумачыць яго выкарыстанне, але і ўзнавіць мастацкую карціну слоўнага малювання, параіць вучням ўжываць параўнанні ва ўласным маўленні пры пераказе тэксту, паралельна падбіраць іншыя параўнанні, аргументавана даказваць, чаму аўтар спыніўся менавіта на гэтым параўнанні, а не на іншым.

Літаратура

1. Глумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа ; пад агул. рэд. К. К. Крапівы (Кандрата Крапівы). – Мінск : Галоўная рэдакцыя БелСЭ, 1977–1984. – Т. 4: П–Р. – 1980. – 767 с.
2. Беларуская Энцыклапедыя : у 18 т. / рэд. калегія: Р. П. Пашкоў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БелСЭ, 1996–2004. – Т. 12: Палікрат – Праметэй. – 2001. – 560 с.
3. Жуковіч, М. В. Літаратурнае чытанне : вучэб. дапам. для 2 класа ўстаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. мовай навучання : у 2 ч. / М. В. Жуковіч. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2016. – Ч. 1–2.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Боярчук Дарья (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, г. Мозырь)
Научный руководитель – А. А. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Формирование экологического мировоззрения подрастающего поколения – одна из главных задач современного общества. Экологическое мировоззрение – это система знаний, умений, ценностей и чувство ответственности за принимаемые решения в отношении к природе. Его основными компонентами выступают экологические знания, мышление, поведение и чувство любви к природе [1].

Общезвестно, что в Республике Беларусь с 1 января 2021 г. осуществляется ряд мер по запрещению использования и продажи одноразовой пластиковой посуды, контейнеров (вилки, ложки, тарелки, трубочки (соломинки) для напитков, лотков, коробок, ланч-боксов, банок и бутылок и др.). Следует отметить, что запрет не распространяется на одноразовые пластиковые колпачки и крышки для стаканов и других ёмкостей.

Студенты и преподаватели кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования факультета дошкольного и начального образования УО МГПУ им. И. П. Шамякіна приняли участие в эколого-биологическом проекте «Новая жизнь в обмен на крышечки». Благотворительная акция по сбору пластиковых крышечек имеет двойную цель: сделать мир чище, а также помочь детям-инвалидам в покупке инвалидных колясок и другой реабилитационной техники. После сбора вторсырья передано перерабатывающим организациям на безвозмездной основе. Нами выявлено, что более 60 % использованных батареек сдаются в пункты приема. Это позволяет значительно снизить нагрузку на окружающую среду. Учёными выявлено, что время разложения пластиковой одноразовой посуды занимает от 100 до 500 лет, посуда из бумаги и картона – от 4 до 6 месяцев. Современные учёные в Республике Беларусь создают биоразлагаемый материал (природные полимеры). В настоящее время более одной трети кафе страны уже не используют пластик, заменяя его многоразовой посудой, соломенными трубочками. Мусор, который нельзя использовать повторно, становится топливом для заводов, которые перерабатывают отходы в энергию [2].

В УО «Средняя школа №11 г. Мозыря» в 3 «Б» классе нами была проведена акция «Экологическая инициатива». В рамках акции обучающимся было предложено сдать в переработку пустые пластиковые бутылки, которые в течение месяца скапливались в семьях. Инициатива призвана информировать о возможностях, которые помогут уменьшить количество мусора и, тем самым, сделать окружающую среду чище. Примером для подражания выступают экологические акции в различных странах (Испания, Италия, Канада, Россия, Франция, Швеция, Япония).

Швеция – один из мировых лидеров по переработке мусора. Эта страна настолько преуспела в области переработки отходов, что даже зарабатывает на утилизации мусора, ввозя его из других стран. Почти половина отходов в стране сжигается, но только после тщательной сортировки. Пластмасса, бумага, пищевые отходы идут на переработку или производство биогаза. В каждой школе проходят еженедельные уроки по экологии, где учащимся прививают понятие, что чистый мир – это их будущее. На занятиях младшие школьники узнают, каким вещам можно дать вторую жизнь, а какие предметы нужно утилизировать.

Учащимся рекомендуют запоминать цвета контейнеров для определенных видов мусора, учат правильно сортировать его. Им необходимо знать, что сложную упаковку, состоящую из неоднородного материала, нужно разделять. Например, со стеклянных бутылок снимают этикетки, выбрасывают их в бумажные отходы, емкость пополняют отходы стекла. Прозрачную тару помещают в один контейнер, цветную – в другой. Результаты воспитания таковы, что даже юные жители страны никогда не выбросят огрызок яблока в емкость, предназначенную для органики.

Таким образом, учащиеся 3 «Б» класса пришли к выводу, что шведское решение мусорного вопроса заслуживает определенного внимания. Вместе с тем, утилизация отходов – это эффективный способ сохранения экологической чистоты.

Литература

1. Экологическое мировоззрения [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/2016/07/18/formirovanie-ekologicheskogo-mirovozzreniya-uchashchihhsya>. – Дата доступа: 03.03.2021.
2. Одноразовая посуда [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: <https://kurjer.info/2020/12/13/posuda/>. – Дата доступа: 03.03.2021.

ТЕХНОЛОГИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Бражжина Екатерина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – И. А. Мельничук, канд. пед. наук, доцент

Важнейшей задачей современной системы начального образования является формирование у младших школьников умения учиться – обобщенных действий, стимулирующих мотивацию к обучению и позволяющих учащимся ориентироваться в различных областях познания. Универсальные учебные действия обеспечивают младшим школьникам возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения (ставить учебные цели, использовать соответствующие средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности), создают условия для гармоничного развития личности, образовательных компетенций.

Выделяют три группы универсальных учебных действий: познавательные, коммуникативные, регулятивные. Так, коммуникативные универсальные учебные действия рассматриваются с позиции основных задач социализации младшего школьника. Как отмечает С. А. Котова, коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции партнеров по общению, деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Универсальные коммуникативные учебные действия составляют основу коммуникативных умений. В качестве обязательных умений, обеспечивающих коммуникативность, выделяют следующие: умение задавать вопросы и четко формулировать ответы на них, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников и давать им критическую оценку, аргументировать свое мнение в группе (в классе), а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения. Данные умения характеризуют коммуникативную компетентность – способность личности к речевому общению [1].

С целью определения уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников нами использованы методики «Рукавички», «Узор под диктовку» (Г. А. Цукерман). В исследовании участвовали учащиеся вторых классов ГУО «Ружанская средняя школа». Как показали результаты исследования по методике «Рукавички», высокий уровень коммуникативных умений выявлен у 9 % обучающихся (рукавички украшены одинаковым узором; учащиеся активно обсуждали вариант выполнения задания; действовали согласовано); средний уровень коммуникативных умений выявлен у 26 % учащихся (узор совпал по некоторым признакам); низкий уровень установлен у 65 % второклассников (в узорах преобладали различия; договориться участникам не удалось).

Формированию коммуникативных умений младших школьников содействует организация групповой работы на уроках. Данная технология предполагает реализацию следующих этапов:

подготовка к выполнению группового задания: постановка учебно-познавательной задачи; инструктаж о последовательности выполнения задания, о требованиях к качеству выполняемой работы; создание групп; выдача необходимых материалов для работы; предъявление задания; процесс выполнения задания в группе: изучение задания, планирование работы; распределение задания внутри группы; индивидуальное выполнение части задания участниками группы или совместное выполнение всего задания, самопроверка, взаимопроверка; обсуждение индивидуальных результатов выполнения задания; подведение итогов выполнения задания группой; предъявление результатов групповой работы: представление продукта совместной деятельности; анализ, обсуждение выполнения заданий группами; общий вывод о результатах групповой работы (чему научились, как работали, какие ошибки не позволили достичь желаемого результата, всегда ли взаимодействие было позитивным).

Как показывает анализ практики, продуктивному взаимодействию учащихся в группах содействует обсуждение и оформление различных памяток. Так, на формирующем этапе исследования разработаны и апробированы памятки «Правила общего обсуждения в группе», «Приемы активного слушания» и др. Успешность использования технологии групповой работы зависит от выполнения следующих условий:

реализация принципов положительной взаимозависимости обучающихся, индивидуальной отчетности, рефлексии при обсуждении работы группы; готовность учащихся к работе в группе, освоение ими пространства группового взаимодействия, выполнение правил (каждый должен слушать своих партнеров, участвовать в работе, просить о помощи, если она ему необходима, критиковать идею, а не автора и т. д.); педагогическая позиция учителя, который является организатором образовательных ситуаций.

Таким образом, реализация технологии групповой работы способствует формированию у младших школьников коммуникативных умений, развитию у них мотивации учения, повышению качества усвоения учебного материала, улучшению психологического климата в классе.

Литература

1. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

ЛІНГВАМЕТАДЫЧНЫЯ АСНОВЫ Вывучэння прыслоўя на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах

Бронз Ганна (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)

Навуковы кіраўнік – М. Р. Гарбачык, канд. філал. навук, дацэнт

Асноўнай мэтай навучання беларускай мове ў пачатковай школе з’яўляецца фарміраванне асобы, якая свабодна валодае маўленнем ва ўсіх яго формах. Дасягненне пастаўленай мэты патрабуе выкарыстання камунікатыўна-дзейнаснага падыходу, што прадугледжвае вывучэнне моўных адзінак з пункту гледжання іх функцыянавання ў маўленчых зносінах і прадугледжвае актыўную пазнавальную дзейнасць школьнікаў. Як паказвае

аналіз метадычнай літаратуры, тэма “Прыслоўе” ў пачатковай школе разглядалася ў рамках граматыка-арфаграфічнага падыходу (Н. В. Кастрміна, Н. А. Нікіціна, А. В. Палакова, А. Г. Шашкова і інш.). Прадугледжвалася азнаямленне вучняў з паняццем “прыслоўе” і фарміраванне навыку правапісу без уліку маўленчага развіцця школьнікаў.

Метадыстамі пачатковай школы закраналіся пытанні, якія датычацца: 1) лінгвістычнай асновы навучання; 2) аб’ёму і размеркавання граматыка-арфаграфічнага матэрыялу пра прыслоўе; 3) распрацоўкі заданняў граматычнай, арфаграфічнай і маўленчай накіраванасці; 4) укладання метадычных прыёмаў паспяховага авалодвання паняццем “прыслоўе”.

Былі вылучаны прыярытэтыя напрамкі развіцця школьнікаў у перыяд вывучэння тэмы “Прыслоўе”: укладанне і ўзбагачэнне актыўнага слоўніка за кошт прыслоўяў, праца над выразнасцю і звязнасцю маўлення.

Ажыццяўленне камунікатыўна-маўленчай накіраванасці адносна да вывучэння прыслоўя ў малодшых класах становіцца магчымым у сувязі з распрацоўкай праграмы паглыбленага вывучэння беларускай мовы, увядзеннем у праграму паняцця “тэкст”. Прыслоўе адносна часта выкарыстоўваецца школьнікамі пры складанні ўласных выказванняў. Маўленчая накіраванасць навучання беларускай мове ў пачатковай школе абумоўлівае ажыццяўленне функцыянальна-семантычнага падыходу да вывучэння прыслоўяў. Сістэма прапедэўтычнага вывучэння прыслоўяў малодшымі школьнікамі павінна будавацца з улікам наступных палажэнняў: 1) прыслоўе разглядаецца ў структуры дзеяслоўнага словазлучэння, словазлучэння ў структуры сказа, сказа ў структуры тэксту; 2) улічваецца ўзаемасувязь лексічнага, марфалагічнага і сінтаксічнага ярусаў мовы; 3) адбіраюцца прыслоўі часу, месца, спосабу дзеяння, меры і ступені, найбольш часта ўжывальныя ў маўленні вучняў пачатковых класаў; 4) на кожным этапе навучання выкарыстоўваецца сістэма граматычных і маўленчых практыкаванняў: а) рэпрадуктыўна-канструктыўных, накіраваных на вытлумачэнне ролі прыслоўя ў аўтарскіх тэкстах і іх ужыванне пры пераказах і пры складанні выказванняў па ўзоры (I этап); б) аналітыка-сінтэтычных, накіраваных на вызначэнне прыслоўя на сукупнасці прадметаў (II этап); в) творчых, накіраваных на ўжыванне прыслоўяў для рэалізацыі ўласнай маўленчай задумкі (III этап).

Такім чынам, камунікатыўна-дзеясны падыход пры вывучэнні прыслоўя садзейнічае маўленчаму і інтэлектуальнаму развіццю вучняў пачатковых класаў.

Літаратура

1. Горецкий, В. Г. Изучение наречий / В. Г. Горецкий, Н. В. Костромина // Начальная школа. – 1962. – №3. – С. 22–25.

ИЗУЧЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ГЛАГОЛОВ ПО ВРЕМЕНАМ ЧЕРЕЗ ПРОБЛЕМНУЮ СИТУАЦИЮ

Бугушева Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Опыт передовых учителей показывает, что систематическое использование на уроке проблемных ситуаций и их решение активизирует мысль учащихся, возбуждает у них интерес к изучаемой теме. Как подчёркивает М. И. Махмутов, делая ссылку на С. Л. Рубинштейна, возникновение проблемной ситуации завершается открытием неизвестного и становлением психических новообразований [1, с. 21].

Рассмотрим проблемную ситуацию и пути её решения на уроке русского языка при изучении темы «Изменение глаголов по временам» при обучении учащихся первой ступени общего среднего образования.

На целемотивационном этапе учитель использует словесный метод. Он говорит:

– Книжки были и будут всегда с нами. Они сопровождают нас всю жизнь, начиная с самого нашего появления на свет, и остаются с нами на протяжении всего времени, до самой старости. Многие книжки мы перечитываем неоднократно, те же самые сказки мы читаем себе в детстве, после мы читаем их нашим детям, а через некоторое время нашим внукам. Книжки приходили к нам в разном облике. Есть целая история развития книжки. Тем самым можно сделать вывод, что книжки связаны с временем. Давайте прочитаем тему нашего урока. (Изменение глаголов по временам.)

– Как вы думаете, как может быть связан между собой глагол и время? (Ответы детей.)

– Дальше мы поговорим о времени глаголов. Наш друг учебник поможет сформулировать цели и задачи нашего сегодняшнего урока [2, с. 24].

Изучение новой темы начинается со знакомства со стихотворением Т. Рик.

– Обратите внимание на доску, – говорит учитель. – Я прочту вам стихотворение, а вы внимательно следите глазками и про себя читайте за мной.

– А сейчас прочтите стихотворение шёпотом, вполголоса.

Этот хитренький глагол

Себе время приобрёл.

«Ухожу», – кричит сегодня.

«А вчера, – кричит, – ушёл».

«Завтра, – скажет, – я уйду!»

Позавидуйте ему!

Т. Рик.

– О чём говорится в стихотворении? (О том, что хитренький глагол себе время приобрёл.)

– Раз речь в стихотворении идет о глаголе, давайте отыщем и назовём глаголы, которые встречаются в стихотворении? (*Приобрёл, ухожу, ушёл, уйду, позавидуйте*).

– Верно. А кто может найти из них три, которые прокричал наш глагол. (*Ухожу, ушёл, уйду*.)

– Какие вы у меня внимательные. Как вы думаете, какого времени эти глаголы? (Ученики затрудняются ответить.)

– Давайте разбираться. Посмотрите внимательно на стихотворение. Автор написал в нём вспомогательные слова, которые помогут нам в определении времени наших глаголов. Кто нашёл эти вспомогательные слова? (Сегодня, вчера, завтра).

– Давайте подумаем, какие вопросы можно задать к глаголам?

Сегодня что делаю?	Вчера что сделал?	Завтра что сделаю?
ухожу	ушёл	уйду

Рисунок 1. – Изменение глаголов по временам

– Какие глаголы указывают на то, что действие происходит сейчас, в настоящее время? (*Сегодня ухожу* – показывает на действие, которое происходит сейчас.)

– На то, что действие уже произошло, происходило раньше? (*Вчера ушёл*.)

– На то, что действие будет происходить, произойдет в будущем? (*Завтра уйду*.)

– Какой вывод мы можем сделать? Сколько всего времён мы определили у глагола? (Глаголы изменяются по временам. Глаголы имеют три времени: настоящее, прошедшее, будущее.)

– Каким образом мы можем определить время? (Задав вопрос к глаголу или по вспомогательному слову.)
Таким образом, постепенно повышается степень познавательной самостоятельности и активности учащихся. Они приобретают бесценный опыт в решении проблем, не пасуют перед трудностями, растут достойными гражданами нашей страны.

Литература

1. Махмутов, М. И. Современный урок. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогика, 1985. – 184 с.
2. Антипова, М. Б. Русский язык : учеб. пособие для 4-го кл. учрежд. общ. средн. образования с белорусским и русским языками обуч. : в 2 ч. / М. Б. Антипова, Е. С. Грабчикова, Е. А. Гулецкая. – Минск : Нац. ин-т образования, 2018. – Ч. 2. – 142 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУКЛЫ

Бузанакова Ирина (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент кафедры

Сегодня наблюдается повышенный интерес учёных к проблеме формирования грамматически правильной речи детей в дошкольном возрасте. Первые исследования по изучению развития грамматически правильной речи у детей были начаты Е. И. Тихеевой, Р. И. Жуковской, Е. А. Флериной, А. П. Усовой, М. М. Кониной, Л. А. Пеньевской и другими. Изучению проблемы формирования морфологически правильной речи детей-дошкольников посвящены труды А. А. Леонтьева, А. Н. Гвоздева, С. Н. Цейтлин, Т. А. Ладьженской, Д. Б. Эльконина и других [1, с. 18].

Дети усваивают основные законы морфологии в процессе живого общения, в труде, в играх. Самой древней и незаменимой игрушкой для детей считается кукла. Значение куклы в младшем дошкольном возрасте невозможно переоценить, поэтому тема научной работы бесспорно актуальна.

Цель нашего исследования – теоретическое изучение и экспериментальное обоснование возможностей дидактической куклы в формировании морфологической стороны речи у детей младшего дошкольного возраста.

Ещё К. Д. Ушинский подчёркивал, что у ребёнка с самых ранних лет необходимо формировать привычку правильной речи. Овладев правильной речью, он начинает мыслить более логично, последовательно обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли.

Как отмечает Ф. А. Сохин, при спонтанном речевом развитии лишь некоторые дети достигают высокого речевого уровня, поэтому необходимо специальное обучение, направленное на освоение ребёнком языка. Важная задача такого обучения – формирование интереса к родному языку, элементарного осознания речевых явлений, языковых обобщений, которое обеспечивает творческий характер речи и тенденцию к её саморазвитию. В. И. Яшина считает, что только синтаксически и морфологически оформленная речь может быть понятна собеседнику.

Обучение этим грамматическим навыкам осуществляется в дошкольных образовательных учреждениях преимущественно в форме дидактических игр и игр-драматизаций. Игрушка в процессе игры является самым близким предметом для ребёнка, а одним из важных посредников между окружающим миром и ребёнком является кукла, которая в определённых условиях становится дидактической в руках педагога.

Дидактическая кукла – это многофункциональное, мобильное и очень лёгкое в использовании дидактическое пособие, применение которого позволяет повысить эффективность процесса обучения и развития ребёнка-дошкольника [2, с. 12].

Организуя игры с куклами, необходимо, прежде всего, создать начальный интерес у ребёнка к кукле. Основные принципы развивающих игр с дидактической куклой: совмещение элементов игры и учения, переход от игр-забав через игры-задачи к учебно-познавательной деятельности; постепенное усложнение обучающих задач и условий игры; повышение умственной активности ребёнка, формирование вербального и невербального общения в игровой деятельности; единство обучающих и воспитательных воздействий.

При этом важная задача педагога заключается в правильном подборе методов и приёмов по развитию морфологической стороны речи детей с использованием дидактической куклы [3, с. 54].

При помощи дидактической куклы можно проводить как целые занятия, так и отдельные фрагменты: например, ввести куклу только для того, чтобы дать задание. Чтобы интерес детей не угасал, меняется одежда, надевается парик, затем делается перерыв в использовании. После перерыва она опять «встречается» с ребятами и воспринимается детьми как старый добрый друг. Таким образом, с помощью куклы педагог может варьировать свои требования к речи и поведению детей на занятиях. В ответ на торопливую, неправильную речь ребёнка кукла может начать отрицательно покачивать головой, закрывать себе уши руками, отказываться слушать или, наоборот, на правильный ответ станет хлопать в ладоши, подпрыгивать, радоваться, восторгаться и многое другое.

В 2020–2021 году проведённое нами экспериментальное исследование подтвердило, что если использовать дидактическую куклу, то можно эффективно формировать морфологическую сторону речи у детей младшего дошкольного возраста, но при условии чёткого определения содержания работы по формированию морфологической стороны речи детей; качественного подбора речевых приёмов и упражнений, исходя из особенностей детей младшего дошкольного возраста; систематического использования дидактической куклы в работе с детьми.

Литература

1. Арушанова, А. Г. Формирование грамматического строя речи / А. Г. Арушанова. – М., 2005. – 296 с.
2. Меремьянина, О. Р. Вместе с куклой я расту / О. Р. Меремьянина. – Волгоград: Учитель, 2012. – 221 с.
3. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 238 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ

Быкова Снежана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – С. П. Злобина, старший преподаватель

Гуманизация дошкольного образования в Республике Беларусь направлена на обновление его содержания и предполагает разработку механизмов и способов реализации личностно-ориентированной модели организации образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования [1, с. 7].

ТРИЗ-образование (теория решения изобразительных задач) является одной из моделей перспективного образования. В настоящее время приёмы и методы технической ТРИЗ с успехом используются в учреждениях дошкольного образования для развития у воспитанников изобразительной смекалки и творческого воображения. Цель ТРИЗ – не просто развить фантазию детей дошкольного возраста, а научить мыслить системно, с пониманием происходящих процессов.

В рамках изучения проблемы формирования пространственных ориентировок детей дошкольного возраста с использованием технологии ТРИЗ нами была проведена диагностика сформированности пространственных представлений у воспитанников учреждения дошкольного образования ГУО «Специальный ясли-сад для детей с нарушением зрения № 30 г. Мозырь». Результаты диагностики показали необходимость проведения целенаправленной работы по формированию пространственных представлений и ориентировок у детей старшего дошкольного возраста. С целью развития пространственных представлений воспитанников данного учреждения образования были разработаны варианты заданий использования технологии ТРИЗ.

На занятиях с детьми старшего дошкольного возраста уточнялись представления о форме и размере геометрических фигур: простые задания на распознавание, сравнение, сериацию, классификацию; выполнялись сюжетные рисунки и орнамент из геометрических форм, их закрашивание; конструировались геометрические фигуры из отдельных частей, предметные и сюжетные композиции из геометрических мозаик и палочек. Умения решать конструкторские задачи с помощью конструирования по образцу, контуру, по модели и рисунку, а также предметных и сюжетных рисунков, аппликаций, орнаментов с опорой на рамку, преобразования конструкций в соответствии с оставленным заданием. Результаты работы наглядно отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты сформированности математических способностей детей дошкольного возраста

Группы	Уровень сформированности математических способностей дошкольников, %							
	1-й уровень		2-й уровень		3-й уровень		4-й уровень	
	констат.	контрольн.	констат.	контрольн.	констат.	контрольн.	констат.	контрольн.
Контрольная	6	10	14	14	20	20	12	4
Экспериментальная	4	14	14	30	20	16	218	4

Из данных, представленных в таблице, видно, что в экспериментальной группе динамика сформированности пространственных представлений детей дошкольного возраста более значительная, по сравнению с контрольной, в которой не проводилась специальная работа по развитию пространственных представлений детей дошкольного возраста с использованием ТРИЗ.

Результатом работы по настоящей системе заданий с использованием ТРИЗ является успешное формирование у воспитанников таких умений, как:

- умение производить операции сравнения и обобщения, самостоятельно выбирая для них основу;
- умение выполнять простые задания на классификацию с разнообразными объектами, самостоятельно выбирая основание для классификации;
- умение абстрагироваться от второстепенных деталей, выделяя основные признаки (форма);
- умение анализировать строение простых объектов, выделяя существенное для выполнения задания соотношение их частей;
- умение выполнять несложные трансформации исходных объектов по заданным параметрам, получая при этом новый объект с заданными свойствами;
- умение понимать схематическое изображение объекта (графическая модель);
- умение выполнять несложное рассуждение и завершать его умозаключением, соблюдая причинно-следственную связь.

Разработанная система заданий обеспечивает оптимальное соотношение в стимулировании и развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста, закладывает базу для развития формально-логического (понятийного) и конструктивного мышления, что, в свою очередь, создает предпосылки для познания пространства и восприятия пространственных отношений.

Литература

1. Основы методик дошкольного образования. Краткий курс лекций : учеб. пособие / О. Н. Анцыпирович [и др.]. – 4 – е изд., стер. – Минск : Новое знание ; М. : ИНФА – М, 2020. – 390 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).
2. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Васечко Юлия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Е. Н. Сидя, канд. психол. наук

Формирование коммуникативной культуры младших школьников в процессе внеурочной деятельности является актуальной проблемой, так как уровень сформированности коммуникативной культуры влияет не только на обучающий процесс, но и на развитие личности в целом и адаптацию в социуме. Коммуникативная культура формируется и совершенствуется в процессе общения учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Успешная реализация своего потенциала ребенком зависит от уровня постижения им элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте. Отсюда следует, что одной из основных проблем, встающих перед современной школой, является создание благоприятной образовательной среды, которая будет наиболее благоприятна для формирования коммуникативной культуры школьников.

Цель нашего исследования: определить уровень сформированности коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности.

Следует понимать, что коммуникативная культура имеет огромное значение для младшего школьника: во-первых, она влияет на учебную успешность; во-вторых, от коммуникативной культуры во многом зависит процесс адаптации ребенка в школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе; в-третьих, коммуникативная культура может рассматриваться как проявление коммуникативной компетентности в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности, но и благополучие его будущей жизни.

При отсутствии навыков общения, элементарных его понятий возникает много конфликтов не только в семье, но и в коллективе при совместной деятельности. Так, по мнению О. В. Гусевской, именно коммуникативная культура может являться условием успешной адаптации личности ребенка к жизни в обществе и поэтому заслуживает всестороннего изучения и анализа [3].

Номимо усвоения особых умственных действий ребёнок под присмотром педагога овладевает содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится работать в процессе внеклассной деятельности в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей [1].

Что же такое внеурочная деятельность? Н. Ф. Голованова утверждает, что внеурочная деятельность школьников – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [2].

Образовательные результаты деятельности школьников делятся на три уровня: 1 уровень – приобретение школьником социальных знаний; следующий уровень – формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом; третий уровень – получение школьником опыта самостоятельного социального действия [4].

Хотелось бы выделить виды внеурочной деятельности, которые реализуются в учреждении образования, – это познавательная, игровая, досугово-развлекательная деятельность, общение, художественное творчество и другие.

В процессе внеурочной деятельности может применяться парная, групповая, индивидуальная формы работы. Эффективными методами работы при формировании коммуникативной культуры у младших школьников являются игровая и проектная деятельность. Игры подразделяются на сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические и коммуникативные [5].

В игре происходит не только формирование коммуникативных способностей, но и развитие образного и словесно-образного мышления.

С целью определения уровня сформированности коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности нами проведены опрос и анкетирование. На основе полученных данных мы определили общий уровень сформированности коммуникативной культуры у учащихся.

Так, по результатам теста-опросника у 3 учащихся из 21 (14,3 %) низкий уровень сформированности коммуникативных умений, у них рассеянное внимание и не умеют слушать; у 8 учащихся (38,1 %) – средний уровень сформированных коммуникативных умений, однако недостаточная концентрированность внимания, периодически перебивают собеседника; у 10 учащихся (47,3 %) определен высокий уровень развития коммуникативных умений.

Проведенное исследование на определение оценки уровня общительности (В. Ф. Ряховского) показало, что средний уровень общительности у 9 учащихся (42,86 %) из 21 испытуемых. Это контактные и общительные дети, принимающие участие в общественной деятельности класса, которые не боятся новых знакомств, умеют отстаивать свою точку зрения. У 4 человек (19,05 %) – низкий уровень общительности: нет стремления к общению, много времени проводят в одиночестве, мало или практически отсутствуют друзья. У 8 учащихся (38,10 %) определен высокий уровень общительности. Это школьники с высокими задатками организатора, контактные и коммуникабельные.

На основании результатов опроса и анкетирования мы определили общий уровень сформированности коммуникативной культуры младших школьников в процессе внеурочной деятельности. Высокий уровень развития коммуникативной культуры выявлен у 7 (33,3 %) учащихся, средний уровень – у 10 (47,6 %) учащихся, что является оптимальным показателем сформированности коммуникативной культуры для учащихся исследуемого возраста. У 4 испытуемых (19,05 %) выявлен низкий уровень коммуникативной культуры. Хотелось бы подчеркнуть, что более общительны девочки, так как из 7 учащихся 6 девочек с высоким уровнем развития коммуникативной культуры.

По нашему мнению, предполагаемыми причинами являются: предпочтение реальному общению игры на телефонах, смартфонах, низкий уровень общения в семье и некоторые другие причины (замкнутость, наличие физических заболеваний).

Таким образом, итоги проведенного исследования показывают, что в целом у испытуемых сформированность коммуникативной культуры находится на среднем уровне. Педагог применяет различные методики во внеурочной деятельности, которые способствуют формированию коммуникативной культуры у младших школьников.

Однако, результаты исследования указывают на необходимость системной и совместной деятельности педагогов, психологов и родителей по дальнейшему формированию коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности.

Следует подчеркнуть, что уровень сформированности коммуникативной культуры у младших школьников зависит от выбранных заданий, методов, приёмов и грамотно организованной работы во внеурочное время.

Литература

1. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – М. : Эксмо, 2009. – 464 с.
2. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2014. – 272 с.
3. Гусевская, О. В. «Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности» [Электронный ресурс] / О. В. Гусевская. – Режим доступа: [file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/formirovanie-kommunikativnoy-kultury-lichnosti-kak-osnova-obshekulturnoy-kompetentnosti%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/formirovanie-kommunikativnoy-kultury-lichnosti-kak-osnova-obshekulturnoy-kompetentnosti%20(5).pdf). – Дата доступа: 10.03.2021.
4. Рохлина, Е. А. Исследование формирования коммуникативной культуры младших школьников / Е. А. Рохлина // Молодой ученый. – 2014. – № 1. – С. 636–639.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Электронный ресурс] / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#Sp1>. – Дата доступа: 10.03.2021.

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Васильева Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

В настоящее время в Республике Беларусь возрастает значение информации как важнейшего фактора, определяющего характер и направленность развития педагогического процесса. Информационные технологии изучают различные учёные (А. Лавлейс, Г. Лейбниц, Ж. Жаккар, Ч. Бэббидж и др.). В начальной школе традиционное обучение осуществляется в различных формах: урок, беседа, игра, путешествие, экскурсия и др. [1]. В современной социокультурной ситуации инновационными средствами развития школьников выступают виртуальные и интерактивные экскурсии [2].

Виртуальная экскурсия – это организационная форма обучения, отличающаяся от реальной воображаемым представлением действительно существующих объектов, условий для самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов по различным вариантам изучения природы [3]. Виртуальные экскурсии – один из самых эффективных и убедительных на данный момент способов представления информации, т. к. они создают у зрителя полную иллюзию присутствия [4]. А. А. Пономарёва [4] выделяет ряд преимуществ виртуальных экскурсий перед традиционными: а) возможность посещения и знакомства с объектами, расположенными за пределами города, области и даже страны, не покидая учебного кабинета; б) рассмотрение нескольких объектов (музеи, заповедники, природные сообщества и др.) в течение одного урока; в) доступность повторного просмотра, наглядность видеоматериала; г) овладение практическими навыками самостоятельного наблюдения и анализа.

Учёны-педагогические (Е. Я. Голант, И. П. Подласый и др.) выделяют следующие виды виртуальных экскурсий: а) естественнонаучные (в лес, к речке, в музей и др.); б) краеведческие (с целью изучения природы и истории родного края); в) историко-культурные (по историческим местам, в картинные галереи, выставочные залы); г) биографические (по местам, связанным с жизнью и творчеством знаменитых людей) [1].

Экскурсионист Л. Бархаш [3] считает, что основными преимуществами виртуальных экскурсий являются: а) доступность – осмотр мировых достопримечательностей без материальных и временных затрат; б) возможность проведения экскурсий в удобное для обучающихся время; в) многократный просмотр экскурсии и прилагаемой к ней информации.

По мнению В. В. Голубкова [3], наиболее удобным способом осуществления виртуальных экскурсий могут быть: а) клик мышкой по стрелке перехода; б) нажатие на иконку нужной панорамы в панели инструментов.

На базе ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозырь» в 3 «В» классе нами был проведен опрос учащихся. Респондентами выступили 26 учеников (15 мальчиков, 11 девочек). На вопрос «Какие экскурсии вы посещали?» мы получили следующие ответы: а) мемориальный комплекс «Брестская крепость-герой» (31,5 %); б) ботанический сад Республики Беларусь (23,8 %) и др. На вопрос: «Что запомнилось во время экскурсии?», – мальчики ответили, что в мемориальном комплексе им запомнился главный вход, выполненный в виде большой звезды, рассказы о Великой Отечественной войне, а также разнообразное представление экспонатов музея.

Девочки ответили, что в ботаническом саду на них произвела впечатление красота природы, разнообразные лекарственные растения, хвойные и лиственные деревья. Им понравился мир цитрусовых растений; дорожки, выложенные из камня; арки, полностью обитые листвой и др.

На вопрос о виртуальных экскурсиях ребята ничего не ответили, т. к. подобный вид урока учитель с ними не проводил.

Во время педагогической практики на уроках по предмету «Человек и мир» нами проводилась виртуальная экскурсия по Замковой горе города Мозыря. Мы увидели красоту нашего города с высоты птичьего полёта, познакомились с историей города и Полесского края, музеем, который находится на Замковой горе, и др. Учащимся понравился данный вид экскурсии. Они открыли для себя много нового и интересного.

Таким образом, можно отметить, что виртуальная экскурсия – одна из эффективных форм и методов обучения современных школьников, развивающих кругозор в экологической, эмоциональной, психологической и нравственной сферах. Данный вид экскурсий развивает мировоззрение учащихся, познавательную способность, психологические особенности (воля), творчество (нарисовать картину того места, в котором проводилась экскурсия), экологическую культуру (поведение на природе).

Литература

1. Александрова, Е. В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке / Е. В. Александрова // Литература в школе. – 2010. – № 10. – С. 22.
2. Романовская, М. Б. Метод проектов в образовательном процессе : метод. пособие / М. Б. Романовская. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2006. – С. 15.
3. Творческая площадка по созданию виртуальных экскурсий [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: [https:// www.it-n.ru/communities.aspx](https://www.it-n.ru/communities.aspx). – Дата доступа: 03.03.2021.
4. Пономарёва, А. А. Виртуальная экскурсия как форма обучения младших школьников / А. А. Пономарёва // Научный поиск. – 2011. – № 2 (3). – С. 10.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Василевская Ю. В. (УО ГГПК, им. Л. С. Выготского, г. Гомель);
Научный руководитель – Г. В. Лой, преподаватель

В инструктивно-методическом письме «Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работе в учреждениях общего среднего образования в 2020/2021 учебном году» прослеживается актуальность в усовершенствовании гражданско-патриотического воспитания младших школьников. Воспитание гражданственности и патриотизма становится основным направлением современного образования. Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко четко изложил свою позицию о гражданско-патриотическом воспитании: «Если мы хотим видеть Беларусь сильной и процветающей державой, то мы должны прежде думать об идеологическом фундаменте белорусского общества...». Именно сейчас становится актуальным вопрос обогащения учащихся гражданско-патриотическими знаниями, а также принятие учащимися основных гражданско-патриотических ценностей.

В настоящее время компетентностный подход является широко обсуждаемым. Его содержание раскрывается через изучение лежащих в его основе понятий «компетенция» и «компетентность» [1]. Компетенция представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности: знаний, умений, навыков, способов деятельности, которые указывают на определенный круг предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – это качество человека, завершившего образование определенной ступени. Компетентность личности проявляется в деятельности человека и в какой-то степени относительна, так как ее оценка дается другими субъектами, чья компетентность может оказаться и ненадежной [3]. В психолого-педагогических исследованиях компетентность рассматривается как степень сформированности общественно-практического опыта субъекта, как уровень обучаемости специальным и индивидуальным умениям. Определения компетентности разнятся. Однако базовой характеристикой данного понятия остается степень сформированности у личности единого комплекса знаний, умений, опыта в исследуемой области. Таким образом, компетенция – это иное, чем просто знания и умения, несмотря на то, что компетенция проявляется именно в знаниях и умениях.

Гражданско-патриотическая компетенция – это способность и готовность человека быть активным членом своего государства, участвовать в его создании и функционировании, обладать позитивными ценностями и качествами, способность проявить их в интересах Отечества.

Критерии и показатели гражданско-патриотической воспитанности личности на основе компетентностного подхода: когнитивный (познавательный), мировоззренческо-ценностный, мотивационно-потребностный, деятельностно-поведенческий.

Когнитивный компонент (учебная компетентность) – устанавливает уровень развития гражданско-патриотических знаний, представлений, которые являются основой понимания гражданственности и патриотизма, а также самоопределения личности, группы в качестве субъекта социально значимой деятельности, осуществляемой на благо Отечества.

Мотивационно-потребностный компонент (компетентность социального выбора). Дает характеристику уровням гражданско-патриотической направленности личности, группам, их ориентации, целям, установкам, которые определяются духовно-нравственными и социально значимыми потребностями и интересами, побуждениями и устремлениями, другими компонентами, которые формируют целеполагание субъекта в качестве гражданина – патриота Отечества.

Деятельностно-поведенческий компонент (компетентность социального действия). Определяет готовность личности к самореализации, достигнутую в процессе ее осуществления, основные качества, которые проявляются на поведенческом уровне.

Учреждение образования создает условия для коррекции, самореализации и самоутверждения учащихся, что способствует становлению гражданско-патриотической зрелости. Ведь ребенок в процессе своей жизнедеятельности развивается не только физически, психически, но и социально [4, с. 4–9]. Все виды развития проявляются в его социальном взаимодействии не только с окружающим социумом в период обучения в учреждении образования, но и с обществом в целом. Качество этого взаимодействия и есть результат воспитания.

Основным источником формирования и развития личности является образование, которое включает в себя как обучение, так и воспитание. Для того чтобы образовательный процесс был целенаправленным и эффективным, необходим образец, в котором изначально будет заложен желаемый результат. Именно поэтому особое значение приобретает разработка теоретической модели личности учащегося, особенно в условиях осуществления непрерывного образования.

В гражданско-патриотическом воспитании используются различные подходы: личностно-ориентированный, деятельностный, культурологический и т. д. Каждый из них направлен на ту или иную область гражданско-патриотического воспитания, но компетентностный подход представляет собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [2, с. 128].

Поэтому в реализации гражданско-патриотического воспитания одним из ведущих является компетентностный подход, так как он предусматривает перестройку с более простой передачи необходимого набора знаний на формирование навыков, которые необходимы для создания условий овладения компетенциями, адаптирующими школьников к реальной жизни. При этом основной целью образования становится не сумма знаний, а совокупность необходимых компетенций в определенных сферах жизни.

Литература

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Беляев, А. В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи : дис ... д-ра пед. наук / А. В. Беляев. – Ставрополь, 1997. – 315 с.
3. Выготский, Л. С. Детская психология / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1984. – Т. 4. – 438 с.
4. Катович, Н. К. Патриотизм: воспитание в героико-исторических традициях / Н. К. Катович, Л. В. Петрович // Выхаванне і дадатковая адукацыя. Пачатковая школа. – 2014. – № 6. – С. 4–9.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩИХ СИТУАЦИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вильданова Рушания (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зebbеева, канд. пед. наук, доцент

Важнейшая задача дошкольного образования – раскрыть способности каждого ребенка, воспитать его как личность, подготовленную к жизни в современном мире. Одним из эффективных способов работы с детьми является ситуация, которая может быть «образовательной», «воспитывающей», «педагогической», «ситуацией общения», «этической», «жизненной ситуацией», «игровой», «проблемной», «ситуацией морального выбора» [1; 2].

Ребенок становится перед фактом выбора, когда необходимо решить разного рода проблемы: выбора способа поведения, способа организации деятельности, социальной роли. Правильно подобранные педагогические ситуации становятся важными стимулами для развития и воспитания детей. Дети, включаясь в эти ситуации, демонстрируют социальную ответственность, которая считается основой для их последующего вхождения в социальную среду.

При использовании воспитывающих ситуаций важно учитывать цель созданной ситуации; уровень развития способностей детей, особенности ребенка. Представим несколько воспитывающих ситуаций для использования в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Воспитывающая ситуация выбора. В таких ситуациях ребенок ставится перед необходимостью выбора своего поведения. Для этого предлагается выбрать решение из двух или нескольких возможных вариантов.

Воспитывающая ситуация творчества предполагает создание условий, в которых актуализируются выдумка, воображение, фантазия детей, способность к импровизации, способность выйти из нестандартной ситуации.

Чтобы дети не были равнодушными свидетелями тех или иных явлений и поступков, требующих от них нравственной оценки, воспитатель может использовать *ситуацию сопереживания*. В основе данной ситуации лежит эффект «эмоционального заряжения» под действием которого развиваются нравственные чувства детей, у них формируется нравственный опыт.

Воспитывающая ситуация персональной исключительности (формирование успешной личности). Нужно убедить ребенка: «Только ты сможешь это сделать... Никто, кроме тебя... Именно ты способен это сделать...». Когда ребенок знает, что только он может выполнить необходимую работу, поручение, задание, он с уверенностью берется за выполнение, полностью проявляя свои способности, стремится выполнить это дело, преодолев все трудности.

Наиболее широко в практике воспитания дошкольников используется *ситуация успеха*. Сотрудничество – это не только совместная деятельность или хорошо отлаженное взаимодействие. Весь смысл сотрудничества – в той радости, которую оно дает. Прием «Лестница», или «Встань в строй». Речь идет о ситуациях, когда педагог ведет воспитанника постепенно вверх, поднимаясь с ним по ступеням знаний, психологического самоопределения, обретения веры в себя, в окружающих. А. С. Белкин приводит алгоритм – последовательность шагов, приводящих к ожидаемому результату.

Ситуация «*Дано шанс*». Иногда важно не упустить шанс, который представляется воспитателю. Умело опираясь на знания особенностей детей, тонко играя на их чувствах самолюбия, упорства, самостоятельности, побудить их открыть для себя новые черты характера – целеустремленность, настойчивость. Ситуация *авансирования доверием*. Если ребенок совершил какое-либо неверное действие, в этом случае с помощью данной ситуации корректируется это действие, поведение в целом. Подобные ситуации и открытые разговоры с воспитателем, направленные на развитие познавательного интереса и чувства долга, помогут воспитаннику в дальнейшем поступать правильно.

Литература

1. Азаров, Ю. П. Искусство воспитывать / Ю. П. Азаров. – М.: Образование, 1997. – 231 с.
2. Зebbеева В. А. Дошкольное образование в интересах детства [Электронный ресурс] / В. А. Зebbеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 1116–1120. – Режим доступа. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/53226.htm>. – Дата доступа 02.03.2021.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Вислоух Марина, Малиновская Яна (УО МГПУ им. П. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Природа – неисчерпаемый источник новых знаний. С младшего школьного возраста необходимо учить ребенка наблюдать за природой, замечать прекрасное в ней, видеть связи и отношения в окружающем мире. Одна из главных задач формирования природоведческих представлений – научить младших школьников наблюдать за окружающим миром, замечать малейшие изменения в нем. Именно знания о природе интегрируют содержательные компоненты и элементы. Природная среда рассматривается как один из факторов, определяющих здоровье человека, важнейшие условия для его существования – развитие хозяйственной деятельности и культуры [1].

Решение задачи по формированию природоведческих представлений начинается в 1-ом классе и продолжается на протяжении всего школьного предмета «Человек и мир». Цель курса «Человек и мир» – формирование первоначальных представлений и знаний о природе и обществе, воспитание высоконравственного отношения младших учащихся к окружающей среде, своему организму, подготовка к углублению и расширению знаний о природе и обществе на следующих этапах обучения. В предмете «Человек и мир» выделяются три основные направления работы с детьми: ознакомление с природной средой; ознакомление с социальной средой; ознакомление с материалами анатомо-физиологического и санитарно-гигиенического содержания.

В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» указывается, что овладение первоначальными знаниями о природе, взаимосвязи человека с окружающей природной средой, о формировании гуманного отношения к природе, о представлении об уникальности каждого живого существа – является первоначальной задачей [2].

Уже в 1-м классе у учащихся формируются первоначальные представления о понятии «природа», «живая природа», «неживая природа» и т. д. Они начинают осознавать, что окружающую среду можно разделить на две категории: живое и неживое. С каждым уроком в их сознании количество представлений растет, они развиваются, становятся глубже.

В 3 классе содержание раздела «Мой родной край» открывает учителю возможности на краеведческом материале раскрыть взаимосвязи и взаимозависимости, что создаёт основу для изучения природных сообществ Беларуси (лес, водоём, болото, луг), а также для охраны природы. При изучении раздела «Разнообразие растений и животных на земле» обучающиеся получают знания о представителях растительности и животного мира, обитателях суши, морей и океанов [3].

На основе занятий у младших школьников формируются знания о том, что природе нужно помогать становиться лучше, что ее красота также зависит и от нас самих. И то, как мы к ней относимся, полностью отражается на ее отношении к нам.

Большое значение при формировании природоведческих представлений имеет внеучебная деятельность школьников, связанная с изучением родного края. Строгие рамки учебного занятия не всегда дают возможность ответить на природоведческие вопросы, интересующие учащихся.

На внеучебных занятиях ученики шире и глубже изучают природу, составляющие её компоненты и их отличительные признаки, убеждаются в связи организмов с окружающей средой, наглядно видят влияние человека на природу.

Наиболее распространёнными методами и формами внеучебной деятельности являются: экскурсии, целевые прогулки, походы по родному краю; работа по созданию краеведческих уголков, музеев, связанных с обобщением материалов по изучению своей местности; работа с краеведческой литературой; устные журналы; экологические и природоведческие праздники и др. Основной формой внеучебной краеведческой деятельности является кружок.

Краеведческий кружок – это группа учащихся, которая под руководством учителя занимается изучением природы родного края. Кружок даёт необходимые условия для всестороннего изучения своей местности, поскольку деятельность его опирается на самостоятельность учащихся; расширяет их кругозор, формирует полезные навыки [4].

Таким образом, использование в классной и внеурочной деятельности по предмету «Человек и мир» краеведческих материалов играет важную роль для формирования природоведческих представлений у младших школьников.

Литература

1. Концепции учебных предметов I ступени общего среднего образования. Человек и мир // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2009. – № 7.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащихся молодежи: утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь 15.07.2018 № 82 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/nukovoditelyam/organizatsiyavospitaniua.html/>. – Дата доступа 01.03.2021.
3. Человек и мир : учебное пособие для 3 класса учреждения образования с русским языком обучения / Г. В. Трофимова, С. А. Трофимов. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2018.
4. Баранский, Н. Н. Методика преподавания экономической географии / Н. Н. Баранский – М., 1960.

ІНТЭРВ'Ю З КАЗАЧНЫМ ПЕРСАНАЖАМ ЯК ФОРМА РАЗВІЦЦА ЗВ'ЯЗНАГА МАЎЛЕННЯ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Гаўрылавец Аляся (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)
Навуковы кіраўнік – А. В. Солахаў, канд. філал. навук, дацэнт

Дыялог мае вялікае значэнне для развіцця вуснага і пісьмовага маўлення малодшых школьнікаў. Ён рэалізуецца ў непасрэдным кантакце паміж суразмоўцамі і ўключае ў сябе паслядоўнае чаргаванне стымулюючых рэплік і рэплік-рэакцый. Інтэрв'ю – гэта разнавіднасць дыялогу, прызначаная для друку, радзей або тэлебачання, гутарка журналіста з якой-небудзь асобай.

Спецыфіка інтэрв'ю заключаецца ў тым, што вучням прапануецца ад імя пісьменніка, літаратурнага героя, казачнага персанажа і інш. шэраг пытанняў, на якія трэба даць адказ.

Фармуляванне адказаў на пытанні дае магчымасць навучыць дзяцей выказаць думкі лагічна, праўдзіва і вобразна, беражліва адносіцца да слоў, разумець прыгажосць роднай мовы. Праца над адказамі абуджае эмоцыі, вучыць дзяцей асэнсоўваць і ацэньваць убачанае і перажытае, знаходзіць прычынна-выніковыя сувязі, супастаўляць і параўноўваць, рабіць высновы. Яна дысплынуе думку, нараджае ў школьнікаў веру ў сябе.

На этапе падрыхтоўкі да такога сачынення настаўнік вызначае тэму сачынення, падбірае пытанні (стымулюючыя рэплікі) у адпаведнасці з узроставымі асаблівасцямі вучняў і індывідуальнымі магчымасцямі класа; афармляе іх на спецыяльных лістах для інтэрв'ю, пакідаючы пасля кожнага пытання чыстыя радкі для адказаў на пытанні. Лісты павінны выглядаць эстэтычна.

Сачыненне ў жанры інтэрв'ю мы правялі на ўроках беларускай мовы з вучнямі 3 “Б” класа СШ № 15 і 3 “Г” СШ № 9 г. Мазыра. Трэцякласнікам было прапанавана адказаць на пытанні казачнага героя – Бабы Ягі. Спачатку быў прачытаны “зварот” Бабы Ягі: *“Добры дзень, мае маленькія сябры! Усе вы мяне добра ведаеце. Пішу вам з казачнай краіны. Да мяне дайшлі чуткі, што ў вашым класе самыя разумныя і крэатыўныя вучні. Вось мне і хацелася зэта праверыць. Я падрыхтавала для вас шэраг пытанняў. Буду вельмі ўдзячная вам за цікавыя адказы”*.

Затым мы пазнаёмлі школьнікаў з усімі пытаннямі і прапанавалі разам прачытаць першае з іх, каб самастойна запісаць на яго адказ. У такім жа парадку дзеці працавалі з іншымі пытаннямі. Пасля вучні надзяліліся сваімі адказамі на пытанні, абмеркавалі іх разам. Сабраўшы лісты з інтэрв'ю, мы паклалі іх у канверт, каб “адправіць” Бабе Язе. У якасці ўзору прыводзім некалькі адказаў трэцякласнікаў на пытанні Бабы Ягі.

1. Ці любіш ты чытаць казкі? Чаму?
(Так, я вельмі люблю чытаць казкі, мне падабаюцца незвычайныя падзеі.)
2. Калі б ты трапіў у казку, то кім бы ты хацеў быць і што рабіць?
(Чаширскім катом, каб быць нябачным.)
3. Як ты лічыш, у тваім характары больш добрага або дрэннага?
(У маім характары зэта добрага, бо я заўсёды хачу дапамагчы людзям.)
4. Калі б ты мог ператварыцца ў расліну або жывёлу, дык каго б ты выбраў? Чаму?
(Ката, мне яны вельмі падабаюцца.)
5. Які казачны транспарт ты б хацеў прыдумаць сам?
(Лятаючае крэсла, каб лятаць у школу.)
6. Як ты адносішся да мяне, бабы Ягі? Чаму?
(Не вельмі добра, у некаторых казках ты злая.)
7. Што табе хацелася б зрабіць, калі б раптам ператварыўся ў бабу Ягу?
(Палётнаць у ступе над горадам.)

Арцём К., СШ № 15

1. Ці любіш ты чытаць казкі? Чаму?
(Так, таму што ў казках добра перамагае зло і шчаслівы канец.)
2. Калі б ты трапіў у казку, то кім бы ты хацеў быць і што рабіць?
(Хацеў бы быць рыцарам на кані, каб абараняць людзей ад зладзеяў.)
3. Як ты лічыш, у тваім характары больш добрага або дрэннага?
(Мне здаецца, што ў маім характары больш добрага, чым дрэннага.)
4. Калі б ты мог ператварыцца ў расліну або жывёлу, дык каго б ты выбраў? Чаму?
(У зубра. Таму, што яны сільныя.)
5. Які казачны транспарт ты б хацеў прыдумаць сам?
(Машыну, якая лётае ў паветры.)
6. Як ты адносішся да мяне, бабы Ягі? Чаму?
(Дрэнна: ты злая, і ўсіх крўдзіш.)
7. Што табе хацелася б зрабіць, калі б раптам ператварыўся ў бабу Ягу?
(Я хацеў бы дапамагчы людзям, якія трапілі ў бяду.)

Кірыл С., СШ № 9

Пры правядзенні сачынення ў жанры інтэрв'ю мы сутыкнуліся з наступнымі праблемамі: вучні абедзвюх школ маюць цяжкасці пры разуменні беларускіх слоў. Гэта звязана з тым, што ў апошні час мала ўвагі надаюць вывучэнню роднай мовы. Некаторыя вучні выкарыстоўвалі

шмат рускіх слоў. Адказы на пытанні былі ў двух словах, што сведчыць аб недастатковым развіцці звязнага маўлення. Таму можна зрабіць выснову аб тым, што развіццё маўлення будзе максімальным тады, калі праца па падрыхтоўцы і правядзенні сачыненняў розных жанраў будзе праводзіцца сістэматычна – так, каб кожнае сачыненне – вуснае і пісьмовае – узабагачала розум дзяцей новымі назіраннямі, уражаннямі, словамі, уменнем выказваць думкі дакладна і прыгожа.

ПІСЬМО СЯБРУ ЯК ВІД САЧЫНЕННЯ Ў ТРЭЦІМ КЛАСЕ

Гаўрылавец Ліяна (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)
Навуковы кіраўнік – А. В. Солахаў, канд. філал. навук, дацэнт

Пісьмо – адзін з арыгінальных жанраў сачыненняў на першай ступені атрымання агульнай сярэдняй адукацыі.

Мэта пісьма – праінфармаваць адрасата, уздзейнічаць на яго, пераканаць у тым або іншым пытанні.

Яно мае такія ж структурныя часткі, як і звычайныя бытавыя пісьмы: прывітанне, зварот да адрасата, паведамленне прычыны, па якой захацелася напісаць ліст чалавеку, уласна тэкст пісьма і, звычайна, заключэнне, дзе патрэбна развітацца з тым, каму мы пішам.

Каб структура пісьма лепш запомнілася вучням, мы прапануем падаць яе па схеме:

1. Пачатак (зачын) пісьма:

прывітанне,

зваротак;

паведамленне прычыны, па якой захацелася напісаць ліст.

2. Асноўная частка пісьма:

Паведамленне пра навіны.

3. Канцоўка пісьма:

пытанні да адрасата;

просьбы;

прывітанні;

развітанне;

дата і месца напісання, подпіс.

Праца па напісанні сачынення-пісьма праводзілася з вучнямі 3 “А” класа ДУА “Сярэдня школа № 15 г. Мазыра імя генерала Я. С. Барадунова”. Пісьмо было адрасавана сябру.

Пачыналася такая праца з адказаў на пытанні настаўніка, калектыўнага абмеркавання і вуснага складання невялікіх пісьмаў. Вялікая роля была адведзена лексічнай працы.

Вось прыклады вучнёўскіх сачыненняў у жанры пісьма.

1. *Добры дзень, Марат! Пішу табе, як і дамаўляліся. Прабач, што так доўга не пішу. Навін цікавых не так ужо і шмат. У школе справы ідуць добра. Але я не вельмі даўно захварэў і два тыдні сядзеў дома. З матульй рабілі дамашнія заданні, каб не адставаць ад аднакласнікаў.*

На выхадных я з бацькамі хадзіў на выстаўку экзатычных птушак, якая прыхахла ў наш горад. На ёй мне спадабалася адна птушка па мянушцы Крош.

На гэтым буду заканчваць сваё пісьмо, чакаю ад цябе адказ. Жадаю табе ўсяго найлепшага.

Твой сябар Арцём.

2. *Дарагая Танечка! Прывітанне! Як справы?*

Прабач мне за тое, што так доўга не пісала, але, разумееш, у мяне не хапае часу. Хачу табе паведаміць, што ў мяне ўсё добра. Я добра вучуся, чаго жадаю і табе. Хутка пачынаюцца канікулы, і я пaeду да бабулі. Спадзяваюся, што пазнаёмлюся з новымі людзьмі.

Год без цябе даводзіцца сумаваць. Прывітаю хутчэй. Я буду вельмі чакаць.

Твая сяброўка Ганна.

3. *Прывітанне, Саша!*

Як твае справы? Як твае поспехі ў школе і ў барацьбе? Што цікавага паведаеш пра сваіх дамашніх жывёл?

У мяне ўсё добра. Я прачытаў чатыры кнігі пра маленькую ведзьму Петранэлу. Гэта вельмі цікавыя кнігі.

Маіму брату хутка два гады. Ён смеіцца, вясёлы і добры.

У нядзелю скончыўся турнір па футболе. Наша каманда заняла чацвёртае месца. Хутка канікулы і наша каманда пaeдзе на наступныя спаборніцтвы ў Бабруйск. Там мы будзем два дні. Упершыню я пaeду без бацькоў. Вельмі чакаю гэтыя гульні і спадзяюся на перамогу. Потым абавязкова табе напішу.

Да пабачэння!

Дзіма.

4. *Добры дзень, дарагі Іван!*

Пішу табе, як і дамаўляліся. Прабач, што так доўга збіраўся з думкамі.

Як ты жывеш? Як справы? Чым займаешся?

У мяне ўсё добра. Вучуся я старанна, чаго і табе жадаю. Мама і тата падарылі мне папугая. Я назваў яго Гоша. Ён будзіць мяне раніцай, а ўвечары сустракае мяне ў калідоры. Калі я прыхожу са школы, Гоша сядзе на плячо і абдымае сваімі крыламі маю шыю. Мне з ім вельмі весела.

Іван, хачу павінішаваць цябе з надыходзячым днём нараджэння! Хай здзейсяцца твае самыя найлепшыя жаданні.

Вельмі сумую па тых цёплых летніх днях, якія мы праводзілі з табой у вёсцы. Як хадзілі ў лес за грыбамі, адпачывалі ля возера, дапамагалі маёй бабулі на агародзе!

Я вельмі буду чакаць адказ на маё пісьмо. Твой сябар Уладзік.

У працэсе працы над пісьмом вучні дапускалі шмат русізмаў і арфаграфічных памылак. Аднак яны выпраўляліся індывідуальна, дзякуючы своечасоваму кантролю з боку настаўніка. Гэта значыць, што вучні могуць працаваць, але ім не хапае сістэмнасці ў навучанні звязнаму беларускаму маўленню.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Герасимова Кристина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – Т. Н. Астраханцева, канд. пед. наук, доцент

Значение пространственной ориентации в раннем и дошкольном детстве трудно переоценить. Этот возраст – лучшее время для улучшения деятельности органов чувств, для накопления представлений об окружающем мире. Развитие пространственных представлений является, с одной стороны, основой умственного развития ребенка, а с другой стороны, имеет самостоятельное значение, поскольку всестороннее восприятие пространственных отношений имеет большое значение при обучении ребенка в детском саду, школе и для многих видов труда.

Опытно-экспериментальная часть исследования была проведена в старшей группе МБДОУ «Детский сад “Зоренька”» пгт. Урмары Чувашской Республики с детьми 3–4 лет в количестве 40 человек. Были задействованы две равные группы – экспериментальная и контрольная

по 20 детей. На констатирующем этапе мы опирались на методики Л. Б. Осиповой [1, с. 42]. Цель констатирующего этапа исследования: изучение уровня сформированности ориентировки в пространстве у детей младшего дошкольного возраста. Результаты данного этапа свидетельствуют о том, что у большинства детей экспериментальной и контрольной групп недостаточно сформированы умения ориентировки в пространстве.

В связи с этим нами была проведена система игр, целью которой стало формирование у детей младшего дошкольного возраста представлений о пространственной ориентировке в игровой деятельности.

Работа осуществлялась в утренние и вечерние отрезки времени как индивидуально, так и по подгруппам. Главное условие – регулярность работы, а также непрерывность учебного процесса.

Целенаправленно организовывались игры «Найди игрушку», «Где спрятан клад?», «Угадай, кого загадали?», «Справа, слева я стучу – перепутать не хочу!», способствующие формированию представлений о пространственной ориентировке у детей. В дидактических играх дошкольники тренировались в умении ориентироваться в пространстве, учились находить и показывать части тела по словесным инструкциям педагога, проговаривая пространственное положение частей тела.

В играх на формирование пространственных ориентировок дошкольники учились действовать по правилам, владеть пространственными формулировками, осознанно действовать в игре и познавать окружающий мир вокруг себя. В процессе игры развиваются такие психические процессы, как память, представления, мышление, воображение. Запоминая правила, дети усваивают смысл игры, учатся действовать согласно выбранной роли, творчески применяют имеющиеся двигательные навыки, учатся анализировать свои действия и действия своих сверстников.

Наряду с формированием ориентировки в окружающем пространстве у ребенка развивается и возможность ориентироваться в своем собственном теле: постепенно усваивается взаимное расположение отдельных частей тела и появляется возможность различать правую и левую его стороны. Различив правую и левую руку, ребенок постепенно переносит это понимание «правого» – «левого» и на окружающее пространство, на расположение предметов по отношению друг к другу (например: стул стоит слева от стола, фломастер лежит справа от листа и т. п.).

Результаты контрольного эксперимента показали, что количество детей со средним уровнем развития ориентировки в пространстве в экспериментальной группе увеличилось, с низким уровнем – уменьшилось, что отражает положительную динамику. В контрольной группе количество испытуемых с низким уровнем ориентировки в пространстве уменьшилось на 20 %, а в экспериментальной группе отмечается снижение данного показателя на 30 % за счёт увеличения высокого и среднего уровней.

Таким образом, экспериментальная работа доказала эффективность разработанных нами педагогических условий формирования умения ориентироваться в пространстве у детей младшего дошкольного возраста. Развитие пространственной ориентации дошкольников – необходимый процесс, которым, несомненно, руководит педагог, при этом в своей деятельности он использует все возможности учебного процесса с учетом возрастных особенностей дошкольников.

Литература

1. Дружинина, Л. А. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ : учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» / под общ. ред. Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск : Изд-во «Букватор», 2006. – 128 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ

Гимранова Наталия (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зезеева, канд. пед. наук, доцент

Проблема формирования у дошкольников доброжелательного отношения к людям, к сверстникам является наиболее актуальной в современном дошкольном образовании. Она неоднократно поднималась в трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Т. Н. Бабаевой. Доброжелательность – это отношение к человеку, ориентированное на содействие его благу, на совершение добра.

Т. И. Ерофеева подчеркивает, что доброжелательность является одним из важных компонентов отношений дошкольников друг к другу, она определяет доброжелательность как «общее эмоционально-положительное отношение дошкольников к сверстникам, желание заботиться о них, испытывать радость и удовлетворение от встречи с ними» [2].

Как отмечает О. В. Булавкина, доброжелательное отношение к людям разных национальностей не передается генетически, а формируется в процессе социализации ребенка под влиянием многих социальных институтов, прежде всего, в процессе воспитания. Старший дошкольный возраст является периодом формирования когнитивного, эмоционального и поведенческого сходства ребенка с представителями своего этноса, а также закрепления системы отношений к людям разных национальностей [1, с. 67].

Формирование у детей доброжелательного отношения к людям разных национальностей происходит в коллективе сверстников. Коллектив играет важную роль в жизни детей, так как взаимоотношения детей с возрастом усложняются. В поведении дошкольника ярче выступает связь нравственных качеств и свойств личности с познавательным отношением к окружающему миру, к деятельности, к взрослым и сверстникам, к себе.

Национальными правилами поведения являются такие, которых следует придерживаться во время повседневных и религиозных обычаев в определенном этносе; кросскультурными – такие, которые описывают поведение ребенка в полиэтничном окружении; общепринятыми – такие, которые являются характерными для определенного социума. Основой гуманного отношения к людям считается способность к сопереживанию, к сочувствию, которая проявляется в различных жизненных ситуациях.

Поэтому и считают, что у детей нужно формировать не только представления о правильном поведении или коммуникативные навыки, а прежде всего именно нравственные чувства. В этом случае ребенка можно научить воспринимать чужие трудности и радости как свои.

Л. И. Божович, Р. С. Буре, Л. Ф. Островская считают, что в любой деятельности дошкольника положительные качества проявляются в вежливом, внимательном отношении к сверстнику. Когда дети уже знакомы с культурой, бытом, традициями разных народов, проводят такие дидактические игры, как «Собери пазл», «Подбери костюм», «Найди пару», «Убери лишнее», «Вручи флаг», «Угости гостей». Игра «Собери пазл» способствует закреплению знаний о жилищах разных народов, дети находят сходства, различия; дидактическая игра «Подбери костюм» способствует развитию знаний о различных национальностях и их одежде, воспитывает уважение к ним. Дидактическая игра «Найди пару» способствует умению различать людей разной национальности по их внешнему виду, умению находить общее и индивидуальное. Игра «Убери лишнее» способствует расширению знаний детей о народных промыслах.

Игра «Вручи флаг» воспитывает чувство патриотизма, понимания того, что разные люди могут жить в разных странах, а могут жить в одной стране. Игра «Найди, чей инструмент» способствует закреплению знаний о национальных инструментах. Играя в эти игры, дети погружаются в атмосферу ранее неизвестной им культуры, с интересом знакомятся с другими народами, сравнивают, находят схожесть и различия. С помощью дидактических игр мы наполняем эмоциональную сферу детей, способствуем развитию положительного отношения при встрече с различными элементами народной культуры и соответственно доброжелательного отношения к людям различных национальностей.

Литература

1. Булавкина, О. В. Развитие позитивного отношения школьников к сверстникам различных этнических групп / О. В. Булавкина. – Ставрополь : Северо-Кавказский государственный технический университет, 2006. – 183 с.

2. Ерофеева, Т. И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста / Т. И. Ерофеева. – Екатеринбург, 2001. – 21 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПОСОБИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Глушак Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

В современных условиях проблема развития речи детей дошкольного возраста является наиболее важной и актуальной. Полноценное овладение речью в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач воспитания, образования, развития воспитанников.

Интерактивные технологии обучения основываются на принципах взаимодействия, активности обучаемых, на опоре на групповой опыт, на обязательной рефлексии, поэтому необходимо создавать такую среду образовательной коммуникации, которая характеризуется открытостью, постоянным взаимодействием, равенством аргументов всех участников процесса, накоплением совместного знания. Совместная деятельность означает, что каждый участник вносит свой особый индивидуальный вклад, между ними в ходе обучения идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Определяющим условием эффективности применения интерактивных методов обучения выступает позиция педагога, ориентированного на создание условий для развития инициативы учащихся.

В теории и практике интерактивного обучения продуктивно используются следующие группы методов: методы мыследеятельности; методы смысловторчества; методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации; методы рефлексивной деятельности; интегративные методы (интерактивные игры) [1, с. 21].

Следует отметить, что интерактивные пособия, такие, как Лэпбук, «говорящая» картинка, «мягкий театр», мультимедиа, интерактивные доски и столы и тому подобное, широко используются в учреждениях дошкольного образования для лучшего усвоения детьми содержания образования как и на занятии, так и в процессе игры.

Эффективность интерактивных пособий мы смогли наблюдать в период прохождения методической практики на базе учреждения дошкольного образования ГУО «Специальный ясли-сад №30 г. Мозыря для детей с нарушением зрения». Результаты наблюдения свидетельствуют, что применение интерактивного пособия на занятии позволяет интегрировать различные образовательные области, комбинировать виды продуктивной деятельности воспитанников, активизировать познавательную деятельность и развивать любознательность и познавательные интересы детей дошкольного возраста.

Нами было разработано интерактивное дидактическое пособие – Лэпбук «Домашние и дикие животные». Данное пособие предназначено для детей среднего и старшего дошкольного возраста с целью реализации образовательных областей «Ребёнок и природа», «Развитие речи и культура речевого общения». Данное пособие может являться частью занятия, использоваться как самостоятельная дидактическая игра, как средство развития и коррекции устной речи в условиях семейного воспитания. Пособие включает в себя систему заданий на классификацию домашних и диких животных, на выявление их отличительных признаков, условий обитания, природных сообществ, а также названия детёнышей животных, загадки и стихотворения о них.

Дети дошкольного возраста взаимодействуют с папкой, а не только рассматривают её, что повышает степень заинтересованности у детей к разнообразию игр и заданий внутри интерактивного пособия. Эффективность Лэпбука можно объяснить ещё тем, что не только игры и задания внутри папки развивают ребенка. Сам Лэпбук своей структурой позволяет ребёнку развивать мелкую моторику и аккуратному обращению с материалом.

Создавая Лэпбук, можно естественным образом осуществлять интеграцию образовательных областей, комбинировать разные виды детской деятельности (исследовательскую, познавательную, продуктивную) и формы работы с детьми, решать образовательные задачи в совместной деятельности взрослого и детей, самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста, активно взаимодействовать с семьями воспитанников.

Таким образом, Лэпбук решает ряд задач современного образования, давая детям дошкольного возраста не только знания предмета, но и обучая их разносторонне смотреть на проблему, ставить задачи и решать их, творчески подходить к вопросу организации и подбору информации.

Литература

1. Андарало, А. И. Интерактивное взаимодействие в обучении учащихся: программно-методический комплекс для слушателей целевых курсов повышения квалификации / Авторы: А. И. Андарало [и др.] / под общ. ред. В. В. Граковой, Т. А. Шингирей. – Минск : БГПУ, 2009. – 77 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования республики Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2019. – 479 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Говорко Яна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)
Научный руководитель – Т. А. Александрович, канд. пед. наук, доцент

Развитие ребенка в возрасте до трех лет отличается рядом особенностей физического и психического развития. И именно на этот период приходится такое значимое испытание, как адаптация к условиям учреждения дошкольного образования.

Эмпирическое исследование, направленное на педагогическое сопровождение детей третьего года жизни в адаптационный период к учреждению, было проведено на базе ГУО «Ясли-сад № 27 г. Бреста». Анализ адаптационного процесса (на основании листов адаптации) осуществлялся по следующим параметрам: настроение (положительное, отрицательное, неустойчивое); аппетит (положительный, отрицательный, неустойчивый); сон (засыпание, длительность сна, характер сна); эмоциональное состояние (активность в игре, речевая активность, контакт со сверстниками, контакт со взрослыми).

Оценка листов адаптации детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования за прошедшие три года показала, что только у 1/3 малышей адаптация проходила в легкой степени, примерно у 1/2 части детей – в средней степени, и всегда были дети, у которых адаптация проходила в тяжелой степени. Наиболее часто у детей возникали такие нарушения, как отрицательное настроение, неустойчивый аппетит, длительное засыпание, сон кратковременный; эмоциональное состояние подавлено, снижены речевая, двигательная активность.

В целях оптимизации процесса адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования была разработана структурно-функциональная модель психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста. Модель включает целевой (цель, задачи), содержательный, процессуально-методический, организационно-методический и контрольно-оценочный блоки.

Цель и задачи: обеспечение личностно-ориентированного сотрудничества педагогов с детьми; внедрение новых организационных форм сотрудничества педагогов с родителями; формирование у ребенка чувства защищенности и доверия к окружающему миру. Содержательный блок включает *когнитивный компонент:* повышение уровня компетентности родителей и педагогов в процессе адаптации ребенка, организации сопровождения ребенка в адаптационный период; *эмоционально-мотивационный компонент:* мотивация педагогов и родителей на взаимодействие по осуществлению педагогического сопровождения процесса адаптации детей к учреждению дошкольного образования, развитие положительных эмоциональных установок у детей к посещению учреждения дошкольного образования; *поведенческий компонент:* конструктивное взаимодействие родителей и педагогов при осуществлении психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации; проявления жизнедеятельности детей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями. В программу включены игровые комплексы, направленные на сближение детей друг с другом, на развитие навыков общения, взаимодействия со сверстниками и со взрослыми, на развитие познавательной активности детей, интереса к окружающему, действиям взрослых. Развивающие музыкально-двигательные игры, игры с водой, песком, с вкладышами, лепка из соленого теста,

обыгрывание построек, сюжетных игрушек и др. способствовали формированию игровых навыков детей, развивали умение играть рядом. Для повышения уровня педагогической компетентности родителей и педагогов были включены консультации «Как подготовить ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования», «Проблемы адаптации», дискуссия-диалог «О кризисе трех лет», семинар-практикум «Ступеньки взаимопонимания», лекция «Сотрудничество с детьми с учетом прогнозируемой степени адаптации ребенка» и другие мероприятия.

Процессуально-методический блок представлен педагогическими условиями и методами. *Педагогические условия:* знание и учет педагогами и родителями возрастных и индивидуальных особенностей ребенка; сотрудничество педагогов с семьей ребенка по данной проблеме; подготовка ребенка к учреждению дошкольного образования и определение уровня готовности ребенка к поступлению в ясли-сад; организация педагогического сопровождения ребенка в период адаптации в соответствии с прогнозируемой группой адаптации; создание эмоционально-благоприятной атмосферы. *Методы сотрудничества:* с детьми (игровые технологии, анималотерапия, глинтотерапия, тестопластика, сказкотерапия, музыкотерапия); с родителями (интерактивные тренинги, практикумы); с педагогами (коммуникативные, рефлексивные) методы. Формой организации адаптационного процесса является группа кратковременного пребывания детей совместно с родителями.

Результативно-оценочный блок. *Критерии:* положительное эмоциональное состояние ребенка; оптимальная познавательная и предметно-игровая деятельность; вступление ребенка в социальные контакты со сверстниками и взрослыми. *Прогнозируемые результаты:* протекание процесса адаптации детей к учреждению дошкольного образования в легкой степени; осознанное отношение родителей и педагогов к организации и осуществлению педагогического процесса адаптации.

Предложенная модель была апробирована в практике работы учреждения дошкольного образования в августе–сентябре 2020 года и показала ее достаточную эффективность.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гомон Марина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Широкое применение математического языка в различных науках, социальная и психолого-педагогическая целесообразность овладения им для развития мышления учащихся и обеспечения преемственности в обучении определяют актуальность формирования математической речи.

Работа по формированию математической речи имеет большое значение еще и потому, что речевые процессы теснейшим образом переплетены с процессами мыслительными. Л. С. Рубинштейн писал: «В речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем. Речь ... включается в сам процесс мышления как форма, связанная с его содержанием» [1].

Составные части устной и письменной речи, которые можно развивать на уроках математики, – это работа над звуковой стороной речи, словарная работа, формирование культуры математической речи, развитие связной математической речи.

Работа над звуковой стороной речи сводится к формированию правильного произношения и выразительного чтения любого задания. Для успешного решения этой задачи учитель должен следить как за своей речью, так и за речью учащихся. Для этого можно использовать в работе следующие упражнения: прочитайте слова и словосочетания, соблюдая ударения: сантиметр, миллиметр, дециметр, километр, килограмм, центнер; 6 килограмм, 27 километров, 32 дециметра.

Словарная работа на уроках математики сводится к пониманию и умению объяснять значение математических терминов, усвоению их правильного написания и формированию умений составлять содержательное связное высказывание [2]. С этой целью можно использовать следующие задания:

1. Упражнения на объяснение значений математических терминов (Решите пример: Сколько в 1 килограмме грамм? Сколько в 1 километре метров? Как надо прочитать?).

2. Упражнения на правильное написание терминов (Запишите слова, вставив пропущенные буквы: с...кунда, л...тр, кил...грамм; исправь ошибку в записи слов: маса, килаграмм, менута).

3. Упражнения на составление правильных связных высказываний. (Прочитайте предложения полностью: В банке 23 л. Саша ехала 3 ч и 23 м. Коля пробежал дистанцию в 3 км).

Данные упражнения направлены на усвоение правильной и точной формулировок величин и словосочетаний с ними.

Формирование культуры математической речи сводится к устранению грамматических и математических ошибок, таких речевых недостатков, как неточность и бедность речи, употребление лишних слов, неправильный порядок слов в предложении [3]. К математической речи предъявляются такие требования, как содержательность, логичность и последовательность, ясность и точность. Добиться ясности и точности речи можно с помощью следующих упражнений:

1. Упражнения на устранение грамматических и математических ошибок (Устраните математические ошибки в предложениях: «Коля собрал 5 килограмм яблок»). Правильно ли Коля прочитал предложение?)

Если учащиеся затрудняются дать ответ, учитель сам читает, обращая особое внимание на окончания, а затем просит детей повторить. Упражнения данного вида сложны, но с ними учащиеся справляются, если их использовать систематически и целенаправленно.

Развитие связной математической речи осуществляется в соответствии с методикой развития связной речи. Можно рекомендовать следующие задания: составьте текст, используя слова: дециметр, килограмм, час, минута; прочитайте данные выражения: 24 см – 15 см; 1 ч 15 мин + 3 ч 26 мин.

В зависимости от подготовленности класса можно составить более сложные упражнения, в которых одновременно нужно вставить пропущенные слова и устранить непоследовательность в тексте.

Развитие письменной математической речи в основном сводится к развитию умений оформлять решение упражнений и задач различными способами. В этой работе необходимо учитывать следующие моменты: работая над оформлением решения задачи, больше внимания уделять решению различными способами, изменению условия задачи, ее вопроса; не проявлять лишних формальных требований к записи решения задачи и ответа на вопрос. Главное – правильное решение и грамотное его оформление [4].

Таким образом, задача формирования у учащихся мышления, развития математических способностей решается с помощью развития математической речи учащихся, умений рассуждать и проводить доказательства.

Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
2. Шаталова, Е. В. Развитие математической речи младших школьников / Е. В. Шаталова, А. П. Тарасова // Начальная школа – 2018. – № 1. – С. 29–31.
3. Мордкович, А. Г. Зачем учить математику? [Электронный ресурс] / А. Г. Мордкович // Первое сентября. – 2002. – № 22. – Режим доступа: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200202210>. – Дата доступа: 17.02.2021.
4. Вавренчук, Н. А. Формирование математической речи у младших школьников как средство повышения качества образовательной подготовки по математике / Н. А. Вавренчук // Печатковаче навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2019. – № 6. – С. 16–20.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горбач Виктория (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)
Научный руководитель – Е. Н. Джух, старший преподаватель

Знание иностранного языка является важной предпосылкой для личных, культурных, профессиональных и экономических контактов современного человека. Обновление целей и содержания обучения предопределяет и обновление образовательных технологий, рассматривающих обучение иностранному языку как процесс личностного развития ученика в контексте взаимодействия культур. В период неустанный роста научно-технического прогресса каждое последующее поколение сталкивается с необходимостью усваивать все больший объем знаний. В этих условиях возникает потребность интенсификации процесса обучения, применения подходов, чтобы обеспечивать активное участие в речевой деятельности каждого ученика на уроке.

В данной работе мы рассмотрим современные подходы обучения иностранным языкам младших школьников.

В начальной школе актуальны следующие подходы обучения иностранным языкам: личностно-деятельностный, компетентный, когнитивно-коммуникативный, межкультурный.

Деятельностный и личностно-деятельностный подходы, развивающие идеи основателя отечественной психологической школы Л. С. Выготского, используются учёными-методистами для психологического обоснования своих концепций. Основными категориями этих подходов являются категории «деятельность» и «личность»: личность развивается в процессе выполнения продуктивной иноязычной речевой деятельности, и основная цель обучения иностранному языку формулируется как формирование иноязычной деятельности как нового способа общения. Необходимо создание мотивов всех речевых и неречевых действий детей при овладении иностранным языком и их поэтапное формирование.

Целью компетентного подхода является практическое применение полученных теоретических знаний в различных сферах жизнедеятельности с учетом не только социокультурного опыта человечества, но собственного опыта учащегося, а это подразумевает развитие и формирование у учащихся коммуникативных, организационных умений и навыков [3]. Данный подход формирует коммуникативную компетенцию, понимаемую как способность гибко пользоваться иностранным языком в целях общения с учётом различных ситуаций общения.

Когнитивно-коммуникативный подход к обучению представляет собой, с одной стороны, теоретическое обоснование коммуникативной методики обучения иностранным языкам, то есть решение таких методических вопросов, как отбор, организация, последовательность изучения языкового и речевого материала и способов его предъявления и тренировки, учитывающих коммуникативные потребности учащихся определённого возраста и учебные условия, с другой стороны, с когнитивистских позиций, он обеспечивает сознательное усвоение знаний и сведений языкового, страноведческого и культурно-эстетического характера, развивающих познавательные интересы и запросы формирующейся личности учащегося в социуме, овладевающей иностранным языком на минимально необходимом уровне [4]. В этой связи обучаемый становится активным участником процесса иноязычного обучения и социализации, а не просто объектом обучающей деятельности преподавателя. В свою очередь в процессе обучения реализуются модели реального общения и особенности реальной иноязычной коммуникации, поскольку владение системой языка (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования обучаемым иностранным языком в условиях межкультурного общения.

В процессе обучения иностранному языку межкультурный подход имеет особую актуальность, поскольку преподаватель и обучающийся уже на самом начальном этапе сталкиваются с проблемой культурных различий в понимании новой языковой среды. Межкультурный подход напрямую связан с целями обучения иностранному языку, которые предполагают не только овладение грамматическими и коммуникативными нормами изучаемого языка, но и постижение принципов и норм иноязычной культуры. Данный подход развивает языковую личность младшего школьника, готового и способного к межкультурному общению на иностранном языке.

При обучении иностранному языку важно подбирать подходы, которые развивают учащегося как личность. Важно, чтобы учащийся чувствовал себя свободно от психологических трудностей и барьеров общения. С помощью данных подходов обучающиеся будут готовы к иноязычному общению, так как реализуются модели реального общения.

Литература

1. Бурикова, С. А. Межкультурный подход в обучении иностранным языкам как рефлексия межкультурных различий / С. А. Бурикова, И. В. Смирнова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 11. – С. 150–153.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : Аркти, 2003. – 192 с.
3. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–5.
4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Горбунова Ярослава (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)
Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент

Дети в дошкольном возрасте наиболее чувствительны ко всему окружающему миру. Успешность полоролевой социализации во многом зависит от того, насколько стихийно или целенаправленно протекает процесс гендерного воспитания. Именно в этом возрасте происходит накопление гендерного опыта, подразумевающего под собой формирование маскулинности и фемининности. Этим и обуславливается необходимость начать с первой ступени системы дошкольного образования.

Дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Придя в этот мир, ребенок вбирает в себя все человеческое: способы общения, поведение, взаимоотношения, используя для этого собственные наблюдения и подражание взрослым. Чтобы облегчить жизнь ребенка, необходимо еще с дошкольного возраста привить навыки культурного поведения.

Под «гендерной культурой» понимается индивидуально-личностная характеристика, как часть общей культуры субъекта, содержащая гендерную компетентность, гендерную картину мира, специфические ценностные ориентации и модели поведения [2, с. 4].

Значительное внимание в воспитании основ гендерной культуры дошкольников уделяется формированию представлений образа действий, характерного определённому полу, что помогает детям осмыслить содержание своего будущего поведения, после того как они полноправно станут участниками всех видов социальных отношений. Результативность формирования гендерной идентичности, которая предполагает знание своих сходств и различий с представителями своего и противоположного пола, зависит от особенностей построения воспитательного процесса, создания благоприятных педагогических условий, методов, форм и средств воспитания.

Эффективным средством воспитания основ гендерной культуры детей дошкольного возраста является сказка. Сказка служит неисчерпаемым источником народной мудрости, которая накапливалась веками и передавалась из уст в уста. В наше время устное народное творчество также является актуальным для дошкольников, потому как на этом этапе имеются широкие возможности использования потенциала русской традиционной культуры. Образы героев сказок, их поведение служат основой формирования представлений о мужественности и женственности в повседневной жизни.

Примеряя на себя образы персонажей сказок, дети могут изучить внутренний мир героев, оценивать поступки героев через призму собственного жизненного опыта, что помогает глубже осознать мотивы их поступков, определять ценности мужественности и женственности.

Рассмотрим такие русские сказки, как «Василиса Прекрасная», «Царевна-лягушка», «Крошечка-Хаврошечка», «Морозко», «Рукодельница и Ленивица». Данные сказки помогают детям сформировать в сознании обобщённый положительный образ девочки, девушки, способствуют правильному пониманию девочками их будущей роли в семье. Героини добрые, терпеливые, заботливые, трудолюбивые, отзывчивые на чужое горе, внимательные и самоотверженные, и всё это им вознаграждается.

Положительные качества мужских сказочных персонажей, таких как Иван-царевич, Иван-дурак являются вектором действий для мальчиков дошкольного возраста, воспитания в них мужественности. Их отличают скромность, смелость, трудолюбие, верность, доброта, сила, готовность прийти на помощь, бескорыстие, чем мужской пол заслуживает любовь и уважение. Проявление ума и смекалки как мальчиками (мужчинами), так и девочками (женщинами) обеспечивает выход из сложных жизненных ситуаций.

Таким образом, сказка является окном в неизведанный мир взрослых, она насыщена социальными действиями, основой которых служит нравственность. Через сказку ребёнок легко понимает особенности взаимоотношения полов, приобретает определенный гендерный опыт. Сказки обучают и создают эмоциональную положительную модель гендерного поведения.

Литература

1. Корнилова, А. А. Устный фольклор как средство гендерной социализации детей / А. А. Корнилова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 24–25. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/771008.htm>. – Дата доступа: 15.02.2021.
2. Крайник, В. Л. Сущность и содержание понятия «гендерное воспитание» [Электронный ресурс] / В. Л. Крайник, М. В. Микова // МНКО. – 2016. – №5 (60). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-ponyatiya-gendernoe-vospitanie>. – Дата доступа: 29.03.2021.
3. Усова, Н. И. Формирование гендерной компетентности педагогов дошкольного образования / Н. И. Усова, В. А. Рогозина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8. – № 2 А. – С. 187–196.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гороховцева Диана (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

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

Роль учителя в жизни ребёнка очень велика. Педагог не только даёт детям знания об окружающей действительности, но также и развивает в них различные личностные качества. Именно поэтому следует сказать о том, что хороший учитель должен обладать рядом характеристик, способствующих комфортному межличностному взаимодействию между всеми участниками образовательных отношений. Педагог обязан: обладать высокой гражданской ответственностью и социальной активностью; любить детей и сам процесс преподавания; иметь творческий взгляд на мир; стремиться к саморазвитию и самообучению; подстраиваться под быстро меняющиеся реакции современного общества; обладать такими качествами, как сдержанность, оптимизм, коммуникабельность, стрессоустойчивость. Без вышеперечисленных качеств педагогу будет сложно взаимодействовать с другими субъектами образовательных отношений, что приведёт к появлению различного рода конфликтов.

В процессе обучения и воспитания детей младшего школьного возраста выделяется ряд сложностей, которые педагог должен преодолеть. Их можно разделить на несколько групп в зависимости от ведущей деятельности: коммуникативные, учебные, воспитательные и организационные. Если учебные, воспитательные и организационные сложности можно решить с помощью комбинаций различных методик, то коммуникативные не предполагают уже прописанного хода действия для возникающих трудностей. Одной из явных коммуникативных проблем в учебно-воспитательном процессе выступает педагогический конфликт. Подобная ситуация – это всегда столкновение сторон, мнений.

В ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что может существовать и такая разновидность, как конфликт интересов, который трактуется как «ситуация, при которой у педагогического работника при осуществлении им профессиональной деятельности возникает личная заинтересованность в получении материальной выгоды или иного преимущества и которая влияет или может повлиять на надлежащее исполнение педагогическим работником профессиональных обязанностей вследствие противоречия между его личной заинтересованностью и интересами обучающегося, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» [1]. Данного рода конфликты обычно возникают между педагогом и управляющими органами учреждения либо между педагогом и государством.

Достаточно часто разногласия возникают между учителем и учениками и их родителями и/или законными представителями. Они могут появиться из-за процесса оценивания результатов образовательной и воспитательной деятельности. В большинстве случаев вопрос решается лично либо между учителем и учеником посредством беседы и разъяснения критериев оценивания, либо же в решении возникшей проблемы включаются и родители ребёнка. Однако в определённых ситуациях вопрос посредством личного взаимодействия педагога и законных представителей не устраняется. В данном случае подключается третья сторона образовательных отношений, а именно руководство образовательной организации.

Ещё одной разновидностью педагогического конфликта являются разногласия внутри коллектива работников образовательной организации. Причинами данного спора могут являться как личные недопонимания, так и вопросы, связанные с профессиональной педагогической деятельностью и карьерой. Конфликты такого рода оказывают плохое влияние не только на участников спора, но и на весь коллектив в целом, что приводит к ухудшению работы организации. Данная проблема решается либо лично между её участниками, либо при помощи карательных мер руководства (выговор, предупреждение, увольнение).

Очевидно, что независимо от типа конфликта, ими наносится вред, который отражается не только на деятельности учителя, но и на работе организации в целом. Поэтому следует по возможности предотвращать их появление. «Взаимоотношения учителя с коллегами, родителями и детьми, основанные на осознании профессионального долга и чувстве ответственности, составляют сущность педагогического такта, который есть одновременно и чувство меры, и сознательная дозировка действия, и способность проконтролировать его и, если это необходимо, уравновесить одно средство другим» [2, с. 37]. Именно обладание данным качеством способствует урегулированию и избеганию конфликтов.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Педагогика / В. А. Сластенин [и др.]. – 4-е изд. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Гребнева Вероника (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зейзева, канд. пед. наук, доцент

Развитие человека представляет собой процесс физического, психического и социального созревания и охватывает все количественные и качественные изменения врожденных и приобретенных средств, происходящие под воздействием окружающей действительности. Основная потребность человеческого организма, а тем более детского – это двигательная активность. Двигательная активность – средство полноценного развития и подготовки детей.

Движение привлекало к себе внимание многих великих ученых, например, таких физиков, как И. Ньютон, А. Эйнштейн, биологов Ч. Дарвина, И. Мечникова, физиологов И. М. Сеченова, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского, психологов Б. М. Теплова, А. Р. Лурия.

Основными средствами развития двигательной активности считаются: утренняя гимнастика; гимнастика пробуждения; занятия физической культурой; физкультминутки; подвижные игры. В развитии личности дошкольника подвижные игры играют особую роль. Они рассматриваются как ключевое средство физического воспитания. По определению П. Ф. Лесгафта, «подвижная игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни».

Игра не только ставит ребенка в такое положение, когда его ум живо работает, напрягаются чувства, а действия организовываются, но и тренируются и укрепляются различные группы мышц. Особенно важно, чтобы педагог поддерживал интерес к игре на протяжении всего времени. Приемы создания интереса тесно примыкают к приемам сбора детей. Иногда это одно и то же. Например, интригующий вопрос к старшим дошкольникам: «Хотите быть врачами? Непременно бегите в больницу!». Огромный эффект имеют атрибуты. Например, воспитатель надевает маску-шапку: «Смотрите, друзья, какая хитрая рыжая лисица прибежала к вам в гости...».

Подвижные игры классифицируются на сюжетные; бессюжетные; игры-забавы; спортивные игры. Сюжетные подвижные игры занимают особое место в работе с детьми. Сюжет и правила игры определяют характер движений. Движения носят имитационный характер. К сюжетным подвижным играм относятся «Медведь и пчелы», «Зайцы и волк», «Воробьишки и кот» и многие другие.

В бессюжетных подвижных играх нет образов, которым дети подражают. В таких играх дети проявляют самостоятельность, быстроту и ловкость движений, а также ориентировку в пространстве. К данному типу относятся такие игры, как «Найди себе пару», «Стань первым», «Скучно, скучно так сидеть», «Самые ловкие». Игры-забавы в жизни старшего дошкольника имеют существенное значение. Они связаны с выполнением определенных движений: бег («Платочек»), прыжки («Краски»), метание («Поймай мяч»), развитие координации в пространстве («Жмурки»).

Спортивные игры способствуют развитию не только крупных групп мышц, но и быстроты, ловкости, силы, выносливости, ориентировки в пространстве, осознания собственных действий. В детских садах преимущество имеют игры, знакомящие детей с видами спортивных игр или их элементами («Кольцеброс», «Серсо», «Бадминтон», «Городки»).

Подвижные игры создают благоприятную обстановку для эффективного решения оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. Активные игры доставляют детям положительные эмоции и стимулируют все физиологические процессы. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что подвижные игры – эффективное средство разностороннего развития личности дошкольника, в том числе и его двигательной активности.

Литература

1. Адашквичене, Э. Й. Спортивные игры и упражнения в детском саду / Э. Й. Адашквичене. – М.: Просвещение, 2002. – 96 с.
2. Берсенева, З. И. Здоровый малыш : Программа оздоровления детей в ДООУ / З. И. Берсенева, Р. Г. Казаковцева. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 95 с.
3. Михайлова, Н. В. Методика физической культуры детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие (теория, методика, опыт) / Н. В. Михайлова. – Оренбург : ГУ "РЦРО", 2018. – 107 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МНОГООБРАЗИИ НАРОДОВ МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Григорьева Наталья (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Внедрение и реализация федеральных государственных образовательных стандартов повысили значимость этнокультурного компонента образования. Этнокультурный компонент образования обеспечивает эффективность процессов социализации, адаптации, интеграции личности обучающихся в социокультурное пространство.

В двадцать первом веке общество развивается в условиях глобализации. Данное утверждение означает, что люди из разных уголков планеты обмениваются культурным наследием своих народов. Его усвоение важно для становления этноtolерантной личности. Не зная культуру и ценности чужого народа, иногда вовсе не возможно принимать его и уважать.

Помимо процессов глобализации и миграции народов, нужно помнить и о том, что на территории России проживает более 190 разных народов, и мы можем каждый день встречать представителя одного из них, ранее незнакомого для нас. А человеческая психология такова, что к новому люди часто относятся настороженно, с неприязнью.

Представления о многообразии народов мира является составным компонентом этнокультурной компетентности, которую Т. В. Поштарева характеризует как свойство личности, которое выражается в наличии целого набора объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, проявляющегося в умениях, навыках и моделях поведения, способствующих эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию [2].

А. С. Купавская [1] также наряду с когнитивным компонентом выделяет поведенческий и мотивационный. Для нас большее значение имеет первый компонент. В свою очередь, когнитивный компонент делится на знания индивида о родной и чужой культурах (обычаи, ценности, нормы, правила, распределение ролей и т.п.); представления о наличии похожих черт и отличий родной и чужой культур; понимание роли культурных отличий; знания, позволяющие адекватно понимать и объяснять поведение представителей другой этнической группы благодаря способности верно классифицировать и объяснять особенности своей и чужой культур; языковая компетентность; знания, способствующие точной шифровке и расшифровке неречевых сообщений от обладателей иной культуры; наличие точного понятия о культурной дистанции.

В условиях дошкольной образовательной организации проводится содержательная работа по приобщению детей к культуре народов.

Однако, достаточно часто вне поля зрения воспитателей остается ознакомление детей с народами, населяющими планету Земля. Педагоги ограничиваются использованием традиционных методов обучения информативно-рецептивной направленности. В то время как результативность обучения зависит от использования активных методов обучения.

Целью нашего исследования являлось изучение процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о многообразии народов мира.

Чтобы провести развивающую работу в данном направлении и оценить её эффективность, мы сначала определили уровень представлений дошкольников. Для этого на констатирующем этапе эксперимента нами были использован комплекс методик.

Индивидуальная беседа Е. И. Николаевой, М. Л. Поведенок была проведена с целью исследования особенностей представлений детей о расовых, национальных и культурных особенностях людей, выявления интереса к обсуждению рас и этносов.

Адаптированную комплексную методику Т. Г. Камардиной мы провели для изучения сформированности знаний дошкольников о народах, их костюмах, устном народном творчестве, народных праздниках, а также выявления степени проявления отношения к людям другой национальности.

По итогам двух проведенных методик было выявлено, что сформированность представлений о многообразии народов мира на высоком уровне продемонстрировали лишь часть детей (19 % детей в ЭГ, 17 % в КГ по первой методике и 14 % детей в ЭГ, 8 % в КГ по второй). Можно сделать вывод о том, что у большинства детей средний и низкий уровень сформированности представлений о многообразии народов мира.

Полученные результаты обусловили необходимость разработки и реализации формирующего этапа эксперимента. Основными методами и формами формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о многообразии народов мира определены: индивидуальная проектная деятельность, результатом которой будет создание альбомов (книг, стендов) с информацией о внешнем виде, месте проживания, культурных традициях и обычаях народов, изготовление кукол в национальной одежде и специфических предметов быта.

Литература

1. Купавская, А. С. Развитие этнокультурной компетенции подростка методом социально-психологического тренинга : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. С. Купавская. – М., 2008. – 21 с.
2. Поштарева, Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Т. В. Поштарева. – Владикавказ, 2009. – 41 с.

ПРАЦА З ПАДРУЧНІКАМ «БЕЛАРУСКАЯ МОВА» ЯК СРОДАК АКТЫВІЗАЦЫІ ПАЗНАВАЛЬНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ВУЧНІЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Грыцук Марына (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)

Навуковы кіраўнік – Г. М. Канцавая, канд. філал. навук, дацэнт

Пазнавальная дзейнасць як элемент цэласнага працэсу навучання «ўяўляе сабой мэтанакіраванае, сістэматычна арганізаванае, кіруемае звонку ці самастойнае ўзаемадзеянне вучня з навакольнай рэчаіснасцю, вынікам якога з'яўляецца авалоданне ім на ўзроўні ўзнаўлення ці творчасці сістэмай навуковых ведаў і спосабамі дзейнасці» [1]. Праца па развіцці пазнавальнай дзейнасці праводзіцца з выкарыстаннем розных сродкаў. Разуменню малодшымі школьнікамі матэрыялу, развіццю іх мыслення садзейнічае сістэматычная і мэтанакіраваная праца з падручнікам.

Тэарэтычныя звесткі і правілы, якія змешчаны ў падручніках «Беларуская мова», – гэта не толькі матэрыял для запамінання, але і кіраўніцтва да дзейнасці, якая ствараецца сістэмай пытанняў, якое ёсць у практыкаваннях падручніка.

Для таго каб пазнавальная дзейнасць вучняў садзейнічала іх маўленчаму развіццю, падручнікі ўтрымліваюць пытанні рознай мэтавай накіраванасці і структуры. У кожнай тэме падручніка пытанні падаюцца ў пэўнай паслядоўнасці, абумоўленай сутнасцю вывучаемай тэмы. Многія пытанніносяць характар вучэбнай задачы, паколькі як для адказу на іх неабходна правесці аналіз, параўнанне, абагульненне. Пастаноўка пытання, адпаведнага вучэбнай задачы, выступае для вучняў як пачатак сумеснай (ці самастойнай) пошукавай дзейнасці. *Як змяняюцца дзеясловы цяперашняга і будучага часу? Як можна вызначыць асобу і лік дзеяслова? Якая частка слова змяняецца пры змяненні дзеяслова на асобах і ліках? Чым адрозніваюцца дзеясловы I і II спражэння? Як вызначыць спражэнне дзеяслова? Чым адрозніваюцца дзеясловы I і II спражэння? У якой форме дзеясловы I і II спражэння маюць аднолькавыя канчаткі?*

Выкарыстанне ў падручніках сукупнасці пытанняў у межах тэмы ўяўляе сабой адно з найбольш эфектыўных праяўленняў развіццёвых магчымасцей падручніка «Беларуская мова».

Напрыклад, у тэме «Прыметнік» (3 клас) ёсць пытанні, якія дазваляюць вучням уявіць як функцыі гэтай часціны мовы, так і яе граматычныя асаблівасці: *З якім словам у сказе звязаны прыметнік? З якой мэтай выкарыстоўваюцца ў маўленні прыметнікі? Якую ролю ў маўленні выконваюць прыметнікі, блізкія па значэнні і супрацьлеглыя па значэнні? Якія канчаткі маюць прыметнікі ў адзіночным ліку і ад чаго гэта залежыць? Як даведацца, у якім ліку стайць прыметнік?*

У падручніках пытанні і заданні, якія стымулююць пазнавальную дзейнасць, размяшчаюцца ў пачатку тэмы, у яе заключнай частцы, у пачатку і ў канцы раздзела. Гэта залежыць ад іх прызначэння, мэтавай устаноўкі, якую рашае аўтар падручніка, уключаючы ў яго пазнавальны матэрыял (рубрыкі «Звяжы вузлаю», «Праблемнае пытанне», «Правіла», табліцы, схемы, узоры разбору слоў і сказаў, рознага віду памятки).

Калі пытанне прызначана для таго, каб стварыць спрыяльныя ўмовы для самастойнага засваення вучнямі новага паняцця, то яно, зразумела, стаіць у пачатку тэмы і накіроўвае ўвагу на істотныя прыметы гэтага паняцця, яго функцыі ў маўленні: *Прачытайце тэкст. На каго падобныя грыбы ў апавяданні? Якія словы ў тэксце дапамаглі ўявіць грыбы жывымі істотамі?*

Пытанні ў канцы тэмы часцей за ўсё прызначаны для супастаўлення вывучаемай з'явы з іншай, якая ў нейкіх суадносінах з ёй падобная ці супрацьлеглая, а таксама для абагульнення ў цэлым ведаў у структуры тэмы. Пытанніносяць развіццёвы характар і патрабуюць як аналітычных, так і сінтэтычных уменняў: *У якіх склонах канчаткі прыметнікаў ніякага роду адрозніваюцца ад канчаткаў прыметнікаў мужчынскага роду? У якіх склонах прыметнікі жаночага роду маюць аднолькавыя канчаткі? У якім склоне прыметнікі жаночага роду маюць варыянты канчаткаў? Ад чаго залежыць выбар склонавых канчаткаў прыметнікаў множнага ліку ў вінавальным склоне?*

На ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах значнае месца адводзіцца тэкстам практыкаванняў, у якіх праяўляецца функцыянальная роля вывучаемай моўнай катэгорыі, больш дакладна разумення яе своеасаблівасці і прызначэння.

Тэксты ў падручніках маюць выхаваўна-пазнавальны характар, садзейнічаючы ўдасканалванню ведаў вучняў пра навакольны свет, падтрыманню цікавасці да беларускай мовы. Напрыклад: *Прачытайце назву і пачатак апавядання. Што магло здарыцца з лістком клёна восенню? Прыдумайце на іх працяг апавядання і запішыце тэкст, які ў вас атрымаўся.*

У падручніках для 3 класа прапануюцца дэфармаваныя тэксты, тэксты, у якіх парушана паслядоўнасць размяшчэння частак, але прапануюцца план, тэксты, якія маюць загаловак і пачатак, а вучням неабходна скласці працяг апавядання. Выкананне вучнямі падобнага тыпу заданняў накіравана на стымуляванне іх мысліцельнай дзейнасці.

Такім чынам, прыярэтным у пазнавальнай дзейнасці пры працы з падручнікам з'яўляецца асэнсаванне вучнямі сістэмы пытанняў у структуры тэмы, дакладнасць разумення ўзаемазвязі адказаў на іх.

Літаратура

1. Беликов, В. А. Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности : метод. пособие / В. А. Беликов, Н. Г. Кривошапова, Л. А. Савинков. – М. : Владос, 2006. – 394 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Данилкович Диана (УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазиак, старший преподаватель

Формирование у детей дошкольного возраста основ безопасного поведения в быту, социуме и природе продиктовано необходимостью подготовки детей к безопасной жизни в окружающем мире, в формировании сознательного и ответственного отношения к личной безопасности, воспитания готовности к правильным действиям в опасных ситуациях.

Универсальным средством для формирования безопасных и здоровьесберегающих условий в учреждении дошкольного образования и семье является игра, так как игра выступает ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста.

Дидактическая игра – это разновидность игры с правилами, специально создаваемыми педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Для решения задач по реализации содержания учебной программы дошкольного образования мы предлагаем использовать дидактическую игру «Грибы и ягоды», целью которой является совершенствование умений детей старшей группы классифицировать грибы и ягоды по признаку «съедобные-несъедобные».

Задачи дидактической игры:

- образовательные: расширять знания детей о грибах и ягодах; учить различать съедобные и несъедобные грибы и ягоды;
- развивающие: развивать зрительное внимание, память, воображение, мышление и устную речь детей;
- воспитательные: воспитывать у детей бережное отношение к природе и ответственность за состояние растений ближайшего окружения.

Игра состоит из карточек с изображениями грибов и ягод, которые нужно классифицировать по признаку: «съедобные» – «несъедобные» и объяснить свой выбор.

Игровые правила: брать карточки по очереди, отвечать на вопросы, слушать внимательно и не перебивать отвечающего.

В ходе игры дети подходят к столу, на котором лежат разложенные карточки, перевёрнутые изображением вниз. Взяв одну из карточек, ребёнок должен назвать ягоду или гриб, изображённые на ней, и рассказать всё, что он знает о них.

Если у детей возникают трудности, воспитатель может помочь воспитанникам наводящими вопросами, например: почему гриб так называется? Чем полезна эта ягода? Почему нельзя есть этот гриб?

Также можно предложить детям назвать гриб или ягоду на белорусском языке, например: земляника – суніцы, рябина – рабіна, ежевика – ажны, боровик – баравік, подберёзовик – падбарызавік и так далее.

Данную игру можно также использовать в образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения». В ходе игры можно развивать умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы слов, например: черника – черничка, смородина – смородинка, брусника – брусничка, боровик – боровичок. Можно предложить детям посчитать грибы и ягоды, например: одна земляника, две земляники, пять земляник; один боровик, два боровика, пять боровиков. Также можно предложить «сварить варенье, компот или грибной суп». Задаём детям вопрос: из каких ягод можно сварить варенье? А из каких ягод можно сварить компот? Как можно по-другому назвать варенье из черники или ...? Какие грибы можно добавлять в суп?

Данную игру можно связать с образовательными областями «Изобразительное искусство» и «Художественная литература», предложив детям нарисовать, раскрасить, слепить, сделать аппликацию грибов и ягод или читая им художественные произведения.

В конце игры подводим с детьми итоги и узнаём победителя. Воспитатель задаёт вопросы каждому ребёнку: что нового вы узнали? Что бы вы хотели ещё узнать?

Таким образом, дидактическая игра – это эффективный метод познания и ориентировки в окружающем мире, формирования представлений о безопасном поведении в природе.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.

РОЛЬ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

Данилова Ксения (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

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

Наше время – это время, когда идёт поиск новейших форм, методов и приёмов обучения. Современные учебные заведения нуждаются в способах обучения, которые могут помочь в обучении и развитии способностей учащихся. Одним из эффективных методов являются игровые. Игра развивает умственную активность, позволяет сделать процесс обучения более интересным, заставляет учеников волноваться, переживать, тем самым игра перерастает в обучение, в творчество. Особенно игра полезна на уроках удмуртского языка как неродного [1, с. 314].

К сожалению, в Удмуртской Республике на сегодняшний день прослеживается тенденция исчезновения родного, удмуртского, языка. В школьном образовании идёт массовый переход на учебники «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл» («Здравствуй, удмуртский язык»), предназначенные для изучения удмуртского языка детьми, не знающими язык. На первый план выступает работа с лексикой. Для того, чтобы это занятие происходило непринуждённо, можно предложить различные игры.

Игры способствуют развитию внимания учащихся, формируют их познавательный интерес, творческое мышление. Предлагаем игру «Буэльёс» («Окраска, цвет»). Учитель называет цвет, а дети придумывают различные существительные к предложенному прилагательному. Например: лыз – инбам, син, дэрэм, липет (синий – небо, глаз, платье, крыша) и др. Каждый ребёнок старается показать свои знания, поэтому процесс усвоения лексики проходит непринуждённо. В ходе игры ребята пополняют свой словарный запас.

Также существуют игры, которые помогают преодолеть трудности обучения языку, развивают познавательную деятельность учащихся. Интересной является игра «Мар кариськод?» («Что делаешь?»). Играющие образуют пары. Один из них изображает действие (мимическое или пантомимическое), другой должен прокомментировать его, употребляя изученные глаголы. Задача учащихся – как можно больше употребить глаголы в своей речи.

Игра «Кузьым» («Подарок») помогает закрепить лексику по изученным темам. Дети делятся на две команды. На доске записываются два ряда слов: 1) наименование подарков; 2) список глаголов. Играющие «выбирают» подарок, затем из списка выбирают те глаголы, которыми можно объяснить назначение подарка.

Одним из эффективных приёмов тренировки воображения, мышления, внимания, памяти и других связанных с ним психических функций являются игры и задания, имеющие несколько верных решений.

Игра «Кучо кочо» (досл. «Пёстрая сорока», рус. вариант «Украсть слово») способствует хорошему развитию ассоциативных процессов и пополнению общего словарного запаса учащихся. Ее можно проводить при введении, закреплении и контроле лексики. Основной задачей игры является подбор к предлагаемому существительному как можно больше прилагательных. Класс делится на команды. Каждой команде дается существительное, к которому надо подобрать как можно больше подходящих прилагательных за определенное время. Выигрывает та команда, которая нашла наибольшее количество слов: корка – чебер, жужыт, виль, вуж, пу, из и др. (дом – красивый, высокий, новый, старый, деревянный, каменный).

Эффективной является игра «Анаграммы». Учитель дает ребятам карточки с буквами, чтобы они составили из них слова. Обычно слова выбираются по какой-либо определенной теме, например: «Пудо-живот» («Животные»), «Сяська» («Цветы»), «Дышетскон арбери» («Школьные предметы») и др.

Таким образом, в удмуртском языке игровые методы обучения разнообразны. Применяя на уроках игры, учитель способствует тому, что дети пополняют словарный запас, развивают познавательную активность, наблюдательность, внимание, мышление, память, поддерживают интерес к изучению удмуртского языка.

Литература

1. Булычева, Е. А. Роль игры в обучении детей школьного возраста удмуртскому языку / Е. А. Булычева // Девятые Есиповские чтения : Сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием. – Глазов : ГТПИ, 2015. – С. 314–318.

2. Зеч-а, бур-а, удмурт кыл! 5 класслы: Удмурт кылэз тодисьтэм пинальёслы учебник / Н. П. Боталова [и др.]. – Ижевск : Удмуртия, 2012. – 176 с.
3. Тараканов, И. В. Исследования и размышления об удмуртском языке: сборник статей : пособие для высших учебных заведений / И. В. Тараканов. – Ижевск : Удмуртия, 1998. – 482 с.

ЗАКАЛИВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дегтярева Ирина (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет задачу здоровьесбережения как одну из приоритетных. Результатом решения этой задачи должно стать создание комфортной развивающей образовательной среды или образовательного пространства, гарантирующего охрану и укрепление физического, психологического, духовного, социального здоровья воспитанников [1]. Согласно формулировке Всемирной организации здравоохранения, «здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков» [2, с. 37].

Падение уровня здоровья детей дошкольного возраста в России является не только медицинской, но и серьезной педагогической проблемой. Сохранить и укрепить здоровье детей – одна из важнейших задач дошкольного образования. Для профилактики и преодоления нарушений, которые имеются у дошкольника, для предотвращения развития патологических состояний, для укрепления здоровья необходимо проведение комплексной работы.

Закаливание – одно из наиболее эффективных средств оздоровления детей дошкольного возраста. Закаливание положительно действует на механизмы приспособления к холоду, жаре, ослабляет негативные реакции организма на изменения погоды, повышает устойчивость к вирусным и бактериальным заражениям, создает прочный щит от простудных заболеваний и тем самым значительно продлевает срок активной творческой жизни человека. Начинать закаливание лучше с раннего возраста.

Воздух, солнце и вода – основные природные факторы закаливания. Достаточное пребывание ребенка на воздухе; регулярное проветривание помещения; одежда, позволяющая свободно двигаться без перегревания, – все эти факторы оказывают закаливающее влияние на организм. На сегодняшний день существует целостная система принципов, которой руководствуются специалисты при разработке программ закаливания организма дошкольников [3].

Принцип систематичности. Прерывание процедур без серьезных на то оснований влечет за собой исчезновение «механизмов», вырабатывающихся в организме в процессе закаливания, и, как следствие, вновь повышается чувствительность к внешнему раздражителю.

Принцип постепенного увеличения силы раздражителя гласит о том, что первые закаливающие процедуры должны как по своей силе, так и по длительности вызывать минимальные изменения в организме, и только по мере привыкания к данному раздражителю их можно осторожно усиливать.

Принцип учета индивидуальных и типологических особенностей ребенка. Анализ физического и психического здоровья каждого ребенка – важное условие закаливания дошкольников.

Принцип положительной эмоциональной реакции ребенка на процедуры. Результаты закаливания во многом зависят от эмоционального отклика детей. Страх перед процедурами и, тем более, насильственное их проведение вызывают лишь негативные эмоции, которые не оказывают положительного эффекта на детский организм. Необходимо организовать закаливающие процедуры так, чтобы они вызвали у детей минимум дискомфорта и максимум положительных эмоций.

Принцип необходимости учета климатических условий подразумевает проведение закаливающих процедур и приучение дошкольников к тем температурам, в которых им предстоит жить.

Принцип полиградационности гласит о периодической сменяемости температуры или продолжительности закаливания, что позволит избежать стереотипного закаливания и, как следствие, привыкания.

Принцип последовательности применения закаливающих процедур (от простого к сложному). К водным процедурам и солнечным ваннам можно переходить после того, как ребенок привык к воздушным ваннам, вызывающим меньшие изменения в организме, а к обливию не допускать детей прежде, чем они не привыкли к обтиранию.

Принцип комплексности. Для достижения результата необходимо сочетать закаливающие процедуры с мероприятиями, направленными на укрепление его организма в повседневной жизни ребенка (прогулки на свежем воздухе, утренняя гимнастика, проветривание помещений и т. д.). Только комплекс мероприятий даст эффект оздоровления.

Таким образом, закаливание детей дошкольного возраста повышает устойчивость к вирусным и бактериальным заражениям, создает прочный щит от простудных заболеваний. Эффективность закаливания как средства оздоровления детей дошкольного возраста может быть обеспечена, если педагог организует закаливание с учетом всех принципов, обеспечивает постоянство и систематичность в работе по охране и укреплению здоровья детей, осознает важность этой работы и прикладывает максимум усилий.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>. – Дата обращения: 20.03.2021.
2. Большая энциклопедия дыхательных гимнастик / сост. Л. Орлова. – Минск : Харвест, 2007. – 224 с.
3. Голубева, Л. Г. Закаливание дошкольника / Л. Г. Голубева, И. А. Прилепина; под ред. В. А. Доскина. – М. : Просвещение, 2007. – С. 8.

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Демидович Александра, Рафальская Оксана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – П. Е. Ахраменко, канд. филол. наук, доцент

Словарь является основным строительным компонентом речи. На наш взгляд, уровень развития связной речи пропорционален развитию активного и пассивного словаря ребенка. Проследим, как же можно развивать словарь детей дошкольного возраста, а следовательно, и в целом связную речь на материале произведений устного народного творчества.

Эта работа осуществляется, по утверждению Е. И. Тихеевой, как во время занятий, так и во время нерегламентированной деятельности [1, с. 72]. Содержание работы определено в Учебной программе дошкольного образования [2]. При работе в соответствии с Учебной программой мы обращали внимание на следующие аспекты развития словаря: на основе углубления знаний детей об окружающем мире расширяли активный и пассивный словарный запас; вводили в словарь значимые для познавательной формы общения слова, обозначающие новые предметы, их свойства и качества, существенные признаки; формировали понимание обобщающих слов и навыки их употребления в речи; обращали внимание на словообразовательные связи. При работе над собственно языковыми явлениями слова основное

внимание уделялось формированию элементарного осмысления собственно словесных отношений (антонимии: сырая погода – сухая погода; синонимии: идет – шагает; бежит – мчится, несётся; многозначности слов: ножка стула, ножка стола, ножка у гриба, ножка ребёнка); знакомили детей с доступными дошкольникам фразеологизмами. Данная работа позволяет подводить детей к пониманию образных выражений в загадках, объяснению смысла поговорок.

Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать между предметами и явлениями отношения (причинно-следственные, временные). К умению связно строить текст предъявляется ряд сложных для детей умений. Необходимо уметь: подбирать наиболее подходящие для выражения своей мысли слова, строить простые и сложные предложения и соединять их лексическими и грамматическими способами связи [3, с. 83].

При работе с детьми среднего дошкольного возраста над произведениями устного народного творчества мы обучали их пересказу, выборочному и подробному. При этом знакомили детей с изобразительно-выразительными средствами текста (сравнениями, эпитетами, синонимами, антонимами, метафорами и др.).

Дети любят сказки. Используя их интерес, на базе сказок мы построили систему обучения по развитию речи детей дошкольного возраста. Для педагогического исследования разработали методику, целью которой являлось развитие связной монологической речи и словаря у детей среднего дошкольного возраста посредством устного народного творчества (на материале сказок). При работе использовали систему межпредметных связей: чтение и рисунок. Детям ставилась задача: после знакомства со сказкой и ответов на вопросы по содержанию сказки (для уточнения содержания и работы над словарем) нарисовать ее. Дети должны были нарисовать три сюжетных рисунка в соответствии с композицией сказки: начало, середина и конец сказки.

Затем с опорой на свои рисунки дети пересказывают сказку. При этом формируется понятие композиции сказки. Следует обратить внимание на то, что при переходе от одного рисунка к следующему педагог должен помочь ребенку их связать.

Исследование показало, что если ребенок изображает содержание сказки (начало, середина, конец) в своем рисунке, то это потом помогает ему не допускать ошибок при пересказе сказки, а следовательно, содействует и развитию речи. Для работы с рисунком нужно брать произведения устного народного творчества, потому что в них действующие герои яркие, контрастные, с четко выраженными внешними и внутренними чертами. Рисунок развивает такие психические процессы, как память, воображение, мышление, и это помогает развитию связной речи. Таким образом, связывая рисунок и текст, мы развиваем связную монологическую речь. То, что дети услышали через слово, изображается в рисунке, а рисунок, в свою очередь, помогает в развитии связной речи. Интегрированная работа по двум образовательным областям: развитию речи и изобразительному искусству (рисование) содействует оптимизации обучения в дошкольном учреждении.

Находясь на педагогической практике в учреждении дошкольного образования «Ясли-сад № 36 г. Мозыря», мы провели исследование, в ходе которого выявлено, что связывание рисунка и текста фольклорных произведений позволяет существенно повышать уровень активного словаря и уровень владения связной речью.

Литература

1. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева ; под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 2005. – 159 с.
2. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания / Утверждена Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 15.08.2019 № 138. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2019/10/up-doshkolnoe-2019-rus-bel.pdf>. – Дата доступа: 03.03.2021.
3. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Демчук Татьяна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Актуальность данной работы обуславливается двумя основными концептуальными положениями: во-первых, необходимостью сохранения среды обитания человека в условиях современной экологической ситуации, т. е. обеспечения естественной основы жизни и деятельности человека, без которой невозможно его благополучие; во-вторых, необходимостью гармоничного развития личности, которое включает в себя гуманистическое мироощущение, связанное с восприятием природы. Поэтому экологическое образование является одним из важнейших направлений в деятельности педагогических коллективов всех без исключения учреждений образования, включая и учреждения дошкольного образования. Экологическое образование рассматривается как «процесс, направленный на расширение экологических представлений детей, развитие у них эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов, а также умений экологически целесообразной деятельности» [1, с. 77].

Из сказанного выше следует, что экологическое образование включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный. Наше исследование посвящено формированию у старших дошкольников умений экологически ориентированной деятельности. «Содержание экологической деятельности для детей старшего дошкольного возраста включает систематический уход за растениями и животными уголка природы, экологической комнаты; труд на участке детского сада (в саду, огороде); подкормку птиц зимой» [2, с. 54].

Одна из задач нашего исследования заключалась в изучении уровня овладения старшими дошкольниками умениями экологически ориентированной деятельности. Исследование проводилось в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 15 г. Кобрин». В нем приняли участие 48 воспитанников (23 ребенка составили экспериментальную группу (ЭГ), 25 – контрольную группу (КГ)).

Каждому дошкольнику предлагали полить растение, удалить с него пыль, разрыхлить почву. Каждый вид ухода выполнялся отдельно. Сначала выясняли у ребенка, хотел бы он поухаживать за растениями и для чего это нужно делать. Затем предлагали:

- выбрать из уголка природы растение, нуждающееся в поливе (удалении пыли, рыхлении), и объяснить свой выбор;
- ответить, каким станет растение после ухода за ним;
- рассказать, как он будет осуществлять каждый вид ухода;
- подобрать необходимое оборудование для конкретного вида труда;
- объяснить, как узнать, что уход достаточен.

Результаты выполнения дошкольниками этого задания позволили выявить уровень освоенности ими трудовых навыков и умений по уходу за живыми объектами. Так, высокий уровень освоенности трудовых умений и навыков продемонстрировали 5,75 % дошкольников ЭГ и 7,19 % – КГ. Они смогли правильно определить состояние растений, рассказать о правилах ухода за ними, выбрать оборудование и т. д.

Многие дети (73,56 % ЭГ и 74,25 % КГ), определив правильно растения, нуждающиеся в уходе, и рассказав, как ухаживать за ними, не смогли выполнить задание. Это говорит о том, что у детей есть представления о необходимости различных видов ухода за растениями, но не сформированы умения и навыки. Во многом данный факт объясняется тем, что мотивом действий дошкольников выступало не получение качественного результата, важного для жизни живого, а чаще или только интерес к выполнению трудовых действий (что не всегда приводит к качественному результату), или даже боязнь наказания со стороны воспитателя в случае невыполнения поручения.

На констатирующем этапе эксперимента также проводилось наблюдение за детьми в группе и на участке. В специальной тетради фиксировались особенности поведения дошкольников, их различные проявления, направленные на разные объекты природы. Данные, имеющиеся в протоколах, показали, что основная часть детей как в ЭГ (73,56 %), так и в КГ (81,44 %) не обращала внимание ни на объекты уголка природы, ни на объекты живой природы участка. Лишь некоторые дошкольники интересовались животными, но, главным образом, с той лишь целью, чтобы поиграть с ними. При этом ребята не обращали внимания на самочувствие зверьков (едят ли животные, спят ли). Нами было зафиксировано только пять случаев, когда дошкольники замечали, что у животных нет корма, однако только трое детей из КГ приносили черепахе свежую траву и листья по возвращении с прогулки.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что старшим дошкольникам интересны некоторые объекты природы, прежде всего животные, но в большей степени как объекты познания и развлечения. Представления о том, что животные и растения, обитающие в искусственно созданной человеком природной среде, нуждаются в уходе и заботе, у воспитанников сформированы недостаточно, что в итоге и объясняет невысокий уровень сформированности у детей умений экологически ориентированной деятельности и иногда нежелание поддерживать условия, необходимые для нормальной жизнедеятельности объектов живой природы.

Литература

1. Казаручик, Г. Н. Экоцентрическая парадигма и новая экологическая этика / Г. Н. Казаручик // Народная асвета. – 2007. – С. 76–79.
2. Казаручик, Г. Н. Дидактические игры в экологическом воспитании старших дошкольников / Г. Н. Казаручик // Ребенок в детском саду. – 2005. – № 4. – С. 54–56.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Диковицкая Ольга (УО БРГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Экономика и ребенок на первый взгляд кажутся абсолютно не совместимыми между собой понятиями. Но современный ребенок уже с самого начала своей жизни попадает в экономическую среду, в которой встречаются экономические слова и определения. В последнее десятилетие встал вопрос о том, что современный человек должен обладать экономическим мышлением, деловыми качествами, способностью к предпринимательству. Эти требования общества сделали проблему экономического воспитания актуальной уже и применительно к дошкольному возрасту.

Экономическое воспитание – относительно новая область в воспитании дошкольников. Некоторые теоретические исследования ученых (О. М. Самодуровой, Б. А. Райзберг, Р. Жадан, И. И. Макаровой, Е. А. Курак, А. Д. Шатовой и других) свидетельствуют о необходимости внедрения экономического образования именно с дошкольного возраста.

Изучение основ экономики помогает детям развить экономическое мышление, освоить экономические понятия, потребности, природные ресурсы, товары и т. д.; помогает приобрести элементарные навыки, необходимые для ориентации и существования в современном рыночном мире, создать основы для дальнейшего, более глубокого изучения экономики в старших классах, а также сформировать стимулы к овладению экономическими знаниями и приобретению экономического опыта.

Эмпирическое исследование по изучаемой проблеме проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 77 г. Бреста». В исследовании принимали участие 25 детей старшего дошкольного возраста. Для диагностики экономической воспитанности детей старшего дошкольного возраста была использована методика Е. А. Курак «Экономическое воспитание дошкольников» [1] и беседа по вопросам (автор А. Д. Шатова) [2].

В качестве критериев определения уровня экономической воспитанности детей старшего дошкольного возраста использовались следующие: понимание смысла экономических понятий; употребление в речи экономических терминов; проявление интереса к труду родителей, выполнение трудовых действий, поручений; интерес к потребностям своей семьи.

Уровни выполнения заданий:

– низкий: дети затрудняются объяснить смысл экономических понятий, таких как «деньги», «покупка», «цена», отсутствует интерес к потребностям своей семьи, труду родителей, окружающим явлениям современного социума, у них не возникают вопросы об окружающих явлениях социальной действительности, в речи детей отсутствуют экономические слова, они имеют неполные, ошибочные представления в области экономики;

– средний: дети имеют неполные представления об экономических понятиях, они не всегда могут объяснить их, у них отсутствует постоянный интерес к потребностям своей семьи, труду родителей; имеющиеся знания неполные, неконкретные, поверхностные;

– высокий: дети в состоянии дать объяснение смысла экономических понятий; проявляют устойчивый интерес к труду родителей, знают место работы родителей, имеют представления о профессии отца и матери; в разговорной речи употребляют экономические слова и словосочетания; находятся в позиции активных участников событий, задают вопросы экономического содержания и самостоятельно пытаются найти на них ответы; проявляют желание трудиться, помогать взрослым и сверстникам в труде, осознанно относятся к выполнению трудовых действий; своевременно выполняют поручения.

По результатам констатирующего этапа педагогического эксперимента было установлено, что высокий уровень экономической воспитанности имеет только 8 % опрошенных дошкольников, средний уровень – более половины респондентов (56 %) и каждый третий респондент (36 %) имеет низкий уровень воспитанности. Старшие дошкольники в целом имеют представления о многих экономических понятиях. В большинстве своем дети понимают, что такое цена, покупка, деньги, товар, реклама; понимают разницу между богатым и бедным человеком; имеют представление, где и кем работают родители, что они производят. При этом они не всегда видят связь между процессом труда и его результатом, некоторые дети не понимают путь товара на прилавок. Дети слабо представляют, что такое бытовые потребности (свет, тепло, дом, одежда, еда); слабо владеют понятиями банк, банкир. Многие дети не понимают, как расходуются деньги в семье, не всегда понимают, что родители оплачивают коммунальные услуги.

Для формирования основ экономического воспитания у детей старшего дошкольного возраста нами подобрана, частично разработана серия игр («Что можно купить?», «Дешевле – дороже», «Профессии: кому что нужно для работы?», «Товары и услуги», «Кто что делает?», «Какие бывают доходы?», «Товарный поезд», «Кому что подарим?», «Какие бывают расходы?», «Какие бывают доходы?», «Что быстрее купят?», «Хочу и надо», «Денежный поток», «Продолжи предложение» и др.). Для повышения интереса использовались разные по содержанию и видам игры: сюжетно-дидактические, дидактические с предметами, с картинками, настольно-печатные, словесные экономические игры, а также игры-путешествия, игры-загадки, игры-беседы, игры-предположения.

Литература

1. Курак, Е. А. Экономическое воспитание дошкольников / Е. А. Курак. – М. : Просвещение, 2010. – 112 с.
2. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. – М. : Педагогическое сообщество, 2005. – 144 с.

ПРИЁМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Дульская Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Неисчерпаемым источником развития творческого потенциала младших школьников является театральное искусство. В процессе театрализации развиваются такие качества, как воображение, фантазия, артистичность учащихся, умение импровизировать. Приём театрализации помогает детям формировать представление о литературном персонаже, глубже познавать отношения между людьми. При этом совершенствуются координация движений, речевое дыхание, дикция, тональность голоса, интонационная выразительность.

«Пробудить» творческие способности младших школьников позволяет народная сказка. Она, как отмечал известный советский педагог-новатор В. А. Сухомлинский, – это «свежий ветер, который раздувает огонёк детского мышления и речи» [1, с. 47–48].

Цель данной статьи – показать использование приёма театрализации как средства формирования творческого мышления учащихся в процессе изучения народной сказки.

Так, изучая с учащимися 2 «Е» класса ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозыря» венгерскую народную сказку «Два жадных медвежонка», мы подготовили театрализацию отдельных фрагментов сказки.

На этапе работы с текстом сказки учащиеся разыграли мини-спектакль следующего содержания.

Автор – Марина К.: В нехоженом, невиданном густом лесу, в самой его чаще, жила старая медведица. У старой медведицы было два сына. Когда медвежата подросли, решили они пойти по белу свету счастья искать. Шли они, шли. И день шли, и другой шли. Наконец все припасы у них кончились.

1-й медвежонок – Егор Т.: Эй, братик, до чего же мне есть хочется.

2-й медвежонок – Матвей А.: А мне и того пуще!

Автор – Марина К.: Спорили они, ругались, рычали, как вдруг подошла к ним лиса.

Лиса – Карина Л.: О чём вы спорите, молодые люди?

1-й медвежонок – Егор Т.: Медвежата рассказали...

2-й медвежонок – Матвей А.: ...ей о своей беде.

Лиса – Карина Л.: Какая же это беда! Это не беда! Давайте я вам поделю сыр поровну. Мне что младший, что старший – всё одно.

1-й медвежонок – Егор Т.: Вот это хорошо!

2-й медвежонок – Матвей А.: Дели!

Эта постановка вызвала у учащихся – и зрителей, и непосредственных участников театральной постановки – интерес к изучению сказки.

После самостоятельного чтения сказки группе учащихся было предложено проинсценировать основную часть сказки. Мы поставили детям условие: сыграть так, чтобы передать характеры персонажей: автор – рассказчик, медвежата – глухие (из-за жадности), лиса – хитрая.

Автор – Мирослава Н.: Лисичка взяла сыр и разломала его надвое. Но старая плутовка разломала головку так, чтобы один кусок был больше другого.

1-й медвежонок – Богдан Б. (кричит): Этот больше!

2-й медвежонок – Назар М. (кричит): А этот меньше!

Лиса – Доминика К. (успокаивает): Тише, молодые люди! И эта беда – не беда. Малость терпения – я всё улажу.

Мирослава Н.: Лисичка откусила добрый кусок от большего и проглотила его. Теперь большим стал меньший кусок.

1-й медвежонок – Богдан Б. (кричит): И так неровно!

2-й медвежонок – Назар М. (кричит): Неровно!

Лиса – Доминика К. (с укоризной): Ну, полно, полно! Я сама знаю своё дело!

Автор – Мирослава Н.: И она откусила от большего здоровенный кусок. Теперь большой кусок стал меньшим.

1-й медвежонок – Богдан Б. (тревожно): И так неровно!

2-й медвежонок – Назар М. (тревожно): Опять неровно!

Лиса – Доминика К. (с трудом ворочая языком, так как рот её набит вкуснейшим сыром): Да будет вам! Ещё самая малость – и будет поровну.

Автор – Мирослава Н.: Так шла делёжка. Медвежата только чёрными носами водили туда-сюда – от большего к меньшему, от меньшего к большому куску. Покуда лисица не насытилась, она всё делила и делила. К тому времени, как куски сравнялись, медвежатам почти ничего не осталось: две крошки!

Лиса – Доминика К. (захихикала): Ну что ж, хоть и помалу, да зато поровну! Приятного вам аппетита, медвежата! Захихикала лиса и, помахав хвостом, убежала.

Учащимся очень понравился мини-спектакль. Они с удовольствием делились своими впечатлениями от сказки и ученической постановки. Это значит, приём театрализации расширяет возможности урока литературного чтения, увеличивает сферу коллективной и самостоятельной творческо-мыслительной деятельности, формирует сенсорные способности детей, развивает у них интерес к самообразованию, творческой деятельности, систематизации материала, оригинальному самовыражению.

Литература

1. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Минск : Нар. асвета, 1981. – 289 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дыщенко Виктория (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)

Научный руководитель – В. В. Шутов, канд. пед. наук, доцент

Занятия по обучению плаванию являются одним из важнейших способов физического развития и оздоровления детей дошкольного возраста. Игры и упражнения на воде способствуют гармоничному развитию детского организма, укреплению нервной системы, а также положительно влияют на психоэмоциональное состояние ребенка [1]. Для того, чтобы достигнуть эффективности вышеперечисленных задач, необходимо разработать и внедрить в процесс физического воспитания в дошкольных учреждениях инновационные методы. Инновация – это нововведение. Любое нововведение связано с обновлением. Наиболее применяемые мною инновационные методы: элементы прикладного плавания, аквааэробики, йоги, синхронного плавания и музыкально-ритмические упражнения. Рассмотрим более подробно эти понятия.

Аквааэробика – это выполнение различных упражнений в горизонтальном и вертикальном положениях тела на глубокой и мелкой воде под ритмическую музыку.

Синхронное плавание – это вид спорта, включающий в себя упражнения и движения на развитие гибкости и формирующие правильную осанку.

Прикладное плавание – это навыки, позволяющие держаться на воде в ситуациях, которые могут случиться с детьми в обыденной жизни.

Детская йога – это совокупность практик, которые укрепляют психическое и физическое здоровье детей с помощью дыхательной гимнастики.

Музыкально-ритмические упражнения – это упражнения для развития восприятия музыкальных образов и выражения их в движении, согласовывая с характером музыки.

При обучении плаванию детей дошкольного возраста очень важен показ упражнений, проводимых в воде. Освоение различных движений происходит путем многократного их повторения. Количество этих повторений должно возрастать постепенно. Для того, чтобы повторения не утомляли детей, используется различное оборудование. Оно способствует привлечению внимания детей, созданию эмоционального фона на занятиях и интереса к нему, а также желания преодолевать возникающие трудности и получения удовольствия [2].

Инновационные методы целесообразно вводить на занятиях обучения плаванию в среднем дошкольном возрасте. Сначала следует начинать учить детей умению отдыхать и держаться на воде, плавать с предметом в руке, плыть в одежде и т. д. Эти умения и навыки необходимы каждому человеку, чтобы уверенно действовать в сложной ситуации.

Все занятия начинаются с выполнения общеразвивающих упражнений и упражнений, имитирующих плавательные движения, которые проводятся на «суше» в подготовительной части занятия. Дети разучивают, повторяют, закрепляют, формируют динамический стереотип плавательных движений, положений и действий.

Далее в основной части ребята на воде усваивают элементы и сочетание этих элементов с дыханием при различных способах плавания. Основной формой деятельности детей дошкольного возраста является игра. Таким образом, на каждом занятии стараемся как можно больше играть с детьми, обыгрываем различные ситуации. В процессе таких игр и с помощью детей были придуманы новые экстремальные ситуации на воде, из которых необходимо было найти выход.

В заключительной части занятия даем ребятам возможность реализовать себя в свободных играх, а также в свободном плавании с различным оборудованием для закрепления плавательных движений. Продолжительность таких занятий составляет 25–30 минут, два раза в неделю.

Практика показывает, чем раньше приучить детей к воде, научить плавать, обыграть экстремальные ситуации и как при них себя вести, тем больше снижается риск несчастных случаев на воде и формируется устойчивое положительное отношение к водной среде.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Национальный институт образования, 2019. – 479 с.
2. Бережная, Г. В. Учимся плавать : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Г. В. Бережная. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2019. – 112 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ

Егорова Эмилия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

К числу основных физических качеств, которые начинают развиваться в период дошкольного детства, следует отнести быстроту. Значение развития способности к быстрой определяется в дошкольном возрасте ее необходимостью в формировании и совершенствовании бега, а также для успешного овладения многими видами спортивных упражнений. Развитие быстроты, по мнению Э. Я. Степаненковой [5], способствует формированию глазомерных, временных, пространственных оценок и помогает дошкольнику ориентироваться в изменяющихся условиях окружающего мира.

Целью исследования выступает изучение теоретических основ развития быстроты в подвижных играх у детей 4–5 лет.

Существуют разные точки зрения на определение сущности быстроты. Ее определяют как способность осуществлять либо двигательные действия в минимальный отрезок времени для данных условий (В. А. Муравьев, Н. Н. Кожухова и др.), либо движения с определенной скоростью (В. Н. Шебеко и др.). А. А. Васильков рассматривает быстроту как угловую и линейную скорость перемещения тела и его частей в пространстве [3].

Е. И. Подольская считает, что быстрота развивается в упражнениях, выполняемых с ускорением (бег с постепенно нарастающей скоростью, ходьба), с изменением темпа (медленный, средний, быстрый и очень быстрый), на скорость (добежать до финиша как можно быстрее), а также в подвижных играх, когда дети выполняют упражнения с наивысшей скоростью, например, убегают от водящего [4].

Охарактеризуем возможность подвижной игры в развитии быстроты у детей 4–5 лет. П. Ф. Лесгафт определял игру как упражнение, с помощью которого ребенок готовится к жизни. Он отмечал, что в самостоятельной игровой двигательной деятельности формируются моральные качества дошкольника и инициатива [2].

Игры и физические упражнения, развивающие быстроту, находят место в многочисленных формах физического воспитания. Бег в умеренном темпе используется на утренней гимнастике и в отдельных подвижных играх, во вступительной части физкультурного занятия. Это может быть в таких играх, как «Солнышко и дождик», «Совушка», «Летчики», «Найди пару» и др. [1]. В основной части занятия бег может быть с разными заданиями, также проводятся игры с постоянной двигательной деятельностью, включается продолжительное выполнение подскоков.

Таким образом, развитие быстроты у детей 4–5 лет приводит к укреплению организма, повышению положительного состояния психики, развитию эмоциональной сферы, его оздоровлению. Развитие быстроты оказывает положительное влияние на совершенствование двигательных навыков и развитие основных движений. Самым эффективным средством для этого являются подвижные игры. Они подходят возрастным потребностям дошкольников эмоциональной насыщенностью, характеризуются увлекательным содержанием и т. п.

Литература

1. Вавилова, Е. Н. Учите детей бегать, прыгать, лазать, метать : пособие для воспитателя дет. сада / Е. Н. Вавилов. – М. : Просвещение, 2001. – 144 с.
2. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 2001. – 400 с.
3. Микляева, Н. В. Физическое развитие дошкольников. Соответствует ФГОС ДО / Н. В. Микляева. – М. : Творческий центр Сфера, 2015. – Ч. 2. Формирование двигательного опыта и физических качеств. – 176 с.
4. Подольская, Е. И. Оздоровительная гимнастика. Игровые комплексы, занятия, физические упражнения / Е. И. Подольская. – М. : Учитель, 2014. – 144 с.
5. Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Я. Степаненкова. – М. : Изд. центр Академия, 2008. – 368 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМБИНАТОРНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Еленская Елена (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)

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

Высокая динамичность современного общества, глубина и характер происходящих в нем изменений, появление новых систем связей требуют повышения познавательной активности школьника, более глубокого понимания мира и самого себя.

Постигая мир на новом уровне знаний о нем, накопленных кибернетикой, генетикой, математикой, а также в результате роста самосознания, ученик вынужден выявлять новые характеристики быстро меняющейся действительности, понимать вероятностный характер случайных событий, находить различные способы решения появляющихся жизненных проблем, а поэтому развивать такие качества мышления, как согласованность,

изменчивость, гибкость, вариативность. Все эти качества характерны для комбинаторного стиля мышления, которое чаще всего характеризуется как мыслительный процесс, построенный на способности решения комбинаторных задач, т. е. способности выбора различных вариантов разрешения одной и той же задачи при конкретных обстоятельствах [1].

С помощью комбинаторного мышления удастся найти множество вариантов, базирующихся на различных компонентах того или иного процесса, а также составлять прогнозы практической реализации построенных сочетаний.

Для развития комбинаторного мышления учащихся в школьный курс математики (X–XI классы) ввели такие разделы, как основы комбинаторики, теории вероятностей и статистики. Как показывает школьная практика, при изучении данных разделов учащиеся испытывают определенные трудности. Например, не различают понятия комбинаторики: сочетания, перестановки, размещения; затрудняются в выборе формулы для подсчета количества всех способов решения задачи.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития комбинаторного мышления у школьников показал, что уже в младшем школьном возрасте необходимо обучать учащихся решению комбинаторных задач.

Развитие комбинаторного мышления младших школьников должно быть основано на формировании у них умений искать наилучшие сочетания вариантов различных комбинаций объектов, предвидеть возможные последствия таких комбинаций.

Поэтому целью нашего исследования на констатирующем этапе эксперимента было определение у учащихся уровня сформированности умений решать комбинаторные задачи.

В эксперименте участвовали ученики третьих классов в количестве 40 человек. Учащимся нужно было решить 6 комбинаторных задач. Например. 1) Из класса нужно выделить одного дежурного, девочку или мальчика. Сколько существует способов для выбора дежурного, если в классе 20 мальчиков и 18 девочек?; 2) Сколькими способами можно составить различные двузначные числа из четырех цифр 1, 2, 3, 4?

Анализ полученных результатов позволил выделить 3 уровня сформированности умений решать комбинаторные задачи. Высокий уровень – решено 5–6 задач. Средний уровень – решено 3–4 задачи. Низкий уровень – решено 1–2 задачи. У 29 учеников оказалась низкий уровень сформированности умений решать комбинаторные задачи, у 11 – средний уровень. После контрольной работы и анализа результатов было проведено анкетирование учителей. Как оказалось, учителя на уроках математики редко предлагают ученикам решать комбинаторные задачи, так как поиск их решения занимает много времени.

Из результатов констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод: необходима коррекционная работа, направленная на повышение уровня сформированности умений решать комбинаторные задачи у младших школьников.

Таким образом, в ходе формирующего этапа эксперимента необходимо будет решить следующие задачи:

- создать комплекс упражнений и заданий для формирования у учащихся умений решать комбинаторные задачи;
- разработать методические рекомендации по формированию у младших школьников умений решать комбинаторные задачи в различных формах обучения математике – урочной и внеурочной.

Комбинаторное мышление учащихся связано с практическим опытом оперирования множествами и зависит от характера ориентировки в основных свойствах множества (состав, порядок элементов). Формирование основных типов соединений из области математической комбинаторики (сочетания, размещения, перестановки) служит эффективным средством для развития комбинаторного мышления младших школьников.

В I–IV классах комбинаторные задачи рекомендуется решать в основном методом подбора, а чтобы сделать этот процесс проще, применять графы и таблицы [2].

Литература

1. Комбинаторное мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B1%D0%BE%D0%B5-%D0%BC%D1%8B%D1%88%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5/>. – Дата доступа: 28.03.2021.
2. Типы комбинаторных задач [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.yaneuch.ru/cat_24/typy-kombinatornyh-zadach/266390.2248940.page1.html. – Дата доступа: 22.03.2021.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ЗНАНИЙ ОБ ИСТОРИИ ОЛИМПЕЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ

Ерилева Светлана (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

В современных реалиях особенно актуальной задачей является привитие детям потребности в физической культуре и спорте. Многие современные педагоги пришли к выводу, что оптимальным решением данной задачи выступает олимпийское образование дошкольников.

Однако, следует отметить малую исследованность данной проблемы в аспекте формирования знаний об истории олимпийского движения у дошкольников. Отсюда формулируется проблема выявления педагогических условий формирования знаний об истории Олимпийского движения у детей старшего дошкольного возраста.

Следовательно, целью исследования стал поиск педагогических условий, направленных на повышение эффективности данного процесса.

Проблемой олимпийского образования детей дошкольного возраста занимались такие ученые как Н. Ю. Колосова, С. И. Карабаева, Е. А. Лозинская, Н. Л. Петрецкина, А. А. Захаревич, А. А. Муратова, Е. А. Тупичкина, В. И. Столярова, Л. А. Овсянникова и др.

Так, Овсянникова Л. А. говорит, что полученные детьми в раннем возрасте знания об Олимпийских играх будут способствовать развитию интереса к занятиям физической культурой и спортом, а также повышать мотивацию детей вести ЗОЖ, заниматься закаливанием и т. д. [1].

Наиболее подходящим дошкольным возрастом для олимпийского образования является старший. В этом возрасте, по мнению А. А. Муратовой, дети начинают осваивать социальные отношения, способны рассуждать и давать адекватные причинные объяснения, тому, что лежит в рамках их наглядного опыта [2].

Взгляды на процесс формирования знаний об Олимпийских играх у детей старшего дошкольного возраста были предложены Л. Ю. Обьедентовой, Ю. Гнездиловой, Е. А. Заметиной, В. И. Столяровой др.

На констатирующем этапе были использованы методики З. С. Варфоломеевой из статьи «Педагогическая диагностика олимпийской образованности детей: опыт разработки инструментария», беседа С. О. Филипповой «Путешествие в Олимпию».

Анализ ответов испытуемых показал, что большинству детей было сложно отвечать на поставленные вопросы, они долго думали, расстраивались, если затруднялись с ответом. Вопрос о спортивных играх вызвал наибольший эмоциональный отклик у испытуемых, нежели иные.

Подводя итоги констатирующего этапа исследования, необходимо сделать вывод о том, что дети 6–7 лет не обладают достаточным представлением об истории Олимпийского движения. Когнитивный компонент по этой теме находится на низком уровне. Дети нуждаются в ознакомлении их с необходимым материалом по этой теме.

На формирующем этапе работа проводилась по нескольким блокам: «Спорт и спортсмены», «История олимпийских игр», «Летние и зимние виды спорта», «Символика, девиз, награды Олимпиады», «Олимпийские спортсмены России и Чувашии». Использовался комплекс методов и приемов, которые обеспечивали формирование знаний, поддерживали познавательный интерес детей, эмоционально-положительное отношение к данной теме: чтение легенд и рассказов; рассказ об олимпиадах нашей родины; беседы об идеалах и принципах Олимпизма, традициях и символах.

Дети узнали об олимпийских видах спорта, происхождении олимпийских игр, познакомились с символикой (символ, флаг, гимн), девизом и главным принципом Олимпийских игр, дети поняли значение 5 соединенных разноцветных колец, познакомились с известными спортсменами России и Чувашии. Они совместно с родителями оформили страницу об известном спортсмене, подготовили сообщение о виде спорта, в котором этот спортсмен добился успехов. Из этих страниц в группе была создана книга «Спортсмены». В свободное время дети самостоятельно ее рассматривали

и рассказывали друг другу о спортсменах и спорте. Большой интерес вызвала квест-игра «История олимпийских игр», где ученики демонстрировали приобретенные знания об истории олимпийских игр и некоторые спортивные умения. Проведенный контрольный срез выявил положительную динамику сформированности знаний об истории олимпийского движения у детей экспериментальной группы.

Таким образом, полученные результаты доказали эффективность проделанной работы по формированию знаний об истории олимпийского движения у детей 6–7 лет.

Литература

1. Овсянникова, Л. А. Познавательное развитие детей дошкольного возраста на примере знакомства с историей олимпийских игр / Л. А. Овсянникова // Физкультура, спорт, здоровье : сб. ст. Всеросс. с междунар. участием очно-заочной науч.-практ. конф. – Воронеж, 2016. – С. 189–192.

2. Муратова, А. А. Педагогический потенциал Олимпийского движения в дошкольном образовании / А. А. Муратова // Вестн. Белгородского ин-та развит. обр. – 2020. – Т. 7. – № 1 (15). – С. 76–82.

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ЗАМКОВ БЕЛАРУСИ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Есинская Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Лучший способ начать знакомство с любой страной – окунуться в ее историю и пройти по ключевым местам древности, услышать её легенды и повествования. О событиях прошлого свидетельствуют замки Беларуси, которые столетиями наблюдали расцвет княжеских династий и падение целых государств, которые в настоящее время находятся в руинах. Программа «Замки Беларуси», утвержденная Постановлением Совета Министров Республики Беларусь (06.01.2011), направлена на решение проблемы исчезающего национального достояния.

Исследования учёных Н.И. Волкова, Д.В. Филипчика, В.М. Даниловича показали, что Мирский замок был построен в начале XVI в. в небольшом поселении Мир. За долгую историю замок сменил хозяев (Н. Радзивилл, Н. Святополк-Мирский) и повидал различные сражения. Он имеет традиционную прямоугольную форму с четырьмя оборонительными башнями по периметру и сложной системой подземелий.

Замечено, что Несвижский замок был построен в XVI в. в белорусском городе Несвиже. Для надёжности и неприступности на месте его возведения создан искусственный двадцатиметровый холм и по периметру вырыт глубокий ров. Для попадания внутрь построен единственный мост, который поднимался и опускался с помощью специального механизма.

Выявлено, что Лидский замок был возведен в 1323 г. из камня и кирпича классической формы – это неправильный прямоугольник с двумя башнями, расположенными на углах. Место для строительства было выбрано удачно – песчаный холм, защищённый водами болотистых рек Каменка и Лидея, с одной стороны, и 20-метровым рвом, – с другой.

Общеизвестно, что Гродненский замок – это культовый памятник архитектуры, старейший и единственный представитель, сохранившийся из королевских замков на территории Беларуси. Построен он был из камня на месте Городенского гостинца, сгоревшего в XII в.

Теоретические исследования показали, что Кревский замок, как и многие средневековые замки Беларуси, был выполнен из камня и красного кирпича. Это первая каменная крепость Великого Княжества Литовского, построенная в XIV в. на месте слияния рек Кревянка и Шляхтинка.

Обнаружено, что Новогрудский замок – одна из мощных крепостей ВКЛ, ставшая ключевым сооружением в истории Беларуси. Останки башен и укреплений, сохранившиеся до наших времён, стерегут свои предания и легенды. Замок существовал с XIII по XVII вв.

Нами определено, что Коссовский замок построен на собственные средства Казимиром Пусловским (1838). Однако дворец был проигран в карты. Каждая из двенадцати башен замка символизирует месяц года. С Коссовским замком связано много легенд. Самой распространённой является наличие подземного широкого тоннеля между дворцом и резиденцией Сапет в Ружанах.

В ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозырь» в 3 «Д» классе была проведена акция «Любим Беларусь, гордимся ею». В рамках акции входили: викторина «Рыцари и замки», в ходе которой задавались вопросы двум командам с необходимостью ответа в течение 30 секунд; конкурс «Средневековый замок» – работа с наглядными пособиями и презентациями, опережающими заданиями; конкурс «Рисуй историю», предполагающий создание рисунка на тему «Замки Беларуси»; поделки «Рыцарские замки» – это детские изделия с пошаговой инструкцией; мастер-классы по изготовлению самого красивого замка.

Результаты ответов на викторину «Рыцари и замки» показали, что 61,7 % учащихся ответили правильно, 17,2 % высказывали неправильные ответы и 21,1% затруднились ответить. В конкурсе «Средневековый замок» школьники выступили с презентациями, в которых представили проекты будущего. Для конкурса «Рисуй историю» подготовлены работы в стилях аппликации, декоративном, минимализма. Это Мирский замок из спичек, Лидский замок из картона, Гродненский замок из ниток и др.

Таким образом, замки Беларуси – это не просто великие, средневековые строения, на протяжении веков созерцавшие колоссальные войны, княжеские интриги и романтические сказания. Они поражают своей монументальностью и мгновенно окружают учащихся таинственной средневековой атмосферой, историей и легендами о временах князей и рыцарей, это способствует их эстетическому, экологическому и нравственному воспитанию.

Литература

1. Беларуская Энцыклапедыя імя П. Броўкі. – Мінск, 2007. – 648 с.

2. Беларусь в современном мире: XVIII Межд. конф. 17–18 декабря 2003 г. / редкол.: А. В. Шарапо [и др.]. – Минск : РИВШ, 2004. – 240 с.

3. Top 7 Замков Беларуси [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://www.visit-belarus.com/ru/zamki-belarusi>. – Дата доступа:

25.03.2021.

ВОСПИТАНИЕ КОЛЛЕКТИВИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Журавлева Мария (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зибзева, канд. пед. наук, доцент

Создание сплоченного детского коллектива, его развитие и совершенствование являются одной из важнейших задач деятельности воспитателя группы детей дошкольного возраста. Для большинства дошкольников детский коллектив – это одна и та же группа дошкольного учреждения.

Коллективизм – нравственное качество, проявляющееся в чувстве товарищества, принадлежности к коллективу, долга перед ним, умении при необходимости подчинять личные интересы общественным.

Создание коллектива в детском саду необходимо начинать с организации игры и труда детей небольшими группами. В играх у детей развиваются ценные качества, которые составят основу их характера: умение действовать организованно, дружно; в игре вырабатываются организационные навыки, развивается инициатива, выдержка, укрепляется воля, воспитывается чувство справедливости, умение помогать в беде. Особенно важно развивать коллективный характер игр и труда. Они учат умению действовать вместе, направлять усилия к единой цели, вырабатывают умение координировать свою работу с работой и действиями других [2, с. 8].

Как отмечает Т. А. Маркова, формирование коллективных взаимоотношений между детьми, характеризующихся доброжелательностью, взаимной требовательностью, является основой для возникновения дружбы [1, с. 20].

Воспитатель приучает детей к соблюдению простейших правил поведения в коллективе, воспитывает положительные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками.

У детей 5-го года жизни продолжают формироваться дружеские взаимоотношения в игре, умение договариваться о совместном пользовании игрушками, оказывать помощь сверстникам.

В старшем дошкольном возрасте дети учатся дружно играть, организованно начинать игру, распределять роли, материал, помогать друг другу, поддерживать инициативу.

В подготовительной к школе группе усиливается работа по воспитанию первоначальных черт коллективизма, расширяется сфера общения с людьми. В связи с этим важно воспитывать уважение к людям, доброжелательность, умение считаться с мнением других при оценке своих поступков, проявлять заботу об окружающих.

Условия формирования первоначальных черт коллективизма у дошкольников выделила С. В. Петерина. Одним из них является правильная организация жизни ребенка. В домашней обстановке у ребенка складываются определенные системы условных рефлексов, динамичный стереотип (учение И. П. Павлова о высшей нервной деятельности). Поэтому новые условия в ДОО, новые взаимоотношения выступают для ребенка как раздражители окружающего мира, что приводит к болезненности для недостаточно окрепшей нервной системы ребенка [2, с. 96].

Совместная деятельность объединяет детей общими переживаниями. Условием для воспитания коллективизма является общение детей с другими людьми: взрослыми, сверстниками. Как отмечали Л. В. Артемова, Я. Л. Коломенский, через общение ребенок познает социальный мир, осваивает и присваивает социальный опыт, получает информацию и приобретает практику взаимодействия, сопереживания. В кругу сверстников личность развивается наиболее естественно и полно.

Литература

1. Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста / В. Г. Нечаева [и др.]. – М. : Юрайт, 2018. – 185 с.
2. Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С. В. Петерина. – М. : Юрайт, 2016. – 2014 с.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Иванова Екатерина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время в дошкольном образовании широко используются информационные и коммуникационные технологии (ИКТ). ИКТ – это совокупность технологий, предназначенных для повышения эффективности работы с информацией и улучшения коммуникаций. Они способствуют развитию интереса детей к обучению, воспитанию их самостоятельности, обновлению воспитательно-образовательного процесса и повышению его эффективности.

Впервые язык программирования для детей был применен группой ученых в США. Его создали исследователи Д. Боброу, У. Фюрциг, С. Пейперт, С. Соломон. Язык Logo стал основой теории обучения дошкольников С. Пейперта.

Одно из первых исследований, направленное на изучение возможностей использования ИКТ в дошкольном образовании, принадлежит французскому исследователю Р. Козн. Она изучала специфику обучения детей 3–6 лет письменной речи на родном и иностранном языках с применением цифровых технологий. Р. Козн использовала компьютеры, оснащенные синтезатором голоса, и пришла к выводу, что компьютерные программы, благодаря которым дети могли услышать, как звучат буквы, набранные ими на клавиатуре, являются эффективными [1].

В Японии использование ИКТ началось с занятий для детей старшего дошкольного возраста в детском саду в Цурумине. Проект «Время презентации» включал рассказы дошкольников, основанные на цифровых изображениях, полученных от родителей, использование аналоговых средств массовой информации, таких, как контактные книги и информационные бюллетени [1, с. 101].

История внедрения ИКТ в дошкольное образование Республики Беларусь началась ещё в советское время. Уже в 1981 году были предприняты попытки использования компьютеров в детских садах. В начале 1990 годов белорусскими учёными были созданы компьютерные программы для дошкольников, которые начали использоваться при обучении детей грамоте (Н. С. Старжинская), формировании элементарных математических представлений (И. В. Житко) и т. д. В настоящее время в Республике Беларусь реализуется инновационный проект Министерства образования Республики Беларусь «Внедрение интерактивных электронных средств обучения в образовательном процессе учреждения дошкольного образования». Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [2, с. 3].

На основе изучения зарубежного опыта можно сделать вывод, что во многих странах активно используются ИКТ для повышения качества дошкольного образования.

Литература

1. Сорокова, М. Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония / М. Г. Сорокова. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 1998. – 126 с.
2. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года / Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь. – Минск, 2013. – 20 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ В ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИИ

Ильина София (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – Л. Л. Ильина, старший преподаватель

Экологическое воспитание детей дошкольного возраста имеет важное социальное значение для всего общества. На современном этапе развития общества важно обозначить такие экологические проблемы, как сохранение окружающей среды от загрязнения и других отрицательных воздействий хозяйственной деятельности человека на Земле, предотвращение стихийного воздействия людей на природу. Планету может спасти лишь деятельность людей, совершаемая на основе глубокого понимания законов природы. Такая деятельность человека осуществима при наличии в каждом человеке достаточного уровня экологической культуры, экологического сознания, формирование которых начинается с детства и продолжается всю жизнь.

Цель экологического воспитания дошкольников – формирование начал экологической культуры. По мнению З. Ф. Аксеновой [1], формирование начал экологической культуры – это становление осознанно правильного отношения непосредственно к самой природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим и создающим ее, а также к людям, создающим на основе ее богатств материальные или духовные ценности.

Одним из самых действенных методов воспитания экологической культуры, по мнению И. Э. Куликовской и Н. Н. Совгир [2], является экспериментирование. Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами, со средой обитания.

Целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, повышающих эффективность воспитания экологической культуры у детей 5–6 лет в экспериментировании.

По результатам констатирующего эксперимента мы сделали вывод о недостаточном уровне развития экологической культуры у детей 5–6 лет. У дошкольников не сформировано осознанно правильное отношение к самой природе во всем ее многообразии. У многих детей отсутствовал познавательный аспект в отношении к природе, не было интереса к явлениям и событиям, происходящим в ней.

С целью воспитания экологической культуры у детей 5–6 лет в условиях дошкольной образовательной организации нами была разработана программа с использованием экспериментирования. Одним из важных условий воспитания экологической культуры в дошкольной образовательной организации, по мнению Н. А. Рыжовой [3], является наличие развивающей среды. С этой целью нами был оборудован уголок для детского экспериментирования и практической деятельности. В уголке для детского экспериментирования мы разместили различные ёмкости, сосуды, увеличительные стёкла, песочные часы, микроскоп и другое оборудование. Для проведения исследований использовались тетрадь или альбом для оформления результатов наблюдений, карандаши, фломастеры.

Для реализации программы формирующего эксперимента мы использовали несложные опыты. В каждом опыте раскрывается причина наблюдаемого явления, детей подводили к суждениям и умозаключениям. В ходе опытов уточнялись знания о свойствах и качествах объектов и формировалось осознанно правильное отношение к природе. Цель первого этапа состояла в воспитании у детей экологической культуры посредством формирования представлений о воде и ее свойствах. С этой целью мы провели ряд опытов: «Вода прозрачная», «У воды нет вкуса», «У воды нет запаха», «Лед – твердая вода», «Цветные льдинки», «Вода нужна всем», «Растения «пьют воду», «У растений внутри есть вода», «Животворное свойство воды».

На втором этапе мы проводили с детьми опыты, связанные с землей, песком, глиной. Воспитание экологической культуры осуществлялось через формирование представлений о необходимости почвы для жизни растений. Очень заинтересованы были дети при проведении опытов «Посев семечка», «Чем глина отличается от песка».

На третьем этапе мы формировали у детей осознанно правильное отношение к природе в теме «Кто в домике природы живет». Мы организовали и провели такие опыты, как «Как кошка языком чистит себе шкурку», «Как маскируются животные», «Жизненный цикл мушек».

В результате реализации формирующей работы дети усвоили систему научных знаний об экосистемах и их взаимозависимости. Дошкольники приобрели мотивы, потребности и привычки экологически целесообразного поведения и деятельности. При проведении опытов у детей развились практические навыки и умения по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды, сформировалось отношение к природе как к универсальной ценности.

Таким образом, к педагогическим условиям воспитания экологической культуры у детей 5–6 лет в экспериментировании мы относим создание предметно-развивающей среды, проведение несложных опытов с детьми, использование проблемных ситуаций для воспитания экологического сознания.

Литература

1. Аксенова, З. Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников / З. Ф. Аксенова. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
2. Куликовская, И. Э. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст / И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 79 с.
3. Рыжова, Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений / Н. А. Рыжова. – М. : Линка-Пресс, 2003. – 191 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В РАЗВИТИИ СЛОВОТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исупова Светлана (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Актуальность темы обуславливается тем, что овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребёнка в детстве и оно рассматривается в современном воспитании детей дошкольного возраста как фундамент развития и обучения детей.

У детей наблюдается интерес к словесному творчеству, что получило название феномена «словотворчества», которое свидетельствует о том, что ребёнок не просто перенимает и копирует речь взрослых людей, он ещё и анализирует их слова, критически оценивает, контролирует. Следовательно, именно детское словотворчество позволяет ребёнку постичь все тонкости и хитрости родного языка, что является необходимым условием успешного овладения правильной, грамотной речью [1, с. 28].

Цель нашего исследования – теоретическое обоснование и выявление эффективности использования проблемных ситуаций в развитии словотворчества детей старшего дошкольного возраста.

Анализ литературы позволил нам выявить, что особенности и механизмы развития словотворчества детей старшего дошкольного возраста раскрываются в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и других. В отечественной методике развитие словотворчества имеет богатые традиции, заложенные в трудах Л. И. Божович, А. В. Запорожца, Т. Н. Ушаковой, Н. А. Селяниной, А. Н. Гвоздева, К. И. Чуковского, О. С. Ушаковой и других [1, с. 36].

Учёные утверждают, что словотворчество – естественный способ освоить лексическое богатство родного языка, осмыслить разнообразие грамматических форм.

Н. А. Рыбников поражался богатством детских словообразований и их лингвистическим совершенством; он говорил о словотворчестве детей, как о «скрытой детской логике, бессознательно господствующей над умом ребёнка».

По мнению С. Н. Цейтлин [2, с. 152], потребность в словообразовании ребёнка возникает прежде всего как стремление компенсировать незнание общепотребительного слова или вследствие ситуативной потребности обозначить содержание, не имеющее в языке однословного наименования. При дефиците речевого опыта словотворчество позволяет ребёнку на каждом из этапов речевого развития решать коммуникативные задачи.

С другой стороны, в старшем дошкольном возрасте у детей появляется критическое отношение к себе и своим грамматическим ошибкам. Поэтому в обычной обстановке ребята начинают стесняться своих языковых экспериментов.

Однако, как считала А. Г. Арушанова [2, с. 28], в случае, когда перед детьми ставятся коммуникативные задачи, решение которых связано с поиском нового, незнакомого слова, поисковая активность старших дошкольников оказывается высокой. Это создаёт предпосылки для овладения словотворчеством как средством художественной выразительности.

В развитии речи детей по данному направлению мы решили использовать методы проблемного обучения, в частности, метод проблемных ситуаций, так как проблемные ситуации совершенствуют, модернизируют, дополняют традиционные методы педагогической работы.

Виды проблемных ситуаций и особенности их использования в работе с детьми дошкольного возраста представлены в трудах В. И. Агапова, Ю. К. Бабанского, А. В. Брушлинского, В. А. Колесниковой, И. Я. Лернера, А. М. Матюшкина, М. И. Махмутова, В. Оконя, С. Л. Рубенштейна, В. М. Рябова, М. Н. Скаткина, Г. В. Селево и других [3, с. 56].

Возможности проблемных ситуаций в развитии словотворчества у детей мы исследовали в экспериментальной работе на базе МБОУ «Валамазская СОШ» Красногорского района УР и МБДОУ «Красногорский детский сад № 3» Красногорского района УР.

В ходе эксперимента мы доказали, что если систематически использовать проблемные ситуации в развитии речи, то это повышает уровень развития словотворчества детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Тенкачѣва, Т. Р. Работа по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования / Т. Р. Тенкачѣва // Вестн. Брянского гос. ун-та. – 2014. – № 1. – С. 34–39.
2. Цейтлин, С. Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 238 с.
3. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 392 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ В ФОРМИРОВАНИИ СЛОВОТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кабанова Юлия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время общество постоянно испытывает потребность в людях, способных нестандартно мыслить, активно действовать, находить оригинальные решения любых жизненных проблем.

Словесное творчество – часть общего развития творческих способностей дошкольников в разных видах художественной деятельности. Развитие словесного творчества – процесс многокомплексный, многоплановый и зависит, прежде всего, от общего речевого развития детей; чем выше его уровень, тем свободнее проявляет себя ребенок в сочинениях сказок и рассказов [1, с. 32].

Основной целью нашей работы является выявление педагогических условий использования технологии ТРИЗ в формировании словотворчества у детей старшего дошкольного возраста.

К.И. Чуковский подчеркивал творческую силу ребенка, его поразительную чуткость к языку, проявляющиеся особенно ярко именно в процессе словотворчества [1, с. 28].

По мнению Е.А. Бобровой, использование методов и приёмов ТРИЗ способствует «не только формированию механизмов языковой ориентировки на соответствующем уровне языка (синтаксическом, лексико-семантическом, фонетическом), но и раскрывает творческие потенциальные способности каждого ребёнка» [2, с. 102].

Проблемой изучения ТРИЗ-педагогике занимались В. Ф. Богат, А. М. Страунинг, М. Н. Шустерман, А. А. Гин, С. И. Гин, Т. А. Сидорчук, В. И. Тимохов, чьи научные статьи, методические разработки и книги легли в основу программ и технологий, применяющихся в детских дошкольных учреждениях для развития творческих способностей детей [2, с. 42].

Экспериментальная работа планировалась с детьми старшего дошкольного возраста.

На подготовительном этапе был разработан план мероприятий, на основе которого была организована деятельность с детьми. Подобраны методы ТРИЗ и определены педагогические условия использования метода. К ним мы отнесли:

- 1) Изучение методов и технологий ТРИЗ, представленных в разных авторских подходах;
- 2) Выбор методов и приемов ТРИЗ для работы с детьми старшего возраста;
- 3) Подготовка дидактического материала для использования в технологии ТРИЗ;
- 4) Мотивация детей на предстоящую работу.

На основном этапе были использованы следующие методы и приемы:

- подбор рифмы к звукосочетаниям и словам по картинкам, игра «хорошо – плохо», метод фокальных объектов, «оживление предмета»;
- «системный оператор»;
- виртуальные путешествия.

В ходе занятий развивали у детей словарь, грамматические формы, например, следы чьи? – лисьи, медвежьи, заячьи; фантазию детей, воображение. Как можно назвать медведя по-другому? (медведь, медвежонок, медвежище).

Приведем пример словотворчества детей с использованием приема ТРИЗ – творческое рассказывание по картинкам.

Воспитатель раздает картинки поровну между участниками игры. В центр стола выкладывается большая картинка паровоза. Первый участник кладет рядом с паровозом свою картинку и говорит: «В паровозе едет лошадь, потому что...». Далее ему необходимо придумать причину, по которой «лошадь» поехала на паровозе. Второй ребенок берет свою картинку и прикладывает к «лошади» и говорит: «Лампа едет с «лошадью» на паровозе, потому что...». Допустим, что лошади стало темно, и она взяла лампу, чтобы включить свет. Следующий ребенок берет свою картинку, прикладывает ее к последней («лампа») и объясняет, почему она едет в паровозе с ней, и т. д.

На заключительном этапе проведена диагностика детей по методике А. Г. Арушановой, которая показала, что результаты незначительно улучшились, работу с детьми мы планируем продолжать.

Литература

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : метод. пособие для воспитателей ДОУ / М. М. Алексеева, В. И. Яшина – М. : Просвещение, 2002.
2. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду : пособие для педагогов дошкольных учреждений / С. Гин. – М. : Директ-Медиа, 2018. – 112 с.

ЗАГАДКИ ЯК СРОДАК РАЗВІТТЯ БАЧАННЯ ПРЫГАЖОСЦІ Ў НАВАКОЛЬНЫМ АСЯРОДДЗІ

Каваленка Вольга (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)

Навуковы кіраўнік – В. Я. Барысенка, канд. філал. навук, дацэнт

Любоў да прыроды – вялікае пачуццё. Яно дапамагае чалавеку стаць справядлівым, вялікадушным, адказным. Любіць прыроду ва ўсіх яе правах можа толькі той, хто яе ведае і разумее, хто ўмее бачыць яе. А каб чалавек навучыўся гэтаму, трэба прывіваць любоў да прыроды з самага ранняга дзяцінства. Выхаванне ў дзяцей беражлівага і клапацілівага стаўлення да прыроды з'яўляецца адной з прыярытэтных задач, рашэнню розных аспектаў якой у галіне школьнага выхавання надаецца вялікая ўвага на сённяшні дзень.

Найважнейшым складнікам маральных паводзін дзіцяці ў навакольным асяроддзі з'яўляецца развіццё эстэтычных адносін да прыроды. Па словах Т. С. Камаровай, умненне жыццё у згодзе з прыродай, з навакольным асяроддзем варта пачынаць як можна раней. Сапраўдная прыгажосць закладзена ў навакольным свеце. Задача педагога складаецца ў тым, каб дапамагчы дзіцяці ўбачыць гэту прыгажосць. Дзіцяці трэба навучыць бачыць прыгажосць і дабырно вакол сябе – у прыродзе, жыцці і дзейнасці чалавека. Неабходна падводзіць дзяцей да разумення таго, што прыгажосць у прыродзе, прыгажосць у жыцці, прыгажосць у мастацтве неаддзельныя адзін ад аднаго.

Мастацкая літаратура і фальклор – важныя сродкі фарміравання не толькі асобы дзіцяці, развіцця яго гаворкі, але і сродак эстэтычнага, экалагічнага і маральнага выхавання. Аднай з малых формаў вуснай народнай творчасці, у якой у гарманічна сціснутай, вобразнай форме даюцца найбольш яркія, характэрныя прыкметы прадметаў або з'яў, з'яўляецца загадка.

Разгаданне загадак развівае здольнасць да аналізу, абагульнення, фармуе умненне самастойна рабіць высновы, умненне вылучыць найбольш характэрныя, выразныя прыкметы прадмета або з'явы, умненне ярка і лаканічна перадаваць вобразы прадметаў, развівае ў дзяцей паэтычны погляд на рэчаіснасць.

Але ж таксама важнай рысай з'яўляецца яе эстэтычны ўплыў на развіццё кругагляду і мыслення вучняў. Эстэтычнае значэнне народных загадак заключаецца ў тым, што яны прыцягваюць сакавітымі фарбамі, радуюць яркімі вобразамі, здзіўляюць нечаканымі параўнаннямі: «Што нас корміць, а есці не просіць?» / «Прыйшла белая кабылка, увесь свет лабудзіла» / «Па небу каціцца катушка, ні звер, ні птушка, ні вада, а адгадаць – бяда?» / «Краску клічуць пустазеллем: рвуць усе, ніхто не сее. Пчолкі ў жыта залітаюць, неба кропелькі шукаюць. Ведае, напэўна, кожны Нашы сціпляя (валошкі)» / «Лісточкі-далонькі і золата-кветкі. Трымайцеся з імі абачліва, дзеткі! У кветачкі гэтай атрутныя сокі: На скуры ад іх застаюцца апёкі. Рукамі пакраталі – вочкі шкадуіце: Пякучым спрадвек называецца (люцік)».

Загадкі адлюстроўваюць жыццё чалавека, расліны і жывёльны свет, прадметы працы і побыту з розных бакоў. Яны падахвочваюць вучня да назірання, разважання і пазнання. Характарыстыка прадметаў і з'яў у загадках можа быць кароткай: названы толькі 1–2 прыкметы, па якіх трэба аднавіць цэлае і зрабіць выснову. Да такой формы загадак адносіцца загадка-апісанне. Яна заключае ў сабе шмат магчымасцяў для ўзбагачэння слоўніка вучняў новымі словамі, словазлучэннямі, вобразнымі выразамі. Гэта дапамагае развіццю здольнасці разумець і ствараць апісальную гаворку. Прыкладамі такіх загадак могуць быць наступныя: «Белы абрус ўсё поле пакрыў» (Снег); «Высокі, тонкі, плямісты» (Жыраф); «Зялёны, а не трава, круглы, а не мяч, з хвосцікам, а не мыш» (Кавун).

Пад уплывам загадак вучняў складваецца звычка разглядаць слова як жывы і шматгранны маўленчы сродак. Гэта ўдасканалвае не толькі моўную падрыхтоўку вучня, але і паспяхова развівае яго разумовыя здольнасці, пашырае яго ўяўленні аб матэрыяльным і духоўным свеце.

У 6 гадоў у дзяцей назапашана шмат звестак аб вялікім свеце. Дарослыя павінны накіраваць працэс пазнання на змястоўнае парадаванне інфармацыі, усталяванне асэнсаваных узаемасувязяў (прычынна-следных) нашага свету, далейшае фарміраванне станючых адносін да свету. Тут таксама важную ролю адыграюць загадкі: «У лужку-лужочку выраслі сястрычкі: Залатое вочка, белыя раснічкі» / «Узімку цыбулічка спіць-спачывае. Прачнецца – і кветкі наволо пускае. Хай снег, хай мароз – у вясновым падлеску Красуюць блакітныя кветкі – (пралескі)» / «Што пахне на лузе так саладка ўлетку? Трайныя лісточкі ды шарыкі-кветкі. Карове, каню ды сямейцы трусінай Наш Яська пайшоў накасіць (каштошны)» / «Адна я ў лесе з белаю карой. Багата сокам вясновай парой» / «Я зацвітаю кожным летам не пышным – ледзь прыкметным цветам. Але як толькі зацвіту, дык пчолы чуюць за вярсту» [3].

Такім чынам, загадкі дапамагаюць дзецям зразумець, як ёміста і маляўніча, па-рознаму выкарыстоўваючы моўныя сродкі, можна сказаць пра адно і тое ж. Яркія вобразы эмацыйна ўспрымаюцца дзесцімі, будзяць іх фантазію, уяўленне, развіваюць назіральнасць і цікавасць да ўсяго навакольнага, з'яўляюцца невычэрпнай крыніцай развіцця дзіцячай гаворкі.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ЕЁ ПОТЕНЦИАЛ

Карабасова Айжан (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент

Необходимость включения дошкольников в осмысленную исследовательскую деятельность, в процессе которой они самостоятельно могут обнаружить новые свойства предметов, их сходство и различия, освоить опыт практической деятельности, не вызывает сомнения.

По определению Л. А. Венгера, исследовательская деятельность выступает как «целенаправленный процесс активного познания окружающего мира на основе овладения навыками практического и вербального исследования предметов, объектов и явлений, их свойств и закономерностей» [1, с. 29]. Коллективная, подгрупповая и индивидуальная формы проведения экспериментирования широко используются в практике ДОО. Тематика исследований может быть разнообразной. Например, выяснить, в какой почве семена взойдут быстрее: в пресной или солёной [2, с. 56]. Формами проведения исследовательской деятельности могут быть экскурсии, проектная деятельность, акции. В процессе проведения экспериментов и эвристических бесед ребенок учится излагать свои мысли связно, логично рассуждать.

Н. А. Дмитриева утверждает, что познавательному развитию способствуют эвристические беседы, в основе которых лежат вопросы-проблемы. Например, почему в тёплое время года ветви деревьев обладают достаточной гибкостью, а в морозы становятся ломкими, почему некоторые виды птиц называют перелётными [2, с. 60].

Эффективность любой деятельности человека будет обеспечена степенью развития умственных познавательных процессов (восприятие, память, мышление, воображение). Под познавательной активностью человека необходимо понимать активность, проявляющуюся в связи с познанием. Она проявляется в заинтересованном принятии информации, в желании ее уточнить и углубить, в самостоятельном поиске ответов на заинтересовавшие человека вопросы, в желании и умении задавать вопросы, в умении применять на другом материале усвоенный способ познания. Чтобы поддержать познавательную активность человека, необходимо опираться на познавательный интерес. Проблеме взаимосвязи познавательного интереса с познавательной деятельностью посвящено огромное количество исследований. В частности Г. И. Щукина и ее научная школа разработали теорию познавательного интереса в педагогическом плане.

Н. А. Рыжова предлагает использовать в работе по познавательному развитию детей старшего дошкольного возраста проектную деятельность, которая подразумевает совместную исследовательскую активность детей, педагога и родителей. Например, на занятиях по экологическому воспитанию можно предложить детям подружиться с каким-либо деревом, узнать как можно больше о его жизни, выяснить, в чем оно нуждается. Роль воспитателя в ходе проекта – побуждать к самостоятельному построению наблюдений и опытов и лишь при необходимости направлять действия воспитанника. В рамках исследовательской деятельности проводятся проекты «Волшебница вода», «Продукты полезные и не очень», «Душистое мыло», «Огород на подоконнике».

Е. А. Дмитриева, О. Ю. Зайцева отмечают, что в исследовательской деятельности ребенок учится не только констатировать воспринимаемое и воспроизводить прошлый опыт, но и рассуждать, сопоставлять факты, делать выводы, изучая связи и закономерности предметов, объектов и явлений окружающей жизни [2]. Детское экспериментирование – это особая форма поисковой деятельности дошкольников, в которой проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений и новых знаний об окружающем мире. В процессе экспериментирования дети учатся видеть и выделять проблему; ставить цель; решать проблему (анализировать явление или объект, выделять существенные связи или признаки; сопоставлять факты; выдвигать гипотезу; отбирать средства и материалы для экспериментирования, осуществлять эксперимент; делать выводы; фиксировать этапы действий и результат).

Таким образом, понятие «познавательное развитие детей дошкольного возраста» понимается как целенаправленный процесс раскрытия в ребенке познавательных возможностей. А исследовательская деятельность позволяет ребенку перейти на новый уровень познавательного развития. Все это приведет к положительным результатам в подготовке к обучению в школе.

Литература

1. Венгер, Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 2009. – 336 с.
2. Дмитриева, Е. А. Детское экспериментирование. Карты-схемы для проведения опытов со старшими дошкольниками / Е. А. Дмитриева, О. Ю. Зайцева. – М. : Сфера, 2016. – 128 с.
3. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2015. – 384 с.

ЭТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кашавцева Мария (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зибзева, канд. пед. наук, доцент

Сегодня родители стараются развивать ребенка, уделяют большое внимание формированию преждевременных учебных навыков (чтению, письму, счету), но при этом они забывают, насколько важно воспитать нравственную личность. А начинать это надо с раннего возраста. На этапе дошкольного детства происходит становление личности, формирование самосознания на основе нравственных идеалов. Ориентиром для этого служат нормы и правила нравственного поведения. Эффективным средством нравственного воспитания детей выступает этическая беседа.

Этическая беседа – метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагающий участие обеих сторон, воспитателя и воспитанников [1, с. 279]. Данный вид беседы помогает обратить внимание детей на внутренний мир человека, мир человеческих отношений, которые проявляются в добрых и злых поступках. В дошкольном возрасте все эти нравственные категории предстают перед ребенком в виде образов, представлений о плохом и хорошем [2, с. 7].

Важно грамотно организовать этическую беседу. Предварительно педагог, чтобы подготовить беседу, должен проанализировать наиболее яркие переживания дошкольников за последнее время. Также ему необходимо подобрать художественные произведения, в которых есть разнообразные и понятные детям нравственные ситуации и соответствующие им правила и нормы поведения. Воспитателю надо помнить и о выразительности своей речи, ведь от этого напрямую зависит интерес дошкольников. Детям свойственно задавать интересные вопросы, лишь если содержание беседы доступно и интересно им, проявлять яркие эмоции, давать искренние оценки [3, с. 99]. А монотонность и бесчувственность речи могут оттолкнуть ребят от морали произведения.

Во время и после беседы педагог должен не только умело предлагать вопросы для обсуждения, но и искать то главное, что стимулирует детей старшего дошкольного возраста думать и высказывать свою точку зрения, доказывать ее. В конце этической беседы педагог подводит итоги и выводит мораль. После этого нужно предложить детям выразить свои чувства в рисунке, игре или инсценировке, это поможет закрепить сформированные нормы и правила нравственного поведения.

Успешность использования этической беседы как средства нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста можно проследить в ходе проведения беседы на тему «Вежливое слово». В ходе беседы педагог помогает осознать детям, какие существуют вежливые слова и как их правильно использовать при обращении к кому-либо. Все рассуждения воспитателя и детей выстраиваются по рассказу В. Осеевой «Волшебное слово». В данном произведении раскрывается смысл слова «пожалуйста». После беседы дети осознают, что вежливое слово нужно не просто знать, но и уметь правильно произносить, а именно тихо и глядя в глаза тому, к кому обращаешься с просьбой. Когда сделаны все выводы, воспитатель организует игры, в которых дети используют «волшебные слова», обращаясь друг к другу.

Таким образом, этическая беседа является эффективным средством нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. Такой вид беседы является связующим звеном в сознании детей нравственных представлений с нормами и правилами поведения в обществе.

Литература

1. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
2. Петрова, В. И. Этические беседы с дошкольниками: Основы нравственного воспитания / В. И. Петрова, Т. Д. Стульник. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2020. – 96 с.
3. Шатрова, С. А. Этическая беседа как средство формирования правильного поведения у дошкольников с задержкой психического развития / С. А. Шатрова // Российский научно-педагогический журнал. – 2015. – № 12 (56). – С. 93–104.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В 1–2 КЛАССАХ

Каштолянова Александра (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)

Научный руководитель – Л. В. Лещенко, канд. пед. наук, доцент

Теоретической основой учебных пособий по математике, которые используются на первой ступени общего среднего образования в Республике Беларусь, являются деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный и культурологический подходы.

Согласно деятельностному подходу обучение математике осуществляется в ходе реализации учебно-познавательной деятельности, которая является путем формирования и развития знаний и умений по математике, и областью их практического использования. Одним из эффективных средств реализации деятельностного подхода при обучении математике по современным учебным пособиям является использование метода моделирования [2, с. 10]. В основе этого метода лежит воспроизведение и изучение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения (на модели). Изучаемый объект в процессе обучения заменяется другим предметом, его изображением, каким-либо условным обозначением, которое отражает существенные свойства и отношения данного объекта, являющиеся объектом изучения. Учебными моделями могут выступать разнообразные наглядные объекты, создаваемые с целью изучения определенного явления, выявления способа решения конкретной задачи. В качестве такой модели может применяться конструктор Лего.

Целью нашего исследования является разработка методических рекомендаций и комплекса заданий по использованию этого конструктора в процессе изучения различных содержательных линий начального курса математики, а также для развития творческого мышления и конструктивных умений младших школьников.

Лего служит эффективным инструментом, помогающим младшим школьникам усваивать широкий круг арифметических и геометрических понятий, их свойств. Отметим, что этот конструктор может использоваться уже с темы «Сравнение предметов и групп предметов», с которой начинается изучение математики в школе. Образуя пары из деталей двух разных цветов, ученик легко сравнит два множества предметов по численности, а затем уравнивает их двумя способами. С помощью кирпичиков Лего первоклассник может легко и осознанно усвоить основные приемы образования однозначных чисел и их состав. Действия сложения и вычитания наглядно представляются, а различные вычислительные приемы (с переходом или без перехода через разряд) формируются в процессе работы с Лего. Конструктор Лего может использоваться как позиционный абак для иллюстрации чисел до 20 и как позиционный абак, в котором кирпичики двух разных цветов обозначают единицы I и II разрядов, при изучении чисел, больших 100.

Действия умножения и деления, приемы составления таблиц и некоторые таблицы (в зависимости от количества шипов на деталях) наглядно раскрываются в процессе деятельности с конструктором Лего.

Выкладывая детали Лего в соответствии с определенными правилами, учащиеся получают различные геометрические фигуры, открывают свойства этих фигур. Например, выложив прямоугольник (его контур) и пересчитав детали, образующие его противоположные стороны, второклассники выявляют свойство: противоположные стороны прямоугольника равны.

На разных этапах обучения решению текстовых задач Лего может служить моделью, позволяющей ответить на вопрос задачи без выполнения действий над числами, или моделью, раскрывающей связи между данными и искомой величинами. При изучении величин кирпичики Лего могут применяться как условные единицы для измерения длины отрезка.

Организуя работу с Лего, учитель эффективно сочетает учебную и игровую деятельность, что соответствует возрастным особенностям учащихся I и II классов. Формы организации обучения с применением конструктора могут быть разными: индивидуальная, парная и групповая работа или их различные сочетания. Это способствует развитию коммуникативных навыков учеников.

Лего-конструирование представляют собой наглядно-образную и наглядно-действенную модель тех интеллектуальных операций, которые учащиеся производят в ходе учебной деятельности. Оно оказывает влияние на развитие различных сторон личности ученика: развивает пространственное ориентирование, логическое мышление, скорость реакции, мелкую моторику, память и внимание [1]. Учащиеся могут проявить свои творческие способности, умение принимать решение, научиться взаимодействовать со сверстниками.

Таким образом, использование конструктора Лего на уроках математики в начальной школе – это важный элемент учебного процесса, так как он позволяет организовать творческую, проектно-конструкторскую работу учащихся, предоставляет условия для применения знаний, умений при решении различных задач в реальных условиях.

Литература

1. Макаренко, С. А. Изучаем числа и цифры с помощью конструктора «Лего» / С. А. Макаренко // Народная асвета. – 2018. – № 6. – С. 12–13.
2. Муравьева, Г. Л. Новое учебное пособие по математике для 1 класса : теоретические основы и методические рекомендации / Г. Л. Муравьева, М. А. Урбан // Печатковская школа. – 2019. – № 7. – С. 10–31.

НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

Кирпичева Светлана (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)

Научный руководитель – Л. В. Лещенко, канд. пед. наук, доцент

Проблема практической направленности обучения математике не нова и динамична по своему содержанию в силу постоянного развития математической теории, прогресса, расширения области человеческой деятельности. Предугадать все аспекты применения математики в будущей деятельности учащихся практически невозможно, а тем более сложно рассмотреть все эти вопросы в школе.

В пояснительной записке к программе по математике для I–IV классов среди четко определенных методических принципов отбора содержания начального курса математики указана интеграция учебной математической теории и практики решения текстовых задач с прикладным содержанием. Тем самым подчеркнута важная роль реализации практической направленности в обучении математике младших школьников. В настоящее время наблюдается противоречие между осознаваемой в обществе и прописанной в программе необходимостью ориентации процесса обучения на практическое применение получаемых в школе знаний, умений и навыков и недостаточностью методического обеспечения этого процесса.

Целью нашего исследования явилась разработка методических материалов по реализации практико-ориентированного подхода при обучении математике в третьем классе.

Под практической направленностью понимаем систематическую подготовку учащихся к применению знаний и умений по математике для решения практических задач, которые встают перед человеком в различных областях его деятельности, а также расширение знаний учащихся о профессиональной деятельности людей, опора в процессе формирования у учеников математических знаний на имеющийся у них опыт и представления об окружающей действительности.

В исследовании были разработаны материалы по следующим направлениям осуществления практической направленности:

- работа над текстовыми задачами, в сюжете которых описана практическая, в том числе и профессиональная деятельность человека;
- использование прикладных задач, в процессе решения которых учащиеся овладевают практическими умениями применять знания в конкретных жизненных ситуациях;
- изучение темы «Величины» с опорой на практическую деятельность людей, особое внимание при этом уделяется формированию измерительных умений (умение пользоваться измерительными инструментами, осуществлять измерения и выражать результаты измерений с помощью различных единиц);
- разнообразное и систематическое использование межпредметных связей;
- проведение внеклассных мероприятий, раскрывающих историю развития математических понятий в тесной связи с практической деятельностью человека;
- организация проектной деятельности учащихся.

При работе над задачами с практическим содержанием осуществляется предварительная математизация ситуации (составление математической модели предложенной задачи) и доведение решения до числового результата. Учащиеся должны не только уметь решить задачу, полученную в результате составления математической модели, но и соотнести результат её решения с исходной ситуацией, выбрать то решение, которое соответствует этой ситуации.

Величина, наряду с числом, является одним из базисных математических понятий. Формируемые у учащихся знания о величинах и измерительные умения имеют исключительную социальную значимость, поскольку они необходимы в практической деятельности человека.

Проектная деятельность в третьем классе может осуществляться с широким использованием проектных задач, проведением уроков-проектов, выполнением мини-проектов.

Наиболее интересным для учащихся экспериментального класса оказалось решение проектных задач. Структура проектной задачи практической направленности такова: вначале рассматривается реальная ситуация проблемного характера (расчет ремонта, бюджета, составление бизнес-плана выпуска какой-либо продукции, плана посадки на участке и т. д.), затем формулируется основная задача, которая скрыта в описании проблемной ситуации. Следующий шаг — система заданий, которые выполняются отдельными группами учащихся. Количество заданий определяется теми действиями, которые необходимо совершить, чтобы основная задача была решена. Заключительным шагом в работе над проектной задачей является соединение результатов выполненных заданий, решение итогового задания и создание реального продукта.

Таким образом, в ходе проведенного исследования были теоретически разработаны и экспериментально апробированы различные направления реализации практической направленности в обучении математике. Результаты исследования показали, что у учащихся не только формируются умения применять математические знания для решения конкретных практических задач, но и возрастает интерес школьников к изучению математики, активизируется их познавательная деятельность. Это оказывает положительное влияние на качество обучения самой математике.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ЗАУЧИВАНИИ СТИХОТВОРЕНИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ЗАМЫСЛА ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РИСОВАНИИ

Князева Мария (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – Е. В. Новикова, старший преподаватель

В процессе обучения дошкольников рисованию нужно решить несколько задач, одной из них является развитие умения замысливать образ будущего рисунка. Замысел – это задуманный план действий. Умение замысливать содержание предстоящего изображения и воплощать замысел в рисунке формируется, когда у ребенка есть представления о предметах и явлениях, образовавшихся в процессе восприятия окружающей действительности. Проблемы развития замысла у дошколят в изобразительной деятельности рассматривали Г. Г. Григорьева, О. М. Дьяченко, Т. С. Комарова и др.

Замысел у детей дошкольного возраста возникает не сразу, потому что им тяжело придумать образ, определить сюжет. Существуют разные возможности развития замысла, одним из них является, по нашему мнению, заучивание поэтического текста с использованием приемов мнемотехники для создания интересного замысла.

Для того, чтобы более полно воспринять, понять и запомнить поэтическое произведение, дошкольникам надо почувствовать эмоциональное состояние героя, его переживания, понять причины волнения, радости, удивления. Для детей дошкольного возраста это является сложным, т. к. их эмоциональная сфера недостаточно развита для полного восприятия чувств литературных героев, для проявления сочувствия им.

Интересным приемом запоминания изучаемого произведения является изучение стихов с опорой на наглядный материал – мнемотехника. Л. В. Омельченко считает, что ребенку легче понять смысл стихотворения, вспомнить ключевые слова и их последовательность с помощью установления связи между словом (фразой) и предложенной картинкой [1, с. 102]. При создании изображения ребенок также создает выразительный образ, только другими средствами. То есть, и в том, и в другом случае, происходит перевод словесной информации в образную форму. Если ребенок хорошо запомнил, пережил стихотворение, то он, по мнению Т. С. Комаровой, обязательно отразит свое знание и свое отношение к описываемому в своей творческой деятельности [2, с. 192].

Цель нашего исследования: выявление возможности использования мнемотехники на основе заучивания стихотворений в создании изобразительного замысла детьми старшего дошкольного возраста в рисовании.

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили, что у большинства исследуемых низкий исходный уровень умения создавать изобразительный замысел в рисовании – (67 %).

Формирующий этап эксперимента включал в себя два основных направления: разучивание стихотворения с использованием мнемотехники и рисование по представлению на эту же тему. На этом этапе эксперимента мы составили план работы по разучиванию стихов с помощью мнемотехники и созданию изобразительного замысла с детьми старшего дошкольного возраста. В план вошли 6 занятий по развитию речи и 6 занятий по рисованию. Занятия по разучиванию стихов проводились 1 раз в неделю по 20 минут во второй половине дня. На следующий день на занятиях по рисованию мы учили детей создавать сюжет по представлению на основе стихотворного текста. План включал в себя разучивание стихотворений «Я, ты, он, она – вместе дружная семья», «Осень» и т. д.

В процессе реализации программы решались несколько взаимосвязанных проблем: у дошкольников формируются процессы запечатления, сохранения и воспроизведения того, что видят, слышат (памяти), интеллектуальные возможности, расширяется круг знаний об окружающем, активизируется словарный запас. Ребенок с опорой на образы памяти устанавливает причинно-следственные связи, делает выводы. В его сознании образы связывают настоящее и прошлое, образуя единое целое. Дошкольники учатся самостоятельно кодировать информацию, заносить ее в мнемодорожки и мнемотаблицы.

На формирующем этапе занятия по мнемотехнике строились от простого к сложному. Работа начиналась с того, что сначала дети рисовали главного героя стихотворения, затем занятие усложнялось тем, что детям предлагалось нарисовать мнемодорожку по стихотворению.

Занятия с мнемотаблицей происходили следующим образом: чтение произведения до таблицы. На 1 этапе: рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено. На 2 этапе: перекодировка информации, т.е. преобразование из абстрактных символов в образы. На 3 этапе: заучивание стихотворения с опорой на символы (образы). На 4 этапе делается зарисовка образов стихотворений, а на 5 этапе каждый рисунок воспроизводился ребенком.

После разучивания стихотворения на следующий день мы проводили сюжетное рисование по представлению на эту же тему.

В настоящий момент мы находимся на контрольном этапе эксперимента. Но уже видна динамика: повысился интерес к рисованию, сюжеты разнообразны, развернуты, персонажи детализированы, соответствуют тексту стихотворения. Мы надеемся, что наша гипотеза подтвердится.

Литература

1. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102–105.
2. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации / Т. С. Комарова. – М. : Мозаика-Синтез, 2009. – 192 с.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ковалевич Янина (УО ГПК им. Л. С. Выготского, г. Гомель)

Научный руководитель – Г. В. Лой, преподаватель

Состояние физического здоровья населения является важнейшим условием развития любого государства. Поэтому сохранение и укрепление здоровья, увеличение продолжительности активной и творческой работы, создание условий для формирования основ культуры здорового образа жизни и полноценного физического развития каждого гражданина являются актуальными задачами. Здоровье – это первая и важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоничное развитие личности. В последние годы поступает все больше информации о неблагоприятных сторонах влияния образовательного процесса в учебных заведениях на состояния здоровья учащихся. В стенах школы дети проводят 11 лет, это период жизни ребенка, когда закладываются основные физические и психологические характеристики личности [1].

Тема здоровья, здорового образа жизни должна пронизывать все виды деятельности ребенка. Необходимо воспитывать у детей мотивацию здорового образа жизни через понимание здоровья как ведущего показателя, как средства достижения жизненных успехов.

Именно поэтому педагогами должно рассматриваться формирование здорового образа жизни не только как отсутствие болезней или физических дефектов, но и как полное физическое, нравственное, психическое и социальное благополучие. Приобретение навыков и привычек здорового образа жизни – залог успешной социализации личности.

Актуальность темы исследования объясняется снижением уровня здоровья современных детей. Поэтому самой актуальной проблемой на сегодняшний день является укрепление здоровья, формирование представлений о здоровом образе жизни у детей младшего школьного возраста.

Сохранение и укрепление здоровья, увеличение продолжительности активной и творческой работы, создание условий для формирования здорового образа жизни и полноценного физического развития у учащихся являются актуальной педагогической задачей.

Необходимо воспитывать у детей мотивацию здорового образа жизни через понимание здоровья как ведущего показателя, как средства достижения жизненных успехов. Также необходимо формировать у младших школьников представления и знания о человеке, его здоровье, о здоровом образе жизни.

Основные задачи сохранения здоровья учащихся в процессе обучения в школе:

- научить детей определять свое состояние и ощущения;
- сформировать активную жизненную позицию;
- сформировать представления о своем теле, организме;
- учить укреплять и сохранять свое здоровье;
- понимать необходимость и роль двигательной активности;
- обучать правилам безопасности при выполнении различных видов деятельности;
- формировать представления о том, что полезно и что вредно для организма.

Ведущими факторами, формирующими здоровый образ жизни и способствующими укреплению здоровья младших школьников, являются рационально организованный режим дня, сбалансированное питание, оптимальный двигательный режим, занятия по физической культуре на открытом воздухе, закаливающие процедуры, соответствующие возрасту ребенка, благоприятные гигиенические и санитарно-бытовые условия, а также пример семьи и педагогов. Здоровый образ жизни пока не занимает первое место в главных ценностях человека в нашем обществе. Но если мы научим детей ценить, беречь и укреплять своё здоровье, будем личным примером демонстрировать здоровый образ жизни, то можно надеяться, что будущие поколения будут больше здоровы и развиты не только духовно, но и физически.

Литература

1. Ананьева, Н. А. Физическое развитие и адаптационные возможности школьников / Н. А. Ананьева, Ю. А. Ямпольская. – М. : 1993. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ АРГУМЕНТАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЛЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ

Кожемякина Анастасия (УО БГСХА, г. Горки)

Научный руководитель – О. В. Курьло, старший преподаватель

В качестве критерия оценки качества образования в дошкольной образовательной организации выступает владение дошкольниками универсальными способностями и поведенческими моделями, определяющими возможность ребенка решать разнообразные задачи в процессе жизнедеятельности. Дошкольное образование призвано формировать базовые компетенции ребенка в различных сферах, обогащать опыт, обеспечивать развитие личности.

Становление личности начинается в дошкольном возрасте в процессе общения в совместной со взрослыми и сверстниками деятельности. В связи с этим создание благоприятных условий для формирования культуры межличностных отношений, развития у каждого ребенка потенциала субъектных отношений, а также овладение речью как средством общения и присвоения культуры выступают актуальными задачами современного дошкольного образования.

Умение строить высказывание, в соответствии с логикой его замысла и употреблением в высказывании доказательств, само по себе у дошкольников не появляется, его надо развивать на основе ознакомления со структурными составляющими высказывания, с формированием коммуникативных умений, в частности, умения убеждать, доказывать, аргументировать. Аргументативные умения обеспечиваются коммуникативным, речевым и интеллектуальным потенциалом детей дошкольного возраста и понимаются нами как «интеллектуально-коммуникативные умения, соответствующие структуре аргументации (тезис, доказательство, вывод)» [2].

Кодекс об образовании раскрывает общие требования, предъявляемые к педагогу, трудовые действия, а также определяет профессиональные компетенции педагога. Считается, что их достаточный уровень позволит педагогу самостоятельно и эффективно решать поставленные перед ним профессиональные задачи [1].

Современные исследования в области речевого развития дошкольников подтверждают потребность и необходимость формирования у детей дошкольного возраста умения доказывать, отстаивать свою точку зрения. Однако, как показывает практика, во многих коммуникативных ситуациях высказывания детей оказывают слабое воздействие на слушателя и не носят аргументированный характер. Большинство детей дошкольного возраста способно выдвигать тезис, выражать собственную точку зрения, вводить тезис в структуру аргументативного высказывания. Но дошкольники затрудняются выделить конкретный способ доказательства, не умеют выдвигать гипотезы, высказывать предположения, ограничиваются предсказаниями самого элементарного факта, с трудом выражают собственные мысли. Дошкольники затрудняются в выборе языковых средств связи для введения тезиса, для связи смысловых частей аргументативного высказывания, убеждения собеседника, формулировки вывода.

К сожалению, не каждый ребенок способен увидеть и донести проблемную ситуацию, найти способы ее решения, аргументированно выразить свое мнение. По мнению А. Шиян, проблемная ситуация, направленная на формирование аргументативных умений у детей дошкольного возраста, должна задаваться вопросом особой конструкции, для ответа на который необходимо удерживать противоположности с равными основаниями и обоснованиями, т. е. совершать диалектическое действие [3].

Следует отметить, что проблемная ситуация может выступать в качестве самостоятельной единицы образовательного процесса или являться составной частью другой формы или метода, например, наблюдения, экспериментирования, метода проектов, этической беседы.

Особым диалектическим потенциалом в формировании интеллектуально-речевых умений у дошкольников обладает проблемно-противоречивая ситуация, позволяющая научить ребенка видеть противоположные точки зрения, выдвигать гипотезы и осуществлять выбор соответствующих задач аргументов.

Таким образом, совместное обсуждение подобных противоречивых ситуаций на примере содержания литературных произведений, жизненных ситуаций, близких опыту детей, постепенно формирует у них понимание единства противоположностей, умение формулировать оценочные и аргументативные высказывания в повседневной речевой практике.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 2 декаб. 2010 г.: одобрен Советом Респ. 22 декаб. 2010 г.: с изм. и доп.: текст Кодекса по состоянию на 4 янв. 2014 г. – Минск : КонсультантПлюс, 2021. – С. 81.
2. Филиппова, А. Р. Сущность и содержание понятия «Аргументативные умения детей старшего дошкольного возраста» / А. Р. Филиппова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – Сургут, 2017. – № 1 (46). – С. 47–53.
3. Шиян, О. А. Развитие творческого мышления. Работаем по сказке / О. А. Шиян. – М. : ЗАЙКА – ИНТЕЗ, 2012. – 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАСЕКОМЫХ УДМУРТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Коротасва Кристина (ФГБОУ ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – Т. Б. Хорошева, канд. пед. наук, доцент

Формирование экологических представлений у дошкольников играет важную роль в их развитии. Экологическая проблема природы и человека в современном мире актуальна. Воздействие человека на окружающую его среду с каждым годом принимает все большие и большие масштабы. Лишь совместная деятельность всех людей может спасти нашу родную планету. Для того, чтобы человек начал осознавать все отрицательные стороны воздействия на окружающую среду, формирование экологических знаний важно начинать уже с дошкольного возраста.

Основной целью нашей работы является использование метода проектов в формировании представлений о насекомых Удмуртии у детей старшего дошкольного возраста.

Исследованиями экологического направления в детском саду в свое время занимались такие ученые, как Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина, Т. Н. Доронова, С. Г. Яковсон, Е. В. Соловьева, Т. И. Гризик, В. В. Гербова, Н. В. Куц и другие [1, с. 185].

В детских садах Удмуртской Республики образовательная работа с детьми проводится по комплексным и парциальным программам, в которых недостаточно обозначены задачи и содержание ознакомления детей с насекомыми. Также широко используется учебно-методическое пособие Н. В. Куц «Знакомим детей с миром насекомых Удмуртии», которое получило гриф Министерства образования.

В нашем исследовании мы взяли за основу содержание и последовательность ознакомления детей с насекомыми, которые достаточно подробно представлены в пособии и позволяют реализовать региональный компонент.

Ученые (Г. А. Данилина, М. Б. Зуйкова, Л. С. Киселева, Т. С. Лагода и др.) считают, что проектная деятельность – это интегрированный метод обучения детей дошкольного возраста, также это средство организации педагогического процесса, которое основывается на том, что педагог взаимодействует с воспитанником по достижению поставленной цели [2, с. 10].

Для формирования системных представлений о насекомых Удмуртии мы решили создать коллективный, среднесрочный проект «Насекомые Удмуртии».

На первом этапе совместно с детьми определили содержание (микротемы) проекта: название и внешний вид насекомого (части тела), как передвигается, какие издает звуки, чем питается насекомое; среда, в которой обитает насекомое, как приспосабливается к условиям жизни; какую пользу приносит насекомое.

На втором этапе дети выбрали для себя тему и создали «коробки-копилки» (одну на двоих троих), которые наполняли тем, что считали важным для ответа на вопрос. Так, в коробках появились картинки, значки, рисунки детей. Первой наполнилась копилка с названием насекомых и их внешним видом. Дети рассказали о результатах своей работы. Работа по наполнению копилки продолжается.

Планируем создать книжку-самоделку, куда войдут все собранные детьми, материалы, а также «десант» в среднюю группу с рассказом о насекомых.

Таким образом, по завершении работы предполагаем, что у детей сформируются представления о насекомых Удмуртии.

Литература

1. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2017. – 224 с.
1. Ковьялева, Л. А. Использование технологии проектной деятельности в обучении дошкольников / Л. А. Ковьялева, Н. И. Третьякова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 46. – С. 167–175.
2. Куц, Н. В. Парциальная программа / Н. В. Куц // Знакомим детей с миром насекомых Удмуртии. – Ижевск, 2008. – 184 с.

ОПЫТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Криволап Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

В современной социокультурной ситуации в Республике Беларусь опыты и эксперименты направлены на познание окружающего мира учащимися младших классов. Однако, относительно трактовки понятий «наблюдение», «эксперимент» и «опыт» в научно-педагогической литературе существуют различные взгляды (Е. Ф. Козина, И. Л. Лернер, Р. А. Петросова, М. Н. Скаткин и др.).

Замечено, что наблюдение не предполагает активного взаимодействия исследователя и изучаемого объекта или процесса. В ходе эксперимента опытным путем воспроизводится какое-либо явление, т. е. моделируются физические или химические процессы. И. П. Павлов писал, что «наблюдение – метод, вполне достаточный для изучения только более простых явлений. Чем сложнее явление – а что сложнее жизни? – тем неизбежнее опыт...» [1].

Предмет «Человек и мир» имеет большие возможности не только для активной практической работы учащихся, но и для вовлечения их в несложную научно-исследовательскую работу путём постановки и проведения опытов [2].

Опыт – это метод исследования, в ходе которого искусственно создаются условия, позволяющие ответить на исследуемый вопрос и, тем самым, получить новое знание (демонстрация сущности явления или процесса).

Р. А. Петросова выделяет следующие разновидности опытов: иллюстративные, эвристические, исследовательские [3].

И. Л. Лернер и М. Н. Скаткин данную классификацию дополняют несколькими направлениями: репродуктивные, проблемно-иллюстративные и частично-поисковые опыты [4].

На базе ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозырь» были проведены следующие опыты: «Поиграем с ветерком», «Скользкий – не скользкий», «Откуда берется снег? Дождь?», «Почему светит солнце, а люди одеваются тепло?» и др. В опытах приняло участие 29 учащихся 3 «Б» класса. Из них 12 мальчиков и 17 девочек.

При экспериментах с воздухом во время проведения опыта «Поиграем с ветерком» нами использовались султанчики, вертушки, парашюты, изготовленные вместе с младшими школьниками. В домашнем задании учащимся предлагалось послушать, шуршат ли бумажные ленточки, шевелятся ли они под дуновением ветра. Младшие школьники пришли к выводу, что ветер – это поток воздуха. При изучении свойства льда нами было сосредоточено внимание учащихся на том, что лёд скользкий и является опасным для человека, т. к. может привести к травмам. Однако, если его посыпать песком и солью, лёд не скользит. Эксперимент «Скользкий – не скользкий» учащиеся провели перед началом занятий. Младшие школьники сделали вывод, что лёд под воздействием соли и песка теряет свое свойство скользить, и теперь ребята помогают дворникам посыпать дорожки песком [5].

Таким образом, опыт как деятельность, способствующая пониманию явлений окружающего мира, важен при изучении предмета «Человек и мир». Благодаря исследовательским действиям учащиеся могут на практической основе получить новые знания и связать их с жизнью, что направлено на глубокое усвоение материала.

Литература

1. Павлов, И. П. Полн. собр. соч. / И. П. Павлов. – М. : Изд-во АН СССР, 1951. Т. II – Книга вторая. – 536 с.
2. Пакулова, В. М. Методика преподавания природоведения: [по спец. 2121 2 «Педагогика и методика нач. обучения»] / В. М. Пакулова, В. И. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1990. – 191 с.
3. Козина, Е. Ф. Методика преподавания естествознания : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Ф. Козина, Е. Н. Степанян. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – С. 104–123.
4. Миронов, А. В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах : учеб. пособ. для студ. факульт. педагогики и методики начального образования педвузов / А. В. Миронов. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – С. 147–149.
5. Дзіцячы сад – пачатковая школа: вопыт, пераёмнасць, перспектывы : зб. арт. / УА МДПУ імя І. П. Шамякіна ; рэдкал.: Б. А. Крук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мазырь : МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2018. – 228 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Крупнова Алёна (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – К. Ю. Герасимова, канд. пед. наук, доцент

Говорение, наряду с чтением, письмом и аудированием, является одним из основных видов деятельности. Обучение иноязычному говорению – социальный заказ общества, так как современная жизнь немыслима без интернационального общения, а английский язык считается международным.

По мнению Н. И. Гез и Н. Д. Гальсковой, говорение как вид речевой деятельности представляет собой «форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего» [1].

Учитель должен способствовать более раннему приобщению младших школьников к говорению на иностранном языке, пока они ещё не испытывают психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения. Необходимо формировать у детей готовность к общению на иностранном языке и положительный настрой к его изучению.

При обучении младших школьников говорению возникает ряд трудностей, с которыми может столкнуться педагог. Перечислим наиболее распространённые из них:

- 1) отсутствие мотивации для овладения иностранным языком;
- 2) освоение языковых структур на родном языке, а не иностранном;
- 3) личные психологические барьеры.

Педагог может избежать вышеперечисленных трудностей, используя видеоматериалы в обучении младших школьников навыкам иноязычного говорения. В связи с этим целью нашего исследования является описание потенциала использования видеоматериалов в совершенствовании навыков говорения в начальной школе.

Видео является весьма эффективным способом обучения иностранному языку, так как оно наиболее приближено к языковой реальности. По данным ЮНЕСКО, прослушав информацию, человек запоминает лишь 15 %. После просмотра запоминается 25 % информации. Если человек видит и слушает информацию, им запоминается 65 % [2].

Для младших школьников приоритетными являются: видео из УМК, адаптированные мультфильмы, видеоматериалы с англоязычных сайтов для детей (песни, диалоги, подкасты).

Примером одного из обучающих мультфильмов является «Gogo loves English», который можно успешно использовать как на уроках, так и на дополнительных занятиях по английскому языку. Он состоит из 39 видеороликов на различные темы. Данный видеокурс является приложением к печатному курсу «Gogo loves English», поэтому педагог может использовать готовые задания из печатного курса для работы над видео [3].

Следует признать, что значительную часть своего времени современные школьники проводят в сети Интернет, за просмотром различных видеороликов. В связи с этим применение на уроке видеороликов с популярных сайтов является высокоэффективным источником мотивации детей к изучению иностранного языка. На видео-сервисе YouTube педагог может найти большое количество видеороликов, предназначенных для обучения детей иностранному языку. Наиболее эффективные видеоролики для обучения учащихся на начальном этапе можно найти на каналах:

- Maple Leaf Learning;
- Elf Learning;
- Dream English Kids.

Таким образом, видеоматериалы могут служить эффективным средством в совершенствовании навыков иноязычного говорения младших школьников. Видеоматериалов, которые прилагаются к УМК, зачастую бывает недостаточно, поэтому педагог может использовать дополнительные материалы из сети Интернет.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 26 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования : учеб.-метод. пособие / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. — М. : Академия ИЦ, 2008. – 351 с.
3. Садовина, Л. В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку : методические материалы / Л. В. Садовина. – Йошкар-Ола : ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2016. – 28 с.

ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кунаева Марина (ФГБОУ ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)
Научный руководитель – Е. В. Новикова, старший преподаватель

Изобразительное творчество играет важную роль в развитии ребенка. По мнению Т. Н. Дороновой, изобразительное творчество характеризует непрерывное единство познания и воображения, практической деятельности и психических процессов, оно является специфической духовно-практической деятельностью, в результате которой возникает особый материальный продукт – произведение искусства [1].

Анализ трудов о детском изобразительном творчестве известных отечественных ученых Г. Г. Григорьевой, Н. П. Сакулиной, Б. М. Теплова, Е. А. Флеринной позволяет сформулировать его рабочее определение. Под изобразительным творчеством детей мы понимаем создание субъективно нового (значимого для ребенка) продукта; создание (придумывание) деталей, по-новому характеризующих создаваемый образ; применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации; проявление инициативы во всем.

Особое место среди видов изобразительной деятельности принадлежит лепке. Благодаря лепке, у ребенка развиваются мелкие мышцы пальцев, глазомер, мышление, память, воображение.

Лепка имеет разнообразное количество художественных техник, одной из которых является пластилинография.

По мнению Т. С. Комаровой, пластилинография – это нетрадиционная техника изобразительного искусства, принцип которой заключается в создании лепной картины с изображением полубъёмных предметов на горизонтальной поверхности [2].

Данная техника хороша тем, что она доступна детям дошкольного возраста, позволяет быстро достичь желаемого результата и вносит определенную новизну в творчество детей, делает его более увлекательным и интересным.

При занятиях пластилинографией у ребенка развивается умелость рук. Движения рук становятся более согласованными, а движения пальцев дифференцируются. У детей развивается пинцетное хватание, т. е. захват мелкого предмета двумя пальцами.

Цель нашего исследования: выявление возможностей использования пластилинографии как средства развития изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе эксперимента мы выявили, что у большинства исследуемых низкий исходный уровень развития изобразительного творчества (65 %).

На формирующем этапе эксперимента мы составили перспективный план по ознакомлению детей с пластилинографией – нетрадиционной техникой лепки, разработали систему занятий, составили конспекты. На данном этапе мы провели 5 занятий. Занятия по лепке проводились 1 раз в неделю по 25 минут в первой половине дня. План включал в себя ознакомление с такими техниками лепки, как граттаж, контурная пластилинография, пластилиновая мозаика и т. д.

Занятия пластилинографией происходило следующим образом: первое занятие имело ознакомительный характер. Цель занятия заключалась в знакомстве детей с новой техникой лепки – прямой пластилинографией. Мы детально рассмотрели характерные особенности растения, изучили новую технику, рассматривая образцы, выполненные с помощью прямой пластилинографии. Для закрепления полученных знаний мы предложили детям выполнить работу в новой технике – слепить цветы.

На втором занятии мы познакомились с новой нетрадиционной техникой лепки «Граттаж». Мы рассмотрели, что можно сделать благодаря стеки: передать особенности поверхности тех или иных образов – прорезать штрихами; нанести узор в виде прямых, волнистых, пересекающихся линий; сделать надрезы; прорисовать сложные детали. Для закрепления полученных знаний мы предложили детям выполнить работу в новой технике – с помощью стеки нарисовать овощи и фрукты.

Третье занятие заключалось в знакомстве детей с новой техникой лепки – контурной пластилинографией. На данном занятии мы учили лепить, скатывая пластилин в тонкий жгутик, сворачивать в круг, прикреплять круг к листу, создавая композицию падающих листьев.

Следующее занятие мы посвятили новой технике лепки – пластилиновой мозаике. На этом занятии мы закрепили знания детей о приемах лепки, что можно раскатать комочки пластилина круговыми движениями рук. Также напомнили детям о приеме сплющивания, передаче характерных особенностей, деталей. Для освоения полученных знаний мы предложили детям выполнить работу в новой технике.

Последний этап был направлен на систематизацию знаний по проведенной работе. Цель занятия заключалась в создании фоторамки к празднику «Международный женский день». Мы предложили детям самостоятельно украсить рамку, как им хочется, но используя техники, которые мы изучили на предыдущих занятиях. При выполнении задания мы следили за тем, какими изученными нетрадиционными техниками лепки дети воспользуются.

На данный момент мы находимся на контрольном этапе эксперимента. Но уже видна динамика: повысился интерес к лепке, дети используют различные виды пластилинографии. Мы надеемся, что наша гипотеза подтвердится.

Литература

1. Доронина, Т. Н. Изобразительная деятельность и эстетическое развитие дошкольников : Методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронина. – М. : Просвещение, 2006. – 192 с.

2. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду : Программа и методические рекомендации / Т. С. Комарова. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 192 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Кутуева Регина (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зибзева, канд. пед. наук, доцент

Внимание к развитию познавательной активности у детей обусловлено необходимостью воспитания позитивного отношения ребенка к процессу познания. Именно в период дошкольного детства формируются первичные представления об окружающем мире, которые в дальнейшем обогащаются, усложняются и совершенствуются.

Познавательная активность дошкольника в разных формах и видах деятельности может стать потребностью и даже характерной чертой личности, что создает благоприятные предпосылки успешного обучения выпускника детского сада в начальной школе. Поэтому развитие у детей познавательной активности является одной из приоритетных задач дошкольного образования.

В. В. Давыдов, З. И. Калмыкова, А. Р. Лурия, М. И. Лисина определяют познавательную активность как «состояние готовности к позитивной деятельности, близкое к уровню потребности в ней, любознательность, любопытство». По утверждению М. И. Лисиной, познавательная активность отражает потребность в новой информации, готовность к ее переработке, инициативный и целеустремленный поиск. При этом, как известно из психологии, каждая новая потребность возникает в связи с усвоением новых видов деятельности и новой формы поведения.

Познавательная активность определяется косвенно, как раз по готовности к деятельности и непосредственному участию в ней. Ею доказана зависимость уровня познавательной активности ребенка не столько от его природных задатков, сколько от влияний из окружающей среды, в частности от общения с другими людьми [3, с. 41]. В самом общем виде под активностью понимают меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью, характеризуют ее такими признаками, как «исследовательский», «энергичный», «инициативный», «мобильный».

Разновидность социальной активности, проявляющаяся по отношению к процессу познания. Она формируется в учебной деятельности и самообразовании и обуславливает интенсивность и характер протекания учения и результат научения. Она может стать устойчивым личностным образованием и быть качеством личности [1, с. 69].

Познавательная активность – «деятельное состояние личности, которое характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями. Физиологической основой познавательной активности является рассогласование между сегодняшней ситуацией и прошлым опытом. Различают три уровня познавательной активности – воспроизводящая, интерпретирующая, творческая» [2, с. 8].

Проблеме развития познавательной активности посвящены многочисленные труды ученых в области детской психологии и дошкольной педагогики (В. В. Давыдов, З. И. Калмыкова, М. И. Лисина, Н. Н. Поддъяков, А. И. Савенков). В их работах доказывается, что именно в возрасте 5–6 лет у детей возрастает познавательная активность, которая проявляется в интересе ребенка к окружающему миру, к разнообразным действиям с предметами при взаимодействии с природой; в желании делиться полученной информацией со взрослыми, к совместным играм со сверстниками.

Проблема развития познавательной активности ставится давно и содержит различные аспекты развития личности старших дошкольников, в том числе и комплексного, так как обычно ребенок интересуется всем, что его окружает, а не только какой-то одной сферой знаний или каким-то одним видом деятельности.

В результате анализа литературы обоснована необходимость и целесообразность развития познавательной активности именно у дошкольников старшего школьного возраста как важного компонента активности развивающейся личности. Выявлена структура познавательной активности, включающая в себя мотивационный, креативный и волевой компоненты, и различные средства ее формирования. Однако прежде чем разрабатывать и реализовать на практике новые педагогические технологии или средства развития познавательной активности, необходимо уточнить физиологические и психологические особенности детей разных возрастных периодов.

Литература

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 2019. – 192 с.

2. Лисина, М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.

3. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – СПб : Прайм Евроникс, 2018. – 672 с.

ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кушнерова Элина (УО ГГУ им. Ф. Скорины, г. Гомель)

Научный руководитель – Ф. В. Кадол, доктор пед. наук, профессор

Формирование и развитие творческой личности является одной из актуальных проблем современного воспитания, конечным результатом всей образовательной системы, условием прогрессивного саморазвития общества, его научно-технических и культурных достижений. От того, насколько сегодняшний дошкольник сможет овладеть способами творческой самореализации, зависит завтрашний уровень технической и духовной стороны нашего общества. Поэтому изучение возможностей развития творческих способностей на разных этапах жизненного пути обучающихся является чрезвычайно актуальным как для психолого-педагогической науки, так и для образовательной практики.

Дошкольный возраст – благоприятный период для развития творческих качеств личности. Именно в это время активно совершенствуются психические процессы – внимание, восприятие, память, мышление, воображение, а на их основе развиваются творческие способности [1, с. 76].

За воображение и фантазию человека отвечает правое полушарие мозга, развитие которого происходит в симбиозе со стимуляцией левого, отвечающего за логическое мышление. Этот эффект в полной мере достигается в процессе занятий оригами. С помощью уникальной техники оригами возможно, помимо формирования основных умственных способностей, раскрыть творческий потенциал дошкольника [2].

При организации занятий оригами необходимо рационально использовать активные методические приемы, обеспечивающие наилучшее достижение поставленных целей. Изучив научно-методическую литературу по вопросам оригами таких авторов, как С. Ю. Афонькин, С. В. Опаричева, С. В. Соколова и др., можно систематизировать методические приемы: «оригами-сказка» (рассказывание сказки с демонстрацией поделок в технике оригами; это вызовет у детей положительные эмоции и желание сложить самим поделки оригами); «волшебный квадрат» (складывание фигурки на глазах у детей; дети захотят стать настоящими волшебниками, складывая игрушку из простого квадрата без ножиц и клея); складывание по пооперационной карте; складывание по схеме складывания; создание различных игровых ситуаций; использование «феноменального оригами» (действующие, летающие, плавающие модели оригами, забавы и фокусы); использование «оригами-трансформеров»; «оригамные сказки» или «сторигами» (образно-логический метод для запоминания последовательности операций изготовления модели); «мастер сторигами» (придумывание своей «оригамной сказки»); «конструкторское бюро» (прием для закрепления умения «читать» схемы и выполнять действия по схемам, согласно условным обозначениям); «задания-ловушки» (педагогический работник намеренно при складывании фигурки совершает ошибку; приём направлен на развитие внимания и памяти); «когнитивная тренировка» (прием, способствующий развитию познавательных процессов, развивает умение находить нестандартные решения); «проблемная ситуация»; «кустное эссе» (презентация своей работы); «мастер оригами» (придумывание своей фигурки оригами); художественное слово; дидактические игры; иллюстрирование сказок; использование поделок оригами в театрально-игровой деятельности; составление аппликаций (чрезвычайно эффектный приём, который позволяет «оживлять» сложенные фигурки); «дорисовывание»; оформление открыток, приглашений; разрисовывание паттернов из развернутой бумаги; игры, упражнения и опыты с бумагой; самостоятельное изготовление бумаги; самостоятельный выбор материала для творчества; коллективные панно; составление коллажей; просмотр презентаций на мультимедийной установке; «творческое складывание» (создание детьми новых моделей).

Полученные знания и умения пригодятся детям во многих областях деятельности в будущем: педагогам, врачам и биологам, математикам и философам, конструкторам и технологам, архитекторам и дизайнерам. Занятия детей оригами – важная составляющая успеха в их будущих профессиях.

Литература

1. Котко, А. Н. Развитие творческой индивидуальности старшего дошкольника / А. Н. Котко. – Минск : АПО, 2006. – 320 с.
2. Опаричева, С. В. Оригами как образовательный процесс / С. В. Опаричева // Вестн. образования и развития науки (РАЕН). – 2001. – Т. 5. – № 2. – С. 110–120.

ДЫХАТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА КАК ФОРМА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лазницкая Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

Приоритетной задачей системы дошкольного образования РБ является сохранение и укрепление здоровья, формирование культуры здоровья, физической культуры личности ребёнка дошкольного возраста.

Формы организации физкультурно-оздоровительной деятельности в учреждении дошкольного образования включают: утреннюю гимнастику, физкультурные занятия, индивидуально-дифференцированные занятия с детьми, подвижные игры и физические упражнения на первой и второй прогулках, физкультурный досуг, физкультурный праздник, день здоровья [1].

Наряду с традиционными формами организации физкультурно-оздоровительной деятельности широко используются и нетрадиционные. К ним относятся различные виды гимнастики, в том числе: дыхательная гимнастика, пальчиковая гимнастика, зрительная гимнастика.

Пальчиковая гимнастика – это условие и средство эффективного нервно-психического и физического развития ребёнка.

По умелости руки ребёнка можно сделать выводы об особенностях развития центральной нервной системы и мозговой деятельности. Движение пальцев и кистей рук ребёнка имеет особое развивающее воздействие. Пальчиковая гимнастика развивает координацию движений, совершенствует деятельность артикуляционных органов языка, нижней челюсти, губ. Когда ребёнок выполняет пальчиками различные упражнения, то он достигает хорошего развития мелкой моторики рук, которая оказывает благоприятное влияние на развитие речи и также подготавливает ребёнка к рисованию и письму.

Зрительная гимнастика. Одной из форм работы по профилактике и коррекции нарушений зрения является зрительная гимнастика, целью которой является предупреждение утомления, укрепление глазных мышц, снятие напряжения, общее оздоровление зрительного аппарата.

Для поддержания интереса детей используется гимнастика с яркими игрушками (солнышко, птички, фигурки животных и т. д.), которые крепятся на палочке – указке или даются ребёнку в руку, одеваются на пальчик.

Дыхательная гимнастика для детей дошкольного возраста – это комплекс различных упражнений, которые направлены на профилактику и лечение заболеваний, связанных с органами дыхания. Особенно полезна дыхательная гимнастика тем детям, которые часто страдают простудными заболеваниями, бронхиальной астмой или бронхитом. При заболевании органов дыхания, необходимо регулярно проводить дыхательную гимнастику для того, чтобы облегчить течение болезни и уменьшить вероятность развития осложнений.

Все дыхательные гимнастики построены на упражнениях, главными элементами которых являются: задержка дыхания, поверхностное дыхание, замедленное дыхание, искусственное затруднение дыхания, глубокое дыхание. Основная задача дыхательной гимнастики – это научить ребёнка правильно, глубоко дышать и максимально наполнять лёгкие при вдохе, расширяя грудную клетку. А уже на выдохе освобождать лёгкие от остаточного воздуха, выталкивая его сжатием лёгких.

Занятия дыхательной гимнастикой с детьми, часто и длительно болеющими могут проводиться специалистами не менее двух раз в день по 10–15 минут не раньше, чем через один час после приёма пищи. Но чаще всего педагоги проводят дыхательные гимнастики как физкультминутки на занятиях по развитию речи и другим областям.

Занятия дыхательной гимнастикой для детей лучше проводить в игровой форме. Для того, чтобы заинтересовать ребёнка, взрослый даёт упражнениям весёлые названия. Также родители либо педагоги могут придумывать свои упражнения, аналогичные стандартным, при этом использовать любимые игрушки детей. Нами было разработано и апробировано на методической практике в ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозырь» нетрадиционное физкультурное оборудование для дыхательной гимнастики «Весёлый футбол». Данное оборудование позволило сделать дыхательную гимнастику интересной и эффективной для детей дошкольного возраста. Такие занятия нужно проводить с ребёнком постоянно, потому что результаты будут видны только после длительного курса.

Таким образом, нетрадиционные формы оздоровления детей дошкольного возраста укрепляют здоровье, обогащают и накапливают двигательный опыт, формируют основы здорового образа жизни.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.

ФАРМИРАВАННЕ ЁЊІВЕРСАЛЬНЫХ ВУЧЭБНЫХ ДЗЕЙНЯЎ ВУЧНЯЎ І СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ НА ЁРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Лапіцкая Дзяна (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)

Навуковы кіраўнік – Г. М. Канцавая, канд. філал. навук, дацэнт

Найважнейшай задачай сучаснай сістэмы адукацыі з'яўляецца фарміраванне ўніверсальных вучэбных дзейняў (УВД). Сутнасць УВД для школьнікаў зводзіцца да таго, каб навучыцца самім планаваць сваё навучанне, ставіць вучэбныя задачы, кантраляваць працэс работы і ацэньваць атрыманы вынік, развіваць навыкі супрацоўніцтва, фарміраваць матывацыю да сумесных дзейняў з настаўнікамі, аднакласнікамі, выпрацаваць сваю жыццёвую пазіцыю ў адносінах да свету, навакольных людзей, самога сябе.

Перад настаўнікамі паўстае задача пабудовы ўрока такім чынам, каб кожны яго этап максімальна садзейнічаў фарміраванню УВД школьнікаў.

Ужо на арганізацыйным этапе ўрока праз праверку правільнасці размяшчэння падручніка, школьных прыналежнасцяў і выказвання свайго меркавання малодшымі школьнікамі ажыццяўляюць самакантроль, яны вучацца слухаць і разумець маўленне іншых, выказваць свае думкі.

Асабліва ўвага на ўроках беларускай мовы надаецца фармуляванню тэмы, мэты ўрока, пастаноўцы праблемнага пытання. Такі падыход забяспечвае развіццё рэгулятыўных (пастаноўка вучэбнай задачы, суаднесенне вывучанага раней матэрыялу і новага), пазнавальных (аналіз з мэтай выдзялення прымет, фармуляванне праблемы), камунікатыўных (пабудова звязнага выказвання, ацэнка адказу аднакласнікаў), асобасных (матывацыя да навучання, самавызначэнне) УВД [1].

Самастойнае фармуляванне тэмы ўрока, выдзяленне праблемы дапамагае вучням заняць актыўную пазіцыю ў навучанні, матывуючы да далейшай вучэбнай дзейнасці, фарміруючы навык выдзялення галоўнага, умёнае бачыць праблему, самастойна планаваць пастапавае яе рашэнне.

Пастаноўка вучэбнай праблемы на ўроках беларускай мовы можа ажыццяўляцца праз дыялог-пабуджэнне (стварэнне праблемнай сітуацыі), дыялог-падвядзенне (сістэма пільных пытанняў і заданняў (усломнім, паўторым, параўнаем, выдзелім «лішняе»)), паведамленне тэмы з выкарыстаннем вершаў, загадак з мэтай выклікаць у вучняў цікавасць.

На пачатковым этапе ввучэння новага матэрыялу настаўнік павінен імкнуцца стварыць такія ўмовы, каб вучыць зразумець, што ён ведае і чаго не ведае. Калі ў вучня ёсць унутраная матывацыя, то засваенне вучэбнага матэрыялу адбываецца больш лёгка, паколькі думаць чалавек пачынае тады, калі ў яго з'яўляецца патрэба нешта зразумець. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы «Звонкія і глухія зычныя гукі. Іх абазначэнне на пісьме» вучням прапануецца спачатку паглядзець на два малюны з вывамі плота («агароджа, пераважна з жэрдак») і плода («частка расліны, якая развіваецца з завязі кветкамі і змяшчае ў сабе насенне»), запісаць гэтыя словы і параўнаць іх вымаўленне. Пры праверцы ў вучняў атрымаліся розныя варыянты запісу, таму далей высвятляецца, у каго правільна і чаму. Праблема абазначаецца знакавай праблемай – *д ці т?* Пасля рашэння гэтай задачы фарміруецца абагульненае арфаграфічнае дзеянне.

На этапе атрымання новых ведаў вядзецца пошук інфармацыі па тэме ўрока, выбіраюцца крыніцы для параўнання, аналізуецца матэрыял з мэтай вылучэння прымет, выказваюцца гіпотэзы і даецца іх абгрунтаванне, праводзіцца сінтэз, самастойна рашаецца праблема пошукавага характару (пазнавальныя УВД); вызначаюцца мэты, функцыі ўдзельнікаў, спосабы ўзаемадзеяння, супрацоўніцтва падчас збору інфармацыі, праводзіцца кантроль, параўнанне з эталонам, карэкціроўка, ацэнка (рэгулятыўныя УВД), даецца аргументацыя выказанай думкі і пазіцыі ў камунікацыі (камунікатыўныя УВД); ствараюцца сітуацыі для ўласнага росту, матывацыі да навучання, павышэння самаацэнкі (асобасныя УВД).

Праца з табліцамі, схемамі дазваляе развіваць назіральнасць, фарміруе ўменне аналізаваць, параўноўваць, рабіць вывады. У вучняў развіваецца здольнасць да ўсвядомленай пабудовы звязнага выказвання ў уснай і пісьмовай формах праз арганізацыю вучэбнага дыялогу, калектыўнага абмеркавання праблемы, прадуктыўнага супрацоўніцтва з дарослымі і аднагодкамі. Праца на ўроках з тэкстамі спрыяе прывіццю малодшым школьнікам правіль маральных паводін, развіццю эстэтычнага ўспрымання.

Заклучным этапам урока з'яўляецца рэфлексія, якая дапамагае вучням асэнсаваць працэс назапашвання ведаў, асабісты ўклад ва ўрок. Малодшым школьнікам прапануецца адказаць на пытанні, прааналізаваць самаадчуванне ў канцы ўрока. На гэтым этапе ў вучняў фарміруюцца рэгулятыўныя (асэнсаванне атрыманай інфармацыі, суаднесенне новага і вывучанага раней, карэкціроўка, ацэнка), пазнавальныя (аналіз і сінтэз, выяўленне прычына-выніковых сувязей, абагульненне), камунікатыўныя (пабудова звязнага выказвання, ацэнка адказаў, узаемадзеянне), асобасныя (ацэньванне зробленай працы, асабістага ўкладу ў дзейнасць) УВД.

Такім чынам, кожны этап ўрока беларускай мовы накіраваны на развіццё тых ці іншых УВД. Задача настаўніка – прапанаваць вучням найбольш прадуктыўныя заданні, праца з якімі будзе вучыць школьнікаў фіксаваць цяжкасці ва ўласнай дзейнасці, высвятляць прычыны гэтых цяжкасцей, вызначаць мэту сваёй далейшай працы, выбіраць сродкі і спосабы дасягнення пастаўленай мэты, ажыццяўляць пошук неабходнай інфармацыі.

Літаратура

1. Фарміраванне ўніверсальных ўчебных дзейняў у асновай школе: ад дзейства к мыслі. Система заданняў : пособіе [Электронны рэсурс] / А. Г. Асмолова і [др.]; пад ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с. – Режим доступа: <https://docplaza-ru/48895646-Pod-redakciey-a-g-asmolova.html>. – Дата доступа: 25.02.2021.

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ

Ларина Анастасія (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зейзева, канд. пед. наук, доцент

Проблема обогащения словаря детей в наши дни является одной из самых актуальных. Бедность словаря мешает полноценному общению, а, следовательно, и общему развитию ребёнка. Процесс овладения словарем оказывает серьезное влияние на умственное развитие ребенка-дошкольника, способствует расширению кругозора и ориентировки в окружающей действительности, перестраивает структуру познавательных процессов (мышления, восприятия, внимания), обеспечивает развитие речевого общения (Л. В. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская).

Проблема обогащения словаря в дошкольном детстве поднималась в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, В. И. Лоджиной, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, Ф. А. Сохина, Д. Б. Эльконина. Дошкольный возраст – важный период в развитии ребенка. В этом возрасте происходит дальнейшее обогащение словаря, параллельно развивается способность к общению. Это связано с расширением жизненного опыта ребенка и его круга общения со взрослыми и другими детьми. В этот период на занятиях в детском саду продолжают углубленно изучать и выделять существенные признаки предметов, дети учатся правильно обозначать словом качества и свойства предметов.

М. М. Алексеева предлагает проводить на занятиях такие игры, которые направлены на обогащение словаря детей именами прилагательными: «Что из чего сделано?», «Чьи хвосты?», «Доскажи словечко», «Магазин». Автор говорит о том, что благодаря таким играм в речи детей формируется умение согласовывать прилагательные с существительными, дети учатся образованию относительных и притяжательных прилагательных.

М. М. Алексеева делает вывод, что эти игры помогают воспитателю проводить работу по устранению пробелов в словарном запасе дошкольников, расширяют у детей активный и пассивный словарь прилагательных [1, с. 136].

Т. Д. Козырева отмечает, что овладение способами словообразования имен прилагательных – один из главных показателей речевого развития. Словообразование автор рассматривает как основной путь и средство пополнения словарного состава языка. Она предлагает вводить на занятия следующие упражнения:

1) образование прилагательных со значением уменьшительности и ласкательности: «Назови ласково». Например, зубастый крокодил – зубастенький, ленивый бегемот – ленивенький;

2) образование сравнительной степени прилагательных. На занятиях, по словам автора, можно использовать упражнение «Доскажи словечко». Например, это темная юбка, а другая – еще темнее, у мышки хвостик длинный, а у лисички – еще длиннее;

3) склонение существительных по родам и числам. Для этого автор предлагает проводить на занятиях игру «Подумай и назови». Например, я – умная, он – умный, оно – умное, они – умные [2, с. 50]. Т. Д. Козырева делает вывод о том, что «развитие и совершенствование основных способов образования слов позволяет детям успешно овладевать системой имен прилагательных и пользоваться ею» [2, с. 51].

Н. И. Чернышова в работе по обогащению словаря прилагательными в своей группе детского сада использует наблюдения над окружающей действительностью (природой, общественной жизнью, трудовой деятельностью людей, игрой), а также художественную литературу, «чтение которой должно сопровождаться анализом и обсуждением содержания, работой над языком произведения» [3, с. 42]. Так, например, наблюдая из окна группы за снегом, воспитатель задает вопросы: какой снег, на что похож, какого он цвета, какие снежинки, какого размера? При чтении сказок воспитатель предлагает описать персонажей. Например, в сказке «Заяшклина избушка» предлагается сравнить лису и зайчика, как они одеты, какое у них настроение, какие они по характеру [3, с. 43]. При сравнении предметов пополняется словарь дошкольников признаками, свойствами и качествами предметов, формируется умение подбирать «правильные слова» для характеристики предмета. Таким образом, словообразование рассматривается как средство обогащения словаря детей дошкольного возраста прилагательными.

Литература

1. Алексеева, М. М. Теория и методика развития речи детей / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2018. – 448 с.
2. Козырева, Т. Д. Игры на развитие словообразования для дошкольников / Т. Д. Козырева // Логопед. – 2015. – № 9. – С. 49–57.
3. Чернышова, Н. И. Учимся, играя / Н. И. Чернышова // Начальная школа. – 2018. – № 1. – С. 41–47.

О ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ С ЯЗЫКОМ МАТЕМАТИКИ

Литвинюк Татьяна, Федосюк Алеся (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – В. Н. Медведская, канд. пед. наук, доцент

Изучить математический язык – это значит научиться размышлять о математических объектах и связях между ними, строго соблюдая следующие требования: каждое слово должно быть наполнено конкретным содержанием, а ход мыслей должен быть обоснованным и логически последовательным.

Для сознательного усвоения знаний по математике школьнику необходимо уметь логически мыслить, правильно рассуждать и анализировать, ясно, точно, кратко излагать свои мысли, правильно строить цепочки предложений. Именно на уроках математики учащийся должен привыкать к краткой, четкой и логически обоснованной речи. Речь – это процесс использования языка в целях общения людей.

Понятие «культура математической речи» рассматривается чаще всего в двух тесно взаимосвязанных аспектах. Во-первых, культура математической речи – это совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих оптимальное использование средств математического языка в общении, которыми владеет отдельный человек или некоторая группа людей. Во-вторых, культура математической речи – это совокупность взаимосвязанных качеств математической речи, говорящих о ее совершенстве.

Широкое применение математического языка в различных науках, социальных и психолого-педагогическая целесообразность овладения им для развития мышления учащихся и обеспечения преемственности в обучении определяет актуальность формирования культуры математической речи, которое начинается при общении с учителем на уроке. Культуру математической речи учителя можно описать как совокупность базовых коммуникативных качеств речи учителя: правильности, точности, логичности, уместности, чистоты, выразительности, доступности и действенности, говорящих о ее совершенстве. Указанные качества математической речи необходимо совершенствовать каждому учителю.

Однако культура математической речи используется не только учителями и не только для каких-то определенных научных высказываний. Часто мы используем математическую речь в повседневной жизни и даже не задумываемся над этим. Уже давно людям сложно представить жизнь и общение без таких слов, как «все», «каждый», «всегда» и «некоторые», «иногда», «существует», которые в математике именуется кванторами общности и существования. Например, произнося фразу «Как же мне все надоело!», человек не задумывается о правильности данной фразы.

В данном случае под квантором «все» подразумеваются, как правило, конкретные или «некоторые» люди, потому что противным случае человеку нужно, как минимум, быть знакомым с этими «всеми». С точки зрения математического языка, правильнее было бы сказать: «Как же мне некоторые надоели!», или «Существуют люди, которые мне надоели». Но такого рода фраза в обычном разговорном употреблении скорее всего требовала бы дальнейшего разъяснения (кто эти «некоторые?»), тогда как первую фразу скорее всего приняли бы без излишних уточнений или просто пропустили бы как что-то незначительное, в зависимости от контекста беседы.

Эта ситуация иллюстрирует то, что люди в большинстве случаев не соотносят математический язык и разговорную речь, а ведь эти понятия пересекаются и взаимосвязаны друг с другом очень прочными связями. Это объясняется тем, что человек – социальное существо и с самого раннего детства мы все слышим те или иные обороты речи, которые в последующем употреблении не нуждаются в расшифровке или иной интерпретации, а соотносятся с конкретным понятием или ситуацией. Таким образом, проговаривая фразу «Как же мне все надоело!», человек никогда не подразумевает тот смысл, который вкладывает в нее математический язык. И таких примеров из обычной жизни людей можно привести очень много.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что, если бы разговорная речь в сознании самих людей соотносилась бы с культурой математического языка, то она была бы логически точной, однако потеряла бы всякую субъективность, став сухой и четко определяющей какое-либо понятие или действие. Потеряли бы смысл синонимы, метафоры, многозначность слова и многое другое. Нельзя забывать и о том, что именно математический язык вносит в нашу речь конкретность и логичность, и именно благодаря ему можно с точностью выразить свои мысли либо опровергнуть то или иное утверждение, сказанное в адрес какого-либо человека или его действий. Например, когда мать говорит своему ребенку «Ты никогда не моешь за собой посуду», то она утверждает, что не существует ни одного случая, когда бы ребенок мыл за собой посуду. Однако в подавляющем большинстве ситуаций это не так. Благодаря математическому языку, ребенок может легко оспорить заявление матери, так как оно не отражает реальности и является некорректным, так как, наверное, были такие ситуации, когда ребенок мыл посуду за собой.

Таким образом, взаимосвязь разговорной речи и математического языка очень важна в различных сферах жизни людей. Благодаря ей, решаются разного рода словесные неурядицы, которые ежедневно возникают в человеческом обществе.

ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Лишик Валентина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Дошкольный возраст является важнейшим периодом в развитии ребенка. Одним из новообразований в процессе личностного развития детей дошкольного возраста выступает принятие ребенком своего пола, осознание себя в качестве носителя определенных гендерных характеристик. В исследованиях различных ученых доказано, что осознание ребенком своей гендерной принадлежности представляет собой единый биосоциальный процесс, соединяющий онтогенез, половую социализацию и развитие самосознания. Гендерное воспитание представляет собой процесс развития воспитанников с учетом их гендерной принадлежности в ходе социализации. Главным результатом и показателем гендерного воспитания является

формирование у детей дошкольного возраста гендерной идентичности, которая включает в себя такие аспекты, как осознание и принятие своего тела как тела человека определенного пола и отождествление себя с определенным полом; представления о половых ролях, закрепленных в обществе; наличие знаний об основных личностных характеристиках мужчин и женщин; положительное отношение к себе как представителю определенного пола.

Необходимо отметить тот факт, что процесс гендерного воспитания детей дошкольного возраста осуществляется постепенно, по мере их взросления и во многом определен личностными особенностями, а также их социальным окружением.

Народная культура выступает в качестве средства моделирования ребенком окружающей действительности и взаимоотношений, служит способом познания и обогащения эмоционального и социального опыта ребенка через разнообразие ее формы. Являясь отражением истории и быта социума, народная культура содержит уникальные формы упорядочения отношений между полами, эталонные образы семьи, женщины, мужчины и реальные пути приближения к ним. Народная культура помогает ребенку осознавать себя как представителя определенного пола, чувствовать свою сопричастность к передающимся из поколения в поколение эталонным моделям пологолевого поведения. Грамотное использование средств народной культуры в гендерном воспитании детей дошкольного возраста позволяет эффективно формировать у воспитанников образы «Я-мальчика» и «Я-девочки».

Экспериментальное исследование с целью изучения сформированности гендерной идентичности и особенностей гендерных установок у детей дошкольного возраста проводилось в ГУО «Слонимский ДЦРР». Выборку составило 20 детей старшего дошкольного возраста. В качестве диагностического инструментария была использована методика «Изучение гендерных установок у детей» (полустандартизированное интервью В. Е. Кагана). Респондентам предлагалось ответить на 6 вопросов, связанных с особенностями восприятия ребенком своего пола, пониманием своей роли в настоящем и будущем в соответствии с гендерной идентичностью.

На основе анализа ответов детей были выделены уровни сформированности гендерной идентичности и половозрастного образа у детей старшего дошкольного возраста:

- высокий уровень – характеризуется правильным восприятием ребенком себя как представителя определенного пола, сформированностью у ребенка дошкольного возраста системы представлений о своих настоящих и будущих пологолевых ролях;
- средний уровень – характеризуется тем, что ребенок идентифицирует себя как представителя определенного пола, при этом представления об особенностях настоящих и будущих пологолевых ролей у ребенка несистематизированное;
- низкий уровень – гендерные установки не сформированы.

По результатам констатирующего этапа педагогического эксперимента было установлено, что у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень сформированности гендерной идентичности. Выявлено, что большинство воспитанников старшего дошкольного возраста правильно идентифицируют и осознают себя как представителя определенного пола, при этом понятие о гендерных ролях у детей пока не систематизировано, кроме того, образ «Я-прошлого» и «Я-будущее» большинство детей пока не способно представить.

По результатам констатирующего эксперимента нами разработан проект «Мы все разные», направленный на формирование гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста средствами народной культуры. В содержательный компонент проекта включены белорусские народные сказки, содержание которых позволяет формировать у детей представления о пологолевом поведении, о семье, о традиционных белорусских качествах («Муха-пяюха»), «Як курачка пеўніка ратавала», «Каза-манюка», «Зайкава хатка», «Алёнка», «Разумная дачка», «Мужык і жонка», «Стары бацька», «Удовін сын», «Андрай за ўсіх мудрай», «Марозка», «Салдат Іванька», «Як Сцепка з панам гаварыў», «Піліпка-сьнюк», «Легкі хлеб», «Сыноч-з-кулачок», «Пшанічны каласок», «Пра што кукуе зяюля»), а также загадки, пословицы, поговорки, народные игры.

Полагаем, что реализация данного проекта будет способствовать формированию у детей дошкольного возраста восприятия себя как представителя определенного пола; расширению представлений детей о роли того или иного гендера в семье и в обществе, о роли мужчины (мужа, отца) и женщины (жены, матери) в семье; воспитанию положительного отношения к сверстникам противоположного пола, качеств, свойственных обоим полам, необходимых для успешной социализации.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ловенецкая Надежда (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

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

Современный педагог И. Н. Курочкина понятие «культура поведения дошкольника» определила как совокупность форм и способов поведения, отражающих нравственные и эстетические нормы, принятые в обществе [3, с. 147]. С.В. Петерина в содержании культуры поведения условно выделила следующие компоненты: культура деятельности, культура общения, культурно-гигиенические навыки и привычки. Формирование этих компонентов происходит благодаря целенаправленным педагогическим воздействиям, ознакомлению ребенка с культурными нормами поведения в процессе различной деятельности (игре, труде, занятиях и т. д.), имеющей морально ценную для детей значимость.

Период дошкольного детства – своего рода школа, когда ребенок постепенно усваивает правила поведения, элементарную культуру деятельности, культуру речи. Этот процесс происходит с раннего возраста, поэтому: от формирования социальных эмоций, чувств и представлений, которые постепенно переходят в нравственные представления, к отражению этих представлений в конкретных поступках и отношении к окружающему [2, с. 305]. В старшем возрасте возможности нравственного воспитания расширяются. Происходят изменения мотивов поведения ребенка, формирование соподчинения мотивов; его поведение становится в значительной мере произвольным. Он начинает осознавать значение своих поступков для других людей; регулировать свои действия в соответствии с правилами и нормами культуры поведения. Но сознательно управлять своими чувствами ребенку ещё достаточно трудно, поэтому поведение детей требует постоянного внимания со стороны педагога. Необходимо учитывать индивидуальные достижения каждого ребенка, закрепить и сделать привычными усвоенные положительные формы поведения, познакомить с новыми.

В психолого-педагогических исследованиях раскрыто содержание таких воспитательных средств, как игра, труд, этические беседы и пр. Их анализ позволил выделить компонент, а именно педагогическую оценку.

Педагогическая оценка может играть разную роль. Ориентирующая ребенок осознает свои умения. Стимулирующая оценка даёт ему возможность эмоционально пережить успех или неудачу, побуждает его к последующей деятельности [1, с. 120].

Педагог использует оценку с разными целями: с ее помощью он выражает свое отношение к результатам деятельности ребенка, к его поступкам, отражающим наличие нравственно-волевых качеств, проявление гуманных чувств между сверстниками, регулирует детские взаимоотношения. Педагог поясняет детям смысл конкретного поступка, стимулирует осознанное повторение одобряемых педагогом действий в разных ситуациях.

Педагогическая оценка может быть положительной, которую можно обозначить поощрением. Это похвала, благодарность, одобрение, какой-либо материальный предмет (фишка, символ). Поощрение должно применяться непременно с учетом того, какое значение имеет данный поступок не только для самого ребенка, но и для других. Степень поощрения, его частота должны соотноситься со стремлением и старанием ребенка поступать хорошо. Очень важно замечать даже малые достижения детей, особенно если ребенок приложил определённые усилия над собой. Если говорить об отрицательной оценке, следует учитывать, что замечания взрослого сильно воздействуют на эмоции и переживания детей. Педагог должен избегать отрицательных оценок, выяснить причину неблагоприятного поступка и, опираясь на лучшие качества воспитанника, спроектировать и закрепить положительные способы его поведения.

Воспитатель стремится организовать содержательную, нравственно ориентированную деятельность каждого ребёнка. Он гибко использует оценки, фиксирует реакции воспитанников на его оценочные суждения. Постепенно у ребёнка старшего дошкольного возраста развивается способность оценивать сверстника, а также важное умение – самооценка. Ребёнок осознанно стремится выполнять нормы и правила, у него формируются привычки культуры поведения. Важнейшими условиями этого процесса являются согласованность и единство требований к ребёнку в учреждении образования и в семье. Только тогда у ребёнка возникают внутренние «этические инстанции», которые начинают определять поступки ребёнка, его отношение к окружающей действительности.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1980. – 204 с.
2. Виноградова, Н. Ф. Дошкольная педагогика : учебник / Н. Ф. Виноградова, Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – М. : Юрайт, 2013. – 510 с.
3. Курочкина, И. Н. О культуре поведения и этикете / И. Н. Курочкина // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 10. – С. 31–43.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Львова Олеся (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

Обеспечение полноценного развития детей в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) является важной задачей дошкольных образовательных организаций. Работа по развитию мелкой моторики обеих рук входит в содержание образовательной области «Физическое развитие».

Мелкая моторика – это высоко дифференцированное движение пальцев рук с определенной амплитудой и силой [1]. Исследователи Э. С. Вильчковский, М. М. Кольцова, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др. отмечают значимость мелкой моторики, поскольку через нее развиваются такие высшие свойства сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. В частности, М. М. Кольцовой была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцевой моторики, доказано, что развитие мелкой моторики связано с начальным этапом формирования умственных способностей человека, умения размышлять, делать логические умозаключения и успешно решать различные жизненные ситуации.

В дошкольном возрасте у многих детей еще недостаточно сформирована способность манипулировать мелкими предметами, передавать объекты из рук в руки, а также выполнять задачи, требующие координированной работы глаз и рук. Поэтому необходима целенаправленная работа по развитию у детей мелкой моторики. Систематическая тренировка мелкой моторики способствует повышению работоспособности коры головного мозга, улучшению внимания, памяти, слуха, зрения. Выполняя различные упражнения, пальцы приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений.

Для развития у дошкольников мелкой моторики традиционно предлагаются различные виды игр и упражнений. В частности, игры на развитие тактильного восприятия, игры с водой и песком, игры с конструкторами, фольклорные пальчиковые игры, упражнения с мелкими предметами и т. д. Наиболее эффективным средством развития мелкой моторики у детей в младшем дошкольном возрасте, как считают А. Е. Белая, Т. А. Ткаченко, А. Н. Янусь и др., являются пальчиковые игры – своеобразные упражнения для развития мелкой мускулатуры пальцев. Они тренируют точность двигательных реакций, развивают координацию движений, помогают концентрировать внимание.

С учетом вышеизложенного в МБДОУ «Детский сад № 3 «Ромашка» комбинированного вида» п. Вурнары Вурнарского района Чувашской Республики ведется целенаправленная работа по развитию мелкой моторики у воспитанников. Для решения этой задачи мы используем пальчиковые игры, серии специальных упражнений и элементы су-джок терапии («су» – кисть, «джок» – стопа). Метод су-джок имеет давнюю историю. Он применяется более двух тысячелетий в таких странах, как Китай, Индия, Тибет, для укрепления здоровья с помощью воздействия на активные точки, которые расположены на пальцах, стопах и ладонях. Позднее этот подход был усовершенствован южнокорейским ученым Пак Чже Ву. Су-джок терапия основана на положении о том, что на кистях рук и стопах существуют акупунктурные точки, с которыми рефлекторно связаны внутренние органы. Рецепторы, которые находятся на пальцах, посылают импульсы в центральную нервную систему человека и стимулируют ее активную деятельность.

В работе с дошкольниками мы используем некоторые элементы су-джок терапии для того, чтобы развивать мелкую моторику рук, активизировать психические процессы и, воздействуя на нервные окончания, повышать иммунную защиту детского организма. Основными достоинствами су-джок терапии, как отмечается в работе В. В. Фоминой, являются: высокая эффективность; безопасность и простота применения; универсальность; доступность [2].

Применение массажных мячиков и массажных колечек су-джок вызывает интерес и положительный эмоциональный отклик у детей. При выполнении комплекса упражнений дошкольники стараются все делать точно, однако не все элементы получаются сразу. Благодаря регулярным тренировкам постепенно движения становятся более свободными, раскованными. Наибольший интерес у воспитанников вызывают такие упражнения с предметами, как «Послушный мячик», «Ежик», «Луна», «Угощение гномов» и др. Использование метода су-джок в специальных играх и упражнениях способствует не только развитию мелкой моторики, но и профилактике (коррекции) речевых нарушений у детей, является одним из эффективных способов развития познавательной и эмоционально-волевой сферы воспитанников.

Литература

1. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 124 с.
2. Фомина, В. В. Метод су-джок в работе со старшими дошкольниками с ОВЗ / В. В. Фомина // Инструктор по физической культуре. – 2020. – № 1. – С. 80–87.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В I–IV КЛАССАХ

Макаренко Виктория (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)

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

В последние годы учреждения общего среднего образования часто сталкиваются с проблемой низкой эффективности традиционных учебных занятий. Классический урок не обеспечивает полного вовлечения школьника в учебный процесс: учащийся не выступает активным субъектом, не имеет возможности проявлять самостоятельность, творчество, развивать свои личностные качества. Поэтому неудивительно, что отношение детей к учебе с каждым годом ухудшается. А, как известно, знания, полученные без интереса, не могут быть прочными. Современные ученики усваивают только ту информацию, которая вызывает у них наибольший интерес, приятные и комфортные чувства, наиболее близка им. Одним из средств, обладающим уникальной возможностью повышения мотивации и индивидуализации обучения школьника, развития его творческих способностей и создания позитивного эмоционального фона, являются электронные средства обучения (далее – ЭСО). К ним относятся видеofilмы и звукозаписи, которые можно воспроизвести с помощью телевизора, магнитофона, DVD- или CD-плеера, а также ЭСО, воспроизводимые на компьютере [1].

Целью нашего исследования было проведение констатирующего этапа эксперимента, в ходе которого решались следующие задачи: изучить ЭСО, рекомендованные Министерством образования Республики Беларусь для применения на уроках математики в I–IV классах; провести анкетирование школьников для выявления у них познавательного интереса к использованию ЭСО при изучении математического материала.

В зависимости от того, какую цель ставит перед собой учитель, возможно применение ЭСО определенного типа: демонстрационного, предполагающего его использование с помощью учительского компьютера и проектора или интерактивной доски; тренажера для проверки усвоения школьником теории; тренажера для отработки навыков решения задач; информационно-справочного, содержащего сведения из истории математических открытий, относящихся к изучаемой теме.

Внедрение ЭСО учителями в учебный процесс осуществляется по следующим основным направлениям: создание собственных презентаций к урокам; использование готовых обучающих программ; работа с ресурсами Интернет.

Например, при обучении математике младших школьников учителям рекомендуется применять ЭСО «Математика. 2–4 классы». Оно разработано в соответствии с действующей учебной программой по учебному предмету «Математика» и включает компьютерные тренажеры и комплексы интерактивных учебных упражнений. Данные интерактивные тренажеры учитель может использовать как при изучении нового материала, так и при закреплении изученного. Школьники вместе с учителем могут самостоятельно проектировать задания, что позволяет с большой вариативностью использовать их при работе с текстовыми задачами, примерами, геометрическими фигурами, выражениями и т. д. ЭСО дает возможность раскрыть содержание математических понятий на доступном для каждого ученика уровне. Для этого в нем разработаны компьютерные тренажеры, что позволяет показывать модели изучаемых понятий в динамике. Комплексы интерактивных учебных упражнений, входящие в ЭСО, позволяют закрепить полученные знания, умения и навыки на уроках математики. После выполнения какого-либо задания учащиеся могут проверить правильность его выполнения [2].

На уроках математики в I–IV классах можно использовать Сервис LearningApps.org. Он дает возможность легко и удобно создавать электронные интерактивные упражнения разных видов. Любой учитель, имеющий самые минимальные навыки работы с компьютером, может создать свой ресурс упражнения для объяснения нового материала, закрепления, тренинга, контроля. Задания, помещенные на сайте, рассортированы по категориям (тематике), уровням образования. Помимо выбора категории, существует возможность выбора по уровню сложности заданий.

Проанализировав данные анкет после проведения констатирующего этапа эксперимента, оказалось, что у большинства учащихся II–IV классов высокий уровень познавательного интереса к использованию ЭСО, им бы хотелось, чтобы учителя чаще использовали их на уроках математики.

Таким образом, применение электронных средств обучения в учебном процессе способствует созданию специальных условий для формирования и развития индивидуальных способностей учащихся, их мотивации, логического мышления, речи, самостоятельности и личности в целом, повышению познавательной активности младших школьников.

Однако следует отметить, что применение готовых обучающих программ, ресурсов Интернет возможно только тогда, когда учитель владеет основами компьютерной грамотности и способен самостоятельно их изучить, чтобы затем использовать на уроках.

Литература

1. Васильева, И. Н. ЭСО – поиск творческих решений / И. Н. Васильева, О. Г. Сорока // Образование Минщины. – 2014. – № 3 (50). – С. 32–38.
2. Перечень электронных средств обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gymn32.minsk.edu.by/en/main.aspx?guid=9535&page=2>. – Дата доступа: 24.03.2021.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Малая Алина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Одним из важнейших подходов в обучении и воспитании младших школьников в современной школе является личностно-ориентированный подход, предполагающий создание условий для реализации субъектной позиции учащихся, развития их творческих способностей, предоставление им определенной интеллектуальной свободы. Один из путей создания таких условий – включение младших школьников в исследовательскую деятельность. Как считает И.А. Мельничук [1], одна из основных целей обучения исследованию – расширение личного опыта учащихся посредством включения их в поисковую исследовательскую деятельность. Организация учебного процесса на основе такой деятельности предполагает применение таких методов научного исследования, как моделирование, проведение экспериментов, наблюдение, анализ литературных источников.

Учащиеся младшего школьного возраста по своей природе – исследователи. Неумолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное желание экспериментировать привлекают детей, и они с большим интересом участвуют в разнообразной исследовательской работе. При организации такой работы в начальной школе следует учитывать возрастные, психологические и физиологические особенности учащихся младшего школьного возраста [2].

Исследовательская деятельность занимает особое место в развитии познавательной активности обучающихся. Н. И. Евтухович [3] считает, что такая деятельность оказывает существенную помощь учащимся в закреплении учебных умений и навыков, а также способствует приобретению новых компетенций: развивает творческие способности, поисковые, оценочные, коммуникативные умения; формирует аналитическое и критическое мышление; воспитывает целеустремленность, системность в учебной работе.

В настоящее время педагоги активно используют для организации исследовательской деятельности учащихся метод проектов. Этот метод предполагает решение какой-либо проблемы с использованием разнообразных методов, а также интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники. Метод проектов все чаще рассматривают как систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [4]. В основе этого метода лежит развитие познавательных интересов учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое мышление. Этот метод ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую), которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Включаясь в проектную деятельность, учащиеся учатся размышлять над проблемой, прогнозировать, предвидеть результат, у них формируется адекватная самооценка.

При организации исследовательской деятельности в контексте учебного предмета «Человек и мир» могут предлагаться следующие темы: «Птицы нашего окружения», «Что любят наши комнатные растения?», «Каким воздухом мы дышим?», «Как мы относимся к окружающей нас природе?», «Где зимуют наши насекомые?», «Растения – предсказатели погоды», «Как живет муравейник?», «Как чувствуют себя растения в нашем городе?» и т. п.

Нами было изучено несколько проектов, разработанных учащимися 4 «В» класса ГУО «Средняя школа № 26 г. Бреста» под руководством учителя Андрейчук Анны Владимировны: «Удивительный мир бабочек», «Как помочь птицам перезимовать», «Мои питомцы». В ходе беседы с учителем выяснилось, что педагог часто использует в своей работе с детьми исследовательские задания, а для развития их познавательного интереса на уроках по предмету «Человек и мир» проводятся опыты, эксперименты, наблюдения за различными явлениями природы, экскурсии и экологические игры. Включать детей в исследовательскую деятельность следует постепенно, начиная с первого класса. Вначале для них будут доступны творческие задания, а уже в 3–4 классах им можно предлагать более сложные работы.

Таким образом, при организации исследовательской деятельности в начальной школе школьникам предоставляется возможность реализовать свои познавательные интересы, раскрыть свои творческие способности. Участвуя в исследовательской работе, дети выступают в роли первооткрывателей чего-то нового для себя, самостоятельно анализируют, экспериментируют, делают выводы. В ходе выполнения исследовательских работ у школьников формируются такие положительные качества личности, как любознательность, самостоятельность, организованность, ответственность, трудолюбие, дисциплинированность. Учащиеся с интересом усваивают много новой и интересной информации об окружающем мире. Исследовательская деятельность способствует стимулированию в обучении интереса учащихся к изучаемому материалу, к познавательной деятельности, развитию самостоятельности, творческих способностей, обеспечивает сочетание теоретических знаний и их практического применения.

Литература

1. Мельничук, И. А. Исследовательская деятельность младших школьников / И. А. Мельничук. – Брест : БрГУ, 2011. – 87 с.
2. Ковальчук, Т. А. Проектная деятельность в обучении и воспитании младших школьников / Т. А. Ковальчук // Пачатковае навучанне. – 2010. – № 2. – С. 23–29.
3. Евтухович, Н. И. Исследовательская деятельность на I ступени общего среднего образования / Н. И. Евтухович // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 6. – С. 20–22.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Мамутова Альфия (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент

Проблема системы оценки качества образования имеет не только чисто ведомственное, но и большое общественное значение: это же один из механизмов влияния государства и общества на систему образования.

Качество образования, по П. И. Пидкасистому, – это понятие, включающее в себя качество образовательных услуг и качество образовательной подготовки ученика [3, с. 75].

Качество – понятие системное, которое охватывает все аспекты деятельности образовательного учреждения и включает в себя оценку здоровья воспитанников, их нравственное, эстетическое и интеллектуальное развитие.

По мнению В. И. Загвязинского, при оценке любой педагогической системы так или иначе необходимо учитывать образовательный, социологический, валеологический критерии, критерий индивидуально-личностного развития, критерий воспитанности и критерий психологического комфорта [1, с. 206].

В целом в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» систему оценки качества образования можно разделить на две составляющие [2]: внешнюю и внутреннюю. Внешняя система оценки качества – это оценка процессов, содержания дошкольного образования и результатов, которых достигает дошкольная образовательная организация со стороны, из вне. Она включает в себя: государственную оценку и независимую оценку качества образования. Внутренняя система оценки качества образования – это отработанный механизм, реализуемый в контексте осуществления образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Согласно ФЗ №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», каждый детский сад самостоятельно разрабатывает оценочную систему [2].

Таким образом, не предоставляются единые требования к выбору механизмов, подходов, методов и форм оценки качества образования. Можно выделить ряд подходов к качеству знаний, которые используются в исследованиях качества образования: системный подход к качеству знаний, структурно-функциональный подход позволяющий рассматривать учебную деятельность как процесс постепенного освоения обучаемыми «готового знания», функционально-деятельностный подход, основой которого является ориентация не только на качество полученных знаний, но и на качества личности, ее образованность, а качество знаний предполагается рассматривать как динамическую (изменяющуюся, дополняемую, обновляемую) систему.

Под качеством образования понимаем совокупность свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих обучающихся, общества, заказчиков образования.

В современном подходе к содержанию качества образования основным критерием выступает степень удовлетворения потребностей личности и общества и соответствия их запросам. Такой подход опирается на определение качества образования как способности удовлетворять запросы потребителей и субъектов образовательного процесса, не позволяя сделать видимыми количественные и качественные характеристики таких свойств субъектов, которые непосредственно не поддаются восприятию. К ним относятся характеристики таких состояний субъекта, как здоровье, образованность. Именно поэтому требуется разработка интегральной качественной оценки образования. Оценка качества образования – это не только констатация выполнения нормы, но и тонкий инструмент воздействия на развитие системы образования, основа для принятия осмысленных управленческих решений.

Литература

1. Загвязинский, В. И. Методология педагогического исследования / В. И. Загвязинский М. : Юрайт, 2019. – 105 с.
2. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru>. – Дата доступа: 28.09.2020.
3. Пидкасистый, П. И. Педагогика / П. И. Пидкасистый. – М. : Юрайт, 2020. – 408 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАНАДЫ

Мариева Екатерина, Николаева Анастасия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

Канадская система образования успешно конкурирует с системами образования таких стран, как Великобритания, США и Австралия. Объединяя некоторые элементы американской и британской систем образования, она имеет и свою специфику. Так, в образовательных учреждениях Канады активно используются информационные и коммуникационные технологии (ИКТ). Канада является общепризнанным лидером медиаобразования.

Формирование информационной грамотности начинается с дошкольного возраста. В дошкольных учреждениях детей ориентируют на понимание того, что медиаконтент не является реальным, персонажи – выдуманы, а телевизионные программы отличаются от жизни [3, с. 163]. Для работы с детьми дошкольного возраста используются специальные компьютеры, созданные компанией IBM. Разработчики очень тщательно продумали дизайн этих компьютеров. Клавиатура и дисплей здесь большого размера, а для самого корпуса были выбраны яркие цвета. Использование данной модели предназначено непосредственно для обучения детей под руководством педагога. В дальнейшем, поступая в школу, дети начинают уже более подробно и углубленно изучать основы компьютерной грамотности.

С 90-х годов XX столетия занятия по медиакультуре являются обязательными во всех школах страны. Признавая значимость информационной грамотности, Ассоциация информационной грамотности Британской Колумбии (провинция Канады) разработала план развития информационной грамотности для школ до 12-го класса.

В связи со стремительным развитием сети Интернет в программу образовательных учреждений Канады был включен курс «Интернет – грамотность». Школьники учатся правильно анализировать и избирательно воспринимать огромные объемы информации в интернет-пространстве. Интернет в Канаде стал одним из наиболее эффективных средств педагогики. Педагоги и родители активно используют различные электронные ресурсы, медиа, предлагаемые образовательными ассоциациями. Следует отметить, что подобные ассоциации присутствуют почти во всех провинциях Канады.

С 1999 года медиаобразовательная организация Media Awareness Network (MNet) начала реализовывать программу «Ориентация в Интернет-пространстве в условиях Канады». Её цель – объяснить педагогам и библиотекарям, с какими проблемами сталкиваются молодые пользователи в Сети; способствовать повышению уровня их осведомлённости в этой области [2, с. 176].

Организация MNet обеспечивает свободный доступ к своим интернет – ресурсам, которые применяются на занятиях по интернет грамотности; разрабатывает интерактивные образовательные игры, которые предназначены для обучения безопасному использованию сети Интернет. Также специалистами компании MNet был подготовлен учебно-методический комплекс «Воспитание сетевого поколения».

В 2004 году ассоциация MNet вместе с Интернет-провайдерами Microsoft Canada и Bell Canada начала реализацию международного проекта «За безопасность сетевой информации». Его цель – информирование родителей о проблемах безопасного использования Интернета [2, с. 178].

Также в Канаде активно используются ИКТ в обучении и повышении профессионального уровня педагогов, развиваются педагогические системы непрерывного образования. В Канаде появляются курсы повышения квалификации с использованием спутниковых образовательных каналов, учительские виртуальные центры, центры дистанционного обучения и инноваций, онлайн-курсы повышения квалификации с демо-презентацией основных программ обучения. В контексте изменения педагогического образования растёт число педагогов, получающих удалённое образование [1, с. 19].

Таким образом, политика, проводимая в отношении использования информационных и коммуникационных технологий, затрагивает большинство аспектов образования в Канаде. ИКТ способствуют всестороннему и гармоничному развитию детей в дошкольных учреждениях и школах, повышению профессионального уровня педагогов и информационной грамотности родителей.

Литература

1. Боднар, С. С. Современное состояние и тенденции развития системы непрерывного педагогического образования в Канаде : вторая половина XX – начало XXI вв. : на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : 13.00.01 / С. С. Боднар ; Марийский гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2011. – 23 с.
2. Уинг, К. Что такое интернет-грамотность / К. Уинг / под ред. К. Мёллер, А. Амуру // Справочник по свободе массовой информации в Интернете. – Вена, 2004. – 278 с.
3. Шу, Ч. Проблемы формирования информационной грамотности детей дошкольного возраста в разных странах [Электронный ресурс] / Ч. Шу. – elibrary.ru : сайт. – 2020. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42683028&>. – Дата доступа: 15.02.2021.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Масальская Марина (УО ГрГУ им. Я. Купаль, г. Гродно)

Научный руководитель – А. Н. Стецкая, старший преподаватель

Экономическая жизнь является базисной сферой жизнедеятельности общества и личности. К тому же основы экономического воспитания являются связующим звеном между трудовым, нравственным, правовым, экологическим и другими компонентами системы воспитания. А формирование личности невозможно без экономического образования, способствующего развитию представлений, знаний, подходов к управлению экономической деятельностью. В дошкольном образовании данное направление является относительно новым. Многими педагогами (Л. В. Артемова, И. П. Кошманская, А. А. Смоленцева, Л. Д. Глазырина, Н. В. Зайцева и др.) отмечается важность формирования основ таких качеств, как трудолюбие, бережливость, расчётливость, инициативность, организованность, практичность, самостоятельность, деловитость. Это обусловлено также ранним вхождением детей дошкольного возраста в экономическую жизнь общества, экономические отношения.

Изучив этимологию понятия «экономика», мы определили, что данный термин рассматривался как «домоводство, законы ведения хозяйства». В современном понимании понятие экономики трактуется, во-первых, как «материальное производство – деятельность людей, связанная с производством жизненно важных товаров, экономической деятельностью и управлением ею; во-вторых, как научная дисциплина – обществознание, изучающее объективные законы экономической деятельности» [1, с. 63]. С. И. Ожегов определяет понятие «экономика» как «бережливость при трате чего-либо, пользы», что интерпретируется нами как нравственное качество личности [2].

Основой экономического воспитания являются сформированные экономические представления. Е. В. Щедрина трактует понятие экономических представлений как «систему представлений, являющуюся субъективным отражением объективной экономической реальности, которая создаёт экономический образ о том, как функционирует экономика».

Для формирования экономических представлений используются методы: «стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; организации взаимодействия и накопления социального опыта; развития психических функций, творческих способностей и личностных качеств детей; контроля и диагностики эффективности учебно-познавательной деятельности» [3]. Все методы «в чистом» виде используются редко. Поэтому для достижения хороших результатов их необходимо комбинировать.

С целью изучения уровня сформированности экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста нами было проведено эмпирическое исследование, которое проводилось на основе модифицированной диагностики Л. Н. Галкиной «Диагностика экономических знаний». Диагностика содержит 4 серии заданий по 5 заданий в каждой. Форма проведения диагностики – индивидуальная, педагог предлагает каждому ребёнку ответить на поставленный вопрос или выполнить задание. Состояние сформированности экономических представлений у детей определяется следующим образом: каждому заданию приводится в соответствие качественно описанный балл: 2 балла – при полном, верном ответе, 1 балл – дети имеют неполные представления, 0 баллов – дети затрудняются в ответе. В соответствии с этим количество набранных детьми баллов соотносится со следующими уровнями: низкий – количество баллов от 0 до 19; средний – количество баллов от 20 до 30; высокий – количество баллов от 31 до 40.

Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 45 г. Гродно». Общая выборка составила 20 детей старшего дошкольного возраста.

В результате полученных данных мы установили, что 13 детей (65 %) имеют низкий уровень сформированности экономических представлений, 6 респондентов (30%) имеют средний уровень и только 1 ребенок (5 %) показал высокий уровень сформированности экономических представлений.

Таким образом, мы видим, что уровень сформированности экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста является недостаточным. Большинство из них имеют правильные, но не полные представления о явлениях и процессах, происходящих в экономической жизни. Решение данной проблемы требует внедрения специально организованных форм педагогической деятельности, которые будут способствовать совершенствованию экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Белокашина, С. В. Экономика для дошкольников / С. В. Белокашина // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 8. – С. 63.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1997. – 938 с.
3. Галкина, Л. Н. Развитие экономических способностей у детей старшего дошкольного возраста / Л. Н. Галкина // Одаренный ребенок. – 2010. – № 4. – С. 42–52.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАГАДОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ В КОРНЕ СЛОВ

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

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

Широко известно, что младшие школьники очень любят слушать и разгадывать загадки. Они, как писал народный поэт Беларуси Нил Гилевич, «пользуются – неизменно и неослабно – огромным спросом у нашей детворы, это значит – у очень большой части общества. Да у какой части! У тех, что ещё только выходят на жизненную дорожку и которые должны вырасти духовно богатыми и красивыми людьми» [1, с. 7–8].

Мы решили изменить тип загадок, сделав их объёмными и информативно насыщенными. Для их решения придумали специальные ключи – рамки, в которые внесены предложения из текста загадки с пропущенными словами, буквы которых заменены точками. Если вместо точек вписать соответствующие буквы пропущенных слов, то в выделенной вертикальной строке прочитаем нужный ответ. Чтобы найти ответ, учащемуся надо прочитать текст загадки дважды: первый – знакомясь с ним, второй – при поиске пропущенных в рамке слов. Тем самым увеличивается плотность урока, улучшается качество чтения младшего школьника, расширяется поле чтения.

Познавательные загадки мы использовали при изучении безударных гласных учащимися 2 класса в качестве закрепления, предложив учащимся отгадать их и в ответе найти безударную гласную, подобрав проверочное слово. Кроме того, им нужно было выписать в тетрадь и те слова, которые они вставляли в предложения, но только с имеющимися в них безударными гласными. На доске мы показали образец того, как нужно оформить запись в тетради.

Для работы подготовили две загадки, предварительно распечатав их на отдельных листах по 14 экземпляров каждую, чтобы учащиеся работали индивидуально все одновременно.

Загадка 1. Я — одно из самых крупных животных на Земле. Длина моего туловища достигает почти 4 метра. Вес составляет 4–5 тонн.

Шерстяного покрова у меня нет. Люблю полежать в воде или поваляться в грязи. Так я спасаюсь от жары. У меня отлично развиты обоняние и слух. Наиболее активен в ночное время. Могу легко протаранить или перевернуть автомобиль.

Кто я?

У меня отлично развиты . . . Шерстяного . Я – одно из и слух. Наиболее активен в у меня нет. Могу легко крупных животных на Земле. Люблю лежать в воде или время. или перевернуть автомобиль. Длина моего туловища в грязи. почти 4 метра.

Запись в тетради ученика выглядела следующим образом:

Ответ: носорог. Носорог – нос; ночное – ночь, травой – травы, поваляться – валят, достигает – достигь.

Загадка 2. Я – колючий кустарник. Острыми шипами усыпаны все мои стебли. Цветки мои бывают розовые, красные, белые или жёлтые.

Плоды содержат большое количество витамина С. Из них получают аскорбиновую кислоту. Плоды съедобны в свежем виде.

Из высушенных плодов готовят чай. Чай является бодрящим и тонизирующим средством. Из плодов готовят также отвары и настои. Они используются в лечебных целях.

Назовите меня.

Плоды содержат Я – Острыми Из высушенных Цветки мои бывают Плоды Чай является Из плодов получают количество витамина С. . . кустарник. . . . усыпаны все мои стебли. . . . готовят чай. . . , красные, белые или жёлтые. . . в свежем виде. . . и тонизирующим средством. кислоту.
---	--

Запись в тетради ученика выглядела следующим образом:

Ответ: шиповник. Шиповник – шип; большое – больше, колючий – колетса, шипами – шип, плодов – плод, бодрящим – бодрый.

Проверка работ 28 учащихся показала, что полностью справились с заданием 17 учащихся (60,7 %), не выписали по одному слову или допустили одну неточность 7 учащихся (25 %), не выписали по два – три слова или допустили по столько же неточностей – 4 (14,3 %).

После урока мы провели анкетирование учащихся класса, попросив их ответить на два вопроса: 1. Понравилась ли вам загадка? 2. Чем вам понравилась (не понравилась) загадка?

На первый вопрос все ученики класса ответили положительно. Отвечая на второй вопрос, дети указали, что они интересные, их интересно разгадывать, увлекают, много узнали.

Таким образом, познавательные загадки не только увеличивают плотность урока, улучшают качество чтения младшего школьника, расширяют поле его чтения, но и способствуют тому, чтобы ненавязчиво, в интересной для учащихся форме закрепить изученный материал.

Литература

1. Гилевич, Н. С. Паэтыка беларускіх загадак / Нил Гилевич; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа; пад агул. рэд. К. К. Крапівы (Кандрата Крапівы). – Мінск: Галоўная рэдакцыя БелСЭ, 1977–1984. – Т. 4: П–Р. – 1980. – 767 с.

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ И КРУГИ ЛУЛЛИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Митрахович Мария, Чирич Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – П. Е. Ахраменко, канд. филол. наук, доцент

В настоящее время проблема развития связной речи у детей является актуальной. М. М. Алексеева отметила, что связная речь – это речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания [1, с. 253]. Она включает в себя все стороны владения языком: звукопроизношение, словарь, грамматику и др. Педагоги-практики, к сожалению, отмечают, что в последнее время уровень связной речи у детей дошкольного возраста падает, что, на наш взгляд, обусловлено как объективными, так и субъективными причинами: интерес детей

к интерактивным ресурсам, недостаточная коммуникативная активность. Какие же методы использовать педагогам для развития связной речи детей? На наш взгляд, работа по развитию речи детей дошкольного возраста эффективна при использовании *кругов Луллия и методов моделирования*, поскольку особенность восприятия детей поколения «Z» отличается, по признанию ученых-психологов, в первую очередь усвоением наглядных образов. При развитии речи посредством *моделирования* создается образ-заместитель существенных свойств описываемого объекта. Использование символической аналогии облегчает процесс усвоения материала. Применяя графическую основу, мы учим детей выделять главное, систематизировать, анализировать и синтезировать полученные знания. Моделирование эффективно использовать при работе над текстами-описаниями и повествованиями. При использовании метода моделирования дети знакомятся с графическим способом предоставления информации – моделью. В последующем данная модель выступает в роли плана, обеспечивает связность и логичность рассказа ребенка.

При работе используют различные виды моделирования: *предметное моделирование, предметно-схематическое моделирование, графическое моделирование*. Приемами наглядного моделирования являются: *заместители, пиктограммы, мнемотаблицы* [2, с. 15]. На мнемотаблицах в качестве изображений используются бумажные квадратики, кружки, овалы, различные по цвету и величине. При подготовке мнемотаблиц придерживаемся следующих требований: по количеству следует начинать с четырех-шести опорных сигналов. Учитываются следующий порядок расположения условных обозначений: название объекта описания, цвет, основные части объекта, форма, действия с объектами.

Эффективным средством развития связной речи также является использование «Кругов (колец) Луллия», где речь ребенка развивается и активизируется в игровом процессе. «Круги Луллия» – это набор соединенных колец или кругов по типу пирамидки. При помощи данной игровой методики развивается логическое мышление и речевые функции.

Т. А. Сидорчук и С. В. Лелюх рекомендуют при развитии связной речи включать 4 типа заданий: 1. Составление предложений через соотнесение пар изображений. Например, котенок-хвост: У котенка есть хвост. 2. Объяснение необычных сочетаний. При раскручивании кругов рассматривается необычное соединение объектов. 3. Придумывание сказки или волшебной истории. При раскручивании рассматривают совпадение случайных объектов, которое впоследствии служит основой в создании сказок и историй. 4. Решение проблемы. В сказках происходят разнообразные истории и необходимо сформулировать проблему, а также выдвинуть идеи по решению данной проблемы [3, с. 19]. В результате проделанной работы дети дошкольного возраста могут самостоятельно придумывать творческие истории, составлять рассказы, используют при этом как существенные для объектов признаки, так и абсолютно не подходящие им. Методика работы с Кругами Луллия также детально раскрыта в работе Т. В. Тарасенко и Э. В. Казьминой «Использование кругов Луллия в познавательно-речевом развитии детей старшего дошкольного возраста» [3, с. 29–30].

Мы провели педагогическое исследование с детьми старшего дошкольного возраста во время педагогической практики на выявление уровня сформированности связной речи. Выборка составила 16 детей. В работе использовали метод моделирования и Круги Луллия. Для метода моделирования составляли мнемотаблицы, а Круги Луллия включали ряд упражнений, например: «Назови сказочного героя» (детям необходимо раскрутить круги так, чтобы получился объект с необычными частями, схожий со сказочным героем, которому дают название), «Так ли расположены части?».

По результатам нашего исследования было выявлено, что уровень сформированности связной речи детей повысился на 15%. Таким образом, можем сделать вывод, что метод моделирования и методика «Круги Луллия» являются успешными средствами в развитии связной речи детей дошкольного возраста.

Литература

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Венгер, Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 3. – С. 46–52.
3. Сидорчук, Т. А. Познаем мир и фантазируем с Кругами Луллия / Т. А. Сидорчук, С. В. Лелюх – М. : Аркти, 2011. – 40 с.
4. Тарасенко, Т. В. Использование кругов Луллия в познавательно-речевом развитии детей старшего дошкольного возраста / Т. В. Тарасенко, Э. В. Казьмина // Символ науки. – 2016. – № 10. – С. 19–23.

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНЫХ ЧУВСТВ К ЖИВОТНОМУ МИРУ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Назаревич Ольга (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)
Научный руководитель – Т. В. Александрович, канд. пед. наук, доцент

Гуманность является важнейшим компонентом в развитии морально здорового человека, это то, что позволяет делать мир лучше. Гуманность развивает духовную сторону человека, делает его добрым, милосердным, отзывчивым, способным сопереживать. Поэтому так важно привить ребенку эти положительные качества и, следовательно, воспитывать гуманное отношение к животным.

У ребенка, находящегося на этапе дошкольного детства, формируются основы экологического мышления, сознания, закладываются первоначальные элементы экологической культуры. Именно тогда впервые проявляются гуманные чувства и постепенно накапливаются представления о различных формах жизни. Поэтому взрослые должны показывать ребенку уже с дошкольного детства мир природы и помогать ему установить с ней контакт.

Формирование гуманных чувств к животным является немаловажной проблемой, требующей внимания, так как если у ребенка не воспитывать гуманные чувства, то он станет черствым и жестоким, а это допустить никак нельзя. К сожалению, из-за любопытства и незнания ребенок наносит вред живым существам, поэтому задача педагога – научить ребенка заботиться о животных, относиться к ним с любовью и трепетом. Необходимо это для того, чтобы ребенок стал в будущем высококравственной личностью с доброй душой, умеющей помогать другим.

Результатом гуманного воспитания должно стать понимание ребенком того, что он может помочь беззащитным животным, что они такие же, как и он, что животные способны мыслить, чувствовать, радоваться и плакать. Активное гуманное отношение к животным поддерживается и укрепляется при формировании у детей осознания эстетической ценности животных, их непреходящей и неувядающей красоты.

Эмпирическое исследование, направленное на формирование гуманных чувств к животному миру у детей среднего возраста, проводилось на базе Государственного учреждения образования «Ясли-сад № 20 г. Бреста». В исследовании приняли участие 20 дошкольников средней группы. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе выявлялся уровень сформированности гуманных чувств к животным с помощью таких методов, как наблюдение, беседа, проблемные ситуации, игра. Данный уровень выявлялся в несколько этапов, в конце каждого из них ребенку начислялись определенные баллы. После проведения всех этапов суммировались баллы и выявлялся уровень сформированности гуманных чувств к животным у каждого ребенка.

Уровни сформированности гуманных чувств к животным:

– 1 уровень – высокий (55 баллов и выше). Характерно выраженное положительное отношение к животным. Готовы оказать помощь в случае необходимости. Имеют место эмоциональный отклик, проявление переживаний в процессе общения с животными. Мотивом бережного отношения к животным выступает понимание ценности их жизни;

– 2 уровень – средний (25–55 баллов). Дети в целом проявляют к животным положительное отношение избирательной направленности. С удовольствием общаются преимущественно со знакомыми и приятными животными. В большинстве случаев до конца не понимают ценность жизни животных, но знают, как нужно относиться к ним;

– 3 уровень – низкий (до 25 баллов). Характерно неустойчивое отношение к животным без выраженной положительной направленности. Наряду с отдельными позитивными действиями дети могут проявлять к животным небрежность и даже агрессивность. Дети в целом понимают, что нельзя наносить вред природным объектам, но не осознают почему [1].

По результатам констатирующего этапа педагогического эксперимента низкий уровень наблюдается у 30 % детей, средний уровень у 60 %, а высокий уровень только у 10 % респондентов. Следовательно, уровень гуманности к животному миру у детей необходимо развивать. Важно, чтобы дети понимали значимость жизни животных, проявляли сострадание и заботу в их адрес.

На формирующем этапе был разработан тематический план работы с детьми по повышению уровня их гуманных чувств, куда входили различные литературные произведения, игры, беседы, театрализованные постановки, наблюдения за животными, художественная деятельность, занятия на тему «Животные» и др.

Все это положительно повлияло на взгляды и отношение детей к животным. Так, на контрольном этапе эксперимента низкий уровень был обнаружен только у 5 % детей, средний уровень – у 40 %, высокий уровень – у 55 % респондентов. Таким образом, у большинства детей повысился уровень гуманных чувств к животному миру, дети понимают значимость жизни животных, обращают внимание на их чувства, проявляют активное отношение к ним, заботятся, помогают и проявляют милосердие. Но на этом останавливаться нельзя, гуманные чувства у детей нужно постоянно повышать, развивать, чтобы ребенок вырос достойной личностью с доброй душой.

Литература

1. Диагностика экологического воспитания детей по окружающему миру в средней группе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/diagnostika-po-okruzhayushchemu-miru.html>. – Дата доступа: 16.03.2019.

ЗНАКОМСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОСТАВЛЕНИЕМ СКОРОГОВОРК

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

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

Скороговорка – это «специально придуманная фраза с труднопроизносимым подбором звуков, быстро проговариваемая шуточная прибаутка (напр.: *На дворе – трава, на траве – дрова*)» [1, с. 532]. Она выступает в роли предложения или некоей фразы, трудной для произношения, потому что включает в себя аллитерацию, омонимию, рифму или все эти явления одновременно.

Основное назначение скороговорок – автоматизация и дифференциация детского произношения. Поэтому они широко используются логопедами для исправления недостатков в детской речи. Скороговорки эффективны для тренировки артикуляции звуков, устранения косноязычия, дефектов речи, способствуют развитию правильной устной речи.

Скороговорки можно использовать и для развития творческого мышления учащихся, если научить их составлять эти мини-произведения.

Цель данной статьи – разработать приемы работы по обучению младших школьников составлению скороговорок на уроках русского языка.

В качестве методологической основы мы использовали работу А. В. Солохова «Складанне языкаламак» [2].

Составлению скороговорок предшествует работа по разучиванию скороговорок и их анализ на уроках русского языка и литературного чтения: выделение в словах одинаковых звуков и звукосочетаний, поиск рифмы. Ученики должны хорошо понимать, что такое скороговорка и знать её структуру.

К составлению скороговорок учитель должен хорошо подготовиться. Для этого он подбирает слова с одинаковыми звуками и звукосочетаниями, а придя в класс, записывает их на доске. Например: *Барабашка, Бородед, Бронислав, в барабаны, бороду, в баре, бил, был, брил, бросил, бродил*. Далее учитель вместе с учениками читают эти слова, разбирают и объясняют их. Анализ записанных на доске слов проводится по вопросам:

– Какой звук повторяется в этих словах? (*б, р*).

– С какими звуками он сочетается? (*а, и, ы*).

– Что значит бродил?

– Почему Барабашка, Бородед и Бронислав пишутся с большой буквы? (Это собственные имена существительные).

– Какие слова обозначают действия? (*Бил, был, брил, бросил, бродил*).

– Назовите слова, которые рифмуются между собой (*Барабашка – в барабаны, бил – был – брил – бродил*).

– Как вы будете располагать созвучные слова при составлении скороговорок? (Есть два варианта расположения таких слов: рядом – для сложности проговаривания или же в разных частях скороговорки для созвучия).

Учитель объясняет детям, что им обязательно использовать все записанные слова; важно, чтобы получилось законченное высказывание, правильно оформленное грамматически. При этом ученики могут использовать не только слова, записанные на доске, но и подобрать или придумать свои собственные, которые помогут им составить скороговорку.

На уроке русского языка в 3 «Е» классе СПШ № 9 г. Мозыря мы предложили учащимся составить скороговорки, используя слова, данные выше. На творческую работу ушло несколько минут.

Закончив сочинять, ученики вслух читали свои скороговорки, а учитель доброжелательно оценивал их. Вот некоторые из них: *Барабашка и Бородед в баре били бурно в барабаны* (Виталий Б.); *Барабашка бродил в баре и бил в барабаны* (Валерия И.); *Бородед в баре брил бороду* (Настя Б.); *Барабашка в баре был, в барабаны бил* (Настя Т.); *Барабашка бродил в баре* (Вика Д.); *Бронислав в баре на барабане брил бороду Бородеду* (Костя М.); *У Бородеда борода, у Бронислава барабан, у Барабашки бронзовые рубаши* (Костя М.). Удачные скороговорки способствовали появлению чувства радости, которое сохранялось до конца урока.

Таким образом, творческая работа школьников по составлению скороговорок развивает их умственные, коммуникативные и творческие качества, культуру языка, даёт им эстетическое наслаждение и положительные эмоциональные переживания.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 678 с.

2. Солахаў, А. В. Складанне языкаламак / А. В. Солахаў // Пачатковая школа. – 2020. – № 7. – С. 18–21.

СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗОК

Назарова Анастасия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

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

Сказка – это занимательный рассказ о необыкновенных событиях и приключениях. Существуют фольклорные и литературные сказки, которые характеризуются:

- 1) включением ирреальных персонажей, событий и условий (пространство, время, обстоятельства);
- 2) наличием многозначных символических образов и метафор;

3) строгой определенностью сюжетного сценария, сформированного на общей базовой интенции [2, с. 7].

Сказка для детей младшего школьного возраста является богатейшим материалом в развитии словарного запаса.

В сказках выделяем часто используемый пласт частей речи. В удмуртских сказках самыми частотными являются существительные. Затем идут глаголы, прилагательные, наречия. Среди служебных частей речи – послелогов.

Существительные: зарни (золото), бака (лягушка), беризь (липа), тусь (корыто), чорыг (рыба), зарезь (море), пызь (мука), пересь (старик), сандык (сундук), тир (топор), кут (лапти), гурезь (гора), уж (работа) и др.

Глаголы: улыны (жить), тодэ вайыны (вспомнить), адзыны (видеть), учкыны (смотреть), серекъяны (смеяться), бордыны (плакать), сиыны (есть) и др.

Прилагательные / наречия: жужыг / лапег (высокий, высоко / низкий, низко), паськыт / сюбег (широкий, широко / узкий, узко), кыдэсын / матын (далёкий, далеко / близкий, близко) и др.

Послелогов: улын (под), вылын (над), сьорын (за) и др.

Знакомство с лексикой через сказки облегчает усвоение значений слов, т. к. данный жанр для детей младшего школьного возраста является одним из любимых.

Для достижения ожидаемых результатов словарной работы могут применяться следующие методы и приёмы работы со сказкой:

- 1) словесные – чтение удмуртских сказок, пересказ, беседа и др.;
- 2) практические – речевые игры и упражнения, игры-драматизации, инсценировки и др.;
- 3) наглядные – оформление выставок, рассматривание и подготовка иллюстраций, тематических альбомов и др.

Можно на одной сказке проработать все методы. Например, после прочтения удмуртской народной сказки «Коныши дышетске» («Котёнок учится») дети пересказывают, затем инсценируют сказку, рассматривают иллюстрации и рисуют эпизоды сказки. В ходе работы учитель прослеживает, какая лексика чаще используется детьми, какую лексику нужно проработать и т. д.

Усваиваемые обучающимися слова делятся на две категории: пассивный словарь (слова, которые ребенок понимает, связывает с определёнными представлениями, но не употребляет), например, зарезь (море); и активный словарь (слова, которые обучающийся не только понимает, но и активно, сознательно, при всяком подходящем случае употребляет в речи), например, узыр / начар (богатый, богато / бедный, бедно).

Таким образом, словарная работа на уроках удмуртского языка с детьми младшего школьного возраста будет качественной и эффективной через использование сказок.

Литература

1. Маскара выжыкылтэс / ред. перевода С. П. Ширококов; обл. Ф. А. Наговицына. – Ижевск: Удмуртское книжное издательство, 1954. – 77 с.
2. Сто сказок удмуртского народа / Удм. науч.-исслед. ин-т истории, экономики, лит. и языка при Совете М-в УАССР; Удм. науч.-исслед. ин-т истории, экономики, лит. и языка при Совете М-в УАССР. – Ижевск: Удмуртское книжное издательство, 1961. – 311 с.
3. Шушакова, Г. Н. Ма сярсыс верало калык кылан-бурантэс? : фольклор тексттэсты эскерыны юрттэт / Г. Н. Шушакова. – Ижевск: Изд-во ИУУ, 1997. – 57 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ В РИСОВАНИИ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА

Николаева Анастасия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – Л. Л. Ильина, старший преподаватель

Проблема приобщения к социальному миру всегда была и остается одной из ведущих в процессе формирования личности ребенка. Именно в дошкольном возрасте, как отмечает Г. М. Андреева [1], закладываются основы социальной компетентности ребенка, определяются линии его развития в меняющемся социуме.

Под социальной компетентностью дошкольника Н. И. Белоцерковец [2] понимает качество личности, сформированное в процессе активного творческого освоения социальных отношений.

Социально компетентный ребенок, как определяет Л. В. Леонтьева [3], хорошо ориентируется в новой обстановке, знает меру своих возможностей, умеет попросить о помощи и оказать ее. Он уважает желания других людей, может включиться в совместную деятельность со сверстниками и взрослыми.

По нашему мнению, рисование образа человека позволяет ребенку научиться понимать эмоциональное, физическое состояние человека, делает его более чутким и внимательным. И. А. Лыкова [4] доказала, что в своих рисунках дети изображают то, что является для них эмоционально значимым.

Целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, повышающих эффективность процесса формирования социальной компетентности у детей 5–6 лет в рисовании образа человека.

С целью выявления уровня сформированности умения создавать образ человека мы использовали диагностическое задание «Нарисуй маму». Детям предлагали нарисовать маму в полный рост, передать ее настроение, используя цветные карандаши. Уровень сформированности умения создавать образ человека определялся на основании выделенных критериев: передает все части тела; передает форму и строение объекта; изображение пропорциональное; передает настроение объекта; использует разнообразную цветовую гамму; рисует самостоятельно.

По результатам обследования, большинство детей 5–6 лет продемонстрировали средний уровень сформированности умения создавать образ человека. Для рисунков детей характерна однотипность, дети не смогли передать задуманный образ. Ребята испытывали трудности в использовании средств выразительности.

Для определения уровня развития умения взаимодействовать с другими детьми использовали методику «Веселый клоун» (коллективное рисование). Мы разделили детей на пары и предложили им нарисовать клоуна разными изобразительными материалами (цветные карандаши, фломастеры, цветные восковые мелки). Уровень развития умения взаимодействовать с другими детьми определялся по следующим критериям: учитывает интересы другого ребенка; умеет договариваться, распределять обязанности; избегает конфликтных ситуаций; знает свои возможности в изобразительной деятельности; рисунок выразительный; оригинальность исполнения.

По результатам обследования по методике «Веселый клоун» большинство детей 5–6 лет продемонстрировали средний уровень развития умения взаимодействовать с другими детьми. Дошкольники распределяли обязанности на начальном этапе рисования. В процессе изобразительной деятельности вступали в конфликтные ситуации по поводу выбора цвета, материала. В ходе рисования не учитывали интересы и возможности друг друга.

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили нам выделить особенности сформированности социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. В рисунках дети передавали настроение персонажей, но части и пропорции передавали не всегда точно. В коллективной деятельности не всегда договаривались о предстоящей деятельности, часто вступали в конфликтные ситуации. Дошкольники распределяли обязанности на начальном этапе рисования. В ходе рисования не учитывали интересы и возможности друг друга.

Таким образом, по результатам диагностического обследования мы можем сделать вывод о недостаточном уровне сформированности социальной компетентности у детей 5–6 лет. В рисунках дети передавали настроение персонажей, но части и пропорции передавали не всегда точно. В коллективной деятельности не всегда договаривались о предстоящей деятельности, часто вступали в конфликтные ситуации.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
2. Белоцерковец, Н. И. Формирование социальной компетентности детей 3–7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. И. Белоцерковец. – К., 2002. – 229 с.
3. Леонтьева, Л. В. Развитие социальной компетентности старших дошкольников / Л. В. Леонтьева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 7. – С. 5–8.
4. Лыкова, И. А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2–7 лет «Цветные ладошки» / И. А. Лыкова. – М. : Карапуз – дидактика, 2006. – 144 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Николаева Ольга (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

Современные дети отличаются от своих родителей, у них другое детство – не такое, как у старшего поколения. Уже в дошкольном возрасте они знакомятся с компьютерными технологиями. Это логичный шаг в развитии современного ребенка-дошкольника. Компьютеры занимают всё большее место в жизни дошкольников, накладывая определённый отпечаток на формирование их личности.

Как отмечает О. В. Рябцева, компьютерные технологии предоставляют огромные возможности для развития процесса образования [1, с. 17–23]. Внедрение компьютерных технологий в дошкольное образование призвано, прежде всего:

- улучшить качество педагогического процесса;
- повысить мотивацию детей к получению новых знаний;
- ускорить процесс усвоения знаний.

На сегодняшний день в детских садах формируется новая образовательная медиа-среда. Занятия, которые проходят с использованием компьютерных технологий, являются интересными и эффективными. Компьютерные технологии широко используются на занятиях по развитию математических и экологических представлений, развитию речи, музыке и т. д.

В настоящее время очень популярны компьютерные игры для детей дошкольного возраста. Они являются одним из инструментов развития творчества и самовыражения ребенка.

Компьютерная игра – это компьютерная программа, служащая для организации игрового процесса (геймплея), связи с партнёрами по игре или сама выступающая в качестве партнёра. С помощью компьютерных игр у детей формируются навыки чтения и счета, приемы анализа и синтеза. Также у дошкольников успешно развиваются внимание, память, мышление, речь, воображение. Использование компьютерных игр способствует развитию у детей таких качеств, как любознательность, и самостоятельность. Они помогают дошкольникам адекватно воспринимать окружающий мир. При использовании компьютера у детей дошкольного возраста начинают формироваться основы компьютерной грамотности.

Использование игровых компьютерных технологий в дошкольной образовательной организации имеет свои особенности.

В соответствии с требованиями санитарных правил и норм, продолжительность занятий с компьютером для детей 5–7 лет должна составлять 10–15 минут. Но если использовать компьютер только в качестве экрана, то позволяет при необходимости увеличивать продолжительность занятия на 5 минут, но с обязательной сменой деятельности и проведением физкультминутки.

При использовании компьютера необходимо проводить гимнастику для глаз, обязательно проветривать помещение до и после занятия, проводить влажную уборку. Занятия с использованием компьютерных технологий должны проводиться не более 2–3 раз в неделю с подгруппой детей [2].

Таким образом, использование компьютерных технологий в дошкольной образовательной организации может сделать педагогический процесс интересным, занимательным и насыщенным, но только в том случае, если соблюдаются все требования.

Литература

1. Рябцева, О. В. Использование медиатехнологий в образовательном процессе ДООУ / О. В. Рябцева. – М., 2007. – 123 с.
2. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 26 марта 2003 г. № 24 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.1.1249-03» – 2.4.10–2.4.11

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ МНОГОГОЛОСНОГО ПЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ

Новиков Александр (УО ВГУ им. П. М. Машерова, г. Витебск)

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

Сегодня в отечественной музыкальной культуре остаётся актуальной традиция многоголосного вокального ансамблевого исполнительства, которая обуславливается рядом объективных факторов, среди которых необходимо подчеркнуть следующие: отсутствие у начинающего участника вокального ансамбля ограничений в специальном музыкальном образовании, стремление ребят к участию в коллективном творчестве, достижениям и их публичной демонстрации. Использование возможностей современных программных средств на уроках музыки в школе и системе дополнительного образования детей и молодежи в наше время только приветствуется.

Цель работы – раскрыть возможности современных информационных технологий в развитии певческих навыков участников вокального ансамбля.

В современной музыкальной педагогике накоплен богатый опыт работы по формированию и развитию вокальных навыков в процессе обучения пению и занятии с вокальным ансамблем. Этой теме посвящены исследования Г. П. Стуловой, И. Г. Агофонникова, В. Л. Живова, В. Е. Ровнера, В. И. Коробко, С. Ригса, Н. К. Переверзнева и многих других. Работ же, посвященных применению информационных технологий на занятиях вокалом, в том числе и с ансамблем, не так много. Среди авторов можно выделить А. М. Биля, Д. С. Чуфарова, В. В. Касумову, А. А. Коновалова, Н. И. Буторина.

Г. П. Стулова к вокальным навыкам относит следующие: звукообразование, дыхание, артикуляцию, слуховые навыки, навыки эмоциональной выразительности [1]. И. П. Цуканова добавляет к ним еще дикцию, работу с микрофоном и актерское мастерство [3].

Работать над развитием вокальных навыков необходимо комплексно, но все же важнейшим навыком участника вокального ансамбля считают интонационный, который, по мнению Н. К. Переверзнева, должен развиваться до навыка многоголосного пения, ведь в многоголосной музыке необходимо постоянно следить не только за мелодией, но и за гармонией [3].

Безусловно, в наш век информатизации не использовать возможности современных технологий на занятиях было бы по меньшей мере непродуктивно. Поэтому как элемент урока музыки и как средство представления и обработки информации возможности ИКТ мы используем уже достаточно длительное время, но можно использовать эти средства и для отработки навыков многоголосного пения в ансамбле. Для этого

мы записываем партии участников ансамбля каждого в отдельности. С этой целью мы используем возможности различных музыкальных редакторов, так называемых DAW (Digital Audio Workstation). Их на сегодняшний день достаточно много, от самых простых до профессиональных. Наиболее популярные – *FL Studio, Steinberg Cubase, Ableton Live, REAPER, Samplitude* и другие. Все они позволяют произвести качественную запись и обработку голоса.

Но на этапе записи нами была обнаружена такая проблема – практически не один участник ансамбля не может сразу чисто записать свою партию. Это обусловлено как разным уровнем подготовки ребят, так и не совсем привычными условиями исполнения (запись ведется в наушниках). Соответственно, каждую вокальную партию необходимо корректировать и интонационно и ритмически. В данном случае целесообразно использовать программы-автотюны, позволяющие исправить неверную интонацию. В частности – *Celemony Melodyne, Antares Auto-Tune, Waves Tune* и др. В результате мы получаем интонационно верный образец вокальной партии, которая может использоваться как на этапе занятий в школе, так и дома. Это позволяет, отработать как чистоту интонирования самостоятельно, так и поддерживать и совершенствовать навык ансамблевого исполнения. Кроме этого, в процессе записи проводится рефлексия, выявляются моменты, требующие корректировки.

Таким образом, можно сказать, что применение ИКТ в сфере занятий с вокальным ансамблем в школе позволяет развивать вокальные навыки. Вместе с тем следует отметить, что наиболее эффективнее их применять в качестве дополнительных средств обучения для ребят, уже имеющих представление о базовых навыках звукоизвлечения и самоконтроля, с учетом подходящего типа восприятия. Самостоятельные занятия могут помочь, например, сформировать представление об определенных стилистических приемах в разучивании партии, но будут малоэффективны на начальном этапе обучения и, конечно, не заменят психологической атмосферы реальных занятий и выступлений.

Литература

1. Стулова, Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г. П. Стулова. – М. : Прометей, 1992. – 114 с.
2. Цуканова, И. П. Спой со мной [Электронный ресурс] / И. П. Цуканова. – Режим доступа: <http://impro.ooo/about-improvination/metodika.html>. – Дата доступа: 30.03.2021.
3. Переверзев, Н. К. Исполнительская интонация / Н. К. Переверзев. – М. : Музыка, 1989. – 208 с.

УДМУРТСКИЙ ОРНАМЕНТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Обухова Карина (ФГБОУ ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)
Научный руководитель – Е. В. Новикова, старший преподаватель

В области художественно-эстетического воспитания особое значение имеет развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, становление эстетического отношения к окружающему миру, формирование элементарных представлений о видах искусства, фольклора. Реализацию задач в данной области эффективнее всего осуществлять через ознакомление детей с народным декоративно-прикладным искусством.

По мнению современных ученых, в частности, педагога Э. Суловой, ребенок впитывает родную культуру буквально с первых лет жизни благодаря членам семьи, и, прежде всего, матери. Затем он продолжает познавать ее с помощью родных и близких, ДОО. Декоративно-прикладное искусство удмуртов является доступным для детей старшего дошкольного возраста, так как оно созвучно эстетическому чувству, восприятию и пониманию детьми. Декоративно-прикладное искусство удмуртов не только воспитывает эстетическое чувство детей дошкольного возраста, но и прививает любовь к родному краю. Удмурты всегда украшали одежду, утварь, жилище и его внешнее и внутреннее пространство орнаментом [1].

Также следует отметить, что удмуртский народный орнамент подразделяется на виды. Климов К. М. выделяет орнаменты в зависимости от характера мотивов. В удмуртском орнаменте используются несколько видов: геометрический, растительный, зооморфный и антропоморфный [2].

Мотивы геометрического орнамента не представляют трудности для понимания детьми старшего дошкольного возраста, т. к. они отображают знакомые детям квадраты, треугольники, полоски и разнообразные сочетания цветов, расположенные в соответствии с установленными традициями.

Растительный орнамент составляется из стилизованных сосен, шиповников, листьев, различных цветов и плодов. Зооморфные мотивы представлены изображением стилизованных фигур или частей фигур животных, птиц (например, узор “чожибурд” – крылья утки, “учильпужы” – соловей). Антропоморфный орнамент в качестве мотивов использует мужские и женские стилизованные фигуры или части лица и тела человека.

Основной целью нашей работы является выявление возможности использования удмуртского орнамента в развитии изобразительного творчества детей старшего дошкольного возраста.

Эксперимент был организован в старшей группе с детьми 5–6 лет в МБДОУ «Детский сад № 1 «Солнышко» в п. Кез. В эксперименте участвовало 16 детей.

Констатирующий этап эксперимента показал, что изобразительное творчество детей старшего дошкольного возраста развито недостаточно. Критерии творчества, такие, как самостоятельность и активность показывают низкие значения (63 %), а инициатива как компонент творчества находится на среднем уровне у нескольких детей группы (37 %).

На подготовительном этапе мы составили перспективный план по ознакомлению детей с удмуртским орнаментом, разработали систему занятий, составили конспекты, подобрали наглядный материал.

Основной этап состоял из трех занятий. На первом занятии мы провели беседу с детьми о символике Удмуртской Республики и вспомнили о народах, которые живут в Удмуртии. В общих чертах сравнили народные костюмы (орнамент, цвета, головной убор, обувь и т. д.).

На втором занятии мы рассмотрели углубленно комплекты костюмов, сравнили элементы узора северных и южных удмуртов. Дети узнали подробнее об удмуртском орнаменте. Для закрепления знаний о специфике одежды северных и южных удмуртов дети собирали разрезанную картинку «Удмуртский костюм».

На третьем занятии мы с ребятами рассмотрели мужскую, женскую, будничную, свадебную, праздничную одежду северных удмуртов, а затем южных. Дети частично называли элементы одежды, различали цвета и орнамент северных и южных удмуртов, называли головной убор. Для закрепления знаний об орнаменте мы провели дидактическую игру «Найди удмуртский орнамент».

На заключительном этапе мы провели игру «Северные и южные удмурты» по командам, которые делились на северных и южных удмуртов. Дети с интересом отвечали на все вопросы и выполняли задания, которые были им предложены. На настоящий момент наше исследование находится на стадии контрольного этапа эксперимента, однако, положительная динамика уже очевидна.

Литература

1. Новикова, Е. В. Декоративно-прикладное искусство удмуртов как средство формирования национального самосознания старших дошкольников / Е. В. Новикова, О. В. Калинкина. – Глазов : Изд-во Глазов. гос. пед. инст-та, 2003. – 52 с.
2. Климов, К. М. Об истоках художественной традиции в удмуртском народном декоративно-прикладном искусстве / К. М. Климов // Традиционная материальная культура и искусство народов Урала и Поволжья : межвуз. сб. ст. / Удм. гос. ун-т ; отв. ред. К. М. Климов. – Ижевск, 1995. – 206 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ ИГРАТЬ В ФУТБОЛ

Павлова Карина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Физическое развитие направлено на сохранение и укрепление здоровья детей, приобщение к физической культуре и спорту, развитие физических качеств (сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость), воспитание культурно-гигиенических навыков.

Образовательные программы дошкольного образования в содержании физического развития включают ознакомление детей с разными видами спорта: лыжи, футбол, баскетбол, бадминтон, плавание, хоккей, городки и т. д.

Специалисты в области физического воспитания отмечают большой развивающий потенциал спорта и спортивных игр. Среди спортивных игр особый интерес у дошкольников вызывает футбол. Футбол интегрирует в себе различные основные движения (ходьба, бег, прыжки), ведение, передача, бросок, ловля мяча. Игровые ситуации на футбольном поле достаточно динамичны, поэтому требуют от игроков координированности движений, быстроты, ловкости. Игра с мячом позволяет всесторонне воздействовать на мышечную систему детей, укрепить костный аппарат, развивать дыхательную и сердечно-сосудистую системы, регулировать обмен веществ, усиливая его функциональный эффект [1].

И. С. Анискевич в своих трудах затрагивал такие темы, как формирование жизненно важных компетенций детей 3–5 лет средствами футбола. А. В. С. Жолобов считал, что футбол является средством физического воспитания старших дошкольников в рамках дополнительного физкультурного образования. Большой популярностью пользуется книга Т. П. Завьяловой «Теория и методика физического воспитания в дошкольных учреждениях: занятия футболом». П. А. Лукашов считал, что именно футбол как командная спортивная игра поможет детям обрести себя в социуме. Постоянное общение с коллегами по игре, совместное познание азов футбола раскрывают личностные качества дошкольника.

Несмотря на педагогическую ценность элементов спортивных игр в имеющихся программах для ДОУ в образовательной области «Физическое развитие» обучению элементам игры в футбол не уделяется должного внимания.

Целью исследования выступает выявление педагогических условий формирования умения играть в футбол у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ современных публикаций по проблемам физического развития показал, что футбол – это один из наиболее эффективных способов привлечения детей к занятиям физической культурой и спортом, к здоровому образу жизни. Как отмечает М. М. Полишкис, занятия футболом оказывают положительное влияние на физическое развитие и двигательную подготовленность детей. Они способствуют развитию быстроты, координации движений, двигательной реакции, ориентации в пространстве [2].

С целью выявления умения играть в футбол на констатирующем этапе была использована методика О. Б. Лапшиной и методика изучения интереса дошкольников к физическим упражнениям Петренко Н. Л., Соловьевой Т. В. Из полученных нами данных можно сделать вывод о том, что большинство испытуемых детей продемонстрировали средний и низкий интерес к футболу. Дети с удовольствием играли мячом, но выполнять диагностические задания, в частности, вести мяч по прямой, удобной ногой, остановить мяч подошвой ноги, катнуть его назад и развернуться, продолжить ведение мяча другой, неудобной ногой, затем остановить мяч подошвой ноги выполняли с большими затруднениями. О футболе имели весьма поверхностные знания, но желание узнать больше продемонстрировали все дети.

Формирующий этап состоял из трех этапов. На первом этапе формировались знания о футболе, его истории, известных футболистах России. Особенно акцентировалось внимание детей на личностных и физических качествах футболистов. На втором этапе проводились подвижные и спортивные игры с мячом. На заключительном этапе в группе было проведено мини-соревнование по футболу.

Контрольный срез выявил динамику в уровнях сформированности умений играть в футбол.

Таким образом, экспериментальная работа доказала эффективность разработанных нами педагогических условий формирования умения играть в футбол у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Петрова, Г. П. Мини-футбол в детском саду / Г. П. Петрова // XIX Вишняковские чтения «Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона»: материалы междунар. науч. конф., 25 марта 2016 г., г. Бокситогорск / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб. ; Бокситогорск : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – С. 93–95.

2. Полишкис, М. М. Теоретико-методические основы физической и технической подготовки детей 5–6 лет, занимающихся футболом / М. М. Полишкис // Современный футбол: тенденции развития, методики спортивных тренировок, менеджмент и маркетинг / материалы совместной конференции кафедры «Менеджмента и экономики спорта» им. В. В. Кузина и кафедры «Теории и методики футбола» ФГБОУ ВО «РГУФКСМиТ» 21 апреля 2016 года. – М. : Издательство «Научный консультант», 2016. – С. 221–228.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Павлючик Ангелина (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)

Научный руководитель – А. Н. Степкая, старший преподаватель

Язык, как инструмент мышления, играет важную роль в умственном развитии ребенка. По словам К. Д. Ушинского, родное слово является «основой всего умственного развития и сокровищем всех знаний: все понимание начинается с него, проходит через него и возвращается к нему» [1, с. 19]. Однако ребенок не может понимать язык других, выражать свои мысли, не освоив грамматическую сторону языка.

Грамматика определяет «нормы изменения слов и способы их соединения в предложении. У детей, которые усваивают грамматические категории на практическом уровне, формируется также мышление. Отсюда следует, что каждая форма в грамматике выражает общий смысл» [2].

Дети дошкольного возраста усваивают речевые единицы, подражая окружающим их людям, а также непосредственно соприкасаясь с разными предметами. Поэтому важно, чтобы при общении с детьми использовались правильные конструкции предложений и др. Таким образом, самостоятельно добытый опыт имеет большое значение: будит любопытство, умственную активность, доставляет много впечатлений.

В педагогической литературе грамматический строй языка определяется как «система единиц и правил взаимодействия в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, а также грамматические значения слова. Словообразование изучает зарождение слова на базе другого однокоренного слова, имеющего родственный смысл» [1, с. 19]. Синтаксис изучает такие единицы языка, как словосочетания и предложения.

Овладение ребенком дошкольного возраста грамматической стороной языка имеет большое значение для полноценного развития речи, поскольку только морфологически и синтаксически оформленная речь служит для него средством общения с окружающими его людьми. Грамматика помогает делать нашу речь понятной и организованной. Грамматический строй является продуктом длительного исторического развития языка. Многие правила грамматики передаются из поколения в поколение.

Перед современным педагогом стоит цель – создать условия для полноценного формирования морфологического компонента языковой способности, механизма грамматического структурирования высказывания в процессе развития речи в единстве его мотивационной, исполнительной, ориентировочной и контролирующей составляющих. Достижение этой цели «опирается на естественную потребность ребенка в общении, в освоении окружающего мира и выражении собственных чувств, побуждений, мыслей в словесной форме» [3, с. 25].

Учеными доказывается тот факт, что освоение ребенком грамматического строя языка важно, поскольку только морфологически оформленная речь может выступать как средство общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Они утверждают, что формирование грамматического строя речи, в том числе морфологической его стороны, в дошкольном возрасте происходит постепенно.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью определения уровня развития морфологических навыков у детей дошкольного возраста, которое проходило на базе ГУО «Ясли-сад № 107 г. Гродно». Респондентами выступили 20 детей среднего дошкольного возраста (10 девочек, 10 мальчиков).

Диагностика уровня сформированности грамматического строя речи проводилась по методикам Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук [4, с. 32].

Для проведения исследования мы использовали игровые задания и упражнения. Так, например, детям давали две куклы, они исследовали их внешний вид (цвет волос, глаз, одежда, обувь) и отвечали на вопросы (во что одета кукла? Какие у нее волосы?). Перед детьми ставилась задача согласовывать существительные и прилагательные в роде и числе. Задание на понимание значения предлогов (выполнить ряд действий, а предлог выделить голосом). Использовалась игра «Угадай, чего не стало», «Расставим посуду на место» и др.

По результатам исследования мы выявили, что у 40 % детей среднего дошкольного возраста преобладает высокий уровень сформированности грамматического строя речи. У респондентов сформированы навыки согласования слов в падеже, понимания и употребления существительных с предлогами. У 46 % детей среднего дошкольного возраста – средний уровень. У воспитанников были трудности в согласовании существительных с прилагательными в роде и числе, однако для выполнения задания необходима была небольшая помощь взрослого. Следует отметить, что у 14 % детей среднего дошкольного возраста уровень сформированности грамматического строя речи является низким. Воспитанники не смогли согласовать существительные с прилагательными в роде и числе.

Таким образом, мы можем определить, что уровень развития морфологической стороны грамматического строя речи у детей среднего дошкольного возраста не достаточен, что требует от педагогов дошкольного образования создания определенных условий, способствующих решению данной проблемы.

Литература

1. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989. – 19 с.
2. Лямина, Г. М. Особенности грамматического строя речи у маленьких / Г. М. Лямина. – М. : Дошкольное воспитание, 1968. – № 8.
3. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева. – М. : Академия, 1997. – 25 с.
4. Гризик, Т. И. Маленький волшебник : пособие для обследования и закрепления грамматического строя речи у детей 4–5 лет / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук. – М. : Просвещение, 2006. – 32 с.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ НАБЛЮДЕНИЙ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Панасюк Ангелина (УО МГПУ им И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

В педагогике и психологии игра признана ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, так как именно игра является одним из наиболее эффективных средств развития личности ребенка.

Дети дошкольного возраста участвуют во множестве игр, но наиболее результативными для развития умственных, коммуникативных, познавательных процессов считаются дидактические игры.

Дидактическая игра – это разновидность игр с правилами, специально созданных с целью обучения и воспитания детей. Именно эти игры позволяют детям дошкольного возраста не только узнать что-то новое, но и применить знания на практике. Дидактическая игра входит в целостный педагогический процесс, сочетается и взаимосвязана с другими формами обучения и воспитания.

В учебной программе дошкольного образования, в разделе «Ребенок и природа», наблюдение рассматривается как важная задача умственного воспитания детей [1].

Наблюдение – это целенаправленное и планомерное восприятие объектов и явлений природы. Наблюдение в повседневной жизни – это ведущая форма приобщения детей к окружающей природе; познавательная деятельность, требующая от детей внимания, сосредоточенности, умственной активности.

Целью наблюдения может быть: установление свойств и качеств, структуры и внешнего состояния предметов; установление причин изменения и развития растений и животных; установление сезонных явлений.

В повседневной жизни детей старшего дошкольного возраста проводятся циклы наблюдений за живыми существами, в которых отражается их взаимосвязь со средой обитания. Также регулярно проводятся наблюдения за погодой – одну неделю в месяц дети ежедневно рассматривают небо, уточняют характер осадков, наличие или отсутствие ветра, по одежде определяют степень тепла и холода [2, с. 135].

В процессе наблюдения с детьми старшего дошкольного возраста проводят дидактические игры разных видов (игры с предметами, настольные игры, словесные игры) для закрепления знаний о наблюдаемом объекте. Наиболее эффективными являются словесные дидактические игры: «Чудесный мешочек», «Когда это бывает?», «Зоопарк», «Продай дерево», «Найди такой дуб», «Придумай сам», «Посмотри и скажи», «Доктор Айболит».

На наш взгляд, именно словесные дидактические игры являются эффективным методом организации наблюдений в повседневной жизни, воспитания самостоятельности мышления и развития речи у детей старшего дошкольного возраста. В ходе словесных дидактических игр дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывают их по описанию, находят сходства и различия этих предметов и явлений природы.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2019. – 479 с.
2. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 336 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Патрейко Елена (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Изучение проблем детского здоровья в наше время приобретает особую актуальность. Несмотря на предпринимаемые меры, на фоне неблагоприятной экологической ситуации отмечается ряд негативных тенденций в состоянии здоровья детского населения республики: увеличение заболеваемости практически по всем классам болезней, ухудшение физического развития, снижение уровня физической подготовленности. Проблемы детского здоровья нуждаются в новых подходах, большую помощь в этом вопросе может оказать воспитание здорового образа жизни начиная с дошкольного возраста. И работа в этом направлении может вестись через взаимодействие учреждения дошкольного образования и семьи,

так как именно от взрослых зависит здоровье ребенка. Ни одна, даже самая лучшая, физкультурно-оздоровительная программа не сможет дать полноценных результатов, если она не реализуется совместно с семьей, если в учреждении дошкольного образования не создано детско-взрослое сообщество. Миссией открытого учреждения дошкольного образования является привлечение родителей к участию в образовательном процессе как равноправных и равноответственных партнеров.

Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии «здоровый образ жизни». Г. К. Зайцев в понятие «здоровый образ жизни» включает все, что содействует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях, и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья [1].

Направленность личности на здоровый образ жизни – процесс довольно сложный и противоречивый, на него влияют особенности развития государства и общественное мнение, экологическая обстановка, технология воспитательно-образовательного процесса, личность педагогов, а также состояние и ориентация семейного воспитания. Семья и детский сад в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей. Однако ребенок не эстафетная палочка, которую передает семья в руки педагогов учреждения дошкольного образования. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов. Экономические и социальные процессы, идущие в обществе, вызвали к жизни две противоречивые тенденции: с одной стороны, в обществе возрастает социальная роль семьи, изменяются ценностные ориентации многих родителей – семья и дети в их глазах становятся все большей ценностью; с другой стороны, занятость и напряженность трудового процесса родителей негативно отображаются на эффективности семейного воспитания: домой приходят уставшие родители и у них физически не хватает сил и времени на игры, прогулки и другие оздоровительные мероприятия с детьми.

Анализ образовательного процесса в ГУО «Детский сад № 1 г. Береза» Брестской области по воспитанию основ здорового образа жизни у детей показал, что в дошкольном учреждении созданы необходимые педагогические и гигиенические условия для правильного физического развития детей и формирования здорового образа жизни у воспитанников: полноценное питание, сон, достаточное пребывание детей на свежем воздухе, ежедневная утренняя гимнастика, физкультурные занятия, чередование различных видов деятельности. Однако высокая заболеваемость, невысокий уровень физического развития воспитанников показывают, что проблема формирования здорового образа жизни в данном учреждении остается достаточно острой. Педагоги учреждения дошкольного образования и родители воспитанников должны стремиться к созданию единого пространства развития ребенка. Организованные педагогами мероприятия должны помочь родителям реализовать педагогический потенциал своей семьи. Успехи в достижении этого будут тем значительнее, чем быстрее нам удастся установить взаимопонимание с семьями воспитанников, контакт, основанный на доверии.

Сотрудничество педагогов и родителей в вопросах формирования основ здорового образа жизни у детей достигается в том случае, если цели и задачи воспитания здорового ребенка хорошо понятны не только воспитателям, но и родителям; когда семья знакома с основным содержанием, методами и приемами физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования, а педагоги используют лучший опыт семейного воспитания. Мотивировать родителей и членов семьи на активное участие по формированию основ здорового образа жизни у детей способствуют следующие условия: четкая периодичность проведения разнообразных форм работы; высокая профессиональная информативность; конкретность подаваемой информации; проведение кратких практических занятий, мастер-классов (к примеру, комплекс гимнастики, массаж); наглядность представляемого опыта (презентации, видеоролики, памятки, размещение на сайте детского сада, использование информационного пространства интернета); возможность обмена опытом между участниками; анализ достигнутых результатов конкретным ребенком (посредством обратной связи с семьей).

Литература

1. Зайцев, Г. К. Педагогика здоровья / Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов, М. Г. Колесников. – СПб. : Питер, 2002. – 240 с.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Петролай Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

Универсальным средством экономического воспитания является игра. Именно в ней дети дошкольного возраста приобретают важные знания, умения и навыки, которые пригодятся им в жизни.

Сюжетно-ролевая игра позволяет реализовать множество потребностей ребенка и делает процесс экономического воспитания доступным и интересным. В ней ребенок может примерить на себя роль продавца, банкира, парикмахера, строителя, почтальона и так далее. В ней он чувствует себя комфортно, нет четко установленных правил, необходимы только элементарные знания и жизненный опыт. Сюжетно-ролевая игра позволяет детям дошкольного возраста импровизировать и находить пути решения различных ситуаций, в том числе экономических, а также стремиться к справедливости и честности в игровом процессе.

Проанализировав предметно-развивающую среду учреждения дошкольного образования ГУО «Ясли-сад № 27 г. Мозырь» (старшая группа), мы пришли к выводу, что для развития сюжетно-ролевых игр на экономическую тематику, необходимо разработать игровой модуль «Банк». Данный модуль решает три задачи:

- 1) знакомит детей дошкольного возраста с работой терминала, кассового аппарата, банкомата, платёжной карты, сдёнгами (бумажными и монетами);
- 2) формирует представления о банковской деятельности: валютно-обменные операции, хранение и выдача денег, открытие кредитов, обслуживание людей;
- 3) знакомит детей дошкольного возраста с профессиями банковских работников: бухгалтер, кассир, охранник.

В игровой модуль мы включили следующие атрибуты:

- 4) кассовый аппарат – неотъемлемый элемент в банке, с помощью которого кассир обслуживает людей;
- 5) сейф, в котором хранятся деньги в банке;
- 6) сотрудник банка не сможет обойтись без такого важного элемента, как бейджик. Так как дети дошкольного возраста ещё не умеют читать, мы изменили слова на символы, с помощью которых ребенок сможет с лёгкостью ориентироваться в игровом процессе;
- 7) бумажные деньги и монеты, а также платёжные карточки, которые позволяют детям дошкольного возраста проводить разные операции в игре;
- 8) дополнительные аксессуары: галстуки для сотрудников банка, паспорт, без которого не выдают кредит, кошелёк;
- 9) банкомат.

Наблюдения за сюжетно-ролевой игрой детей старшего дошкольного возраста с данным игровым модулем свидетельствует об овладении элементарными экономическими знаниями и умениями, знакомством с профессиями банковских служащих, с программно-техническим обеспечением деятельности банка как финансового учреждения.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра с использованием игрового модуля «Банк» знакомит детей старшего дошкольного возраста с основными экономическими понятиями и техническими устройствами, обеспечивающими работу банка.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Пигачева Анастасия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

Воспитывать у ребенка осознанное отношение к своему здоровью, формировать у него основы здорового образа жизни и здоровьесберегающего поведения необходимо начинать с дошкольного возраста. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается важность формирования у ребенка ценностного отношения к здоровью, приобретению знаний, позволяющих вести здоровый образ жизни.

Анализ литературы позволяет выявить следующие аспекты разработки проблемы формирования основ здорового образа жизни: философско-мировоззренческий (Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ и др.), медико-профилактический (Гиппократ, Авиценна и др.), медико-педагогический (Н. И. Пирогов, П. Ф. Каптерев и др.), физкультурно-педагогический (В. Г. Алямовская, П. Ф. Лесгафт, Ю. Ф. Змановский и др.). Теоретические основы здоровьесберегающего подхода в дошкольном образовании освещались в трудах Н. Н. Ефименко, Л. Г. Татарниковой, Л. Ф. Тихомировой и др.

Всемирной организацией здравоохранения отмечается, что здоровье не только характеризуется отсутствием физических дефектов и болезней, а является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия человека. Понятие «здоровье» тесно связано с такими понятиями, как «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни», в содержание которых включают отказ от курения, употребления алкоголя, наркотиков; правильное питание и спортивный образ жизни человека; гигиену всего организма [1].

Дошкольный возраст – это период, когда закладываются основы здоровья и формируются главные черты характера человека. Поэтому необходимо формировать у детей активное и осознанное отношение к здоровью, его укреплению и сохранению. Педагогу дошкольной образовательной организации необходимо оказывать помощь воспитанникам, чтобы у них были заложены правильные, четкие представления о здоровом образе жизни, сформирована мотивация бережного отношения к своему здоровью. В дальнейшем это проявится и во взрослой жизни.

По мнению И. М. Новиковой [2], важно сформировать у дошкольников представления о здоровье и здоровом образе жизни. В ее работе определяется содержание представлений детей о здоровом образе жизни.

Б. Н. Чумаков [3] выделяет условия, которые помогают формировать основы здорового образа жизни, а именно: воспитание волевых качеств характера, просвещение, знание правовых основ здоровья, правильное отношение к жизненным ценностям, формирование интереса к творческой, познавательной деятельности и др.

С учетом вышеизложенного в МБДОУ «Детский сад № 205» г. Чебоксары Чувашской Республики ведется целенаправленная работа по формированию у воспитанников основ здорового образа жизни. У детей старшего дошкольного возраста формируются знания о необходимости пребывания на свежем воздухе, о значении закаливающих процедур, занятий утренней гимнастикой, активным отдыхом, разными видами спорта. Педагоги знакомят дошкольников с правилами безопасного поведения, рассказывают им о возможных травмирующих ситуациях, о том, почему важна охрана органов чувств (зрения, слуха). В частности, у детей 5–6 лет формируются знания о правилах оказания первой медицинской помощи в случае получения травмы (например, ушиба, ссадины или пореза).

Формирование основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста также включает закрепление знаний о правилах гигиены и способах осуществления гигиенических процедур (правильный уход за телом, волосами, содержание одежды и обуви в чистоте), повышение мотивации к закаливающим мероприятиям, физкультурным занятиям всех видов, оптимизацию оздоровительного и двигательного режимов, рациональное сбалансированное питание. В условиях распространения коронавирусной инфекции COVID-19 большое внимание воспитатели уделяют разъяснению детям правил безопасного поведения в общественных местах, рассказывают о правилах поведения в случае заболевания (о том, почему при кашле или чихании надо прикрывать рот платком, отворачиваться, не пользоваться общей посудой с заболевшим и т. д.). Педагоги обращают внимание детей на правила ухода за больным человеком (не шуметь, выполнять необходимые просьбы, например, принести стакан с водой, подать градусник и пр.).

Таким образом, формирование основ здорового образа жизни способствует осознанию детьми дошкольного возраста того, что здоровье – это главная ценность.

Литература

1. Виленский, М. Я. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» / М. Я. Виленский, С. О. Авчинникова // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 11. – С. 2–7.
2. Новикова, И. М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников / И. М. Новикова. – М. : Мозаика-Синтез, 2009. – 148 с.
3. Чумаков, Б. Н. Валеология. Избранные лекции / Б. Н. Чумаков. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 245 с.

ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Подольская Елена (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Творческие способности – это один из компонентов общей структуры личности. Их наличие способствует развитию личности ребенка в целом. Если ребенок умеет наблюдать, рассуждать, анализировать, сравнивать, обобщать, то у него, как правило, выявляется высокий уровень интеллекта, его будет отличать высокая способность к созданию новых идей.

Дошкольный возраст по своей специфике – это возраст «почемучек», экспериментаторов и искателей. Внимание дошкольника всегда направлено на то, что ему интересно. А интерес сопровождается гаммой положительных эмоций. Стремление педагогов к повышению качества подготовки детей к школе привело к созданию увлекательных для малышей средств и форм обучения (дидактические игры, занятия с использованием нетрадиционных техник, конструкторы и игрушки-трансформеры, необычные дидактические пособия, сделанные своими руками, занятия-путешествия и прочее). Но как найти ту грань, где заканчивается игра и начинается серьезная интеллектуальная деятельность? Поиск ответов на поставленные вопросы побуждает педагогов использовать среди современных инноваций в дошкольном образовании именно те технологии и методики, которые не только результативны, но увлекают и мотивируют детей. Именно к таким технологиям относится теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Основное отличие ТРИЗ от других общепринятых традиционных методов обучения и воспитания – стремление сформировать навык самостоятельного поиска ответов на вопросы, обнаружения проблемного зерна задачи, а не автоматического воспроизведения алгоритма, предложенного взрослыми. Приемы развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста на основе ТРИЗ разнообразны. Например, составление сказок с помощью метода «Каталога». Цель: учить ребенка связывать в сюжетную линию случайно выбранные объекты в определенном месте и времени, составлять логически связный текст, в котором добро побеждает зло. Алгоритм составления сказок по методу «Каталога»:

1. Выбор какой-либо книги для сочинения сказки по ней.
2. Обращение к детям с вопросами, на которые они «находят» слова на открытой странице текста.
3. Постепенный сбор в единое целое ответов, «найденных» в книге.
4. Придумывание названия составленной сказки.
5. Восстановление всего текста кем-нибудь из детей.
6. Воспроизведение базовых шагов создания сказки. Выведение последовательности вопросов.
7. Организация продуктивной деятельности [1].

Примерная цепочка вопросов для детей 5–7 лет: жил-был... Кто?; какой он был? (Какое добро умел делать?); пошел гулять (путешествовать, смотреть...)... Куда?; встретил кого злого? Какое зло этот отрицательный герой всем делал (или умел делать?); был у нашего героя друг. Кто? Какой он был?; как мог помочь главному герою?; что стало со злым героем?; где наши друзья стали жить?; Что стали делать? Вопросы могут варьироваться. Роль педагога, работающего с методом каталога, состоит в том, чтобы наряду с традиционными методами и приемами работы со сказкой (чтение, рассказывание, пересказ, просмотр спектаклей, мультфильмов и кинофильмов) активно использовать сказочный материал нетрадиционно, инициировать у детей умение нестандартно, оригинально воспринимать содержание сказок, отражать его в разных видах деятельности, создавать предпосылки для решения сказочных задач.

В ТРИЗ существует множество разнообразных специальных игр и упражнений, направленных на развитие воображения и творчества. Например, упражнение «На что похожи наши ладошки». Детям предлагается обвести красками или карандашами собственную ладошку (или две) и придумать, пофантазировать «Что это может быть?» (дерево, птицы, бабочка и т. д.). Предложить создать рисунок на основе обведенных ладошек. Игра «Чудесные превращения». Цель: учить детей создавать в воображении предметы и ситуации на основе наглядных моделей. Воспитатель раздает детям картинки с изображениями заместителей предметов, на каждой нарисованы три полоски разной длины, три круга разного цвета. Детям предлагается рассмотреть картинки, придумать, что они обозначают, нарисовать на своем листе цветными карандашами соответствующую картинку (можно несколько). Законченные рисунки педагог анализирует вместе с детьми: отмечает их соответствие изображенным предметам-заместителям (по форме, цвету, величине, количеству), оригинальность содержания и композиции и др.

Использование технологии ТРИЗ позволяет, во-первых, развивать нестандартное, широкоформатное, гибкое мышление, системное и раскованное; во-вторых, формировать умение отслеживать тонкие причинно-следственные связи, видеть логические закономерности происходящих явлений и событий; в-третьих, формировать целостную картину мира; в-четвертых, воспитывает интерес к поисковой деятельности, стремление разрабатывать необычные варианты решения задачи, развивает творческое воображение, память и речь. ТРИЗ является отличным инструментарием, применимым во время специально-организованной деятельности, игровой деятельности, при проведении всех режимных моментов.

Литература

1. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду : пособие для педагогов дошкольных учреждений / С. И. Гин. – Минск : ЛитРес, 2014. – 120 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

Позднякова Елена (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зезбеева, канд. пед. наук, доцент

В наши дни проблема сохранения здоровья подрастающего поколения является очень актуальной. Забота о здоровье детей занимает приоритетные позиции у родителей и педагогов. Здоровый образ жизни ребенка формируется под воздействием многих факторов [1]. Здоровый образ жизни является определяющим условием в процессе сохранения и укрепления здоровья детей. Любовь к здоровому образу жизни важно прививать уже в дошкольном возрасте, когда у ребенка легко формируются новые навыки. Если в раннем возрасте ребенок полюбит спорт, закаливание, у него появятся здоровые привычки, то в дальнейшем это положительно повлияет на его качество жизни [2, с. 159].

Одним из составляющих элементов здоровья человека является движение, а для детей это подвижные игры. В свою очередь, игра – жизненная потребность ребенка, она занимает важное место в его жизни и является главным средством воспитания, среди всего многообразия особо выделяются подвижные игры, во время которых все участники обязательно вовлекаются в активные действия. Подвижные игры положительно влияют на приобщение детей дошкольного возраста к здоровому образу жизни. В процессе данного вида деятельности дети также развивают свою координацию, укрепляют и закаляют свой организм.

С помощью игр педагоги ДОУ могут развивать интерес детей к активной деятельности, акцентировать их внимание на пользе подвижных игр, например, активные движения развивают физические данные ребят, а соблюдение правил помогает им соблюдать дисциплину. Таким образом, игра дает детям позитивный настрой и положительные эмоции, что также положительно влияет на здоровье ребёнка.

Формирование у детей здорового образа жизни необходимо начинать с объяснения детям полезности двигательной активности, способов ее реализации. Подвижные игры оказывают полноценное комплексное воздействие на детский организм, формируют физические умения и навыки у дошкольников, развивают волю, выдержку, укрепляют здоровье и иммунитет ребенка. Приобщение детей к здоровому образу жизни продолжается через демонстрацию примеров родителей и педагогов. Таким образом, у ребенка формируется положительный эмоциональный фон во время игр, и уже во взрослом возрасте он будет на подсознательном уровне выполнять правила и нормы здорового образа жизни.

Успешность использования подвижных игр при формировании здорового образа жизни у дошкольников можно проследить на примере игры «О правилах гигиены». Перед её началом важно создать у детей интерес к игре, тогда они лучше усвоят ее правила и получат большее удовлетворение от процесса. Чтение стихотворения: Я здоровье берегу, тело в чистоте держу. Чтоб душа была здоровой, с физкультурой я дружу....

Далее детям объясняются правила игры. Дети встают в круг, один ребенок в центре, изображая стрелку, крутится вокруг себя, дети говорят «Стоп!», на кого показала рука-стрелка, отвечает на вопрос воспитателя пантомимой, все дети за ним повторяют движения. Например, как ты умываешься, как делаешь гимнастику. Все дети повторяют за ведущим. По окончании игры воспитатель проводит опрос о том, какие режимные моменты дня важно соблюдать, чтобы быть здоровым. В ходе этой игры у детей формируются здоровые привычки, закрепляются правила гигиены.

Таким образом, формирование здорового образа жизни невероятно важно для детей. Здоровый ребенок активнее и эффективнее адаптируется в социальной среде, приобретает необходимые в жизни умения. Подвижные игры являются одним из самых лучших средств для реализации данной задачи. Здоровый ребенок – жизнерадостный ребенок с отличным настроением и бережным отношением к своему здоровью.

Литература

1. Андреева, М. Г. Организация здорового образа жизни детей дошкольного возраста / М. Г. Андреева, Л. В. Чурикова // Теория и методология инновационных направлений физкультурного воспитания детей дошкольного возраста (Краснодар, 30.10.20). – Краснодар : Изд. Кубанского гос. ун-та физической культуры, спорта и туризма, 2020. – С. 17.
2. Мазур, А. А. Формирование основ здорового образа жизни у детей дошкольного возраста / А. А. Мазур, Н. П. Носенко // Теория и методология инновационных направлений физкультурного воспитания детей дошкольного возраста : VIII Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 2018. – С. 159–160.

ТЕАТР КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пушаева Евгения (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зебзеева, канд. пед. наук, доцент

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) определяет один из основных принципов воспитания, как личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации и воспитанников. В этой связи видится острая необходимость актуализировать содержание деятельности дошкольной образовательной организации в целом и каждого педагога в частности, развивать глубокое понимание технологии субъектно-субъектного взаимодействия участников образовательных отношений, освоения инновационных технологий, методов, приемов воспитания детей, которые позволят сделать образовательный процесс интересным, разнообразным и эффективным и оптимально соответствуют поставленной цели развития личности дошкольника.

«Воспитанием называют целенаправленное формирование личности, процесс, который помогает ребенку подготовиться к взаимодействию в социуме. Это передача накопленного опыта, развитие в ребенке определенных качеств и умений» [2].

Вся детская жизнь насыщена игрой, каждый ребенок хочет сыграть в ней свою роль. Научить ребенка играть, брать на себя роль и действовать, вместе с тем помогая ему приобретать жизненный опыт, все это и побуждает создавать театр. Театрализованная игра, или драматизация является одним из видов творческих игр в дошкольном учреждении.

Театрализованная игра является эффективным средством социализации дошкольника. В процессе игры происходит осознание ребенком нравственного подтекста фольклорного или литературного произведения. Огромное значение имеет театрализованная игра для речевого развития дошкольников (совершенствование диалогов и монологов, освоение выразительности речи).

Театральная деятельность направлена на развитие у ее участников ощущений (сенсорных) чувств, эмоций, мышления, воображения, внимания, памяти, воли, а также многих способностей, навыков и умений (коммуникативных, организационных, двигательных).

Театральные пьесы имеют содержание, творческую идею, роль, действие, ролевые и организационные действия, отношения.

Источником всех этих компонентов является окружающий мир. «Спектакль – это огромное окно света, через которое бодрящий поток идей и представлений об окружающем мире перетекает в духовный мир ребенка. Игра – это искра, зажигающая свет и любопытство, вызывающая нравственные и эстетические переживания, что, в свою очередь, создает соответствующее настроение, эмоциональность, повышает жизненный тонус», – писал В. А. Сухомлинский.

В пьесе раскрывается и формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь. Дети лучше понимают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинно-следственную связь. Важно вызвать у детей желание участвовать в спектакле, добавляя отдельные предложения, фразы в диалогах героев, устойчивые обороты зачина и концовки сказки.

В театрализованной деятельности ДОО широко используются перчаточные и другие театральные куклы, которые можно использовать в повседневном общении (например, в процессе режимных моментов).

М. Р. Агапова отмечает, что в театрализованной игре осуществляется эмоциональное развитие: дети знакомятся с чувствами, с настроениями героев; осваивают способы их внешнего выражения; осознают причины того или иного настроения [1]. Театральные игры для детей очень популярны, потому что вместе с персонажами спектаклей дети учатся испытывать весь спектр эмоций, которые существуют в реальной жизни. Когда дети участвуют в театральных играх, они познают окружающий мир. В это время ребенок проходит через все чувства, эмоции, живет жизнью героя.

Таким образом, «театрализованная деятельность – это не просто игра, а еще и прекрасное средство для воспитания детей, обогащения словаря, развития мышления, воображения, внимания и памяти. Занимаясь с детьми театром, мы делаем жизнь наших воспитанников интересной и содержательной, наполняем ее яркими впечатлениями и радостью творчества».

Литература

1. Агапова, М. Р. Музыкальный театр как средство формирования у дошкольников эстетического вкуса / М. Р. Агапова // Наука через призму времени. – 2018. – С. 73–76.
2. Абиева, Р. С. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста / Р. С. Абиева, В. А. Зебзеева // Наука и молодежь – 2019: взгляд в будущее. – 2019. – С. 97–101.
3. Гогоберидзе, А. Г. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста / А. Г. Гогоберидзе. – М.: Детство-Пресс, 2015. – 343 с.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТОЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» В 3 КЛАССЕ

Радина Дарья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Младший школьный возраст – это важный период в жизни ребенка, когда происходит накопление знаний об окружающем мире, многообразии неживой и живой природы. В этом возрасте открывается сущность взаимосвязи «природа–человек», причинно-следственная зависимость между ними. Современные реалии требуют от человека прочных знаний, в том числе географических. Предмет «Человек и мир» является основой для дальнейшего накопления детьми географических познаний на II и III ступенях образования. Изучение конкретных географических тем требует от школьников знания географической номенклатуры, географических понятий и географических особенностей изучаемых объектов и явлений. Географическая карта создает картографический образ объекта и может стать настольной книгой, подсказчиком в ответах на уроке, способствовать развитию познавательной деятельности и творческого воображения.

Согласно учебной программе [1], ее образовательного компонента «Природа и человек» и учебного пособия «Человек и мир» для 3 класса [2], организовать работу с географической картой можно при изучении тем «Физическая карта полушарий» (раздел «Планета, на которой мы живем»), «Формы земной поверхности», «Равнинная поверхность территории Республики Беларусь и ее значение», «Месторождения полезных ископаемых на физической карте Республики Беларусь» (раздел «Мой родной край»). Небольшое количество учебных часов, отведенных на изучение этих тем, вызывает, на наш взгляд, определенные трудности у учителя. Так, перед ним стоит задача обеспечить обучающимся твердые знания и научить их показывать на географической карте материка и океаны, основные стороны горизонта, формы земной поверхности, месторождения полезных ископаемых, содействовать использованию приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни. В связи с этим актуальным становится применение разнообразных приемов работы с географической картой.

При изучении темы «Физическая карта полушарий» можно использовать игровой прием «Лучший знаток карты». Один учащийся выходит к доске, а остальные придумывают и задают ему вопросы: покажи самый большой и самый маленький материк, самый большой и самый маленький океан, самый теплый и самый холодный океан и т. п. Этот прием способствует закреплению знаний об особенностях изученных географических объектов и умений находить их на физической карте полушарий, развивает познавательный интерес обучающихся.

Используя прием «Соверши путешествие» при изучении темы «Формы земной поверхности», учитель предлагает обучающимся совершить путешествие по физической карте Беларуси из одного объекта в другой, называя все формы земной поверхности, реки и озера, которые встретятся на пути. Данный прием содействует формированию умения ориентироваться по карте, обогащает опыт практической деятельности детей.

Включение в урок приема «Вопросы-загадки» активизирует мыслительные операции (сравнение, анализ, синтез) и формирует навык работы с информацией (ее поиск и преобразование). Например, при изучении темы «Физическая карта полушарий» можно предложить следующие вопросы-загадки: какой материк лежит сразу в трех полушариях, какой материк омывается водами четырех океанов, как называется океан, в котором находится Северный полюс и т. п.

При изучении темы «Полезные ископаемые» эффективным будет использование приема «Узнай по описанию и найди на карте Беларуси». Один учащийся описывает полезное ископаемое, все остальные его узнают по описанию и находят на карте Беларуси. Этот прием способствует запоминанию полезных ископаемых, мест их залегания на территории Беларуси, развивает устную речь, активизирует познавательный интерес, формирует картографические умения и умения наблюдать, сравнивать, обобщать.

Использование приема «Мы – картографы» содействует формированию навыков моделирования с помощью знаково-символических средств. Работая в группе, дети закрепляют свои представления о географической карте, учатся выбирать нужный масштаб для создания своей карты, наносить на нее предположенные формы земной поверхности цветом, вырабатывают коммуникативные умения, развивают навыки сотрудничества.

Особенностью использования географической карты при изучении учебного предмета «Человек и мир» в 3 классе является то, что карта одновременно выступает в качестве объекта изучения, средства наглядности и источника знаний. Работа с картой является одной из самых сложных разновидностей практической деятельности младших школьников, так как требует сформированности абстрактных представлений, умения мысленно переводить трехмерное изображение на плоскость. Использование разнообразных приемов работы с географической картой способствует формированию картографической грамотности младших школьников, развитию практических навыков применения карты для решения познавательных задач, позволяет сформировать навыки моделирования, такие учебные действия, как сравнение, классификация, анализ и синтез, умение работать с информацией.

Литература

1. Учебные программы. III класс. – Минск : ОДО «Аверсэв», 2017. – 224 с.
2. Трафимова, Г. В. Человек и мир. Учебное пособие для 3 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения / Г. В. Трафимова, С. А. Трафимов. – Минск : НИО, 2018. – 140 с.

ДИКЦИЯ И АРТИКУЛЯЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Резникова Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. Г. Бреус, преподаватель

Специфика профессии учителя заключается в постоянном общении с учащимися, родителями, коллегами. Основным орудием педагогического воздействия и одновременно образцом для учащихся является речь учителя. В силу этого особое внимание следует обратить на форму педагогической речи, ее нормативный характер, сделать её доступной не только для восприятия, но в известной мере и для подражания [1].

К основным компонентам речи педагога можно отнести грамотность построения фраз, простоту и ясность изложения; выразительность речи, которая включает интонацию, тональность, темп речи, паузы, дикцию, артикуляцию, динамику звучания голоса, словарное богатство, образность речи [2]. Все составляющие в разной степени необходимы для формирования речевой культуры учителя. На наш взгляд, базовыми элементами речи являются дикция и артикуляция.

Дикция (от лат. dictio – произнесение) – произношение, манера выговаривать слова. Правильная дикция имеет особое значение для актёра, певца, диктора, лектора, учителя [3]. Хорошая дикция подготавливает речевой аппарат, делает привычной точную артикуляцию всех звуков речи, помогает доносить смысловое звучание слова, его выразительность и красоту. Дикция обеспечивается строгим соблюдением артикуляционных характеристик звуков.

Артикуляция (от лат. articulo расчленяю) – работа органов речи, совершаемая при произнесении того или иного звука; степень отчетливости произношения [3]. Если дикция отвечает за качество произносимых звуков речи, то артикуляция способствует формированию этих звуков внутри нашего рта с помощью языка, язычка, мягкого неба, глотки, гортани, зубов и всех других элементов, которые помогают формированию букв. Монотонность, невыразительность, неправильное произношение каких-либо звуков снижают внимание, интерес учащихся, могут вызывать у них смех или недоверие, а также затрудняют понимание слушателями говорящего.

Работа над дикцией заключается в изучении артикуляционных характеристик звуков и тренировочных упражнениях, позволяющих выработать хорошую дикцию. Для этого можно использовать артикуляционную гимнастику, скороговорки, чистоговорки и др. Чтобы овладеть красивой, а главное, правильной речью, следует строго соблюдать артикуляционные характеристики звуков. Педагог должен работать над артикуляцией, даже если в обычной жизни проблем с произношением нет, потому что преподавание подразумевает другой формат коммуникаций: говорить надо долго и много, и всё это время его должно быть комфортно слушать [4].

Для отработки навыков артикуляции и дикции можно предложить комплекс специальных упражнений, которые нужно выполнять ежедневно:

1. Разминка лицевых мышц: для этого можно корчить рожицы, выпучивать глаза, надувать щеки – делать любые движения, которые заставят работать мимические мышцы [5].
2. Четкое проговаривание последовательности согласных звуков с ускорением: П–Ч, Т–Ч, К–Ч, Х–Ч, Ф–Ч, С–Ч, Ш–Ч, Ц–Ч, Ч–Ч. П–Ц, Т–Ц, К–Ц, Х–Ц, Ф–Ц, С–Ц, Ш–Ц, Ч–Ц, Ц–Ц [5].
3. Отработка скороговорки «Около кола колокола» сначала без голоса, только артикулируя и как бы выталкивая воздух на каждом слоге. Затем вслух, начиная с медленного темпа и доводя до быстрого.

Таким образом, правильно используемые технические элементы речи влияют на способность педагога быть убедительным и понятным. Владение техникой и культурой речи, постоянное их совершенствование являются залогом успешной коммуникации в профессиональной деятельности педагога, основным средством развития и обучения учащихся.

Литература

1. Синаторов, А. Л. Культура речевой деятельности педагога / А. Л. Синаторов, О. Н. Андреева, Н. А. Степанова // Теория и практика образования в современном мире : материалы X Междунар. науч. конф., г. Чита, апрель 2018 г. – Чита : Изд-во : Молодой ученый, 2018. – С. 110–112.
2. Емельянова, М. В. Основы педагогического мастерства : Курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета / М. В. Емельянова, И. В. Журлова, Т. Н. Савенко. – Мозырь : УО МГПУ, 2005. – с. 36.
3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энцикл. ; СПб. : Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004. – 1456 с.
4. Этика и культура речевого мастерства [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <http://gymn6.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=2171>. – Дата доступа: 13.03.2021.
5. Упражнения по системе Станиславского – развитие дикции у взрослых [Электронный ресурс]. – 2021. – Режим доступа: <https://www.leludi.ru/uprazhneniya-po-stanislavskomu-dikciya>. – Дата доступа: 13.03.2021.

ЗНАКОМСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МЕТАФОРой

Рожко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Метафора – это «троп или фигура речи, состоящая в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений, действий или признаков, для характеристики или номинации другого объекта, сходного с данным в каком-либо отношении» [1, с. 140]. В произведениях устного народного творчества и художественной литературы она является одним из основных образно-выразительных средств. Метафора основывается на сравнении, сопоставлении одного предмета, явления, действия или признака с другим и выделении у них общих признаков.

Перед учителем начальных классов стоит непростая задача: во-первых, научить школьников находить метафору в тексте; во-вторых, дать понятие о её образном смысле. Без специальной подготовки и разработки методических приёмов решить данную задачу очень трудно.

Цель данной статьи – разработать методику работы по знакомству младших школьников с метафорой.

Известно, что в русском языке широко используется перенос свойств животных на человека. «Совмещают значения животного и человека слова *медведь, лиса, волк, орёл, свинья, заяц, ворона, вобла, кукушка, саранча, вошь, жук, голубка, филин, гусь, телёнок, бык, змея, удав, петух, слон, корова, баран, овечка, осёл, сокола, соловей, сова, козёл, кот, садюга, наул, клоп и др.*» [2, с. 411]. Знакомство учащихся со сказками о животных помогает раскрыть основные черты поведения этих животных: медведь – *неуклюжий, неповоротливый*; лиса – *хитрая, лстывая*; волк – *злой, неадаптивный*; орёл – *гордый, смелый, сильный*; заяц – *трусливый*; ворона – *зевака, ротозей*; саранча – *опустошающая*; жук – *ловкий, плут*; петух – *забияка*; слон – *большой, нескладный* и т. д.

К пониманию метафоры учитель подводит учащихся в беседе с помощью следующих вопросов:

– Почему иногда человека называют медведем?

– Кого из людей можно назвать лисой?

– Орёл – это хищная птица из семейства ястребиных с изогнутым клювом, живущая в гористых или степных местностях. Почему иногда название этой птицы переносят на человека?

– Название какого зверька применяют для наименования трусливого, несмелого человека?

– Когда человека называют вороной?

– Раскройте черты характера человека, которого называют петухом.

– Человек-сова – это кто?

Обобщая сказанное, учитель подводит учащихся к выводу: метафора – это перенос названия с одного предмета на второй по какому-либо общему признаку. Для этого он снова обращается к вопросам:

– Как можно назвать процесс, когда мы даём человеку название животного? (Перенос названия с животного на человека).

– Что же является основой для такого переноса? (Наличие у них какого-либо общего признака).

Таким образом, работа над выделением общих признаков у животных и людей помогает учащимся понять смысл переноса названия с одного предмета на второй.

В дальнейшем мы будем заострять внимание на использовании метафор при построении загадок, использовании глаголов, образованных от звукоподражаний, для характеристики речи человека и его характера и др.

Литература

1. Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ф. П. Филин. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 432 с.
2. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык : в 2 т. / А. Н. Тихонов [и др.] ; под общ. ред. А. Н. Тихонова и Р. И. Хашимова. – М. : Флинта : Наука, 2008. – Т. 1. – 839 с.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рябошак Анна (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент

Среди множества проблем современности особенно актуальной остается проблема развития у детей познавательного интереса. Дошкольный возраст является важным периодом в жизни человека, так как в этот период закладываются основы будущей личности, формируются предпосылки умственного, нравственного и физического развития ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отражены главные задачи познавательного развития: развитие увлечений детей, познавательной мотивации и любознательности; развитие познавательных действий, сознания, воображения, фантазии и творческой активности. Развитие познавательного интереса является одной из актуальных проблем современного образовательного процесса.

Учитывая, что дошкольный возраст является сензитивным для усвоения знаний, необходимым является создание психолого-педагогических условий для формирования познавательного интереса детей.

Чтобы обучение и воспитание способствовало становлению личности, необходимо «разбудить» в ребенке познавательную потребность, являющуюся источником его познавательной активности и лежащей в основе развития познавательного интереса человека.

Вопросам развития познавательного интереса у детей посвящены исследования многих ученых, педагогов и психологов, среди которых Б. Г. Ананьев, Л. Н. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. Г. Запорожец, Н. В. Рубинштейн, Г. И. Щукина. Исследователи отмечают роль совместной и коллективной учебной деятельности для развития познавательного интереса, выделяются следующие условия развития интереса: оптимальное сочетание различных методов обучения (Ю. К. Бабанский); ситуации проблемного обучения (А. М. Матюшкин; М. Н. Скаткин); специфические задачи обучения в разных возрастах (В. С. Ильин); интенсивность обучения (В. Г. Леонтьев).

Г. И. Щукина выделяет стадии развития познавательного интереса: от любопытства к любознательности, к познавательному интересу, к устойчивому познавательному интересу [3]. Любопытство связано с потребностью индивида познать что-то новое без особой пользы для себя. Любознательность опирается на осознанность в приобретении новых знаний. Обучающийся все глубже вникает в проблему. Познавательный интерес побуждает индивида углублять свои знания, пользоваться ими. Ребенок занимает активную позицию в изучении интересующего его материала.

Эффективность системы стимулирования познавательного интереса детей зависит от осуществления комплекса условий. Процесс может быть эффективным при условии учета возрастных и индивидуальных особенностей. Условиями выступают и опора на мыслительную деятельность ребенка, эмоциональный фон, атмосфера доброжелательности, положительный эмоциональный тонус учебного процесса, а также благоприятное общение и использование составляющих развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации. Еще одним условием развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста является внедрение активных методов и форм организации познавательно-исследовательской деятельности.

На основе анализа информации по данному вопросу можно сделать выводы о том, что познавательный интерес – избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности, которая характеризуется стремлением ребенка к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Основные характеристики познавательного интереса можно обозначить следующим образом: он имеет волевую направленность; является одним из важнейших мотивов учения; при правильной педагогической и методической организации деятельности, систематической и целенаправленной воспитательной деятельности может стать устойчивой чертой личности ребенка; выступает как мощное средство познания.

Литература

1. Бондаревский, В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию / В. Б. Бондаревский. – М. : Просвещение, 2015. – 144 с.
2. Волостникова, А. Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности / А. Г. Волостникова. – Свердловск, 2011. – 13 с.
3. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 2008. – 208 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Сафонюк Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Проблема защиты от опасностей возникла с появлением человека на земле. Человечество училось жить и выживать, для этого ему нужны были правила безопасности. Со временем изменились условия жизни человека, изменились и правила безопасности жизнедеятельности. В настоящее время опасности имеют достаточно широкую классификацию, они могут быть связаны с транспортным движением, развитием научно-технической революции, ростом количества населения, технизацией жилища и бытовых условий. Опасности для неопытного малыша, который начинает познавать социум в настоящее время, возросли в разы, нежели у наших предков.

Безопасность жизнедеятельности представляет серьёзную и актуальную проблему современности. В отечественной дошкольной педагогике проблема охраны жизни и здоровья детей была признана и будет оставаться важной задачей современности. Поведению человека в опасных ситуациях способствуют различные факторы: биологический, который вытекает из природных свойств человека и проявляющийся в бессознательной регуляции поведения (безусловные и условные рефлексы); индивидуальные особенности психических функций человека (тип нервной системы, мышление, внимание, эмоциональная устойчивость и др.); текущее физическое и психическое состояние и т. д. Любая общепринятая норма поведения человека должна быть осознана и принята человеком – только тогда она станет действенным регулятором его поведения.

Формирование основ безопасности жизнедеятельности у младших дошкольников может осуществляться в различных формах работы. Это и специально организованные занятия, и наблюдения на прогулках, и беседы, и продуктивные виды деятельности, и игры-инсценировки и др.

Одной из ведущих форм работы по формированию основ безопасной жизнедеятельности с детьми младшего дошкольного возраста является дидактическая игра. Ещё с древних времён игра была и будет основной, ведущей деятельностью ребёнка, которая играет решающую роль в формировании его личности. С помощью игры малыш познаёт окружающий мир, развивается, приближается к социуму. Общеизвестно, что недостаток игровой деятельности отрицательно сказывается на формировании личности ребёнка, его сознания. Научно доказан и подтверждён практически тот факт, что игра – наиболее продуктивная форма организации занятия или непосредственно образовательной деятельности младших дошкольников. Дидактическая игра представляет собой многоплановое сложное педагогическое явление: это и игровой метод обучения дошкольников, и форма обучения, и самостоятельная игровая деятельность, и средство всестороннего воспитания личности ребенка. Главная цель любой дидактической игры обучающая, именно поэтому основным компонентом в ней является дидактическая задача, которая скрыта от дошкольника в игре.

Диагностическое исследование, направленное на выявление компетенций (знаний, умений) по основам безопасной жизнедеятельности у детей младшего дошкольного возраста, проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 20 г. Бреста». В качестве диагностического инструментария использовали метод наблюдения и беседу с детьми. В исследовании принимало участие 20 детей младшего дошкольного возраста. Критерии оценки: объем, полнота знаний об источниках опасности, мерах предосторожности и действиях в опасных ситуациях; точность и аргументированность суждений о способах безопасного поведения; умение применять знания на практике. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, были выделены уровни сформированности безопасной жизнедеятельности у младших дошкольников: *высокий уровень* – дошкольники выделяют основной круг опасных предметов (доступный детям младшего дошкольного возраста), имеют полные, точные представления о мерах предосторожности, понимают и аргументируют значимость их соблюдения; знают, как избежать опасности и выйти из сложившейся ситуации (оказать помощь, обратиться за помощью); *средний уровень* – дошкольники выделяют некоторое количество (до 25 %) потенциально опасных предметов, называют запрет в качестве аргумента по соблюдению мер предосторожности; имеют поверхностные представления о действиях в опасных ситуациях; *низкий уровень* – дети могут назвать лишь отдельные источники опасности; не знают меры предосторожности и действия в случае опасности [1]. По результатам констатирующего этапа педагогического эксперимента 25 % детей младшего дошкольного возраста были отнесены к высокому уровню сформированности основ безопасной жизнедеятельности, 50 % детей – к среднему уровню и 25 % – к низкому уровню.

Для формирования основ безопасной жизнедеятельности была подобрана серия дидактических игр. Повторная проверка оценки сформированных компетенций основ безопасной жизнедеятельности показала, что количество детей с высоким уровнем увеличилось с 25 % до 55 %, со средним уровнем с 50 % уменьшилось до 30 %, а с низким уровнем количества детей уменьшилось с 25 % до 15 %. Таким образом, постоянная работа с детьми в области формирования основ безопасности жизнедеятельности и здоровья благотворно повлияла на их развитие, на количество и качество знаний.

Литература

1. Гризик, Т. И. Формирование основ безопасного поведения у детей 3–8 лет / Т. И. Гризик, Г. В. Глушкова. – М. : Просвещение, – 2015. – 96 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КИТАЯ

Сердюк Вероника, Сапожникова Нина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

Научный руководитель – О. А. Сурова, канд. пед. наук, доцент

В условиях развития и совершенствования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в детской образовательной среде, в Китае подчеркивается важность их интеграции в практику дошкольных учреждений.

На основе изучения этой проблемы можно отметить глубокое влияние бихевиоризма на принципы и методы использования ИКТ в обучении и воспитании детей. В дошкольных учреждениях Китая широко используются образовательные компьютерные программы для детей. Многие из них созданы таким образом, чтобы поставить перед учеником определенные задачи, для решения которых компьютер представляет учебный материал. Ребенок выполняет задания, а компьютер оценивает ответ и «решает», чему учить дальше, основываясь на результатах оценки [1, с. 98]. Дети могут заниматься различными видами информационной деятельности. Они снимают видео, читают интерактивные книги с электронными ручками и наушниками и играют в компьютерные игры. Во время таких занятий педагоги находятся рядом с детьми и наблюдают за ними, оказывают им помощь, когда возникают технические проблемы [2, с. 28].

Во время ежедневных групповых занятий в дошкольных учреждениях дети обычно сидят на стульях и смотрят на экран, на котором их воспитатели воспроизводят учебный материал (картинки, видео, мультфильмы и др.) с помощью специальных компьютерных программ. Педагоги дошкольных учреждений Китая используют ИКТ, чтобы расширить круг возможностей для изучения детьми окружающего мира, развить их когнитивные способности и творчество, сформировать знания и умения, необходимые для дальнейшего обучения.

Сегодня в китайских дошкольных учреждениях применяются различные средства ИКТ, но их количество не всегда отвечает образовательным потребностям. Например, в компьютерной лаборатории одного из дошкольных учреждений Шанхая четыре настольных компьютера используются для работы с группой из 28 детей. Таким образом, семь детей «делят» один компьютер во время своих компьютерных игр [2, с. 16]. Вместе с тем, в дошкольных учреждениях Китая стараются создать условия для рационального использования детьми ИКТ. В частности, для совместного использования детьми средств ИКТ (в парах или группах) организуется соответствующая предметно-пространственная среда. Таким образом, подчеркивается необходимость развития инфраструктуры, расширения доступа к техническим средствам и особенно компьютерам для повышения качества дошкольного образования.

Літаратура

1. Taylor&FrancisOnline [Electronic resource] : Early Child Development And Care / Mode of Access: https://www.researchgate.net/publication/275953334_Children's_Technology_Usage_A_Perspective_from_China. – Date of access: 14.11.2018.
2. ResearchGate [Electronic resource] : Children's Technology Usage: A Perspective from China / Mode of Access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2018.1542383>. – Date of access: 01.09.2015.

НАВУЧАННЕ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ З ВЫКАРЫСТАННЕМ АПОРНЫХ СХЕМ І МНЕМАТАБЛІЦ

Сіманюк Кацярына (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)
Навуковы кіраўнік – Г. М. Канцавая, канд. філал. навук, дацэнт

Адно з найважнейшых сучасных уменияў вучня – гэта ўменне кадзіраваць вялікі аб’ём інфармацыі, выбудоўваць лагічныя ланцужкі для разважанняў, а значыць, асвойваць новыя спосабы дзейнасці.

Праца з апорнымі схемамі і мнематабліцамі актывізуе пазнавальную дзейнасць вучняў, развівае іх мысленне, садзейнічае глыбокаму і паслядоўнаму засваенню матэрыялу, прымушае вучняў думаць, разважаць, супастаўляць, самастойна рабіць пэўныя вывады.

Схема-апора – гэта схема думкі вучня, апора яго практычнай дзейнасці. Малодшыя школьнікі не завучваюць механічна правілы і фармулёўкі – яны засвойваюць іх усвядомлена: «выводзяць» правілы па схемах-апорах, будуць свой адказ, карыстаючыся схемай, чытаюць яе, працуюць з ёй.

Схема можа быць выкарыстана пры ўвядзенні новага паняцця, знаёмстве з арфаграфічным правілам, адпрацоўцы, замацаванні і паўтарэнні вучэбнага матэрыялу. Сістэматычная праца са схемамі, складанне іх пры непасрэдным удзеле саміх вучняў прыводзіць да таго, што на пэўным этапе навучання малодшыя школьнікі ўжо могуць самастойна з апораў на схемі выкладаць той ці іншы матэрыял. Схемы станюць уплываюць на вучэбныя дасягненні вучняў, фарміруюць у малодшых школьнікаў ўменне выдзяляць галоўнае, чытаць тэкст, закладзены ў схеме [1].

Апорныя схемы дапамагаюць у адным выпадку свочасова папярэдзіць памылку, у другім – папрацаваць над дапушчанай памылкай на ўроку, у трэцім – правесці паўтарэнне шляхам выканання фронтальных і індывідуальных заданняў (малюнак 1).



Малюнак 1. – Схема-апора «Роднасныя словы і словы-сінонімы»

Мнематэхніка – гэта яшчэ адзін з прыёмаў, выкарыстанне якога забяспечвае эфектыўнае сэнсавае, лагічнае запамінанне вучэбнага матэрыялу, захаванне і ўзнаўленне інфармацыі, вырашае задачы, накіраваныя на развіццё асноўных псіхічных працэсаў, перакадзіраванне інфармацыі, развіццё дробнай матарыкі рук пры графічным узнаўленні.

Адным з прыёмаў мнематэхнікі з’яўляецца прыём графічных асацыяцый, сутнасць якога заключаецца ў стварэнні «вобраза» літары ў канкрэтным слове. Цяжкая арфаграма звязваецца з яркім асацыятыўным вобразам, які запамінаецца пры напісанні слова і дапамагае яго правільна напісаць.

Асацыятыўны вобраз павінен быць не толькі звязаны са словам нейкай агульнай прыметай (колера, форма, дзеянне), але і мець у сваім напісанні патрэбную літару. Каштоўнасць гэтага прыёму заключаецца ў эксплозіўнасці асацыятыўных вобразаў, таму настаўнік не павінен навязаць вучням свае асацыяцыі.

Пры запамінанні, напрыклад, напісання слова *заяц* робіцца малюнак, які абазначае само слова і на якім абыгрываецца літара, напісанне якой трэба запомніць. Яна можа быць вялікая ці малая, друкаваная ці пісьмовая, любога шрыфту.

Для запамінання напісання літары *я* ў слове *заяц* можа быць выкарыстана таксама казка-асацыяцыя: «Жыў на свеце заяц. Быў ён вельмі выхвальны і часта паўтараў: «Я! Я! Я!». Але як толькі раздаваўся ў лесе нейкі шорах, заяц пачынаў шаптаць: «Я... Я...» і хаваўся пад куст. Запомніце ў слове *заяц* яго выхвальны воплеск».

У такім выпадку працэс запамінання становіцца больш простым, паколькі інфармацыя да вучняў даходзіць паступова, паспяваючы перапрацавацца ў галаве.

Пры працы з асацыятыўнымі вобразамі неабходна прытрымлівацца наступных патрабаванняў: вобраз павінен быць цесна звязаны з прадметным зместам, адлюстроўваць запамінанне найбольш складаных фрагментаў прадметнага зместу, мець для вучня асобны сэнс, звязвацца з індывідуальнымі эмоцыямі, перажываннямі, падзеямі, нетрадыцыйным разуменнем канкрэтнага зместу, быць простым для выканання і маляўнічым, як мага прасцей узнаўляцца, стварацца вучнем самастойна пры наяўнасці ўзораў іншых вучняў і настаўніка ў якасці прыкладаў.

Такім чынам, выкарыстанне схем-апор і мнематэхнічных прыёмаў на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах разгружае інфармацыю, робячы новы матэрыял «лёгказасваальным».

Літаратура

1. Антохова, С. Ю. Использование опорных схем в начальной школе / С. Ю. Антонова // Начальная школа – 2005. – № 5.

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Стебнева Юлия (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зезбева, канд. пед. наук, доцент

Проблема приобщения детей к социальному миру всегда была и ныне остается одной из ведущих в процессе формирования личности ребенка. Социальное развитие дошкольника предполагает усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, развитие общения и взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми, становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками.

Социальное развитие – это процесс, во время которого ребенок усваивает традиции, нормы, ценности, культуру, принятые в обществе.

Дошкольный возраст является периодом активной социализации ребенка; время вхождения в культуру, развития общения со сверстниками и взрослыми. Именно дошкольный возраст является периодом активного познания мира и человеческих отношений.

В социальном развитии дошкольника игровая деятельность имеет большое значение, так как именно в этом период игра является основным видом деятельности детей. Играя, ребенок учится жить рядом с другими, учитывать интересы сверстников, правила и нормы поведения в обществе, то есть ребенок становится социально компетентным.

Проблема социального развития детей изучалась еще с истории педагогики. Ведущие педагоги Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина считают, что огромная роль в воспитании и социальном развитии детей принадлежит игре. В игре активно формируются нравственные основы личности дошкольника, складываются нормы общественного поведения, которые в дальнейшем переносятся детьми и за пределы игры. Игра является своеобразным, свойственным дошкольному возрасту способом усвоения общественного опыта.

По мнению А. Н. Леонтьева, «игра дает ребенку доступные для него способы моделирования окружающей жизни, которые делают возможным освоение, казалось бы, недостижимой для него действительности» [1]. А. В. Запорожец отмечал: «Детская игра – это подлинная социальная практика ребенка, это его реальная жизнь в коллективе, в котором формируются общественные качества и моральное сознание детской личности» [1].

Изучив психолого-педагогическую литературу, опыт работы педагогов дошкольных образовательных организаций по социальному развитию дошкольников, был разработан комплекс мероприятий, направленных на социальное развитие дошкольников в игровой деятельности. При организации игровой деятельности необходимо учитывать возрастные и психофизические особенности ребенка, подготовить необходимое и безопасное игровое оборудование, создать предметно-пространственную среду, создать дружеские отношения в детском коллективе. В дошкольном возрасте социальное моделирование происходит в сюжетно-ролевой игре. В играх детей отражаются наиболее значимые события. По ним можно проследить, что волнует общество, какие идеалы формируются у детей. Отражая в игре события окружающего мира, дошкольник как бы становится участником, знакомится с миром, действуя активно.

На первом этапе реализации нашего комплекса мероприятий стояла задача сформировать у детей представления о хороших и плохих поступках, поведении, умения правильно оценивать себя и других. Были проведены такие игры, как «Что такое хорошо, а что такое плохо», «Вежливые слова».

Для реализации второго этапа нашего комплекса были подобраны игры, направленные на то, чтобы дети самостоятельно могли принять решения, следуя правилам игры, так же действия ребенка должны удовлетворить остальных участников игры. На данном этапе ребенок берет на себя роль взрослого и отражает в ней социальную действительность. Дети согласовывают друг с другом свои действия в достижении общей цели. В данный этап были включены: сюжетно-ролевые игры «Семья», «Магазин», игровая ситуация «Бабушка устала...».

На заключительном третьем этапе нашего комплекса был проведен спортивно – развлекательный праздник «Я и мои товарищи», который был направлен на сплочение детского коллектива, выработку чувства взаимопомощи и сопереживания. На этом этапе дети были поделены на две команды, которые соревновались между собой, но при этом болели за членов своей команды.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно говорить о том, что предложенная система работы по социальному развитию дошкольников в игровой деятельности принесла существенные изменения в отношении детей к социальному миру.

Литература

1. Вахрамеева, О. А. Социальное развитие дошкольников посредством игровой деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kommunikativnoe-razvitiye-doshkolnikov-posredstvom-igrovoy-deyatelnosti-v-usloviyah-fgos-do>. – Дата доступа: 23.03.2021.

2. Губанова, Н. Игровая деятельность в детском саду: программа и методические рекомендации / Н. Губанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2016.

ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО УТИЛИЗАЦИИ МУСОРА

Страмужевская Анастасия (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)

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

Проблема загрязнения окружающей среды была актуальна во все времена, в настоящее время особое звучание приобрела проблема утилизации мусора. Количество ежедневно выбрасываемых отходов с каждым годом увеличивается. Решению данной проблемы, на наш взгляд, будет способствовать формирование основ экологической культуры личности начиная с дошкольного детства, когда закладываются основы фундаментальных понятий и представлений, в том числе и о взаимодействии человека с окружающим миром, миром природы и ее загрязнении.

Основополагающими факторами актуальности выбранной темы явились: ухудшение экологической ситуации в мире и нашей стране, требующей безотлагательного решения путем формирования основ экологической культуры личности, начиная с дошкольного возраста; недостаточная теоретическая разработка проблемы формирования основ экологической культуры детей дошкольного возраста по утилизации мусора; отсутствие программно-методического обеспечения по формированию основ экологической культуры детей старшего дошкольного возраста по утилизации мусора в практике современного учреждения дошкольного образования.

Целью исследования явились: теоретическое обоснование и программно-методическое обеспечение процесса формирования основ экологической культуры детей старшего дошкольного возраста по утилизации мусора.

В соответствии с целью нами были определены следующие задачи: изучить теоретико-методические основы формирования основ экологической культуры детей старшего дошкольного возраста по утилизации мусора; выявить современный уровень основ экологической культуры детей старшего дошкольного возраста по утилизации мусора в практике современного учреждения дошкольного образования; разработать и апробировать программно-методическое обеспечение по формированию основ экологической культуры детей старшего дошкольного возраста по утилизации мусора посредством эколого-ориентированной деятельности.

Объект исследования: формирование основ экологической культуры детей старшего дошкольного возраста по утилизации мусора.

Предмет исследования: процесс формирования основ экологической культуры детей старшего дошкольного возраста по утилизации мусора посредством эколого-ориентированной деятельности.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе были изучены теоретико-методические основы формирования экологической культуры детей дошкольного возраста, что позволило определить ее структуру и компоненты, на основе чего была разработана программа дополнительного экологического образования дошкольников, целью которой явилось формирование основ экологической культуры детей старшего дошкольного возраста по утилизации мусора посредством эколого-ориентированной деятельности. За ее основу были взяты следующие принципы: научности, системности, деятельности, природосообразности. Программа представлена семью разделами: «Человек как часть природы», «Виды мусора», «Утилизация мусора», «Утилизация бумаги», «Утилизация пластика», «Утилизация стекла», «Утилизация пищевых отходов».

Второй этап исследования был направлен на изучение современного состояния данной проблемы в практике УДО посредством специально подобранного диагностического инструментария.

На этапе формирующего эксперимента нами предложена соответствующая методика, включающая в себя четыре взаимосвязанных этапа: мотивационно-образовательный, проектировочный, практический, рефлексивный.

Мотивационно-образовательный этап направлен на повышение профессиональной компетентности педагогов и родителей в данной сфере посредством интерактивных методов и приемов. Проектировочный этап предусматривал проектирование работы по формированию основ экологической культуры детей старшего дошкольного возраста в образовательном пространстве УДО и семьи. Практический этап реализовался посредством трех блоков: интеллектуально-познавательного; эмоционально-эстетического; нравственно-действенного. Он предусматривал тесное взаимодействие всех субъектов, обеспечивающее единство подходов в использовании инновационных форм и методов экологического образования, обеспечивающих экологически грамотное поведение ребенка в природе и защиту ее от мусора. Рефлексивный этап направлен на рефлексию полученных результатов и дальнейшее планирование работы в данной сфере.

На наш взгляд, разработанные нами программа и методика обеспечат качественное дополнительное экологическое образование детей старшего дошкольного возраста, способствующее формированию основ экологической культуры личности ребенка по утилизации мусора.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МУЖЕСТВЕННОСТИ У МАЛЬЧИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сычихина Анастасия (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилёв)

Научный руководитель – И. А. Комарова, канд. пед. наук, доцент

В последние десятилетия появился ряд новых исследований по вопросу формирования мужественности у мальчиков дошкольного возраста (И. Н. Евтушенко, Н. Е. Татаринцева, И. П. Шелухина и др.). Данные многочисленных исследований свидетельствуют о том, что мальчики испытывают большие трудности в процессе полоролевой социализации: у них отмечается большая чувствительность к воздействию неблагоприятных физических и психических факторов, они имеют более низкую самооценку, испытывают сложности в объективной оценке сверстников, проявляют большую склонность к правонарушениям. В число неблагоприятных факторов полоролевой социализации мальчиков входит феминизация образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования, дополняемая феминизацией семейного воспитания. Одним из ведущих средств формирования мужественности у мальчиков дошкольного возраста является, на наш взгляд, игровая деятельность.

Целью нашего исследования является определение организационно-педагогических условий по формированию основ мужественности у мальчиков старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

В качестве основных методов изучения специфики игровых интересов мальчиков нами использовались индивидуальные беседы и наблюдения за их самостоятельной игровой деятельностью. Полученные данные позволяют утверждать, что сюжетно-ролевые игры мальчиков и девочек дошкольного возраста значительно отличаются по тематике, игровому сюжету и ролевым предпочтениям. В игровой деятельности мальчиков привлекает возможность бегать, стрелять, защищать, догонять. Мальчики, как правило, предпочитают играть совместно с другими ребятами. В случае совместных игр детей разного пола мальчики выполняют в основном мужские социальные роли.

На формирующем этапе эксперимента, опираясь на исследования И. А. Комаровой [1], И. П. Шелухиной [2], нами была разработана экспериментальная программа, включающая три раздела: «Мужчина – какой он?»; «Я мальчик – будущий мужчина»; «Маленькие рыцари». В основу разработанной нами программы положена нравственная составляющая, заключающаяся в способствовании овладению мальчиками культурой взаимоотношения полов; формированию у них адекватной полу модели поведения; закреплении правильного понимания роли мужчины в обществе.

На наш взгляд, в формировании мужественности у мальчиков старшего дошкольного возраста особое значение имеет их эмоционально положительное отношение к будущим социальным ролям и адекватность представлений о качествах мужественности как нравственной категории.

Игровая деятельность, выступающая ведущей в формировании основ мужественности у мальчиков старшего дошкольного возраста, рассматривается нами как регламентирующая (использование игровых обучающих ситуаций и игровых приёмов на различных занятиях с детьми); совместная (деятельность педагога с детьми в дидактических, подвижных, строительно-конструктивных играх, изготовлении атрибутов, декораций и костюмов к играм) и самостоятельная (организация собственными силами детей сюжетно-ролевых и режиссёрских игр, игр-драматизаций без непосредственного участия педагога).

В качестве организационно-педагогических условий по формированию основ мужественности у мальчиков старшего дошкольного возраста могут выступать:

- планомерное обогащение игрового опыта детей посредством дидактических и подвижных игр, занятий с использованием игровых обучающих ситуаций;
- обучающие игры педагога с детьми, вводящие их в условную ситуацию, привносящие элементы нового в игровой опыт детей;
- изменение предметно-игрового развивающего окружения в групповой комнате;
- активное общение педагога с детьми в процессе самой игры.

Одним из важных условий успешного решения задач по формированию основ мужественности у мальчиков старшего дошкольного возраста является индивидуальный подход в руководстве игровой деятельностью в зависимости от уровня сформированности у них представлений о качествах мужественности и умения реализовать эти представления в игре и в отношениях со сверстниками, а также поощрение проявлений основ мужественности как в самостоятельной игровой деятельности, так и в повседневном общении с другими детьми.

Литература

1. Комарова, И. А. Хорошие манеры : секреты воспитанности / И. А. Комарова. – Минск : БГАТУ, 2011.
2. Шелухина, И. П. Мальчики и девочки: Дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста / И. П. Шелухина. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 96 с.

ЗНАЧЕНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР В АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Табаква Надежда (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилёв)

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

Процесс адаптации ребенка к среде детского сада – длительный процесс. Он вызывает перестройку в детском организме, которая может проявиться в изменениях поведения ребенка, расстройстве сна, аппетита, а при более тяжелом течении – в нарушении здоровья и психики дошкольника. Для того чтобы обеспечить безболезненное оптимальное прохождение этого процесса, необходим плавный переход ребенка в среду дошкольного учреждения.

Одним из условий более легкого привыкания ребенка к детскому саду выступает правильно организованная игровая деятельность.

Игры с детьми в адаптационный период помогают им познакомиться друг с другом, дают возможность установить контакты, найти повод для общения, повысить эмоциональный тонус после расставания с родителями [1, с. 7].

В своем исследовании мы попытались определить влияние подвижных игр на процесс адаптации детей к среде дошкольного учреждения.

Подвижная игра – это эмоционально окрашенная, сознательная, активная деятельность детей, характеризующаяся решением двигательных задач и выполнением игровых правил [2, с. 106].

Характерной особенностью подвижных игр является комплексность воздействия на организм: в них осуществляется физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание дошкольников.

Обозначим задачи подвижных игр в адаптационный к учреждению образования период:

1. Налаживание взаимоотношений между педагогом и ребенком, детьми группы.
2. Снятие у воспитанников эмоционального и мышечного напряжения, тревожности, агрессии.
3. Создание положительного эмоционального фона в группе.
4. Укрепление здоровья дошкольников, способствование их правильному физическому развитию и приобретение дошкольниками

двигательных навыков, умений и совершенствование в них.

Подвижные игры в период адаптации детей к учреждению дошкольного образования можно условно разделить на 2 группы:

– коммуникативные игры, направленные на формирование взаимоотношений между педагогом и ребенком, детьми группы, создание положительного эмоционального фона в группе. К ним относятся такие игры, как «Мой веселый звонкий мяч», «Беги ко мне», «Мишка-медведь», «Лови-лови», «Где мои детки?», «Зеркало» и др.;

– игры, направленные на знакомство и освоение детьми территории детского сада. К ним относятся такие игры, как «Поезд», «Найди игрушку», «Прятки с куклой», «Собираем игрушки» и др.

Особое значение в адаптационный период приобретают хороводные игры, такие, как «Раздувайся, пузырь!», «Водят пчелы хоровод», «Каравай». В таких играх есть возможность детям сыграть ведущую роль, показать себя, они помогают замкнутым детям справиться с внутренними барьерами.

Когда дошкольники вживаются в образ в таких упражнениях, как «Полетаем, как бабочки», «Потопаем, как мишки», начинают действовать механизмы эмпатии, формируются такие качества личности ребенка, как сопереживание, доброжелательность, дружелюбие, отзывчивость.

Важное значение в период адаптации приобретают подвижные игры с мячом. Мяч для ребенка – это нечто живое. С его помощью дошкольник может победить свой страх перед незнакомым местом, людьми. Коллективные игры с мячом помогают преодолеть эгоистические побуждения, воспитывают выдержку.

Кроме того, необходимо использовать специальные подвижные игры, которые помогают детям справиться с напряженной, стрессовой ситуацией: «Как летит листочек», «Прыгай быстрее», «Доброе утро».

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе государственного учреждения образования «Ясли-сад №86 г. Могилева», целью которого являлось изучение влияния подвижных игр на процесс адаптации младших дошкольников с использованием методики определения степени адаптации ребенка в УДО К. Л. Печоры. Проведенная сравнительная характеристика результатов исследования уровня адаптации детей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показала, что количество детей с высоким уровнем адаптации возросло на 20 %, со средним уровнем адаптации – на 12 %, а число детей с низким уровнем уменьшилось соответственно на 32 %.

Таким образом, специально подобранные подвижные игры помогают детям адаптироваться к учреждению дошкольного образования, установить доброжелательные отношения с окружающими, способствуют устойчивому положительному эмоциональному состоянию каждого ребенка, а также обеспечивают комфортные условия пребывания детей в группе.

Литература

1. Шишкина, В. А. Подвижные игры для детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. – 3-е изд. – Мозырь : Белый Ветер, 2016. – 88 с.
2. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие / В. Н. Шебеко. – Минск : Высшая школа, 2010. – 288 с.

ПРОФИЛАКТИКА ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тришина Анастасия (ФГБОУ ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Сохранение и укрепление здоровья дошкольников – одна из актуальнейших проблем нашего времени. Одной из задач, на решение которых направлен Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования, является «...охрана и укрепление физического и психического здоровья детей». В образовательной области «Физическое развитие» образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» выделяется задача, направленная на «сохранение, укрепление и охрану здоровья детей».

В настоящее время родителей и педагогов тревожит то, что уже в дошкольном возрасте дети имеют нарушения опорно-двигательного аппарата, приводящие к развитию разных патологий. На современном этапе проблема профилактики нарушений стопы у детей дошкольного возраста приобрела особую актуальность.

Плоскостопие – одно из наиболее часто встречающихся заболеваний костно-связочного аппарата у детей. Это деформация стопы, при которой уплощается ее свод, и плоская подошва соприкасается с полом всей своей поверхностью.

Плоскостопие представляет собой серьезную проблему, которая отражается на физическом и психологическом здоровье детей. Существует множество факторов, оказывающих влияние на формирование плоскостопия, среди них – наследственный фактор, перенесенные заболевания, нарушения развития, повышенные нагрузки и травмы. Наличие плоскостопия у дошкольников влечет снижение физической активности, социальных контактов со сверстниками в подвижных играх, что оказывает негативное влияние на развитие детей.

Возрастает значение организации работы профилактической направленности непосредственно в условиях общеобразовательного учреждения, где ребенок находится практически ежедневно [1].

Профилактика плоскостопия у детей дошкольного возраста невозможна без создания определенных педагогических условий.

К педагогическим условиям, обеспечивающим эффективность профилактики плоскостопия у детей дошкольного возраста, относятся следующие: учет факторов, влияющих на формирование и развитие плоскостопия; учет возрастных и индивидуальных особенностей, уровня здоровья и физической подготовленности детей; соблюдение СанПиН и использование здоровьесберегающих технологий; использование средств и методов, отвечающих профилактическим задачам [2].

По мнению ряда авторов, корригирующая гимнастика является эффективным средством профилактики плоскостопия у детей старшего дошкольного возраста. Работа по организации корригирующей гимнастики у дошкольников должна осуществляться с учетом определенных правил, среди которых нарастание физической нагрузки, чередование нагрузок с расслаблением и отдыхом, умеренность нагрузок и учет возможностей каждого ребенка, а также обеспечение разнообразия, новизны и эмоциональной привлекательности, чего можно добиться музыкальным сопровождением и игровыми формами работы.

Было выявлено, что у большинства детей старшего дошкольного возраста средний уровень развития статической координации движений.

Таким образом, большинство детей старшего дошкольного возраста, по нашему мнению, предрасположено к развитию плоскостопия, о чем мы можем судить по недостаточному уровню развития двигательной активности, в связи с чем целесообразным представляется проведение мероприятий, направленных на профилактику плоскостопия.

Для профилактики плоскостопия у детей старшего дошкольного возраста нами был проведен комплекс мероприятий, содержащий игровые упражнения, выполняемые из различных исходных положений (сидя, стоя). Кроме того, в работе нами были использованы различные материалы и оборудование (простыни, тазики, камни, палки, кегли, машинки с грузом, карандаши и листы бумаги, платки, стулья, скамьи), способствующие повышению интереса к заданиям.

Данные контрольного этапа позволили проследить позитивную динамику развития двигательной активности, что свидетельствует о снижении риска развития плоскостопия у дошкольников. Было замечено, что дети стали значительно лучше ходить на носочках и пятках, многим из них стала доступна ходьба приставным шагом. Также было замечено, что дети научились удерживать равновесие в статических позах на протяжении необходимого времени. Многие из них перестали касаться пола ногой, не допускали балансирования и рывков с места. Их конечности перестали трястись, а позы стали менее напряженными.

Таким образом, экспериментальная работа доказала эффективность разработанных нами педагогических условий профилактики плоскостопия у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Коновалова, Н. Г. Профилактика плоскостопия у детей дошкольного и младшего школьного возраста : учебное пособие / Н. Г. Коновалова. – М. : ТЦ Учитель, 2015. – 63 с.

2. Никифорова, А. В. Включение специальных корригирующих игр и упражнений с использованием полусфер в работу по профилактике нарушений осанки и плоскостопия старших дошкольников в детском саду / А. В. Никифорова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – № 3 (5). – С. 337–340.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕГЕНД В ЦЕННОСТНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ульянова Анастасия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В.Г. Короленко, г. Глазов)

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

Ценностное развитие представляет собой одну из важнейших характеристик личности школьника. Именно ценностные ориентиры определяют отношение человека к окружающему миру, людям и взаимодействию с окружающей действительностью.

Система ценностных ориентаций личности, по мнению Д.А. Леонтьева, складывается из индивидуальных ценностей и общечеловеческих, которые исторически обусловлены для данного общества [1, с. 25].

Ценностные ориентиры складываются не один день. Большая роль отводится в этом общеобразовательным учреждениям. Истоком культурных ценностей является устное народное творчество. Одним из интересных жанров фольклора является легенда. История легенд зародилась в те времена, когда не было ни электричества, ни радио или телевидения. Сила природы казалась человеку величественной и могучей. А легенды отображали воззрения предков на те или иные явления природы. Через легенды определялись духовно-нравственные ценности народа, поэтому в современном образовательном процессе они имеют большое значение для обучения детей, воспитания любви к родной земле, природе, развивают представления о родном крае.

В основе легенд лежит событие, которое чаще всего привязано к какой-либо местности, горе, реке и др., глядя на которые люди могут сказать: «Вот эта гора Байгурезь, потому что немой человек один раз в году мог обрести здесь дар речи...»

Такие легенды называются топонимическими, так как объясняют название, происхождение, смысловое значение данной географической точки. Они помогут детям школьного возраста познакомиться с природой и особенностями родного края. Через легенды дети смогут не только расширить свой экологический кругозор, но больше узнать о жизни своих предков и взять те ценности, которые были в их традиционной культуре.

Понятия «экология» раньше не существовало, но люди понимали и осознавали ценность природы. С детства учили бережно относиться к матушке-природе. О священных местах рассказывали легенды, которые передавались из поколения в поколение.

Значительную группу легенд составляют любовные истории, завершившиеся трагедией, гибелью или разлукой возлюбленных. Так, к примеру на основе фольклорных традиций родилась авторская легенда «Италмас» М. Петрова. Цветок Италмас – это травянистое многолетнее растение, издревле почитается как символ любви и грусти, верности и разлуки, надежды и радости... Сама легенда рассказывает о традициях, обычаях народа, что позволяет ближе познакомить школьников с его самобытностью и культурой.

Особое место занимают легенды об удмуртских батырах, раскрывающие их подвиги, силу и смекалку. Удмурты так часто придумывали легенды, что сложились исторические места обитания батыров. Батыры северных удмуртов – Идна, Донды, Везья, Зуй, Гурья; центральных – Сьолта; южных – Тутой, Эш-Тэрек, Ядыгар. Эти истории знакомят нас с историей нашего края и в целом отражают отношение народа к различным историческим событиям. Дети младшего школьного возраста любят легенды о батырах из-за необычного развития сюжета, в котором реальное переплетается с ирреальным.

Особенность формирования ценностных ориентаций у школьников заключается в мотивации и заинтересованности. Формирование ценностных ориентаций в школьном возрасте решается на основе отбора средств, методов и приемов, наиболее удачного их сочетания. Использование легенд в работе со школьниками позволит повысить уровень сформированности ценностных ориентаций, позволит развить такие качества, как доброта, отзывчивость, трудолюбие, честность.

Литература

1. Леонтьев, Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 25–28.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Утева Асжан (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – К. Ю. Герасимова, канд. пед. наук, доцент

Сфера общения всегда была неотделима от социального пространства, в котором существовала личность, поэтому одним из важных показателей образованности в современном обществе является знание иностранного языка. Преподавание иностранного языка преследует главную цель – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, под которой подразумевается способность и готовность понимать и создавать высказывание на иностранном языке в той или иной ситуации.

Г. В. Колшанский также считает, что формирование и совершенствование навыка говорения занимает особое место в методике обучения иностранному языку. Автор утверждает, что иностранный язык необходимо изучать для того, чтобы впоследствии использовать его в реальных жизненных ситуациях. Знание отдельных элементов языка не является показателем владения языком как средством общения, потому как владение языком должно рассматриваться в плане возможности участвовать в реальном общении. В данном случае целесообразно использование одного из приемов обучения – речевых ситуаций.

Речевая ситуация в методических исследованиях является фоном для определенных действий, а также совокупностью экстралингвистических факторов, которые вовлекают человека в коммуникацию и определяют ее поведение.

При наличии обстоятельств, при которых осуществляется взаимодействие, отношений между говорящими, речевого побуждения, реализации самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи, мы имеем право утверждать, что перед нами речевая ситуация.

По мнению Г. А. Краснощековой, использование на уроках иностранного языка речевых ситуаций имеет значительный потенциал при обучении младших школьников, потому как обеспечивает:

- 1) усвоение учащимися определенного объема культурных фоновых знаний, в том числе и извлеченных обучаемыми из языковых единиц;
- 2) овладение типичными моделями поведения иностранной культуры, необходимыми для осуществления межкультурной коммуникации;
- 3) тренировку в использовании моделей речевого и неречевого поведения и языкового материала в специально смоделированных условиях, которые, однако, следует приблизить к естественным» [2, с. 269].

Примеров речевых ситуаций может быть бесчисленное множество. Например, беседа сына с мамой, двух друзей, соседей, разговор продавца и покупателя, учителя и ученика, зрителя и телезвезды и так далее.

Д. С. Абушамина приводит эффективные примеры создания речевых ситуаций на уроках английского языка в начальной школе.

1. Для автоматизации умения чтения и произносительных навыков:

Эту записку написал Чебурашка, но все перепутал. Прочитайте предложения в нужном порядке.

Dear, Gena! Good-bye. We go to bed at 11 o'clock. We are watching TV. We are busy. We get up at 7 o'clock.

Предполагаемый ответ: *Dear, Gena! We get up at 7 o'clock. We are busy. We are watching TV. We go to bed at 11 o'clock. Good-bye.*

2. Для автоматизации умения говорения (диалогическая речь) и лексических навыков:

Вы находитесь в магазине, вам нужно купить продукты к праздничному столу. Разыграйте диалог между продавцом и покупателем.

Пример ответа учащихся:

– *Can I help you?*

– *I want to buy some food for my birthday party. I need some products to make a pie* [1, с. 118].

Таким образом, речевые ситуации способствуют формированию речевых умений, естественной потребности у учащихся в использовании иностранного языка в целях взаимодействия. Также стоит отметить, что речевые ситуации связаны с реальной жизнью, а это способствует повышению интереса у учащихся к иностранному языку.

Литература

1. Абушамина, Д. С. Учебная ситуация на уроках иностранного языка в начальной школе как прием формирования речевых умений и языковых навыков / Д. С. Абушамина // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2013. – № 8. – С. 115–118.
2. Краснощекова, Г. А. Роль учебно-речевых ситуаций в формировании коммуникативной компетенции обучаемых / Г. А. Краснощекова // Известия ТРТУ. – 2004. – № 8. – 269 с.

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Филиппчик Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Пазняк, старший преподаватель

Старший дошкольный возраст – это тот период, когда изобразительная деятельность может стать и чаще всего является устойчивым увлечением не только одаренных, но и всех детей.

Рисование карандашами, кистью требует высокого уровня владения техникой рисования, сформированных навыков и знаний, приемов работы. Очень часто отсутствие этих знаний и навыков быстро отталкивает ребенка от рисования, поскольку в результате его усилий рисунок получается неправильным, он не соответствует желанию ребенка получить изображение, близкое к его замыслу или реальному объекту, который он пытался изобразить. Существует большое разнообразие традиционных и нетрадиционных техник, с помощью которых ребенок расширяет свой кругозор в изобразительном искусстве.

Среди различных нетрадиционных техник изобразительного искусства выделяются рисование отпечатками (штампиками из пластика, из ниток; картинки-отпечатки, отпечатки-листки, отпечатки фруктами и овощами); рисование руками (рисунки ладошками и пальчиками); рисование мыльными пузырями, солью, мятой бумагой, масляной пастелью; монотипия; кляксография; ниткография; граттаж; фроттаж и многое другое.

Наше внимание привлекли такие техники, как рисование смятой бумагой и мыльными пузырями.

Первая нетрадиционная техника, которую мы рассмотрим, рисование мятой бумагой. Каждый отпечаток получается уникальным, непохожим на другие. Методика позволяет получить изображение цветов, деревьев, облаков, солнца, бабочек. Мятая бумага играет роль кисти. Для рисунков в технике «мятая бумага» характерны нестрогие линии и некая абстрактность. Чтобы получить реалистичное изображение, рекомендуется воспользоваться кисточкой и карандашом, дорисовав ими детали – ствол дерева, листочки, стебли цветов и др.

Вторая, не менее интересная, нетрадиционная техника – рисование мыльными пузырями. Рисунки оказываются каждый раз новыми и необычными. Рисование мыльными пузырями помогает видеть сходство между непохожими предметами. Для того чтобы выполнить рисунок мыльными пузырями, в первую очередь нужно приготовить специальный раствор из мыла и красок. Но можно использовать для приготовления раствора альтернативные ингредиенты: моющее средство для посуды, порошок, натертый брусок мыла, шампунь, гуашь, пищевые красители.

Для того, чтобы нарисовать рисунок в данной технике в стаканчики с разноцветными жидкостями помещаются трубочки. Дети дуют в трубочки, пока пена не поднимется до краев. Сверху стаканчика на мыльную шапку прикладывается альбомный лист бумаги. Отпечатки цветной пены делаются в заранее задуманном порядке. Рисунки мыльными пузырями часто комбинируют с другими техниками, дополняют аппликациями или просто обрисовывают, чтобы получить нужный сюжет.

Таким образом, нетрадиционные техники рисования способствуют тому, что у детей возрастает интерес к рисованию. Они более творчески всматриваются в окружающий мир, учатся находить разные оттенки, приобретают опыт эстетического восприятия. Они создают новое, оригинальное, проявляют творчество, фантазию, реализуют свой замысел и самостоятельно находят средства для его воплощения.

Литература

1. Куватова, Р. Б. Использование нетрадиционных техник в обучении изобразительному искусству как средство творческой активности младшего школьника / Р. Б. Куватова // Символ науки. – 2016. – № 7. – С. 28–33.
2. Падалка, А. П. Влияние нетрадиционных техник рисования на развитие детей / А. П. Падалка // Проблемы педагогики. – 2018. – №4. – С. 52–57.

РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Хайрутдинова Гульгена (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Одна из задач дошкольного образования в ФГОС – это сохранение и укрепление физического здоровья детей. В образовательной области «Физическое развитие» содержание психолого-педагогической деятельности направлено на развитие физических качеств, становление саморегуляции и целенаправленности в двигательной сфере.

Ввиду решения задач в образовательной области «Физическое развитие» и улучшения работы по физическому воспитанию детей в дошкольных образовательных учреждениях возрастает интерес к развитию таких физических качеств у дошкольников. Охарактеризуем одно из них – ловкость.

Характерно, что у детей дошкольного возраста ловкость является наивысшим показателем сформированности двигательного навыка и рассматривается с ним в диалектическом единстве. Перенос двигательного опыта в игровую и самостоятельную двигательную деятельность является наиболее характерным проявлением ловкости (А. А. Гужаловский, Е. П. Ильин, П. Ф. Лесгафт, В. И. Лях, Е. А. Покровский, Э. Я. Степаненкова, И. М. Туревский, Н. С. Филитис и др.).

Однако, несмотря на существующие исследования, целостное видение процесса изучения развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх остается в недостаточной мере изученным для решения проблемы.

Проанализируем теоретические основы развития ловкости у детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх.

Л. П. Матвеев характеризует ловкость как способность быстро овладевать новыми движениями (способность быстро обучаться), быстро перестраивать деятельность в соответствии с требованиями внезапно меняющейся обстановки [1].

При формировании ловкости, как отмечает В. Н. Платонов, необходимо правильно определять методику обучения ребенка движению; в подвижные игры на развитие ловкости должны включать упражнения на координацию [2].

В. Н. Шебеко выделяет следующие пути развития ловкости: включение новых движений в двигательную деятельность; усложнение движений, новые сочетания знакомых движений, изменение привычных условий выполнения движения; упражнения на развитие ловкости необходимо проводить в начале двигательной деятельности и непродолжительное время [4].

В. Н. Шебеко определяет подвижную игру как сознательную активную двигательную деятельность ребенка, предполагающую точное и своевременное выполнение заданий, которые связаны с обязательными для всех играющих правилами [4].

М. Ф. Литвинова выделяет подвижную игру как лучший путь развития ловкости у дошкольников. Меняющиеся условия двигательной деятельности в подвижных играх на основе имеющегося багажа двигательных навыков и умений делают ее незаменимым средством развития ловкости детей. Подвижные игры с мячом оказывают наибольшее влияние на развитие ловкости детей. В подвижных играх с мячом особенно развиваются такие свойства ловкости, как согласованность (координация) движений, точность, быстрота, находчивость. Все подвижные игры с мячом составляются из движений, предусмотренных основной общеобразовательной программой дошкольного образования, т. е. выполнение их вполне доступно и интересно детям [3].

Таким образом, каждая подвижная игра является источником новых знаний, делает ребенка более подвижным и ловким, развивает сноровку и одновременно возможность усвоить ценные моральные и волевые качества у детей.

Литература

1. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты : учебник для вузов физической культуры и спорта / Л. П. Матвеев. – М. : Спорт, 2019. – 436 с.
2. Платонов, В. Н. Двигательные качества и физическая подготовка спортсменов / В. Н. Платонов. – М. : Издательство «Спорт», 2019. – 656 с.
3. Филиппова, Ю. С. Физическая культура : учебно-методическое пособие / Ю. С. Филиппова. – М. : ИНФРА-М, 2020. – 197 с.
4. Шебеко, В. Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / В. Н. Шебеко. – 3-е изд. – Минск : Вышэйшая школа, 2015. – 287 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Хомич Маргарита (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Развитие социального познания ребенка начинается уже в период новорожденности. Беспомощность ребенка в этом возрасте обуславливает необходимость обращения к окружающим взрослым людям, благодаря поддержке которых формируется ранний социальный опыт детей. По мнению М. В. Бывшевой, «социальное познание представляет собой многомерный феномен и обеспечивает построение адекватного целостного образа мира, который включает совокупность социальных объектов. В процессе социального познания структурируются знания о социальном мире, представленные образами пространства и времени, Я-концепцией и образами других объектов социального мира» [1, с. 10].

В исследовании М. С. Кирушкиной установлено, что у всех детей с середины раннего возраста при определенных условиях возникают особые формы реакций на социальные воздействия. Дети обнаруживают чувствительность к социальному влиянию окружающих, способны инициировать социальные контакты с посторонними взрослыми и сверстниками, усваивают правила группового взаимодействия и строго следуют им, не только подчиняя им свое поведение, но и требуя их выполнения окружающими. Вместе с тем, данные формы поведения в этом возрасте не складываются стихийно даже при наличии группы сверстников и объективной возможности взаимодействия с ними. Эти особенности поведения формируются в ходе специально организуемого взаимодействия со взрослыми [2].

Одна из задач нашего исследования заключалась в изучении особенностей социального познания детей третьего года жизни. Исследование проводилось в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 25 г. Бреста». В нем приняли участие 40 детей (20 из них входили в состав экспериментальной группы (ЭГ), 20 – в состав контрольной группы (КГ)).

Одним из важных показателей нормально развивающегося социального познания детей является стремление к взаимодействию со сверстниками, которое проявляется в эмпатии, в эмоциональном отклике на переживание другого ребенка. С целью диагностики эмоциональной сферы был проведен опрос среди воспитателей групп и родителей воспитанников «Характер проявления эмпатических реакций и поведения у детей» (А. М. Щетинина). Здесь вообще почти у всех детей ЭГ и КГ высокий уровень проявления эмпатии. Они проявляют интерес к эмоциональному состоянию сверстников и взрослых, ярко и эмоционально на них реагируют и идентифицируются с ними, пытаются привлечь внимание взрослого к эмоциональному состоянию другого, активно включаются в различные ситуации, пытаются помочь, успокоить другого, сообщают взрослому, как они пожалели, помогли другому, что трактуется автором методики как проявление гуманистической формы (высокой) эмпатии.

Другим показателем благополучного социального развития детей является их эмоциональное состояние, для изучения которого воспитателям и родителям был предложен опросный лист Н. Артюхиной и А. М. Щетининой. По результатам проведенного опроса было выявлено, что только до 20 % из опрошенных детей ЭГ и КГ не вполне благополучны в эмоциональном плане, остальные же эмоционально благополучны. То есть большинство воспитанников раннего возраста, посещающих учреждение дошкольного образования, жизнерадостны и спокойны.

Эти дети достаточно легко адаптировались к новым для себя условиям учреждения дошкольного образования. В их поведении не отмечаются агрессивные формы, они не дерутся, не кусаются, не наблюдаются жестокого обращения с игрушками. Эмоции большинства воспитанников адекватны ситуации, они всегда проявляют сочувствие, сопереживание сверстникам, героям сказок и др. Благополучные в эмоциональном отношении дети активны и инициативны в общении со сверстниками и взрослыми. С одноклассниками общаются с удовольствием, круг общения широкий. С воспитателями и другими взрослыми общаются свободно, раскованно.

Для эмоционально благополучных детей не характерна боязнь опасных предметов, чрезмерная настороженность. Они редко проявляют капризы и упрямство. Такие проявления в поведении, как замкнутость и тревожность, либо нехарактерны, либо проявляются в отдельных ситуациях в незначительной степени. Почти всегда воспитанники способны управлять своими эмоциями, например, сдерживают смех в ситуациях, где он не уместен и т. п. Для детей не характерны такие вегетативные проявления, как покраснение кожи, потливость, плохой сон и аппетит, энурез, скованность движений и др.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа эксперимента следует сделать вывод о том, что значимых различий между воспитанниками ЭГ и КГ в развитии социального познания нет. У большинства детей нормально развивается эмоционально-волевая сфера, что позволяет им выстраивать адекватные отношения со взрослыми и сверстниками. Но некоторым из них необходима помощь в освоении социокультурного опыта в форме правил, норм, способов поведения, эталонов действия и взаимодействия людей в социуме, а также в формировании умений гармонично и эффективно адаптироваться в социальной среде.

Литература

1. Бывшева, М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; 13.00.07 / М. В. Бывшева ; Уральский гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2009. – 23 с.
2. Кирюшкина, М. С. Социальное развитие ребенка раннего возраста / М. С. Кирюшкина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2. – № 2. – С. 5–11.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ **Чернакова Екатерина (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)** **Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент**

В современных государственных документах в области дошкольного образования особое внимание уделяется игре как ведущему виду деятельности, основной форме организации воспитательной работы.

Игра является реальной социальной практикой ребенка, его реальной жизнью в сообществе сверстников, поэтому проблема использования игры для всестороннего воспитания и особенно формирования нравственной стороны личности так актуальна для дошкольной педагогики.

Д. Б. Эльконин подчеркнул, что игра имеет социальный характер, потому что ее содержание становится отражением различных отношений между людьми: «Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, то есть по своему происхождению, то есть возникает из условий жизни ребенка в обществе».

Многочисленные исследования Р. И. Жуковской, Д. В. Менжирицкой, А. П. Усовой, Н. Я. Михайленко доказывают, что игра предназначена для решения общеобразовательных задач, среди которых приоритетной является задача формирования нравственных и социальных качеств ребенка. Важной особенностью игры как формы жизни детей является ее взаимосвязь с различными видами деятельности: работа и игры, учебные занятия и игры, ежедневные домашние задания и игры.

Сюжетно-ролевая игра – это форма организации жизни дошкольника, в которой воспитатель может формировать личность ребенка, его социальную направленность. Главной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации. Воображаемая ситуация состоит из сюжета и ролей, которые дети берут на себя во время игры, включает в себя своеобразное использование вещей и предметов. Сюжет игры представляет собой серию событий, объединенных жизненными мотивами. Сюжет раскрывает содержание игры – характер тех действий и отношений, с которыми связаны участники событий.

Роль – это ядро сюжетно-ролевой игры. Чаще всего ребенок берет на себя роль взрослого. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок ассоциирует себя с конкретным человеком и действует в игре от его имени: соответствующим образом используются определенные объекты (водит машину в качестве водителя; ставит термометр в качестве няни) в различные отношения с другими игроками (наказывает или ласкает дочь, осматривает пациента). Роль выражается в действиях, в том, как говорит ребенок, как он двигается, как выражает эмоции.

Дети избирательны в своих ролях: они играют роли тех взрослых или детей (стариков, а иногда и сверстников), чьи действия произвели на них наибольшее эмоциональное впечатление, вызвали наибольший интерес. Чаще всего это мама, учитель, врач, пилот, матрос, водитель. Интерес ребенка к определенной роли также связан с тем местом, которое эта роль занимает в сюжете игры. В игре могут быть такие взаимоотношения, как равноправия, подчинения или управления – игрок входит в игру вместе с другими, которые взяли на себя определенную роль.

Именно использование сюжетно-ролевых игр позволяет воспитывать культуру поведения, а именно, как сказать «привет» и «до свидания», обращаться к взрослым со словами «вы» и по имени и отчеству, вежливо интересоваться и благодарить за услуги, извиняться в случае смущения, не прерывать разговор взрослых, оказывать им услуги.

Для игры может быть много сюжетов, потому что культура поведения необходима во многих ситуациях: при встрече с другом; при общении в детском саду; при посещении клиники; при посещении театра, в транспорте; в гостях или на приеме дома; в повседневном общении и пр.

В сюжетно-ролевой игре дети проявляют такие волевые качества, как ответственность, настойчивость, решительность в преодолении трудностей. Игра подходит тогда, когда дети сами хотят ее организовать, умеют руководить, подчиняются, оказывают помощь. Для детей старшей группы игры в семье, детский сад и больницы до сих пор любимы. В них дети отражают различные отношения, характеризующие любовью, гуманностью, и именно в данных играх формируются такие качества, как доброта и забота.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра влияет на формирование личности ребенка, развитие позитивных отношений детей со сверстниками, с близкими и другими людьми, способствует воспитанию нравственных качеств, культуры поведения.

Литература

1. Зотова, И. В. Возможности сюжетно-ролевой игры в формировании речевого этикета в старшем дошкольном возрасте / И. В. Зотова, М. Ю. Заграничнова. – М., 2010. – 231 с.
2. Лидак, Л. В. Формирование культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры : автореф. дис. ... на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. В. Лидак. – Л. : ЛГПИ, 1982. – 22 с.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСТОРИЕЙ РОДНОГО ГОРОДА КАК СРЕДСТВО **ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

Шелезницкая Валерия (УО ГТПК им. Л. С. Выготского, г. Гомель)

Научный руководитель – А. Ф. Ходько, магистр пед. наук

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста – это целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка с целью обогащения его знаний о Родине, воспитание патриотических чувств, формирование умений и навыков нравственного поведения, развитие потребности в деятельности на общую пользу. Дошкольный возраст — это наиболее благоприятный период для эмоционально-психологического воздействия на ребенка. В этом возрасте образы воспитания детей очень яркие и запоминающиеся, поэтому они остаются в памяти надолго, а иногда на всю жизнь. Именно в этот возрастной период важно заложить основы патриотического воспитания. Воспитание в личности патриотических чувств является существенным на каждом возрастном этапе.

Цель исследования – изучить влияние ознакомления старших дошкольников с историей родного города на воспитание основ патриотической культуры.

Воспитание любви к родному городу у старших дошкольников будет успешным при соблюдении следующих условий: сотрудничество взрослого и ребенка, создание положительной атмосферы в группе, развитие умения анализировать проблемные ситуации.

Проблема формирования патриотического воспитания у детей всегда была и остается актуальной и одной из ведущих проблем формирования личности ребенка.

Процесс ознакомления ребенка с родным городом, с его достопримечательностями, заводами и фабриками, памятниками и скверами – сложный процесс. Чтобы он был эффективен, необходимо соблюдать ряд условий. К таковым относятся сотрудничество взрослого и ребенка, когда ребенок активно воспринимает знания, умения и навыки, а воспитатель, ориентированный определить педагогические условия воспитания любви к родному городу у старших дошкольников, признающий патриотическое воспитание в качестве объекта исследования, является его партнером, готовым в нужный момент оказать необходимую помощь, доброжелательно руководящий ребенком, становясь посредником между ним и социальной действительностью; создание положительной атмосферы в группе, когда между детьми складываются положительные взаимоотношения дружбы, поддержки, заботы, общения, уважения друг к другу.

Старший дошкольный возраст является благоприятным для формирования патриотического воспитания. У старших дошкольников появляются представления о явлениях и событиях.

Исследование проходило в ГУО «Дошкольный центр развития ребенка "Вясёлка" г. Гомеля».

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что большинство исследуемых детей старшего дошкольного возраста (69 %) имеют средний уровень сформированности представлений, который характеризуется ограниченностью знаний и представлений о структуре, традициях, праздниках, домашнем обиходе своей семьи, о жизни (местах и людях) за пределами детского сада, о видах трудовой деятельности взрослых.

В значительной мере повысился уровень представлений дошкольников о родном городе, стране, праздниках после проведения ряда мероприятий по ознакомлению с историей родного города, проведению виртуальных экскурсий по достопримечательностям г. Гомеля.

Обобщение данных о сформированности социальных представлений у старших дошкольников позволяет выявить три уровня их сформированности у детей данного возраста – высокий, средний и низкий. С высоким уровнем – 10 детей, со средним – 13 детей. Дети знают название страны, города, свой адрес, достопримечательности, 4–5 улиц, площадей, называют народные праздники, предметы быта. Проявляют дружелюбие, умеют анализировать поступки. Уважительно относятся к матери, любят родной дом, семью, уважительно относятся к человеку и результатам его труда. Дети знают родословную своей семьи. Прикосновение к истории своей семьи вызывает у ребенка сильные эмоции, заставляют сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. Дети знают и осознают свою сопричастность не только к семье, но и общностям более высоких порядков (город, народ). Это чувство сопричастности – основа будущего патриотизма.

Планомерная систематическая работа, использование разнообразных средств воспитания, общие усилия учреждения дошкольного образования и семьи, ответственность взрослых за свои слова и поступки могут дать положительные результаты и стать основой для дальнейшей работы по патриотическому воспитанию.

Литература

1. Елисеева, Т. П. Детский сад и семья: современные формы взаимодействия / Т. П. Елисеева. – Минск : ООО Лексия, 2004. – 205 с.
2. Козлова, Т. А. Дошкольная педагогика / Т. А. Козлова, Т. И. Куликова. – М., 1998. – С. 72–85.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАНЦЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Щербелёва Мария (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. психол. наук, доцент

Важным условием психологического развития человека, формирования его личности, его социализации является общение. В детский сад поступают дети с разным уровнем подготовки: 1) некоторые из них не имеют опыта общения со сверстниками; 2) есть дети, которые имеют такой опыт, но у них не устранены элементы эгоцентризма, поэтому они неохотно вступают в процесс общения; 3) трудности также возникают при взаимодействии девочек и мальчиков – многие не хотят вставать в пару [1].

В ряде исследований убедительно показано, что в дошкольном возрасте происходит явная дифференциация детей по их положению в группе: 1) одни дети уже в 4–5 лет становятся более предпочитаемыми для большинства сверстников; 2) другие – не пользуются особой популярностью; 3) либо отвергаются; 4) либо остаются незамеченными.

В различных видах деятельности детей происходит общение со сверстниками, в том числе и музыкальной. Для развития навыков невербального общения особым потенциалом обладают музыкальные занятия. Дети могут научиться понимать намерения другого ребенка в процессе музыкально-ритмического обучения, узнавать по жестам о его готовности вступить в контакт, по позе – об эмоциональном настрое [2].

Коммуникативный танец – благодатный вид деятельности в решении проблемы взаимопонимания старших дошкольников со сверстниками, ведь каждый ребенок становится партнером другого.

Много общих элементов имеют невербальное общение и танец: невербальные сигналы и знаки, пространственно-временную структуру, установление и регуляцию взаимоотношений [3].

Невербальные средства общения в танце не только облегчают взаимодействие и взаимопонимание партнеров, но и являются средствами художественной выразительности.

Поэтому стало возможным появление в педагогике музыкального образования понятия «коммуникативный танец» (В. А. Жилин, А. И. Буренина, И. Э. Сафарова) или Арт-терапия как метод психологического развития.

Для исполнения коммуникативного танца не требуется специальной хореографической подготовки, и, следовательно, он доступен любому ребенку при введении его в процесс музыкально-ритмической деятельности.

В этих танцах развивается динамическая сторона общения – легкость вступления в контакт, инициативность, готовность к общению. Они также развивают эмпатию и сочувствие к партнеру, способствуют эмоциональности и выразительности невербальных средств общения.

Компоненты коммуникативного танца просты: шаг, бег, скольжение, подпрыгивание, кружение.

Танцуя, дети внимательно прислушиваются к различным элементам музыкальной структуры. Поскольку музыка повторяется много раз, дети легко осознают ее форму и могут предвидеть каждую новую или повторяющуюся часть. В различных формах работы с детьми можно использовать коммуникативные танцы: на музыкальных занятиях, на праздниках, в свободной деятельности.

Ведь их разучивание не занимает много времени, так как танцевальные движения просты и повторяются несколько раз, но обязательно с новым партнером. Можно предложить некоторым участникам исполнить аккомпанемент танца на шумовых и ударных инструментах.

Ценность коммуникативных танцев в том, что они способствуют повышению самооценки у детей, которые чувствуют себя неуверенно в детском коллективе. Поскольку подобные танцы построены в основном на жестах и движениях, выражающих дружелюбие, открытое отношение людей друг к другу, то в целом они воспроизводят радостные, положительные эмоции.

Ещё более способствует развитию доброжелательных отношений между детьми тактильный контакт, который осуществляется в танце. Он помогает нормализации социального микроклимата в детской группе.

Такой вид деятельности возможен там, где все присутствующие являются не только участниками, но и создателями танцевального действия. Особенно актуально это при проведении совместных праздников и развлечений для детей и их родителей.

Очень важным для процесса развития детей является общение и опыт взаимодействия со сверстниками. Одним из средств развития навыков общения старших дошкольников может стать коммуникативный танец.

Литература

1. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / под ред. Е. О. Смирновой. – Москва – Воронеж, 2001.
2. Смирнова, Е. О. Развитие отношения к сверстнику у дошкольников / Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина // Вопросы психологии. – 1996. – № 3.
3. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2005.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шпилова Наталья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зebbеева, канд. пед. наук, доцент

В соответствии с ФГОС ДО трудовое воспитание – одно из важных направлений в работе дошкольных учреждений, главной целью которого является формирование положительного отношения к труду.

Трудовое воспитание – это процесс вовлечения детей в разнообразные, педагогически организованные виды общественно-полезного труда с целью передачи им минимума производственного опыта, трудовых умений и навыков, развития у детей творческого и практического мышления, трудолюбия и сознания рабочего человека. Процесс трудовой деятельности детей отличается от труда взрослых, в процессе труда ребенок неавтоматично выполняет те или иные действия и познает свои возможности. Но нужно учитывать, что при любом детском труде нужно контролировать весь процесс трудовой деятельности.

Н. В. Лабутина определяет трудовое воспитание как целенаправленную совместную деятельность воспитателя и воспитанников, направленную на формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, развитие обще-трудовых умений и способностей, психологической готовности к труду [1].

Весь трудовой процесс воспитания дошкольников должен быть поставлен так, чтобы дети научились понимать пользу и необходимость труда для себя и для окружающих, подходили к работе с любовью, видели в ней радость, проявляли свой творческий талант. Вливаясь в трудовой процесс, дошкольник меняет все представление о себе и об окружающем мире.

В условиях ДОО приобщение детей к труду начинается с 1-й младшей группы. У детей формируются навыки самообслуживания. Этот процесс продолжается до подготовительной группы. Самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе организуются во всех возрастных группах. Ручной труд целесообразно организовывать в старшей и подготовительной группах.

В младшем дошкольном возрасте поручения выступают основной формой организации труда. В средней группе объем задач, решаемых в процессе трудового воспитания, расширяется. В старшем дошкольном возрасте отрабатываются навыки, умения в различных видах труда. Формируется осознанное отношение, интерес к трудовой деятельности, стремление достигать запланированного результата. Трудовое воспитание решает задачу ознакомления детей с трудом взрослых, приобщение детей к доступной трудовой деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) трудовая деятельность направлена на формирование ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам; выработку позитивной установки к различным видам труда и творчества; воспитание творческой инициативы, способности самостоятельно себя реализовать в различных видах труда и творчества. Трудовое воспитание тесно связано с социально-коммуникативным, познавательным, художественно-эстетическим, речевым и физическим развитием.

В. А. Зebbеева считает, что как бы не рассказывал педагог или воспитатель о труде, ребенок не почувствует и не поймет, что такое труд, пока не ощутит это на себе, не попробует сам трудиться. Воспитатели должны правильно и справедливо давать оценки труду ребенка. Не завышать и не занижать оценку. Это может привести к появлению у одних детей завышенной самооценки, в других случаях – вызвать неуверенность в себе. И тогда интерес к трудовой деятельности у детей будет потерян [3].

Из всего вышесказанного следует, что работа по трудовому воспитанию детей дошкольного возраста должна быть неразрывно связана с творчеством, желанием. Можно утверждать, что труд детей дошкольного возраста является одним из важнейших средств воспитания. Процесс воспитания детей в детском саду должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость труда, относиться к работе с любовью, видеть в ней радость – необходимое условие для проявления творчества личности, ее талантов.

Литература

1. Лабутина, Н. В. Трудовое воспитание дошкольников: методическое пособие для педагога детского сада / Н. В. Лабутина, А. А. Иванова, Н. П. Гусева. – М. : Гостехиздат, 2016. – 248 с.
2. Аблеева, Л. Р. Формирование трудовых умений у детей младшего школьного возраста на уроках технологии / Л. Р. Аблеева, В. А. Зebbеева // Наука и молодежь – 2020: взгляд в будущее : междунар. науч.-практ. форум. – М. : Издательство: ТЦ Сфера, 2020. – С. 68–73.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шубич Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Т. А. Назияк, старший преподаватель

Важным показателем экологического образования детей дошкольного возраста является их участие в деятельности, имеющей экологически ориентированный характер, в процессе которой углубляются и закрепляются экологические понятия, проявляется активное гуманное отношение к природе. В то же время необходимо учитывать тот факт, что дикая природа прекрасна без человеческой деятельности, она живет по своим законам. О природных объектах необходимо заботиться только в измененной среде: в городе, в парке, а в условиях учреждения дошкольного образования – на площадке, в живом уголке.

Содержание экологических мероприятий для детей дошкольного возраста включает в себя: систематический уход за растениями и животными живого уголка, экологической комнаты, организацию дежурства, работу на площадке детского сада (в саду, огороде, цветнике), кормление птиц зимой, организацию трудовых поручений. Разумно сочетать работу детей дошкольного возраста с экологическими играми, наблюдениями, беседами и т. д. [1, с. 166].

Серия дидактических игр для ознакомления детей дошкольного возраста с возможными экологически ориентированными занятиями отличается от остальных игр более динамичными и менее интенсивными размышлениями. Главная цель этих игр – мотивировать детей дошкольного возраста к занятиям с окружающей средой, пробудить интерес и желание заботиться о природных объектах, эмоционально мотивировать детей к работе и активизировать их в процессе выполнения своих заданий. Дидактические игры этой серии также должны проводиться в подгруппах в зависимости от уровня экологического образования и уровня овладения детьми трудовыми навыками и умениями ухаживать за живыми объектами. В связи с этим необходимо подбирать специальные игровые задания. Так, в период прохождения методической практики в ГУО «Ясли-сад № 27 г. Мозырь» нами был разработан лэпбук «Животные леса» для детей среднего и старшего дошкольного возраста. Данное пособие предполагает задания на усвоение правил поведения в лесу, на классификацию животных природного сообщества «Лес», на формирование представлений о питании животных леса, местах обитания, на знакомство с Красной книгой РБ и др.

Результаты наблюдения в ходе практики показали их эффективность в образовательном процессе. Эффективность дидактических игр экологического содержания в полной мере зависит от создания условий и их правильного использования. Также результативность игры зависит от действий и подготовки педагога. Он продумывает, организывает игру, подготавливает необходимые атрибуты, насыщает игру действиями, диалогами, через которые реализуется дидактическая цель [2, с. 75].

Таким образом, дидактическая игра содействует разностороннему развитию и социализации детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями, особенностями и потребностями [3, с. 3].

Литература

1. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. пед. вузов / С. Н. Николаева. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
2. Молодова, Л. П. Игровые экологические занятия с детьми / Л. П. Молодова. – Минск : Асар, 1996. –128 с.
3. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО, 2019. – 479 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шуляк Мария (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Дошкольный возраст следует рассматривать как наиболее восприимчивый к формированию отношения к миру, к половой сфере человека, в том числе и к своему полу. У ребенка закладываются черты личности и основы мужественности или женственности, влияющие на весь дальнейший ход формирования индивида [1]. Поэтому одним из важнейших подходов к воспитанию дошкольников должен быть гендерный. Он должен быть реализован во всех направлениях воспитания и в физическом, в частности.

В исследованиях О. Г. Аракелян, Л. В. Кармановой, Н. А. Ноткиной, М. А. Руновой и др. установлены различия в развитии двигательных способностей мальчиков и девочек дошкольного возраста. М.А. Рунова приводит следующие данные: средний объем двигательной активности мальчиков 5–6 лет в свободной деятельности составляет 2300 движений, девочек – 1370; мальчиков 6 лет – 2500, девочек – 2210; мальчиков 7 лет – 3275, девочек – 3040 [2, с. 143].

Одна из задач нашего исследования заключалась в выявлении особенностей развития координационных способностей у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. В педагогическом эксперименте принимали участие 48 дошкольников старших групп государственного учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 53 г. Барановичи». Дети были разделены на 2 группы: экспериментальную (ЭГ – 24 воспитанника: 13 мальчиков и 11 девочек) и контрольную (КГ – 24 воспитанника: 9 мальчиков и 15 девочек). В качестве метода использовался тест М. А. Руновой для определения равновесия.

Результаты, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что большинство дошкольников в ЭГ на констатирующем этапе эксперимента показали средний уровень развития равновесия. Так, у девочек в большей степени развиты навыки сохранения равновесия и управления своим телом, тогда как для большинства мальчиков характерен низкий уровень управления и балансировки тела в пространстве.

Таблица 1. – Уровень развития равновесия у старших дошкольников ЭГ

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Мальчики (%)	Девочки (%)	Мальчики (%)	Девочки (%)
Высокий	5	10	10	16
Выше среднего	10	15	14	28
Средний	25	40	27	38
Ниже среднего	45	25	32	20
Низкий	15	10	12	8

Отметим, что в КГ (таблица 2) девочки продемонстрировали более высокие показатели по тесту равновесия, входящего в группу координационных способностей. Различия между мальчиками и девочками по данному тесту заключаются в том, что девочки лучше управляют собственным телом в пространстве, сохраняя статику позы.

Таблица 2. – Уровень развития равновесия у старших дошкольников КГ

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Мальчики (%)	Девочки (%)	Мальчики (%)	Девочки (%)
Высокий	10	12	10	12
Выше среднего	13	17	13	18
Средний	22	40	27	41
Ниже среднего	30	23	30	21
Низкий	25	8	20	8

В целом, по итогам проведения теста на оценку координационных способностей дошкольников на констатирующем этапе был сделан вывод, что существует объективная необходимость развития координационных способностей и у девочек, и у мальчиков.

На формирующем этапе эксперимента была разработана программа физического воспитания старших дошкольников с учетом гендерного подхода, реализованная в ЭГ. На занятиях и в нерегламентированной деятельности для развития равновесия дети выполняли упражнения вместе, но ряд упражнений предполагал варианты исполнения для мальчиков и девочек. Например, в общеразвивающих упражнениях – исходное положение; в полосе препятствий – условия преодоления препятствий: мальчики перелезают, девочки подлезают; в ритмической гимнастике – рисунок движений. Чтобы не снижать моторную плотность, использовали карточки-задания, графически отображающие действия мальчиков и девочек.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика развития координационных способностей старших дошкольников ЭГ и КГ. Количественные данные представлены в таблицах 1 и 2. Как видно из таблиц, показатели изучаемого качества значительно выросли как у мальчиков, так и у девочек ЭГ и практически не изменились в КГ.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в результате использования упражнений, основанных на применении гендерного подхода, а также с опорой на психофизические особенности и возможности детей, физические качества, имеющие важнейшее значение для гармоничного развития личности ребенка, развиваются равномерно.

Литература

1. Татаринова, Н. Е. О полоролевом воспитании в контексте современной педагогической реальности / Н. Е. Татаринова // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 3. – С. 28–33.
2. Рунова, М. А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 5–7 лет / М. А. Рунова. – М. : Просвещение, 2014. – 193 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шульская Наталья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)

Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент

Концепция модернизации современного российского образования ставит на первое место необходимость привлечения особого внимания к формированию не только прочных и глубоких знаний, но и функциональной грамотности, а также социально-значимых качеств.

Формирование у детей учебных навыков является условием успешного обучения в школе. В процессе формирования предпосылок учебных навыков у детей складывается активная позиция, развиваются интерес к обучению, самостоятельность, возрастает познавательная активность, закладываются основы произвольного поведения.

Личностная готовность к школе выражается в отношении ребенка к школе, учителям и учебной деятельности. Интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Волевая готовность отражает способность ребенка преодолевать возникающие трудности и подчинять свои действия поставленной цели.

Д. Б. Эльконин отмечает, что для успешного формирования учебных навыков ребенку необходимо достичь определенного уровня психологической и умственной готовности.

Е. В. Гончарова отмечает, что в современной практике образовательных дошкольных учреждений особое внимание уделяется всецелому развитию личности ребенка, что складывается из суммы формируемых у него знаний, умений и навыков в различной практической деятельности [1, с. 8].

В основу современного содержания образования положена ориентация на формирование у детей учебно-познавательной компетентности, которая, по мнению ряда авторов (И. А. Зимняя, А. Г. Гогоберидзе), является необходимым условием эффективности учебной деятельности в школе [2].

Исследователями выделяются два основных метода формирования учебно-познавательных умений и навыков: разбор и конструирование. Разбор представляет собой анализ и толкование предложенного педагогом дидактического материала. Так, в процессе такого разбора дети выделяют, определяют и характеризуют знакомые им факты, явления.

Метод конструирования состоит в том, что учащиеся самостоятельно строят примеры, иллюстрирующие изученные явления, факты, понятия. В этом случае понятие используется как модель, абстрактный образец. В данную группу включаются различные исследовательские методы.

Таким образом, учебные навыки представляют собой общие и общеучебные умения, являющиеся элементами общего механизма взаимодействия ученика с социальным опытом человечества и окружающей средой. Содержание учебных навыков включает в себя уже усвоенные знания, умения и навыки, собственно новые знания и способы действий, которые и являются объектом усвоения, а также способы деятельности (действия, операции), составляющие основу выполнения деятельности.

При формировании исследовательских навыков дошкольников важно учитывать потребности и интересы ребенка, степень эффективности усвоения им знаний, а также особенности личностного развития и воспитания ребенка. При этом необходимо создавать условия, в которых будут проявляться активность, самостоятельность, инициативность дошкольников. Различные методы, формы и средства должны быть направлены на формирование у детей старшего дошкольного возраста следующих исследовательских навыков: видение проблемы, постановка вопросов, формулирование и выдвижение гипотез, проверка гипотез, формулирование умозаключений и выводов.

Литература

1. Гончарова, Е. В. Формирование учебно-познавательной компетенции дошкольников как основы подготовки к учебной деятельности на этапе дошкольного образования / Е. В. Гончарова, И. И. Левашова // Вестн. Нижневартковского гос. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 8–12.
2. Дубских, В. А. Современные подходы в организации учебно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста / В. А. Дубских // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С. 234–239.

ДЫЯГНОСТЫКА СФАРМІРАВАНАСЦІ ЧЫТАЦКАЙ ГРАМАТНАСЦІ ў ВУЧНЯЎ ІV КЛАСА

Шырко Алена (УА БДПУ ім. М. Танка, г. Мінск)

Навуковы кіраўнік – Н. М. Антановіч, канд. пед. навук, дацэнт

Перад сучаснай школай даволі востра стаіць пытанне фарміравання і развіцця асобы, здольнай да прадуктыўнага ўзаемадзеяння пры вырашэнні разнастайных задач, гатовай да самаадукацыі і самаразвіцця пры дасягненні ўласных мэт. Развіццю ўсіх агульнавучэбных уменняў спрыяе фарміраванне чытацкай граматыцы.

Чытацкая граматыка – гэта здольнасць да чытання і разумення вучэбных тэкстаў, умение здабываць інфармацыю з тэксту, інтэрпрэтаваць і ўжываць яе пры вырашэнні вучэбных, вучэбна-практычных задач і ў паўсядзённым жыцці [2, с. 8]. Чытацкая граматыка ўключае тры групы ўменняў: знаходзіць і вычляняць з тэксту відавочную інфармацыю, на яе аснове рабіць простыя вывады; інтэгрыраваць і абгрунтаваць атрымане паведамленне; асэнсоўваць і ацэньваць набытую інфармацыю.

Для вызначэння ўзроўню сфарміраванасці чытацкіх уменняў у вучняў ІV класаў на базе ДВА “Сярэдняя школа № 110 г. Мінска” быў праведзены канстатуючы эксперымент, у якім прынялі ўдзел 28 выпускнікоў пачатковай школы.

Для дыягностыкі быў выкарыстаны тэст беларускай народнай казкі “Стары бацька” і распрацаваны да яго заданні з запаможніка для настаўнікаў “Літаратурнае чытанне: 4-ты кл.: дыдактычныя і дыягностычныя матэрыялы”, рэкамендванага НМУ “Нацыянальны інстытут адукацыі” Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь [1].

Дыягностыка праводзілася на працягу 45 хвілін. Да тэксту было прапанавана 13 заданняў як закрытага, так і адкрытага тыпу.

Заданні закрытага тыпу прадугледжвалі неабходнасць выбраць правільны адказ з прапанаваных варыянтаў, пазначыць лічбам паслядоўнасць развіцця падзей у творы. За правільна выкананае заданне з выбарам адказу выстаўляўся 1 бал. Было прапанавана 9 заданняў закрытага тыпу.

Заданні адкрытага тыпу патрабавалі ад вучняў запісу кароткага адказу на пастаўленае пытанне і ацэньваліся ад 0 да 3 балаў у залежнасці ад складанасці заданняў і паўнаты прыведзенага тлумачэння. Такіх заданняў было прапанавана 4.

Вучні выконвалі заданні, разлічаныя на розныя віды разумення інфармацыі: вылучэнне відавочнай інфармацыі (7 заданняў); аналіз і ацэнка зместу, мовы тэксту (3 заданні); фармуляванне вывадаў (2 заданні); інтэрпрэтацыя і абагульненне інфармацыі (1 заданне). З усімі заданнямі на вылучэнне відавочнай інфармацыі справіўся 1 вучань (3,6 %); з усімі заданнямі па ацэньцы зместу і мовы тэксту – 7 вучняў (25 %); з усімі заданнямі, накіраванымі на фармуляванне вывадаў, справіўся 6 вучняў (21,4 %); заданне на інтэрпрэтацыю і абагульненне інфармацыі без памылак выканалі 7 вучняў (25 %).

Гэта значыць, што ў сваёй педагагічнай дзейнасці настаўнікам неабходна ўдзяліць больш увагі заданням, накіраваным на фарміраванне першай групы чытацкіх уменняў, якія з’яўляюцца асновай для станавлення астатніх груп чытацкіх уменняў.

Варта падкрэсліць, што пры праверцы заданняў ацэньвалася чытацкая граматынасць, а арфаграфічныя і пунктуацыйныя памылкі, дапушчаныя вучнямі, не ўлічваліся.

Пасля праверкі выкананай работы падлічвалася агульная сума балаў і вызначаўся ўзровень развіцця чытацкай граматынасці: высокі, сярэдні, нізкі.

Высокі ўзровень сфарміраванасці чытацкай граматынасці прадэманстравалі 10,7 % вучняў. Гэта значыць, што дзеці разумеюць тэкст, умеюць рабіць уласныя вывады па прачытаным, выдзяляць галоўнае з тэксту і могуць інтэрпрэтаваць і абагульняць інфармацыю.

39,3 % вучняў прадэманстравалі сярэдні ўзровень сфарміраванасці чытацкай граматынасці. Чацвёртакласнікі умеюць вызначаць падзеі і дзеянні з тэксту, якія дадзены ў відавочным выглядзе, інтэрпртуюць асноўныя дзеянні герояў.

Варта адзначыць, што нізкі ўзровень сфарміраванасці чытацкай граматынасці прадэманстравалі 50 % вучняў. Вучні гэтага ўзроўню паспяхова справіліся з заданнямі, накіраванымі на вылучэнне відавочнай інфармацыі.

Такім чынам, не ўсе выпускнікі пачатковай школы дэманструюць умненне знаходзіць патрэбную інфармацыю ў тэксце, супастаўляць відавочную інфармацыю з тэксту і адлюстраваны мастаком сюжэт да адпаведнага ўрыўка, рабіць вывад пра значэнне ўстойлівага выразу з апорай на кантэкст, на падставе інфармацыі з тэксту, а таксама на аснове асабістага жыццёвага вопыту рабіць вывады.

Вынікі канстатуючага эксперыменту сведчаць пра неабходнасць арганізацыі і правядзення спецыяльнай працы па фарміраванні чытацкай граматынасці вучняў на I ступені атрымання агульнай сярэдняй адукацыі.

Літаратура

1. Антановіч, Н. М. Літаратурнае чытанне : 4-ты кл. : дыдактычныя і дыягнастычныя матэрыялы : дапам. для настаўнікаў устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / Н. М. Антановіч, Г. М. Федаровіч. – Мінск : Пачатковая школа, 2018. – 96 с.

2. Читательская грамотность школьника (5–9 классы) : книга для учителя. – О. М. Александрова, М. А. Аристова, И. П. Васильевых [и др.] ; под ред. И. Н. Добротиной. – М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. – 144 с.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Щур Инна (УО МГПУ им. И.П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – С. И. Журавлёва, канд. филол. наук, доцент

Управление процессом формирования коммуникативной компетентности младших школьников – специально организованное, ресурсообеспеченное взаимодействие субъектов педагогического процесса, направленное на достижение развития данной компетентности.

С целью выявления знаний об управлении процессом формирования коммуникативной компетентности младших школьников была разработана авторская анкета и проведен опрос руководителей школ, имеющих различный стаж работы (от 1 года до 17 лет). Данная анкета включала в себя 9 вопросов. Представим ответы респондентов на более интересные из них. На вопрос: «В чем заключается сущность понятия коммуникативная компетентность учащихся?» наиболее типичными ответами были: «готовность к общению» (63 %); «владение различными коммуникативными умениями и навыками» (18,5 %); «подготовка учащихся к взаимодействию с людьми, социумом» (12,5 %). И лишь 6 % респондентов выбрали «владение различными коммуникативными умениями и навыками». При ответе на вопрос: «Удовлетворены ли Вы формированием коммуникативной компетентности у ваших учащихся?» – удовлетворительного ответа не дал никто, 68,5 % – удовлетворены частично, 21,5 % – не удовлетворены и 10 % – затруднились ответить. Респондентами названы следующие пути развития коммуникативной компетентности школьников: усиление преподавания предметов филологической области (38,5 %), создание логопедических групп (7 %), организация работы логопедической службы (23,5 %), повышение эффективности работы ППС (23 %), 8 % респондентов не дали ответа на этот вопрос. Для управления процессом развития коммуникативной компетентности учащихся руководители школ чаще всего используют методические семинары с учителями (36 %), выступления на родительских собраниях (6%), 58% респондентов не ответили на этот вопрос. Испытуемым было предложено оценить частоту использования методов исходя из 10-балльной шкалы. Результаты распределились следующим образом: наиболее часто используются совещания при директоре – 6,8 балла; наблюдения во время посещения учебных занятий – 7,5 балла; беседы с учителями – 4,5 балла; анкетирование учителей и родителей – 1,5 и 3,2 балла соответственно.

Затруднения, которые респонденты испытывают при осуществлении управления процессом формирования коммуникативной компетентности, связаны в основном с неразработанностью методики – 64 %, а также с отсутствием четкой технологии управления данным процессом – 36 %. На вопрос «Какие меры Вы принимаете в связи с полученной информацией в результате осуществления контроля формирования коммуникативной компетентности учащихся?» – 28 % респондентов проводят индивидуальную работу с учителями; 67 % – организуют работу с методическими объединениями; 5 % – анализируют полученные результаты периодически на педсоветах, производственных совещаниях.

Анализ причин недостатков в управлении процессом формирования коммуникативной компетентности учащихся позволил вскрыть следующие педагогические факты, характеризующие управленческую практику руководителей школ:

1) руководители школ не всегда владеют методикой сбора и анализа полученной информации о состоянии развития коммуникативной компетентности учащихся;

2) отсутствует четкая по форме технология управления процессом формирования коммуникативной компетентности учащихся, позволяющей включать в процесс подготовки и принятия управленческих решений учителей и родителей.

Таким образом, результаты проведенного нами анкетирования позволяют предположить, что руководители школ не в полной мере используют свои управленческие возможности для контроля над процессом формирования коммуникативной компетентности учащихся, что актуализировало необходимость дальнейшего исследования и разработку программы управления процессом формирования коммуникативной компетентности младших школьников.

РАЗВИТИЕ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ БАЛАНСИРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Яковлева Мария (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Физическое воспитание тесно связано с общим воспитанием и в дошкольном возрасте особенно важно уделять ему достаточное количество времени.

Умение сохранять равновесие необходимо в любой деятельности ребенка, например, в таких, как игра, бытовая деятельность, разнообразные перемещения в пространстве и так далее. Это качество важно для человека, так как с помощью равновесия человек аккуратно передвигается в помещении, на улице, не шатается, не задевает предметы, ходит ровно, успешно справляется с различными задачами.

Вопросы равновесия достаточно актуальны. Ими занимались многие ученые, педагоги, например, в их числе можно выделить С. А. Григорьева, С. С. Павленкович, Р. Н. Терехину, И. И. Малоземову и других. И. И. Малоземова определяет равновесие как способность человека сохранять устойчивое положение во время выполнения разнообразных движений и поз на уменьшенной и приподнятой над уровнем земли (пола) площади опоры [2].

Итак, формирование равновесия является важной задачей физического воспитания детей дошкольного возраста. От своевременного развития равновесия зависит и здоровье, и полноценное общее развитие ребенка, это приводит к формированию правильной осанки, а также развитию двигательной сферы ребенка.

В дошкольном детстве развивается и совершенствуется центральная нервная система, это, в свою очередь, значительно повышает способность ребенка к произвольному выполнению движений. Дифференцировка нервных клеток к шести годам находится в стадии завершения [3]. Равновесие зависит от состояния вестибулярного аппарата, от всех систем организма и от расположения общего центра тяжести организма. Дошкольникам в связи с особенностями телосложения и развития организма в целом трудно удерживать равновесие. Для его развития применяются определенные упражнения: упражнения, выполняемые на уменьшенной и приподнятой площади опоры (катание на коньках, велосипеде, ходьба, бег по скамейке); движения и позы, при которых сложно удерживать равновесие; метание; упражнения, задачей которых является совершенствование анализаторов, обеспечивающих сохранение равновесия, качание на качелях; подвижные игры. Эффект от выполнения данных упражнений зависит от реализации двух методов: метода повторных упражнений и метода интервальных упражнений [2].

Так, при работе с детьми для развития равновесия могут использоваться различные методики, например, методика Френка Бильгоу [1], суть которой заключается в том, что ребенок должен попытаться удержать равновесие, стоя на балансирах – приспособлении для удержания равновесия – и выполняя различные упражнения: подбрасывание мяча исследователю, удар мяча об пол. На первых порах ребенок выполняет упражнения нечетко – стоит на балансирах, пошатываясь, пытается ухватиться за какой-либо рядом стоящий предмет, но вследствие частых тренировок его результат улучшается – ребенок стоит на доске ровно, не боится выполнять упражнения. Все упражнения выполняются в медленном темпе, плавно, без резких движений.

В настоящее время существует огромное количество балансиров, отличающихся по форме, высоте, устойчивости, набору функций и т. д.: доска совы, тигер поппер, баланскейт, балибо, островки, лабиринт, спунер, индодорд, воблборд, балансировочные дорожки.

Таким образом, применение специальных упражнений на равновесие в занятиях по физической культуре приводит к совершенствованию функции равновесия у детей.

Литература

1. Ворошнина, О. Р. Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / О. Р. Ворошнина, А. И. Санников ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 140 с.
2. Малозёмова, И. И. Физическое воспитание дошкольников: теоретические и методические основы : учебное пособие для студентов педагогических вузов / И. И. Малозёмова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – 94 с.
3. Федорова, С. Физическое развитие и обучение детей шестого года жизни / С. Федорова // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 6. – С. 63–69.

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Алимова Наргиза (УО ТГПУ им. Низами, г. Ташкент)

Научный руководитель – В. А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

В Республике Узбекистан принята и реализуется Концепция развития инклюзивного образования в системе народного образования в 2020–2025 годах, утвержденная постановлением Президента Республики Узбекистан от 13 октября 2020 г. № ПП-4860 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями» [1]. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» предусматривает: «Дети с физическими, умственными, сенсорными (чувственными) или психическими нарушениями, а также дети, нуждающиеся в длительном лечении, получают образование в государственных специализированных образовательных учреждениях, общих средних и средних специальных образовательных организациях в инклюзивной форме или в индивидуальном порядке в домашних условиях» [2, с. 9].

Развитие инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи определяет необходимость решения вопросов организации внеурочной деятельности. Это относится и к внеурочной деятельности по учебному предмету «Технология». В то же время в результате проведенного нами информационного поиска публикации по данному вопросу не обнаружены, что определяет актуальность его разработки.

Целью исследования является определение возможностей организации внеурочной деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи по учебному предмету «Технология». Доказательства возможности эффективного использования детского труда для развития речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи на учебных занятиях приводятся в работах Р. В. Ивошкунене [3] и других авторов. Мы полагаем, что определенным потенциалом для реализации этих возможностей обладает и организованная внеурочная деятельность.

В этой связи обратим сначала внимание на действующие учебные пособия по учебному предмету «Технология» [4; 5; 6; 7]. В них выделена рубрика «Сделай сам» («Творческие самостоятельные работы», «Попробуйте сделать сами», «Сделаем сами самостоятельно» либо т. п.). В I классе для самостоятельного изготовления рекомендованы узоры из семян, изображения из геометрических фигур (животные, машины), макет домика; во II классе – поделки из природных материалов (изображения животных), композиции из пластилина, цветков из бумаги различной фактуры, поделки из пуговиц; в III классе – бабочки из разных материалов, подвижные игрушки, сувенирные изделия из разных материалов, снежинки из тонкой бумаги, прихватка для чайника, игрушки из поролона и др.; в IV классе – аппликации из природных материалов (семян, листьев), поделки из папье-маше, аппликации из соломки, самолет (объемная игрушка из картона), праздничная открытка, композиции из вязаных цепочек, более сложных аппликаций (пейзажей) из бумаги и др.

Подготовка учащихся к выполнению самостоятельных работ во внеурочное время обеспечивается знаниями и умениями, которые они приобретают на учебных занятиях. Но очень важно, что в процессе внеурочной деятельности можно легко дифференцировать задания, учитывая, в частности, возможные затруднения учащихся в овладении отдельными технологическими операциями. Не менее важно использовать возможности развития речи учащихся, предлагая, как и на учебных занятиях, доступные им развивающие речевые задания в процессе анализа изделий, при планировании практической работы, после ее завершения (словесные отчеты).

Формами организации внеурочной трудовой деятельности могут быть занятия по интересам, например, в различных кружках («Умелые руки», «Учимся мастерить» и др.). Участие в этих занятиях учащихся с тяжелыми нарушениями речи вместе со своими сверстниками может быть значимым не только для решения задач обогащения умений и навыков работы с различными материалами для детского труда и развития речи, но и обогащения опыта социального взаимодействия, формирования социально-коммуникативных умений.

Таким образом, можно сделать вывод о возможности эффективного использования внеурочной трудовой деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи для решения как коррекционно-развивающих задач, так и использования преимуществ образовательной инклюзии для организации взаимодействия этих учащихся со своими сверстниками.

Литература

1. О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]: постановление Президента Республики Узбекистан, 13 октября 2020 г. № ПП-4860. – Режим доступа: <https://lex.uz/docs/5044745>. – Дата доступа: 22.03.2021.
2. Об образовании: Закон Республики Узбекистан: принят Законодательной палатой 19 мая 2020 г., одобрен Сенатом 7 августа 2020 г. – Режим доступа: <https://lex.uz/ru/docs/5013009>. – Дата доступа: 22.03.2021.
3. Ивошкунене, Р. В. Развитие речи на уроках ручного труда в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] / Р. В. Ивошкунене. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18583.php>. – Дата доступа: 15.03.2021.
4. Маннапова, И. Технология: учебник для 1 класса школ общего среднего образования / И. Маннапова, Р. Мавлонова, И. Ибрагимов. – Ташкент: ИПТД «O'qituvchi», 2019. – 80 с.
5. Санакулов, Х. Н. Технология: учебник для 2 класса школ общего среднего образования / Х. Н. Санакулов, Д. П. Ходиева, А. Р. Санакулова. – Ташкент: ИПТД «Sharq», 2018. – 80 с.
6. Санакулов, Х. Н. Технология: учебник для 3 класса школ общего среднего образования / Х. Н. Санакулов, Д. П. Ходиева, А. Р. Санакулова. – Ташкент: ИПТД «Sharq», 2018. – 80 с.
7. Маннапова, И. Технология: учебник для 4 класса школ общего среднего образования / И. Маннапова, Р. Мавлонова, И. Ибрагимов. – Ташкент: Государственное научное издательство “O‘zbekistonmilliyensiklopediyasi”, 2017. – 112 с.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Андриянова Алиса (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Обучение ребенка с нарушением зрения письму считается одной из актуальных проблем тифлопедагогике, т. к. позволяет расширить возможности в усвоении и переработке им общественного опыта. Освоение письменной речи позволяет детям успешно социализироваться в окружающей среде и адаптироваться к условиям современной жизни.

Поскольку зрительный анализатор у слабовидящих детей значительно отличается от нормального уровня функционирования, освоение письменной речи в большинстве случаев происходит с трудом и растянуто во времени.

В старшем дошкольном возрасте работа по развитию мелкой моторики и координации движений руки должна стать важной частью подготовки детей к школе. С. Е. Гаврина, Н. А. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина считают, что развитию мелкой моторики у детей-дошкольников будут способствовать средства изобразительной деятельности [3]. Применение изобразительных материалов при выполнении

графических упражнений вариативно: на первых этапах работы уместно использовать фломастеры: они оставляют четкий, яркий след и не вызывают напряжения руки ребенка при проведении линий разной конфигурации. Цветные карандаши позволяют выполнять изображения в цвете. Сочетание в изображении цветных карандашей и фломастеров формирует у детей опыт работы с различными материалами с учетом их изобразительных особенностей, закрепляет навыки регуляции силы нажима.

Для изучения сформированности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами было проведено исследование. В данном исследовании использовались методики: выполнение графических проб (А. Р. Лурия), методика Н. Н. Гуткиной «Домик», методика «Дорожки» (по Л. А. Венгеру) [1; 2].

При выполнении заданий велось наблюдение за положением пальцев рук детей, силой нажима, ориентировкой на листе бумаги. Анализ полученных данных показал, что у большинства детей с нарушениями зрения слабое развитие пальцевой моторики; недостаточное развитие механизмов программирования сложно координированных двигательных навыков; отсутствие плавности линий; медленный темп выполнения предложенных заданий. Все это позволяет сделать вывод о необходимости коррекционно-развивающей работы.

В проведенной коррекционной работе мы опирались на методические рекомендации С. Г. Шевченко по развитию графомоторных навыков, организации коррекционно-развивающего воспитания и подготовки к школе детей с нарушениями зрения [4]. Для того чтобы работа по развитию у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения графомоторных навыков посредством изобразительной деятельности была эффективной, мы выделили три этапа формирующего эксперимента.

Работу с дошкольниками с нарушениями зрения по развитию графомоторных навыков мы проводили вначале в индивидуальной форме, далее уже использовали групповую форму. Индивидуальная форма работы позволяла правильно выстроить процесс развития графомоторных навыков, учитывая форму нарушения зрения, психолого-педагогические особенности ребенка, уровень развития мелкой моторики данного ребенка, благодаря этому мы делали акцент на компоненты графомоторной деятельности, которые недостаточно развиты у данного дошкольника.

В ходе реализации этих условий у детей были сформированы: умение удерживать направление движения по прямой линии, дуге, окружности; умение изменять направление движения, к примеру, под углом; умение делать переход от одного движения к другому и наоборот (от прямой к дуге); умение подчинять движение в зависимости от длины отрезков, от величины частей изображения.

После анализа результатов контрольного экспериментального исследования мы можем сделать вывод о том, что уровень сформированности графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения повысился, что позволяет считать, что разработанная нами система является эффективной.

Таким образом, воспитателю для эффективного формирования графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения необходимо проведение специальной работы по интеграции организованной образовательной деятельности и непосредственно образовательной деятельности дошкольников в педагогическом процессе ДОУ.

Литература

1. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2016. – 184 с.
2. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистическое исследование / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2017. – 346 с.
3. Развитие мелкой моторики средствами изобразительной деятельности / под ред. С. Е. Гаврина, Н. А. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина. – М.: Обруч, 2017. – 192 с.
4. Готовимся к школе: программно-методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР / под ред. С. Г. Шевченко. – М.: Ника-пресс, 2018. – 198 с.

СОСТОЯНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Багдасарова Диана (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

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

Дети с тяжелыми множественными нарушениями – это не большая по своему охвату категория детей с особенностями психофизического развития. К данной категории относятся дети, имеющие два и более психических и (или) физических нарушений развития. На данный момент существует более 20 видов комбинированных нарушений, которые влияют на степень общего развития ребенка. Исходя из общего состояния организма ребенка, его функциональных возможностей формируются индивидуальные особенности развития, в том числе и предметной деятельности.

Актуальность представленного исследования заключается в определении особой значимости диагностической основы для последующего развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями, поскольку именно выявленные в процессе диагностики особые образовательные потребности являются отправной точкой в определении дальнейшего развития индивидуально каждого ребенка. Нами была проведена диагностика состояния предметной-практической деятельности воспитанников второй средней группы Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Целью исследования являлось определение предметно – практических навыков, которые являются предвестниками развития будущих игровых и элементарных трудовых навыков.

Фиксация результатов происходила в балльной системе оценивания, выделенной непосредственно под те диагностические критерии, которые были отражены в созданной методике диагностики предметной деятельности, состоящей из трёх игровых методик, основанных на изученных многочисленных диагностических играх.

На основе проведенной диагностики были получены следующие результаты.

Критерий – захват объёмных объектов одной рукой. Полученные результаты совершенно разные среди всех восьми диагностируемых детей. Для детей, не имеющих двигательных нарушений (а таких было двое), способность захватывать, удерживать, перемещать и отпускать предметы полностью сохранена. У детей, имеющих двигательные нарушения по принципу гипертонуса, данное умение относительно сохранилось, но возникла сложность лишь с отпусканием предмета. А у детей, имеющих гипотонус, возникли трудности: без помощи учителя-дефектолога ребенок не смог захватить предмет.

Критерий – захват объёмных объектов двумя руками. Мы получили приблизительно такие же результаты, как и в первом критерии.

Уровень сформированности пинцетного и щипцового захвата также у всех детей разный. Дети, не имеющие двигательных нарушений, способны осуществлять манипуляцию с предметами. Воспитанники, имеющие любые двигательные нарушения, влияющие на активность верхних конечностей, не способны самостоятельно, без необходимой помощи, захватывать, удерживать, перемещать и отпускать предметы. Некоторые дети смогли справиться, действуя по образцу, однако не с первой попытки. У детей преобладает ладонный захват, даже на третьем году обучения.

Критерий – перекалывание из одной руки в другую объёмных предметов. В большей степени дети могут осуществлять данное действие без помощи, однако большинство детей осуществляют это лишь по образцу, а не по словесной инструкции.

Также в большем соотношении дети имеют интерес к изучению новых предметов, реагируют на появившиеся в поле зрения предметы. Из диагностируемых детей только у одного ребенка совершенно не было мотивации изучить новый объект. Для данного ребенка характерно желание взаимодействовать со взрослым, а не с предметами. У остальных детей есть интерес к изучению предметов.

Способность находить предметы в пространстве сохранена почти у всех детей, разница лишь в том, что некоторые не могут найти полностью спрятанный объект, а другие могут.

Все дети проявляли эмоционально положительные реакции на новые виды заданий. У всех диагностируемых детей единый характер взаимодействия с предметами – манипуляция, также у всех она частично адекватная.

Дети способны принимать помощь, а также способны выполнять действия после оказанной помощи.

Таким образом, на формирование предметно-практической деятельности влияет наличие или отсутствие двигательных нарушений, которые, в свою очередь, напрямую сказываются на развитии мелкой моторики, способствующей овладению предметными действиями. Без специально организованной помощи, основанной на индивидуальном подходе, дети с большим трудом овладевают знаниями, умениями и навыками, связанными с назначениями предметов. Данные трудности в дальнейшем отражаются на скорости, характере сформированности игровых навыков, элементарных трудовых навыков, навыков самообслуживания.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Блашенкова Мария (ФГБОУ ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Коммуникативная готовность является одной из составляющих личностной готовности ребенка к школе и проявляется в умении контактировать со взрослыми и сверстниками, развитием умения слушать собеседника, а также овладении вербальными и невербальными средствами общения. Таким образом, коммуникативная готовность – это необходимый уровень развития умений и навыков общения, которых достаточно для успешного обучения ребенка в школе. Коммуникативная готовность – это еще и готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленному ситуацией школьного обучения.

Исследования детей с нарушением зрения показали, что уровень сформированности коммуникативной готовности недостаточен, что проявляется в снижении стремления к общению, в некоторых случаях такие дети могут проявить недружелюбие по отношению к собеседнику. Наличие таких особенностей у детей изучаемой категории снижает уровень организации деятельности, способность обмениваться информацией в обществе, взаимодействовать с окружающими и многое другое, что мы перечислили как необходимые компоненты успешного обучения в школе [2].

Для исследования педагогических условий формирования коммуникативной готовности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения был проведен эксперимент, в гипотезе которого были обозначены педагогические условия, одним из которых было использование поэтапной коррекционной работы.

При проведении исследования уровня сформированности коммуникативной готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в МБДОУ «Детский сад № 6 "МАЛАХИТ" г. Чебоксары» удалось выявить, что в начале эксперимента 50 % от всего количества детей имеют средний уровень коммуникативной готовности к обучению в школе, а другие 50 % имеют низкий уровень, высокого уровня не выявлено.

В коррекционной работе было выделено традиционно 3 этапа.

Целью подготовительного этапа было включение детей в процесс коррекционной работы, для этого использовались упражнения психогимнастики, тренинги и др., подготовка к работе по формированию коммуникативной готовности.

Целью основного этапа было формирование коммуникативных умений. Опираясь на исследования М. И. Лисиной, которая выделила компоненты коммуникативной успешности, работа проводилась в трех направлениях: формирование когнитивного компонента (развитие интереса к общению, умения проявлять находчивость в ситуациях и др.); формирование поведенческого компонента (следование нормам поведения, использование невербальных средств коммуникации и др.); формирование эмотивного компонента (способность контролировать свое настроение, разрешать конфликтные ситуации и др.).

На заключительном этапе проводились упражнения и задания, направленные на преодоление нежелательных черт поведения и привычек.

На протяжении всей коррекционной работы осуществлялся учет методологических принципов системности, комплексности, этиологический, патогенетический, учета ведущего вида деятельности и другие [1]. В процессе проведения коррекционной работы обеспечивалось сотрудничество педагогов и родителей, опосредованное руководством общением родителей и детей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов эффективной подготовки детей к школе.

Проведенное после эксперимента исследование показало заметные улучшения: 70 % детей составляли средний уровень коммуникативной готовности к обучению в школе, а 30 % детей остались на низком уровне.

Таким образом, одним из важнейших показателей готовности к школьному обучению является коммуникативная готовность, которая позволяет ребенку устанавливать контакт с окружающими его взрослыми и сверстниками. Дети с нарушениями зрения не всегда сами справляются с проблемами в этой сфере, поэтому их решение является важной задачей учебно-воспитательного процесса ДОУ. Проведенное исследование показало эффективность работы в этой области и подтвердило, что чем раньше она начата, тем успешнее ребенок справляется с коммуникативной подготовкой к школе.

Литература

1. Гусева, Т. С. Использование системного подхода к коррекции нарушений речи в условиях полилингвальной среды / Т. С. Гусева // Актуальные проблемы воспитания и обучения лиц с нарушениями слуха : сб. науч. ст. I Всеросс. науч.-практ. конф. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. – С. 23–27.
2. Зверева, Н. Р. Формирование коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста / Н. Р. Зверева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 45 (283). – С. 331–333.

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ

Бойко Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Научить детей узнавать и называть буквы, сливать их в слоги и слова, сформировать навыки правильного, беглого, осознанного, выразительного чтения – это одна из задач начального образования. Без чтения в современном мире сложно обойтись: информация дается в письменном и печатном видах не только в книгах и учебниках, но и в интернете, газетах, журналах, на плакатах, в разных СМИ.

Чтение – это сложный психофизический процесс перевода буквенной системы слова в устную речь и понимание этого письменного сообщения [1]. Чтобы научить ребенка читать, сначала нужно подготовить его к чтению, которое является сложным процессом. Для его осуществления необходимы сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых является психофизиологической основой процесса чтения. Готовность детей к овладению чтением предполагает сформированность ряда высших психических функций (ВПФ) и процессов. Выделяют следующие виды готовности: функциональную (касается развития и состояния ВПФ), устно-речевую, операциональную, психологическую [2; 3]. Необходимо еще на этапе дошкольного образования или в самом начале школьного обучения обеспечить сформированность как речевых, так и неречевых предпосылок для чтения: фонетико-фонематической стороны речи – фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза, владения речевыми звуками; грамматического строя; достаточность словарного запаса; владение связной речью; полноценность зрительно-пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, памяти и внимания [1; 2]. Кроме того, немаловажная роль отводится мотивации к чтению у детей.

В системе специального образования проблема развития навыка чтения у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями является особенно актуальной. В ходе обучения в школе дети с недостатками в развитии устной речи допускают большое количество специфических ошибок, которые позднее приводят к дислексии как стойкому нарушению чтения. Возникающие трудности могут быть связаны как с недостаточностью психоречевых предпосылок процесса чтения, так и с другими причинами: условиями жизни ребенка, организацией и методикой обучения, индивидуальными и возрастными особенностями развития и состоянием здоровья ребенка (С. И. Аулова, М. М. Безруких, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Л. С. Волкова, Т. Г. Егоров и др.).

При проведении экспериментального исследования нами была определена цель – изучить готовность детей с нарушениями устной речи к овладению чтением и определить наличие предпосылок к дислексии.

В обследовании детей использовалась методика А. Н. Корнева в виде разных субтестов, которые позволяют выявить предпосылки к дислексии у детей 6 – 8 лет с речевыми нарушениями. Базой исследования стало ГУО «Козенская средняя школа Мозырского района». В исследовании приняли участие 14 учащихся с дислалией и дизартрией, из них 7 человек обучаются первый год и 7 – второй. Всем детям оказывается логопедическая помощь.

Анализ литературы и результаты проведенного эксперимента показали, что у обследованной группы учащихся младшего школьного возраста наблюдаются предпосылки к дислексии, что отрицательно влияет на обучение грамоте. У детей есть трудности в запоминании ряда цифр в прямом и обратном порядке, в точном повторении ритмов. Вызвало наибольшую трудность у всех детей составление рассказа по картинке, где наблюдались неточности в содержании и последовательной передаче частей рассказа. Из 14 детей 4 ребенка имеют высокий уровень предрасположенности к дислексии, 1 – средний уровень, у остальных 9 предрасположенности к дислексии не обнаружено. Детям с высоким уровнем предрасположенности к дислексии необходимо целенаправленно заниматься с учителем-логопедом по профилактике нарушений чтения.

На основании экспериментальных данных нами были разработаны методические рекомендации по подготовке к обучению чтению детей с речевыми расстройствами, в том числе были предложены различные виды коррекционно-развивающих игр и заданий. Коррекционная работа должна строиться с учетом вида, характера, количества допускаемых детьми ошибок, с учетом возраста и индивидуальных особенностей, состояния здоровья и социальных условий жизни и др.

Литература

1. Донковцева, И. В. Формирование предпосылок чтения и письма у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / И. В. Донковцева // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы III Междунар. науч. конф. – СПб., 2017. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archiv/273/13474/>. – Дата доступа: 20.03.2021.
2. Мелихова, О. В. Формирование готовности дошкольников с ОНР к овладению навыком письма / О. В. Мелихова, О. Ю. Федосова. – Изд. 3-е. – Логопедия. – 2006. – с. 26 – 36.
3. Корнев, А. Н. Психологическая готовность ребенка к обучению чтению [Электронный ресурс] / А. Н. Корнев. – Режим доступа: <https://psy.su/feed/2277/>. – Дата доступа: 20.03.2021.

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Бурак Антонина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – Н. В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент

Изучение и формирование пространственной лексики как части общеупотребительной лексики ребёнка с общим недоразвитием (ОНР) позволяет создать целостность языковой системы. Лексическая сторона является основой для формирования остальных компонентов речи, развития мышления и других психических процессов. Для детей с ОНР характерны ограниченность словарного запаса, неточность и своеобразие в употреблении слов. В работах Б. М. Гриншпуна, Н. С. Жуковой, В. А. Ковшикова, Р. И. Лалаевой, Е. М. Мастоковой, Н. В. Серебряковой, Т. Б. Филичевой и др. указывается значимость лексики для речевого развития в целом, для процесса коммуникации и для развития познавательной деятельности детей с ОНР.

Пространственная лексика или лексика с пространственным значением формируется на основе пространственных представлений ребенка. Под лексикой с пространственным значением понимается словарь понятий, определяющих местоположение и перемещение предметов относительно друг друга и собственного тела [4, с. 248]. Установлено, что восприятие пространства опосредуется и управляется речью, которая, с одной стороны, может выступать в качестве способа отражения различных пространственных умений, а с другой стороны, координирует ориентировку в пространстве, упорядочивает пространственные термины и понятия.

С целью изучения умений понимания и использования пространственной лексики проведено обследование 25 детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Методика экспериментального исследования составлена на основе работ А. Г. Арушановой [1], Т. В. Ахутиной, Т. А. Фотековой [6], Г. А. Волковой [2], О. С. Ушаковой [5] и др. Речевой материал подбирался с учетом словаря из программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи», предложенного для формирования лексико-грамматических средств языка и развития связной речи [3].

Методика изучения состояния пространственной лексики детей старшего дошкольного возраста с ОНР включает три блока. В первом блоке «Обследование понимания пространственной лексики» представлены задания на понимание предлогов, имен прилагательных, глаголов, наречий с пространственным значением. Второй блок «Обследование употребления пространственной лексики» содержит задания на обследование употребления различных частей речи с пространственным значением, а также включены задания на изучение способности подбора антонимов к словам различных частей речи с пространственным значением. В первом и втором блоках заданий использовалась наглядность в ходе эксперимента. Обследование проводилось в игровой форме, индивидуально.

Результаты констатирующего эксперимента показывают, что все дети старшего дошкольного возраста с ОНР имеют особенности понимания и употребления пространственной лексики. 85 % детей с ОНР имеют трудности в понимании наречий *право, лево*, 40 % детей не справились с заданием на обследование понимания наречий *сверху-снизу*. Следует отметить, что 20 % испытуемых затруднялись в понимании предлога *между*, менее 10 % детей – в понимании предлога *под* и предлога *над* при выполнении заданий по инструкции типа: «Положи ручку под коробку».

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР затрудняются: в использовании наречия *снаружи* (75 % детей), предлогов *из-за* (55 % детей), *из-под* (80 % детей), *перед* (45 % детей), *под* (35 % детей), *мелко* (90 % испытуемых), *север, юг* (50 % исследуемых). 5 % детей правильно справились с заданиями второго блока. Употребление имён прилагательных с пространственным значением в основном не вызвало никаких трудностей у детей, за исключением называния имён прилагательных *широкий, узкий*. У 90 % обследуемых выявлены трудности в назывании антонима к слову *глубоко* (*мелко*), а также у 60 % детей – при подборе антонима к слову *далекий* (*близкий*). Кроме того, большинство обследованных не называют антоним к слову *внутри* (*снаружи*).

Таким образом, выявленные особенности понимания и употребления лексики с пространственным значением у детей с ОНР подтверждают необходимость включения в содержание логопедической работы методов и приёмов по её формированию, что будет способствовать преодолению у детей как общего недоразвития речи, так и предупредит нарушения письменной речи.

Литература

1. Арушанова, А. Г. Методика обследования речевого развития / А. Г. Арушанова, Т. М. Юртайкина // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7.
2. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб.-метод. пособие / Г. А. Волкова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.

3. Кислякова, Ю. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для специальных дошкольных учреждений / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 248 с.
4. Мещеряков, Б. Г. Большой энциклопедический словарь / Б. Г. Мещеряков. – М., 2004. – С. 248.
5. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образов. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Владос, 2003. – 288 с.
6. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – М. : АРКИ, 2002. – 136 с.

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Возненко Любовь (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – И. Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент

Одной из важных задач школы для учащихся с нарушением слуха является развитие социально-коммуникативных умений и навыков общения. Это обусловлено тем, что ребенок испытывает значительные сложности в овладении устной речью и принятыми моделями поведения в обществе.

В современных исследованиях отмечается, что даже при наличии регулярных занятий по развитию коммуникационных умений, организуемых педагогами, в ходе образовательного процесса дети с нарушением слуха затрудняются понимать содержание текстовой информации, интерпретировать ее, выстраивать причинно-следственные связи.

С целью дополнения и конкретизации сведений о специфике коммуникативных умений у детей с нарушением слуха нами было проведено исследование «Рукавички» в 1–6 классах.

Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т. е. были бы одинаковыми. Методика проводилась в два этапа. Сначала детям предлагалось раскрасить рукавички с уже нанесенным узором, вторым этапом детям нужно было нарисовать узор самостоятельно.

Уровни оценивания:

Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

Средний уровень: сходство частичное – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Инструкция: 1. «Ребята, это варежки. На этих варежках есть узор. Сейчас я вам раздам по 1 варежке, одному – правую, второму – левую. Вам нужно договориться с соседом и одинаково раскрасить варежки, чтобы у вас получилось одинаково».

2. «Ребята, это варежки. Сейчас я вам раздам по 1 варежке, одному – правую, второму – левую. Вам нужно договориться с соседом и одинаково нарисовать узор на варежке, чтобы у вас получилось одинаково».

Инструкция предъявлялась слухо-зрительно и на жестовом языке.

Материал: Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

В эксперименте принимали участие учащиеся 1–6 классов (24 обучающихся). 23 учащихся обучаются по программе 2 отделения для детей с нарушением слуха, 1 учащийся обучается по программе 1 отделения вспомогательной школы, коррекционный компонент 2 отделения для детей с нарушением слуха. У 2 учащихся (8,3 %) – кохлеарный имплант, 22 учащихся (91,6 %) бинаурально слухопротезированы. 11 учащихся (45,8 %) воспитываются в семьях с нарушением слуха (один или оба родителя имеют нарушение слуха).

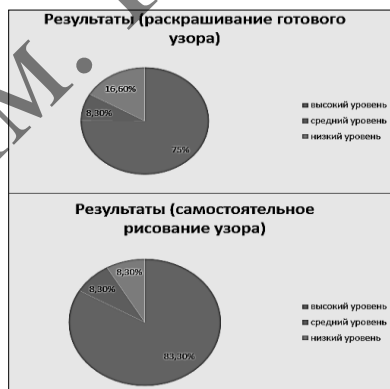


Рисунок 1. – Уровни сформированности социально-коммуникативных умений

Низкие результаты наблюдаются лишь в 1 классе, а также у учащегося с интеллектуальной недостаточностью.

При выполнении данной работы ведущей у детей была жестовая речь, дети чаще пользовались жестами, чем устной речью.

По результатам данного эксперимента можно сделать вывод, что такие критерии, как продуктивность совместной деятельности, умение договариваться, взаимоконтроль, взаимопомощь находятся на высоком уровне. Однако, в парах слабослышащих учащихся ведущей была жестовая речь. Дети прибегали к жестам гораздо чаще, чем к устной речи. Отсюда следует вывод о недостаточно развитом уровне вербальной коммуникации и устной речи.

Литература

1. Барабанов, Р. Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха / Р. Е. Барабанов // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч. конф., Челябинск, 20–23 дек. 2013 г. / Молодой ученый. – Челябинск, 2013. – С. 140–143.
2. Практикум по коррекции психического развития детей с нарушением слуха / И. А. Михаленкова [и др.] ; под ред. И. А. Михаленковой. – СПб. : КАРО, 2006. – 216 с.
3. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция : учеб.-метод. пособие / А. Г. Самохвалова. – СПб. : Речь, 2011. – 431 с.

КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ КУКЛОТЕРАПИИ

Волкова Александра (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – С. С. Зотова, канд. пед. наук, доцент

Куклотерапия – это метод психологической коррекции различных состояний при помощи кукол [1]. В терапевтической практике кукол используют с начала XX века. Еще в 1926 году невропатолог Малколм Райт использовал кукольный театр для лечения неврозов. Было открыто, что куклы помогают людям при различных заболеваниях. Дети и взрослые, страдающие различными заболеваниями, с помощью кукол постепенно проходят реабилитацию.

Дети с ЗПР отличаются моторной неловкостью, эмоциональной незрелостью, значительно сниженной познавательной активностью, низкой способностью к подражательной деятельности. Для успешного взаимодействия с такими детьми требуется посредник. Таким посредником становится кукла.

Данный метод призван помочь в устранении болезненных переживаний у детей с ЗПР, укреплении их психического здоровья, улучшении социальной адаптации, развитии самосознания, эмоционального состояния и развитии речи посредством пальчикового театра.

Пальчиковый театр – это набор фигурок-персонажей, которые надеваются на отдельный пальчик. Это могут быть просто отдельные куклы, животные, другие предметы для инсценировки сказки или всем известные персонажи наших любимых русских народных сказок [2].

Это уникальная возможность расположить сказку на ладошке у ребенка, в которой он сможет сыграть роль любого героя.

Одной из задач нашего исследования является разработка традиционных постановок пальчикового театра в работе с детьми с ЗПР, таких, как разыгрывание сказок «Репка», «Теремок», «Колобок», «Курочка Ряба», «Придумай свою сказку»; «Угадай героя»; «Кто как говорит» (звукоподражание).

Таким образом, подтверждается гипотеза исследования в подборке постановок для развития речи у детей с ЗПР. Можно отметить, что у детей с ЗПР недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи и основные этапы порождения речевого высказывания (замысел, внутреннее программирование и грамматическое структурирование).

Диалогическая речь – дети могут не отвечать на вопросы из-за слабого побуждения к речи, либо они дают малоразвернутые ответы на вопросы взрослого, зачастую прерывают разговор, играть предпочитают молча, однако любое побуждение к дальнейшему общению приводит к увеличению объема высказываний. Часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями [2].

Монологическая речь носит ситуативный характер, уровень сформированности монологической речи у детей с ЗПР неодинаков. Однако у их большинства обнаруживаются существенные нарушения программирования текста, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, соскальзывание на побочные ассоциации.

Посредством куклотерапии (пальчикового театра) у детей с ЗПР можно развить не только речь, но и мелкую моторику, укрепить психическое здоровье, эмоциональное состояние и повышение познавательной активности.

Литература

1. Гребенщикова, Л. Г. Основы куклотерапии: галерея кукол / Л. Г. Гребенщикова. – СПб. : Речь, 2007. – 80 с.
2. Костенкова, Ю. А. Дети с задержкой психического развития: Особенности речи, письма, чтения / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко – М. : Школьная пресса, 2004.

РОЛЬ ДЫХАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ

Волощук Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Дыхание – основа нашей жизни, значимый источник энергии, выполняющий функции механизмов поддержания жизнедеятельности человека, саморазвития и оздоровления. Дыхательный процесс – настолько обыденное явление, что люди часто не осознают весь его потенциал и значимость не только для функционирования организма, но и для обеспечения важнейшей социальной функции – вербальной коммуникации. В связи с этим выделяется физиологическое и фонационное (речевое) дыхание, которые существенно отличаются: физиологическое дыхание не требует контроля нашего сознания, осуществляется непроизвольно, речевое дыхание – сознательное, так как требует умений не только правильно расходовать воздух во время речи, но и вовремя его добирать.

Степень активного участия диафрагмы в дыхательном акте определяет такие типы дыхания, как:

– грудное дыхание (или верхнегрудное), разновидность которого – ключичное – отличается слабым участием диафрагмы и препятствует плавному и продолжительному выдоху, что затрудняет речевой акт;

– диафрагмальное дыхание (или нижнегрудное), в процессе которого на вдохе, уплощаясь и сокращаясь, диафрагма опускается, и за счет этого расширяется преимущественно нижняя часть грудной клетки, выпячивается брюшная полость. Но из-за малоактивного верхнего и среднего отделов грудной клетки не все качества звука полноценно раскрываются;

– грудобрюшное дыхание (или смешанное) характеризуется тем, что работают мышцы и грудной, и брюшной полости, задействована вся мускулатура дыхательной системы. Наиболее оптимальны для процесса фонации два последних типа дыхания.

Важно сказать о значении правильного положения языка в ротовой полости для процесса дыхания. Во время развития организма человека и на протяжении всей жизни кончик языка и его спинка должны находиться за верхними резцами в углублении на небе на протяжении всего времени, исключая процесс речи и прием пищи.

В норме физиологическое дыхание осуществляется исключительно носом. При дыхании ртом язык лежит неверно: он располагается внизу у нижней челюсти. У людей с таким типом дыхания всегда приоткрыт рот, овал лица вытянут, верхняя губа приподнята, язык расположен не на месте, голова немного наклонена, нижняя челюсть слегка вытягивается вперед. Это приводит к чрезмерной нагрузке на мышцы шеи, позвоночник. Как утверждают специалисты, осанка и положение языка напрямую связаны с дыханием. Их нарушения приводят к смещению внутренних органов, что препятствует полноценной работе органов дыхательной системы.

Речевой акт состоит из 3 взаимообусловленных между собой и последовательных этапов: образование воздушной струи, голосообразование, образование звуков речи. Правильное фонационное дыхание обеспечивает достаточную силу голоса, ритмическую постановку пауз в связной речи, сохраняет ее плавность и интонацию. Без достаточного напора струи воздуха, верного ее распределения невозможно сформировать выразительную, ритмичную, четкую, плавную речь.

Исследователи, в числе которых О.В. Правдина, Л.И. Белякова, Е.И. Радица, М.Е. Хватцев и многие другие, указывают на важность выработки правильного речевого дыхания, что особенно актуально для детей с такими речевыми нарушениями, как заикание, дизартрия, ринолалия. Наличие органических поражений при некоторых речевых расстройствах, как правило, отрицательно сказывается на дыхательной функции. Поэтому в логопедической работе дыхание рассматривается как каркас фонации, ему отводится важное значение в устранении нарушений речи.

Задания на тренировку дыхания начинаются с использования отдельных звуков, затем слов, постепенно усложняясь, упражнения включают стихи, прозу. На первых этапах тренировка дыхания проводится лежа, способствуя полному раскрытию грудной клетки. Для формирования контроля и осознания собственных ощущений ребенку следует положить свою руку на область диафрагмы, можно выполнять упражнения перед зеркалом,

особенно в период начального обучения навыкам диафрагмального дыхания. Все упражнения на развитие дыхания осуществляются только в хорошо проветренных помещениях, в одежде, не сковывающей движения. Нельзя заниматься сразу после приема пищи, при простудных заболеваниях, надо обязательно дозировать нагрузку.

Чтобы подрастающий ребенок не столкнулся с нарушениями функционирования дыхательной системы, родители должны позаботиться об их профилактике. Следует регулярно проветривать помещение, увлажнять воздух в детской комнате, с учетом состояния здоровья ребенка рекомендуются занятия спортом, особенно ходьбой, плаванием, бегом на лыжах, ездой на велосипеде, которые эффективно тренируют дыхание.

Литература

1. Шевцова, Е. Е. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция заикания / Е. Е. Шевцова. – М. : ИОИ, В. Ю. Секачев, 2009. – 272 с.
2. Шурыгина, Н. А. Формирование и развитие просодической стороны речи у детей на основе дыхательных упражнений [Электронный ресурс] / Н. А. Шурыгина. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2017/01/12/dyhanie-rech>. – Дата доступа: 24.03.2021.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Вьюнова Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н. С. Жлудова, канд. пед. наук, доцент

Сегодня уровень читательской грамотности детей младшего школьного возраста значительно снизился. Проблема снижения осознанности чтения детей этого возраста в последние десятилетия становится общемировой тенденцией. Актуальным является вопрос формирования читательской грамотности, в частности, смыслового компонента читательской деятельности у детей с речевой патологией (Т. А. Алтухова, Г. В. Бабина, Г. Н. Васильева, О. Е. Грибова, С. Ю. Горбунова, Е. А. Гулецкая, О. Е. Кононович, В. В. Строганова, Э. Б. Чиркова и др.).

Цель нашего исследования – экспериментально изучить особенности читательской грамотности у учащихся с нарушениями речи.

В исследовании приняли участие 12 учащихся, которые имели различные речевые нарушения (преимущественно ОНР, а также ФФН, дисграфия и др.).

Был использован следующий диагностический инструментарий. Методика 1 «Диагностические материалы для оценки сформированности личностных и метапредметных компетенций учащихся», предложенная О. Е. Кононович [2], проводилась с учащимися первых классов. Методика 2 – материалы программы Международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS [1] – текст «Заяц предупреждает о землетрясении», а также вопросы и задания к этому рассказу из тетради, прилагающейся к этой книге, мы использовали с учащимися четвертых классов [3].

Перед проведением исследования каждому ребенку была дана подробная инструкция его последующей деятельности. Ребенок внимательно слушал, что от него требуется, затем он приступал к прочтению (прослушиванию) рассказа. После этого ему предлагалось ответить на вопросы разного характера, относящиеся к тексту.

С заданиями учащиеся первого класса в основном справлялись быстро. Иногда приходилось давать инструкцию более подробно, так как часто у учащихся возникали трудности в ходе выполнения заданий. Было отмечено, что они поспешно выполняют задания, сомневаются в выборе ответа, действуют наугад, отвлекаются. Поэтому можно предположить, что затруднения, которые возникали у детей, могли быть обусловлены именно этими причинами.

Во время проведения методики отслеживалась четкая динамика выполнения заданий разными учащимися. Были выделены те задания, которые учащиеся выполняют без особых затруднений, и те задания, которые требовали большего сосредоточения и умственной активности детей.

Во время выполнения заданий учащиеся четвертых классов иногда отвлекались, были невнимательными, сомневались в ответах. Было заметно, что некоторые моменты из рассказа были непонятны, поэтому они затруднились в написании ответа. Скорость выполнения заданий различалась: одни выполняли задания быстро, другие более медленно, но ошибки допускали все учащиеся. Некоторые учащиеся могли долго застревать на задании, также могли смотреть на преподавателя и искать реакцию на свой ответ. Задания, направленные на анализ, обобщение, интерпретацию данных, формулировку выводов, даются учащимся нелегко, они часто допускают ошибки в таких заданиях или вовсе не могут их выполнить.

Исходя из вышеизложенных результатов исследования и наших наблюдений за учащимися, можно сделать вывод, что легче всего дети выполняют задания, в которых есть выбор ответа. Сложнее всего для них те задания, где надо вспомнить текст и изложить свои мысли по прочитанному (услышанному), сделать выводы по тексту, интерпретировать и обобщить информацию.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что у 93 % учащихся с нарушениями речи, принявших участие в эксперименте, наблюдается базовый и формальный уровни читательской грамотности, что говорит о её недостаточной сформированности и особой образовательной потребности данной категории детей в целенаправленной коррекционно-развивающей работе по формированию читательской грамотности.

Литература

1. Книга для чтения PIRLS [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: <http://imcluga.ru/wp-content/uploads/2018/04/Книга-для-чтения-D2.pdf>. – Дата доступа: 02.11.2020.
2. Кононович, Е. О. Оценка сформированности личностных и метапредметных компетенций учащихся по математике / Е. О. Кононович // Печатковая школа. – 2019. – № 6. – С. 15–20.
3. Тетрадь 2 PIRLS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pirls21/pirls2021_prov.html. – 2020. – Дата доступа: 02.11.2020.

КООПЕРАЦИЯ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гахович Виктория (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)
Научный руководитель – И. В. Филипович, канд. пед. наук, доцент

Одним из важных в любом консультировании является принцип кооперации. Кооперация – это уважение взаимных интересов, что гарантирует одинаковое понимание субъектами общения цели коммуникации и их одинаковые права. Это дает возможность почувствовать единство, заинтересованность и пресекает лоббирование интересов только одного из собеседников, которое выражается зачастую в прямых манипуляциях [2].

Цель консультирования родителей детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) – предоставление им необходимой и достаточной информации для понимания проблем особого ребенка и создания адекватных условий для его развития и социализации. Такое консультирование отличается от обычного, ведь речь идет о решении перспектив развития маленького ребенка. Кроме того, стоит учитывать особое эмоциональное состояние консультируемых родителей, их тревожность и нервозность, зачастую в самом запросе присутствует негативизм, т. е. они не хотят знать о каком-либо нарушении.

Принцип кооперации в таком консультировании предполагает, что специалист обеспечивает благоприятные коммуникативные условия для его продуктивности. Это выражается в том, что консультант учитывает следующие явления: уровень компетентности (осведомленности) родителей, который связан с уровнем образованности; эмоциональное состояние родителей и степень их тревожности и озабоченности состоянием малыша; выраженность проблемы и необходимость ее скорейшего решения [1].

Коммуникация строится в соответствии с целью и планом (алгоритмом) беседы между консультирующим специалистом и родителями ребенка – заказчиками консультации. Безусловно, кооперация сама по себе не образуется, она предполагает наличие определенных условий, которые выражаются в следующих принципах:

1) сотрудничества, который строится на признании общей цели, постоянного взаимодействия и пополнения арсенала средств коррекционной работы;

2) обмена информацией и доверия (честной информации);

3) обобщение оценки состояния ребенка как со стороны родителей, так и со стороны учителя-логопеда.

Кооперация построена на общении и обмене информацией между родителями и учителем-логопедом. Поэтому в грамотной коммуникации специалиста и консультируемых им родителей следует использовать четыре следующих постулата правильной подачи информации: «И-И-Р-Я» (информативность, истинность, релевантность, ясность) [2]. Рассмотрим каждое из положений отдельно.

1. Информативность означает, что каждое высказывание должно быть информативным и емким, в соответствии с целью коммуникации и не содержать лишних сведений.

2. Истинность – высказывание учителя-логопеда должно быть обоснованным, т. е. максимально передающим действительные характеристики развития ребенка. Особое внимание обращается на аргументы, функцию которых выполняют факты, описывающие реальное положение в развитии ребенка.

3. Релевантность – процесс общения должен соответствовать теме и цели коммуникации и быть адекватным запросу со стороны родителей. Информация должна быть взаимно существенной, собеседники должны понимать, что их общение, характер сотрудничества важны для решения проблемы. Информация с обеих сторон должна быть освобождена от заблуждений, полуправды, лжи, обмана.

4. Ясность – предполагает, что передаваемая информация понятна и доступна всем участникам коммуникации, особенно родителям, которые не обязаны знать терминологию. Для ясности общения обычно используется т. н. «ясный язык». Использование «ясного языка» как средства коммуникации в консультировании родителей детей с ОПФР является:

во-первых, частью требований к культуре общения, что предусматривает использование простых и понятных языковых средств, способствующих межличностной коммуникации и созданию безбарьерной коммуникационной среды;

во-вторых, способствует установлению доверительных отношений между родителями и специалистом на основе равенства, уважения, асертивности (признания человеческих прав на индивидуальность и самовыражение).

Таким образом, кооперация как один из важных условий успешного консультирования родителей детей с ОПФР, также имеет свои закономерности как в установлении продуктивного взаимодействия (сотрудничество, обмен и общие ожидания и оценка результата), так и в самой коммуникации: информативность, правдивость, адекватность ситуации и цели, а также ясность и доступность.

Литература

1. Филипович, И. В. Особенности консультирования родителей по проблемам ребенка раннего возраста / И. В. Филипович // Психологические проблемы современной Российской семьи : сб. материалов Всероссийской науч. конф., 14–16 октября 2003 г. ; под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. – М. : Ритм, 2003. – С. 75–81.

2. Грайс, Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. – Вып. 16. – М. : Прогресс, 1985. – С. 217–237.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Гацко Полина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – Н. В. Дроздова, канд. пед. наук, доцент

Проблема изучения образования новых слов у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) рассматривается в работах Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др. У детей с ОНР нарушения грамматического строя речи носят более стойкий характер, чем нарушения других компонентов речевой системы [1, с. 42]. Р. Е. Левина впервые описала детей с ОНР, при этом отмечала недостаточный уровень развития словообразования у данной категории детей. По мнению автора, только на третьем уровне речевого развития детям с ОНР становится доступно словообразование. Дети частично владеют навыками использования словообразовательных морфем, что приводит к трудностям в образовании слов даже по словообразовательным моделям, доступным детям более раннего возраста (Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина и др.) [2, с. 16], не понимают значения приставок и суффиксов как в экспрессивной, так и в импрессивной речи, испытывают сложности при высказывании своих мыслей, понимании собеседника, что препятствует становлению речи как средства коммуникации.

Целью исследования являлось изучение особенностей словообразования у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР. На основе анализа литературы по обследованию грамматического строя речи у детей с ОНР (исследования О. Е. Грибовой, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой и др.) составлена методика констатирующего эксперимента. Она включала задания, направленные на изучение умений образовывать приставочные глаголы, относительные и притяжательные имена прилагательные, названия детенышей животных и имена существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами. В процессе оценки полученных данных за выполнение каждой пробы применялась следующая система выставления баллов: 2 балла – правильный ответ; 1 балл – правильный ответ с оказанием помощи; 0 баллов – неправильный ответ, отсутствие ответа. Для анализа полученных данных выделены 3 уровня успешности выполнения заданий: 1 уровень успешности – высокий (76–100%); 2 уровень успешности – средний (50–75%); 3 уровень успешности – низкий (0–49%).

Для изучения умения образовывать названия детенышей животных задание предъявлялось в игровой форме с инструкцией: «У меня есть стаканчик и фишки. Я называю животное, а ты – детёнышей. За каждое слово будем бросать фишку в стаканчик, как будто играем в баскетбол. Давай попробуем. Заяц – зайчата». В результате большинство детей с ОНР справились на среднем уровне – 50%, на высоком уровне – 25%, на низком – 25%; большинство детей с нормативным речевым развитием выполнили задание на среднем уровне – 75%, на высоком уровне – 25%. Дети с ОНР образовывали названия детенышей животных следующим образом: *зайчины, зайчѐнки, овчата, язнѐнки, жсервѐнки (вместо зайчата, ягнята, жсередята, медвежата)*. Для изучения умения образовывать имена существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами применялась инструкция: «Есть большой предмет – стол, а есть маленький. Давай назовем его ласково – столик». Результаты были следующие: большинство детей с ОНР справились на высоком уровне – 62%, на среднем – 38%; большинство детей с нормативным речевым развитием выполнили задание на высоком уровне – 85%, на среднем – 15%.

Для изучения умения образовывать относительные имена прилагательные предлагалась инструкция: «Посмотри на картинку. Стол сделан из дерева. Он какой? Деревянный. А шапка из меха (какая?)...». В результате, большинство детей с ОНР справились на среднем уровне – 66%, на низком – 23%, высоким – 11%; большинство детей с нормативным речевым развитием выполнили задание на высоком уровне – 75%, на среднем – 25%. Дети с ОНР образовывали относительные имена прилагательные следующим образом: *мехная, малинное, шерстевые, шёрстные (вместо меховая, малиновое, шерстяные)*. Для изучения умения образовывать притяжательные имена прилагательные применялась инструкция: «Посмотри на картинку. Угадай, чьи на картинке уши? Это зайчики. А это чей хвост?». Результаты были следующие: большинство детей с ОНР справились на низком уровне – 75%, на среднем – 25%; большинство детей с нормативным речевым развитием выполнили задание на среднем уровне – 75%, на высоком уровне – 25%. Дети с ОНР образовывали притяжательные имена прилагательные следующим образом: *лиснин, лисин, лисовый, левовый, левый, львовый, петуин, петуховый, петушонный (вместо лисий, львиный, петушинный)*.

Для изучения умения образовывать приставочные глаголы предъявлялась инструкция: «Помоги Незнайке. Исправь неправильные слова. Будь внимателен, некоторые слова Незнайка говорит правильно». Все дети с ОНР выполнили задание на среднем уровне (100%); большинство детей с нормативным речевым развитием выполнили задание на среднем уровне – 62 %, а на высоком уровне – 38 %. При неправильно образованной форме или отсутствии ответа в экспрессивной речи предъявлялось задание на диагностику категории в импрессивной речи. Дети выполняли задания правильно, что свидетельствует о понимании отсутствующих в экспрессивной речи категорий.

Анализируя результаты проведенного исследования, можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в словообразовании больше трудностей возникает при образовании притяжательных и относительных имен прилагательных, что свидетельствует о необходимости логопедической работы, подборе методов и приёмов по отработке данных категорий.

Литература

1. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: формирование лексики и грамматического строя / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 158 с.
2. Туманова, Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Т. В. Туманова ; Москов. гос. пед. ун-т. им. М. А. Шолохова. – М., 2005. – 46 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

Егомостева Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

У детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, как устной, так и письменной речи. При этом нарушения затрагивают многие стороны речевой системы. Среди нарушений грамматического строя речи значительные затруднения дети данной категории демонстрируют при употреблении предложно-падежных конструкций (Г. Н. Рахмакова, Е. С. Слепович, Л. В. Ясман). Характерной закономерностью нормального развития детской речи является то, что усвоение предлогов осуществляется в тесной связи с усвоением флексий: усвоив флексийные изменения в словах, ребенок усваивает и предлог, без труда выражая лексико-грамматическое значение с помощью этих языковых элементов [1]. Это в равной мере относится и к детям с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Для выявления особенностей понимания и употребления предлогов учащимися рассматриваемой категории нами была использована методика исследования предложно-падежного управления Р. И. Лалаевой [2], в структуру которой входило четыре серии заданий: исследование оптико-пространственных функций; изучение понимания и употребления пространственных предлогов; исследование уровня моделирования предложно-падежных конструкций; исследование структурно-семантических средств, обеспечивающих связность и цельность продуцируемого учащимися текста. В исследовании приняли участие 15 учащихся I–II классов. Анализируя результаты исследования, описаны следующие особенности понимания и употребления предлогов детьми с нарушениями психического развития (трудностями в обучении): значительная часть обследованных нуждалась в направляющей помощи при выполнении заданий на ориентировку в окружающем пространстве относительно себя и относительно других предметов; при составлении предложений по серии картинок использованы преимущественно словосочетания и предложения без предлогов (*это книжки и портфель; это книга и сумка вместо книга лежит в сумке*); отмечены случаи неправильного использования предлога при составлении предложно-падежных конструкций (*собака тянет косточку из конуры вместо из-под конуры*); наблюдались ошибки как при выборе правильного предлога, так и нужной падежной формы (*пальто висит в шкафе; на шкафе; туфли стоят под кроватью*). Подводя итоги по экспериментальному исследованию, мы можем отметить недостаточную сформированность представлений как необходимой предпосылки усвоения предложных конструкций пространственного значения; не осознание смыслового назначения предлогов; значительные затруднения в соотношении предлога с подходящим словом в нужной падежной форме, в подборе пропущенного предлога и изменении падежного окончания в соответствии с ним. Опираясь на результаты проведенного исследования, мы можем определить основные направления коррекционной работы по формированию навыков понимания и употребления предлогов детьми младшего школьного возраста с трудностями в обучении:

1. Формирование пространственной ориентировки: ориентировка в собственном теле; ориентировка в окружающем пространстве.
2. Формирование у детей четких лексических значений пространственных предлогов в соответствии с онтогенетической последовательностью появления предлогов в речи ребенка: работа над предлогами *в, на, под*; далее над предлогами *у, с, по, до, из, за, к*, и переход к предлогам *из-за, из-под, между*.
3. Формирование представлений о предлоге как об отдельном слове: установление количества слов в предложении с акцентированием внимания на предлоге; выяснение роли предлога в предложении.
4. Формирование навыка правильного употребления падежной формы имени существительного первоначально в беспредложной конструкции и затем в конструкции с предлогом, изменяя грамматическую форму существительного, которую требует связанный с ним предлог. Восполнение опыта изменения формы слова, накопление необходимого набора флексий.
5. Усвоение предлогов в тесной связи с усвоением флексий. Работа осуществляется в соответствии с онтогенетическим принципом: ребенок сначала усваивает комбинацию «корень + флексия», после этого в эту комбинацию вводится третий элемент – предлог (предлог + лексическая основа + падежное окончание).
6. Дифференциация предлогов в устной речи с опорой на практические действия: *на – в, на – под, к – от, из – с, из – под, из – из-за*.
7. Закрепление умения употреблять в речи простые и сложные предлоги на материале специально подобранных текстов.

Вышеизложенные направления коррекционной работы будет наиболее эффективно реализовать, используя комплекс игр с оречевлением объектов, совершаемых действий, пространственных отношений.

Литература

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс ; М. : Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.
2. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.

ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Емельянцева Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Одним из ведущих признаков общего недоразвития речи (ОНР) как сложного речевого расстройства, характеризующегося недостатками формирования всех компонентов речевой системы, является нарушение грамматического строя речи, в частности, навыков словоизменения и словообразования [1]. Анализ литературных источников показывает, что грамматические формы словоизменения, словообразования, типы

предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что при нормальном речевом развитии. Однако, особенности грамматического строя проявляются в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в затруднениях в выборе грамматических средств выражения мысли и их сочетаний, в искажении общей картины речевого развития (Н. С. Жукова, Л. Ф. Спирина, Е. Ф. Собонович, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.).

Несомненная актуальность проблемы побудила нас к подробному исследованию состояния словообразовательных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II–III уровней, 7 воспитанников ГУО «Ясли-сад № 11 г. Гомеля».

При выборе диагностических заданий мы ориентировались на те способы словообразования, которые доступны детям 5–6 лет с учетом онтогенетического подхода, а также с учетом контингента обследуемой выборки воспитанников. В содержание обследования включался, в первую очередь, тот речевой материал, который отражен в требованиях учебной программы «Воспитание и обучение детей с нарушениями речи» [2]. При этом специальное внимание было обращено на умение образовывать сложные слова. Изучалось состояние следующих способов образования слов:

- приставочный способ образования глаголов;
- суффиксальный способ образования существительных;
- образование сложных слов (сложение двух основ).

В обследование включались задания на уровнях импрессивной и экспрессивной речи: а) понимание изменения значений слов, образованных разными способами; б) использование в активной речи умений образовывать слова разными способами.

Для оптимизации хода обследования (сокращения времени, учета продолжительности работоспособности) вначале предлагались задания на обследование экспрессивной речи, как более высокой формы организации речи. В случае выраженных затруднений, неспособности выполнить задания мы предъявляли их на уровне импрессивной речи. Инструкции к диагностическим заданиям предлагались преимущественно в игровой форме. Например, с целью изучения умения образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ на уровне экспрессивной речи организация обследования была следующей.

Материал: модель, изображающая описываемую ситуацию (дом, река, мост, лес и др.); контурное изображение Винни-Пуха.

Ход выполнения задания: педагог предлагает ребенку договорить слова (глаголы), подходящие по смыслу, когда он сделает выжидающую паузу во время своего рассказа.

Инструкция: «Я тебе буду рассказывать о прогулке Винни-Пуха, а ты мне помогай. Винни-Пух проснулся и пошел на прогулку. Из дома он ... (вышел), по дороге ... (пошел), к реке ... (подошел), через речку по мосту ... (перешел), через лес ... (прошел), вруд кругом ... (обошел), к дому ... (подошел) и в дом ... (вошел), из дома. ... (вышел).

Результаты обследования навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР продемонстрировали наиболее типичные затруднения: значительно сложнее, чем в импрессивной речи, удается самостоятельно образовывать глаголы с помощью приставок от глагольных основ; при образовании имен существительных с помощью суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением в экспрессивной речи допускались однотипные ошибки (например: ведро – «ведрышко», кукла – «куклочка», стул – «стулик», одеяло – «одеялко», «одеялочко»); ограничено умение образовывать имена существительные, обозначающие сосуд, вместилище чего-нибудь, дети назвали лишь некоторые слова, которые часто встречаются в повседневной жизни (например: сахар – «сахарница»; хлеб – «хлебница»; мыло – «мыльница»); при образовании сложных слов воспитанники после приведенного примера образовали слова, такие, как «пчеловод», «лесоруб», «сталевар», «садовод», «пылесос», тогда как другие сложные слова они не смогли самостоятельно образовать.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о недостаточной сформированности у обследованной группы детей с ОНР базовых словообразовательных операций. В ходе коррекционной работы необходимо предусмотреть использование эффективных методов, комплексность разнообразных приемов по развитию правильных навыков словообразования с учетом имеющихся трудностей у воспитанников.

Литература

1. Гончарова, В. А. Нарушения словообразования у дошкольников с ФФН и ОНР / В. А. Гончарова // Логопед в детском саду. – 2010. – №1. – С. 9 – 15.
2. Кислякова, Ю. Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 248 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ЭТАПЫ И ТЕХНОЛОГИЯ

Есинская Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – И. В. Журлова, канд. пед. наук, доцент

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная система, в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого обучающегося в процессе обучения.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями, обучающегося в общеобразовательном учреждении, является обеспечение оптимального развития ребенка, успешная интеграция в социуме. А это возможно лишь при соблюдении четкой последовательности психолого-педагогического воздействия. Исходя из этого, нами были предложены этапы психолого-педагогического сопровождения специалистами детей с особыми образовательными потребностями:

1. Мотивационно-прогностический этап – обеспечение внешних благоприятных условий для эффективного осуществления процесса сопровождения и мотивации предстоящей деятельности. Коррекционная работа зависит от сложившихся взаимоотношений между учителем, обучающимся и родителями. Благодаря созданию поддерживающей среды, а также согласованности действий всех участников образовательного процесса возможно реализовать процесс коррекции в сжатые сроки. Мотивационный этап зависит от профессионализма учителя-дефектолога и психолога, а также их личностных качеств, поскольку они смогут изложить стратегию психолого-педагогического сопровождения. Специалисты должны быть заинтересованы в объяснении целей и условий предстоящей работы, так как это создает положительную установку на совместную работу. На этом этапе подчеркивается, что участники образовательного процесса взаимно обуславливают успех ребенка [1, с. 71].

2. Ориентировочно-проектировочный этап – определение содержания и смысла предстоящей работы, выработка общего подхода, определение профессиональных позиций и ролей относительно ребенка, распределение функциональных обязанностей между участниками сопровождения. Вырабатывается концепция психолого-педагогического сопровождения, конкретизируются требования к микросоциальной среде в условиях семьи.

3. Содержательно-операционный этап – для конкретного ребенка на диагностической основе реализуются коррекционные программы по реализации определенных задач. Проводится работа с детьми, учителем-дефектологом, учителями, психологом, родителями для дальнейшего их взаимодействия.

4. Аналитико-оценочный этап – включает итоговую педагогическую и психологическую диагностику, анализ результатов всеми специалистами команды, рефлексию. Учитывается степень удовлетворенности родителей, их пожелания на будущее.

Обобщенно технология психолого-педагогического сопровождения может быть представлена следующими содержательными направлениями работы:

– постановка проблемы на основе повышения информированности заинтересованных лиц о субъекте сопровождения, стоящих задачах и целях сопровождения;

– коллегиальное обсуждение проблемы сопровождения (участвуют в этом процессе все педагоги, имеющие отношение к данному ученику или проблеме, родители, специалисты);

– психолого-педагогическое сопровождение развития детей конкретизируется, определяются конкретные действия каждого специалиста;

– реализация психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями;

– рефлексивность деятельности педагогов, аккумуляция и трансляция педагогического опыта, что достигается отслеживанием динамики процесса сопровождения возникших проблем, организацией обратной связи, фиксацией идей и предложений, анализом результатов предыдущей работы.

Таким образом, поэтапный характер и технологичность построения процесса психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями позволяют решать в учреждении образования следующие задачи:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) учащихся, родителей, педагогов.

Литература

1. Бейзеров, В. А. Интеграция белорусской системы образования в мировое образовательное пространство: учебное пособие / В. А. Бейзеров. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2006. – 71 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Журун Юлия (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – М. Е. Скивицкая, канд. пед. наук, доцент

Формирование пространственных представлений – длительный процесс, который начинается с самого рождения человека. Ориентирование в схеме тела является начальным этапом овладения пространственной ориентировкой, базисом практического ориентирования в окружающей действительности. Ориентирование в окружающем пространстве с учетом положения собственного тела ребенок начинает осуществлять очень рано. Познание близкого пространства начинается еще в условиях, когда тело ребенка находится в горизонтальном положении, когда он лежит в кроватке, коляске, действует с соской, погремушкой. Изучение «далекого» пространства совпадает с периодом самостоятельного передвижения ребенка. В дальнейшем все предметы вокруг воспринимаются с учетом вертикального положения собственного тела. Это естественное положение оказывается отправной точкой для создания разного рода пространственных образов [3].

Целью данного исследования является выявление уровня сформированности ориентировки в пространстве у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Следует отметить, что развитие восприятия пространства и пространственных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью происходит в условиях неполноценного функционирования корковых зон [2]. Дети данной категории не понимают функционального назначения предметов, не совершают с ними специфических манипуляций, не фиксируют взгляд на предметах. Их игровые действия отражают недостаточность сформированности пространственных представлений, ослабление внимания к пространственным компонентам игры. Их игры бедны и примитивны.

У воспитанников с интеллектуальной недостаточностью умения и навыки пространственной ориентировки формируются с трудом. Ребенок испытывает трудности при выполнении заданий, направленных на развитие ориентировки в схеме собственного тела. Наблюдаются не достаточно четкие представления о пространственных взаимоотношениях объектов. Дети затрудняются в ориентировке во всех направлениях пространства, при определении местонахождения предметов, расположенных справа и слева, вверху и внизу, спереди и сзади от себя [1].

Проанализировав учебную программу по образовательной области «Элементарные математические представления» для специальных дошкольных учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью, нами выделены основные показатели освоения программы детьми. Воспитанники старшей группы (от 6 до 7 лет) в течение учебного года овладевают следующими умениями:

- определять и показывать отдельные части тела, лица, рук, туловища, ног;
- определять направления пространства с точкой отсчета от себя: вверху – внизу; спереди – сзади; справа – слева; рядом;
- различать понятия далеко – близко; высоко – низко;
- определять собственное местоположение среди окружающих объектов;
- перемещать предметы вперед-назад, в сторону на полу, на плоскости стола;
- располагать предметы на плоскости листа бумаги: вверху – внизу, в центре;
- передвигаться в указанном направлении [4].

Нами проведен пилотный эксперимент, направленный на определение уровня сформированности пространственных представлений у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью и включающий 7 заданий, участником которого стала девочка Саша, воспитанница старшей группы для детей с интеллектуальной недостаточностью (7 лет).

На основе критериев (самостоятельность, правильность выполнения заданий воспитанником) и их показателей нами выделены следующие уровни сформированности пространственных представлений:

- низкий (ребенок не выполняет задания или выполняет большую часть заданий на основе совместных практических действий);
- средний (ребенок самостоятельно или с использованием подражания справляется с половиной заданий, к остальной части заданий допустимо выполнение по образцу);
- высокий (большую часть заданий ребенок выполняет самостоятельно, допустима стимулирующая помощь, словесное объяснение педагога).

В ходе анализа результатов выполнения заданий пилотного эксперимента было выявлено, что девочка определяет и показывает отдельные части тела, лица, рук, туловища, ног без помощи взрослого. Умеет определять местонахождение предметов при ориентировке от себя, как точки отсчета, с использованием следующих направлений пространственных характеристик: «вверху – внизу», «спереди – сзади», «слева-справа», однако, не понимает значение термина «рядом». Ребенок понимает значение терминов «высоко – низко», но не различает понятия «далеко – близко». Не перемещает предметы в направлениях «назад», «в сторону» на полу, на плоскости стола. Не располагает предметы на плоскости листа бумаги: вверху – внизу. Частично умеет передвигаться в указанном направлении. Для ребенка характерен средний уровень сформированности пространственных представлений. В связи с особенностями, выявленными у девочки в ходе проведенного пилотного эксперимента, работа по развитию ориентировки в пространстве должна включать упражнения, направленные на развитие ориентировки в направлении от себя (закрепление терминов «рядом», «далеко – близко»), на плоскости (закрепление терминов «по середине», «по центру», «вверху – внизу», «в сторону», «слева – справа» и др.) [5].

Литература

1. Мыслюк, В. В. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие / В. В. Мыслюк. – Минск : Нар. асвета, 2007. – 94 с.
2. Программа коррекционных занятий «Пространственно-временная ориентировка» учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с интеллектуальной недостаточностью. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 28 с.
3. Боровская, И. К. Развиваем пространственное ориентирование у детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / И. К. Боровская, И. В. Ковалец. – М. : Владос, 2004. – 36 с.
4. Учебная программа по образовательной области «Элементарные математические представления» для специальных дошкольных учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 47 с.
5. Боровская, И. К. Учимся ориентироваться в пространстве : учеб. пособие / И. К. Боровская, И. В. Ковалец. – Минск : Нар. асвета, 2005. – 32 с.

НАРУШЕНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Иванцова Наталья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

В логопедической работе с детьми со стертой дизартрией нарушение интонационной выразительности речи обнаруживается довольно часто к пяти годам. Но в настоящее время в специальных исследованиях проявления нарушения интонационной выразительности речи с учетом разнообразия форм стертой дизартрии остаются еще недостаточно освещенными. До настоящего времени не проводилось изучение восприятия и воспроизведения всего комплекса просодических средств, выступающих в качестве плана выражения интонации у детей со стертой дизартрией при различной локализации поражения.

Л. В. Лопатина отмечает, что у дошкольников со стертой дизартрией имеются *нарушения интонационной выразительности речи, процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур* предложения, которые проявляются в следующем: отсутствии или трудностях дифференциации интонационных различий на практическом, неосознанном уровне; недостаточной их сформированности на практическом уровне; замене вопросительной интонации повествовательной при одинаковой силе голоса; изменении силы голоса при попытке воспроизвести вопросительную интонацию; переносе логического ударения с одного на другое слово в предложении; воспроизведении всех предложений только с одной интонацией (вопросительной); попытке необоснованного и неоднократного повышения и понижения голоса внутри фразы [1].

Одна из задач нашего исследования заключалась в сравнении интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией и нормативным речевым развитием. Исследование проводилось в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 74 г. Бреста». В нем приняли участие 10 воспитанников со стертой дизартрией (контрольная группа) и 10 – с нормативным речевым развитием (экспериментальная группа). Для исследования интонационной выразительности речи использовалась методика О. И. Лазаренко [2].

Анализируя качество выполнения заданий детьми со стертой дизартрией и с нормативным речевым развитием по всем разделам методики О. И. Лазаренко, можно увидеть, что уровень сформированности всех компонентов интонационной выразительности речи детей с нормативным развитием значительно превышает уровень развития детей, имеющих стертую дизартрию. Это можно увидеть на гистограмме (рисунок 1).

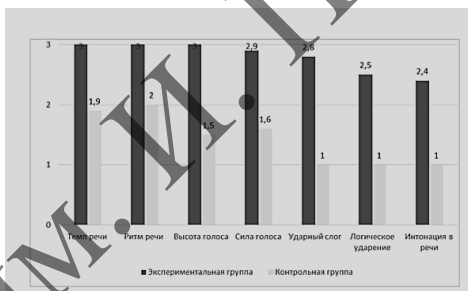


Рисунок 1. – Сравнительная характеристика уровней сформированности интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией и нормативным речевым развитием

При выполнении заданий на темп речи все дети с нормативным развитием легко изменяли темп речи в отработанном ряду слов, не испытывая никаких трудностей в определении нужного темпа в стихотворном тексте. Темп речи у дошкольников со стертой дизартрией сформирован на разном уровне. Трём воспитанникам выполнить задания удалось только после нескольких попыток. При выполнении возникали сложности или сразу не могли дать ответ. Пять детей испытывали небольшие затруднения при выполнении. И двое дошкольников не испытывали трудностей и легко справлялись с заданиями.

Уровень владения повествовательной, восклицательной и вопросительной интонациями детей с нормативным речевым развитием дошкольного возраста еще не до конца развит. Поэтому они воспроизводили разные виды интонации, но не использовали эмоциональной окраски в речи. Дети со стертой дизартрией испытывают трудности при воспроизведении различной интонации, речь монотонна и невыразительна.

Литература

1. Лазаренко, О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей [Электронный ресурс] : учеб. пособие / О. И. Лазаренко – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 64 с. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/user/664283/page/diagnostika-vyrazitelnosti-rechi>. – Дата доступа: 19.08.2019.
2. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / под ред. Е. А. Логиновой. – СПб. : Изд-во «Союз», 2005. – 192 с.

КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ РАБОТЕ С БУМАГОЙ И КАРТОНОМ

Исраилова Фируза (УО ТГПУ им. Низами, г. Ташкент)

Научный руководитель – В. А. Шинкаренко, канд. пед. наук, доцент

В публикациях по вопросам развития речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – учащихся) обращается внимание на коррекционно-развивающие возможности детского труда [1; 2; и др.]. Однако в имеющейся специальной психолого-педагогической литературе

вопросы использования работы с конкретными видами материалов для детского труда для развития у них речи представлены в самом общем виде и требуют дальнейшего изучения с учетом конкретного содержания обучения, представленного в действующих учебных программах и учебных пособиях. Этим определяется актуальность нашего исследования.

Цель исследования состоит в определении специфики коррекционной направленности обучения учащихся начальных классов работе с бумагой и картоном.

В Республике Узбекистан они обучаются работе с бумагой и картоном, как и с другими видами материалов для детского труда, на уроках по учебному предмету «Технология». Содержание обучения предусматривает освоение ряда технологических операций: сгибание и складывание бумаги, разметка по шаблонам, разметка по линейке (по линейке и угольнику), надрезание (или продавливание) линии сгиба на картоне и сгибание картона, резание бумаги и картона, наклеивание деталей из бумаги, склеивание частей изделий из бумаги и картона и др. Для того, чтобы учащиеся успешно освоили различные виды работ с бумагой и картоном и осознанно выполняли практические работы по изготовлению различных изделий, у них формируются представления и знания о видах и свойствах этих материалов, их применении в быту и на производстве, необходимых для работы инструментах и приспособлениях, правилах их безопасного использования, приемах выполнения технологических операций.

Выполнение изделий, показанных в учебниках «Технология» для учащихся общеобразовательной школы, общность формируемых знаний и изучаемых технологических приемов мы рассматриваем как значимое условие обеспечения образовательной инклюзии посредством уроков по учебному предмету «Технология». Содержание обучения данному учебному предмету мы оцениваем и как значимую предпосылку для решения задач развития речи.

Формирование у учащихся представлений и знаний взаимосвязано с пополнением и активизацией словарного запаса, развитием диалогической и монологической речи при воспроизведении полученных знаний. Об этом свидетельствует содержание действующих учебников для системы общего среднего образования, использование которых мы считаем абсолютно оправданным в образовательном процессе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Например, анализ учебника для 1 класса [3] указывает, что при освоении раскрываемого в нем содержания обучения работе с бумагой и картоном учащиеся могут обучаться пониманию и использованию большого количества слов и словосочетаний: названий материалов, инструментов, приспособлений (бумага, картон, клей, карандаш, карандашница, шаблон, закладка, кисточка, подставка для кисточки, ножницы, чехол для ножниц, подкладная доска и др.), видов работ (апликация, оригами и др.), изделий (закладка, поздравительная открытка, маска и др.), технологических операций и приемов их выполнения (сгибание, разметка, резание, наклеивание, прикладывание, обведение, намазывание и др.), признаков и свойств (цвет, величина, характеристики поверхности, взаиморасположение элементов и др.), предстоящих и выполненных действий (согнуть – согнул, разметить – разметил, вырезать – вырезал и т. д.). Их использование в разных грамматических формах позволяет продуктивно работать над совершенствованием грамматического строя речи.

Как и в работе с другими материалами для детского труда, учащиеся упражняются в воспроизведении полученных знаний, осуществляют в речевой форме ориентировку в задании и планирование предстоящей работы, сравнение изготовленного изделия с образцом, выполняют словесные отчеты об изготовлении изделий. Это может использоваться для решения задач развития у них диалогической и монологической речи, ее планирующей функции. Параллельно у учащихся формируются общетрудовые (общеучебные) умения ориентировки в задании, планирования и самоконтроля, овладение которыми происходит при активном участии речи.

Таким образом, обучение работе с бумагой и картоном следует рассматривать как действенное средство преодоления недостатков речевого развития и формирования деятельности учащихся.

Литература

1. Ивошкунев, Р. В. Развитие речи на уроках ручного труда в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] / Р. В. Ивошкунев. – Режим доступа: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18583.php>. – Дата доступа: 15.03.2021.
2. Захаров, А. З. Активизация речи учащихся на основе формирования трудовых навыков в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / А. З. Захаров // Дефектология. – № 3 – 1985. – С. 49–52.
3. Маннапова, И. Технология : учебник для 1 класса школ общего среднего образования / И. Маннапова, Р. Мавлонова, И. Ибрагимов. – Ташкент : ИПТД «O'qituvchi», 2019. – 80 с.

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Казакова Анна (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)
Научный руководитель – Т. С. Гусева, канд. пед. наук, доцент

В наше время инклюзия в массовых учреждениях все больше расширяется, аналогично с индивидуальным подходом в специальных учреждениях, что влечет за собой потребность в создании комплекса мер, позволяющих обеспечить необходимые условия для полноценного развития личности ребенка, что становится еще более актуальным в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Проблему развития и совершенствования зрительного восприятия в дошкольном возрасте изучали такие известные учёные, как М. Э. Бернадская, И. В. Ближников, Л. Р. Грегори, Л. П. Григорьева, В. П. Ермаков, С. И. Кондратьева, О. Г. Солнцева, С. В. Сташевский, Г. А. Якунин и др. Однако после перехода отечественной системы специального образования на ФГОС классические подходы требуют пересмотра и доработки. Именно поэтому тема данного исследования является актуальной и недостаточно разработанной.

Мы определили педагогические условия, с помощью которых, по-нашему мнению, процесс формирования зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения будет протекать более эффективно. Это учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей с нарушениями зрения; подбор специальных дидактических игр и упражнений, а также адаптация игр, применяемых в обучении с детьми без каких-либо отклонений, организацией развивающей среды.

С целью доказать или опровергнуть данную гипотезу нами была проведена коррекционная работа, в которой выделено 3 этапа. В эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста, составляющие контрольную и экспериментальную группы исследования по 10 человек.

Первый этап эксперимента – констатирующий, включающий следующие методики [1; 2], направленные на выявление уровня развития зрительного внимания, представлений, возможностей опознавания изображений и базовых навыков работы с наглядным материалом у детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты оказались следующими: у всех детей зрительное восприятие фрагментарное, нечёткое, нецелостное и требует дальнейшего развития. Низкий уровень составил 50% детей, аналогично средний уровень, высокого уровня не было отмечено среди испытуемых.

Второй этап эксперимента – формирующий, целью которого развитие навыков зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Он состоял из трёх этапов:

- 1) подготовительный – подготовить ребенка к развитию зрительного восприятия;
- 2) основной – развить зрительное восприятие;
- 3) заключительный – закрепить сформированный навык зрительного восприятия и ввести его в самостоятельную деятельность ребенка.

В работе были использованы специально подобранные и распределенные по этапам дидактические игры. При подборе игр учитывались возрастной показатель, особенности индивидуального проявления дефекта, уровень сформированности зрительного восприятия, выявленный на констатирующем этапе эксперимента. На всех этапах эксперимента осуществлялась адаптация материала таким образом, чтобы изображения на картинках отражали реальный предмет, силуэтные изображения. Детям предлагались на контрастном фоне цветные изображения предметов подбирались с яркими, контрастными цветами, четким контуром и увеличенного размера для лучшего зрительного восприятия.

Третий этап эксперимента – контрольный. Цель – определить динамику уровня развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Для этого нами была проведена аналогичная работа, как на первом этапе.

Результаты сравнения констатирующего и контрольного этапов эксперимента показали, что уровень развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа изменился в лучшую сторону: 40% исследуемых перешли с низкого уровня на средний уровень, а со среднего на высокий – 10%.

Таким образом, динамика развития зрительного восприятия прослеживалась у всех детей, участвовавших в формирующем эксперименте. Исследование показало, что такое поэтапное ознакомление с предметами окружающей действительности и соблюдение выделенных нами педагогических условий позволяют сформировать у слабовидящих детей целостный образ предмета, который является прочным «фундаментом» для дальнейшего развития ориентировки в пространстве.

Литература

1. Диагностика умственного развития дошкольников / Р. И. Бардина, [и др.]. – Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1996. – 248 с.
2. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Просвещение: Владос, 2015. – 127 с.

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Кананович Ольга (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – О. Л. Сапогова, старший преподаватель

В связи с переходом к инклюзивному образованию развитие просодической стороны речи становится все более актуальной проблемой, так как овладение детьми различными компонентами просодической стороны речи в дошкольном возрасте способствует их полноценной коммуникации и успешному обучению в школе. В данных условиях особую актуальность приобретает формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР), осложненной дизартрией и ринолалией.

Просодика представляет совокупность ритмико-интонационных свойств речи и является важной частью речевой деятельности. Просодическая сторона речи реализуется через такие качества речи, как тембр, высота и сила голоса, мелодика, темп, пауза, модуляции голоса, ритм, логическое ударение, речевое дыхание, полнота голоса, дикция. Просодические компоненты определяют выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации, несут определенную смысловую нагрузку [1].

Просодика как предмет исследования в ряде работ рассматривается в совокупности мелодико-интонационных способов коммуникации и играет важную роль в осуществлении коммуникативной функции общения, передачи эмоционального состояния говорящего, развития связной выразительной речи. Проблемой исследования интонационной стороны речи занимались Е. Э. Артемова, Е. Ф. Архипова, Г. В. Бабина, Е. В. Лаврова, Л. В. Лопатина, Й. Паан, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Соботович, С. Л. Тагтапова.

Анализ литературных источников показал, что данная проблема недостаточно освещена или требует уточнения особенностей формирования просодических компонентов у детей с ОНР. У детей с осложненным вариантом ОНР (дизартрия и ринолалия) отмечается несформированность просодических компонентов речи, которая проявляется в недостатках интонационно-выразительных средств речи, страдает не только воспроизведение, но и восприятие, дифференциация интонационных структур. Наблюдаются паузы в речи, ослабленный вдох и выдох, затруднения в произнесении длинных фраз, прерывистая, нечеткая, тихая, немодулированная речь, без соблюдения логических пауз [4].

Мелодико-интонационные расстройства относятся к наиболее стойким признакам дизартрии. Они проявляются в неразборчивости, эмоциональной невыразительности речи. Наблюдаются слабая выраженность голосовых модуляций, отсутствие произвольного изменения высоты голоса, его монотонность и немодулированность. Темп речи чаще замедленный, иногда нарушается ритм речи, становится скандированным [3].

В свою очередь при ринолалии отмечается своеобразный назальный оттенок голоса, специфический тембр голоса, его значительное искажение, неравномерное распределение речевого выдоха, аритмичность речевого дыхания [2].

Таким образом, логопедическую работу по формированию просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР необходимо проводить дифференцированно с учетом нарушений просодики при дизартрии и ринолалии.

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2006. – 319 с.
2. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / под ред. О. Н. Усановой. – М. : Просвещение, 1983. – 95 с.
3. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. – СПб. : КАРО, 2016. – 160 с.
4. Щерба, Н. В. Формирование произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования / Н. В. Щерба ; под ред. Н. Н. Баль. – 3-е изд. – Мозырь : Белый Ветер, 2016. – 130 с.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Коцур Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Проблема формирования грамматического строя речи является одной из самых актуальных. Грамматическая система состоит из морфологического и синтаксического уровней. Морфологический уровень основывается на умении владеть приемами словообразования и словоизменения, а синтаксический – на умении грамматически правильно сочетать слова в предложении и составлять предложения [1].

Проблема формирования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) являлась предметом интереса многих исследователей (Н. В. Лалаева, Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, Е. Ф. Соботович, Т. Б. Филичева, Л. Ф. Спирина и др.). Работа по поиску средств повышения эффективности коррекционных мероприятий по преодолению аграмматизмов у детей с ОНР III уровня не теряет своей важности, что связано с увеличением количества детей с недоразвитием речи.

В специальной литературе представлены различные методики формирования грамматической системы словоизменения у детей с ОНР (Л. М. Ефименкова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Собонович, Л. И. Трофименко, Н. В. Соколова). В методике, предложенной Е. Ф. Собонович [2], центральное место отводится подведению ребенка к усвоению системы окончаний. Для проработки каждой морфемы предложена система упражнений:

- 1) формирование направленности внимания на звуковое оформление морфемы путем ее многократного воспроизведения педагогом в разных ситуациях речевого общения с фиксацией внимания ребенка на его оральном образе. Сопоставление форм слова;
- 2) чтение специально подобранных текстов, насыщенных прорабатываемой морфемой. Организация наблюдения ребенка за использованием морфемы в речи;
- 3) сопоставление словоформ с усваиваемой морфемой, выделение морфемы («Слушай, мы видели утку, белку, лису. Скажи, что слышится в конце этих слов?»). Выделенная морфема соотносится с буквой;
- 4) самостоятельное использование морфемы путем ее добавления в слово, произносимое педагогом («Мальчик поймал зай... (ку)»);
- 5) самостоятельное конструирование ребенком словоформы. Ответы на вопросы педагога, дополнение произносимого им предложения словом в нужной форме.

В логопедической работе по формированию словоизменения у детей с ОНР Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова [3] выделяют три этапа. На первом осуществляется формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм: дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа существительных; работа с беспредложными конструкциями единственного числа существительных. Второй этап включает работу над предложно-падежными конструкциями единственного числа существительных; закрепление беспредложных форм множественного числа существительных. На третьем этапе используются непродуктивные формы словоизменения, предложно-падежные конструкции в косвенных падежах множественного числа существительных. Логопедическая работа по формированию системы словоизменения проводится последовательно на уровне словосочетания; на уровне предложения; на уровне связной речи.

Таким образом, каждую грамматическую форму прорабатывают по определенному плану: 1) выделение общего грамматического значения ряда словоформ; 2) соотнесение выделенного значения с флексией; 3) звуковой анализ флексии; 4) закрепление связи грамматического значения и флексии в специально подобранных упражнениях; 5) образование аналогичных словоформ в спонтанной речи.

Обобщение данных научно-методической литературы позволило нам выделить ряд методических рекомендаций по коррекции нарушений употребления грамматических форм слов у детей с недоразвитием речи. Авторами особо подчеркивается необходимость использования различных видов наглядных средств (графических схем, условно-символических изображений изучаемых объектов) в обучении детей с ОНР из-за недостаточного уровня развития абстракции и обобщения. В работе с учащимися продуктивным является использование различных видов письменного анализа как особого вида наглядности (разрезная азбука, запись анализируемых слов столбиком, подчеркивание разными цветами). Большое внимание уделяется характеристике свойств слова как значащей формы, что реализуется посредством выполняемых детьми двух основных учебных действий: образования из данного слова рядов форм и действия сравнения. Вновь образованные слова важно включать в различные виды речевой деятельности.

Литература

1. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР / Н. Ф. Серебрякова. – СПб. : «Союз», 2001. – 256 с.
2. Собонович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е. Ф. Собонович. – М. : Классик стиль, 2003. – 160 с.
3. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ

Кравченко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Заикание – это сложное речевое нарушение, при котором речь теряет плавность, появляются запинки, сбивчивость, происходит произвольный повтор слов или звуков, человек ощущает затруднения в использовании устной речи. Начало этого расстройства речи попадает обычно на период интенсивного формирования речевой функции. В основе возникновения заикания лежит появление мышечных судорог органов, отвечающих за речеобразование. Причиной судорожных сокращений мышц речедвигательного аппарата становятся патологические процессы, возникающие в головном мозге.

У заикающихся отмечаются нарушения просодической организации речи, в том числе темпоритмической и интонационной структуры высказывания. Эти нарушения проявляются в трудностях воспроизведения интонационных структур, затруднениях в самостоятельном использовании основных типов интонации [1].

В рамках экспериментального исследования, которое проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря», мы определяли состояние интонационно-ритмической стороны речи у детей младшего школьного возраста с заиканием. В обследовании приняли участие 9 учащихся младшего школьного возраста, имеющих в речевом анамнезе заикание.

Для достижения цели педагогического эксперимента нами были использованы следующие методики:

- автора Е. Ф. Архиповой «Воспроизведение интонации», направленная на выявление умения детей дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи [2];
- автора О. И. Лазаренко «Диагностика выразительности речи детей дошкольного и младшего школьного возраста», откуда были выбраны задания на определение умения использовать нужный темп в речи и на выявление возможности детей чувствовать ритмический рисунок [3].

Количественный и качественный анализ полученных результатов по методике Е. Ф. Архиповой показал, что дети младшего школьного возраста с заиканием с ошибками дифференцируют и воспроизводят интонационные структуры в экспрессивной речи, даже при отраженном воспроизведении фразы с различными интонациями и стихотворных строк в соответствии с интонацией экспериментатора. Так, высокий уровень воспроизведения интонации наблюдается лишь у одного из обследованных учащихся (11,1 % детей), который правильно дифференцировал различные интонационные структуры в экспрессивной речи; средний уровень понимания интонации проявился у 5 человек (55,5 % детей), т. е. задания выполнены с ошибками, но ошибки исправлялись самостоятельно по ходу работы. Детям требовалась помощь при самостоятельном воспроизведении мелодики повествовательного, вопросительного, восклицательного предложений. Темп высказываний был замедленный, интонационная речь была невыразительна. Низкий уровень воспроизведения интонации наблюдается у 3 учащихся (33,4 % детей), характеризовался тем, что дети допускали множество ошибок, у них наблюдались трудности переключения с одного типа интонации на другой, интонационная речь была невыразительна, монотонна, наблюдалось отсутствие пауз в конце фраз.

Результаты выполнения заданий по методике О. И. Лазаренко продемонстрировали, что 2 учащихся (22,2 % детей) достигли успехов, т. е. высокого уровня в узнавании ритмического рисунка фразы при простукивании; 4 учащихся (44,4 % детей) достигли среднего уровня верного выполнения после серии проб; остальные 3 учащихся (33,4 % детей) показали низкий уровень, недостаточное понимание и выполнение инструкции экспериментатора. Сложности в определении нужного ритма проявлялись в невозможности на слух соотнести ритм речи и простукивания, в нарушении «порядка» слышимых звуков, отсутствии повторяющихся последовательностей звуков и др.

В целом, проведенное обследование показало наиболее часто допускаемые детьми с заиканием ошибки: неумение находить по смыслу нужный темп речи и изменять его по инструкции; монотонность, неритмичность, невыразительность фраз в устной речи и чтении; ошибочность восприятия и трудности воспроизведения ритмического рисунка речи.

Исходя из общего анализа результатов эксперимента, можно говорить о том, что учащиеся младшего школьного возраста с заиканием имеют сложности в организации интонационно-ритмической составляющей речи, чему должно быть уделено пристальное внимание в процессе коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Поварова, И. А. Заикание: диагностика и коррекция / И. А. Поварова. – СПб. : Речь, 2005. – 274 с.
2. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2007. – 224 с.
3. Лазаренко, О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей / О. И. Лазаренко. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кулак Полина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – С. Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент

Кинезиология – наука о развитии умственных способностей и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Основная идея, на которой построена гимнастика мозга, это связь и влияние в процессе обучения друг на друга трех элементов: мозга, тела и эмоций [1, с. 13].

Все кинезиологические упражнения разделены на четыре блока [2, с. 63]. Блок упражнений «Энергетические упражнения» направлен на развитие навыков организации и поддержания равновесия в статическом состоянии и в движении. Блок упражнений «Углубление положения» направлен на компенсацию таких последствий стресса как импульсивность и растерянность, что часто встречается у детей с ОПФР. Блок упражнений «Растягивающие упражнения» можно использовать для того, чтобы помочь расслабить, отпустить напряжение и увеличить степень подвижности мышц конечностей. Блок упражнений «Срединные упражнения» направлен на координацию левосторонних и правосторонних функций мозга, которые необходимы для академической успеваемости; на формирование навыков общения/переработки сенсорной информации [2, с. 94].

Понимание важности зрительно-моторной координации в развитии функциональных способностей детей с функциональными нарушениями зрения приводит исследователей к возможности включения кинезиологических методов в образовательный процесс. Метод кинезиологической коррекции направлен на механизм возникновения психофизиологических нарушений развития, который позволяет не только устранить один симптом, но и улучшить функционирование и продуктивность хода психических процессов.

В этой связи для достижения определенного нами направления коррекционно-развивающей работы (формирование умения рисовать под зрительным контролем прямые, ломаные, изогнутые линии и фигуры плавными, неотрывными движениями) мы решили использовать такой способ, как рисование с помощью однотипных (симметричных, содружественных) и разнотипных (одна рука делает одно, другая – другое) движений рук и выполнение ряда подготовительных кинезиологических упражнений, которые включают в себя глазо-двигательные упражнения, направленные на развитие координации рук и глаз, кинезиологические упражнения для интеграции визуальной и аудиальной модальности.

Глазо-двигательные упражнения улучшают восприятие, позволяют расширить поле зрения. К ним относятся: упражнение «Глаза и язык» (дети делают глубокий вдох, поднимая глаза вверх, в это время язык тоже поднимается. Затем выдох, возвращаясь в исходное положение. То же самое во время вдоха проделывается языком и глазами по всем направлениям, в том числе и диагоналям. Это упражнение можно сначала облегчить, применяя только движения глаз, потом добавляя дыхание) и упражнение «Восьмерка».

Среди упражнений, направленных на развитие координации рук и глаз, мы выделили рисование на песке; лабиринты; «Цветные дорожки/пальчиковые бродилки» (перед ребёнком кладётся лист бумаги, на котором изображены разноцветные круги. Задача ребёнка – двигаться снизу-вверх по кругам одного цвета одновременно, ставя на них пальцы).

Использование пальчиковых кинезиологических гимнастик подразумевает знание основных положений кинезиологии – «кулак-ребро-ладонь», «колючки», «щепочка», «ухо-нос», «замок», «лезгинка», «отдаю честь», «змейка», «солнышко» и др. Пальчиковые упражнения с элементами кинезиологии можно использовать для развития мышц руки и развития межполушарного взаимодействия коры головного мозга ребенка.

Целью кинезиологических упражнений для интеграции визуальной и аудиальной модальности является формирование зрительного восприятия, развитие зрительной памяти, интеграция визуальной и аудиальной модальностей.

По рекомендациям А. Д. Сиротюк, кинезиологические упражнения целесообразно включать в основную и вводную части занятий, перед подачей нового материала, для развития мелкой моторики в ходе групповых и индивидуальных занятий. Выполняются они в медленном темпе, так как это способствует активизации вестибулярного аппарата и двигательных центров головного мозга. Упражнения выполняются по образцу, по словесной инструкции сначала правой рукой, потом левой рукой, затем синхронно двумя руками. Длительность повторений составляет 3 – 4 раза в зависимости от возраста и степени сложности. Кроме того, целесообразно объединять упражнения в игровые комплексы по развитию крупной и мелкой моторики.

Литература

1. Авдеева, О. Ю. Методика применения «Гимнастики мозга» как основы образовательной кинезиологии в школе / О. Ю. Авдеева. – М. : Эрудит-2, 2019. – 78 с.
2. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2005. – 272 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Лашевская Ксения (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

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

Актуальным практическим аспектом современной сурдопедагогики выступает развитие устной речи у незлышащих детей, в частности речевого дыхания: физиологической основы, компонента грамотной, фонетически наполненной речи. Правильное речевое дыхание, четкая ненапряжённая артикуляция является основой для звучания голоса.

Развитие речевого дыхания (формирование грудно-брюшного типа дыхания) у детей с нарушением слуха является направлением исследования многих специалистов (Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, И. В. Королёва, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, Т. Г. Шишкова и др.), как отмечают исследователи: «речевое дыхание у ранооглохших не сформировано. Дети не умеют создавать направленную, дозированную, длительную струю воздуха при выдохе, необходимую для произнесения речевых высказываний» [3, с. 48].

Знание особенностей речевого дыхания – это необходимое условие для организации коррекционной работы. Речевое дыхание имеет следующие характеристики: сила и длительность, плавность, экономное распределение воздушной струи, глубина входа, уточним, что требования к длительности выхода, в зависимости от возраста детей и временного промежутка занятий с учителем дефектологом, постоянно увеличиваются и являются строго индивидуальными.

С учётом возрастных и психофизиологических особенностей учащихся формирование речевого дыхания, по мнению А. Г. Ипполитовой, условно можно разделить на три этапа:

1 этап – формирование неречевого дыхания:

- 1) формирование длительного выдоха у детей;
- 2) дифференциация носового и ротового выдоха.

2 этап – формирование неречевого дыхания (формирование диафрагмального типа дыхания).

3 этап – формирование речевого дыхания при постановке звуков и интонационной выразительности речи. [2, с. 56].

Формирование диафрагмального дыхания обеспечивает основу для вызывания фонем и голосообразования. Диафрагмальное дыхание тесно связано с речевым дыханием, поэтому работа ведется сопряженно, то есть формирование диафрагмального дыхания является одним из компонентов хорошего речевого дыхания. Используются такие упражнения, как «Задуй свечку», «Воздушный шарик», «Жук жужжит» и др.

Для развития речевого дыхания у неслышащих учащихся не всегда стоит прибегать к большому числу дыхательных гимнастик и упражнений. Эффективным средством такой работы является произнесение гласных звуков, сонорных и фрикативных согласных, слогов, слов, фраз. Также для развития речевого дыхания, по мнению ученых, достаточно ставить перед детьми игровые задачи, связанные с различного рода дыхательными играми, длительным произнесением гласных, произнесением ряда слогов, целых слов и фраз на одном выдохе [4, с. 26]. На наш взгляд, включение различных пропевок с точечным пропеванием звука (на стакато, отрывисто), а также более связным пропеванием (на легато) позволяет сформировать плавный, длительный выдох. Можно визуализировать желаемую траекторию полета звука с помощью движения руки. Подбор песенного репертуара осуществляется с учетом детских интересов, желаний и постоянно обновляется: разучиваются песни к праздникам, различным мероприятиям, песни сопровождаются видео, используются субтитры при разучивании текста песен.

Такая организация работы способствует поддержанию устойчивого позитивного интереса учащихся, обеспечивает эффективное решение задач увеличения длительности выдоха и формирования слитной плавной экспрессивной речи.

Литература

1. Белякова, Л. И. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова, Н. Н. Гончарова, Т. Г. Шишкова ; под ред. Л. И. Беляковой. – М. : Книголюб, 2004. – 56 с.
2. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия : учебное пособие / А. Г. Ипполитова; под ред. О. Н. Усановой – М. : Просвещение, 1983. – 95 с.
3. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых: учебное пособие / И. В. Королева – СПб. : КАРО, 2009. – 192 с.
4. Рау, Ф. Ф. Устное слово : метод. пособие / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – М. : Совет спорт, 2004. – 120 с.
5. Рау, Ф. Ф. Устная речь глухих / Ф. Ф. Рау. – М. : Педагогика, 1973. – 304 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Мазейко Алеся (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Современный этап развития образования актуализирует вопрос использования инновационных технологий в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Многие методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Интерактивность трактуется как принцип организации определенной системы, как способность взаимодействовать или находиться в системе диалога. По определению С.С. Кашлева, термин «интерактивное взаимодействие» означает усиленную деятельность участников по взаимодействию между собой, а термин «интерактивное педагогическое взаимодействие» – усиленную целенаправленную деятельность педагога и учащихся по организации взаимодействия между собой в целях развития [2]. С.С. Кашлев классифицирует интерактивные методы по ведущей функции в педагогическом взаимодействии: *интерактивные игры* (способы взаимодействия педагога и ребенка, в которых интегрируются все ведущие функции интерактивных методов); *методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации* (осуществляемые педагогом в самом начале педагогического взаимодействия для оперативного включения в совместную работу всех и каждого); *методы организации обмена деятельностью* (предполагают сочетание индивидуальной и групповой совместной работы участников педагогического взаимодействия); *методы организации исследовательности* (направлены на выполнение учащимися анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, абстрагирования).

У детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) связанная речь, как особая сложная форма коммуникативной деятельности, самостоятельно не формируется. Нарушения связной речи у детей с ТНР обусловлены многими факторами: недостаточным анализом ситуации, трудностью выделения из образа ситуации существенных и второстепенных элементов, нарушением смыслового программирования содержания связного текста, неумением развертывать смысловую программу в виде серии предложений. Развитие связной речи непрерывно связано с обогащением и активизацией словаря и формированием грамматического строя речи. Необходима целенаправленная логопедическая работа по восполнению речевых средств, достаточных для самостоятельного развития речи в процессе их общения и обучения [1].

В литературе описываются группы методов, которые сегодня активно используются в практике логопедической помощи: игротерапия, кинезиотерапевтические методы, психокоррекционные методы, информационно-компьютерные технологии, арт-терапия и др.

Проверить эффективность применения методов интерактивного обучения в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ТНР являлось целью экспериментального исследования, которое проводилось на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка г. Мозыря» с воспитанниками специальной группы для детей в ТНР. В экспериментальном исследовании приняли участие дети в возрасте 4–5 лет. Логопедическая работа с использованием интерактивных методов проводилась на занятиях по формированию лексико-грамматических средств и развитию связной речи в период с сентября по декабрь 2020 года. В соответствии с программой «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» (2007) было составлено календарное планирование с включением интерактивных методов обучения: методов организации исследовательности, логоритмических упражнений, психогимнастики, театрализованных игр, информационно-компьютерных интерактивных методов. Приведем фрагмент планирования.

Тема: «Одежда. Обувь» (04.11-08.11.20). Перечень знаний и умений в планировании представлен согласно программному содержанию. Используемые интерактивные методы: *методы организации исследовательности* («Найди и назови обувь», «4-й лишний», «Что спряталось на картинке?»); *интерактивные игры* («В какое время года носят эту одежду, обувь?»), «Подбери заплатку для платья»); *психогимнастика* («Оживление предметов»); *логоритмические упражнения* («Обувь»); *театрализованные игры* («Где мой пальчик?»); *информационно-компьютерные интерактивные методы* (интерактивная презентация «Одежда. Обувь»).

Результаты проведенного экспериментального исследования показали, что систематическое и целенаправленное использование интерактивных методов в обучении детей с ТНР способствует эффективному усвоению материала, восполнению недостающих речевых средств, формированию связной речи и навыков общения. Интерактивные методы пробуждают у детей интерес, повышают мотивацию к деятельности, стимулируют вовлечение детей в коррекционно-образовательный процесс, формируют умение работать в команде.

Литература

1. Баль, Н. Н. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи: учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов дошкол. учреждений / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. – 152 с.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения: учебно-метод. пособие / С. С. Кашлев. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2013. – 224 с.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Макеева Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Жлудова, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время проблема изучения словаря эмоций у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) остаётся актуальной. Понимание причин, лежащих в основе тех или иных особенностей эмоционального словаря, специфики развития понимания своего эмоционального состояния и эмоции других людей в онтогенезе и при различных нарушениях развития выступает необходимым фактором успешного преодоления ограничений жизнедеятельности.

Формирование словаря эмоций у старших дошкольников с ТНР – важное условие их эмоционального развития. Эмоциональный словарный запас необходим ребенку для знакомства с миром человеческих ценностей, выполнения различных видов деятельности (работа, игрушки, обучение), развития общения со взрослыми и сверстниками.

Цель нашего экспериментального исследования – выявить особенности словаря эмоций у детей старшего дошкольного возраста, провести сравнительный анализ результатов исследования.

Методы диагностики:

1. Методика «Эмоциональная идентификация» (модификация методики Е. И. Изотовой). Цель – выявить особенности идентификации эмоций различных модальностей у детей старшего дошкольного возраста, индивидуальные особенности эмоционального развития. Выявить возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации. Детям показывали изображения лиц людей, задача детей – определить их настроение и назвать эмоцию: радость, печаль, гнев, страх, презрение, отвращение, удивление, стыд, интерес, спокойствие. Затем предлагается воспроизвести эмоцию на своем лице.

2. Тест на выявление детских страхов А. И. Захарова и М. Панфиловой «*Страхи в домиках*». Цель – выявление и уточнение преобладающих видов страхов у детей.

В исследовании принимала участие группа из 15 детей в возрасте 5–6 лет, имеющих в заключении «Общее недоразвитие речи (II и III уровни речевого развития)» при различных речевых нарушениях.

Констатирующий эксперимент позволил выявить следующие особенности словаря эмоций у детей с ТНР.

«Эмоциональная идентификация». Все испытуемые (100 %) смогли определить и воспроизвести эмоцию радости, 70 % – грусти, 50 % – страха, 40 % определили и воспроизвели эмоцию удивления, 40 % с трудом определили эмоцию спокойствия; эмоцию гнева, отвращения, обиды не смогли дифференцировать, а тем более по-разному воспроизвести и назвать словом все испытуемые (100 %).

У детей с ТНР возникли трудности в дифференциации чужих эмоций. Детям проще определять и называть полные эмоции – радость – грусть. Выраженные трудности дети испытывали при описании эмоции. Возможно, это связано с недостаточным запасом словаря эмоций, поэтому была необходима помощь педагога: опора на прошлый опыт ребенка, наводящие вопросы.

«Страхи в домиках». Как показали результаты эксперимента, все испытуемые (100 %) боятся сказочных персонажей (Бабу Ягу, Кося, Бармаля и др.), 90 % соответственно проявили медицинские страхи, 90 % боятся страшных снов и темноты, 100 % – одиночества, опозданий, наказания, чужих людей, 70 % – высоты, глубокой воды, замкнутого пространства (пространственные страхи). Для 90 % детей с ТНР характерен страх войны.

Анализируя полученные данные отметим, что почти у всех детей проявляются такие страхи, как: медицинские, животных и сказочных персонажей, социально-опосредованные, страх смерти. Эмоциональные реакции у 60 % детей выражаются в слезах, криках, стремлении вступить в драку, в напряженности лицевых мышц; у 20 % – в общей замкнутости и заторможенности, у 20 % – в смехе, улыбке как проявлении положительной реакции. Детям сложно развернуто описывать эмоциональные состояния по графическим схемам и фотографиям, им свойственно компенсировать недостатки словаря эмоций путем описания визуальных признаков проявлений этих эмоций сопутствующими им вокализациями.

Все эти данные подтверждают научные сведения о недостаточном развитии эмоционально-волевой сферы и словаря эмоций детей старшего дошкольного возраста с ТНР, эмоциональной неустойчивости, неадекватности эмоциональных реакций на воздействия окружающей среды. Результаты экспериментальной работы являются основанием для разработки программы коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию словаря эмоций.

Литература

1. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 288 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСТРАФИЕЙ

Манько Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

С началом обучения в школе у некоторых детей обнаруживаются затруднения с чтением и письмом. Такие затруднения становятся следствием частичного нарушения процесса письма – дисграфии. Дисграфия обусловлена недоразвитием или распадом высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы [1].

В процессе порождения письменной речи выделяется мотивационный уровень, языковой уровень, уровень моторной реализации зрительного образа буквы. Каждый из этих уровней осуществляется с участием многих мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования.

В исследованиях, посвященных изучению особенностей мыслительной деятельности детей с нарушениями речи (И. Т. Власенко, А. Гермаковская, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастокова, Е. Ф. Собонович, О. Н. Усанова и др.), отмечается, что у детей с речевой патологией часто наблюдается сочетание нарушений речи и познавательной деятельности. В ряде работ указывается, что и у детей с дисграфией наблюдаются нарушения познавательной деятельности, в частности, мыслительных операций.

Основой познавательной деятельности является процесс познания, обеспечивающий получение и накопление знаний [2]. Процесс познания реализуется с помощью таких психических процессов, как: внимание, память, мышление, восприятие, воображение, речь. Одна из задач нашего исследования заключалась в изучении особенностей познавательной деятельности у младших школьников с дисграфией.

Исследование проводилось в государственном учреждении образования «Средняя школа № 23 г. Бреста». В нем приняли участие 10 учащихся 2-х классов, имеющих различные виды дисграфии, и 10 – с нормативным речевым развитием.

Методика изучения внимания младших школьников показала, что во время выполнения задания и по количеству допускаемых ошибок у испытуемых с дисграфией отмечается средний (28 %) и низкий (72 %) уровни концентрации и устойчивости внимания.

При анализе работ младших школьников с нормативным речевым развитием было отмечено наиболее быстрое выполнения задания с наименьшим количеством ошибок, чем у младших школьников с дисграфией. У детей с нормативным речевым развитием отмечается высокий (40 %) и средний (60 %) уровни развития концентрации и устойчивости внимания.

Исследование точности и скорости восприятия младших школьников с помощью методики Л. Ф. Тихомировой позволило сделать следующие выводы: при анализе работ младших школьников с дисграфией отмечался низкий и средний уровни точности и скорости восприятия. Большинство детей не успело справиться с заданием за определенное количество времени, поэтому сумма точно воспроизведенных графических изображений не соответствовала сумме графических изображений в данной 100-клеточной таблице. При обследовании особенностей восприятия младших школьников с нормативным развитием сумма точно воспроизведенных графических изображений соответствовала высокому и среднему уровню точности и скорости восприятия.

При исследовании слуховой памяти у младших школьников с дисграфией обнаружилось, что при прямом повторении учащиеся запоминают и называют 4–5 цифр, что свидетельствует о среднем уровне развития слуховой памяти, однако при обратном повторении дети называют лишь 2–3 цифры, что говорит о низком уровне развития слуховой памяти. При исследовании слуховой памяти у младших школьников с нормативным речевым развитием наблюдалось запоминание 5–6 цифр при прямом повторении и 4–5 при обратном повторении, что является показателем высокого уровня развития слуховой памяти.

Исследование способности к обобщению у младших школьников с дисграфией выявило, что количество правильных ответов и родовых понятий, с помощью которых было найдено лишнее слово соответствует среднему и хорошему уровню развития способности к обобщению. Однако у одного учащегося был обнаружен низкий уровень развития способности к обобщению. Он смог дать 6 правильных ответов, при этом установив только одно родовое понятие для обобщения слов. При исследовании способности к обобщению у младших школьников с нормативным речевым развитием у большей половины учащихся был выявлен высокий уровень развития способности к обобщению (6 человек), у 2-х – хороший уровень, у 2-х – средний уровень развития способности к обобщению.

Литература

1. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
2. Коломинский, Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и развитие / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Непечелович Вероника (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

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

Современный мир просто невозможно представить без информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), они нашли свое применение во всех сферах жизни человека. В связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией в нашей стране изменился не только привычный образ жизни людей, но и организации, в том числе и учреждений образования: они перешли на удаленную (дистанционную) форму работы и обучения. Находясь на расстоянии друг от друга, люди общаются, обмениваются данными и плодами своего труда при помощи ИКТ. В наше время их использование – это не влияние моды, а необходимость, которая также отразилась на практике работы учителя-логопеда. На данный момент каждый учитель-логопед применяет информацию из интернет-источников: пользуется электронными учебниками и различными интерактивными программами для практической деятельности; использует специализированные образовательные сайты, справочники и словари, изучает новинки педагогической литературы.

Для обмена опытом работы с коллегами, консультирования и просвещения родителей в своей работе учитель-логопед использует дистанционное обучение с различными типами коммуникаций: форумы, вебинары, чаты, онлайн-конференции, электронную почту, сайт УО.

Графические редакторы и программы (PinnacleStudioPlus, WindowsMovieMaker, AdobePhotoshopCS3, составляющие MicrosoftOffice) помогают учителю-логопеду в обработке текстового и видеоматериала, также дают возможность красиво оформить иллюстрации, ярко обработать брошюры, информационные стенды, буклеты. С помощью программы Excel учитель-логопед может обрабатывать результаты диагностики, а с программой MicrosoftOffice оформлять документацию при организации коррекционно-образовательного процесса, а также пополнять информационный банк нормативной базы, банк сведений о детях, имеющих нарушения речи и пр.

В последние годы возникает необходимость поиска наиболее современных и эффективных способов обучения детей, которые позволили бы наряду с традиционными методами коррекции добиться положительного эффекта. На помощь учителю-логопеду приходят современные ИКТ, которые способны улучшить продуктивность коррекционного процесса.

ИКТ-технологии в настоящее время стали высокоперспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР. Компьютерные технологии выводят процесс преподавания на высший уровень, они побуждают учителя-логопеда искать нетрадиционные методы и формы взаимодействия с детьми с ОПФР, а также относятся к числу результативных средств обучения, которые применяются в специальной педагогике на современном этапе т.к. способствуют повышению интереса у воспитанников к обучению, поддерживают познавательную активность, позволяют достичь высоких успехов в развитии детей.

В отличие от обычных «предшественников», современные интерактивные пособия обладают рядом существенных преимуществ: скорость и удобство передачи и возможность модификации в соответствии с задачами, которые поставил учитель-логопед при работе с конкретным ребенком. Данные пособия вызывают у детей больший интерес, чем традиционные учебники и печатные материалы. Применение различного иллюстративного материала с использованием ИКТ позволяет учителю-логопеду быстрее достичь запланированной цели в коррекционной работе с детьми, ведь информация, представленная на экране интерактивной доски, в компьютере на планшете или ноутбуке, вызывает у воспитанников огромный интерес. Быстро, в доступной форме, с помощью звука, движения, анимации, образно и ярко преподносится материал, который привлекает внимание детей, а, следовательно, повышает интерес к занятию, эффективному изучению, запоминанию, закреплению материала. Доказано, что во время просмотра презентации, слайдов, видеороликов, развивающих и обучающих игр включаются все виды памяти [1].

Безусловно, использование ИКТ в работе учителя-логопеда имеет собственные правила и ограничения, определенные СанПиНи рассчитанные на различный возраст. Кроме того, параллельно ИКТ следует использовать традиционные бумажные варианты пособий, ведь не для каждого ребенка гаджеты предписаны и полезны.

ИКТ также способствуют изменению условия взаимодействия учителя-дефектолога с семьями воспитанников, ведь эффективность работы учителя-логопеда также зависит от сотрудничества с субъектами образовательных отношений, а это взаимодействие позволяет значительно повысить продуктивность коррекционной работы.

Учитель-логопед проводит с помощью ИКТ различные виртуальные консультации: тематические – о развитии речи; актуальные – в форме «вопрос – ответ» или онлайн по запросу родителей. Это позволяет своевременно и постоянно информировать взрослых об особенностях формирования речи ребенка, о профилактике и путях коррекции речевых нарушений, об успехах ребенка, используя чат, форум на страничке сайта учреждения образования или собственный блог, что становится все более популярным.

Литература

1. Чибрикова, М. Э. Применение компьютерных технологий в логопедической практике / М. Э. Чибрикова, Н. Ю. Гомзякова // Вестн. Кург. гос. ун-та. – 2018. – № 4. – С. 31–33.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Новикова Ирина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

В современных исследованиях игровая деятельность все чаще рассматривается как эффективное средство развития, обучения и воспитания подрастающего поколения. Однако вопросы рассмотрения возможности роли сюжета в развитии детей дошкольного возраста с нарушениями зрения недостаточно раскрыты. В настоящее время существует ряд исследований, посвященных специфическим особенностям индивидуальных мыслительных процессов и личности в целом у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения Н. Ю. Боряковой, Е. С. Слепович, У. В. Ульяновская и др.

Исследования Е. К. Ивановой, У. В. Ульяновской показывают, что активность детей среднего возраста с нарушениями зрения отличается от игровой деятельности здоровых сверстников. Л. В. Кузнецов отмечает отсутствие детализированных сюжетов, недостаточную координацию игровых действий ребенка, нечеткость в соответствии с правилами игры и др.

Исследования тифлопедагогов М. И. Земцовой, Л. И. Солнцевой, Т. П. Свиридюк показали, что развитие сюжетно-ролевой сферы слабовидящего ребенка имеет свои особенности и проблемы, зависящие от ситуации и степени нарушения зрения и зрительного восприятия у слепых и слабовидящих детей. Это выражается в недостатке зрительного и сенсорного опыта, которые могут приводить к неправильным, неполным представлениям об объектах и действиях в них, что может привести к ограничению развития объекта игровых действий, обеднению игрового сюжета, снижению уровня совместной деятельности ребенка в игре.

Медленное развитие объекта игрового действия влияет и на содержание, и на смысл игры, так как именно в процессе выполнения той или иной роли происходит обеднение образного представления, а на снижение уровня субъекта действия будет влиять сюжет игры. Л. И. Солнцев писал, что в обучении слабовидящих детей игре и развитию их в творческой игре существенную роль выполняет педагог, вовлекающий слепых детей, что дает возможность учитывать особые потребности, вызванные слепотой.

Многие исследователи утверждают, что использование развивающих игр и упражнений для сенсорного развития слабовидящих детей показало, что при освоении норм, особенностей и характеристик предметов и явлений действительности в игре они намного эффективнее. С. М. Хорош показала, что процесс разработки мероприятий с игрушками у слепых детей без обучения практически невозможен, и подчеркнула ведущую роль педагога в развитии детских игр. Успешность развития ролевой игры во многом будет определяться началом педагогического управления постепенным созданием игры, деятельностью в течение всего периода их обучения.

Для определения уровня сформированности сюжетно ролевой игры у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения была использована методика, разработанная Р. Р. Калининой, в результате которой было выявлено, что сюжетно-ролевые игры детей с нарушениями зрения характеризуются средним уровнем развития: бедны по содержанию и тематике. В самостоятельных играх наблюдается многократная повторяемость сюжетов, без внесения детьми новых сюжетных линий. Это показало необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по формированию и совершенствованию навыков сюжетно-ролевой игры у дошкольников с нарушением зрения.

С целью разнообразить тематику и содержание сюжетно-ролевых игр мы постоянно обогащали представления об окружающей действительности. Дети с нарушениями зрения также получали эти знания в других видах деятельности: чтении художественной литературы, изучении иллюстраций, интервью и поездка.

Контрольный эксперимент показал положительные сдвиги в развитии сюжетно-ролевой игры: тематика игр расширилась, дети начали проявлять творческие игровые планы действий, начали заранее продумывать способы реализации сюжета, комбинируя знания из различных источников. Дети активно участвуют в разделении ролей, стараются действовать в соответствии с правилами. Детские игры стали более продолжительными из-за увеличения игрового действия, они не отражают различных социальных ролей.

Таким образом, при специальной коррекционной работе с детьми с нарушениями зрения сюжетно-ролевая игра становится не только универсальным, но и оптимальным психолого-педагогическим средством, оказывающим влияние на полноценное развитие.

Литература

1. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция нарушений зрения у детей : учебно-методическое пособие / Н. Ю. Борякова. – М. : Гном-Пресс, 2018. – 64 с.

2. Зворыгина, Е. В. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры / Дошкольное воспитание. – 2019. – № 5. – С. 31–40.

3. Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии / ред.-сост. Г. Н. Лаврова, В. Я. Салахова. – Челябинск : Образование, 2017. – 329 с.

4. Слепович, Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – СПб. : Речь, 2018. – 247 с.

5. Ульяновская, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульяновская. – Н. Новгород : НГПУ, 2016. – 230 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Посаженикова Елизавета (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Дошкольный возраст является сензитивным периодом развития коммуникативных связей. Взаимоотношения и совместная деятельность ребенка со взрослым и сверстником – это необходимое условие психического развития личности, формирования его общественных качеств.

Исследования детей с нарушением зрения показали, что становление коммуникативной деятельности у зрячих и лиц с патологией осуществляется принципиально одинаково, однако зрительный дефект изменяет восприятие окружающего мира, т.к. искажается система сенсорных эталонов [1]. Дошкольник с нарушениями зрения по сравнению с нормально видящим сверстником в меньшей степени владеет невербальными средствами общения (выразительные движения, жесты, мимика). Субъективный перцептивный образ строится с учетом искаженной сенсорной информации от зрительного анализатора, что нарушает целостность взаимодействия всех анализаторных систем, происходит перестройка связей и при формировании коммуникации они включаются в иную систему, чем у зрячих [1].

Для исследования педагогических условий формирования социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с нарушениями зрения был проведен эксперимент, в гипотезе которого были обозначены педагогические условия, одним из которых было построение образовательного процесса на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребёнка.

При проведении исследования в МБДОУ «Детский сад № 6 «МАЛАХИТ» г. Чебоксары» удалось выявить, что в начале эксперимента 20 % от всего количества детей имеют высокий уровень социально-коммуникативных навыков и по 40 % средний и низкий уровни.

В коррекционной работе традиционно было выделено 3 этапа.

1. Подготовительный, целью которого было установление контакта и подготовка ребенка к формированию социально-коммуникативных навыков. Для этого использовались игры и упражнения на развитие эмоциональной сферы, мимики и пантомимики детей дошкольного возраста.

2. Целью основного этапа было формирование социально-коммуникативных навыков. Для достижения этой цели решались задачи, направленные на развитие психических процессов, устранение или снижение трудностей в общении на вербальном и невербальном уровне, формирование интереса к общению, адекватное проявление эмоций и др.

3. На заключительном этапе использовались упражнения и задания, направленные на закрепление новых сформированных навыков.

Коррекционная работа строилась на основе комплексного и системного подхода. Также учитывались и другие принципы общей и специальной педагогики (сочетание прямых и параллельных педагогических действий, ведущего вида деятельности, единство диагностики и коррекции и др.) В процессе проведения коррекционной работы обеспечивался индивидуальный подход на основе коллективной работы родителей и педагогов и всестороннее развитие личности ребенка.

Проведенное после эксперимента исследование показало заметные улучшения: 60 % детей составили высокий уровень социально-коммуникативных навыков, а по 20 % дошкольников показали средний и низкий уровень.

Таким образом, важнейшее значение в возникновении у детей общения имеет взрослый, который постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень. Дети с нарушенным зрением в процессе формирования новых потребностей в общении постепенно овладевают все более правильным произношением слов, что является основой развития их коммуникативной деятельности.

Проведенное исследование показало эффективность работы в этой области. Активное вмешательство взрослого способно в относительно короткий срок вызвать благоприятные сдвиги в общении детей даже старшего дошкольного возраста, выправить дефекты и отклонения в их коммуникативной деятельности.

Литература

1. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики / В. П. Ермаков, А. Г. Якунин. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
2. Лоница, В. А. Формирование и развитие обобщений у слабовидящих школьников / В. А. Лоница // Психолого-педагогические вопросы обучения детей с нарушением зрения. – М., 1995.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Прокопенко Анна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Одним из важнейших условий успешной социализации личности выступает сформированность социальной компетентности. Социальная компетентность является одним из важнейших видов компетентностей, так как, по мнению И. А. Зимней, все компетентности социальны в широком смысле [1]. И. А. Кудяева подчеркивает, что социальная компетентность личности проявляется в различных формах – как зрелость (компетентность) духовная, гражданская, профессиональная. Но во всех этих проявлениях она всегда предстает как ориентация личности на сотрудничество, на кооперацию совместных усилий, на гармоничное, справедливое сочетание интересов [2]. И. А. Зимняя выделяет три группы социальной компетентности: 1) компетентности, относящиеся к самому человеку как к личности, субъекту деятельности, общения; 2) компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека [1].

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

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

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

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

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

Наблюдение за работой в парах все же показало, что в большинстве случаев дети испытывали некоторые коммуникативные трудности в процессе работы. Вероятно, это связано с тем, что дети с нарушениями речи быстро уставали в процессе совместной деятельности, а продуктивность и темп работы снижались. Так, дошкольники данной группы демонстрировали отсутствие интереса в контакте с партнером, неумение ориентироваться в ситуации общения. Возможно, это связано с несформированностью способов построения практических взаимоотношений со сверстниками, обусловленных именно недостатком речевых средств, которыми располагают дети.

Таким образом, нам видно, что коммуникативный компонент на высоком уровне сформирован у 15 % воспитанников с ОНР, на среднем уровне – 30 % и на низком – 55%. В группе с нормативным речевым развитием 75 % воспитанников показали высокий результат, 25 % – средний, а низких результатов не оказалось.

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

Литература

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

ИНТЕРНЕТ-СТРАНИЦА ЛОГОПЕДА

Сайко Надежда (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Л. В. Федорова, старший преподаватель

В реалиях современного мира происходит активная информатизация общества. Это находит отражение в любой сфере деятельности человека, педагогической в том числе. В связи с этим многие современные педагоги стремятся работать в информационном пространстве, использовать информационно-коммуникационные технологии, помогающие найти актуальную информацию и при необходимости поделиться ей с коллегами, распространять свой педагогический опыт, осуществлять работу с родителями и учащимися на современном уровне, используя различные формы взаимодействия, дистанционные в том числе. Все это легко реализуется в Интернет-пространстве, например, с помощью персонального сайта [1].

Современный рынок предоставляет большой выбор конструкторов для создания персонального сайта, а также – дальнейшего его размещения и использования в интернет-пространстве.

Создание сайта предполагает использование соответствующего бесплатного или платного хостинга. Существует большое количество различных платформ, среди которых наиболее доступными и легкими в использовании выделяют Wix.com [2] и Setup.ru [3].

Wix.com – бесплатный онлайн-конструктор, который обладает широким набором возможностей для создания высококачественного, эксклюзивного и индивидуального Flash-сайта любой сложности, дизайна и с различными возможностями. В помощь пользователю предлагается обучающий видеоролик по созданию Flash-сайта, что позволяет быстро создать сайт с нуля с помощью готовых шаблонов без знания языка программирования. Сервис Setup.ru также позволяет пользователям бесплатно, быстро и без сложностей создать личный сайт, причем с доменом в зоне ru.

С помощью платформ персональный сайт создать несложно, однако, чтобы он функционировал, важно продумать его структуру и содержание. Так, персональный сайт логопеда может содержать:

1. Новостной блок – объявления для посетителей сайта, сообщения о последних изменениях на сайте.
2. Блок о профессиональной деятельности логопеда – информация об образовании, месте работы, личных достижениях, достижениях учащихся.
3. Блок о педагогическом опыте специалиста – список публикаций, материалы тезисов, докладов и выступлений.
4. Блок для родителей – информация о нарушениях речи, письма и чтения у детей различных возрастных групп, рекомендации и памятки для родителей, разные познавательные и интересные материалы.
5. Блок нормативных документов – нормативные документы, регулирующие специальное образование в Республике Беларусь, журналы, речевые карты, календарно-тематическое планирование, рабочие тетради.
6. Информационный блок – описание форм работы специалиста, особенностей его режима и организации работы.
7. Блок «Артикуляционная гимнастика» – комплекс статических и динамических упражнений для развития артикуляционного аппарата ребенка.
8. Блок об учащихся – фрагменты видеороликов, фотографии детей в процессе работы.
9. Познавательный блок – список образовательных интернет-ресурсов, ссылки на образовательные сайты, на страницы специалистов.
10. Методический блок – методические разработки специалиста, дидактические материалы.

Наполняемость сайта может быть произвольная, его структура и содержание может варьироваться, однако важно, чтобы он имел приятный дизайн, был простым в навигации, «живым» и постоянно обновляющимся, а главное – обеспечивающим всем необходимым специалиста и учащихся для осуществления совместной продуктивной учебно-коррекционной деятельности, роста профессиональной компетентности логопеда.

Литература

1. Создание персонального сайта учителя-логопеда [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://urok.1sept.ru/articles/651960>. – Дата доступа : 20.02.2021.
2. Wix.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wix.com>. – Дата доступа : 19.02.2021.
3. Setup.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.setup.ru>. – Дата доступа : 19.02.2021.

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Сашина Юлия (ФГБОУ ВО ГТТИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – А. А. Мирошниченко, докт. пед. наук, профессор

Успешность реализации инклюзивного образования во многом зависит от культуры отношения субъектов образовательного процесса к детям с ОВЗ, от готовности педагогов и родителей к совместному взаимодействию. Культура отношений и готовность в значительной степени определяются информированностью участников образовательных отношений о целях, роли, перспективах инклюзивного образования для современного общества [2].

Цель данного исследования – диагностировать состояние инклюзивного просвещения в образовательных организациях г. Глазова.

Для достижения выдвинутой цели нами было использовано анкетирование. Анкета была разработана самостоятельно. В ходе апробации была обеспечена ее надежность и валидность.

Всего в обследовании приняло участие 208 респондентов, из них: 85 школьников, 57 родителей (законных представителей), 66 учителей.

Исследование показало, что участники образовательных отношений считают, что детям с ОВЗ лучше и эффективнее обучаться в специализированных классах и в специализированных образовательных организациях.

Отношение к инклюзивному образованию и детям с ОВЗ неоднозначное. Обучающиеся приемлют инклюзивное образование, но родители и учителя затрудняются найти положительные моменты в инклюзивном образовании. Выявление причин такого отношения родителей и учителей выявило их слабую информированность о инклюзивном образовании. Полученные данные актуализируют потребность в инклюзивном просвещении как направлении деятельности, позволяющем обеспечить необходимый уровень информированности о инклюзивном образовании участников образовательных отношений [1].

Литература

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография [Электронный ресурс] / С. В. Алехина, Н. В. Новикова, Л. А. Казакова ; под общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71–95. – Режим доступа : <http://nauka.x-pdf.ru/17mehnika/439560-1-alehina-inklyuzivnoe-obrazovanie-dlya-detey-ogranichennimi-vozmozhnostyami-zdorovya-sovremennie-obrazovatelnie-tehno.php>. – Дата доступа : 10.02.2021.

2. Коряковцева, Е. И. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования / Е. И. Коряковцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialy/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-pri-obuch/>. – Дата доступа: 14.02.2021.

МОДЕЛИРОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Сердюкова Анастасия (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – С. Е. Гайдукевич, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время актуальна проблема низкой двигательной активности. У нормотипичных дошкольников происходит формирование и усвоение разных по структуре и характеру движений, без каких-либо трудностей. Однако, если говорить о детях с нарушениями зрения, здесь стоит упомянуть, что им свойственна боязнь пространства, сложных, а также базовых движений в нем [1]. Вследствие чего у дошкольников снижается познавательная и двигательная активность. Это напрямую влияет не только на их психоэмоциональное состояние, но и на их развитие в целом (формирование правильной осанки, походки, образование плоскостопия, стереотипии и др.) [2].

При проведении наблюдения мы констатировали у детей с нарушениями зрения отставание в развитии основных движений. В связи с этим была поставлена задача обосновать и разработать средства стимулирования организованной и самостоятельной двигательной активности, ввести их в состав коррекционных занятий по развитию зрительного восприятия и повседневной жизнедеятельности детей дошкольного возраста. За основу были взяты соответствующие возрасту подвижные дидактические упражнения и игры, стимулирующие выполнение проблемных локомоций в процессе овладения зрительно-пространственными представлениями.

Отбор движений и зрительно-пространственных представлений в соответствии с учебной программой дошкольного образования и программой коррекционных занятий позволил определить содержание коррекционно-развивающей работы и приступить к моделированию комплексных заданий, решающих двойную задачу – развитие зрения и движений. Для каждой возрастной группы на основе анализа устанавливались связи между задачами по формированию зрительно-пространственных представлений (они являлись точкой отсчета) и движений, что позволило определить тематические блоки: представления о точках отсчета в пространстве, представления о пространственных отношениях между объектами, представления об удаленности объектов.

Для практической реализации каждого блока брали не сформированные у детей локомоции и на их основе моделировали или адаптировали задания для коррекционных занятий или самостоятельных игр, связанные с ориентированием в пространстве под зрительным контролем. Так дети с нарушениями зрения 3–4 лет в соответствии с программой должны уметь: двигаться в заданном направлении с точкой отсчета от себя «направо, налево, вперед, назад» (блок «представления о точках отсчета в пространстве»). Учитывая имеющиеся у них затруднения в ходьбе на носках, решаем обозначенную задачу развития зрительно-пространственных представлений с помощью подвижных игр «Мышки», «Не задень», «Идите ко мне», «Через ручеек». Данные игры позволяют реализовать поставленные задачи, а также сформировать западающие локомоции.

Данное исследование и моделирование проводилось для повышения уровня двигательной активности дошкольников с нарушениями зрения, так как большинство детей этой категории можно охарактеризовать как малоподвижных, поэтому так важно при построении коррекционного занятия правильно стимулировать их активность, вызвать интерес, снизить страх и нежелание быть мобильным. Таким образом, подходящая двигательная активность обязана расцениваться в качестве важного признака двигательного развития дошкольника, а также учитываться на коррекционных и иных занятиях.

Литература

1. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Рос. гос. пед. ун-т, 1998. – 271 с.
2. Лямцева, И. В. Двигательная деятельность детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема / И. В. Лямцева, Н. П. Белинова // Актуальные задачи педагогики : материалы V междунар. науч. конф., г. Чита, апрель 2014 г. – Чита : Молодой ученый, 2014. – С. 61–66.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

Синельникова Маргарита (ФГБОУ ВО ВятГУ, г. Киров)

Научный руководитель – С. Б. Башмакова, канд. пед. наук, доцент

Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения является одним из ведущих направлений деятельности специалиста. В традиционной методике исправления фонетических расстройств ведущей формой организации работы является контактная индивидуальная работа, направленная на: создание условий, формирование первичных артикуляционных и произносительных умений, закрепление полученных навыков в речи [1]. Такая работа является достаточно затратной по времени и требует не только усилий логопеда на организованных занятиях, но и включения в учебный процесс родителей с целью организации контроля за самостоятельной работой занимающегося. В системе логопедической работы большую долю времени занимают упражнения по правильной артикуляции и произношению звуков [2]. Бесконтрольное выполнение этих упражнений может привести к закреплению неправильных патологических действий и, как следствие, к незавершенности коррекционного процесса. По статистике качества логопедической работы у 15 % занимающихся отсутствует динамика и завершенность коррекции отдельных звуков. Решение данной проблемы мы видим в использовании в логопедической работе современных цифровых технологий. Передовой технологией в данной сфере, которая может использоваться, как аналог контактной работы логопеда, может стать использование искусственного интеллекта.

Цель исследования – разработать программное обеспечение по коррекции и автоматизации артикуляционных навыков на основе применения технологии искусственного интеллекта.

С целью обучения системы искусственного интеллекта основным функциям логопеда в коррекционной работе нами была разработана оригинальная классификация нормативных вариантов артикуляции звуков русского языка. В основу классификации был положен двигательнo-кинестетический подход. В качестве параметров дифференциации артикуляционных движений были заложены нормативные положения губ и языка по сходному артикулированию ряда фонем. Всего было выделено 9 артикуляционных поз по положению губ и 6 артикуляционных поз по положению языка. Все нормативные артикуляционные позы были описаны с позиции расположения их в пространстве артикуляционных органов.

Обучение искусственного интеллекта распознаванию артикуляционных поз губ и языка осуществлялось дифференцированно на образцах, нормативно выполняемых людьми и при неправильном выполнении [3]. Всего было собрано более 6000 экземпляров фотографий правильных и отклоняющихся артикуляционных поз, по 200 вариантов на каждую артикуляционную группу. Обучение искусственного интеллекта осуществлялось путем внесения в базу данных артикуляционных образов с оценкой их нормативности и ненормативности. При подборе вариантов искусственного интеллекта для обучения было принято использовать сверхточную нейронную сеть, которая способна классифицировать и идентифицировать большое количество артикуляционных поз [4]. В результате обучения была достигнута точность распознавания качества артикуляционных образов на уровне 90,13 %, что находится в пределах завершенной обученности. Следующими параметрами, которым обучалась нейронная сеть, были чувствительность и специфичность, каждый из которых составил не менее 90 %. Для каждого артикуляционного уклада группы разработана собственная нейронная сеть распознавания.

Таким образом, полученный экспериментально опытный образец распознавания нормативности и ненормативности выполнения артикуляционных движений с помощью программы искусственного интеллекта позволяет применять данный процесс в организации логопедической работы по коррекции звукопроизношения на этапе подготовки и постановки звуков, а также на этапе автоматизации полученных занимающимся навыков в самостоятельной работе. Система искусственного интеллекта обеспечивает обратную связь по качеству выполняемых движений, что позволяет занимающемуся или родителю предупреждать ошибочные действия и стимулировать закрепление правильных навыков.

Литература

1. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
2. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
3. Бредихин, А. И. Алгоритмы обучения сверточных нейронных сетей / А. И. Бредихин // Вестн. Югорского гос. ун-та. Компьютерные и информационные науки. – 2019. – № 1 (52). – С. 41–54.
4. Краснова, А. Ю. Изучение принципа работы сверточной нейронной сети / А. Ю. Краснова // E-Scio. Компьютерные и информационные технологии. – 2020. – № 7. – С. 598–604.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Смолянец Ольга (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

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

Ключевой задачей формирования и развития произносительной стороны устной речи детей с нарушением слуха дошкольного возраста является формирование устной речи как средства общения. Одним из основных направлений в данной работе является формирование и развитие речевого дыхания.

Ребенок с нарушением слуха обладает вполне развитым физиологическим (витальным) дыханием. Иначе обстоит дело с речевым дыханием. Данный феномен связан с тем, что дети с нарушением слуха не могут овладеть устной речью на основе подражания и до начала специальной коррекционной работы у них отмечаются только единичные голосовые реакции. Из этого можно сделать вывод, что у ребенка нет необходимости согласовывать работу дыхательного, речевого и голосового аппаратов. Еще одной проблемой при овладении экономным и длительным выдохом, помимо неточного управления работой дыхательных мышц, является и то, что ребенок с нарушением слуха неплотно смыкает голосовые складки при фонации, образует недостаточной степени узкие щели или чрезмерно напряженные смычки речевыми органами при артикуляции [1, с. 31].

Главной целью исследования является последовательность предъявления специальных упражнений для формирования правильного речевого дыхания у детей с нарушением слуха дошкольного возраста.

В ходе исследования было выявлено, что одним из лучших средств развития речевого дыхания у детей с нарушением слуха является произнесение гласных звуков, фрикативных и сонорных согласных, слогов, слов и фраз.

В начале обучения более эффективным является использование разнообразных игровых дыхательных упражнений, которые не связаны непосредственно с речью. Основной целью данных упражнений является обучение детей делать умеренно глубокий вдох с последующим экономным, длительным и сильным выдохом. Этот навык в дальнейшем пригодится для того, чтобы дети могли слитно и громко произносить слова и фразы.

Примером упражнений для развития силы и длительности выдоха можно назвать следующие: вращение ветряных мельниц; сдувание с ровной поверхности песчинок, комков из ваты и бумаги; поддувание шариков, перьев, кусочков ваты в воздухе; катание по столу струей выдыхаемого воздуха карандашей; задувание свечей на расстоянии.

Для развития плавного выдоха и регулировки его силы можно предложить следующие упражнения: поддувание бумажных корабликов, плавающих в воде; пускание мыльных пузырей и т. д.

Следующим этапом работы является формирование умения произносить речевые отрезки (слогосочетания) разной длины, далее слова и короткие фразы слитно, на одном выдохе. Необходимо следить, чтобы дети не делали вдох после каждого произнесённого слога. Работу начинают с двух слогов и далее постепенно увеличивают: ПА, ПАПА, ПАПАПА и т. д.

Требования к длительности выдоха постепенно увеличиваются. Далее постепенно формируется умение воспроизводить на выдохе слова, затем – фразы разной длины. Необходимо уделить особое внимание формированию умения детей с нарушением слуха делить фразы на синтагмы (части) в соответствии со смысловой связью слов [1, с. 188].

Таким образом, работа над речевым дыханием у детей с нарушением слуха дошкольного возраста является ключевым направлением при работе над формированием произносительной стороны устной речи. При работе над речевым дыханием следует придерживаться последовательности предъявления упражнений и необходимо остерегаться чрезмерного использования исключительно дыхательных упражнений, упражнениями «на холостом ходу». Также необходимо исключить возможные ошибки: требуя от детей произнесения на одном выдохе слогов, слов или фраз, необходимо следить, чтобы дети не делали чрезмерно глубокого вдоха и при этом не выдыхали до последнего из себя воздух. Данные аспекты не соответствуют естественным условиям речи и могут отрицательно влиять на качество произношения [2, с. 34].

Литература

1. Рау, Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: пособие для учителей / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
2. Феклистова, С. Н. Методика коррекционно-развивающей работы при нарушении слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова, Т. И. Обухова, Л. В. Михайловская. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2011. – 128 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Сочнева Марина (УО БрГУ им. А.С. Пушкина, г. Брест)

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

Понятие «общее недоразвитие речи» (далее – ОНР) предполагает наличие симптомов несформированности (или задержки развития) всех компонентов речевой системы (фонетико-фонематической ее стороны, лексического состава, грамматического строя). Общее недоразвитие речи может иметь различный механизм и соответственно различную структуру дефекта [1].

В структуре дефекта наблюдается нарушение фонематического слуха (А. Р. Лурия), недостаточность звуко-слоговой структуры речи с преобладанием ошибок фонематического характера, ограниченность словарного запаса, устойчивые аграмматизмы, бедность и стереотипность синтаксического оформления, интонационные и голосовые нарушения [2].

Нарушения фонетической и лексико-грамматической сторон речи в сочетании с несформированностью интонационной выразительности затрудняют организацию коммуникативной деятельности младших школьников с ОНР, нарушают их речевое взаимодействие и со взрослыми, и особенно со сверстниками.

Одна из задач нашего исследования заключалась в изучении интонационной стороны речи учащихся младшего школьного возраста с ОНР. Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 33 г. Бреста». В нем приняли участие 10 детей с ОНР (9 из них имеют IV уровень речевого развития (не резко выраженное ОНР), 1 – III уровень) и 10 – с нормативным речевым развитием.

При обследовании восприятия ритма максимальное количество баллов набрали 5 детей с ОНР, среднее количество баллов – 5 детей, ниже среднего – 0, низкое – 0. Задание на восприятие простых и акцентированных ударов у 50 % детей с ОНР выполнялось в замедленном темпе. Все 10 учащихся с нормативным речевым развитием правильно выполнили данное задание.

Ни один ребенок с ОНР не набрал максимального количества баллов в процессе обследования воспроизведения ритма. Среднее количество баллов набрали 3 детей, ниже среднего – 7, низкое – 0. В группе же учащихся с нормативным речевым развитием максимальное количество баллов набрали 4 детей, среднее – 5, ниже среднего – 1, низкое – 0. Наибольшие трудности вызвали у детей задания на воспроизведение серии простых и акцентированных ударов.

В процессе обследования восприятия интонации в группе учащихся с ОНР также не оказалось детей, набравших максимальное количество баллов. Среднее количество баллов получилось у 2 детей, ниже среднего – у 7, низкое – у 1. Дети затруднились в дифференциации типов предложений и определении законченности фраз; путали вопросительную и восклицательную интонацию. В то время как 9 детей с нормативным речевым развитием за выполнение этого задания получили максимальное количество баллов и только один – среднее количество.

Обследование воспроизведения интонации показало, что только один учащийся с ОНР набрал количество баллов ниже среднего, а 9 – низкое количество баллов. Большинство детей с ОНР воспроизводили предложения монотонно, тихо, без изменения интонации; не передавали эмоциональное состояние на материале отдельных фраз. В группе учащихся с нормативным речевым развитием максимальное количество баллов набрали 7 детей, среднее количество баллов – 3 детей, ниже среднего – 0, низкое – 0.

При обследовании восприятия логического ударения также было выявлено, что только один учащийся с ОНР набрал количество баллов ниже среднего, а 9 – низкое количество баллов. Дети с ОНР не называли слова (гадали, путали), выделенные голосом в повествовательном предложении и стихотворном тексте. В группе учащихся с нормативным речевым развитием максимальное количество баллов набрали 7 детей, среднее количество баллов – 3 детей, ниже среднего – 0, низкое – 0.

Аналогичные результаты в группе учащихся с ОНР были получены в ходе обследования воспроизведения логического ударения: один учащийся с ОНР набрал количество баллов ниже среднего, а 9 – низкое количество баллов. Дети с ОНР с трудностью воспроизводили фразы с логическим ударением по образцу, не отличали предложения с разными логическими ударениями, не выделяли логическим ударением предлагаемые слова. При воспроизведении фраз с повествовательной и вопросительной интонацией с перемещением логического ударения в зависимости от количества слов требовалась активная помощь взрослого. Данное задание вызвало и некоторые трудности у младших школьников с нормативным речевым развитием, так максимальное количество баллов набрал только один учащийся, среднее количество баллов – 8 детей, ниже среднего – 1, низкое – 0.

Таким образом, проведенное исследование доказало, что у детей с ОНР страдает интонационная сторона речи, в особенности следующие компоненты: воспроизведение ритма, восприятие и воспроизведение интонации, восприятие и воспроизведение логического ударения, состояние слухового самоконтроля.

Литература

1. Логопедия : учебник для дефектологических факультетов педагогических вузов / ред. Л. С. Волкова. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
2. Ларина, Е. В. Формирование интонационной стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи в структуре коррекции типологического нарушения письма: монография / Е. А. Ларина. – Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-ва, 2009. – 153 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Степанова Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Н. С. Жлудова, канд. пед. наук, доцент

Общение, являясь очень сложной и многогранной деятельностью, требует особых знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного всеми расами и поколениями. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

В ряде исследований (М. И. Лисиной, Т. А. Репиной, А. Г. Ружской и др.) отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника. Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития. Если же средства для коммуникации, в первую очередь, речь, ограничены, то развитие коммуникативных умений имеет количественное и качественное своеобразие. Большинство детей с нарушениями речи с трудом вступает в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной.

В ходе исследования коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи нами была поставлена цель: определить уровень сформированности коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи и специфику их формирования. В констатирующем эксперименте приняли участие дети 5–6 лет, которые имеют общее недоразвитие речи (ОНР) и получают коррекционно-педагогическую помощь на занятиях с учителем-дефектологом. В ходе исследования нами были использованы специальные диагностические задания, предложенные в методическом пособии О. В. Дыбиной: «Отражение чувств», «Необитаемый остров», «Помощники», «Не поделили игрушку», «Интервью». В данном пособии представлены диагностические задания для выявления уровня сформированности компетентностей детей 5–7 лет; даны качественные характеристики уровней сформированности технологической, информационной и социально-коммуникативной компетентностей [1].

Выявлено, что 10 % участников эксперимента имеют *высокий уровень* развития коммуникативных навыков. Они умеют без помощи взрослого различать эмоциональное состояние взрослого или ребенка и рассказать о нём, получать информацию в общении и вести диалог, умеют выслушать другого, спокойно отстаивают своё мнение, соотносят свои желания с интересами других, умеют участвовать в коллективных делах, уважительно относятся к окружающим людям, спокойно реагируют в конфликтных ситуациях.

Участники исследования (60 %), у которых развитие коммуникативных навыков было отнесено к *среднему уровню*, демонстрировали умения понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого и рассказать о нём, умения уважительно относиться к окружающим людям, не ссориться, но не умеют спокойно реагировать в конфликтных ситуациях – не хотят делиться и разрешать конфликтную ситуацию (например, Н. начинает кричать и отбирать игрушки, становится агрессивной, готова ударить другого ребёнка).

Дети с *низким уровнем* сформированности коммуникативных навыков (30 %) испытывают значительные трудности при выполнении практически всех диагностических заданий даже с помощью взрослого. Наиболее успешно дети справились с заданиями, требующими умения спокойно выслушать мнение другого.

Наблюдения за поведением детей в общении и экспериментальные данные подтверждают, что важнейшим фактором развития умений общения ребёнка является его взаимодействие со взрослыми, отношение к нему как личности, учет уровня сформированности коммуникативной потребности, который уже достигнут ребёнком. Отсутствие умения общаться или низкий его уровень отрицательно сказывается на характере участия в совместной деятельности, обуславливает непрочность отношений, конфликтность контактов между детьми.

Полученные результаты диагностики свидетельствуют о том, что уровень развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с ОНР недостаточный и для его повышения необходимо проводить целенаправленную, комплексную коррекционно-развивающую работу.

На основании полученных данных мы разработали индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию коммуникативных умений у дошкольников с ОНР.

Литература

1. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет / под ред. О. В. Дыбиной. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 64 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Сыраева Надежда (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

В окружение ребенка-дошкольника входят различные объекты природы. Поэтому одним из направлений экологического образования является формирование у детей представлений о домашних животных у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Ознакомление дошкольника с животными неизбежно: это естественный процесс познания окружающего мира и приобретения социального опыта.

Исследованиям в области экологического воспитания детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения посвящены работы отечественных и зарубежных ученых: Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци (развитие чувства природы каждого ребенка), К. Д. Ушинский (влияние природы на формирование личностных качеств ребенка), В. А. Сухомлинский (природа как «вечный источник мысли» и добрых чувств детей). Для психолого-педагогической науки рассматриваемая нами проблема не является абсолютно новой. Большой вклад в ее решение внесли С. Д. Дерябо, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, И. Т. Суравергина, В. А. Ясинин др. Ими обоснованы принципы, цели, задачи, методы расширения экологических знаний у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, разработано содержание, методические рекомендации, определены условия реализации идей экологического образования в разных аспектах. В области представлений о домашних животных у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения, как особого направления, работали А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Н. Ф. Реймерс, И. Т. Суравергина, Л. И. Егоренко, М. Д. Маханева, С. Н. Николаева [1], Н. А. Рыжова [3], А. М. Федотова [2], Л. В. Шинкарева и др.

Представления о домашних животных детей с нарушением зрения отличаются от образов представления у детей в норме. Характерными особенностями их представлений о домашних животных являются фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности и вербализм. Эти особенности проявляются у лиц с дефектами зрения в различной степени в зависимости от состояния зрительного анализатора, главным образом остроты зрения, поля зрения, а также ряда других факторов: знаний, опыта, характера деятельности, условий обучения и воспитания, влияющих на представления детей с нарушениями зрения в той же степени, что и на образы памяти у детей с нормальным зрением. Неполное и неточное отображение предметов ведет к снижению уровня обобщенности, выделению несущественных признаков.

При проведении исследования сформированности представлений о домашних животных у детей среднего дошкольного возраста с нарушением зрения в МБДОУ «Детский сад № 6 "МАЛАХИТ" г. Чебоксары» удалось выявить, что в начале эксперимента 50 % от всего количества детей имеют высокий уровень: дети имеют представление о домашних животных, а другие 50 % – имеют средний уровень: дети имеют представление, узнают их названия, особенности внешнего облика, поведения. Понимают, что жизнь этих животных тесно связана с человеком, но каким образом, объяснить не могут.

Формирующая часть эксперимента состояла из трех этапов:

Подготовительный, целью которого было включение детей в процесс коррекционной работы, для этого использовались упражнения психогимнастики и др., была проведена подготовка к обогащению экологических знаний детей.

В ходе коррекционной работы на основном этапе были реализованы следующие педагогические условия:

- с данной возрастной группой детей осуществлялась поэтапно: развитие эмоционально-положительного отношения к животным, расширение знаний о условиях жизни и пользе домашних животных, воспитание любви к животным, нравственного поведения с животными в природе;
- разработана и проведена серия занятий с использованием дидактических игр о животном мире, в процессе которых осуществлялось знакомство с категориями животных, их дифференциации, умению описывать внешний вид животных и т. п.;
- обогащена предметно-развивающая среда предметами, атрибутами, книгами и иллюстрациями дидактического характера.

В результате проведения констатирующего эксперимента мы обнаружили положительную динамику: 65 % от всего количества детей имеют высокий уровень: дети имеют представление о домашних животных, а другие 35 % – остались на среднем уровне, но и у них выделены некоторые качественные изменения: повысился интерес к выполнению заданий дидактических игр, немного обогатился словарь глаголов и прилагательных, относящихся к изучаемой лексической теме.

Таким образом, организованная целенаправленная работа по формированию представлений о домашних животных у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения является эффективной и может быть рекомендована для использования родителями и воспитателями.

Литература

1. Николаева, С. Н. Ознакомление дошкольников с живой природой / С. Н. Николаева // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 7. – С. 31.
2. Рыжова, Н. А. Экологическое образование в дошкольных образовательных учреждениях: теория и практика / Н. А. Рыжова. – М.: Карапуз, 2019.
3. Федотова, А. М. Формирование представлений о животном мире у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения / А. М. Федотова // Воспитание и обучение детей дошкольного возраста: методические рекомендации для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1999.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В СТАНОВЛЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Свярис Карина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – И. Н. Логинова, канд. пед. наук, доцент

Одним из важных условий подготовки старших дошкольников с общим недоразвитием речи к школе и успешной адаптации в ней является развитие у них диалогической речи.

Л. С. Выготский, Т. В. Лисина, А. Г. Рузская, Л. Г. Соловьева и многие другие авторы рассматривают диалогическую речь как яркое проявление коммуникативной функции языка, как первичную, классическую форму речи и речевого общения. Исследование особенностей ее становления у детей с нарушениями речи остается актуальной и значимой проблемой.

Диалогическому общению старших дошкольников с общим недоразвитием речи присуще не только затруднение в речевом оформлении высказывания, но и специфика речевого поведения. Для них характерно отсутствие инициативы в начале диалога, а также низкая активность в его поддержании. Наблюдаются трудности организации взаимодействия и установления контакта. У большинства таких детей отмечается неумение вступать в субъект-субъектные отношения, осознать потребность в ведении диалога [2].

С учетом обозначенных затруднений наиболее эффективным, на наш взгляд, будет использование в коррекционной работе по формированию диалогической речи интерактивных методов обучения. Они способны формировать у детей советующее речевое поведение в различных ситуациях общения. Ключевым понятием, определяющим сущность интерактивных методов, выступает «взаимодействие». Взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого».

В педагогике интерактив рассматривается как «характеристика взаимодействия и общения субъектов процесса обучения» или как «дидактическое средство обучения». Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение.

Н. И. Суворова обращает внимание на то, что интерактив исключает превалирование как одного человека, так и одного мнения над другим [4; с. 26]. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску.

Как отмечают в своих трудах Т. А. Мясоед, Н. И. Суворова, С. Б. Ступина, суть интерактивного обучения состоит в особой организации процесса, когда все дети оказываются вовлеченными в процесс познания [1; 3; 4].

Формирование диалогической речи у детей дошкольного возраста – сложный поэтапный процесс, который осуществляется в непосредственном общении.

На начальных этапах общение организуется в диаде «педагог – ребенок». Так как детям с общим недоразвитием речи трудно проявлять самостоятельность в построении диалога, ведущая роль на этом этапе находится у более сильного в этом плане собеседника: у взрослого. Педагог организует общение с ребенком и является его координатором.

На этом этапе педагогом может быть использована кукла – посредник. Практика показывает, что ведение диалога от лица игрушки способствует установлению эмоционального контакта, снижению тревожности, повышению активности, интереса, эмоционального отклика у ребенка. Использование игрушки дает возможность обогатить тематику диалога, расширить диалогическое пространство. Эффективность этого интерактивного приема объясняется созданием игровой ситуации, то есть учетом ведущего вида деятельности детей.

По мере овладения детьми диалогическими умениями роль участия взрослого ослабевает. Далее, когда освоена форма общения педагог-ребенок, к диалогу привлекаются несколько детей.

Работа над диалогом по схеме педагог-ребенок-ребенок имеет свою специфику. Построение диалогического общения ведется под руководством педагога, но без явного участия в нем. Предполагается, что диалог ведется с помощью ребенка, более сильного в организации общения.

На последующих этапах, когда отработаны навыки диалога, можно переходить к организации общения в триаде «ребенок-игрушка-ребенок». Диалог ведется от имени игрушки, опосредованно между детьми. В этом направлении широко используется прием драматизации.

Далее детям предоставляется возможность свободного общения, но первоначально еще с косвенным участием педагога: «ребенок-группа детей/ребенок».

Детей с общим недоразвитием речи нужно учить взаимодействовать и участвовать в диалоге. Вданной работе использование интерактивных методов имеет огромное значение и широкое применение. Они являются необходимостью в становлении диалогического общения и как цели, и как средства овладения родным языком.

Литература

1. Мясоед, Т. А. Интерактивные технологии обучения : спец. семинар для учителей / Т. А. Мясоед. – М., 2004. – 82 с.
2. Соловьева, Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьева // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 37–45.
3. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учебно- методическое пособие / С. Б. Ступина. – Саратов : Наука, 2009. – 52 с.
4. Суворова, Н. И. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. И. Суворова // Учитель. – 2000. – № 1. – С. 25–27.

О ФОРМИРОВАНИИ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Татаринова Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

Для полноценного овладения ребенком связной речью необходимо сформировать у него достаточно богатый глагольный словарь. Успешность речевой деятельности во многом зависит от объема словаря, используемого в общении, от точности понимания значения слова. В исследованиях, посвященных вопросам развития глагольной лексики ребенка (А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин и др.), подчеркивается, что для полноценного овладения ребенком речью, прежде всего, необходимо сформировать у него достаточно богатый глагольный словарь, поскольку система предикатов является доминирующим звеном в раскрытии последовательности сюжета. По мнению В. В. Виноградова [1], глагол является самой сложной и самой емкой грамматической категорией русского языка, он наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи, имеет самый богатый набор грамматических категорий. Описывая характерные особенности речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР), исследователи (Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова) отмечают, что нарушение лексического и грамматического компонентов является одним из наиболее стойких в структуре ОНР. Дети не могут самостоятельно овладеть достаточным объемом словаря (Л. Ф. Спирина, Р. Е. Левина, А. В. Ястребова и др.), что ограничивает их возможности в отборе нужных слов и правильном их употреблении в речи, вследствие чего нередко возникают замены слов. С учетом постоянного увеличения числа обучающихся с подобным системным нарушением речи проблема формирования лексико-грамматических средств речи занимает важнейшее место в современной логопедии.

Проведенное нами исследование особенностей понимания и употребления глагольной лексики детьми с ОНР (6–8 лет) предполагало выполнение обучающимися 4 блоков заданий по следующим направлениям: исследование пассивного словаря; исследование активного словаря; исследование семантической структуры слова и лексической системности; исследование словообразования. Выборка составила 15 человек. Исследование пассивного словаря у детей показало, что большая часть обучающихся допускали ошибки в виде неточных ответов. При исследовании активного словаря выявлено, что большая часть испытуемых допускали замены слов (чаще замены слов, близких по звучанию; замены действия орудием действия, например «топорят»). Умения группировать слова, добавлять одно общее слово к двум данным, подбирать синонимы и антонимы к глаголам, подбирать глаголы, обозначающие действия людей также не сформированы в должной мере половины обследованной группы: обучающиеся смогли их продемонстрировать с направляющей помощью в виде вопросов. Особые затруднения вызвали задания на словообразование глаголов, на дифференцирование глаголов совершенного и несовершенного вида.

Результаты исследования особенностей понимания и употребления глагольной лексики обучающимися с ОНР показали, что в содержании коррекционной работы крайне важны коррекционно-развивающие упражнения, направленные на:

– уточнение и различение значений слов-действий (показ предмета, действия и их изображений; дидактические игры; включение слова в словосочетания и фразы);

– формирование умения образовывать глаголы (уточнение связи между значением морфемы и ее знаковой функцией звучания; сравнение слов с одинаковой морфемой; закрепление в процессе специально подобранных упражнений) и устанавливать значение слова, привносимое словообразовательным элементом (словообразовательный анализ; сопоставление слов с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов; объяснение значения через контекст);

– формирование системы словоизменения глагола (работа над грамматическими категориями глагола; понимание и употребление словоформ глагола; употребление возвратной формы глаголов, дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида).

Систематическое применение приемов сравнения, обобщения, группировки, исключение лишнего, использование наглядных вспомогательных средств, игровых приемов работы, усвоение лексики в связи со специально подобранными текстами будет способствовать увеличению объема словаря и точности понимания значения слова.

Особое внимание важно уделять глагольным словосочетаниям, так как именно глагол чаще выступает в роли предиката, организующего звена предложения, в связи с чем значимыми считаем методики ряда авторов: Н. Е. Ильяховой «От глаголов к предложениям», Н. В. Серебряковой «Развитие синтагматических связей слов», Т. Б. Филичевой «Совершенствование связной речи».

Литература

1. Виноградов, В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под. ред. Г. А. Золотовой. – 4-е изд. – М.: Рус. яз., 2001. – 719 с.
2. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирина – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.

РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В МИКРОПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Тетерева Варвара (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Ориентировка в пространстве – одна из актуальных и сложных проблем, входящих в сферу социальной адаптации детей с нарушением зрения. Во многом это связано с тем, что умение ребенка ориентироваться в быту, приобретение им навыков самообслуживания, умение передвигаться по улицам города самостоятельно, а затем и дальнейшее обучение в школе зависят от того, насколько успешно они будут сформированы в дошкольном возрасте.

Пространственная ориентировка – это умение человека в каждый момент времени правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и своё положение относительно каждого из них [2].

Если классифицировать ориентировку по характеру пространства, то ее можно разделить на два типа: ориентировка в микропространстве и ориентировка в макропространстве [1].

Ориентировка в микропространстве – это восприятие и анализ находящегося вокруг пространства и объектов, с которыми человек напрямую взаимодействует во время какой-либо деятельности [1].

Ориентировка в микро- и макро-пространстве развивается в тесной взаимосвязи, так как ориентиром, естественной точкой отсчета при ориентации является сам ребенок. Ориентировка на плоскости, на листе бумаги складывается к концу дошкольного возраста.

Исследования детей с нарушениями зрения показали, что развитие ориентировки в микропространстве у детей старшего дошкольного возраста находится на низком уровне. Дети во многом преувеличивают свои возможности, не умеют правильно двигать по листу бумаги, путают направление, не умеют действовать по инструкции, удерживать ее в памяти, некоторые не соотносят схему с реальной ситуацией, а пространственные представления являются неполными, есть дети, которые употребляют указательные слова («там», «здесь» и др.), вместо словесных обозначений. Несформированность умения ориентироваться в микропространстве в дальнейшем может повлиять на успешность обучения ребенка в школе.

С целью определения педагогических условий, которые позволят развить у детей старшего дошкольного возраста умение ориентироваться в микропространстве, был проведен эксперимент, в гипотезе которого были предположены педагогические условия, одним из которых явилось проведение коррекционно-развивающей работы в форме игровой деятельности.

Результаты исследования умения детей ориентироваться в микропространстве, проводимых на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 6 «Малыхит» г. Чебоксары Чувашской Республики, показали, что в начале эксперимента у 60 % детей выявлен низкий уровень, а у 40 % средний уровень развития. Детей с высоким уровнем развития умения ориентироваться в микропространстве выявлено не было.

При разработке коррекционной программы в игровой форме были использованы методические рекомендации Л. А. Дружининой, О. И. Крушельницкой, А. Н. Третьяковой, Н. Я. Семяго.

На протяжении всей коррекционной работы проводился учет индивидуальных особенностей детей, использовался зрительный материал, увеличенного размера, с четким контуром, а также ведущий вид деятельности детей – игра.

Проведенное в завершении эксперимента исследование показало следующие результаты: у 10 % детей был выявлен высокий результат, у 70 % – средний результат и 20 % детей показали низкий уровень развития умения ориентировки в микропространстве.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие умения ориентироваться в микропространстве влияет на дальнейшую социализацию детей и их способность обучаться в школе. Дети с нарушением зрения не могут самопроизвольно справиться с возникшими трудностями в ориентировке в пространстве, а следовательно нуждаются в коррекционной помощи. Наиболее эффективной работа по развитию умения ориентироваться в микропространстве будет, если ее построить в игровой форме, так как игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста.

Литература

1. Муссейбова, Т. А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. А. Муссейбова // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 4. – С. 36–40.
2. Сверлов, В. С. Пространственная ориентировка слепых : учеб. пособие / В. С. Сверлов. – М.: Учпедгиз, 1951. – 150 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Тимофеева Валентина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)

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

Актуальность выбранной темы заключается в том, что формирование элементарных математических представлений (ФЭМП) – это непременно важная часть познавательного развития дошкольника. Под математическим развитием дошкольников понимаются качественные изменения в познавательной деятельности ребенка, которые происходят в результате формирования математических представлений и связанных с ними логических операций. Для умственного развития детей существенное значение имеет приобретение ими математических представлений, которые активно влияют на формирование мышления, столь необходимого для познания окружающего мира. Многие известные ученые подчеркивают, что формирование у ребенка математических представлений должно опираться на предметно-чувственную деятельность, в процессе которой легче усвоить весь объем знаний и умений, осознанно овладеть навыками счета, формы, измерения, приобрести прочную основу ориентировки в математических понятиях.

Исследования ведущих психологов и тифлопедагогов (Л. В. Плаксиной, Л. В. Рудаковой и др.) показывают существование определенных сложностей в развитии ФЭМП у детей с нарушением зрения вследствие нарушения зрительного анализатора, являющегося основным (на 80 %) источником познания окружающего мира. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижена визуальная память и продуктивность запоминания [2].

Для исследования педагогических условий формирования элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения был проведен эксперимент, в гипотезе которого были обозначены педагогические условия, одним из которых было использование поэтапной коррекционной работы.

При проведении исследования уровня сформированности элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в МБДОУ «Детский сад №6 "МАЛАХИТ" г. Чебоксары» нами выявлено, что 60 % от всего количества детей имеют средний уровень, а другие 40% имеют низкий уровень, высокого уровня сформированности ФЭМП не отмечалось.

В коррекционной работе было осуществлено 3 этапа:

1. Подготовительный, целью которого было включение детей в процесс коррекционно-педагогической работы: для этого использовались дидактические игры, различные игры-знакомства; актуализация знаний, необходимых для формирования элементарных математических представлений.

2. Основной этап. Цель – формирование элементарных математических представлений, закрепление умения детей зрительно анализировать свойства формы и называть их, закрепление умения быстро находить нужную геометрическую фигуру, развивать внимание. На этом этапе использовались различные дидактические игры: «Найди число», «Чудесный мешочек», «Построим фигуру», «Четвёртый лишний», «На что похоже»; «Магнитная мозаика», головоломка «Геометрические фигуры», лото «Цвета и фигуры».

3. На заключительном этапе проводились упражнения и задания, направленные на закрепление элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, а также проводилась работа с родителями, непременно важная в коррекционной деятельности.

Чтобы достичь положительных результатов по ФЭМП у детей дошкольного возраста, возникла необходимость направить работу по взаимодействию ДОО и родителей. Чтобы сделать обучение детей более эффективным и повысить уровень сформированности элементарных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, нами была организована соответствующая предметно-развивающая среда, которая в свободной деятельности детей завлекала их и способствовала некому закреплению ФЭМП. Предметно-развивающая среда несёт в себе огромные возможности воздействия на дошкольника, она способствует его воспитанию и развитию без участия взрослого [1].

Проведенное после экспериментального диагностирования ФЭМП у детей показало заметные улучшения, в процентном соотношении это выглядит так: 70% детей составляли средний уровень сформированности математических представлений, а 30% детей остались на низком уровне. Дети стали лучше узнавать фигуры, как плоские так и объёмные, считать, решать простые арифметические задачи. В психологическом плане детей можно отметить появлением уверенности в своих знаниях, желание активно участвовать в процессе обучения, улучшилось понимание математической терминологии, а это все способствует интеллектуальному развитию детей. Проведенное исследование показало, что в результате коррекционной педагогической деятельности мы отметили положительную динамику роста уровня ФЭМП.

Литература

1. Барылкина, Л. П. Формирование математических представлений : занятия для дошкольников в учреждениях доп. образования / Л. П. Барылкина. – М. : Вако, 2019. – 208 с.
2. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения / Плаксина Л. И. – М. : Издательство : ВЛАДОС, 2008. – 87 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

Толопило Алина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

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

Одним из наиболее важных аспектов современного педагогического процесса является нарастающее внимание к индивидуальным и групповым особенностям обучающихся. Одной из таких особенностей в Беларуси является билингвизм – владение двумя языками в условиях, когда оба языка используются в коммуникации. В условиях белорусской языковой действительности проведение коррекционных занятий с детьми различных возрастных групп объективно невозможно вне учёта культурных особенностей нашей страны, важнейшей из которых является обусловленный историческими географическими и культурными факторами близкородственный билингвизм. Это и послужило целью нашего исследования.

Характеризуя двуязычие в Беларуси как «дисгармоничное» или ассиметричное Н. С. Старжинская подчёркивает, что отечественный билингвизм «характеризуется несбалансированностью функций и сфер использования языков» и является «экзоглоссным», поскольку значительная часть населения использует смешанную русско-белорусскую и белорусско-русскую речь [1]. Сходную позицию занимает и Д. Н. Дубинина, утверждая, что «имеющийся у детей словарный запас белорусского языка носит в основном пассивный характер» [2].

Следует подчеркнуть, что уже на этапе диагностики учитель-логопед в условиях близкого билингвизма может не испытывать затруднения, связанные с использованием заданий, которые изначально создавались для монолингвов (лиц, владеющих только одним языком – русским). С логопедической точки зрения, такая бы форма нарушения речи ни была присуща ребенку, речь не минует в своем развитии основных периодов: овладение просодикой, звукопроизношением, слоговой структурой слова, накопление словаря, формирование грамматических конструкций и связной речи. Для детей с недоразвитием речи характерно отсутствие четкости периодов речевого развития, длительное «застывание» на некоторых этапах формирования речи при одновременном усвоении элементов следующего этапа [3, с. 164].

По данным экспериментального исследования Л. А. Зайцевой, Н. Г. Еленского и Н. Н. Баль, можно говорить о росте дисграфических ошибок на фоне увеличения общего числа ошибок с началом изучения второго языка [4]. На наш взгляд, дополнительной сложностью и особенностью коррекционной работы для логопеда с детьми-билингвами является повышенный риск возникновения ошибок, обусловленных интерференцией – «отклонением от языковых норм, которое возникает при регулярном использовании человеком (или коллективом) двух и более языков». Детская интерференция обусловлена не незнанием каждого из языков в отдельности (так бывает только у взрослых), она связана с неумением разграничить языки. В связи с этим на этапе диагностики развития речи важным направлением дифференциации является разграничение явлений интерференции и собственно речевых нарушений [5, с. 32].

С точки зрения методических подходов, приоритетными в обучении детей второму языку являются формирование мотивации учебной деятельности; постановка учебной задачи и оценка ее понимания учащимися; педагогическое предметно ориентированное общение как способ поиска решения учебной задачи; выполнение тренировочных упражнений; рефлексия; диагностика и индивидуальная оценка деятельности [3].

В случае детского словообразования в рамках близкородственного билингвизма с методической точки зрения при контакте с ребёнком следует переспрашивать его в понятной ему формулировке, но без ошибок. Это позволит сформировать ситуацию, при которой ребёнок, находясь в социальной роли «сильного» (помощника, переводчика, советчика) «вынужден» использовать свой «слабый» язык, что заметно повышает развитие его речевых умений.

Итак, с методической точки зрения при проведении коррекционных занятий в условиях близкого билингвизма следует: учитывать уровень развития привычной ребенку речи; опираться на тот язык, что наиболее представлен в лексическом плане; использовать мотивацию ребенка к демонстрации знания языка; последовательно развивать речевые умения, грамотно употреблять двуязычие.

Литература

1. Старжинская, Н. С. Двухязычный детский сад в ситуации близкородственного билингвизма [Электронный ресурс] / Н. С. Старжинская // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/3350>. – Дата доступа: 10.09.2020.
2. Дубинина, Д. Н. Речевое развитие дошкольников условиях близкородственного русско-белорусского билингвизма [Электронный ресурс] / Д. Н. Дубинина // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/7910>. – Дата доступа: 10.09.2020.
3. Харенкова, А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов / А. В. Харенкова // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 160–167.
4. Баль, Н. Н. К проблеме обучения детей с речевыми нарушениями в условиях близкородственного двуязычия [Электронный ресурс] / Н. Н. Баль, А. А. Кушнер // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/17344>. – Дата доступа: 10.09.2020.
5. Степанова, Е. Н. Об особенностях логопедической диагностики и коррекции билингвических детей и подростков в условиях специализированного сурдологического центра / Е. Н. Степанова // Вестн. мед. ин-ста «Ревиз»: реабилитация, врач и здоровье. – 2017. – № 3 (27). – С. 30–35.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ УЧИТЕЛЯМИ ПОНЯТИЯ «АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА»

Удовенко София (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Важнейшей задачей системы образования в нашей стране является реализация инклюзивного подхода к обучению и воспитанию детей с ОПФР. Решение данной задачи невозможно без создания адаптивной образовательной среды, включающей условия для личностного развития особых детей, удовлетворения их образовательных потребностей и успешной интеграции в социум. Такая среда должна обеспечивать реализацию возможностей ребенка в соответствии с задачами его возрастного и индивидуального развития и социокультурными нормами. В Концепции развития инклюзивного образования адаптивная образовательная среда характеризуется как система условий и отношений, создаваемая в учреждении образования, в максимальной степени обеспечивающая возможности для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающегося [1].

Актуальность проблемы, заявленной в названии статьи, подтверждается и тем, что из года в год увеличивается количество детей с ОПФР. Они нуждаются в особых подходах к их обучению и воспитанию, не изолирующих, а наоборот, включающих их в адекватные взаимодействия со сверстниками, в том числе в процессе образования.

В связи с вышесказанным, целью нашего диагностического исследования состояла в анализе представлений учителей средних школ об адаптивной образовательной среде, ее структуре и содержании.

В соответствии с целью было проведено анкетирование учителей нескольких средних школ г. Бреста. Для этого были разработаны вопросы, направленные на выявление содержательной интерпретации учителями понятия «адаптивная образовательная среда». Анкета включала следующие вопросы: 1. Как Вы понимаете термин «адаптивная образовательная среда»? 2. Существует ли адаптивная образовательная среда в Вашей школе? 3. Возможно ли создание адаптивной образовательной среды в Вашем учебном заведении? 4. Обучаются ли в Вашей школе учащиеся с ОПФР? 5. Дети с какими особенностями обучаются в Вашей школе? 6. Какие из перечисленных условий обучения и воспитания детей с ОПФР созданы или учитываются педагогами в Вашем учебном заведении?

В исследовании приняли участие 40 респондентов. Первый и пятый вопросы были открытого типа, остальные – закрытого (предлагались варианты ответов). Анализ ответов на первый вопрос показал, что учителя раскрывают содержание адаптивной образовательной среды поверхностно, не называя всех ее составляющих. Некоторые респонденты указали отдельные компоненты такой среды или условия ее создания, но полного ответа на этот вопрос не было получено. Также надо отметить, что ни в одном из ответов не подчеркивалась необходимость инклюзивной культуры участников образовательного процесса. Вместе с тем, в ответах прослеживалось толерантное отношение к особым детям, а также убеждение в том, что они должны быть комфортно включены в социум и во взаимодействие со сверстниками. Педагоги также указали на важную роль адаптивной образовательной среды в развитии способностей детей с ОПФР и создании для них ситуаций успеха. На второй вопрос 65% опрошенных учителей (26 чел.) ответили отрицательно. При этом на третий вопрос о том, можно ли создать адаптивную образовательную среду в учебном заведении, в котором работают респонденты, было получено 80% положительных ответов (32 чел.). На четвертый вопрос положительно ответили все опрошенные педагоги. Отвечая на пятый вопрос, респонденты сообщили, что в их школах обучаются дети с СДВГ, ДЦП, нарушениями зрения, психического развития, нарушениями речи, РАС, дислексией. Данные факты подтверждают актуальность проблемы создания адаптивной образовательной среды в учреждениях общего среднего образования.

В качестве вариантов ответа на шестой вопрос учителям были предложены: архитектурная безбарьерная среда; индивидуальный учебный план; сопровождение (ассистирование); технологии, методы, средства обучения; инклюзивная культура в учреждении образования; все варианты ответов отсутствуют. Были получены следующие результаты: 75% респондентов (30 чел.) отметили отсутствие всех перечисленных условий в учреждении образования, в котором они работают; 15% опрошенных (6 чел.) указали на наличие в школе архитектурной безбарьерной среды; 10% (4 чел.) выбрали вариант ответа «сопровождение (ассистирование)». Анализ ответов учителей на данный вопрос позволяет сделать вывод о том, что во многих учреждениях общего среднего образования проблема создания адаптивной образовательной среды существует и требует своего решения. Подобная среда, по утверждению учителей, либо не создана, либо реализованы ее отдельные компоненты.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования позволяют заключить, что учителя школ г. Бреста недостаточно полно интерпретируют содержание понятия «адаптивная образовательная среда». Вместе с тем, они понимают важность создания такой среды в учреждениях общего среднего образования, проявляют желание и готовность обучать детей с ОПФР при наличии необходимых для этого условий.

Литература

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=105633. – Дата доступа: 20.03.2021.

К ВОПРОСУ ВЗАИМОСВЯЗИ ГРАФОМОТОРНЫХ УМЕНИЙ И ПРОИЗВОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Федоринчик Полина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – Н. Н. Баль, канд. пед. наук, доцент

Формирование графомоторных умений занимает немаловажное место в системе образования детей как младшего, так и старшего школьного возраста. Данная категория умений – это неотъемлемая часть развития письменной речи учащихся. Чтение и письмо являются основными видами деятельности в процессе школьного обучения, а также в целом в жизни каждого человека [1].

Формирование графомоторных умений, по мнению специалистов и практиков, является процессом продолжительным и непростым. Отмечается, что графические умения вырабатываются в процессе длительных упражнений, начиная со старшего дошкольного возраста. В функциональной системе такого сложного процесса, как письмо, основой которого и является сформированность графомоторных умений,

задействованы различные структурные компоненты (операции по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийная организация движений; избирательная активация и т. д.). Каждый из компонентов вносит свой вклад в формирование различных операций письма. Недоразвитие или несформированность одного из структурных компонентов закономерно отражается на письме [2].

Несмотря на значимость развития физиологических показателей для формирования графомоторных умений, важную роль в данном процессе играет и развитие психологических показателей для успешного овладения письмом. Данными компонентами выступают не только внимание, мышление, память, развитие устной речи, но и сформированность произвольности.

К 5-6-ти годам в норме у ребёнка происходит формирование лобных долей головного мозга, которые отвечают за осуществления целенаправленной произвольной деятельности. Так и процесс формирования графомоторных умений, по мнению Н. И. Садовниковой, зависит от сформированности лобных долей [3]. Соответственно, процессы формирования графомоторных умений и произвольности формируются в онтогенезе одновременно. Более того, графомоторика, являясь сложным сенсорным навыком, требует от ребёнка выполнения определённых действий для получения на исходе заданного графического продукта. Поэтому формирование графомоторного умения является эффективным способом развития произвольности у детей.

Так, актуальным на сегодняшний день является вопрос взаимосвязи графомоторных умений и произвольной деятельности в контексте планирования и организации коррекционной работы.

С целью выявления уровня осведомленности педагогов о взаимосвязи графомоторных умений и произвольной деятельности, а также об использовании ими графомоторных умений как инструмента развития произвольности деятельности, нами было разработано и проведено анкетирование.

В нашем исследовании принимали участие 33 педагога Минских учреждений образования (дошкольные учреждения образования, средние школы). По результатам анкетирования были выявлены следующие данные: 87,9 % опрошенных педагогов имеют полное представление о понятиях «графомоторные умения», «произвольная деятельность»; 12,1 % опрошенных педагогов не включают в понятие «графомоторные умения» такие составляющие как, зрительное восприятие, плавность движения пишущей руки. Большинство опрошенных педагогов (60,6 %) постоянно встречаются в своей практике учащихся с нарушениями в сфере графомоторики и (или) нарушениями в сфере произвольности деятельности.

Наиболее распространёнными приемами и методами формирования графомоторных умений, по мнению педагогов, являются рисование, шнуровка, графический диктант, пальчиковая гимнастика (79,7 %). Наиболее распространённые методы и приёмы формирования произвольности деятельности: игры с правилами, кинестетические упражнения, ролевые игры (71,5 %).

Все педагоги (100 %) считают, что процессы формирования графомоторных умений и развитие произвольной деятельности взаимосвязаны. Однако лишь 54,5 % опрошенных педагогов используют графомоторные умения как инструмент развития произвольности деятельности в собственной работе. По результатам опроса, у 45,4 % опрошенных педагогов возникают трудности в подборе материала по развитию произвольной деятельности.

Так, исходя из результатов анкетирования, следует: педагоги наиболее осведомлены в вопросе диагностики и коррекции сферы графомоторных умений. В сфере произвольной деятельности наибольшие трудности выявляются при подборе методов и приёмов её формирования.

Таким образом, становится понятным, что данные анкетирования подтверждают актуальность нашего исследования, а также выявляют необходимость в разработке комплекса упражнений и методических рекомендаций, направленных на использование графомоторных умений как инструмента развития произвольности деятельности.

Литература

1. Лурия, А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 304 с.
2. Ахутина, Т. В. О зрительно-пространственной дисграфии: Нейропсихологический анализ и методы её коррекции / Т. В. Ахутина, Э. В. Золотарёва // Школа здоровья. – 1997. – № 3. – С. 41–43.
3. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : учебное пособие / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 282 с.

СОСТОЯНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Филон Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

Письмо является основной формой графического языка. Особенность письменного навыка – это позднее его появление в психической сфере человека как в историческом, так и в генетическом аспектах. Главным условием овладения письменной речью является осознанное и произвольное владение устной речью, а также сформированность высших психических функций ребенка (ВПФ). В свою очередь, письмо «подталкивает» к развитию те ВПФ, которые еще не успели созреть у ребенка.

В настоящее время фиксируется значительный рост контингента детей с проблемами в освоении письменной речи. В один класс зачисляют детей с разными нарушениями речевого и неречевого характера, с различным уровнем подготовки, с соматическими заболеваниями. Нагрузка и требования к детям во время обучения растут, многие учащиеся начинают испытывать трудности в овладении школьными навыками, в том числе письмом.

Формирование правильных графомоторных навыков, необходимых для акта письма, происходит за счет сформированности всех ВПФ человека, поэтому коррекция нарушения графомоторики у детей требует слаженной работы специалистов разного профиля. Дети с недостаточной сформированностью графомоторных навыков и умений нуждаются в специализированной помощи учителя-дефектолога, которому необходимо подобрать материал для проведения занятий с детьми с учетом их возраста, особенностей проявления нарушения, индивидуальных особенностей. Вопросы выявления недоразвития и коррекции графомоторных навыков освещены в работах таких ученых, как А. Д. Ботвинникова, А. Н. Корнев, В. А. Левченко, Е. А. Стребелева, Е. Н. Соколова, Л. М. Лапшина, Л. С. Цветкова, Л. В. Лопатина, М. М. Безруких, Т. Б. Филичева, Т. Н. Головина, Т. П. Сальникова, Т. С. Комарова, Ю. Ф. Гаркуша и др.

Авторами разработаны методики, методы, приемы, средства для выявления, коррекции и профилактики графомоторных нарушений у детей, однако остается актуальной задача изучения состояния навыков письма у конкретных групп учащихся.

Благодаря исследованию, проведенному в ГУО «Средняя школа № 9 г. Мозыря», были получены данные об уровнях сформированности графомоторных навыков у учащихся с нарушениями речи.

Выборку составили учащиеся младшего школьного возраста с различными речевыми нарушениями в количестве 15 человек.

В эксперименте использовалась методика М. М. Безруких, Л. Г. Морозовой [1]. Количественная оценка результатов проводилась по балльной системе с учетом количества правильно выполненных заданий.

Анализ полученных после проведения обследования данных позволил сделать выводы о среднем и высоком уровнях развития графомоторных навыков у обследованной группы учащихся, с преимущественным средним уровнем 60.

При выполнении диагностических заданий были замечены следующие особенности: при наложении одной фигуры на другую дети не смогли найти заданную фигуру «крест»; у части испытуемых наблюдался тремор кистей рук во время выполнения заданий; при оценке выполнения задания на дорисовывание недостающих элементов, мы отметили, что линии, которые дорисовывали ученики, были неровными, часть детей обводили уже

нарисованные в задании элементы; некоторые дети без нашей дальнейшей инструкции продолжали выполнять задания; у части испытуемых отмечалась невнимательность при прослушивании нашей инструкции, неправильный захват карандаша, ручки, излишнее волнение, напряжение во всем теле, потливость, быстрая утомляемость. Наблюдаемые трудности подтверждают сведения из специальной литературы о недостатках графомоторной деятельности детей с расстройствами речи, которые проявляются в моторике: нарушения координации пальцев рук, замедленность, застревание на одной позе, сложность переключения с одного движения на другое.

Считаем, что специализированная целенаправленная помощь детям способствует успешному овладению школьными навыками. Своевременная диагностика и коррекция имеющихся нарушений по обеспечению психологической, сенсомоторной базы письма улучшит его качество. Учителю-дефектологу важно подключить в работу по развитию функциональных возможностей кистей и пальцев рук, формированию графических действий родителей, чья помощь в решении проблем ребенка является неотъемлемой частью всей коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Безруких, М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет : рук. по тестированию и обраб. результатов / М. Безруких, Л. Морозова. – М. : Новая шк., 1996. – 44, [2] с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ КВИЛЛИНГА

Хазияхметова Гузалия (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

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

Лексика имеет существенное значение в жизни человека. С помощью слов ребенок познает окружающий мир, осознает себя как личность, общается с людьми, а также формирует национальное самосознание.

Давно известно, что лексика во многом влияет на развитие личности. Именно поэтому каждое учебное заведение уделяет особое внимание формированию активного и пассивного словарного запаса учащихся.

Разнообразная по своей языковой структуре и связная речь ребенка позволяет легко излагать свои мысли, дает больше возможностей узнавать об окружающей действительности, выстраивать социальные связи между сверстниками и взрослыми, а также является показателем успешного развития ребенка.

К сожалению, в современном мире наблюдается тенденция к увеличению количества детей с отклонениями в развитии. У детей с интеллектуальной недостаточностью связная речь, активный и пассивный словарный запас изначально отклоняются от нормы.

Таким образом, актуальность темы определяется необходимостью своевременного изучения и формирования словарного запаса детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

Исследованием проблемы развития лексической стороны речи занимались многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи. Глобальный вклад в изучение данной темы внесли такие ученые, как Л. С. Выготский, Р. К. Луцкая, Р. И. Лалаева, Л. В. Занков и др.

Небольшой объем активного словарного запаса младших школьников с интеллектуальной недостаточностью свидетельствует об отсутствии осознания реальности, своих простейших потребностей, нехватке знаний для более точного описания действий, отношений между людьми, предметами и явлениями [1].

Эксперименты, проведенные М. М. Кольцовой, Л. А. Новиковой, Л. А. Кукуевым и другими учеными, показывают, что существует онтогенетическая взаимозависимость развития мелкой моторики и речевой функции человека. Формирование мелкой моторики рук у школьника младших классов с ограниченными интеллектуальными возможностями рассматривается при параллельном развитии его речи как с письменной, так и с устной стороны.

Развитие мелкой моторики рук у детей младшего школьного возраста с ограниченными интеллектуальными возможностями является одним из важных аспектов их общего физического и умственного развития. Без развития моторики рук невозможно достичь эффективных результатов в обучении и приобрести базовые практические навыки [2].

Уровень развития мелкой моторики становится показателем успешности ребенка в различных сферах. Ребенок с высоким уровнем развития способен к логическому рассуждению, у него достаточно развиты высшие психические функции, речь, а также творческие способности [3].

Техника квиллинга – один из новых нетрадиционных способов развития мелкой моторики пальцев рук младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Дети младшего школьного возраста с огромным желанием создают изделия в технике квиллинг, несмотря на то, что изначально процесс скручивания бумаги кажется довольно сложным.

Данную технику можно проводить на специально организованном кружке, где детей целенаправленно знакомят с квиллингом, учат скручивать бумагу в различные узоры, составлять из них композицию. Помимо кружковой работы элементы техники «квиллинг» можно включать и в образовательную деятельность с детьми.

Техника квиллинга ни в чем не уступает давно известным методам развития мелкой моторики рук: аппликации, оригами, конструированию. Уроки квиллинга включают в себя помощь детям в достижении уровня знаний и навыков, необходимых для социальной адаптации, проведения досуга и культурного формирования личности. Этот тип творчества также развивает высшие психические функции, изобретательность, способность понимать словесные инструкции, способствует концентрации и самодисциплине, повышает творческий интерес и расширяет коммуникативные навыки. В то же время необходимо отметить высокую значимость данной методики в формировании связной речи и словарного запаса у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – Т. 5. Основы дефектологии. – М. : Просвещение, 1983.
2. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. – СПб. : Речь, 2004.
3. Щербатых, Ю. В. Анатомия центральной нервной системы для психологов / Ю. В. Щербатых, Я. А. Туровский. – СПб. : Питер, 1-е изд., 2009.

ИЗУЧЕНИЕ ОБЪЕМА СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ходасевич Валерия (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

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

Развитие слухоречевой памяти – это принципиальное условие освоения учащимися с нарушением слуха содержания образования, развития речи.

По данным исследований О. Л. Беляевой, М. С. Коркуновой, М. В. Мужиченковой, Е. И. Новиковой, Т. А. Григорьевой, Т. В. Розановой, объем слухоречевой памяти у данной категории учащихся меньше, чем у нормально слышащих [1; 2; 4]. Это объясняется выраженной зависимостью уровня развития речи и объема словаря.

С целью определения уровня развития слухоречевой памяти учащихся с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования был проведен констатирующий эксперимент. Базами проведения эксперимента были ГУО «Специальная общеобразовательная школа № 14 для детей с нарушением слуха г. Минска» и ГУО «Специальная общеобразовательная школа № 13 для детей с нарушением слуха».

В эксперименте приняли участие 19 учащихся одного возраста (10–11 лет) с 3–4 степенью тугоухости по Международной классификации нарушения слуха. В первой группе детей, состоящей из 10 человек, были учащиеся 4 класса, которые обучаются по программе I отделения, во второй группе, состоящей из 9 человек, были учащиеся 5 класса, обучающиеся по программе II отделения.

Эксперимент включал три этапа. На первом этапе эксперимента проводилась оценка общего уровня слухоречевой памяти и устной речи учащихся по методике оценки слухоречевого развития детей с нарушениями слуха И. В. Королевой с применением семи основных русскоязычных тестов [3], а также на основании анализа заключений ЦКРОиР. На втором этапе проводилась методика оценки состояния кратковременной слухоречевой памяти и выяснялась взаимосвязь между уровнем слухоречевой памяти и уровнем развития устной речи. На третьем этапе было проведено сопоставление результатов эксперимента.

Для исследования объема слухоречевой памяти была использована методика 10 слов А. Р. Лурии. Слова, которые давались для запоминания: лес, хлеб, окно, стул, вода, конь, гриб, игла, мёд, огонь. Учащимся необходимо было на слуховой основе либо с наличием зрительных опор запомнить слова и воспроизвести их через непродолжительный промежуток времени.

С целью фиксации результатов эксперимента нами было выделено пять уровней успешности:

- 10 баллов – в среднем воспроизведено 9–10 слов (очень высокий уровень развития);
- 8–9 баллов – в среднем воспроизведено 7–8 слов (высокий уровень развития кратковременной слуховой памяти);
- 4–7 баллов – в среднем воспроизведено 4–6 слов (средний уровень развития кратковременной слуховой памяти);
- 2–3 балла – в среднем воспроизведено 3 слова (низкий уровень развития кратковременной слуховой памяти);
- 0–1 балл – в среднем воспроизведено 0–2 слова (очень низкий уровень развития кратковременной слуховой памяти).

Оценка проводилась с учетом выделенного критерия подсчета количества воспроизведенных слов.

Выяснилось, что 26 % обследованных учащихся демонстрируют низкий уровень развития кратковременной слуховой памяти, а у 52 % обнаружен средний уровень развития слухоречевой памяти. Остальные участники эксперимента (22 %) показали высокий и очень высокий уровни развития слухоречевой памяти. Очень низкий уровень у учащихся зафиксирован не был. При этом уровень развития речи оказывал значительное влияние на результативность запоминания.

Таким образом, полученные данные подтверждают то, что уровень слухоречевой памяти и уровень развития устной речи у учащихся с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования взаимосвязаны и находятся во взаимозависимости. Так, чем выше уровень развития речи, тем лучше учащийся запоминает речевой материал. Эти данные указывают на необходимость систематической целенаправленной работы по развитию слухоречевой памяти обучающихся данной категории.

Литература

1. Беляева, О. Л. К вопросу об инклюзивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом / О. Л. Беляева // Вестн. КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2014. – № 3 (29). – С. 124–126.
2. Григорьева, Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха : тексты лекций / Т. А. Григорьева. – М. : Бел. гос. пед. ун-т. им. М. Танка, 2005. – 60 с.
3. Королева, И. В. Учить слушать и говорить : методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового метода» / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2014. – 304 с.
4. Розанова, Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т. В. Розанова. – М. : Педагогика, 1978. – 232 с.

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СПЕЦИАЛИСТОВ ЦКРОиР ПО ОКАЗАНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПОМОЩИ ВОСПИТАННИКАМ

Хотеенко Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Одной из самых тревожных тенденций конца XX–начала XXI века стало неуклонно увеличивающееся число детей с проблемами здоровья. В связи с этим в Республике Беларусь созданы специализированные центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) для работы с различными категориями детей-инвалидов и детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) и их законными представителями. С целью повышения эффективности управления деятельностью специалистов по оказанию различных видов помощи воспитанникам ЦКРОиР нами была разработана модель с уловным названием «Координационный совет».

Разработанная нами модель управления деятельностью специалистов ЦКРОиР по оказанию различных видов помощи воспитанникам включает следующие элементы:

– состав «Координационного совета» (советы: управляющий, педагогический, административный, методический, родителей; временная творческая проектная группа);

– управленческие функции, осуществляемые координационным советом: согласуется выбор программ реабилитации из числа рекомендованных; устанавливается режим занятий по представлению педагогического совета; разрабатываются и утверждаются программы обучения на основе государственных образовательных стандартов и примерных образовательных программ; организуется работа по повышению квалификации педагогических работников; обсуждаются формы и методы перспективного планирования работы; утверждаются планы подготовки и проведения различных мероприятий общего характера; обеспечивается постоянная и систематическая связь педагогического коллектива с родителями (законными представителями) и т. д.;

– периодичность участия: координационный совет собирается не менее 4-х раз в год;

– опорные принципы менеджмента: принцип сочетания государственных и общественных начал; принцип нормативности; принцип объективности; принцип единства педагогических позиций; принцип рационального сочетания прав, обязанностей и ответственности в управлении; принцип сочетания интересов детского и взрослого коллективов и т. д.;

– формы управления деятельностью: методические объединения; конференции; инструктивно-методические и теоретические семинары; коучинг (метод тренировки, в процессе которой коуч (тренер), помогает обучающемуся достичь некой жизненной или профессиональной цели), баддинг (метод обучения, основанный на предоставлении друг другу информации и (или) установлении объективной и честной обратной связи), консультирование; родительские собрания; семинары-практикумы; дискуссии; круглые столы и т. д.;

– средства управления деятельностью: экспертиза образовательных программ, методических и творческих разработок; анкетирование обучающихся и законных представителей; консультирование учителей; мастер-классы, вебинары; теоретические семинары; малые педагогические советы;

– мониторинг эффективности взаимодействия всех субъектов в процессе оказания различных видов помощи воспитанникам.

Разработанная нами модель управления деятельностью специалистов ЦКРОиР отвечает таким критериям, как:

– концептуальность, которая предполагает опору на определенную научную концепцию (философскую, социологическую, психолого-педагогическую);

– системность, то есть наличие в модели основных признаков системы – логики процесса, взаимосвязи всех его частей, целостности;

- управляемость, связанная с возможностью диагностического целеобразования, планированием и предварительным проектированием процесса обучения и воспитания, его алгоритмируемостью, а также поэтапной диагностикой;
- корректируемость, указывающая на возможность постоянной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов;
- эффективность по результатам и оптимальность по затратам;
- воспроизводимость, которая подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) модели.

Литература

1. Бобла, И. М. История становления и развития специального образования детей с особенностями психофизического развития в Беларуси / И. М. Бобла, И. Ю. Макавичик. – Минск : БГПУ, 2010. – 180 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ МЕТОДА МАСКОТЕРАПИИ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Цаплина Екатерина (НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО РГППУ, г. Нижний Тагил)

Научный руководитель – И. Б. Ческидова, канд. пед. наук, доцент

Одним из распространенных и известных методов психологической работы является маскотерапия. Данный метод основывается на переводе каких-либо проблем и глубинных комплексов человека в неживую материю маски. В переводе с французского слово «masque» означает личина, обличье. Лицо является проекцией нашего психологического состояния и настроения [2].

Целью маскотерапии в работе обучающимися младшего школьного возраста является формирование навыков социально приемлемого выхода агрессии, страхов, налаживание контакта с окружающими через творческий и увлекательный процесс. Этот метод позволяет улучшить эмоциональный настрой, понижает тревожность и агрессию, способствует развитию стрессоустойчивости, положительно влияет на психологическое здоровье. Создавая маски, обучающиеся имеют возможность раскрыть свой творческий потенциал, раскрепоститься, сконцентрироваться на доброжелательных эмоциях и чувствах [1].

Варианты заданий для работы с масками выбираются в зависимости от поставленных задач. Могут быть задания такие, как: «Я себя таким вижу» / «Я себя такого не знаю»; «Я себя такого боюсь»; «Такого меня никто не знает» и др. Кроме того, можно создавать маски, направленные на получение ресурса: маску силы, маску уверенного человека и т. п. [3].

Ниже рассмотрим несколько упражнений, которые можно реализовывать в работе с обучающимися младшего школьного возраста.

1. «Создание маски». Обучающимся предлагается, используя любые материалы, создать маску, которая будет отражать то, что на их взгляд видят в них окружающие, какие-либо положительные или отрицательные стороны. Изображение маски – изображение себя таким, каким обучающийся презентует себя окружающим. Целью данного упражнения является развитие самоинтереса, осознание многогранности своего «Я», самопринятие и развитие рефлексии.

2. «Я в другом образе» или «Сказочные маски». Данное упражнение заключается в том, что обучающимся дается задание создать маску с изображением себя в роли какого-либо животного или растения, также это может быть какой-либо любимый герой из сказки, мультфильма. Цель упражнения – развитие воображения, наблюдательности, самопознание и самопринятие.

3. «Маскарад». Обучающимся предлагается создать маску для одноклассника. После того как все маски нарисованы, обучающиеся рассказывают, что они чувствуют в своей маске, помогает она им или мешает, что бы хотелось изменить. При желании обучающимся дается возможность скорректировать свою маску. Также создатели маски рассказывают, почему им захотелось нарисовать для этого человека именно эту маску.

Также необходимо отметить, что обучающимся младшего школьного возраста доставляет удовольствие не только сам процесс создания маски, но и рассказ о ней, о задуманном образе. Имеет весомое значение то, какого персонажа изображает младший школьник, каким характером он его наделяет. Для обсуждения выполненной работы педагог может воспользоваться данными вопросами: Что это за маска? Как бы вы ее назвали, охарактеризовали? Что видят другие, когда они смотрят на маску? Что маска показывает, а что ей хотелось бы показать? Какое заветное желание у маски? Чем вы похожи с маской? и др.

Таким образом, метод маскотерапии имеет положительное коррекционное значение в работе с младшими школьниками.

Литература

1. Копытин, А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Лань, 1999. – 254 с.
2. Никитин, В. Н. Арт-терапия : учеб. пособие / В. Н. Никитин. – М. : Когито-Центр, 2014. – 330 с.
3. Шабсина, В. А. Создание дидактических материалов по использованию масок и грима младшими школьниками в арт-терапии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zurnalpedagog.ru/servisy/publik/pub?id=10273>. – Дата доступа: 27.03.2021.

ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННЫМИ РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЕБА

Шабетник Алина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – Н. Н. Баль, канд. пед. наук, доцент

Консультирование родителей детей с особенностями психофизического развития относится к приоритетным задачам современной теории и практики специального и инклюзивного образования. Эффективность консультативной работы с родителями во многом зависит от адресности такой помощи, учета особых образовательных потребностей детей и семей, в которых они воспитываются.

Особую группу детей составляют дети с врожденными расщелинами губы и неба (ВРГН). Врожденные расщелины верхней губы и неба понимаются как тяжелое врожденное состояние, характеризующееся наличием как анатомического нарушения, так и сопутствующих системных расстройств процессов дыхания, питания и речи [1].

Исследователи отмечают, что в настоящее время родители детей с ВРГН мало информированы о необходимости ранней комплексной помощи, их потенциал в системе такой помощи остается невостребованным. Это показывает на необходимость обучения родителей, активного включения их в реабилитационный процесс на раннем этапе работы с детьми ВРГН [2].

Консультирование родителей выступает в роли формы оказания помощи в отношении содержания, процесса или структуры задачи, которую необходимо разрешить [4]. Анализ литературы позволил выявить следующие наиболее используемые формы работы с родителями:

- индивидуально по обращениям, по итогам обследования;
- обучающее консультирование;
- этапное консультирование (в процессе коррекционной работы) [6].

Авторы указывают на неудовлетворительное состояние современной психолого-педагогической помощи детям с ВРГН, что связано с отсутствием преемственности в период перехода ребенка из одного учреждения в другое. Отмечается, что родителям необходимо как консультирование на начальных этапах оказания комплексной помощи, так и динамическая оценка состояния ребенка с ВРГН, доказательство того, что оказываемая помощь помогает ребенку [2].

Анализ литературы позволил выделить ряд особенностей, которые необходимо учитывать при консультировании родителей детей с ВРГН:

1) Понимание ряда психологических особенностей восприятия и принятия родителями проблем ребенка (родители охвачены страхом, переживают за состояние здоровья ребенка, за его будущую жизнь, отношение окружающих к нему; одни родители игнорируют особенности ребенка, другие, наоборот, могут замкнуться в себе из-за глубокого переживания).

2) Значимость информирования родителей о наличии предпосылок для возникновения у ребенка речевых нарушений (ринолалия, ОНР), а также нарушения слуха, задержки психофизического развития соматогенного и иного генеза для первичной и вторичной профилактики указанных расстройств у ребенка. Необходимо разъяснять родителям возможные негативные последствия для дальнейшего развития ребенка (влияние частых простудных заболеваний на физическое развитие ребенка с ВРГН, проблематику в организации кормления, вследствие чего ребенок становится беспокойным и т.п.).

Поскольку обучение детей на первом году жизни проходит опосредованно, учитель-дефектолог (учитель-логопед) учит родителей замечать особенности поведения ребенка, стимулировать развитие ребенка, используя специальные методы и приемы.

3) Содержанием обучающего консультирования выступают вопросы, связанные с организацией жизни ребенка с ВРГН (подбора соски для кормления, положения при кормлении, во время сна, бодрствования, соблюдения правильного режима дня, гигиены носоглотки ребенка, проведения логопедического массажа в домашних условиях, стимуляции речевого и общего развития) [3; 5].

Учет данных особенностей при проведении консультирования родителей на ранних этапах комплексной помощи детям с ВРГН и их обучение выполнению необходимых манипуляций, упражнений будет способствовать непрерывности, улучшению психоэмоционального климата в семье, самостоятельности и меньшей зависимости от специалиста. Обучающее консультирование родителей позволяет достигнуть большей эффективности в абилитации и реабилитации детей с ВРГН.

Литература

1. Андреева, О. В. Поэтапная реабилитация детей с врожденной расщелиной губы и неба / О. В. Андреева // Вестн. Чувашского ун-та. – 2012. – № 3. – С. 269–275.
2. Мосьпан, Т. Я. Современный подход к логопедическому сопровождению детей раннего возраста с врожденной расщелиной губы и неба / Т. Я. Мосьпан, О. В. Гинтер // Специальное образование. – 2017. – № 1. – С. 5–16.
3. Обухова, Н. В. Особенности развития младенцев с врожденной расщелиной губы и неба / Н. В. Обухова // Специальное образование. – 2015. – № 4. – С. 70–86.
4. Пулина, А. А. Педагогическое консультирование как форма профессионального взаимодействия / А. А. Пулина // Крымский научный вестник. – 2015. – № 3 (3). – С. 79–88.
5. Рыжова, Н. В. Развитие речевого дыхания и голоса у детей с открытой органической ринолалией / Н. В. Рыжова, Н. М. Голикова // Логопед. – 2012. – № 8. – С. 41–48.
6. Филипович, И. В. Консультирование семьи по проблемам развития ребенка раннего возраста / И. В. Филипович. – Минск : ЗАО «Веды», 2001. – 116 с.

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ

Шелото Анастасия (УО БСГХА, г. Горки)

Научный руководитель – А. П. Кузьмич, старший преподаватель

Специальное образование – обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития посредством реализации образовательных программ специального образования на уровне дошкольного, общего среднего образования (п.1 ст.14 Кодекса Республики Беларусь об образовании от 12.01.2011 № 243-3).

Специальное образование в Республике Беларусь рассматривается как возможность усваивать школьную программу одновременно с другими участниками образовательного процесса, учитывая особенности каждого ученика. Это дает возможность изучать ту же программу, что и в учреждениях образования, а также претендовать на те же места при поступлении в учреждения средне-специального и высшего образования. То есть реализуется направленность государства на равноправие граждан. В Республике Беларусь создана система образования для детей и подростков даже с тяжелыми нарушениями. В государстве проводятся различные мероприятия, нацеленные на осуществление деинституализация специального образования на всей территории страны.

Правовыми гарантиями для обучающихся с особенностями психофизического развития являются создание специальных условий для получения образования с учётом особенностей психофизического развития, подвоз в учреждении образования на специально оборудованных транспортных средствах, бесплатное пользование учебниками и учебными пособиями, бесплатное психолого-медико-педагогическое обследование, проводимое в государственных центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, бесплатная коррекция физических и психических нарушений в государственных учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования, бесплатное проживание и питание в учреждениях специального образования и др. [1, с. 13]. В Республике Беларусь создано 149 специальных дошкольных учреждений, 24 специальные общеобразовательные школы, 25 вспомогательных школ-интернатов, 141 центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

С 2006 года в Республике Беларусь издаются специальные учебные пособия для обучающихся с особенностями психофизического развития, в том числе на основе рельефно-точечного шрифта по системе Брайля, и учебно-методические пособия для педагогических работников по актуальным вопросам обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. Инклюзивное образование в Беларуси является одной из задач подпрограммы «Развитие системы специального образования» Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2021–2025 г.

Приказ Министерства образования Республики Беларусь «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь» от 22.07.2015 г. № 608 принят для обеспечения возможности социализации людей с особенностями психофизического развития, а также признания важной роли образования в становлении личности, что является достаточно важным аспектом в демократическом государстве.

В качестве перспективы развития системы образования до 2030 года признается развитие инклюзивных процессов в образовании. Это позволит сформировать толерантное отношение всех субъектов образовательного процесса к людям с ограниченными психофизическими способностями. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года утверждены Приказом министра образования Республики Беларусь от 29.11.2017 г. № 742.

Инклюзивное образование – обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в т.ч. лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся [2, с. 28].

Таким образом, инклюзивное образование рассматривается как поступательный процесс в развитии системы образования, базирующийся на признании того, что все обучающиеся разных возрастов могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным; как механизм обеспечения равных возможностей в получении образования для обучающихся с разными психофизическими возможностями.

В то же время в исследуемой сфере общественных отношений, как представляется, необходимо дальнейшее совершенствование правовой регламентации механизмов по созданию адаптивной образовательной, в т.ч. безбарьерной, среды в учреждениях образования; осуществление научно-исследовательской деятельности, экспериментальных проектов, направленных на развитие инклюзивных процессов в образовании; проведение активной информационно-просветительской работы по формированию инклюзивной культуры, толерантного отношения к проблеме инвалидности на всех уровнях системы образования и др.

Литература

1. Жигорева, М. В. Опыт реализации интегрированного подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями развития / М. В. Жигорева, Н. Д. Ситдикова, // *Коррекционная педагогика : теория и практика*. – М., – 2017. – С. 12–14.
2. Шевчук, Л. Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении / Л. Е. Шевчук // *Дефектология*. – М., 2004 – С. 28–31.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ВЕДУЩИЙ МЕТОД В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ

Шепетько Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. Н. Михайлова, старший преподаватель

В настоящее время наблюдается заметный рост числа детей с речевыми нарушениями. Нарушения речи у детей многообразны по своим проявлениям: одни касаются только недостатков звукопроизношения, другие затрагивают процессы фонемообразования и выражаются, наряду с дефектами произношения, в затруднениях звукового анализа и синтеза, третьи характеризуются системным недоразвитием всех компонентов речи. Речевые нарушения сами по себе не исчезают и могут отрицательно сказаться на дальнейшем развитии ребенка, если ему не будет своевременно оказана специально организованная коррекционно-педагогическая помощь.

Коррекционно-развивающая работа должна строиться с учетом ведущего вида деятельности, а в дошкольном возрасте таковым видом деятельности является игра. Актуальность использования и значимость игровой деятельности для психоречевого развития детей подробно освещается в работах Г. А. Волковой, Т. Б. Филичевой, Л. Н. Ефименковой, О. С. Ушаковой, Р. И. Лалаевой, С. А. Мироновой, В. И. Селиверстова, А. И. Максаковой, Н. В. Серебряковой, Г. А. Тумаковой, С. Н. Шаховской и др.

Дидактическая игра как специально организованная деятельность – одно из основных средств воспитания и обучения детей, в основе которого лежит познание и осознание ими окружающих предметов, мира человеческих отношений. Использование разнообразных игр в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими речевые нарушения, способствует решению задач умственного, физического и трудового развития воспитанников.

Учителем-логопедом дидактические игры активно используются в процессе коррекции и формирования различных форм, компонентов, функций речи, а также невербальных средств коммуникации, высших психических функций, связанных с речью (мышления, памяти, внимания, восприятия, воображения) [1]. В процессе игры происходит расширение активного и пассивного словаря ребенка, закрепление навыков словоизменения и словообразования, а также формирование связной речи и речевого поведения, причем в увлекательной для ребенка форме, стимулирующей его мотивацию к взаимодействию и активность на занятиях. В этой связи дидактическая игра всегда имеет две цели:

- обучающую – ту, которую преследует учитель-логопед;
- игровую – ту, ради которой действует ребенок.

Для обучения детей дошкольного возраста используются различные дидактические игры – это игры с предметами (например, игрушки, реальные предметы, объекты природы), настольно-печатные игры (парные картинки, лото, домино), словесные игры, отличающиеся необходимостью решения обучающей задачи в мыслительном плане, на основе представлений и без опоры на наглядность и другие [2]. Их выбор специалистом определяется возрастом, характером нарушений речи, познавательными особенностями воспитанников, реализуемыми образовательными и коррекционно-развивающими задачами.

Эффективность дидактических игр зависит от соблюдения определенных условий:

- систематического проведения занятий с использованием игр;
- подчиненности игровых заданий теме и задачам;
- ориентированности на трудности обучения и проблемы конкретных детей, их интересы и потребности;
- размещения игровых упражнений в порядке нарастающей сложности;
- вариативности игр и упражнений;
- преемственности в работе учителя-логопеда и воспитателя, родителей и др.

Таким образом, применение игры в логопедической работе имеет большое значение и является результативным, поскольку игра позволяет наиболее быстро вовлечь ребенка в коррекционную работу; игра формирует у ребенка интерес к получению новых знаний, развивает высшие психические функции, в число которых входит и речь; в процессе коррекционно-развивающей работы ребенок учится свободно говорить, выражать свои мысли, чувства, рассуждать; в процессе игры происходит всестороннее воспитание и развитие личности ребенка.

Литература

1. Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи / Программа для специальных дошкольных учреждений/ авт.-сост. Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 280 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов средних, педагогических учебных заведений. – 2-е изд. / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Изд-ий центр «Академия», 2000. – 246 с.

СФОРМИРОВАННОСТЬ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ, ПОСЕЩАЮЩИХ ПУНКТ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Шкаль Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. С. Цырулик, канд. пед. наук, доцент

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речи, в частности с фонетико-фонематическим недоразвитием. Одна из основных причин – недостатки в развитии фонематических процессов: различения слов, близких по звуковому составу; дифференциации фонем и слогов; фонематического анализа и синтеза. Процесс овладения звуковым составом слова тесно связан с правильной артикуляцией звуков и их точной дифференциацией на слух. На чётких, устойчивых и дифференцированных представлениях о звуковом составе слова базируется освоение письма и чтения, овладение словарным запасом и грамматическим строем [1; 2]. Цель нашего исследования – выявить состояние сформированности и особенности фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи, посещающих пункт коррекционно-педагогической помощи. В исследовании приняли участие 24 ребёнка 6–8 лет. Для проведения обследования были составлены серии заданий с использованием диагностических материалов Г. А. Волковой [3], О. М. Морозовой [4] и карта обследования. Изучение фонематических процессов проводилось по следующим направлениям: сформированности навыка узнавания неречевых звуков; различения высоты, силы, тембра голоса; различения слов, близких по звуковому составу; дифференциации слогов; дифференциации фонем; звукового анализа и синтеза.

Все обследованные показали высокий уровень успешности выполнения заданий на узнавание неречевых звуков, большинство (92 %) и на различение высоты, силы, тембра голоса. Однако при различении слов, близких по звуковому составу, результаты были различными: высокий уровень выявлен у 33 % учащихся, средний – у 42 % и низкий – у 25 % испытуемых. В большинстве своём обучающиеся испытывали трудности при воспроизведении и восприятии слов с оппозиционными звуками, при различении правильного и неправильного варианта заданного слова, при составлении пар слов, имеющих близкий звуковой состав.

Изучение сформированности навыка дифференциации слогов показало, что в полной мере им овладели 67% испытуемых, остальные затруднились при точном воспроизведении цепочек слогов, близких по звучанию; при исключении лишнего слога из ряда предложенных на слух.

Исследование сформированности умения дифференцировать фонемы показало наличие высокого и среднего уровней успешности. Преимущественно ошибки встречались при различении звуков по твёрдости и мягкости, звонкости и глухости, свистящих и шипящих звуков, различение соноров [р] и [л].

Изучение звукового анализа показало, что лишь 33% испытуемых имеют высокий уровень овладения этим навыком, 42% – средний уровень, 25% учащихся продемонстрировали низкий уровень сформированности звукового анализа. У учащихся с низким и средним уровнем развития данного навыка наблюдались существенные сложности с выделением звука на фоне слова, определением места звука в слове, его позиции относительно других звуков, количества и последовательности звуков в словах. В то время как дети с высоким уровнем допускали единичные ошибки и при направляющей помощи взрослого осуществляли самокоррекцию, давая правильный ответ.

Диагностика сформированности навыка звукового синтеза показала следующие результаты: 50% учащихся продемонстрировали низкий уровень, 25% – средний и 25% испытуемых находятся на высоком уровне. Отмечено, что большинство детей имеет значительные трудности при составлении слов из отдельных звуков.

Подсчёт общего количества баллов за успешное выполнение всех серий заданий позволил установить общий уровень развития фонематических процессов у обучающихся 6–8 лет, посещающих пункт коррекционно-педагогической помощи: средний уровень – 42% и высокий уровень – 58%. В то же время отметим, что значительные затруднения наблюдались при выполнении отдельных серий заданий: узнавание слов, близких по звуковому составу; выделение слова, отличающегося по звуковому составу от других; выделение в словах общего звука в конце слова; подбор слов, которые начинаются с заданного звука; синтез слова из последовательно названных звуков. Это определяет задачи коррекционно-развивающей работы. При планировании упражнений по развитию фонематического восприятия важно предусмотреть, чтобы учащиеся осуществляли целенаправленную деятельность: выделяли звуки, определяли одинаковые звуки в ряде слов, исключали лишнее слово по акустическому признаку, соединяли звуки в слово и разделяли слова на звуки, выполняли звуковое преобразование слов (удаление, добавление и замена звука) с установлением значения преобразованного слова.

Литература

1. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия: альбом дошкольника / Т. А. Ткаченко. – М. : Гном, 2006. – 34 с.
2. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2006. – 384 с.
3. Волкова, Г. А. Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольников / Г. А. Волкова. – СПб. : Детство-Пресс, 2006. – 90 с.
4. Морозова, О. М. Диагностика сформированности речевых компонентов у детей старшего дошкольного возраста / О. М. Морозова. – М. : Владос, 2008. – 28 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

Шульга Александра (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Л. В. Федорова, старший преподаватель

Сегодня компьютерные технологии активно проникают во все сферы человеческой жизни, в том числе и в образование. Компьютерные технологии в системе образования широко используются для обновления форм и методов работы с учащимися. Так, современные компьютерные технологии являются мощным вспомогательным средством обучения и коммуникации, необходимым для совместной продуктивной деятельности логопедов и дошкольников.

Сегодня все чаще встречаются дети, с которыми проблематично проводить занятие, используя только традиционные формы и средства обучения. Появляется проблема в удерживании внимания таких детей на протяжении всего логопедического занятия. Компьютерные ресурсы являются теми вспомогательными средствами, которые позволяют решить эту проблему. Помимо этого, использование компьютерных технологий на логопедических занятиях способствует развитию интереса дошкольников к обучению, а также мотивов к их учебной деятельности, формированию потребности в обучении [1].

Логопед может использовать разнообразные компьютерные технологии: мультимедийные презентации, компьютерные логопедические тренажеры, компьютерные тесты, приключенческие квесты и обучающие игры, электронные книги, учебники и энциклопедии, электронные рассылки, логопедические ресурсы.

В логопедической работе с дошкольниками активно используются мультимедийные презентации, так как:

- представление мультимедийной информации вызывает у дошкольников интерес к занятиям;
- мультимедийные презентации содержат в себе образную информацию, понятную для дошкольников, которые еще не умеют читать и писать;

- движения, звук, мультфильм надолго привлекают внимание ребенка.
- в презентации можно моделировать такие жизненные ситуации, которые невозможно увидеть в повседневной жизни (полет ракеты или спутника, другие сюрпризы и необычные эффекты).

Большинство готовых логопедических мультимедийных презентаций ограничено в доступе. В этом смысле специалист должен уметь самостоятельно их создавать. Как правило, их создание включает нескольких важных этапов.

Первый этап – это выбор элементов визуализации. Здесь можно использовать ресурсы интернета; имеющуюся графику, музыку, видео; а также отсканированную или созданную графику с помощью MS Power Point.

Второй этап – создание самой презентации с учетом технических рекомендаций к шрифту текста, контрастности фона с текстом, количеству слайдов, их наполненности и пр., а также методических рекомендаций [2].

Мультимедийные презентации целесообразно создавать по определенной теме либо определенной функциональной направленности: на автоматизацию звуков, обучение грамоте, физкультурминутки, пальчиковые гимнастики, артикуляционные упражнения, тренажеры для глаз и др.

Например, на коррекционных занятиях результативно использовать презентации по артикуляционной гимнастике. Они могут состоять из нескольких слайдов, каждый из которых будет содержать статичное или интерактивное фото, демонстрирующее правильное выполнение упражнения, описание данного упражнения, а также вспомогательную графику, например, связанную с названием упражнения, чтобы зафиксировать его в памяти ребенка.

Подобные презентации можно использовать родителям при занятии с ребенком дома, так как в презентации присутствует информация с подробным описанием артикуляционных упражнений.

Удобство мультимедийных презентаций, созданных в MS Power Point, состоит в возможности ее постоянного преобразования путем последующего удаления ненужных слайдов, их совершенствования, добавления новых слайдов, с новой информацией, замены иллюстрации на более подходящие, их анимация и т. д.

В целом, мультимедийные презентации во многом облегчают работу логопеда, оптимизируют ее, значительно повышают ее результативность, а также способствуют повышению уровня профессиональной компетентности самого логопеда.

Литература

1. ИКТ в работе логопеда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/646652>. – Дата доступа: 03.03.2021.
2. Использование компьютерных технологий в работе учителя-логопеда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/ispolzovanie-kompyuternyh-tehnologii-v-rabote-uchitelja-logopeda.html>. – Дата доступа: 06.03.2021.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Антонок Ангелина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Е. А. Бай, канд. психол. наук, доцент

Детская агрессивность является одним из вариантов неблагоприятного развития эмоциональной сферы ребенка. Младшие школьники проявляют как прямую, физическую, агрессию, так и косвенную, вербальную. Постепенно враждебные, агрессивные реакции становятся доминирующими, длительными и устойчивыми, а причины, вызвавшие данное поведение, могут быть неочевидными для окружающих. По мнению ряда авторов (Г. А. Лякиной [1], В. И. Долговой, Н. В. Крыжановской, К. В. Гойванюк [2], В. С. Савиной [3] и др.), предпосылками для возникновения детской агрессии могут считаться нравственный климат семьи и взаимоотношения между взрослыми и ребенком.

Цель исследования – установить взаимосвязь агрессивного поведения и отношения младших школьников к своей семье. В исследовании приняли участие 32 учащихся 4-х классов, 2 классных руководителя. Для выявления у детей направленности и интенсивности агрессии была использована графическая методика «Кактус» М. А. Панфиловой, для выявления степени выраженности и структуры агрессивного поведения – опросник «Ребенок глазами взрослого» А. А. Романова, для выявления отношения детей к маме, папе и к семье в целом – методика «Завершение предложения» (детский вариант В. Михала).

Анализ детских рисунков по методике «Кактус» показал, что у 1/3 детей (34,4 %) отсутствуют признаки агрессивности. Еще у 1/3 учащихся (31,2 %) агрессивность неярко выражена, так как в рисунках присутствовали лишь несколько ее признаков. Оставшаяся треть учащихся (34,4 %) проявила в рисунках явные признаки агрессии.

По результатам методики «Ребенок глазами взрослого» (классные руководители), выяснилось, что более 56,3 % имеют 1 уровень агрессивного поведения (0–65 баллов). Дети соглашались с замечаниями педагогов по поводу поведения и успокаиваются; агрессивные вспышки в основном ситуативны и редко повторяются; дети просят прощения за причиненный вред. У 28,1 % младших школьников обнаружен 2 уровень агрессивного поведения (65–130 баллов). После агрессивной реакции они успокаиваются в течение 15 минут, признают негативность своего поведения, но агрессивные реакции у них продолжают, даже на случайные действия других. Помощь взрослого не всегда помогает ребенку овладеть собственной агрессией, замечания в словесной форме не тормозят проявления агрессивности. Некоторые учащиеся (15,6 %) демонстрируют поведение, характерное для 3 уровня агрессии (195–260 баллов). Они не успокаиваются без помощи педагога, безразличны к страданиям других, находятся в напряжении весь оставшийся день, стремятся причинить неприятности одноклассникам, не проявляют чувства вины.

Анализ полученных результатов по методике «Завершение предложения» свидетельствует о том, что отношения младших школьников с разным уровнем агрессии к значимым взрослым и семье в целом отличаются.

Для первого уровня агрессии внутрисемейные отношения детей имеют больше позитивный характер. Учащиеся положительно отзывались о маме, о любви к ней и взаимопонимании. Примеры высказываний детей: «Я думал, что мама чаще всего «любит со мной говорить», «Мои близкие думают обо мне, что я «красивая», «Ребенок в семье «любимый».

Для второго уровня агрессии характерно нейтрально-позитивное отношение ребенка к родителям и семье. Оно проявляется в высказываниях детей типа «Ребенок в семье «должен слушать маму и папу», «Ребенок в семье «помогает», «Мы любим маму, а «она помогает с уроками».

Внутрисемейные отношения младших школьников с третьим (высоким) уровнем агрессии характеризуются как негативные, особенно к отцу. Как стало ясно из ответов, отец в семье отсутствует (дети не дали ответов на вопросы про отца либо зачеркнули их) или ассоциируется со страхом наказания («Отцы иногда... «приходят злые с работы», «пугают», «говорят про ремень», «Чтобы наш папа... «не злился, надо приносить 9» и др.). Отношения других членов семьи дети воспринимают также негативно: «Мои близкие думают обо мне, что я «специально их зло», «что я «двоечник», «Ребенок в семье «очень слабый», «Ребенок в семье «проблема» и др.

Таким образом, в нашем исследовании выяснилось, что в группе испытуемых младшего школьного возраста существует проблема агрессии. Высокий уровень агрессии связан с негативным отношением к родителям и семье в целом. Агрессивный ребенок чувствует себя слабым, зависимым от настроения и поведения взрослых, создающим им проблемы. Он, скорее всего, не знает, что с этим делать и использует агрессивное поведение как защитную реакцию в неблагоприятных для себя семейных условиях.

Литература

1. Лякина, Г. А. Агрессия детей. Ее причины и предупреждение / Г. А. Лякина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 15–19.
2. Долгова, В. И. Влияние детско-родительских отношений на агрессивное поведение младших школьников / В. И. Долгова, Н. В. Крыжановская, К. В. Гойванюк // Концепт. – 2015. – Т. 31. – С. 41–45.
3. Савина, В. С. Особенности агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / В. С. Савина. – Режим доступа: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=1441>. – Дата доступа: 28.12.2020.

ЭМПАТИЯ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Асеева Ксения (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Для жизни современного человека, исполняющего множество социальных ролей, характерен постоянный процесс общения с большим количеством окружающих его людей. Именно поэтому вопрос эффективности коммуникативного процесса всегда был актуален в психологических науках. В последние годы идея об определяющей роли активности личности в развитии и взаимодействии стала в психологии общепризнанной. В настоящее время важным компонентом индивидуальности является эмоциональный интеллект, который во многом определяет способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивации и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других для решения практических задач. Именно поэтому для психологии тема эмоционального интеллекта является актуальной в наши дни [1].

Цель исследования – изучить особенности эмпатии и уровня эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. Испытуемыми выступили 30 студентов. В исследовании применялись следующие методики: методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна и тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсин.

Результаты исследования юношей по опроснику «Шкала эмоционального отклика» следующие: из 30 человек низкий уровень эмпатии был выявлен у 6 респондентов (20 %), у 13 человек (43,3 %) был выявлен средний уровень и у 11 человек (36,7 %) эмпатия находится на высоком уровне. В юношеском возрасте эмпатия является важным образованием, находящимся на завершающем этапе формирования. Мы полагаем, что именно поэтому у большей части студентов наблюдается средний и высокий уровень развития эмпатии. В данном возрасте наиболее актуализирована потребность в усложнении эмоциональной сферы, включении эмоций в познавательную систему в двух аспектах: в приобретении опыта эмоциональных отношений с людьми и развитии эмоционального восприятия.

В результате исследования эмоционального интеллекта было выявлено, что у 9 человек (30 %) низкий уровень межличностного интеллекта, у 8 (26,7 %) – средний уровень и у 13 респондентов (43,3 %) высокий уровень эмоционального интеллекта. Данная методика позволяет исследовать уровень внутриличностного интеллекта: у 10 респондентов (33,3 %) низкий уровень, у 15 испытуемых (50 %) средний уровень и у 5 (16,7 %) высокий уровень. Полученные результаты выступают свидетельством того, что межличностный уровень интеллекта проявляется сильнее, чем внутриличностный. Он включает способность наблюдать чувства других и использовать эти знания для прогнозирования их поведения и сотрудничества с ними, в то время как внутриличностный интеллект позволяет понять себя и сотрудничать с собой. Людям сложнее осознавать и понимать собственные эмоции, что подтверждают данные, полученные в исследовании.

Согласно исследованию, несмотря на отсутствие различий между девушками и юношами по общему уровню эмоционального интеллекта, у девушек был обнаружен более высокий уровень по межличностным показателям эмоционального интеллекта (эмоциональности, межличностным отношениям, социальной ответственности). У юношей преобладают внутриличностные показатели (самоутверждение, способность отстаивать свои права), способности к управлению стрессом (стрессоустойчивость, контроль импульсивности) и адаптируемость (определение правдоподобности, решение проблем) [2, с. 61–68].

О том, что межличностный эмоциональный интеллект проявлен сильнее, чем внутриличностный, свидетельствуют следующие показатели: понимание чужих эмоций у 3 респондентов (23,3 %) находится на низком уровне, у 17 испытуемых (56,7 %) – на среднем уровне и у 10 (33,3 %) – на высоком уровне; а понимание своих эмоций у 14 респондентов (46,7 %) находится на низком уровне, у 12 испытуемых (40 %) – на среднем и только у 4 (13,3 %) – на высоком уровне. Сравнительный анализ показал наличие прямой связи между уровнем эмоционального интеллекта и эмпатией.

Таким образом, проведенный на основе полученных эмпирических данных анализ позволил выявить уровень эмпатии и уровень эмоционального интеллекта у респондентов данной выборки. Было установлено, что у испытуемых лучше развит межличностный уровень эмоционального интеллекта, а именно понимание и управление чужими эмоциями, а не внутриличностный уровень – понимание и управление своими эмоциями. Необходимо помнить, что эмоциональный интеллект можно развивать на протяжении всей жизни. Следовательно, любой человек может стать более эффективным в сфере взаимодействия с другими людьми.

Литература

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–68.

ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Барков Константин (УО БТЭУ ПК, г. Гомель)

Научный руководитель – Л. А. Воробей, канд. физ.-мат. наук, доцент

Каждое поколение людей решает три главные задачи: освоение опыта своих родителей, обогащение полученного опыта и передача его следующему поколению. Поэтому важную роль приобретает обращение к истории педагогической мысли о воспитании детей. Прогресс общества происходит быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем устроено воспитание подрастающих поколений.

Китайский подход к воспитанию детей всегда отличался особой строгостью, которая в некоторых моментах могла граничить с тиранией. Однако ни для кого не секрет, что китайские дети, по сравнению с европейскими или американскими, лучше успевают в школе. Именно благодаря успехам восточного воспитания западным цивилизациям следует пересмотреть некоторые аспекты в системе образования своих детей.

Семья является очень важным фактором воспитания, она оказывает влияние на всю жизнь человека. Китайская традиционная семья обычно трехпоколенная и живет в одном доме. В такой семье явно проявлялась иерархическая структура, между сыновьями, невестками и внуками и обязательно соблюдалось уважение к старшим. Младшие члены семьи были окутаны сетью церемоний почтения и строгих обязательств. [1].

В период с 1979 по 2015 годы в Китае проводилась политика «одного ребенка». Гражданам Китая разрешалось иметь не больше одного ребенка на семью (исключая случаи многоплодной беременности) или двух на одну семью (при условии, что первый ребенок – девочка). Причина в том, что в конце 1970-х гг. численность населения Китая превысила 1 млрд человек, что стало рассматриваться руководством страны как помеха экономическому прогрессу. К 2000-му году среднее количество детей, рожденных одной женщиной в течение жизни, в Китае снизилось с 6 до 1,6.

Результатом этой демографической политики стало то, что значительно изменилась структура населения и состав типичной китайской семьи. Произошло стремительное демографическое старение и гендерный дисбаланс. Оказалось, что у среднестатистического китайца нет не только брата или сестры, но и двоюродных отношений.

Китайские родители одни из самых строгих в мире. В стремлении научить будущие поколения дисциплине современные китайцы редко используют похвалу, а за малейшие проступки наказывают своих детей. В Китае не принято уделять личности и психической уязвимости детей особого внимания. Китайский подход к воспитанию призывает возрастить в детях терпение, трудолюбие, покорность, уважение к близким, целеустремленность и лидерство. Последний пункт считается важной национальной особенностью. Ребенок должен быть не просто хорошим, он должен быть лучшим, причем важно, чтобы он преуспел не только в одном направлении, а во всех сразу. Даже за «девянство из ста» школьника могут строго отчитать, требуя объяснений, почему он не получил высший балл.

Тем не менее, несмотря на такие ограничения, китайцы, когда взрослеют, не презирают, а наоборот, любят и уважают своих родителей, испытывают чувство огромной благодарности. Повзрослев, они ухаживают за ними, тем самым убеждая своих родителей, что они вырастили достойных людей.

Кажущаяся иногда чрезмерной строгость китайцев по отношению к младшему поколению на самом деле является своеобразным проявлением заботы. Маленькие китайцы, находясь в условиях конкурентной борьбы, понимают, что они должны учиться, чтобы преуспеть и найти свое место во взрослой жизни. Китайская модель воспитания доказывает свою эффективность, и, возможно, жителям Западного полушария можно позаимствовать некоторые ее методы.

Литература

1. Васильева, М. С. Конфуцианские идеи в народной педагогике китайцев / М. С. Васильева // Вестн. Бурятского гос. ун-та. Сер. Педагогика. – № 1 (2). – 2013. – 224 с.

ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Бублий Елизавета (БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Л. О. Шерайзина

В настоящее время все социальные институты белорусского общества претерпевают значительные изменения. Данные нововведения коснулись и внедрения медиации, поскольку она содействует уменьшению негативных последствий споров или вовсе их урегулированию, а также позволяет разгрузить суды, тем самым снизив сроки и улучшив качество рассмотрения дел. Медиация – альтернативный способ урегулирования конфликтов, разработанный в 60-70-е годы общественными советами США и Канады. Несмотря на критику, данный способ достаточно быстро распространился и стал применяться в Латинской Америке, Франции, Германии, Австрии. В Республике Беларусь организационные и правовые условия существования медиации появились лишь в 2013 году посредством принятия Закона «О медиации» [1].

Востребованность медиативного урегулирования растет из года в год и охватывает широкий спектр общественных отношений: бизнес, семья, образование. Не так давно сотрудничество и обмен опытом с зарубежными странами привело к созданию Министерством юстиции нового проекта – школьные службы примирения. Особенность данных служб – оказание специалистами помощи в разрешении конфликтов между учащимися, учащимися и родителями, учащимися и педагогами. Однако принятые нововведения в полной мере не решают всех проблем, которые снижают качество проведения процедуры примирения в школе. При рассмотрении проблемных вопросов с практической точки зрения, проанализировав мнения экспертов в данной сфере, а также тщательно изучив опыт зарубежных стран, мы выявили основные отрицательные моменты, которые необходимо корректировать в целях улучшения деятельности школьной службы примирения и благоприятного урегулирования конфликтов.

Во-первых, стоит рассмотреть проблему квалификации специалиста, осуществляющего примирение в образовательном учреждении. Медиация должна быть деятельностью сертифицированных специалистов-психологов. Ведь зачастую при назначении ответственного за реализацию медиативного процесса руководство исходит из их загруженности, а не профессиональной компетентности. Из этого вытекает следующий негативный факт: отсутствие высококвалифицированных медиаторов у большинства образовательных учреждений. Лицо, осуществляющее урегулирование конфликта, должно обладать целым арсеналом специальных приёмов, умений, навыков, знаний, коммуникативных техник, которые помогают создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества. Кроме того, необходимо ввести в штатное расписание школы должность независимого медиатора, роль которого чаще всего выполняет социальный педагог или школьный психолог. Эта дополнительная нагрузка не позволяет в полном объеме заниматься проблемами разрешения конфликтов и воспитанием восстановительной культуры у участников образовательного процесса.

Во-вторых, препятствием к развитию школьной медиации в Республике Беларусь является закрытость образовательных учреждений. Педагогический коллектив не отошел от пережитков прошлого, на подсознательном уровне скрывает существующие проблемы, а порой и игнорирует их.

В-третьих, в связи с жесткими требованиями государственных органов по отчетности, временным рамкам реализации школьной службы медиации педагоги не имеют возможности тщательно вникнуть, изучить данную технологию, что ухудшает качество осуществления медиативного процесса. К трудностям приводят и моральная усталость педагогов от инноваций в системе образования и внедрение их в кратчайшие сроки.

В-четвертых, отсутствует более детальная нормативная правовая база, регулирующая вышеупомянутый проект. На наш взгляд, необходимо более точно регламентировать суть деятельности служб примирения (требования, предъявляемые к школьному медиатору, организацию их деятельности, выбор и назначение медиатора и др.) [2].

Также, на наш взгляд, необходимо приобщать к медиативной деятельности студентов, посредством подготовки их в юридической клинике. Говоря о клиническом образовании, включение такого направления, как медиация, позволит достичь двух главных целей клинического течения – образовательной и социальной. Медиация в юридической клинике даст шанс не только получить дополнительные практические навыки, но также повысить уровень помощи гражданам, которые не могут позволить себе профессиональную юридическую помощь. Конечно, прежде чем задействовать студентов в качестве медиаторов, им необходимо пройти цикл тренингов и занятий. Например, система занятий по медиации может выглядеть следующим образом:

- практико-теоретические занятия;
- наблюдение профессиональной медиации;
- тренинги по самостоятельному проведению медиативного процесса.

При этом вовлечение в занятия медиаторов-профессионалов для обучения навыкам школьного медиативного процесса поможет студентам видеть и понимать преимущества, а также и ограничения, вытекающие как в частности из процесса медиации, так и других альтернативных способов разрешения конфликтов.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что разработанная технология школьной службы примирения заслуживает внимания и ее внедрение в образовательную сферу практична как для учащихся, так и для педагогов. Однако следует провести огромный массив работы по подготовке, поскольку тема остаётся не до конца изученной, дискуссионной и представляет обширное поле для правотворческой деятельности белорусских юристов.

Литература

1. О медиации : Закон Республики Беларусь, 12 июля, 2013 г., № 58-3 ; в ред. Закона Респ. Беларусь от 06.01.2021 г. № 89-3 // КонсультантПлюс : Беларусь / [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2021.
2. Положение о школьной службе медиации [Электронный ресурс] // Единая образовательная платформа – Режим доступа: <https://t-sloboda.schools.by/pages/polozhenie-o-sluzhbe-shkolnoj-mediatsii> – Дата доступа: 24.02.2021.

КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Бульга Кира (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

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

Качественная реализация поликультурной направленности образования обуславливает необходимость в педагогах с высоким уровнем профессиональной компетентности. С целью организации целостного и результативного процесса, направленного на подготовку будущих учителей начальных классов к реализации поликультурного воспитания, мы предлагаем комплексную модель, выстроенную на основе теоретического конструирования.

Моделирование – метод проведения научного исследования, который заключается в разработке, создании и использовании научных моделей, отображающих образ, копию или имитацию исходного объекта, на который направлен познавательный интерес и в отношении которого осуществляется моделирование [1, с. 246]. Российские исследователи И.В. Понкин и А.И. Редькина приводят полную и развернутую классификацию существующих моделей. Одной из групп, предложенных ими, являются модели, классифицируемые по основанию онтологии должного. В данную группу включены такие модели, как: модель «как должно быть» («as to be» description), модель «как не должно быть» («as not to be» description), модель «как есть» («as is» description) [1, с. 252].

Предлагаемая нами модель является предиктивной (предвосхищающей, прогностической), концептуальной и идеализированной («as to be» description) репрезентацией системы подготовки будущих учителей начальных классов к реализации поликультурного воспитания учащихся.

В основу нашей модели положен компетентный подход. Т. В. Палиевой, на основе обобщения широкого круга источников, с учетом специфики реализации поликультурного образования в Республике Беларусь, выделены профессиональные компетенции педагога, необходимые для реализации поликультурного образования: лингвистическая, коммуникативная, лингводидактическая, этнокультурная и мультикультурная [2]. Следует отметить, что данные компетенции выделены Т.В. Палиевой для педагогов дошкольных учреждений образования, но они в полной мере могут быть применимы к учителям начальных классов, так как образовательный процесс практически по всем предметам учебной программы в начальной школе реализуется одним педагогом.

Модель подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению поликультурного воспитания учащихся включает в себя несколько блоков.

Целевой блок состоит из:

цели (формирование готовности будущих учителей начальных классов к реализации поликультурного воспитания учащихся);

задач:

- 1) формирование лингвистической компетенции, предполагающей владение русским и белорусским языками (языком, на котором реализуется образовательный процесс в конкретном учреждении образования с иной лингвистической направленностью, например, литовском, польском и др.), а также иностранным языком (знание языковых единиц и правил их сочетания, знания о языке как системе, способность осуществлять сопоставительный анализ языков на любом уровне – фонетическом, лексическом, грамматическом);
- 2) формирование коммуникативной компетенции, т. е. способности осуществлять качественное профессиональное общение на языках, используемых в образовательном процессе;
- 3) формирование лингводидактической компетенции, т.е. способности использовать в практической деятельности основные положения методической науки о параллельном обучении детей двум или нескольким языкам;
- 4) формирование этнокультурной компетенции, предполагающей наличие суммы знаний об историческом прошлом быте, культуре, обычаях и традициях стран, представленных в образовательных программах, присутствие высокого уровня национального самосознания;
- 5) формирование мультикультурной компетенции, совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых для построения эффективного мультикультурного взаимодействия (по Т. В. Палиевой [2]).

Организационно-процессуальный включает:

принципы: диалогичности, толерантности, культуросообразности, гуманизма, учета индивидуальных особенностей;

педагогические условия: включение поликультурного содержания в образовательный процесс, высокий уровень поликультурной компетенции профессорско-преподавательского состава, использование активных и интерактивных технологий, организация внеаудиторной деятельности студентов в аспекте поликультурности (планирование и управление самостоятельной работой студентов; включение студентов в научно-исследовательскую и культурно-творческую деятельность).

формы: лекционные, практические, семинарские занятия, коллективное творческое дело, викторины, конкурсы, концерты, акции, диспуты, дискуссии, научные конференции, семинары, тренинги.

методы: традиционные, активные, интерактивные, информационно-коммуникативные.

Содержательный блок базируется на *теоретической, технологической, методической и практической подготовке*, реализуемой в рамках выделенных выше компетенций.

Оценочно-результативный блок предполагает диагностику *уровней готовности* будущих учителей начальных классов к реализации поликультурного воспитания учащихся (*когнитивно-деятельностный, мотивационно-ценностный, креативно-поисковый*).

Разработанная нами комплексная модель подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению поликультурного воспитания учащихся является теоретической и требует экспериментальной апробации.

Литература

1. Понкин, И. В. Методология научных исследований и прикладной аналитики : учебник / И. В. Понкин, А. И. Редькина. – РОО «Институт государственных профессиональных отношений и права». – М. : Буки Веди, 2020. – 365 с.
2. Палиева, Т. В. Формирование готовности педагогических кадров дошкольного профиля к реализации поликультурного образования / Т. В. Палиева // Детство в пространстве социокультурных образовательных практик : сб. науч. труд. Междунар. науч.-практ. конф. «Детство в пространстве социокультурных образовательных практик», БГПУ, Минск 19.11.2019. – Минск : УО БГПУ им. М. Танка, 2019 – С. 257–262.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «人民日报»)

Гайдукевич Вероника (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)

Научный руководитель – Л. В. Рычкова, канд. филол. наук, доцент

За последние десятилетия Китай совершил исторический скачок в развитии, превратился в ведущую державу мира. Одной из причин подобного роста является своевременная реформа системы образования на всех уровнях. Правительство КНР считает образование одним из главных условий стабильного экономического развития нации, по этой причине уделяет серьезное внимание повышению уровня развития национального образования и придерживается курса, который высказал в 1983 г. Дэн Сяопин: «Образование должно вернуться к модернизации, к миру, к будущему» [1, с. 151]. В июле 2010 г. ЦК КПК и Госсовет приняли «Национальную среднесрочную и долгосрочную программу реформы и развития образования на 2010–2020 годы» и четко обозначили цель стратегии высшего образования: «к 2020 году высшее образование будут получать до 35,5 млн. человек. Процент населения, охваченного вузовским образованием, будет составлять 40%» [1, с. 152]. Несмотря на значительные успехи реформ образования в Китае, достигнутые за последние десятилетия, существует и ряд проблем в области образования.

Цель данной статьи – выявить и проанализировать проблемы системы образования КНР и меры по их устранению, предпринимаемые правительством Китая, нашедшие отражение в заголовках статей газеты «人民日报», опубликованных в третьем квартале 2020 года.

Одной из главных проблем китайской системы образования признается неравномерное развитие образования на межнациональном уровне, а также по линии город-деревня. Особенно ярко данная проблема проявилась в период распространения эпидемии коронавируса, когда в некоторых западных регионах и сельской местности учащиеся не могли посещать онлайн-занятия по причине отсутствия смартфона, компьютера и доступа к сети Интернет. Данная проблема подтверждает существование в Китае серьезного дисбаланса при распределении образовательных ресурсов между городом и деревней. В связи с этим правительство Китая разрабатывает ряд проектов по совершенствованию образования в бедных регионах и местах проживания наименьшинств.

Например, власти провинции Шэньси обнародовали трехлетний план действий (2020–2022 годы) по укреплению потенциала системы профессионального образования в сельской местности:

陕西推动职业教育服务乡村振兴 – ‘В провинции Шэньси стимулируют развитие профессионального образования в сельской местности’ [人民日报, 04.08.2020].

Правительство КНР придает особое значение расширению, развитию и модернизации библиотек в сельских регионах с целью выравнивания дисбаланса в развитии между городом и деревней путем повышения культурно-образовательного уровня значительной части населения Китая:

满足乡村孩子的阅读期待 – ‘Удовлетворите читательские ожидания детей, проживающих в сельской местности’ [人民日报, 07.09.2020].

В Китае осуществляется система финансирования образования, на которое приходится значительная часть государственных вложений. Так, на стадии высшего образования государство создало систему субсидирования студентов из малообеспеченных семей:

中央财政安排学生资助补助经费553亿元 – ‘Центральные финансовые органы выделили студентам субсидии в размере 55,3 млрд. юаней’ [人民日报, 04.08.2020].

Как известно, в Китае насчитывается 56 официально признанных этнических групп, для каждой из которых основной проблемой является изучение и использование официального китайского языка. Власти Китая стремятся к продвижению единого китайского языка и преодолению языковой диверсификации с целью укрепления государственного суверенитета и мощи страны:

学好国家通用语言文字 让各民族在现代化道路上携手前行 – ‘Освойте национальный общепотребительный язык и письменность, позвольте каждой этнической группе идти рука об руку по пути модернизации’ [人民日报, 14.09.2020].

В настоящее время в Китае существует еще одна проблема, связанная с трудоустройством выпускников. Правительство прилагает значительные усилия по стабилизации занятости населения:

重庆促进高校毕业生创业就业 – ‘В Чунцине содействуют трудоустройству выпускников и развитию предпринимательства’ [人民日报, 09.07.2020].

Таким образом, правительство КНР осознает тот факт, что образование является одним из ведущих факторов, позволяющих создать предпосылки для процветания и ускоренного развития страны, по этой причине китайские власти стремятся к совершенствованию системы образования в соответствии с социально-экономическими, национальными, общественно-политическими условиями и ориентацией на развитие личности.

Литература

1. Ли Яньхуэй. Новая динамика высшего образования в Китае / Ли Яньхуэй // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. – 2015. – Т. 6 (№ 28). – С. 151–160.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТА И ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАЦИИ У ПОДРОСТКОВ СО СКЛОННОСТЬЮ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Дерябина Мария (ФБГОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – Н. П. Иванова, канд. пед. наук, доцент

В современном обществе наблюдается тенденция увеличения подростковой преступности, чаще связанная с определенными девиациями. Девиантное поведение является предметом множества научных дисциплин – психологии, социологии, криминологии, статистики и других. Ещё Я. И. Гилинский замечал, что со временем девиантное поведение встречается все чаще и чаще, приобретая огромное значение и становясь «всеобщей проблемой».

Важным является то, что самым уязвимым для проявления девиантного поведения является именно подростковый возраст. Это вызывает огромное внимание со стороны ученых, поскольку именно в этом возрасте, который сам по себе является кризисным и сложным, девиантное поведение серьезно влияет на будущую жизнь и вызывает наибольшее количество проблем [1].

Девиантное поведение в подростковом возрасте формируется под воздействием внешних средовых факторов и внутренних факторов, в частности психологических характеристик личности. Психологические особенности подросткового возраста в совокупности со стрессогенными факторами среды являются основными причинами возникновения отклоняющегося поведения. Стоит отметить, что недостаточно изученным аспектом является связь между проявлением девиантного поведения и личностью самого подростка, его темпераментом [2]. Исследование данной связи может помочь выявить факторы, которые подталкивают к совершению девиантных поступков и подобрать эффективные методики коррекции подобного поведения.

Особенности проявления темперамента, а также связь его с общением, рассматривали такие авторы, как А. Е. Личко, Н. Я. Иванов, В. Н. Клепиков, В. В. Ковалев, И. А. Семикашева, В. Н. Ильина, Д. Д. Исаев, В. Г. Горохов, Б. Б. Ершов, А. П. Файн и др. [3].

Нами было проведено эмпирическое исследование выявления взаимосвязи типов темперамента и коммуникативных особенностей подростков со склонностью к девиантному поведению. В ходе исследования было выявлено, что в экспериментальной группе подростков небольшой процент составляют общительные, любознательные, разговорчивые индивиды, которые любят быть в центре внимания и охотно сходятся с новыми людьми. У 64 % подростков средний и низкий уровень коммуникативных умений, то есть неспособность слышать своих собеседников, неумение войти в их положение и не проявление эмпатии. Среди числа подростков со склонностью к девиантному поведению больший процент составили холерики 36 %, чему способствует экстраверсия и невротизм, то есть эмоциональная неустойчивость, а также психические качества. У холериков часты смены настроения, они активны, но в то же время импульсивны, бывают обидчивыми и агрессивными. 27 % подростков – сангвиники, то есть они быстро приспосабливаются к новым условиям, быстро сходятся с людьми, общительны. 23 % подростков – флегматики, они характеризуются сравнительно низким уровнем активности поведения, новые формы которого вырабатываются медленно, но являются стойкими. 14 % подростков – меланхолики, у них реакция часто не соответствует силе раздражителя.

В процессе работы от учащихся – холериков следует требовать спокойствия, обдуманности реакций, сдержанности в поведении и во взаимодействии с окружающими. На детей меланхолического темперамента следует воздействовать мягкостью, тактичностью, так как авторитарное влияние и резкое повышение требований к этим учащимся еще больше их затормаживает. У флегматика следует развивать качества, которых ему не хватает, – большую подвижность, активность, важно не дать ему потерять интерес к деятельности. Сангвиникам нужно развивать упорство, усидчивость и целеустремленность.

Таким образом, проанализировав особенности девиантного поведения, типы темперамента и особенности коммуникации, мы пришли к выводу, что педагогам необходимо учитывать типы темперамента детей, чтобы создать оптимальные условия для развития коммуникативных навыков.

Литература

1. Jean, M. The Decline in Adult Activities Among U. S. Adolescents / M. Jean // Child development. – 2017. – Vol. 143. – P. 34–63.
2. Клепиков, В. Н. Потенциал социокультурной модернизации образования в ракурсе нравственно-этического воспитания детей, подростков и молодежи / В. Н. Клепиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент, 2019. № 3. С. 39–46.
3. Davies, P. T. Interparental Discord and adolescent adjustment trajectories: the Potentiating and protective role of intrapersonal attributes / P. T. Davies // Child development, 2013. – Vol. 72. – P. 63–78.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ И ЕЁ ИННОВАЦИИ

Дубовик Савелий, Гананович Ольга (БГУ, г. Минск)

Научный руководитель – Т. В. Ситникова, старший преподаватель

Ещё в середине XX века китайское образование находилось в упадке: 81 % населения оставалось безграмотным, окончившие начальную и среднюю школы составляли около 15 %, а дипломом о высшем образовании владели только несколько тысяч человек. На сегодняшний день в Китае создана крупнейшая система образования с 45 миллионами граждан, получивших дипломы высших учебных заведений, страна занимает лидирующие позиции в системе тестирования PISA [1], а количество ежегодно выпускающихся аспирантов превысило соответствующий показатель США, которые традиционно занимали первое место в данном рейтинге.

Исходя из вышеизложенных фактов стремительного развития китайской системы образования нашими основными задачами будут являться: а) проследить исторический путь развития системы образования начиная с 1940-х годов; б) выделить положительные и отрицательные факторы современной системы образования Китая.

Начиная с 1949-го года в Китае проводится национализация учреждений высшего образования: так, к началу 1950-х годов частные университеты были или объединены с государственными, или закрыты. Значительное влияние на развитие системы образования оказало сотрудничество с Советским Союзом: опыт СССР в этой сфере изучался высшими учреждениями образования Китая, приглашались советские специалисты. В период 1950-1960-х гг. в учебных заведениях СССР получили образование около 10 тысяч китайских специалистов [2].

В дальнейшем основными тенденциями в сфере образования стали расширение доступности начального образования и решение проблемы дефицита педагогических кадров. После провальной «Культурной революции» практические достижения модернизации образования начала 50-х годов были сведены на нет. Только в конце 70-х годов XX века начался перезапуск модернизации вузов и средних школ. В середине 80-х годов устанавливается единый госэкзамен для всех вузов, приём в них осуществляется по трём направлениям: запрос госплана, по заявкам организаций и обучение за свой счёт. Таким образом, начинается процесс перестройки университетов под надобности государства и каждой отрасли отдельно [3].

Ключевые изменения происходят в конце 90-х годов. Так, вводятся три разновидности высшего образования: курсы со спецпрограммами (срок обучения 2-3 года), бакалавриат (4-5 лет) и магистратура (2-3 года). Главным решением становится отмена разграничения студентов на три категории. Начиная с 1997 года все студенты проходят по единому конкурсу и, как и прежде, сдают единый государственный экзамен – Гаокао.

На сегодняшний день главными достижениями системы образования являются доступность среднего образования; высокий уровень знаний; успешная ориентация образовательных программ на нужды государства; лидирующие позиции в научно-практической деятельности, выдающиеся результаты студентов и школьников на международных олимпиадах [4].

Вместе с тем, стоит отметить, что «китайская система образования, несмотря на то, что является лучшей в мире, является одновременно и худшей в мире». Выделяют следующие проблемные моменты:

1. Огромная нагрузка на учащихся выпускных классов средних школ. Связано это с подготовкой выпускников к сдаче государственного экзамена. Зачастую студенты-первокурсники приходят в университеты с набором знаний, которого им хватит вплоть до 3-го курса. Это приводит к тому, что они теряют мотивацию продолжать учиться.

2. В большинстве вузов сохраняется авторитарный стиль обучения и не отвечающие потребностям общества учебные планы. На выходе мы получаем нецелеустремленных специалистов, у которых есть теоретическая база, но нет её понимания и возможностей применения.

3. Роль склонностей, желаний ребенка, а в будущем – школьника и студента – занижается. Из-за негласно принятой конфуцианской этики самосовершенствования, которая гласит о том, что успех-результат не таланта, а тяжелой кропотливой работы, акцент делается на следование устаревшим учебным планам, из-за чего студенты постепенно теряют интерес и желание учиться.

Таким образом, система образования Китая, несмотря на впечатляющие достижения, наполнена противоречиями. В угоду продуктивности и ставки на предоставление профессиональных знаний, полезных для государства, в ней не учитываются желания и потребности самих школьников и студентов, что неизбежно ведет к угасанию творческого потенциала молодежи, снижению уровня мотивации и уменьшению уровня удовлетворенности жизнью.

Литература

1. OECD. PISA 2018 Results, 2019. – 31 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах : т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдова. М. : Науч. изд-во «Большая Российская Энциклопедия», 1993. – с. 555.
3. Тарасюк, Л. Н. Развитие системы образования в КНР. М. : Наука, 1989. – 78 с.
4. История Китая : учебн. для вузов / Л. С. Васильев [и др.], отв. ред. А. В. Меликсетова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 751 с.
5. The World University Rankings [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cutt.ly/9cgXT8p/>. – Дата доступа: 02.04.2021.

ЭМПАТИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Жаркова Дарья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Среди профессиональных и личностных качеств, которые чаще всего выделяют исследователи, изучающие вопросы формирования профессиональной компетентности учителя, одну из лидирующих позиций занимает эмпатия. Значение эмпатии в педагогической профессиональной деятельности подчеркивали Н. В. Кузьмина, Т. А. Маркова, А. С. Роботова и др.

Ученые относят эмпатию к перцептивным способностям, позволяющим понимать другого субъекта без вербальной информации. Данная группа способностей выражается в психологической наблюдательности педагога по отношению к учащимся, проникновении в их внутреннее душевное состояние, понимании возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Обладающий эмпатией учитель способен к сопереживанию, разделению интересов, забот, радостей и огорчений учащихся [1].

Рассматривая эмпатию как личностное качество педагога, исследователи выделяют когнитивный (понимание эмоционального состояния другого человека); эмоциональный (сопереживание или сочувствие, которые испытывает субъект к другому лицу); конативный (активная помощь субъекту эмпатии) компоненты [2]. С другой стороны, в научных работах по психологии содержится утверждение о том, что возрастной период поздней юности (ранней зрелости), приходящийся на студенческие годы, – это период развития общей эмоциональной направленности, основ эмоциональной культуры, а значит, и эмпатии.

В связи с вышесказанным, проблема развития эмпатии как профессионально значимого качества будущих учителей представляется нам актуальной. Для ее практического решения важно определить уровень сформированности эмпатии у студентов, что и явилось целью предпринятого нами эмпирического исследования. В нем приняли участие 30 студентов первого курса физико-математического факультета БрГУ им. А. С. Пушкина. Использовалась методика экспресс-диагностики эмпатии, разработанная психологом И. М. Юсуповым [3]. Опросник состоит из шести диагностических шкал эмпатии (36 утверждений), выражающих отношение к родителям, животным, пожилым людям, детям, персонажам художественных произведений, знакомым и незнакомым людям [2].

В ходе исследования было установлено, что 22 (73,3 %) респондента имеют нормальный (средний) уровень эмпатийности (набрали от 37 до 62 баллов), присущий подавляющему большинству людей. Такие студенты не относятся к числу особо чувствительных лиц, в межличностных отношениях более склонны судить о других по поступкам, чем доверять своим впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми. Полагаем, что данный уровень развития эмпатии не является достаточным для педагога и нуждается в коррекции, так как не обеспечивает отношений сотрудничества, педагогической поддержки и взаимопонимания с учащимися.

У 5 (16,7 %) испытуемых выявлен низкий уровень эмпатии (12–36 баллов). Согласно шкале оценки они испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, некомфортно чувствуют себя в большой компании, не понимают эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими. Эти студенты гораздо более продуктивны при индивидуальной работе, чем при групповой, склонны к рациональным решениям, больше ценят окружающих за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Данный уровень развития эмпатии будет препятствовать эффективному выполнению учителем своих функциональных обязанностей. Вместе с тем, следует помнить, что при желании эмпатию можно и нужно развивать.

Только у 3 (10 %) респондентов был диагностирован высокий уровень развития эмпатии (63–81 балл). Они чувствительны к проблемам других людей, относятся к ним с неподдельным интересом, эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты, в том числе с детьми. Эти студенты способны не допускать конфликты и находить компромиссные решения. При названных положительных качествах у обладателей высокой эмпатийности имеются уязвимые стороны, в том числе в контексте педагогической деятельности. Так, в оценке событий они в большей степени руководствуются чувствами и интуицией, чем логическими выводами. Они постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий, а главное, их легко вывести из равновесия.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что студенты нуждаются в развитии и коррекции эмпатии, являющейся профессионально значимым качеством педагога. В частности, развитию эмпатии будущих учителей способствует использование в образовательном процессе университета методов активного обучения (дискуссии, имитационные и деловые игры, тренинги, анализ ситуаций, проектирование решения педагогических проблем, конкурсы проектов и др.), а также включение студентов в практическую, в том числе квазипрофессиональную и реальную педагогическую деятельность.

Литература

1. Сивашинская, Е. Ф. Введение в педагогическую профессию: учеб.-метод. пособие / Е. Ф. Сивашинская. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – 153 с.
2. Рзаева, Ж. В. Развитие эмпатии у студентов педагогических специальностей: учеб.-метод. пособие / Ж. В. Рзаева. – Барановичи : РИО БарГУ, 2010. – 90 с.
3. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. Кн. 2. / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1999. – С. 48–52.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ И СЕМЬИ С ОДНИМ РЕБЕНКОМ

Журавич Зинаида (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Н. В. Былинская, канд. психол. наук, доцент

Младший школьный возраст – это период, когда внутренний мир ребенка еще нельзя назвать достаточно стабильным, поскольку он находится в процессе формирования и подвержен влиянию множества социальных факторов. Эмоциональная сфера ребенка является наиболее чувствительной к таким переменам. Определяющую роль в развитии эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста занимает семья, поскольку она является основным источником экстерииоризирования для ребенка. Кроме этого, ребенок склонен перенимать способы эмоционального реагирования взрослых, поведения в семье и транслировать усвоенные модели на отношения с другими людьми. Согласно А. И. Захарову, у младших школьников из многодетных семей, по сравнению с единственными в семье детьми, эмоциональная сфера должна быть более благополучна и уровень агрессивности, тревожности и страхов значительно ниже, что обусловлено большим психологическим комфортом в такой семье [1].

Целью настоящего исследования являлось выявление особенностей эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста из многодетной семьи (n = 50) и семьи с одним ребенком (n = 50). В качестве диагностического инструментария были использованы методики: «Шкала явной тревожности» (А. М. Прихожан), «Детские страхи» (А. И. Захаров), «Несуществующее животное» (М. З. Друкаревич).

Анализ результатов диагностики «Шкала явной тревожности» показал, что нормальный уровень тревожности присутствует у 19 % детей из многодетных семей и 11 % детей из семей с одним ребенком; повышенный – у 35 % и 54 % детей соответственно; явно выраженный уровень тревожности – у 46 % и 35 % детей соответственно. С одной стороны, эти данные позволяют говорить об отсутствии существенных различий в проявлении тревожности у детей из семей с одним ребенком и детей из многодетных семей и тревожность, как эмоциональное состояние, находится вне зависимости от того, в какой семье растет и воспитывается младший школьник. С другой стороны, обращает на себя внимание общее количество детей с превышающим норму уровнем тревожности. Это может свидетельствовать о наличии других причин тревожности у детей (например, школа, неуспеваемость, отношение со сверстниками и т. д.).

Результаты диагностики детских страхов по методике А. И. Захарова демонстрируют, что у 92 % детей из многодетных семей и у 92 % детей из семей с одним ребенком наблюдается очень высокий уровень страха. У 4 % детей, являющихся в семье единственными, обнаружен высокий уровень страха; у 4 % детей из многодетных семей – низкий уровень; у 4 % респондентов обеих групп зафиксирован нормальный уровень страха. Это свидетельствует о том, что эмоциональные нарушения, а именно превышающий норму показатель уровня тревожности, как было продемонстрировано выше, и страх присутствуют независимо от того, в какой семье воспитываются младшие школьники. Необходимо отметить, что, по мнению А. И. Захарова, страху подвержены преимущественно единственные дети в семье, т. е. они являются эпицентром родительских тревог и забот. Единственный ребенок находится, как правило, в более тесном эмоциональном контакте с родителями и легко перенимает их беспокойство и страхи. Увеличение числа детей в семье, когда есть с кем пообщаться, поиграть, обычно способствует уменьшению страхов [1]. Однако результаты настоящего исследования противоречат представленным в литературе данным. Возможно, одной из причин очень высокого уровня страха у детей из многодетных семей является поверхностность отношений в этих семьях, т. е., несмотря на постоянные контакты друг с другом, дети все же чувствуют себя одиноками.

Результаты диагностики уровня агрессивности (методика «Несуществующее животное») показали, что у 65 % детей из многодетных семей и у 23 % детей из семей с одним ребенком присутствует низкий уровень агрессивности, у 27 % респондентов из многодетных семей и 54 % респондентов семей с одним ребенком – повышенный, у 8 % и 23 % соответственно – высокий уровень агрессивности. Возможно, в многодетных семьях частота агрессивных проявлений, их сила, умение контролировать агрессию приобретается среди сиблингов достаточно быстро, поскольку любое действие вызывает быстрое противодействие и сама ситуация обучает контролю. В отличие от единственного ребенка, чья природная агрессивность постоянно подавляется родителями, у детей из многодетных семей имеется возможность выхода агрессивным импульсам.

Сравнительный анализ результатов диагностики уровней тревожности, страха и агрессивности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в многодетных семьях и семьях с одним ребенком, частично подтвердил выдвинутую гипотезу о существующих различиях в эмоциональной сфере детей. Наличие значимых различий по уровню агрессивности позволяет предположить, что определенная взаимосвязь типа семьи, количества воспитывающихся в ней детей и особенностей эмоциональной сферы существует. Однако, чтобы подтвердить или опровергнуть данное предположение, необходимо исследовать другие эмоциональные состояния и тип семейных взаимоотношений.

Литература

1. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб. : Изд-во СОЮЗ, 2000. – 448 с.

ВЬХАВАННЕ ІМКНЕННЯ ДА ВЕДАЇ І ІНШИХ КАШТОЎНАСНЫХ АРЬЕНЦІРАЎ КІТАЙСКОЙ МОЛАДЗІ

Зялёвіч Павел (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)

Навуковы кіраўнік – Г. І. Пасохіна, канд. гіст. навук, дацэнт

Маральна-духоўнаму вьхаванню на працягу ўсёй гісторыі Кітая надавалася асобае значэнне.

Зольнасць і імкненне да вучобы – галоўныя фактары адаптыўнасці кітайскай цывілізацыі, таму што канфуцыянства – стрыжневы фактар культуры Кітая. Неабходна памятаць, што найважнейшай асаблівасцю вучэння Канфуцыя з'яўляецца прыярытэтызацыя адукацыі як каштоўнаснай арыентацыі.

Мэта далшняга даследавання: высветліць значэнне сістэмы адукацыі КНР у фарміраванні каштоўнасных арыенціраў маладога пакалення.

Абапіраючыся на раннеканфуцыянскія каштоўнасці і, у першую чаргу, на культ ведаў, Кітай у 1984 г. разгарнуў магутную прапагандысцкую кампанію на карысць адукацыі і навукі, сутнасць якой зводзілася да наступнага: без адукацыі і навукі ў Кітаю няма будучыні [4]. Кітайскія студэнты напружана вучацца, марачы пабудаваць вялікую дзяржаву.

Кіраўніцтва КНР звярнулася да асноў, закладзеных у канфуцыянстве, асабліва да тых, што адносяцца да сферы клопату пра выхаванне народа. У 2001 г. была распрацавана «Праграма пабудовы грамадзянскай маралі», у якой абгрунтаваецца важнасць праблем, гаворыцца пра высокія маральныя якасці грамадства, а таксама вызначаецца напрамак работы кампартыі ў галіне ўмацавання арыенціраў маладога пакалення [3, с. 178].

На думку кіраўніцтва краіны, у цяперашнім кітайскім грамадстве назіралася шмат сур'ёзных праблем, сярод якіх – грэбанне мараллю, грамадзянскім абавязкам, правіламі прыстойнасці, а таксама карупцыя, падседжанне і падман. Многія каштоўнасці, якія прапаведуюцца сёння для развіцця асобы, такія як сумленнасць, шчырасць, умненне пазбягаць канфліктаў, калектывізм, справядлівасць, бяруць пачатак у старой культуры. Гэтыя якасці адносяцца да найлепшых траў менталітэту кітайскай нацыі. У «Праграме пабудовы грамадзянскай маралі» [1] паказваецца, што неабходна заахвочваць падпарадкаванне індыўідуальных інтарэсаў інтарэсам калектыву; вялікая ўвага нададзена адукацыі народа, праблемам патрыятычнага выхавання, а таксама палітыцы ў галіне маральна-духоўнага выхавання маладога пакалення. У сучасным Кітаі пяць духоўных прынцыпаў названы прыярытэтнымі ў развіцці моладзі: практыка – адзіны крытэрыі ісціны; дух смелай творчасці і абнаўлення; рух наперад, нягледзячы на цяжкасці; дух упартай барацьбы; дух бескарыслівага служэння.

У працэсе выхавання асобы важнае значэнне маюць «пяць прынцыпаў любові»: любіць Радзіму, любіць народ, любіць працу, любіць навуку, любіць сацыялізм. Пад прынцыпам «любіць Радзіму» разумеецца веданне гістарычнага мінулага кітайскай нацыі, пачуццё гонару за яе. Гэтай тэме першарадная ўвага надаецца ў школах і СМІ. Амамль за пяць тысяч гадоў свайго развіцця кітайская нацыя выпрацавала нацыянальны дух, асяродак якога складае патрыятызм, што выяўляецца ў згуртаванасці і яднанні, міралюбінасці, працавітасці, мужнасці ды нястомным імкненні наперад [3, с. 192].

Вялікае значэнне надаецца правядзенню кампаній, накіраваных на ўмацаванне правільных паводзін моладзі на месцах. Так, напрыклад, кампанія пад назвай «сачыць за трыма» ўключала: 1) сачыць за сваімі рукамі (не раскідваць смецце); 2) сачыць за сваімі ротамі (не пляваць); 3) сачыць за сваімі нагамі (не хадзіць па газонах) [4].

Кіраўніцтва КНР занепакоена тым, што моладзь знаходзіцца пад моцным уплывам амерыканскіх фільмаў, стандартаў паводзін і забаў [2]. Партыя заклікае грамадзян краіны ўмацоўваць пачуццё нацыянальнай самасвядомасці і веру ў кітайскую культуру, а таксама клапаціцца пра культурную бяспеку, нарошчваюць «мяккую сілу» краіны і міжнародны ўплыў кітайскай культуры. У кампартыі разумеюць, што захаваць ролю магутнай дзяржавы на міжнароднай арэне Кітаю не ўдасца, калі рост эканомікі не будзе суправаджацца павелічэннем яго «мяккай сілы» і ўплывам кітайскай культуры за мяжой.

У цяперашні час у Кітаі праводзіцца ў жыццё курс, згодна з якім адукацыя павінна служыць сацыялістычнай мадэрнізацыі, павінна быць злучана з вытворчасцю і з цяжкасцю, гадаваць усебакова развітых будаўнікоў сацыялізму і іх змену ў маральных, інтэлектуальных, фізічных і эстэтычных адносінах. У аснове нацыянальнай ідэі Паднябеснай ляжыць прынцып цяжкай працы, якая абавязкова прывядзе да поспеху. З самага дзяцінства кітайцы ўпарта працуюць і нават пасля дасягнення мэты не перастаюць працаваць над сабой [2].

Цяпер кожны малады чалавек у КНР разумее, што адсутнасць дыплама аб вышэйшай адукацыі значыць немагчымасць нармальнага, шчаслівага жыцця і самарэалізацыі. Гэта разуменне і вызначыла сучасную сітуацыю ў краіне. У цяперашні час атрыманне дыплама і запатрабаваная спецыялізацыя – гэта мэта кожнага жыхара краіны і таксама своеасаблівы каштоўнасць арыенцір. І арыентуюцца на гэта з ранняга дзяцінства. Працягваючы неверагодную стараннасць, школьнікі, а потым і студэнты многа вучацца і ўспрымаюць велізарныя пласты інфармацыі кожны дзень.

Літаратура

1. Абрамова, Н. А. Некоторые категории традиционной китайской культуры в современных интерпретациях: ценностный аспект / Н. А. Абрамова, В. С. Морозова // Вестн. Читинского гос. ун-та – 2007. – № 2 – С. 116.
2. Азитова, Г. Ш. Особенности развития образования в Китае [Электронный ресурс] / Г. Ш. Азитова, М. Н. Краснова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26953>. – Дата доступа: 01.03.2021.
3. Боровская, Н. Е. Государство и школа: опыт Китая на пороге III тысячелетия / Н. Е. Боровская. – М.: Изд. фирма «Восточная литература», 2003. – 271 с.
4. Лоншакова, Е. О. К вопросу о трансформации национальных ценностей Китая в условиях глобализации / Е. О. Лоншакова, В. С. Морозова // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 5. – С. 126.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА И УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Иотченко Сергей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. П. Дыгун, старший преподаватель

В период обучения в колледже и вузе обучающиеся осваивают профессиональные навыки, получают знания, вырабатывают профессионально значимые умения, необходимые им для успешной деятельности. Но на этом этапе особое значение имеет формирование мотивации к овладению будущей профессиональной деятельностью.

В психологической науке мотивация рассматривается как движущая сила, которая побуждает к активности человека. Более конкретно мотивация характеризуется как побуждение к действию, сопровождаемое определенным психофизиологическим процессом, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость и влияющий на способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Отечественными исследователями изучались различные аспекты проблемы: структура учебно-профессиональной мотивации [3], развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе, мотивационный компонент психологической готовности к выбору профессии в ранней юности [4], психологическая подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе и др.

А. А. Реан, В. А. Якунин, изучая особенности учебно-профессиональной мотивации, выделяют в ее структуре ряд основных мотивов: коммуникативные, мотивы избегания, мотивы престижа, профессиональные, мотивы творческой деятельности, учебно-познавательные, социальные [4].

Для исследования этих особенностей была использована методика А. А. Реана и В. А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов». Методика интересна тем, что, согласно описанию, имеется два варианта ее проведения, при которых в одном случае студенты оценивают по 7-балльной шкале каждый из 16 представленных мотивов учебной деятельности по их ценности для них, а в другом – выбирают 5 наиболее значимых для них.

В нашем исследовании было задействовано 80 человек, из них 17 студентов 2-го курса и 23 студента 1-го курса дневной формы получения образования физико-инженерного факультета УО МГПУ им. И. П. Шамякина, а также 20 студентов 2-го курса и 20 студентов 1-го курса дневной формы получения образования УО «Мозырский государственный политехнический колледж».

Результаты исследований представлены ниже в наглядной форме.

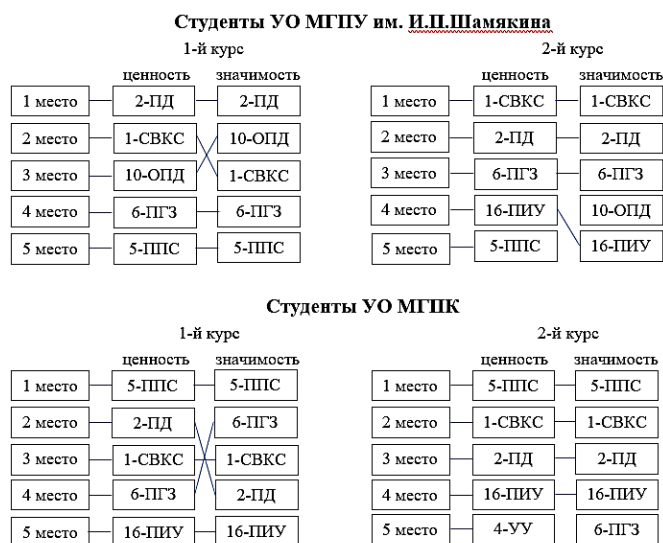


Рисунок 1. Сопоставление учебных мотивов по ценности и значимости в учреждениях образования

Условные обозначения: 1 – СВКС – «Стать высококвалифицированным специалистом», 2 – ПД – «Получить диплом», 4 – УУ – «Успешно учиться, сдать экзамены на “хорошо” и “отлично”», 5 – ППС – «Постоянно получать стипендию», 6 – ПГЗ – «Приобрести глубокие прочные знания», 10 – ОПД – «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», 16 – ПИУ – «Получить интеллектуальное удовлетворение».

Анализ результатов позволил обнаружить следующие интересные тенденции. Не значимыми для всех студентов и учащихся являются мотивы «Быть примером для сокурсников», «Добиться одобрения родителей и окружающих», «Избежать осуждения и наказания за плохую учебу». Это говорит о том, что для современной молодежи не значима данная внешняя мотивация. В то же время у учащихся колледжей на первом месте другой вид внешней мотивации – «постоянно получать стипендию». Также значимой и для учащихся, и для студентов является мотивация получения диплома.

Особое внимание следует обратить, что у студентов вуза значимое место занимает стремление определить себя в контексте отношения к будущей профессии (что я знаю? что я умею? чего я могу достичь в профессиональной деятельности?). Поэтому так важно целенаправленно формировать внутреннюю мотивацию, которая связана с желанием реализовать себя в педагогической профессии. Внутренние мотивы направлены на предмет изучения, на собственное самосовершенствование, связаны с содержанием учебной деятельности.

Полученные результаты важны для организации учено-профессиональной подготовки в условиях гетерогенной образовательной среды. Чем в большей мере мы понимаем отличия психологических характеристик субъектов, тем более продуктивными будут усилия по организации образовательного процесса.

Литература

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 890 с.
2. Лазурский, А. Ф. Психология общая и экспериментальная [Электронный ресурс] / А. Ф. Лазурский. – М.: Изд-во Юрайт, 2019. – 244 с. – Режим доступа: <https://biblio-online.ru/bcode/437085>. – Дата обращения: 29.03.2021.
3. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.
4. Сорокоумова, Г. В. Теоретический подход к развитию профессионализма педагога / Г. В. Сорокоумова // Вестн. ЧГПУ. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2010. – № 3. – 184 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ

Котович Ольга (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Основными требованиями при выполнении любого вида профессиональной деятельности, в том числе педагогической, являются мастерство и компетентность специалиста. В свою очередь, важнейшей составляющей профессионально-педагогической компетентности учителя является направленность его личности – социально-нравственная, познавательная и профессионально-педагогическая [1]. Все указанные компоненты направленности связаны друг с другом и представляют собой систему.

Познавательная направленность учителя имеет своим предметом профессиональные знания и находит свое выражение в педагогической эрудиции как глубоком познании и осведомленности во многих науках, в том числе соответствующих специальности. Социально-нравственная направленность является основой воспитанности, интеллигентности учителя. Она, в частности, включает его моральные, ценностные ориентации, уважительное отношение к учащимся и другим участникам образовательного процесса, гражданскую ответственность и др. Профессионально-педагогическая направленность как ярко выраженное мотивированное отношение к педагогической деятельности интегрирует интерес к профессии, профессионально-педагогические склонности и намерения, педагогическое призвание и другие компоненты [1]. Например, интерес к профессии учителя выражается в стремлении овладеть педагогическими знаниями и умениями, в положительном эмоциональном отношении ко всем участникам образовательного процесса, к педагогической деятельности в целом.

В связи с вышесказанным, проблема формирования профессиональной направленности и определения ее типа у будущих учителей представляется нам актуальной. Для изучения типа профессиональной направленности у будущих учителей в нашем исследовании была использована эмпирическая методика, разработанная Е. И. Роговым, – «Методика оценки профессиональной направленности личности учителя» [2]. Опросник включает 50 утверждений, прочитав каждое из которых, испытуемые выбирали один из вариантов ответа. Респондентами выступили 42 студента первого курса БрГУ им. А. С. Пушкина – будущие учителя математики, физики и информатики. Затем на основе полученных результатов выборка была разделена на группы с разными типами профессиональной направленности. При обработке данных каждый параметр профессиональной

направленности – общительность, организованность, направленность на предмет, интеллигентность – оценивался через суммирование оценок по группе вопросов. Очевидная выраженность одного параметра свидетельствует о мононаправленности личности будущего учителя, а выраженность нескольких из них может интерпретироваться как результат полинаправленности [2]. Следует отметить, что изучался еще один параметр – стремление к одобрению. Его высокая или низкая выраженность свидетельствует о том, что испытуемый стремился исказить свои результаты. Поэтому респонденты (7 студентов), у которых значения по данному параметру были выше или ниже нормы, были исключены из общей выборки. Численность выборки уменьшилась и составила 35 человек. Далее подсчитывались баллы по основным параметрам, в итоге было сформировано четыре группы респондентов, обозначенных в соответствии с ведущим параметром профессиональной направленностью как «организаторы», «предметники», «коммуникаторы» и «интеллигентны» [3].

Самыми многочисленными оказались группы студентов – будущих педагогов с типами профессиональной направленности «Организатор» и «Интеллигент». В данные группы по результатам опроса были включены по 28,6 % испытуемых (по 10 человек). Для студентов группы «Организатор» характерны энергичность, сильная воля, организованность, требовательность, а группы «Интеллигент» – высокий уровень интеллектуальной, нравственной и в целом базовой культуры личности. Группу с направленностью учителя «Коммуникатор» составили 22,8 % респондентов (8 человек). Им свойственны такие качества, как общительность, доброта, высокая нравственность, внешняя привлекательность, а также эмоциональность и пластичность поведения. По результатам диагностики, 20 % испытуемых (7 человек) были отнесены к группе с профессиональной направленностью «Предметник». Их отличают наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству.

В заключение подчеркнем, что на момент участия в исследовании студенты обладали небольшими теоретическими знаниями и опытом практической педагогической деятельности, поэтому об их типе профессиональной направленности можно говорить в контексте ее потенциального развития. В связи с этим, будущим учителям важно знать сильные и слабые стороны выявленного у них в ходе диагностики типа профессиональной направленности, освоить в процессе профессионального образования методы и средства ее развития, овладеть соответствующими их типу направленности эффективными приемами коммуникации с учащимися.

Литература

1. Сивашинская, Е. Ф. Введение в педагогическую профессию : учеб.-метод. пособие / Е. Ф. Сивашинская. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – 153 с.
2. Рогов, Е. И. Личность учителя как объект психологического исследования / Е.И. Рогов. – М. : Владос, 1996. – 420 с.
3. Рогов, Е. И. Представления о будущей профессии у студентов с разными типами педагогической направленности / Е. И. Рогов, Ю. С. Финаева // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Том. 4. № 3. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/24PDMN316.pdf>. – Дата доступа: 30.03.2021.

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Мельник Юлия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Е. Н. Сидя, канд. психол. наук

Профессиональное самоопределение является актуальной научной проблемой как в теоретическом, так и в практическом отношении.

Исследования профессионального самоопределения на этапе школьного обучения требуют систематизации полученных результатов, выявления общих закономерностей данного процесса, его механизмов, этапов и факторов. Старший школьный возраст является предметом многих научных исследований, так как это время ответственных решений, поиска ответов не только на вопрос типа «Каким быть?», но и ответа на такой вопрос «Кем быть?». Это время выбора профессии, и этот процесс имеет ценностно-смысловой характер, так как тесно связан с выработкой мировоззрения и жизненной позиции.

Процесс профессионального самоопределения юношей и девушек имеет сложный и противоречивый характер. Это проявляется в слабой осознанности взрослеющей личностью своих профессиональных планов и намерений. Большинство учащихся раннего юношеского возраста не могут определиться с выбором будущей профессии. Этот выбор в основном ориентирован на мнение близкого окружения, престижность профессии, то есть на внешние факторы.

Осознанность профессионального выбора, на наш взгляд, связана с эффективностью работы по профессиональному самоопределению, в ходе которой школьники могут осознать свои общие и специальные способности, определить предрасположенность к той или иной профессии. С этой точки зрения, важная роль в профессиональном самоопределении старшеклассников принадлежит психологическому сопровождению этого процесса.

Поэтому *цель нашего исследования* – определить особенности психологического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников.

Анализ литературы показывает, что исследованию профессионального самоопределения посвящены работы отечественных авторов Е. А. Климова, А. К. Марковой, Н. С. Пряжниковой, С. Л. Рубинштейна и др. В работах данных исследователей определены следующие аспекты изучения данной проблемы:

- профессиональное самоопределение как психологический феномен и его проявление на протяжении всей жизни человека;
- профессия и личностный смысл;
- профессиональное самоопределение как проявление психического развития человека;
- профессиональное самоопределение и реализация профессиональной карьеры.

С. Л. Рубинштейн профессиональное самоопределение характеризовал в тесной взаимосвязи с общим процессом самоопределения личности, опосредованностью внешних воздействий на личность через внутренние условия ее деятельности [4].

Е. А. Климовым, А. К. Марковой, Н. С. Пряжниковой и другими исследователями профессиональное самоопределение рассматривается как длительный и непрерывный процесс, который продолжается в течение всей активной жизни человека [2; 3].

Е. А. Климов профессиональное самоопределение рассматривает как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов. Автором выделяются два уровня профессионального самоопределения: гностический как процесс перестройки сознания и самосознания и практический, который трактуется как реальные изменения социального статуса человека. Содержанием деятельности профессионального самоопределения, по мнению Е. А. Климова, являются: образы желаемого будущего, результаты (цели) в сознании субъекта, особенности его саморегуляции, владения орудийным оснащением (средствами), особенностями осознания себя, своих личных качеств и своего места в системе деловых межличностных отношений [2].

Несмотря на то, что финальным этапом в многомерном процессе профессионального самоопределения является принятие решения о выборе профессии, в этом процессе нельзя ставить точку, это непрерывный процесс, который соотносится с самоориентированием субъекта.

Как замечает О. В. Глухова, «процесс профессионального самоопределения личности – это сложное многокомпонентное образование личности на пересечении влияния областей социальной действительности, как культуры, психологии и педагогики» [1, с. 85].

Нами проведено исследование, в котором приняли участие 30 учащихся 9-х классов. Из них: 15 девушек (15–16 лет) и 15 юношей того же возраста. Выборка была случайной. В исследовании использовались дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова,

который предназначен для выявления склонности (предрасположенности) человека к определенным типам профессий и методику «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой.

Результаты опросника Е. А. Климова показывают, что 53 % старшеклассников предпочли профессии типа «Человек-человек». Профессии данного типа характеризуются стремлением к общению, умением легко вступать в контакт с незнакомыми людьми, доброжелательностью, отзывчивостью, выдержкой, способностью анализировать поведение окружающих, понимать намерения и настроения других людей, способностью разбираться во взаимоотношениях других людей, владеть речью, мимикой, жестами.

Профессию типа «Человек-техника» предпочли 14 % учащихся старших классов. Данный тип профессий предполагает наличие следующих способностей: хорошей координации движений, точного зрительного, слухового, вибрационного и кинестетического восприятия; развитого технического и творческого мышления, умения переключать и концентрировать внимание, наблюдательность.

10 % юношей и девушек выбрали профессию типа «Человек-знак», которая требует таких способностей, как хорошая оперативная и механическая память, способность к длительной концентрации внимания, точность восприятия, усидчивость, терпение, логическое мышление.

16 % старшеклассников связывают свое будущее с профессией «Человек – художественный образ», которая связана с развитием художественных способностей, развитого зрительного восприятия, наблюдательности, зрительной память, наглядно-образного мышления, творческого воображения, знания психологических законов эмоционального воздействия на людей.

Предпочтение профессиям типа «Человек-природа» отдали 7 % старшеклассников. Профессии данного типа предполагают развитое воображение, наглядно-образное мышление, хорошую зрительную память, наблюдательность, способность предвидеть, настойчивость, готовность работать вне коллектива, способность работать в трудных погодных условиях.

Результаты методики Р. В. Овчаровой показывают, что для 30 % опрошенных старшеклассников характерно существование *внутренних индивидуально значимых мотивов выбора* будущей профессии. Это мотивы, которые способствуют умственному и физическому развитию и дают возможность проявить творческие способности.

Внутренние социально значимые мотивы выявлены среди 16 % учащихся старшего школьного возраста. Данные мотивы предполагают высокое чувство ответственности, возможность приносить пользу людям, рост профессионального мастерства, получение хорошего результата для других.

Внешние положительные мотивы выбора будущей профессии присутствуют у 30% старшеклассников. Внешние положительные мотивы связаны с высокооплачиваемой работой, близким расположением к дому, способностью к руководящей работе. Значимым аспектом данного типа мотивации является близость к школьному предмету.

Наконец, *внешние отрицательные мотивы выбора* будущей профессии составили 14% старших школьников. Внешние отрицательные мотивы связаны с престижностью работы, ее предпочтением со стороны родителей школьника, с тем, что его выбрали друзья.

10 % старших школьников характеризуются *сочетанием индивидуальных значимых и внешних положительных мотивов выбора профессии.*

Таким образом, в ходе исследования определены типы профессиональной направленности и мотивов выбора профессии у старших школьников. Установлено, что старшие школьники в большей мере предрасположены к профессиям типа «человек-человек», они предпочитают профессии, где необходимо непосредственное общение с другими людьми. Менее всего старшеклассники расположены к профессиям типа «человек-природа». Остальные типы профессий занимают промежуточное место. Среди мотивов выбора будущей профессии у старшеклассников более всего выражены внутренние индивидуально значимые и внешние положительные мотивы. Внешние отрицательные мотивы выбора будущей профессии не являются значимыми для старшеклассников.

По результатам исследования нами разработаны методические рекомендации в рамках данной проблемы. К наиболее актуальным методам психологического сопровождения профессиональной ориентации старших школьников можно отнести: профбеседы и консультации индивидуального и группового характера, олимпиады, деловые игры и психологические тренинги, конкурсы, конференции, профессиональные пробы и мастер-классы, мониторинг профориентационной работы со школьниками. Их цель – оказание содействия молодым людям в профессиональном самоопределении на основе их индивидуальных особенностей и предпочтений, а также привлечения молодежи в профессии, востребованные экономикой.

Литература

1. Глухова, О. В. Анализ подходов к изучению профессионального самоопределения в диссертационных исследованиях / О. В. Глухова // Вестн. ЮУрГУ. Серия : Психология. – 2009. – № 30. – С. 83–88.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Климов. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 304 с.
3. Пряжников, Н. С. Профориентология. Учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. С. Пряжников. – М. : Юрайт, 2019. – 405 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер-пресс, 2009. – 720 с.

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ СИБЛИНГОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Осипук Наталья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Е. А. Бай, канд. психол. наук, доцент

Семья – это малая социальная группа общества, основанная на многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями, сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство. Становление ребенка как личности начинается в семье, выступающей первым и определяющим внешним условием в жизни ребенка. Именно в семье ребенок впервые начинает взаимодействовать с другими людьми. Характер такого взаимодействия в первую очередь зависит от родителей [1].

Сиблинговые отношения – это межличностные отношения между детьми одних родителей. Как свидетельствуют немногочисленные исследования [2], главными проблемами в отношениях между сиблингами являются конкуренция, безразличие друг к другу, апатия и враждебность. Изучение особенностей взаимоотношений в семье показывает, что характер взаимоотношений с матерью, как с первым значимым взрослым, играет определяющую роль в формировании отношения ребенка к сиблингам.

В нашем исследовании мы поставили цель: выявить связь типа привязанности к матери с особенностями сиблингового общения. Для ее решения был использован опросник привязанности к матери М. В. Яремчук [3] и «Диагностика супружеского общения» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская) в модификации М. В. Кравцовой [4], которая позволяет выявить особенности сиблинговых отношений у старших подростков, проявляющиеся в общении.

В исследовании принимало участие 30 учащихся 11-х классов средней школы № 19 г. Бреста.

Результаты, полученные по методике М. В. Яремчук, показывают, что *надежная* привязанность сформирована у 53 % респондентов. Она обусловлена позитивным интересом родителей к ребенку, балансом между директивностью и поддержкой автономии, последовательностью в воспитании. Как следствие, респонденты уверены в том, что мама их любит, независимо ни от чего, поддерживает и одобряет их собственные решения, в трудной ситуации они могут рассчитывать на помощь со стороны мамы. Она с уважением и интересом относится к их чувствам, поэтому они часто обращаются к ней за помощью и поддержкой, делятся с ней своими радостями и печалью, воспринимают отношения с мамой как теплые и близкие.

У 32 % участников исследования обнаружена *тревожно-амбивалентная* привязанность, которая обусловлена невысоким позитивным интересом, повышенной директивностью и воспитательной непоследовательностью со стороны родителей. Эти иногда сомневаются в маминной любви, в трудной ситуации испытывают злость, потому что не могут предсказать, как будет реагировать мама, не уверены, что получают поддержку. Респонденты воспринимают отношения с мамой как противоречивые, неустойчивые.

У 15 % респондентов выявлена *избегающая* привязанность, которая обусловлена обедненной эмоциональной стороной взаимодействия с мамой, превалированием директивности над поддержкой и автономией. Респонденты говорят, что мама редко проявляет свою любовь, в трудных ситуациях редко помогает, предоставляя им возможность разбираться самим, мало знает об их интересах и желаниях, не вникает в чувства и мысли достаточно глубоко. Они воспринимают отношения с мамой как отстранённые.

Анализ особенностей сиблинговых отношений у старших подростков показал, что респонденты с разными типами привязанности отличаются по своим характеристикам общения между сиблингами. Так, у 81 % респондентов с надёжным типом привязанности средний и высокий уровни доверительности общения, чаще отмечается сходство взглядов и взаимопонимание, легкость и психотерапевтичность общения. У сиблингов с избегающим типом привязанности в 2 раза ниже уровень доверительности в общении, для 80 % присущ низкий уровень взаимопонимания, для 60 % респондентов – низкий уровень сходства взглядов. У 40 % респондентов с избегающим типом привязанности выявлен средний уровень психотерапевтичности в общении.

Таким образом, эмпирически установлено, что чем более адекватной формируется привязанность ребенка к матери, тем оптимальнее развиваются отношения между старшими подростками-сиблингами.

Литература

1. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология / Л. Б. Шнейдер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 768 с.
2. Данн, Дж. От одного ребенка до двух / Дж. Данн. – М. : Наука, 2005. – 157 с.
3. Яремчук, М. В. Опросник привязанности [Электронный ресурс] / М. В. Яремчук. – Режим доступа: <https://metodich.ru/m-v-yaremchuk/index.html>. – Дата доступа: 05.10.2020.
4. Алешина, Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1991. – 120 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ (на примере студентов педагогического вуза)

Останина Екатерина (ФГБОУ ВО ГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – Н. М. Ичетовкина, канд. пед. наук

В современном обществе одна из профессий, требующих непосредственного личного общения людей для эффективной реализации деятельности, – это педагог. Владение коммуникативной культурой является базовой компетенцией каждого педагога. В основе коммуникативной культуры лежат личностные качества, ценностные ориентации, установки, а также техника общения. Зачастую, особенно у молодых педагогов, возникают проблемы в профессиональной деятельности в связи с их личностными качествами, некоторые из которых являются причинами коммуникативных барьеров, которые и мешают педагогу исполнять свои обязанности.

Коммуникативные барьеры – это помехи, препятствия, различного рода вмешательства в процесс коммуникации на любом этапе передачи информации, искажающие смысл сообщения [1].

Выделены основные барьеры коммуникации: дискомфорт физической среды; озабоченность слушателя другими проблемами; антиципация к чужим мыслям, стереотипизированность сознания, амбициозность; языковой барьер; неприятие имиджа коммуникатора; психологические особенности [2].

Последний барьер включает в себя низкую самооценку, низкий уровень эмпатии и неустойчивые эмоциональные реакции собеседника. Эти барьеры существенно осложняют учебно-профессиональную деятельность студента педагогического вуза, поскольку она требует постоянного общения не только с другими студентами, но и с преподавателями и детьми, с которыми студент взаимодействует на практике. Для этого студенту, будущему педагогу, необходимо быть уверенным, терпеливым и способным налаживать контакт с любыми категориями людей.

Возникновение перечисленных барьеров обусловлено психическими особенностями студентов, в. т. врожденными и приобретенными, а также имеющимся жизненным опытом.

Для их преодоления в институте налажена работа Службы социально-психологической поддержки студентов, деятельность которой охватывает широкий круг психологических проблем. Психолог службы применяя знания и навыки в области арт – терапии, имеет возможность скорректировать коммуникативные барьеры.

Арт-терапия – это направление в психотерапии, психокоррекции и реабилитации, основанное на занятиях клиентов изобразительным творчеством; представляет собой лечебное применение изобразительного творчества клиента, предполагающее взаимодействие между автором художественной работы, самой работой и специалистом. Терапия искусством имеет большое количество видов. Основными являются: изотерапия, танцевально-двигательная, музыкальная, драматерапия и сказкотерапия [4].

Применение арт-терапевтических методик в коррекционной работе позволяет получить следующие позитивные результаты:

- 1) обеспечивает эффективную эмоциональную рефлексивность;
- 2) облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных клиентов, благодаря использованию невербальных средств общения;
- 3) создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции;
- 4) оказывает дополнительное влияние на осознание клиентом своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний;
- 5) существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе [3].

Каждый вид арт-терапии обладают большим потенциалом для работы с различными проблемами клиентов, поскольку при занятии задействуются не только психические процессы, но и физиологические. Кроме того, теоретическое изучение материала о методах арт-терапии позволяет предположить, что арт-терапия обладает достаточным ресурсом для коррекции коммуникативных барьеров. То есть составленная программа арт-терапевтических занятий по итогу ее реализации должна показать положительную динамику изменений уровня самооценки, эмпатии, а также стабилизировать эмоциональное состояние студентов.

Литература

1. Бодалев, А. А. Психология общения. Энциклопедический словарь. – М. : Когито-Центр. – 2011. – 600 с.
2. Ганжин, В. Т. Барьеры в общении // Эффективная коммуникация: история, теория, практика: словарь-справочник / отв. ред. М. И. Панов ; сост. М. И. Панов, Л. Е. Тумина. – М., 2005.
3. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
4. Якобсон, П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 87 с.

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ, МОТИВАЦИИ И ЦЕЛЕЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Пацай Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Е. П. Дыгун, старший преподаватель

Мотивация в широком смысле понимается как активное состояние психики, побуждающее человека совершать определённые виды действий и определяющее его направленность. В более узком смысле она означает совокупность мотивов (факторов), влияющих на поведение человека. Внутренние побуждения людей (потребности, мотивы) лежат в основе их поведения и профессиональной деятельности.

На изучение проблемы мотивации в учебно-профессиональной деятельности значимое влияние оказали основные психологические теории: бихевиоризм (Э. Толмен, Э. Торндайк, К. Халл и др.); гештальтпсихология (К. Левин); психоанализ (А. Адлер, Г. Салливен, Э. Фромм, К. Юнг); гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс); когнитивная психология (Ж. Нюттен, Л. Фестингер, Х. Хекхаузен). Все крупные психологические теории оказывали не малое влияние на раскрытие причин поведения и разных видов деятельности, в том числе и учебной, а также осознанию её высокой сложности.

Особое значение в мотивационной сфере занимают ценности. Они влияют на смыслы и внутреннюю мотивацию деятельности. Поэтому в своём исследовании мы решили уделить внимание ценностям. В качестве инструмента диагностики мы использовали широко известную методiku М. Рокича. М. Рокич подразделяет ценности на терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства). Терминальные ценности он определил как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования (например, мир во всем мире, счастливая семейная жизнь) с личной и общественной точек зрения имело наибольшую ценность, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности он определяет как убеждения в том, что какой-либо образ действий (например, рационализм, честность) является и с личной, и с общественной точек зрения наиболее актуальным в любых ситуациях [1].

Для изучения выраженности различных мотивов мы организовали исследование, в котором приняли участие 41 учащихся Мозырского государственного политехнического колледжа.

Из результатов исследования ценностных ориентаций видно, что лидирующие позиции занимают активная деятельная жизнь (коэф. 0,63), здоровье (коэф. 0,68), интересная работа (коэф. 0,72), далее идут наличие хороших и верных друзей, материально обеспеченная жизнь, жизненная мудрость, любовь, счастливая семейная жизнь, свобода, развитие, уверенность в себе, познание, продуктивная жизнь, развлечение, красота природы и искусства, а последние места были у общественного признания (коэф. 1,27), творчества (коэф. 1,35), счастье других (коэф. 1,48).

Исходя из этого же опроса, мы выделили качества, которым учащиеся отдают приоритет: жизнерадостности (коэф. 0,7), аккуратности (коэф. 0,75), воспитанности (коэф. 0,81), далее идут самоконтроль, ответственность, независимость, твердая воля, исполнительность, рационализм, смелость в отстаивании своих взглядов, высокие запросы, эффективность в делах, честность, образованность, чуткость, последними же оказались непримиримость (коэф. 1,22), терпимость к взглядам и мнениям других (коэф. 1,29), широта взглядов (коэф. 1,29).

Так же мы провели опрос по методике А. А. Реана и В. А. Якутина. Результаты исследования выраженности мотивации учебно-профессиональной деятельности учащихся представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Выраженность мотивации учебно-профессиональной деятельности учащихся колледжа

Выраженность мотивации обучения у учащихся (в баллах)		
приобретение знаний	овладение профессией	получение диплома
300,6	179	197

Из результатов, представленных в таблице, видно, что у учащихся колледжа наиболее выражен мотив «приобретение знаний». Наименее выражен мотив «овладение профессией».

Результаты исследования целей учебной деятельности представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Цели учебной деятельности учащихся колледжа

Цели учебной деятельности (в баллах)			
связанные с избеганием неудач	получение диплома	подготовка к деятельности	расширение кругозора, развитие
97	106	50	169

Из результатов, представленных в таблице, видно, что у учащихся колледжа наиболее распространёнными целями являются «расширение кругозора, развитие», а также «получение диплома».

На основе полученных результатов есть основание полагать, что в процессе профессиональной подготовки учащихся колледжа имеется ресурс в том, чтобы показывать взаимосвязь ценностей и мотивации деятельности с тем, чтобы укреплять в мотивационной сфере такие характеристики, как осознанность и осмысленность.

Литература

- Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 890 с.
- Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Гутман Т. и Мухина Н. – СПб. : Питер, 2019. – 400 с.

САМООЦЕНКА КАК ВАЖНОЕ ЗВЕНО МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пенушкина Лилия (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)
Научный руководитель – В. А. Зибзеева, канд. пед. наук, доцент

Важность формирования самооценки детей обусловлена тем, что на этапе развития современного общества возрастает роль общественно значимой активности личности, требовательной как в отношении к другим людям, так и к самому себе. Осознанно относиться к себе позволяет правильно сформированная самооценка. Самооценка начинает формироваться в дошкольном возрасте и далее может изменяться под влиянием различных факторов: успехов и неудач, отношений и оценок со стороны окружающих людей [2, с. 85].

Л. И. Божович рассматривает самооценку как психологическое новообразование дошкольного возраста, важное звено мотивационно-потребностной сферы личности ребёнка [1, с. 47]

В своих исследованиях советский философ и психолог А. Г. Скрипкин, утверждает, что самооценка – это то, насколько человек представляет свою личность важной в обществе, это то, насколько он чувствует себя нужным обществу, и то, как человек оценивает себя, свои качества, чувства, достоинства и недостатки, выражает их открыто или закрыто.

Человек как личность – самооценивающее существо, он постоянно оценивает свои действия, поступки и действия окружающих. Без самооценки невозможно самоопределиваться в жизни [4, с. 187]. Высокая (завышенная) самооценка, по мнению А. Г. Скрипкина, как правило, присутствует у успешных людей и становится его неотъемлемой составляющей. Заниженная самооценка – это недооценка, порождает нерешительность, неуверенность в себе, угнетённое состояние, задержку положительного развития человека. Причины низкой (заниженной) самооценки личности разнообразны. На первом месте оказываются причины, связанные с негативными внушениями окружающих, либо самовнушением. Низкая (заниженная) самооценка часто начинает формироваться с раннего детства [3, с. 87]. Ребенок с низкой самооценкой часто угрюм, застенчив. Такому ребенку трудно решиться на какой-нибудь поступок (например, придумать новый сюжет).

По мнению М. И. Лисиной, самооценка представляет собой сложно-структурированное образование, оказывающее существенное влияние на формирование личности, её деятельность, общение, психическое здоровье.

М. И. Лисина отмечает, что ребенку с высокой самооценкой проще существовать в коллективе. Он не боится показаться смешным или сделать глупость, поэтому готов придумывать: как решить задачу, во что поиграть. Он не слишком критично относится к своим действиям, поэтому осуществляет их – много и разных.

Ему легче учиться: он уверен в собственных силах, поэтому задачи вызывают азарт и любопытство, если они сложные, и скуку, если простые или глупые. Но даже самые трудные задачи не вызовут у него страх или тревогу. Самооценка сильно влияет на жизнь ребенка, поэтому важно сформировать у ребенка позитивное отношение к себе. Когда планка для достижений высока, а уверенность в успехе велика, значит, человек оценивает себя в целом позитивно. Следствие – активность, продуктивность, авторское отношение к происходящему.

Литература

1. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 47.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – М. : Академия, 2010. – 176 с.
3. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М., 2009. – 160 с.
4. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 2014. – 247 с.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ШКОЛАХ БССР

Петрикевич Светлана (БГУ, г. Минск)

Научный руководитель – Е. Н. Можар, канд. пед. наук

Метод проектов зародился в начале XX в.в процессе инновационных поисков американских педагогов, которые видели его сущность в ориентации учебного процесса на интересы и жизненный опыт ученика, усилении мотивации учения, обучении партнерству, кооперации, взаимодействию учащихся друг с другом и с учителем. В советской педагогике в 1920-е гг. метод проектов рассматривался как метод воспитания строителей коммунистического общества, вовлечения учащихся в общественно-полезную деятельность [3, с. 17].

Содержание обучения в советской школе в 1920-е гг. определялось в так называемых комплексных программах, учебный материал в которых концентрировался вокруг трех тем: природа, труд, общество. Содержание отдельных учебных предметов объединялось вокруг той или иной комплексной темы: «Охрана здоровья», «Подготовка к зиме и зимние работы», «Наш город», «Новая деревня», «Празднование Октябрьской революции», «Беларусь» и т.д. Каждая комплексная тема программы имела целевую установку, что предполагало проектирование работы и учителя, и детей в ходе работы над ней [1]. Эта деятельность должна была образовывать систему, «направленную к выполнению определенной целевой установки школы, в смысле наделения ее учащихся определенным мировоззрением, известным количеством навыков и умений», при которой на первый план выдвигается «момент делания и практической работы» [2, с. 90–91].

Попытку осмыслить метод проектов с позиций марксистской теории сделал белорусский педагог П. Я. Панкевич. Он понимал этот метод как систему организации педагогического процесса, включающую разные методы, выделил этапы работы над проектом и подробно рассмотрел их содержание. Считая данный метод эффективным при обучении, связанном с практической работой учащихся, П. Я. Панкевич предостерегал от его использования при изучении сложных теоретических вопросов [3, с. 24].

Проблемы внедрения новых методов обучения в начальной школе, на базе опытной школы в г. Минске, изучал С. М. Ривес. Он выступал сторонником применения в школе метода целевых заданий, которые базировались на одинаковых принципах с методом проектов (целеустремленность, связь обучения с жизненной практикой, исследовательская проработка материала, планирование работы), но исключали свободу выбора деятельности учащихся. Объяснял это С. М. Ривес идеологическими причинами: в условиях «мелкобуржуазной среды» 1920-х гг. дети могли выбрать цели деятельности, не отвечающие требованиям учебной программы. «Надо управлять детьми через них же, создавая для них иллюзии того, что они делают то, чего желают, когда они на самом деле делают то, чего желает учитель», – писал Ривес [5, с. 14, 16–17].

Метод проектов стали применять вначале в опытных, а потом и массовых школах. На рубеже 1920–1930-х гг. ряд советских педагогов увидели в этом методе инструмент, способный решить все проблемы обучения и воспитания детей как коллективистов, организаторов общего дела, будущих членов коммунистического общества [4]. Однако практика показала, что применение метода проектов в условиях комплексных программ не обеспечивало овладение учениками системными знаниями. Поэтому комплексные программы в советской школе, в соответствии с постановлением ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе», с 1932 г. были заменены программами по учебным предметам, а метод проектов осудили как проявление «легкомысленного методического проектерства», который вел к «разрушению школы» [6, с. 13–15]. После этого эксперименты с введением метода проектов в практику советской школы были прекращены, о нем не вспоминали вплоть до середины 1980-х гг. На рубеже XX–XXI в. интерес к методу проектов стал рассматриваться в педагогической теории и практике как один из способов реализации системно-деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов в образовании.

Литература

1. Аб працы па комплексных праграмах I–IV гг. навучання ў школах БССР у 1926–27 навуч. годзе // Асвета. – 1926. – № 6. – С. 29–127.
2. Калашников, А. Г. Проблемы политехнического образования / А. Г. Калашников. – М. : Педагогика, 1990. – 366 с.
3. Панкевіч, П. Метод праектаў у савецкай школе / П. Панкевіч // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 5. – С. 17–24.
4. Першы усебеларускі з'езд па палітэхнічнай асвете: (матэрыялы і рэзалюцыі). – Минск : БДВ, 1931. – 84 с.
5. Ривес, С. М. Метод целевых заданий и Далтон-план в школе I ступени / С. М. Ривес. – М. : Работник просвещения, 1927. – 118 с.
6. Рэзалюцыя аб'яднанага пасяджэння калегіі НК Асветы і ЦП саюзу працасветы аб рэалізацыі пастановы ЦК УсеКП(б) // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 10–11. – С. 13–18.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ

Ратюк Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Вопросы развития мотивационной сферы личности студентов изучались разными людьми. Но самый большой вклад внесли такие ученые, как Л. И. Божович, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев и другие. Мотивация является очень значимой сферой в жизни людей, ведь благодаря ей мы можем эффективно распоряжаться своей жизнью. Именно поэтому проблема мотивации у человека – одна из основных проблем в психологии [1, с. 11].

Множество исследователей (В. В. Столин, С. Р. Пантлеев, Е. А. Голькина и др.) проявляли интерес к тому, какой локус контроля имеет индивид и каким образом это отражается на его жизни. Выделение личностной характеристики, описывающей то, в какой степени человек ощущает себя активным субъектом собственной деятельности, а в какой – пассивным объектом действия других людей и внешних обстоятельств, способствует изучению проблем прикладной психологии личности [2, с. 421].

Цель настоящего исследования заключалась в изучении особенностей локуса контроля у студентов с разной учебной мотивацией. В исследовании принимали участие 32 респондента.

В качестве диагностического инструментария были использованы методики «Мотивация учебной деятельности» разработана по аналогии методики К. Замфир; тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) авторства С. Р. Пантлеева и В. В. Столина.

Результаты диагностики выявили, что у 53 % респондентов преобладает наилучший мотивационный комплекс – $BM > BPM > BOM$, где внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной, а внешняя отрицательная имеет самое малое значение. Такие студенты в учебной деятельности руководствуются внутренними мотивами, внешние стимулы для них второстепенны.

Также оптимальный мотивационный комплекс прослеживается у 3 % студентов – $BM = BPM > BOM$, где преобладающая внутренняя мотивация равна внешней положительной, а внешняя отрицательная имеет самое малое значение. Для респондентов данной группы помимо внутренней мотивации имеет значение положительная внешняя мотивация.

У 3 % исследуемых внешняя положительная мотивация преобладает над внешней отрицательной и внутренней мотивацией ($BPM > BOM > BM$), указывая на желание показать себя лучше, чем они есть на самом деле.

Внутренняя мотивация является ведущей еще у 16 % студентов, однако здесь внешняя отрицательная мотивация преобладает над внешней положительной ($BM > BOM > BPM$), свидетельствуя о значимости различного рода наказаний в учебной деятельности.

Некоторое количество обучающихся отмечают главенствующее место внешней отрицательной мотивации в учебной деятельности: $BOM > BM > BPM$ (3%) – это наихудшие мотивационные комплексы, где в целом внешняя мотивация преобладает над внутренней.

У 6% респондентов наблюдается равное значение внутренней мотивации и внешней отрицательной, а внешняя положительная имеет наименьшее значение ($BM = BOM > BPM$). Такие данные могут свидетельствовать о неудовлетворенности учебной деятельностью, выполнении обязанностей из-за страха отчисления. Студентами данной группы движут отрицательные внутренние мотивы, само содержание учебной деятельности не привлекательно.

Внешняя мотивация преобладает над внешней положительной мотивацией, равной внутренней ($BM > BPM = BOM$) у 3 % испытуемых.

3% студентов отмечают значимость внешней мотивации (как положительной, так и отрицательной) – $BPM = BOM > BM$, что выступает показателем недостаточного развития внутренних, личностных мотивов в учебной деятельности, ориентация на внешние стимулы условий учебы.

Результаты диагностики по тесту-опроснику (СЛК) установили, что у 66 % испытуемых преобладает интернальный тип субъективной локализации контроля. Такие люди чаще всего имеют убеждение в неслучайности их успехов или неудач, являющихся закономерным результатом целенаправленной деятельности и самостоятельности. Другие же 34 % студентов обладают экстернальным типом. Для них свойственно внешне направленное защитное поведение, в качестве атрибуции ситуации они предпочитают иметь шанс на успех.

Таким образом, в результате исследования было выявлено, что среди студентов, принявших участие в исследовании, преобладающее большинство руководствуется внутренней мотивацией (72 %). В ходе учебной деятельности респонденты руководствуются собственным желанием, целями, направленными на само содержание деятельности. У 28 % исследуемых преобладает внешняя мотивация, причем отмечены респонденты с примерно равным уровнем отрицательной внешней мотивации и положительной внешней мотивации, учащиеся данной группы склонны выполнять учебную деятельность, руководствуясь внешними стимулами (стипендия, хорошие оценки, поощрения и др.).

Литература

1. Чуканова, Т. В. Проблема мотивации в исследованиях отечественных и зарубежных психологов в конце XX века / Т. В. Чуканова, Е. В. Черная // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – 11 с.
2. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Наука, 2000. – 421 с.

МОТИВАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА II СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семенюк Наталья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)
Научный руководитель – Р. И. Чичурин, старший преподаватель

Переход детей из начального звена в среднее считается одной из наиболее трудных проблем, а адаптация детей в пятом классе – одним из сложнейших периодов получения образования в школе. В этот период нагрузка на учащегося возрастает: ему необходимо приспособиться к новой системе учебной деятельности, к новому социальному окружению. Также этот период усложняется возрастным кризисом ребенка, в котором происходит смена ведущей деятельности и социальной ситуации развития.

Мотивация является важным показателем протекания адаптации. Когда адаптация происходит тяжело, то уровень мотивации снижается, желание ходить в школу ослабевает. Учебно-мотивационная сфера является одним из компонентов структуры школьной адаптации, как указывает Д. Ю. Соловьева, и характеризуется ориентацией учащегося на успех в учебной деятельности, а также его желанием получать новые знания, умения и навыки [1]. А. С. В. Дмитриева выделяет мотивационно-личностный компонент в адаптации учащихся к условиям обучения в среднем звене, в который она включает мотивацию, рефлексию и социальный статус ученика [2].

Для изучения мотивационной сферы была использована анкета Н. Г. Лускановой «Оценка уровня школьной мотивации», состоящая из 10 вопросов, которые отражают отношение детей к школе и учебному процессу, а также эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. Интерпретация методики включает в себя 5 уровней мотивации: от очень высокого до очень низкого.

Исследование проводилось на базе одной из средних школ г. Бреста среди учащихся 4-х классов. Общая численность опрошиваемых составила 43 человека (12 девочек и 31 мальчик).

Анализ результатов показал, что очень низкий уровень школьной мотивации имеют 19 % учащихся. Для них характерно негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают трудности в общении с одноклассниками и не справляются с учебной деятельностью. Учащиеся могут отказываться следовать нормам и правилам, также отказываться от выполнения заданий и проявлять агрессивность. 29 % опрошиваемых имеют низкий уровень школьной мотивации, что говорит о том, что они неохотно посещают школу, также у них отсутствует интерес к учебной деятельности. Они могут испытывать трудности при выполнении учебных заданий, а также заниматься посторонними делами на уроках.

Средний уровень школьной мотивации имеют 29 % четвероклассников. Они имеют положительное отношение к школе, но сама школа привлекает их больше внеучебными сторонами (общение со сверстниками, развлекательные мероприятия). Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

23 % учащихся имеют высокий уровень школьной мотивации, они успешно справляются с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Данный уровень мотивации является средней нормой, и обычно его имеет большинство учеников начальных классов.

Ни один из опрошиваемых не имеет очень высокого уровня школьной мотивации, которому соответствует высокая развитость познавательных мотивов. Также никто не стремится наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования.

Таким образом, наибольшее количество респондентов имеют низкий и средний уровень мотивации, что не соотносится с нормой, представленной автором методики. В норме большинство респондентов должно иметь высокий уровень школьной мотивации, у нас такой уровень имеет лишь 23 % четвероклассников.

Изучая особенности мотивационной сферы четвероклассников, мы выявили, что уровень их мотивации не соответствует необходимым нормам. Исходя из этого можно предположить, что дальнейшая адаптация данных учащихся в пятом классе может быть затруднена.

Для того чтобы сделать переход учащихся в среднее звено более благоприятным, необходимо проводить психолого-педагогическое сопровождение четвероклассников, участие в котором должны принимать родители, педагоги. Для детей должны создаваться оптимальные условия для развития их интересов, склонностей и способностей в различных сферах деятельности. На учебных занятиях необходимо применять методы игровых технологий, которые оптимизируют интеллектуально-практические и творческие возможности ребенка, а также позволяют привлечь его к учебному процессу. За счёт использования данных методов, учащиеся будут быстрее и качественнее адаптироваться к обучению на II ступени общего среднего образования.

Литература

1. Соловьева, Д. Ю. Факторы адаптации первоклассников к школе / Д. Ю. Соловьева // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 23–32.
2. Дмитриева, С. В. Особенности психологической адаптации учащихся к условиям обучения при переходе в среднюю школу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. В. Дмитриева. – М., 2005. – 205 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Синицкая Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – Т. Г. Соболева, магистр пед. наук, старший преподаватель

В развитии современного общества важная роль отводится молодежи – стратегическому ресурсу, определяющему будущее страны. Подлинного гражданского общества не может быть без гражданина, поэтому первостепенное место в образовательном пространстве учебного заведения отводится гражданско-патриотическому воспитанию, основанному на включении учащихся в социально значимую деятельность, отличающуюся личностной значимостью и субъективной новизной. Молодое поколение должно испытывать принадлежность и сопричастность к белорусскому государству и обществу.

Образовательная среда учебного заведения является ведущим фактором, условием и источником формирования гражданско-патриотических компетенций учащихся, поскольку она расширяет их возможности в самосовершенствовании и самоутверждении. Формирование позитивной гражданской позиции не представляется возможным без активной творческой деятельности обучающихся, вовлечении их в воспитательный процесс, что естественно подразумевает обновление содержания воспитания, его методов и технологий.

Одной из технологий воспитания, обеспечивающей активность учащихся, являются деловые (ролевые) игры. Мотивация игровой деятельности обеспечивается элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении и самореализации.

В системе гражданско-патриотического воспитания применения игрового метода позволяет решать комплекс задач: формировать интерес молодежи к общественно-значимым событиям страны; осмыслить сущность гражданских ролей и социальную ответственность каждого в ходе решения моделируемой проблемы; восполнить недостаток знаний в той или иной области; развивать мышление в процессе поиска способов решения обозначенных задач; стимулировать мыслительную деятельность; повышать коммуникативную культуру и др.

Соблюдение принципов конструирования и использования деловой игры, сформулированных А. А. Вербицким, обеспечивает ее результативность: принцип имитационного моделирования условий и динамики производства; процесса и игрового моделирования содержания профессиональной деятельности; принцип проблемности содержания деловой игры; принцип совместной деятельности участников в условиях ролевого взаимодействия; принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре; принцип двуплановости игровой деятельности [1, с. 122].

Разработанная нами деловая игра «Сделай свой выбор: взвесь за и против» была апробирована в ходе прохождения педагогической практики в учреждении образования «Мозырский государственный политехнический колледж». Поставленная цель деловой игры – воспитание у учащихся чувства гражданской ответственности, социальной солидарности, повышение правовой культуры – достигалась через имитацию процессов рассмотрения административных и уголовных правонарушений в судебном порядке. Использование в деловой игре моделей реальных судебнопроцессуальных отношений позволило учащимся ощутить себя частью единого общества и понять, что соблюдение законов позволяет нам мирно сосуществовать, сочетая личные интересы с общественными.

Примеряя на себя роль судьи, истца, ответчика, прокурора или адвоката, учащиеся испытали то бремя ответственности, которое стоит перед каждым гражданином за построение равноправного и законопослушного общества. Почувствовали принадлежность и сопричастность к белорусскому государству и ощутили готовность включиться в общественные процессы страны. Заинтересованность и активность учащихся в процессе деловой игры позволяет нам констатировать, что формирование гражданско-патриотических компетенций успешней осуществляется в процессе диалогично-дискуссионных форм общения, где каждый участник диалога – равноправный партнер. Игра позволила участникам преодолеть пассивность, приобрести опыт диалогового общения, проявить свою индивидуальность и почувствовать гражданскую ответственность.

Ю. А. Семенова считает, что подготовленность молодых людей к освоению новых ролей – это резерв личности, проявляющийся в «активном отношении к социальной реальности, в готовности к принятию поведенческой модели гражданина, формирование таких личностных черт, как автономность и умение ей распорядиться, способность устанавливать социальные связи и отношения» [2, с. 108].

Формирование гражданско-патриотических компетенций – процесс длительный и сложный, зависящий от множества факторов и от потенциала человека, его готовности выполнять свой гражданский долг, ответственности за свою судьбу и судьбу других людей. Вовлечение молодого поколения в решение проблем гражданского общества, пусть даже через имитацию деловой игры, позволит понять каждому, какой чести он удостоен и какую ответственность возлагает на себя гражданин Республики Беларусь, произнося фразу: «Я – белорус».

Литература

1. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Знание, 1987. – 109 с.
2. Семенова, Ю. А. Формирование гражданской идентичности в условиях современного российского общества / Ю. А. Семенова // Вестн. Челябинского гос. ун-та : науч. журн. – Челябинск, 2010. – № 1. – С. 104–108.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Славченко Юлия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – О. А. Калита

Сегодня социальные сети занимают значительную часть жизни современного человека. Они служат средством самовыражения, реализации потребности в виртуальном общении. Особой популярностью социальные сети пользуются у молодежи, а также у детей и подростков, что нередко вызывает резонанс со стороны родителей. Ведь некоторые поддерживают такое стремление детей к общению со сверстниками, хоть и виртуальное, другие же считают, что социальные сети разрушают реальное познание мира. Отдельного внимания заслуживает вопрос образовательного потенциала социальных сетей и их влияния на обучение школьников.

Говоря об использовании социальных сетей школьниками, можно отметить такие их преимущества, как: возможность дистанционного общения, передача файлов разного типа, поиск необходимой информации, доступ к различным информационным и развлекательным ресурсам. Всё это, несомненно, упрощает жизнь современному ученику.

Но за этими достоинствами скрывается ряд весомых недостатков, которые значительно влияют как на физическое, так и на психическое здоровье учащихся. Согласно опросу [1], чрезмерное и некомпетентное использование социальных сетей отражается на уровне успеваемости школьников и студентов. Около 63 % студентов, редко использующих современные гаджеты и интернет-пространство, имеют средний балл выше, чем их сверстники. Также у большинства пользователей социальных сетей (71 %) наблюдается повышенная усталость и снижение памяти. Вдобавок к этому, у многих нарушена концентрация внимания [2]. Помимо этого, одним из наиболее очевидных примеров негативного влияния социальных сетей на обучение школьников является нарушение норм письменной речи. Согласно исследованиям [3], такие проблемы наблюдаются у 95 % подростков.

Однако в то же время грамотное внедрение социальных сетей в образовательный процесс может вести к повышению его качества, а также открывать ряд дополнительных возможностей. Использование социальных сетей в качестве альтернативных образовательных платформ даёт дополнительную мотивацию учащимся, способствует развитию их учебной самостоятельности, коммуникативных навыков и навыков использования информационных технологий, а также создаёт возможности индивидуализации обучения [4].

На основании приведённых данных мы можем сделать вывод о том, что с появлением интернета школьникам стало гораздо проще искать и отбирать нужную информацию, без каких-либо затруднений общаться со сверстниками, самообразовываться. Но ненадлежащее и избыточное нахождение в виртуальном пространстве пагубно влияют как на физиологические, так и на когнитивные функции подростков.

Литература

1. Галиуллина, Э. Р. Преимущества и недостатки использования социальных сетей в процессе обучения / Э. Р. Галиуллина, Р. С. Зарипова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 7. – С. 21–25.
2. Федорова, Д. Д. Влияние интернета на внимание и память у подростков / Д. Д. Федорова, Д. Т. Пирог // FORCPE. – 2020. – № 3. – С. 726–727.
3. Пашко, Н. В. Особенности интернет-коммуникации современных подростков / Н. В. Пашко, Т. В. Никишина // Взаимодействие школы и семьи. Проблемы и перспективы : материалы межфакульт. студ. науч.-практ. конф., Брест, 16 мая 2018 г. / БрГУ им. А. С. Пушкина ; ред.: М. П. Осипова. – Брест, 2018. – С. 37–38.
4. Мельникова, М. Р. Социальная сеть "ВКонтакте" как инструмент развития познавательной активности школьника / М. Р. Мельникова, И. И. Ушатикова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2 (10). – С. 28–31.

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ В ГЕНДЕРНОМ ВОСПИТАНИИ

Соколовская Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Цалко, старший преподаватель

Семья является первым социальным институтом, где ребенок овладевает традиционной культурой. В семье и через родителей ребенок усваивает совокупность идей и взглядов, отражающих отношение к окружающей действительности, другим людям и самому себе.

Родители по отношению к ребенку являются основными агентами гендерной социализации. В условиях традиционного семейного воспитания универсальными ключевыми фигурами воспитания детей с учетом их гендерных особенностей выступают родители, при этом подходы их к воспитанию часто диаметрально противоположны. Отцы более дифференцированно относятся к ребенку в зависимости от его пола, почти не взаимодействуют ни с сыновьями, ни с дочерьми на протяжении первого года жизни. Они проявляют вдвое большую активность во взаимодействии с сыновьями, чем с дочерьми. В то же время они больше утешают девочек, когда они огорчены, чаще их одобряют, чем мальчиков. Матери менее дифференцированно относятся к детям разного пола по сравнению с отцами, более снисходительны и терпимы к сыновьям и разрешают им в большей степени проявлять агрессию в отношении родителей и других детей, чем девочкам.

Мальчики усваивают женские установки и женские взгляды на жизнь, а общество получает безынициативных, слабых, не способных разрешить трудности мужчин. Придя в ребенке мужественность, приветствуя послушание, безоговорочное следование всем приказам матери, пассивность, женщины сами искажают мужскую природу. Мальчик должен обязательно иметь перед собой пример мужского поведения, мужского варианта реагирования на существующие трудности, мужского способа разрешения трудной ситуации.

Известно, что мальчики являются более желанными детьми для родителей, особенно, если речь идет о первенце. Этому способствует устоявшееся представление о большей социальной ценности мужчин по сравнению с женщинами [1, с. 125].

С раннего детства у детей в зависимости от пола формируются и закрепляются качества личности, соответствующие нормативным представлениям о маскулинности-фемининности. У мальчиков – это активность, настойчивость, сообразительность, уверенность в себе, у девочек – уступчивость, пассивность, зависимость. Следование гендерным стереотипам проявляется в том, что родители в процессе социализации ориентируют мальчиков в отличие от девочек на стиль жизни и деятельности, способствующий большей личностной самореализации. Но ведь для того чтобы ребенок вырос человеком, способным бороться со всеми тяготами жизни, самостоятельным, решительным, сильным, ответственным, имеющим собственное мнение, процесс социализации в семье должен предусматривать его активность, освоение гендерной роли через его собственный анализ отношений между членами семьи [2, с. 141].

Таким образом, важнейшим условием правильного протекания процесса полоролевой идентификации является наличие и фактически, и психологически полной семьи с адекватным исполнением родителями традиционных половых ролей. Формирование гармоничного для пола поведения требует одновременного восприятия ребенком обеих ролей: мужской у отца и женской у матери.

Литература

1. Борисенко, Ю. В. Проблема отцовства в современном обществе / Ю. В. Борисенко, А. Г. Портнова // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 122–130.
2. Захарова, И. В. Роль родителей в гендерной социализации ребенка / И. В. Захарова // Молодой ученый. – 2011. – № 5 (28). – Т. 2. – С. 140–142.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА 6–7 ЛЕТ

Твердовская Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Л. А. Калач, канд. психол. наук, доцент

Основной проблемой исследования эмоционального развития современных детей дошкольного возраста состоит в том, что традиционные методики и методы диагностики устарели и не отражают «актуального уровня развития» детей.

Эмоциональная сфера ребенка изменяется при поступлении в школу из-за расширения содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Раздражители, которые вызвали эмоциональные реакции у детей дошкольного возраста, уже не действуют на детей семи лет. Младшие школьники резко реагируют на задевающие его события, но в то же время ребенок способен подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. В связи с этим наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции как в одну, так и в другую сторону. Это значит, что ребенок может, как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он не переживает [1, с. 100].

Тем не менее, эмоции проходят длительный путь в своем развитии. К двум-трем годам появляются социальные формы гнева, такие как ревность и зависть. Вследствие социальных контактов появляется радость как выражение базовой эмоции удовольствия. У детей трех-пяти лет стыд, соединяясь с эмоцией страха, приобретает новое качество, переходит в страх осуждения. По данным Ю. А. Макаренко, уже в возрасте 2–3 лет дети могут изображать эмоции, подбирают мимические средства для выражения огорчения, удивления, отвращения, радости, гнева, стыда. Как отмечает М. И. Лисина, у детей 3 лет появляется гордость за свои достижения.

Т. В. Гуськова и М. Г. Елагина упоминают, что незаслуженная похвала вызывает у детей двух-трех лет смущение и неловкость. По мнению Л. Н. Галигузовой, с возрастом изменения происходят и в эмоциональном отношении детей к сверстнику. Дети в раннем возрасте проявляют ласку и с улыбкой разглядывают друг друга. После 2 лет совместная деятельность носит ярко выраженную эмоциональную окраску, быстро нарастающую в ходе взаимодействия.

К шести-семи годам эмоции у детей характеризуется: 1) легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности; 2) непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний – удовольствия или неудовольствия, печали, радости, страха; 3) готовностью к аффекту страха; в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неуверенности в своих силах, неудач, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье; 4) большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к кратковременным и бурным аффектам; 5) эмоциогенными факторами для детей в младшем школьном возрасте являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками.[2, с. 319].

Общая ориентация эмоций младшего школьника связана с нарастанием осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий. С приходом в школу у детей максимум эмоциональных реакций приходится не столько на игру и общение, сколько на процесс и результат учебной деятельности, удовлетворение потребностей в оценке и добром отношении окружающих. У ребенка в младшем школьном возрасте достаточно редки случаи безразличного отношения к учению, большинство детей очень эмоционально реагируют на мнения учителя и на оценки.

Но возможности полного осознания младшим школьником своих чувств и понимания чужих переживаний еще ограничены. Дети не всегда точно ориентируются даже в выражении эмоций, например, гнева, страха, ужаса, удивления. Несовершенство в восприятии и понимании чувств влечет за собой чисто внешнее подражание взрослым в выражении чувств, и этим младшие школьники часто напоминают родителей и учителя по стилю общения с людьми. В своих исследованиях Д. И. Фельдштейн выявил, что около 70 % детей отмечают у себя и положительные черты, однако отрицательные черты все равно перевешивают.

В целом нормой эмоциональной жизни детей в младшем школьном возрасте считают оптимистичное, бодрое настроение [3, с. 393].

Ближайшим окружением ребенка является семья. Влияние семьи на развитие ребенка ни с чем не сравнимо. Особое значение семьи, семейной микросреды для формирования развивающейся личности связано, прежде всего, с такими ее функциями, как воспитательная, эмоциональная, духовность общения. Ведь именно семья призвана удовлетворить потребность своих членов в признании, уважении, оказывать эмоциональную поддержку, осуществлять психологическую защиту.

Литература

1. Гаврилко, Т. И. Понимание эмоциональных состояний у детей младшего школьного возраста / Т. И. Гаврилко // Психология. – 2001. – № 3. – С. 100–112.
2. Психология развития человека : учеб. пособие / Аспект Пресс ; авт.-сост. Е. Е. Сапогова, 2001. – С. 319–321.
3. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства/ Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – С. 390–398.

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Хралович Алина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)

Научный руководитель – Е. Н. Сидя, канд. психол. наук

Семья становится первым и самым важным источником социализации, формирования физического, эмоционального и интеллектуального развития. Родители – первая социальная среда развития ребенка, обеспечивающая удовлетворение потребностей, включая потребности в безопасности и защите, любви и привязанности. Детерминантом формирования гармонически развитой личности ребенка является воспитательная позиция родителей.

Детско-родительские отношения постоянно меняются, так как родители приспосабливаются к собственной роли, которая подвергается постоянным изменениям по мере взросления ребенка, наполняясь новым содержанием. Как замечает чешский психолог З. Матейчик, отношения должны зреть и развиваться, так как не только ребенок проходит определенные этапы развития, но и родители минуют один этап за другим, при этом каждый этап обладает специфической задачей, особенностями и трудностями [1].

Цель исследования – выявить особенности формирования отношений родителей и их детей младшего школьного возраста.

В исследовании приняли участие 20 родителей (5 мужчин 30–37 лет, 15 женщин 28–41 лет), из всех представленных семей есть 2 неполные семьи (дети проживают с мамой) и 8 многодетных семей.

Для проведения исследования мы использовали опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» И. М. Марковской [2].

В результате анализа ответов родителей на опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» И. М. Марковской по шкале *нетребовательность – требовательность родителя* 35 % родителей получили 12 баллов, по 15 % – 13, 14, 15 баллов, 10 % (женщины) – 16, по 5 % (женщины) – 7 и 8 баллов. Это свидетельствует о том, что женщины могут предъявлять более высокие требования к своим детям, чем мужчины.

По 2 шкале *мягкость – строгость родителя* 25 % опрошенных оценили этот критерий на 12 баллов, 20 % – на 16, 15 % – на 14, по 10 % на 11 и 7, по 5 % – на 10, 13, 15, 18. Самая высокая оценка принадлежит мужчине, что свидетельствует о том, что мужчины более строги к своим детям.

По шкале *автономности – контроля по отношению к ребенку* баллы распределились следующим образом: 20 % – 14,5, 15 % – 15,5, 15 % – 17, 10 % – 12,5, 10 % – 13, и по 5 % – 12, 14, 15, 16, 16,5, 19. Минимальное значение принадлежит женщине, максимальное значение принадлежит мужчине.

По шкале *эмоциональная дистанция – эмоциональная близость* ребенка к родителю, родители оценили это критерий следующим образом: 20 % – 17, по 15 % – 16, 21, 22, по 10 % – 18, 15, по 5 % – 10, 14, 19. Самое низкое значение принадлежит мужчине. В этой шкале максимальное значение 22 из 25 возможных, что свидетельствует о высокой эмоциональной близости.

Шкала *отвержение – принятие* ребенка родителем среди опрошенных выглядит следующим образом: 20 % – 18 баллов, по 10 % – 15, 16, 21, 16,5, 17,5, 18,5 баллов, по 5 % – 17, 19, 15,5, 19,5 баллов. Самое высокое значение 21 принадлежит женщинам, мужчины расположились от 15 до 18,5 баллов.

Баллы шкалы *отсутствия сотрудничества* распределились следующим образом: по 20 % – 16, 17 баллов, по 15 % – 20, 21, по 10 % – 13, 14 и по 5 % сотрудничества – 18, 19. Самые высокие значения 21 балл у женщин, что указывает на то, что женщины лучше сотрудничают с детьми, чем мужчины.

Шкала *тревожности за ребенка*: 35 % – 14, 25 % – 15, 15 % – 16 и 18, 5 % – 12, 18. Самое низкое значение принадлежит женщине.

В шкале *непоследовательность – последовательность* баллы распределились следующим образом: 20 % – 18, 15 % – 19, 20, 10 % – 16, 17, 22, 23, по 5 % – 15, 21. Самое низкое значение принадлежит мужчине, самое высокое женщинам – 23 из 25 возможных, что может интерпретироваться как более последовательное поведение в отношении ребенка у женщин, чем у мужчин.

Шкала *воспитательной конфронтации* в семье распределилась так: по 10 % – 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17. По 5 % – 7, 11. Мужчины расположились в середине диапазона.

Шкала удовлетворённости отношениями ребенка с родителями: 35 % – 19 баллов, 20 % – 17 баллов, 15 % – 18, 20, 22 баллов и 5 % – 21 балл. Высокие значения свидетельствуют о том, что родители удовлетворены отношениями с детьми, также прослеживается то, что мужчины менее удовлетворены отношениями с ребенком, чем женщины.

В результате исследования было выявлено, что большинство родителей удовлетворены своими взаимоотношениями с детьми. Вместе с тем, во взаимоотношениях родителям необходимо учитывать особенности процесса взросления их ребенка.

Литература

1. Фомина, Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений / Л. К. Фомина // Молодой учёный. – 2014. – № 2 (61). – С. 704–707.
2. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ОТКРЫТОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Цедрик Елизавета (Оршанский колледж ВГУ им. П. М. Машерова, г. Орша)
Научный руководитель – А. Э. Богатырёва, магистр педагогики

Каникулярный отдых – это система игровой, досуговой, коммуникативной деятельности, предопределяющая удовлетворение и реализацию индивидуальных потребностей и интересов подрастающего поколения, свободу выбора занятий и добровольность участия в них. Создание условий, содействующих формированию физически здоровой, духовно богатой и социально активной личности ребенка, – основополагающие критерии педагогической концепции каникулярной деятельности. Главной её идеей является создание, функционирование и развитие *открытой воспитательной системы*, обладающей достаточной самостоятельностью с учётом особенностей конкретного региона [1, с. 28].

Воспитательную систему летнего оздоровительного лагеря определяют как осознанную необходимость, потребность в организации жизнедеятельности детей в краткосрочных условиях таким образом, чтобы по максимуму были использованы потенциалы окружающей среды, интересы и потребности детей в их самопознании и самореализации.

Целью работы мы определили изучение условий, способствующих самореализации личности ребенка, развитию её творческого потенциала в открытом воспитательном пространстве летнего оздоровительного лагеря. Для достижения цели использованы методы: изучение нормативных документов и методических рекомендаций, регламентирующих организацию детского летнего отдыха, анализ литературы, планирующей документацию, наблюдение, опрос.

Творческий потенциал детей и подростков в лагере осуществляется в процессе «включения» в ежедневную разнообразную деятельность: художественную, эстетическую, кружковую, досуговую и т. д. Поэтому весьма важно, насколько грамотно она будет спланирована, содержательна и, безусловно, ориентирована на положительный результат, который в большей степени достигается путем применения новых, неординарных форм проведения лагерных мероприятий.

Имея некоторый опыт организации досуговой деятельности подрастающего поколения в качестве культурного организатора оздоровительного лагеря, автором статьи совместно с администрацией лагеря была разработана и введена в действие программа профильной смены творческо-хореографической направленности, главная цель которой – создание условий для самореализации личности, обеспечения активного, интеллектуального и эмоционально насыщенного летнего отдыха детей и подростков. Согласно концепции проекта лагерной смены, каждый ребенок является активным участником 4-х содержательных блоков:

Блок 1. «Гражданско-патриотический «Квітней, Беларусь»

Формы реализации: ролевая игра «Сёння Купалле, заўтра Ян», митинг-реквием у могилы неизвестного солдата «Сороковые – роковые», акция «I love Belarus» (ко Дню Независимости Республики Беларусь) и др.

Блок 2. Оздоровительный «Я – за здоровый образ жизни»

Формы реализации: ролевые игры «Большие гонки», «Веселая семейка»; интерактивные игры «Гарри Поттер», «Форт Боярд»; молодежный забег «Я за ЗОЖ», юморина «А ну-ка, догони!»

Блок 3. Культурно-массовый «Ганцуй, пока молодой»

Формы реализации: конкурс аэробики «Супер-стар»; массовые акции «Город танцев», «Флешмоб»; турнир по танцам «JUST DANCE», мастер-класс «Попурри».

Блок 4. Творческо-эстетический «Природа учит – мы творим»

Формы реализации: костюмированный балл «Мистер-Х», конкурс масок «Угадай-ка», мастерская «Сувенир другу» и др.

По результатам опроса 85 воспитанников было выявлено, что наиболее популярны в детской среде интерактивные игры (83,5 %). Социальную значимость ролевых игр определяют 72,9 %, рейтинг спортивно-оздоровительных мероприятий также высок (67,1 %). Мероприятия сценического характера: фестивали, шоу-программы, конкурсы – дети оценивают несколько ниже (50,6 %), т. к. к ним надо «долго готовиться». Последнее место среди форм досуга занимают диспуты, беседы, аукционы идей, ярмарки предложений и т. д. (38,8 %).

Ожидаемые результаты программы: для детей – личностный рост ребенка и самореализация в творчестве; для педагогов – повышение уровня профессионализма; для родителей – чувство уверенности в силах и возможностях их детей.

Опираясь на вышеизложенное, сделаем некоторые выводы. Социальная среда летнего оздоровительного лагеря располагает наиболее благоприятными условиями для воспитания культуры личности ребенка, его психологической адаптации средствами творчества, искусства, спорта, поскольку он в нём находится круглосуточно. Целенаправленная деятельность педагогического коллектива, содержательное планирование досуга детей, использование неординарных форм организации мероприятий, создание ситуации выбора – основополагающие условия развития творческого потенциала, становления и самореализации личности ребенка в открытой воспитательной системе оздоровительного лагеря.

Литература

1. Планирование работы в летнем оздоровительном лагере: пособие для руководителей, их заместителей, педагогов учреждений общего среднего образования / сост.: А. М. Городович, Т. В. Куратник. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 138, [2] с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРБУЛЛИНГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шинкевич Татьяна Владимировна (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)
Научный руководитель – Е. К. Погодина, старший преподаватель

В настоящее время актуальной проблемой является распространение кибербуллинга в подростковой среде. Под понятием «кибербуллинг» подразумевается вид психологического насилия, сопровождающийся угрозами, оскорблением личности жертвы или его близких, террором или травлей с помощью сети Интернет. Особенностями кибербуллинга являются анонимность, непрерывность действий, наличие бесчисленных невидимых свидетелей, отсутствие обратной связи. Виртуальная среда, в которой происходит кибербуллинг, позволяет агрессорам чувствовать себя менее уязвимыми и менее ответственными за свои действия.

Эмпирическое исследование проводилось на базе государственных учреждений образования «Средняя школа № 83 г. Минска имени Г. К. Жукова» и «Средняя школа № 7 г. Минска». В исследовании приняли участие учащиеся 7–8 классов, возраст респондентов – 13–14 лет.

Согласно полученным данным при проведении методики С. В. Кривцовой «Кибербуллинг в школьной среде», лишь 27,4 % учащихся не подвергались травле; 37,8 % респондентов отмечают, что были участниками буллинга, но данные случаи были единичны; 20,5 % учащихся часто подвергались издевательствам со стороны одноклассников, а 14,3% регулярно продолжают подвергаться травле в настоящий момент. При этом стоит отметить тот факт, что чаще всего подвергаются травле представители женского пола (из всего числа респондентов, которые подвергаются травле, 71,4 % являются девушками).

Анализ результатов исследования по методике К. Ригби «Отношения со сверстниками» [2] показал, что потенциальная роль жертвы характерна для 13,7% опрошенных учащихся. Предрасположенность к роли обидчика выявлена у 5,5 % респондентов. Свидетелями является наибольшее количество респондентов – 80,8 %.

Наиболее часто кибербуллинг проявляется в виде распространения сплетен, ложной или непроверенной информации о жертве в социальных сетях [1]. В данном случае в роли жертвы находились 9,4 % учащихся. Организатором подобных инцидентов являлись 11,3 % респондентов, и 84,9 % являлись соучастниками или наблюдателями подобных ситуаций. Исследование выявило, что 7,5 % учащихся всячески притесняются в социальных сетях из-за внешнего вида, высмеивают личные фото; 5,5 % сами высмеивают других по данному поводу, 80,8 % респондентов являлись свидетелями притеснений по поводу внешности других.

На основе проведенного эмпирического исследования был разработан проект социально-педагогической профилактики кибербуллинга в подростковой среде «Кибербуллинг.net».

Основные задачи проекта:

- повышение уровня социально-психологической и правовой культуры подростков;
- формирование у подростков умений и навыков распознавания кибербуллинга, стратегий реагирования в ситуации кибербуллинга;
- развитие способности противостоять манипулятивному воздействию, умения отстаивать собственные границы во взаимодействии со сверстниками;
- развития толерантности и способности к эмпатии, уважения к различиям других, формирование доброжелательного отношения друг к другу;
- формирование и развитие у подростков коммуникативной культуры, умений и навыков межличностного взаимодействия, конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Содержание проекта социально-педагогической профилактики кибербуллинга в подростковой среде включает проведение тренингов («Травля в интернете», «Злая шутка, или кибербуллинг в социальных сетях», «Как не стать жертвой кибербуллинга» и др.), видеолекториев («Угрозы и шантаж в интернете: как не стать жертвой виртуальной агрессии», «Преступление и наказание: административное и уголовное наказание за травлю в интернете»), беседы-диспута «Из жертвы в преследователи, или плюсы и минусы копинг-стратегии борьбы с насилием в сети», мирового кафе «Связь кибербуллинга с насилием в школе», часа общения «Слово не воробей, или все о культуре общения в интернете» и других мероприятий.

Реализация проекта в учреждениях общего среднего образования способствует формированию у подростков коммуникативной компетентности, навыков эффективного межличностного взаимодействия со сверстниками, позволяет скорректировать агрессивное поведение учащихся, а также минимизировать последствия столкновения подростков с кибербуллингом.

Литература

1. Шинкевич, Т. В. Профилактика кибербуллинга в учреждениях образования / Т. В. Шинкевич, Е. К. Погодина // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения : сб. науч. ст. / Вит. гос. ун-т ; под науч. ред. Е. Л. Михайловой ; отв. За вып. С. А. Моторов. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2020. – 310 с. – С. 185–188.
2. Rigby K. Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological wellbeing // Journal of Social Psychology. – 1993. – № 133. – P. 33–42.

ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Щадинская Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – О. С. Кочубей, старший преподаватель

Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека часто переживать сильную тревогу по относительно малым поводам [1]. Она рассматривается либо как личностное образование, либо как связанная со слабостью нервных процессов особенность темперамента, либо как и то и другое одновременно [1]. Рассмотрением проблемы тревожности в зарубежной психологии занимались З. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм, К. Роджерс и др., в отечественной психологии этот вопрос рассматривали такие психологи как А. М. Прихожан, М. С. Неймарк, И. В. Имедалье и др.

У студентов-первокурсников тревожность чаще всего связана с решением задачи адаптации и приобщения к студенческим формам коллективной жизни. Поведение отличается высокой степенью конформизма. Отмечаются немотивированный риск и неумение прогнозировать последствия поступков также это период напряженной учебно-профессиональной деятельности [2].

Исходя из различных подходов к проблеме тревожности, можно заключить, что это явление возникает из чувства неопределённости и характеризуется тремя основными признаками: специфическим чувством неприятного, соматическими реакциями, осознанием этого переживания. С одной стороны, тревожность мобилизует человека в стрессовой ситуации, заставляет искать решение проблемы, а с другой – человек испытывает постоянное напряжение, не может расслабиться и контролировать своё состояние [2].

С целью выявления личностной и ситуативной тревожности у студентов-первокурсников УО МГПУ им. И. П. Шамякина мы провели методику Спилбергера-Ханина, в исследовании приняли участие 28 человек. Мы выявили, что у 32 % студентов высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, у 51 % – средний и у 17 % – низкий уровень.

Также мы провели анкетирование, которое показало, что 65 % первокурсников легко и быстро приспосабливаются к коллективу, 25 % – средне и 10 % – долго. В общей сумме большая часть коллектива тревожности и трудностей не имеет, поэтому проявления личностной и ситуативной тревожности могут быть связаны с другими аспектами адаптационного процесса: дидактическим и бытовым.

Литература

1. Аракелов, Г. Г. Стресс-факторы, влияющие на формирование психосоциальной устойчивости личности в период студенчества / Г. Г. Аракелов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2 – С. 54–61.
2. Моисеева, Т. А. Коррекция тревожности у первокурсников вуза / Т. А. Моисеева, Ю. О. Юратаева, В. С. Санников // Молодой учёный. – 2018. – № 19. – С. 378–384.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПЯТОМ КЛАССЕ

Ящук Александра (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Е. Н. Сидя, канд. психол. наук

Проблема адаптации человека к социуму занимает существенное место во многих социально-психологических теориях. В исследованиях школьной адаптации у младших подростков вопрос о критериях данного явления рассматривается с точки зрения понятия об адаптированном человеке. Современная образовательная система стремится одновременно оптимизировать условия обучения и воспитать адаптированную личность, которая является субъектом своей жизнедеятельности и способна использовать данную ей социальную ситуацию для решения встающих перед ней задач. В новой для ребенка ситуации развития должно происходить становление новых потребностей, установок, целей, мотивов, эмоций, направленных на адаптацию к обновляющимся социальным условиям. К сожалению, нередко наблюдаются признаки нарушения адаптации у младших подростков, которые связаны с переходом учащихся на среднюю ступень обучения.

Сложность адаптации младших подростков при переходе из начальной в основную школу обусловлена тем, что в этот период происходит синхронизация двух кризисов: образовательного кризиса, связанного с резкими внешними изменениями в жизни школьников, и возрастного кризиса, связанного с существенными внутренними изменениями, которые приводят к распаду устоявшейся системы связей и отношений человека с другими людьми и построением основ для новой формы жизнедеятельности.

Исследования Д. И. Фельдштейна указывают на то, что на рубеже 4–5 классов у детей снижается интерес к школе, к самому процессу обучения. Часто встречаются такие симптомы разочарования школьников в позиции ученика, как нежелание учиться, отрицательное отношение к школе в целом, нежелание общаться с одноклассниками, нежелание выполнять задания в школе и дома, конфликты с учителями и одноклассниками, нарушение правил поведения в школе [1, с. 187].

По мнению И. А. Фурманова, основной причиной нарушения адаптации младших подростков являются педагогические ошибки учителей, которые могут привести к стрессовым ситуациям на фоне нестабильности нейродинамических свойств психики младших подростков, неадекватное (защитное) реагирование ребенка на те или иные затруднения школьной жизни или на неудовлетворяющий стиль взаимоотношений с учителем или одноклассниками [2].

Затруднять адаптацию могут рассогласованные требования нескольких учителей, завышенные требования к пятиклассникам. Младшим подросткам в начале обучения трудно приспособиться к новому ритму школьной жизни, к своеобразному темпу среднего звена школы, стилю преподавания каждого учителя, что приводит к внутреннему психологическому конфликту, снижению учебной мотивации и познавательной активности, формированию пассивной позиции.

С целью определения особенностей психологического сопровождения адаптации младших школьников к обучению в пятом классе, нами проведено исследование, в котором приняли участие 30 учащихся младшего подросткового возраста.

Анализ результатов опросника «Изучение уровня учебной мотивации» Н. Г. Лускановой в модификации Е. И. Даниловой показал, что у большинства пятиклассников преобладает низкий уровень мотивации (37%), высокий уровень мотивации характерен для 7 учащихся (23%), в меньшей степени выражен хороший уровень мотивации – 1 учащийся (3%). Данные результаты можно объяснить тем, что данный возрастной период характеризуется интенсивной сменой обстановки и многие дети не сразу адаптируются к новым условиям, новой роли и функциям пятиклассника.

Результаты проективной методики «Я в школе» показали, что большинство учащихся пятых классов испытывают высокий уровень тревожности (43%), средний уровень тревожности выявлен у 9 учащихся (30%), низкий уровень тревожности характерен для 8 учащихся (27%).

Анализ опросника С. В. Левченко «Чувства в школе» показал, что в эмоциональной сфере учащихся пятых классов преобладают такие чувства, как: спокойствие (77%), радость (60%), уверенность в себе (50%), благодарность (53%), симпатия к учителям (63%), желание приходить в школу (67%), это свидетельствует о положительном отношении к школе. Однако также существенными являются наличие таких характеристик, как: усталость (46%), беспокойство (43%), сомнение, чувство унижения, страх (37%), тревога за будущее (30%). Это говорит о том, что некоторые дети не до конца адаптировались к школьной жизни в пятом классе.

С использованием методики «Самочувствие, активность, настроение» (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай, М. П. Мирошников), нами была определена оценка эмоциональной сферы учащихся. Опрос проводился с родителями, т.к. для детей эта методика была сложна. Результаты опроса следующие: преобладает средний уровень по шкалам самочувствие (80%), активность (73%), настроение (80%), что говорит об общем положительном настроении к школьному обучению у учащихся пятых классов.

Проанализировав результаты данных диагностик, можно сделать вывод о том, что у учащихся младшего подросткового возраста преобладает низкий уровень мотивации (37%), выявлен высокий уровень тревожности (43%), в эмоциональной сфере преобладают такие характеристики, как усталость (46%), беспокойство (43%), сомнение, чувство унижения, страх (37%), тревога за будущее (30%). Это указывает на проблемы младших подростков в адаптационный период в пятом классе.

Таким образом, для успешной адаптации младших подростков к обучению в пятом классе необходимо психолого-педагогическое сопровождение всеми участниками образовательного процесса. Необходимо усиление деятельности специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждения образования через проведение тематических родительских собраний, выступлений на методических объединениях и педагогических советах, разработку методических рекомендаций и программ в данном направлении.

Литература

1. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
2. Фурманов, И. А. Психология детей с нарушениями поведения : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 351 с.

Раздел 4. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ

МОЛОДЕЖЬ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА

Ашихина Яна (ФГБОУ ВО ОГУ им. И. С. Тургенева)

Научный руководитель – Н. А. Фролова, канд. соц. наук, доцент

В современном российском обществе нестабильность существует в общественно-экономической, в политической и в социальной сферах жизнедеятельности. Молодежь – одна из особенно уязвимых социально-демографических групп населения. Молодые люди являются такими представителями социума, которые располагают выдающимися внутренними ресурсами и потенциалом, но не имеет достаточного опыта реализации своих возможностей. Потому им крайне необходима надежная защита от неблагоприятных социальных условий, в том числе социально-правовая поддержка [1, с. 37].

Организация социально-правовой поддержки молодежи в современном российском обществе заключается в предоставлении молодым людям всех социальных условий и прав, обеспечивающих гарантию нормальной жизни молодежи.

Система федеральных, региональных и местных законодательных актов является правовой базой поддержки молодежи. Такие государственные документы, как Конституция РФ, ФЗ № 489 «О молодежной политике в Российской Федерации», ФЗ «Об образовании в РФ» и другие, реализуют основные принципы социально-правовой поддержки молодых людей [2, с. 42]:

- обеспечение равных прав и гарантий в сфере получения социальных услуг;
- признание интересов и потребностей молодых людей как особой социальной группы граждан;
- поддержка общественно-значимых инициатив молодежных и детских объединений;
- гарантия социальной справедливости;
- содействие в развитии коммерческих молодежных проектов и предпринимательств;
- обеспечение свободного развития личности и т. д.

Социальная защищенность молодежи включает защиту матери, ребенка и семьи, которая реализуется с помощью учреждений здравоохранения, образования и социального обеспечения [3, с. 16].

Важным элементом социально-правовой поддержки молодежи является работа с гражданами, которые находятся в группе риска. Поэтому общественные мероприятия, направленные против пропаганды агрессивного поведения, насилия, алкоголя и наркотиков, на сегодняшний день стали насущной необходимостью [4, с. 25].

Стоит подчеркнуть, что поддержка молодежи обеспечивается не только средствами государства, но и силами самой молодежи. Сейчас проводится множество мероприятий, организованных самими молодыми людьми, которые позволяют молодежи самостоятельно защищать свои социальные права.

Организация эффективной системы социально-правовой поддержки молодежи позволит сформировать в современном российском обществе необходимые условия для полноценной счастливой жизни молодых людей и общества в целом [5, с. 20–21].

Литература

1. Бабочкин, П.И. Социализация молодежи: опыт, проблемы, мероприятия / П. И. Бабочкин // Соц.-гуманит. знания, 2019. – 85 с.
2. Конституция Российской Федерации : принята всенар. голосованием 12 дек.1993 г. : офиц. текст : с изм. от 30 дек. 2008 г. – М. : Айрис-пресс, 2013 – 63 с.
3. Осеян, Р.В. Социально-правовое регулирование молодежной политики, 2017. – 58 с.
4. Болотова, А. К. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. – М. : ИД ГУ ВШЭ, 2017. – 39 с.
5. Видякова, Ю. Е. Роль и значение молодежной политики в современной России / Ю. Е. Видякова // Вестн. Воронежского ин-та эконом. и соц. управл., 2017. – 20–21.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Блоцкая Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

При организации работы по профилактике дезадаптационных состояний у детей и подростков в образовательном учреждении необходимо учитывать, что к главным факторам появления дезадаптационных состояний относятся сложности в обучении, семейные дисфункции, нервно-психические болезни, поведенческие девиации, небалансированность современной образовательной среды. В связи с этим актуальность приобретает вопрос не только изучения природы формирования и характерных проявлений социальной дезадаптации, но и определение эффективных путей и средств ее профилактики у детей и подростков в условиях образовательных учреждений. Главная идея профилактики состоит в устранении факторов, которые влияют на формирование дезадаптационных состояний, и принятии своевременных мер по сохранению психического здоровья школьников за счет специальной психолого-педагогической работы.

Как правило, образовательный процесс предполагает психолого-педагогическое сопровождение учащихся, которое направлено на профилактику их дезадаптивных состояний: переутомления, гиподинамии, дистресса и т. д. Состояние социальной дезадаптации характеризуется проблемами в социальном и личностном развитии ребенка, которые отрицательно воздействуют на характер межличностных отношений с семьей, педагогами и сверстниками. При этом социальная дезадаптация формируется поэтапно в двух сферах – деятельности и в сфере отношений [1].

Как доказывает практика, в процессе психолого-педагогической деятельности по предотвращению у детей и подростков дезадаптационных состояний реализуются две главные стратегические задачи:

- 1) содействие адаптации всех без исключения детей к школе;
- 2) профилактика дезадаптационных состояний учащихся.

Работа по профилактике дезадаптации у подростков имеет только индивидуальный характер с опорой на полный анализ причин дезадаптации определенного учащегося, которые могут быть связаны как с особенностями психики самого обучающегося, так и с условиями окружающей социально-образовательной среды [2].

С целью профилактики школьной и социальной дезадаптации подростков нами разработана программа с учетом особенностей возраста учащихся. Данная программа направлена на коррекцию агрессивности и импульсивности учащихся, а также на формирование у подростков навыков построения конструктивных отношений и совместной работы в коллективе.

Результатом программы является формирование социально-позитивного отношения к себе, раскрытие и развитие своих индивидуальных особенностей, устранение негативных отношений к окружающей среде, создание условий для установления учащимися связи между учением и собственными потребностями, своей внутренней жизнью.

Задачи программы:

- установление благоприятного психологического климата в системе межличностных отношений участников образовательного процесса;
- формирование представления подростка о себе как о целостной личности, формирование адекватной самооценки;
- повышение ответственности и компетентности несовершеннолетних в области правовой грамотности;
- обогащение профессионального опыта педагогов методами и тактиками ведения воспитательной работы с детьми подросткового возраста,

в том числе с подростками группы «риска»;

– информирование педагогов о причинах проявления противоправного поведения, а также о системе и методах профилактики такого поведения в рамках воспитательного и образовательного процесса.

– сохранение и развитие детского движения в рамках детских объединений и организаций.

Программа состоит из трех направлений деятельности (модулей):

Модуль № 1 – Работа с педагогическим коллективом (педагогические мастер-классы, лекции, семинары);

Модуль № 2 – Работа с родителями (консультации, беседы, диагностики, лекции, тренинги, социально-педагогические практикумы);

Модуль № 3 – Работа с учащимися (беседы, встречи со специалистами, диагностики, «уроки нравственности», спортивные мероприятия, классные часы и т.п.)

Таким образом, мы полагаем, что разработанная нами программа профилактики школьной и социальной дезадаптации подростков будет способствовать усвоению ими навыков социально-приемлемого и нравственного поведения, которые являются основополагающими для благополучного существования современной личности. Обучающиеся по итогам реализации программы овладеют основными знаниями о социальных качествах личности, о путях ее саморазвития, о роли досуга в формировании образа жизни человека, об основных правилах сохранения здоровья.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная Психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 236 с.

2. Бочарова, В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М. : Аргус, 1994. – 208 с.

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С БЕЗРАБОТНОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Бруева Тамара (ФГБОУ ВО ОГУ им. И. С. Тургенева, г. Орел)

Научный руководитель – Н. А. Фролова, канд. социолог. наук, доцент

В современном российском обществе в последнее время особое внимание стало уделяться воспитанию молодежи и технологиям ее привлечения к разнообразным видам социальной деятельности. Молодежь в любом обществе является важным фактором поступательного общественного развития, поэтому процесс формирования ее интеллектуального, профессионального, нравственного и гражданского потенциала требует серьезной работы различных специалистов [1, с. 4].

Понимая важность влияния молодежи на будущее России, государство всё больше стало ориентироваться на решение молодежных проблем, так, например, создано Федеральное агентство по делам молодежи, разработана государственная молодежная политика, в образовательных учреждениях ведется подготовка специалистов по работе с молодежью.

Работа с молодежью в общем виде предполагает деятельность профессионалов, направленную на решение проблем, возникающих во всех сферах жизнедеятельности молодежи. Это и социальная, и социально-педагогическая работа с различными группами молодежи в специальных учреждениях или в специальных условиях и т. д.

Эффективность реализации государственной молодежной политики во многом обеспечивается новыми формами, методами и технологиями работы с различными категориями молодежи. Особое внимание при этом уделяется группе безработной молодежи. Согласно определению Международной организации труда, применительно к молодежи безработным считается молодой человек, который на данный момент времени не имеет работы, ищет ее и готов приступить к ней и который официально зарегистрирован на бирже труда. Решение проблемы занятости считается одной из приоритетных в любой стране, так как безработица влечет за собой не только бедность, но и духовную, моральную, нравственную деградацию личности.

Технология работы с безработной молодежью представляет собой комплексную систему запланированных практических мероприятий, направленных на безработную молодежь с целью обеспечения улучшения качества ее жизни. Во многих российских регионах для решения проблем трудоустройства молодежи созданы организации, которые оказывают посреднические услуги на рынке труда в постоянном или временном трудоустройстве: это молодежные биржи труда, интернет-порталы и фонды занятости.

Активную деятельность ведет сеть молодежных агентств по труду и занятости, занимающаяся профориентационной работой и обучением безработной молодежи востребованным на рынке труда специальностям. Действуют молодежные центры трудоустройства и информации, представляющие собой многопрофильные социальные учреждения, осуществляющие психологическую, профконсультационную, юридическую и информационную помощь [2, с. 24]. Основной целью деятельности этих организаций является создание благоприятных условий для интеграции молодежи на рынке труда, адаптации ее к современным требованиям профессиональной подготовки и квалификации, снижение социальной напряженности.

В связи с тем, что организация занятости молодежи имеет, как правило, межведомственный характер, то она затрагивает интересы целого ряда структур: образовательных учреждений и органов управления образованием, служб занятости населения, органов местного самоуправления, предприятий и др. Поэтому эффективная работа с безработной молодежью предполагает решение следующих задач: обеспечение занятости молодежи с ориентацией на способности и интересы молодых людей; предоставление бесплатных услуг по профессиональной ориентации, профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации, психологической поддержке молодежи; оказание социальной поддержки молодежи; снижение возрастной дискриминации; оказание психологической помощи, консультирования и диагностики безработной молодежи; обеспечение различных государственных выплат для безработной молодежи; создание комплексной системы правовых и организационных условий в целях снижения роста безработицы среди молодежи.

От эффективности реализации технологий работы с безработной молодежью в значительной степени зависит достижение такой важнейшей государственной цели, как обеспечение трудовой занятости молодежи и как следствие – развитие социально-экономического потенциала российского общества.

Литература

1. Технологии работы с молодежью (опыт работы кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГТУ им. М. А. Шолохова). Коллективная монография под ред. С. Ю. Поповой (Смолик). – М. : Москва-Тверь: СФК-Офис, 2015. – 326 с. – Режим доступа: <https://conflictmanagement.ru/wp-content/uploads/2013/04/Tehnologii-raboty-s-molodezhyu.pdf>.

2. Кравченко, Л. Трудовая адаптация молодежи: ставка на социальные предприятия / Л. Кравченко // Человек и труд. – № 10. – 2008. – С. 23–28.

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Васенин Антон (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)
Научный руководитель – И. Ю. Хлобыстова, канд. пед. наук, доцент

Одной из приоритетных задач воспитательной работы общеобразовательных организаций является профориентационная работа [2, с. 619]. Это сложный процесс, так как объединяет деятельность школ, профессиональных образовательных организаций, государственных органов управления, средств массовой информации, семьи и других социальных институтов [1, с. 218]. А в период пандемии, когда школы выходят на частичное или полное дистанционное обучение, реализовать профориентационную работу становится проблематично.

Целью нашего исследования является оценка проделанной дистанционной профориентации, сформированная на основании онлайн-опросов родителей и обучающихся.

Дистанционная профориентационная работа проводилась с помощью таких платформ, как Zoom, для организации видеоконференций с руководителями, персоналом предприятий г. Глазова, ВКонтакте для проведения опросов, обратной связи после видеоконференций с целью проверки усвоения новых знаний о профессиях. Также обучающиеся как совместно с классным руководителем в режиме онлайн, так и индивидуально посещали такие ресурсы, как «Атлас новых профессий», «Навигатум», «Проктория», «Профилум», «Электронный музей профессий ПрофВыбор.ру». В процессе проведения профориентационной работы в дистанционном формате был проведён онлайн-опрос, в котором участвовали 280 человек, из них 126 обучающихся и 254 родителя.

Результаты онлайн-опроса: 66 % родителей и 86 % обучающихся удовлетворены проведением профориентационной работы в дистанционном формате; 72 % родителей и 90 % обучающихся считают, что нужно продолжать применять дистанционные формы работы в профориентации. Получив данные результаты, можно сделать вывод о том, что в условиях пандемии выбор профориентационной работы в дистанционном формате был оправдан. Цель исследования была достигнута.

Литература

1. Широкова, Н. С. Организация профессиональной ориентации учащихся в сельской и городской школе в современных условиях / Н.С. Широкова // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, окт. 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 218–221. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/143/6120/>. – Дата обращения: 01.04.2021.
2. Пилюгина, Е. И. Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях / Е. И. Пилюгина, М. Д. Иванова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 15 (149). – С. 619–623. – URL: <https://moluch.ru/archive/149/42233/>. Дата обращения: 03.04.2021.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К РЕПРОДУКТИВНОМУ ЗДОРОВЬЮ В СТРУКТУРЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Василишина Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – И. В. Журлова, кандидат пед. наук, доцент

Сохранение репродуктивного здоровья молодежи является одной из основных задач современного общества. Формирование установки на ответственное отношение к репродуктивному здоровью, как одного из компонентов гендерной культуры личности, должно являться одним из приоритетных направлений работы педагога социального в условиях учреждений образования. Данный интерес вызван тем, что в последнее время в молодежной среде наблюдаются асоциальные формы полового поведения, выражающиеся в увеличении заболеваний репродуктивной системы, беспорядочных половых связей, приводящих к нежелательной беременности и, вследствие, – к подростковым абортам [1].

В рамках преддипломной практики на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря» нами была проведена диагностика сформированности у старшеклассников ценностного отношения к репродуктивному здоровью, которая показала отсутствие установок на ответственное отношение к репродуктивному здоровью среди старшеклассников. Исходя из этого, нами был разработан и апробирован социально-педагогический проект формирования у старших школьников ответственного отношения к репродуктивному здоровью в системе развития гендерной культуры личности «Школа репродуктивного здоровья».

Цель проекта – формирование ответственного отношения старших школьников к репродуктивному здоровью в процессе формирования гендерной культуры личности. Проект предназначен для учащихся 9–11 классов и предполагает работу с учащимися и их родителями, а также с педагогическим коллективом школы.

Реализация проекта включает в себя четыре этапа: 1) подготовительный; 2) диагностический; 3) основной; 4) контрольно-аналитический. В ходе преддипломной практики нами был апробирован основной этап проекта.

Работа с педагогическим коллективом школы на данном этапе предполагает проведение научно-практических семинаров, круглых столов, совещаний и педагогических советов.

Работа с учащимися предполагает организацию деятельности с помощью следующих форм работы:

- 1) классные часы и лектории (Что ты знаешь о репродуктивном здоровье?); «Половое воспитание», «Половое просвещение учащихся – основа репродуктивного здоровья молодежи»);
- 2) беседы для юношей и девушек («Правила полового поведения», «Вред аборта», «Стиль жизни и репродуктивное здоровье молодежи»);
- 3) ролевые игры и тренинговые занятия («Нравственность и здоровье», «Биологическая и социальная зрелость», «Модели отношений с противоположным полом»);
- 4) дискуссии («Девичье целомудрие и стандарт двойной морали в половых отношениях», «Эталон мужского поведения»).

Работа с родителями на данном этапе представлена циклом бесед: «Воспитание юноши и девушки в современных условиях», «Половое просвещение как основа семейного воспитания», «Откровенный разговор».

С целью повышения педагогической культуры родителей по вопросам полового воспитания нами был разработан один из разделов программы работы клубного объединения для законных представителей старшеклассников «Охрана репродуктивного здоровья». Цель программы – оказание помощи законным представителям учащихся в вопросах полового воспитания детей. Программа клубной деятельности включает в себя 20 теоретических и 20 практических часов.

Тематический план работы клубного объединения представлен 5-ю разделами: I. Введение; II. Репродуктивное здоровье – основа семейного воспитания; III. Половое созревание и половое поведение; IV. Межличностное общение в процессе семейного воспитания; V. Формирование ЗУН в рамках сохранения и укрепления репродуктивного здоровья старшеклассников в процессе семейного воспитания.

Таким образом, разработка социально-педагогического проекта по формированию у старших школьников ответственного отношения к репродуктивному здоровью в системе развития гендерной культуры личности и программа работы клубного объединения для законных представителей старшеклассников способствуют формированию у старшеклассников ценностного отношения к репродуктивному здоровью, а также направлены на педагогическое просвещение законных представителей учащихся по вопросам формирования гендерной культуры и охраны репродуктивного здоровья детей.

Литература

1. Красовская, Н. Н. Репродуктивное здоровье как основа здорового образа жизни современной молодежи / Н. Н. Красовская // Приоритеты экологии – приоритеты будущего : Материалы VII Респуб. науч.-практ. конф., Гродно, 25 мая 2018 г. / сост.: Л. В. Кашенкова [и др.]. – Гродно: ЮрСаПринт, 2018. – С. 21–24.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Вересович Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)

Научный руководитель – П. Г. Кошман, кандидат филол. наук, доцент

Компьютерные технологии стали основной частью повседневной жизни людей, средством для общения и поиска информации, а также инструментом самореализации. Исследования психологов подтверждают тот факт, что развитие таких технологий стало средством развлечения, способом общения и ухода от реальной жизни, что привело к появлению новой формы зависимости – компьютерной зависимости [1].

Компьютерная зависимость в подростковой среде стала одной из форм аддиктивного поведения. Бесконтрольное времяпровождение за компьютером привело к снижению успеваемости и учебной мотивации подростков, а также к проявлению некоторых психических расстройств, проявляющихся в излишней раздражительности и эмоциональной неустойчивости.

Актуальность проблемы обусловила поиск форм и методов альтернативной занятости подростков в рамках профилактической работы в условиях учреждений образования. В ходе преддипломной практики на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозырь» нами была проведена диагностика компьютерной и интернет-зависимости среди учащихся 7–8 классов, которая показала наличие такой зависимости в подростковой среде. Более чем у 50 % респондентов была определена стадия компьютерной зависимости, а у 43,5 % учащихся – I стадия зависимости, что обусловило необходимость разработки мероприятий по профилактике компьютерной зависимости.

Исходя из этого, нами был разработан и внедрен в образовательный процесс социально-педагогический проект профилактики компьютерной зависимости в подростковой среде «Жизнь в реальном мире». Цель проекта – профилактика компьютерной зависимости в подростковой среде, организация альтернативных форм занятости подростков во внеучебное время.

Задачами проекта являются: 1) формирование «антизависимых» установок в подростковой среде, призывающих к пропаганде здорового образа жизни; 2) создание условий для формирования коммуникативных навыков, новых форм общения и поведения среди подростков; 3) предоставление информации подросткам и их ближайшему социальному окружению о негативных последствиях компьютерной и игровой зависимости.

Целевой группой проекта являются учащиеся 5–11 классов, родители учащихся и педагогический коллектив школы. План реализации проекта включает в себя 4 этапа: 1) подготовительный; 2) диагностический; 3) основной; 4) контрольно-аналитический.

Подготовительный этап проекта предполагает постановку цели и задач, подготовку методологического инструментария. Диагностический этап осуществляется в ходе изучения склонности учащихся к компьютерной, игровой и интернет-зависимости.

Основной этап реализации проекта с педагогическим коллективом школы предполагает проведение круглых столов и педагогических советов. Работа с учащимися предполагает внедрение следующих форм работы: беседы и классные часы («Правила работы за компьютером», «Компьютерная зависимость: привычка, болезнь, опасность?», тренинговые занятия («Как использовать свободное время с пользой?», «Виртуальная зависимость юношей и девушек»); конкурсные программы и викторины («Дети и компьютерные сети», «Компьютерная и Интернет-зависимость: мифы и реальность»); дискуссии («День без гаджетов: как провести свое свободное время?», «Как противостоять воздействию Интернет-сети на личность»); кинолектории («Любовь в сети. Виртуальные отношения», «Взгляни на мир вокруг»).

В ходе преддипломной практики нами были проведены мероприятия с учащимися по профилактике компьютерной, игровой и интернет зависимости (занятие с элементами тренинга «Компьютерная игромания», «Компьютер – добро или зло?», «Здоровье и компьютерная зависимость»).

Работа с родителями в рамках основного этапа проекта предполагает проведение родительских собраний («Ребенок и компьютер: опасная грань», «Влияние компьютера на здоровье ребенка», «Альтернативные формы занятости детей и подростков в каникулярное время»).

Контрольно-аналитический этап реализации проекта предполагает подведение итогов и оценку эффективности по его реализации. С педагогическим коллективом школы совместно с учащимися и родителями осуществляется оформление школьного стенда по профилактике компьютерной зависимости. Работа с учащимися на данном этапе также предполагает проведение диагностики с целью определения эффективности проекта.

Таким образом, разработка социально-педагогического проекта по профилактике компьютерной зависимости в подростковой среде «Жизнь в реальном мире» может способствовать снижению числа учащихся, имеющих компьютерную зависимость, формированию знаний о негативных последствиях такой зависимости и выработке альтернативных форм занятости подростков во внеучебное время.

Литература

1. Коптелова, Н. И. Социально-педагогическая профилактика компьютерной зависимости у подростков в общеобразовательных учреждениях / Н. И. Коптелова // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 970.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ, СКЛОННЫМ К АГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Глинская Александра (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Е. Н. Сидя, канд. психол. наук

Проблема агрессивности подростков является одной из наиболее острых и актуальных не только для педагогов, но и для общества в целом. Это обусловлено рядом неблагоприятных факторов: ухудшением социального положения подростков; кризисом семейного воспитания; невниманием школы к нервно-психологическому состоянию подростков; биологическими факторами; средствами массовой информации, регулярно пропагандирующими культ насилия.

Агрессивное поведение подростков отражено в научных трудах как отечественных, так и зарубежных ученых в области психологии, педагогики, социологии, философии и др.

Агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. С психологической точки зрения агрессию у человека причисляют к способу психологической защиты от психотравмирующей и неблагоприятной ситуации. Также она может быть и способом психологической разрядки, а также самоутверждения [3, с. 157].

Основные причины проявления агрессивности заложены в природе человека, в особенностях личности. На агрессивность человека может влиять огромное количество факторов: плохое самочувствие, чрезмерная жара или холод, большая толпа людей и др. Люди выбирают агрессивную форму поведения из-за незнания альтернативных способов достижения цели [2].

Чтобы изменить эту форму поведения, необходимо полностью изменить систему взглядов и убеждений человека, повысить его уверенность в себе и сформировать новую модель поведения. Принятие агрессивного поведения как основного способа достижения цели начинается в детстве, когда родители хвалят своих детей за агрессию. Таким образом, самый бойкий, сильный и агрессивный ребенок обычно имеет более высокий статус среди сверстников, что формирует у детей уверенность в важности агрессивного поведения [1].

С целью определения содержания и методов психолого-педагогической помощи подросткам, склонным к агрессивному поведению, проведено исследование, в котором приняли участие 24 подростка в возрасте 14–16 лет (10 мальчиков, 14 девочек). Для проведения диагностики склонности к агрессивному поведению были использованы методики: опросник Ассингера и опросник агрессивности Басса-Дарки.

Анализируя полученные данные по методике Ассингера, можно сказать, что уровень агрессивности у мальчиков значительно выше уровня агрессии у девочек. Высокий уровень агрессивности у мальчиков составляет 25 %, а у девочек – 12,5 %. При этом низкий уровень агрессивности у мальчиков – 33,3 %, а у девочек – 50 %.

Исходя из полученных данных методики Басса-Дарки, следует отметить более высокий уровень агрессивности у мальчиков, чем у девочек по таким показателям как: физическая агрессия (60 %), раздражение (30 %), негативизм (40 %). В группе девочек высокий показатель косвенной агрессии (50 %), вербальной агрессии и чувства вины (58 %).

Таким образом, результаты исследования позволяют констатировать факт проявления агрессивного поведения у подростков в определенных ситуациях. Поэтому основными направлениями психолого-педагогической помощи подросткам, склонным к агрессивному поведению, являются:

- мониторинг, анализ и прогноз явлений (процессов, факторов, причин, условий), способствующих социальным отклонениям в среде несовершеннолетних;
- изучение специфических особенностей жизнедеятельности несовершеннолетних, которые приводят к их личностной деформации и формируют мотивацию отклоняющегося поведения;
- устранение или ограничение влияния негативных социальных факторов, способствующих нравственно-психической деформации личности несовершеннолетнего;
- постоянное выявление лиц, характеризующихся нравственными аномалиями и нестандартным поведением;
- активное профилактико-реабилитационное воздействие на данную категорию лиц, включая профилактическое воздействие на негативные факторы непосредственного социального окружения (микросреду) личности.

Литература

1. Аликина, Н. В. Принципы диагностики агрессивного поведения / Н. В. Аликина. – М., 2002. – 140 с.
2. Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – М., 2010. – 451 с.
3. Психологический словарь / под ред. А. Н. Зинченко. – М., 2012. – 325 с.

ПРОФИЛАКТИКА БЕЗНАДЗОРНОСТИ И СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Грибанова Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Увеличение числа безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних, а также рост правонарушений в подростково-молодежной среде стало результатом изменения общественного устройства в нашей стране и разрушило основы прежней системы воспитания молодого поколения. В результате таких проявлений девиантного поведения актуализировалась проблема детской и подростковой безнадзорности и беспризорности [1].

Изучение причин и факторов, определяющих уход и вовлечение детей в уличную жизнь, проводилось в ходе преддипломной практики на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря». Нами была проведена диагностика учащихся, которая показала наличие склонностей к девиантному поведению. При изучении взаимосвязи семейного положения и девиантного поведения учащихся нами было выявлено, что имеющиеся склонности связаны с семейным неблагополучием, проявляющимся в нарушении межличностных отношений, непониманием членами семьи друг друга и отказом от участия в семейных делах и заботах ребенка. Проанализировав полученные результаты, мы разработали и апробировали социально-педагогический проект по профилактике безнадзорности и социальной реабилитации подростков с девиантным поведением «Правовой калейдоскоп».

Цель проекта: профилактика безнадзорности и социальная реабилитация подростков с девиантным поведением в системе межведомственного взаимодействия в условиях учреждения образования.

Проект предназначен для учащихся 7-9 классов ГУО «Средняя школа №14 г. Мозыря». Участниками проекта выступили учащиеся, родители и педагогический коллектив школы. Программа проектной деятельности включает в себя четыре этапа: 1) подготовительный; 2) диагностический; 3) основной; 4) контрольно-аналитический.

Одним из условий организации профилактической и коррекционной работы с подростками с девиантным поведением является межведомственное взаимодействие. Проектная деятельность предполагает взаимодействие с учащимися, педагогическим коллективом и родителями. В системе межведомственного взаимодействия в процессе проектной деятельности принимают участие социально-педагогическая и психологическая служба школы (СППС), инспекция по делам несовершеннолетних (ИДН), комиссия по делам несовершеннолетних (КДН) и социально-педагогический центр (СПЦ).

Работа с педагогическим коллективом школы в системе межведомственного взаимодействия включает такие формы работы, как педагогические советы, семинары и круглые столы, а также организуется деятельность по профилактике безнадзорности и правонарушений и ведение картотеки учащихся из неблагополучных семей, учащихся, стоящих на учете ИДН, КДН, требующих повышенного педагогического внимания.

Работа с учащимися в системе межведомственного взаимодействия основывается на проведении следующих форм работы по профилактике правонарушений, безнадзорности и беспризорности, а также употребления психоактивных веществ (беседы: «От безответственности до преступления один шаг», «Профилактика преступлений и безнадзорности»; классные часы: «Ответственность за преступления против половой неприкосновенности», «Время пребывания подростков на улице в вечерние часы»; ролевые игры и викторины: «Высокая ответственность», «Права и обязанности»; конкурсные программы и кинолектории: «Безнадзорность, беспризорность и девиантное поведение несовершеннолетних», «Профилактика правонарушений»). Работа с учащимися также проводится посредством индивидуальных бесед с несовершеннолетними, состоящими на учете ИДН и КДН, а также посредством вовлечения учащихся в секции и кружки на базе школы.

В системе межведомственного взаимодействия работа с родителями осуществляется в ходе проведения родительский всеобучей, лекториев и бесед, а также на основе организации помощи в трудоустройстве для неработающих родителей, проведения консультаций по вопросам воспитания детей, профилактики употребления ими алкоголя и наркотических веществ. Работа с родителями также включает организацию работы родительского комитета «Родительский рейд» по профилактике безнадзорности и беспризорности, девиантного поведения несовершеннолетних.

Таким образом, разработка социально-педагогического проекта по профилактике безнадзорности и социальной реабилитации подростков с девиантным поведением может способствовать формированию у учащихся основ правовой культуры; совершенствованию знаний родителей о правах, обязанностях и степени ответственности за своих детей, а также повышению правовой компетентности педагогического коллектива школы в работе с учащимися и их родителями в процессе межведомственного взаимодействия.

Литература

1. Бланков, А. С. Актуальные проблемы предупреждения безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних / А. С. Бланков // Социальная дезадаптация: нарушения поведения у детей и подростков. – М. : Академия, 2001. – С. 34.

НАСИЛИЕ В ШКОЛЬНОМ СОЦИУМЕ

Давыдова Карина (БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)
Научный руководитель – В. В. Ильяшева, канд. пед. наук

В современном мире школьное насилие является серьезной социально-педагогической проблемой. Социально-культурные изменения в различных сферах жизни, нестабильность экономической обстановки в мире, негативное влияние псевдокультуры привели к смене ценностных установок, идеалов, невротизации населения, росту общественной и индивидуальной агрессии, что в свою очередь отразилось на воспитании и развитии подрастающего поколения, в том числе на межличностных отношениях и взаимодействии подростков в образовательной среде. Ученые, педагоги, психологи озабочены тем, как снизить проявления агрессивности школьников, минимизировать риски возникновения школьного насилия.

Цель исследования – определить сущность и особенности насилия среди подростков в школьной среде.

Термин «школьное насилие» в научной среде трактуется неоднозначно и включает в себя целый спектр поведенческих феноменов. Под школьным насилием понимают нанесение любого ущерба (физического, морального, психологического, идеологического и др.) или любые формы принуждения в отношении ученика, учителя или группы школьников, а также руководства учебного заведения. Насилие в образовательном учреждении – это спланированные или спонтанные агрессивные действия, происходящие на его территории или в его помещениях во время занятий, перемен, по пути к нему и обратно, а также на мероприятиях, проводимых образовательным учреждением в любом другом месте. Субъектами и объектами насилия могут выступать педагоги, другие работники, учащиеся и их родители. Представитель любой из названных групп может оказаться инициатором насильственных действий, пострадавшей стороной или свидетелем.

Школьное насилие может быть различным по характеру (физическое, психологическое, гендерное, экономическое – вымогательство, порча или отбирание вещей, денег) и по частоте проявления (отдельные, однократные насильственные действия и систематическое, регулярно повторяющееся насилие – буллинг) [1, с. 67]. Развитие насилия в образовательных организациях обусловлено личностными, семейными, средовыми, ситуационными и социальными факторами [2, с. 138], а к возможным причинам проявления насилия среди подростков обычно относят следующие: неуважение к личности «жертвы», вымещение злобы на других и месть, желание самоутвердиться.

С целью выявления отношения несовершеннолетних к проблеме школьного насилия нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 50 школьников г. Бреста в возрасте 15–17 лет. По результатам анкетирования было установлено, что большинство респондентов (93 %) в той или иной степени сталкивалось с проявлениями насилия в школьной среде, а более половины (61 %) сами подвергались различным формам насилия, в т. ч. со стороны сверстников (73 %), со стороны учителей (27 %). На вопрос «Кто, на Ваш взгляд, чаще всего подвергается насилию?» большинство (72 %) школьников отметили, что это те, кто слабее и не может дать сдачи, а 28 % убеждены в том, что это те, кто отличается от других («не такие, как все»). При этом, следует отметить, что в ситуациях насилия 54 % респондентов даже не пытались защищать обижаемого. Среди наиболее распространенных в школьной среде форм насилия респонденты назвали оскорбление (55 %), а также унижение и физическое насилие.

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о необходимости системной работы по профилактике насилия. При этом особое внимание следует уделять формированию у школьников умений и навыков эффективного взаимодействия, мотивации к развитию и поддержанию здоровых межличностных отношений; приобщению к базовым общечеловеческим ценностям, воспитанию миролюбия, толерантности, взаимопонимания, приобретению опыта управления своими чувствами и эмоциями, предупреждения и конструктивного разрешения возникающих конфликтов.

Заключение. Актуальность проблемы школьного насилия не вызывает сомнений, а от эффективности ее решения во многом будет зависеть социальное благополучие. Поэтому необходимо осуществлять системную работу по своевременному выявлению причин и фактов школьного насилия, психолого-педагогическому сопровождению школьников, склонных к агрессии и проявлению насилия, по формированию у школьников, родителей и педагогов навыков бесконфликтного взаимодействия и эффективного общения.

Литература

1. Бердышев, И. С. Лекарство против ненависти / И. С. Бердышев // Первое сентября. – 2005. – № 18. – С. 3.
2. Важейко, Н. В. Профилактика проявления буллинга в школе / Н. В. Важейко // Диалог. – 2014. – № 5. – С. 3–6.

ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Жданович Арина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)
Научный руководитель – Е. К. Погодина, старший преподаватель

Понятие «компьютерная зависимость» появилось в 90-х годах прошлого века. Она характеризуется навязчивым стремлением уйти от повседневных забот и проблем в виртуальную реальность, улучшив тем самым свое эмоциональное самочувствие. Игровая компьютерная зависимость на сегодняшний день приобрела масштаб настоящей эпидемии. Среднестатистический подросток проводит за компьютером до шести часов в день.

Причинами возникновения игровой компьютерной зависимости у подростков являются дефицит общения со значимыми людьми (родителями, друзьями и др.); конфликтные взаимоотношения с близкими людьми, физическое / психологическое насилие со стороны родителей, сверстников; низкая самооценка и неуверенность в своих силах, зависимость от мнения окружающих; влияние социального окружения, подражание сверстникам; жажда острых ощущений, отсутствие навыков самоконтроля (саморегуляции), неумение контролировать свои эмоции; неорганизованность досуговой деятельности; безнадзорность (подросток имеет полную свободу действий, он предоставлен сам себе) и др.

Эмпирическое исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 83 г. Минска имени Г. К. Жукова». В исследовании приняли участие учащиеся 7–8 классов, возраст респондентов – 13–14 лет. Целью исследования было выявление склонности подростков к игровой компьютерной зависимости.

Проведенное исследование выявило, что 11,3 % учащихся проводят за компьютерными играми более 5 часов в день, что может говорить о сформировавшейся компьютерной зависимости; 39,7 % – проводят в играх от 3 до 4 часов в день; 22,6 % респондентов играют 1–2 часа в день, что является нормой; 26,4 % учащихся проводят в играх меньше часа в день или вовсе не играют.

Анализ результатов анкетирования показал, что 15,1 % подростков постоянно сталкиваются с критикой родителей в связи с длительным времяпровождением за компьютерными играми; 39,7 % респондентов отметили, что иногда получают замечания со стороны других людей о том, что должны проводить меньше времени за игрой; 18,8 % – редко слышат от родных о том, что они много играют, и 26,4 % – не получают замечаний по поводу игр от родных и близких.

Многие подростки отмечали, что испытывают проблемы со здоровьем в связи с длительным пребыванием за компьютером: 30,1 % респондентов указали, что испытывают боль в спине и мышцах, 26,6 % – напряжение глаз, 20,7 % – недосыпание, 13,2 % – усталость, 9,4 % – головные боли. Такие симптомы, как недосыпание, головные боли и усталость, являются основными признаками перехода от стадии увлеченности к стадии зависимости.

На основании результатов эмпирического исследования был разработан проект социально-педагогической профилактики игровой компьютерной зависимости у подростков «Stop play».

Целью проекта является социально-педагогическая профилактика игровой компьютерной зависимости в подростковой среде.

Задачи проекта:

1. Воспитание культуры сетевого взаимодействия среди подростков.
2. Предупреждение конфликтных ситуаций и проявления вербального и невербального агрессивного поведения.
3. Формирование общечеловеческих норм гуманистической морали, культуры общения.

Проект рассчитан на учащихся возрастной категории 13–15 лет.

Срок реализации проекта: в течение учебного года.

Проект социально-педагогической профилактики игровой компьютерной зависимости у подростков предполагает проведение тренингов («Игровая компьютерная зависимость: что я о ней знаю?», «Агрессия в виртуальном мире», «Стратегии преодоления стрессовых и агрессивных состояний», «Как противостоять агрессии в социальных сетях?», «Какой я в общении?», «Развитие коммуникативных навыков»); интерактивных бесед («Общение в реальном мире», «Суд над компьютерными играми»); мозгового штурма «Портрет, но не Дориана Грея» (создание портрета человека, зависящего от компьютерных игр); часа общения «Связующая нить»; создание группового коллажа «Агрессии.net» (развитие представлений о произвольной регуляции собственного эмоционального состояния), создание стенд-газеты «Профилактика игровой компьютерной зависимости» и других мероприятий.

Реализация данного проекта в учреждении общего среднего образования будет способствовать снижению риска развития игровой компьютерной зависимости у подростков.

НАРУШЕНИЕ ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФЕНОМЕН В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ

Калита Ольга (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – А. М. Русецкая, канд. пед. наук

Онлайн-коммуникации становятся необходимой принадлежностью всех сфер деятельности, это касается и образовательного процесса.

Данная проблема распространена среди учителей, школьников и их законных представителей. Учащиеся увлекаются виртуальным общением, забывая о приличиях и этикете. Родители школьников зачастую пользуются вседозволенностью онлайн-коммуникаций, оскорбляя друг друга и выясняя отношения в чатах класса.

По определению А. А. Ефремовой, «онлайн-коммуникации – это такие методы общения, при которых передача информации происходит по каналам Интернета с использованием стандартных протоколов обмена и представления информации в различной форме – голос, видео, документы, мгновенные сообщения, файлы» [1].

Разновидности онлайн-коммуникаций педагогов, школьников и их родителей могут включать в себя: группу класса на сайте «ВКонтакте», аккаунт класса в Twitter, блоги школьников и/или учителя, аккаунт на YouTube, аккаунт в Instagram, мобильные приложения для управления классом.

Для эффективной онлайн-коммуникации между участниками образовательного процесса необходимо помнить о цифровом этикете. Это правила поведения людей в цифровой среде, правила корректного и эффективного взаимодействия в цифровом пространстве (мессенджеры, электронная почта). Принцип цифрового этикета – здравый смысл и экономия ресурсов [2].

Нами была проведена диагностика нарушений правил онлайн-коммуникаций и их причин среди учащихся на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 215 г. Минска». Выборку для исследований составили 60 учащихся из 10 «А» и 10 «Б» классов. Возраст испытуемых – 15–16 лет.

Результаты проведенного социально-педагогического исследования нарушений онлайн-коммуникаций в учреждении образования показали, что 100 % респондентов из числа школьников используют два вида бесед в чатах – с классным руководителем и без него. Из программ, приложений и социальных сетей для онлайн-общения по школьным вопросам учащиеся используют ВКонтакте. 80 % учащихся указали, что данный выбор обусловлен удобным интерфейсом. 50 % оценивают обсуждение учебы и общение с друзьями в школьных чатах на равных. 75 % учащихся предпочли вариант «мгновенная переписка», выбирая тип онлайн-коммуникаций. При выборе устройств и операционных систем 40 % предпочитают общаться в школьных чатах с компьютера или смартфона, 60 % учащихся смотрят чаты на базе системы Windows. 40 % школьников столкнулись с проблемой скованности и невозможностью преодолеть психологический барьер в онлайн-коммуникациях.

В рамках проведенного исследования мы разработали программу социально-педагогической профилактики нарушений онлайн-коммуникаций в учреждении образования «Ты онлайн» для учащихся 10 класса государственного учреждения образования «Средняя школа № 215 г. Минска».

Данная программа предполагает формирование норм этикета, культуры общения и общечеловеческих ценностей, проработку и анализ конфликтных ситуаций в онлайн-коммуникациях, информирование о последствиях нарушений онлайн-коммуникаций в рамках законодательных актов, составление правил для школьных чатов на основе проделанной работы.

Нами разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей по профилактике нарушений онлайн-коммуникаций в учреждении образования.

Родителям мы рекомендуем не выяснять отношения в онлайн публично, не «спамить» в деловой переписке, проявлять терпение, уважать свое и чужое время, не использовать средства для привлечения внимания.

Методические рекомендации для педагогов включают в себя объяснение учащимся правил онлайн-коммуникаций, формулирование правила поведения в случае нарушения онлайн-коммуникаций, приучение несовершеннолетних уважать права других людей как в реальной жизни, так и в онлайн-коммуникации, проявлять интерес к «виртуальной» жизни своих учеников и при необходимости сообщать родителям о проблемах их детей, проводить мероприятия, на которых рассказывается о правилах и нормах коммуникаций в сети, становиться примером для своих учеников.

Литература

1. Ефремова, А. А. Интернет-коммуникация как средство мобилизации общества [Электронный ресурс] / А. А. Ефремова // Междунар. студ. науч. вестн. – 2017. – 1. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=16861>. – Дата доступа: 25.03.2021.
2. Подкаст «Циферкаст» Цифровой этикет с Ольгой Лукиной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cdto.ranepa.ru/podcast2-3>. – Дата доступа: 25.03.2021.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С МНОГОДЕТНЫМИ СЕМЬЯМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Клюева Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – П. Г. Кошман, канд. филол. наук, доцент

Многодетные семьи выступают одним из объектов социально-педагогической работы, входящих в группу риска, так как широкий спектр причин, вызывающих дисфункцию семейных отношений, делают их социально уязвимой категорией населения. Особенности многодетной семьи, как и других категорий семей, определяют все важнейшие элементы ее жизнедеятельности: характер и структуру внутрисемейных отношений, репродуктивные ориентации, социальный потенциал, материальное положение, что в совокупности составляет социально-демографический и психологический портрет современной семьи данной категории [1].

Многодетная семья сталкивается с проблемами и трудностями, которые могут возникать и в нуклеарных семьях. Однако основными проблемами многодетных семей являются материальные трудности и психолого-педагогические проблемы по вопросам воспитания детей.

В ходе преддипломной практики на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Мозыря» нами была проведена диагностика проблем и социальных потребностей многодетных семей с помощью анкеты. В исследовании приняли участие 90 семей (из них 20 – многодетные семьи). Результаты исследования показали, что такие семьи нуждаются в материальной помощи и обеспечении одеждой, продуктами питания, а также в улучшении жилищных условий. Исходя из ответов родителей, нами также было определено, что 45 % из числа опрошенных нуждаются в получении консультаций по вопросам воспитания детей в ходе воспитательной работы в школе.

Диагностика среди учащихся также проводилась по изучению общего фона переживаний детей, связанных с положением в семье в силу ее многодетности, которая показала наличие психологических трудностей, связанных с семейными переживаниями. По результатам исследования был разработан социально-педагогический проект «Моя семья – мое богатство», направленный на внедрение эффективных форм и методов социально-педагогической работы с многодетными семьями в условиях учреждений образования.

К основным задачам проекта относится формирование ценностных семейных установок, пропаганда семейных ценностей, повышение педагогической культуры родителей, гармонизация межличностных семейных отношений, а также комплексная поддержка многодетных семей в условиях учреждения образования.

Проект разработан для учащихся 1–11 классов из многодетных семей и родителей учащихся и предполагает проведение мероприятий в течение учебного года. Содержание проекта учитывает возрастные особенности учащихся и основные направления воспитательной работы в школе: 1) воспитание культуры здорового образа жизни; 2) правовое воспитание; 3) гендерное воспитание; 4) гражданско-патриотическое воспитание; 5) эстетическое и экологическое воспитание; 6) воспитание трудовой активности.

В рамках преддипломной практики нами был частично апробирован основной этап проекта. Работа с учащимися проводилась в процессе проведения занятий с элементами тренинга, направленных на формирование ответственного отношения к семье и семейным обязанностям, профилактику семейного неблагополучия. Также были задействованы такие формы работы с учащимися, как индивидуальные беседы с педагогом-психологом, регулярные медицинские осмотры и привлечение к кружковой деятельности в каникулярный период.

Работа с многодетными семьями в рамках данного проекта включает проведение культурно-массовых мероприятий, консультаций, бесед, родительских собраний и тренинговых занятий. Для родителей детей из многодетных семей также разработан цикл родительских собраний с учетом возрастных особенностей учащихся. В рамках проекта по работе с многодетными семьями были организованы социальные патронажи, проводились индивидуальные консультации по вопросам воспитания детей. В дальнейшем планируется проведение родительских всеобщих и содействие трудоустройству родителей при взаимодействии со службами занятости.

Таким образом, разработка социально-педагогического проекта по работе с многодетными семьями способствует формированию в семьях позитивного отношения к активной общественной и социальной деятельности детей, содействует всестороннему психолого-педагогическому просвещению родителей и учащихся, снижению числа семей со статусом неблагополучных и находящихся в социально-опасном положении, развитию психолого-педагогической грамотности родителей по вопросам воспитания детей.

Литература

1. Бойко, В. В. Структура и особенности многодетной семьи / В. В. Бойко. – М.: Класс, 2011. – 118 с.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СЕМЕЙ, УЧАСТВУЮЩИХ В ПРОЕКТЕ «СЕМЕЙНЫЙ ТЬЮТОР»

Корепанова Снежана (ФБГОУ ВО ГПШ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – Н. П. Иванова, канд. пед. наук, доцент

Вопросы оказания социально-педагогической поддержки актуальны для нашего времени. Любому человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации, необходимо чувствовать поддержку со стороны окружающих. И нам важно, что представляет собой социально-педагогическая поддержка и как она осуществляется.

Понятие «социально-педагогическая поддержка» исследовали Л. Я. Олиференко, Н. А. Соколова, В. С. Торохтий, М. А. Галагузова и др. Л. Я. Олиференко, например, называет социально-педагогическую поддержку особым видом социально-педагогической деятельности, направленной на оказание социально-педагогической помощи детям [1]. И эта помощь должна оказываться профессионально подготовленными людьми.

В. С. Торохтий рассматривает социально-педагогическую поддержку как специально организованную деятельность сотрудников образовательного учреждения, родителей и учащихся по реализации потенциальных возможностей социума для разрешения проблем личности [2].

Н. А. Соколова считает, что социально-педагогическая поддержка предполагает объединение усилий общества и педагога, рассматривается как помощь со стороны педагога и привлеченного сообщества личности и группе лиц для решения их проблем, успешного саморазвития в процессе социализации и духовного самосовершенствования [3].

Как видим, в основе поддержки главным образом лежит оказание помощи, как правило, детям, а также семьям, в которых они воспитываются. И такую помощь семья может оказать студент-наставник, будущий социальный педагог или педагог-психолог.

В ГПШ им. В. Г. Короленко уже два года реализуется проект «Семейный тьютор», цель которого заключается в оказании социально-педагогической поддержки детям и семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Оказание социально-педагогической поддержки – одна из сложных функций в профессиональной деятельности педагога-психолога или социального педагога, не говоря уже о студентах. Поэтому студенты, участвуя в проекте, готовятся к реализации этой профессиональной деятельности. И для того, чтобы студент мог реализовать социально-педагогическую поддержку семье, необходима его качественная подготовка. Рассмотрим поэтапно подготовку студента.

Первоначально подготовка студентов проекта «Семейный тьютор» была осуществлена следующим образом: были проведены занятия и тренинги с целью выявления и обсуждения особенностей долгосрочных отношений с ребенком, получения знаний об особенностях развития и поведения детей из неблагополучных семей в кризисных или трудных жизненных ситуациях [4]. Рассмотрены примерные кейсы из жизни, чтобы студенту были известны этапы решения проблем семьи и объяснены пути разрешения той или иной ситуации. Благоприятным моментом является тот факт, что наши студенты обучаются на социальных педагогов и педагогов-психологов, и поэтому они уже владеют той теоретической основой для выстраивания гармоничных отношений с семьей и правильного решения проблем.

На втором этапе было организовано совместное заседание кафедры педагогики и психологии и городского методического объединения педагогов-психологов и социальных педагогов. В процессе заседания для студентов состоялось знакомство с опытом работы Межрегиональной общественной организации «Старшие Братья, Старшие Сестры». Но основным вопросом заседания, безусловно, явилось обсуждение внедрения и реализации технологии наставничества для детей из неблагополучных семей г. Глазова. Социальные педагоги школ города поделились своим бесценным опытом взаимодействия с такими семьями.

На третьем этапе, который заключался непосредственно в реализации проекта, студенты уже сами оказывали социально-педагогическую поддержку детям и семьям, конечно, под контролем преподавателей кафедры педагогики и психологии, а также социальных педагогов школ и при их постоянных консультациях.

Таким образом, подготовка студентов к социально-педагогической поддержке детей и семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, осуществлялась в форме занятий, мастер-классов, тренингов, консультаций и пр. Это помогло студентам-тьюторам справиться с трудностями в процессе взаимодействия с подопечным и его семьей и способствовало обогащению личного опыта в решении профессиональных задач.

Литература

1. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – 2-е изд., стер. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 43с.
2. Торохтий, В. С. Психология социально-педагогической деятельности : учебное пособие в 2-х частях / В. С. Торохтий. – М. : НПФ «Смысл», 2007, 282 с.
3. Иванов, А. В. Теория и практика воспитания в России и за рубежом : учебное пособие / А. В. Иванов – М. : Перспектива, 2015.
4. Мирошниченко, А. А. Научно-практическое обоснование проекта «Семейный тьютор» / А. А. Мирошниченко, Н. П. Иванова, Л. А. Штыкова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 5. – с. 51–57.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Косевич Инна (БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Р. И. Чичурина, старший преподаватель

Одной из социально значимых проблем, стоящих перед нашим обществом сегодня, является количество детей с девиантным поведением. Анализ ситуации, показал, что Республике Беларусь сохраняется тенденция сокращения подростковой преступности. По данным судебной статистики, в I полугодии 2020 года за совершение различных преступлений осуждено 350 несовершеннолетних. По сравнению с первым полугодием 2019 года судимость несовершеннолетних уменьшилась на 30,0 % (500 несовершеннолетних в 2019 году) [1]. Это результат эффективной совместной работы учреждений образования и здравоохранения по комплексной реабилитации несовершеннолетних [2]. Тем не менее, следует уделить большое внимание вопросам профилактики, которая должна быть направлена на искоренение различных отклонений в поведении подростков.

В Республике Беларусь различные аспекты девиантного поведения изучались и изучаются рядом исследователей: Г. Ф. Бедулиной, Е. К. Погодиной, Т. В. Ничишиной и др. Российский ученый Е. И. Холостова характеризует девиантное поведение «как поведение, которое отклоняется от ценностей, норм, установок и ожиданий общества или социальной группы» [3]. При этом любая девиация относительна. В. Д. Менделевич выделил пять видов девиантного поведения: делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое поведение и поведение на базе гиперспособностей [4]. Их можно распределить по двум группам. В первую входят положительные поступки и отклонения, одобряемые обществом (альтруизм, героизм и др.). Во второй группе все отрицательное – это все то, что не принимается, отвергается и порицается обществом (преступления, вредные привычки и др.). Последствиями могут быть физическое истощение организма личности, страдания переживания близких людей, криминализация общества (воровство, грабеж и другие более тяжкие преступления) и др.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления склонности подростков к отклоняющемуся поведению. В нем приняли участие 33 подростка. Из них 21 девушка и 12 юношей 13–16 лет. Выборка была случайной. Для достижения поставленной цели использовался тест-опросник «Склонность к девиантному поведению (СДП)» разработанный коллективом авторов (Э. В. Леус и А. Г. Соловьев).

Анализ полученных данных показал, что у 9 % подростков сформирована модель социально обусловленного поведения, что может свидетельствовать о слишком тесном слиянии с референтной группой. 88 % респондентов ориентированы на социально обусловленное поведение, что, в принципе, может быть нормой для подросткового возраста. У 3 % респондентов отсутствует ориентация на социально обусловленное поведение, преобладает индивидуализация. Это может указывать на неадаптированность и даже изоляцию подростка от групп сверстников, замкнутости, скрытности. У 9 % респондентов выявлена ситуативная предрасположенность к противоправному поведению. Для 19 % респондентов характерна ситуативная предрасположенность к зависимому поведению. 21 % подростков характеризуется ситуативной предрасположенностью к аутоагрессивному поведению. Ни у одного из респондентов не сформирована модель агрессивного поведения, только для 6 % респондентов характерна ситуативная предрасположенность к агрессивному поведению.

Полученные эмпирические данные актуализируют необходимость разработки специальной программы по профилактике девиантного поведения подростков в условиях средней школы. Мероприятия программы должны включать следующие направления:

1. Профилактика агрессивного и аутоагрессивного поведения – необходимо обучать навыкам преодоления отрицательных эмоциональных состояний («антивитальных переживаний»), формировать навыки конструктивного общения и социального взаимодействия.
2. Профилактика противоправного поведения – способствовать формированию эмоционально-ценностного отношения подростков к соблюдению правовых норм в обществе.
3. Профилактика зависимого поведения – развивать умения принимать ответственность за свою жизнь и здоровье, навыки волевой регуляции поведения.

Также необходимо в учреждении образования создать условия для проявления поведенческих установок социально обусловленного (одобряемого) поведения.

Литература

1. Данные судебной статистики за I полугодие 2020 года об осужденных несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Интернет-портал судов общей юрисдикции Республики Беларусь. – Режим доступа: http://court.gov.by/ru/justice_rb/statistics/children/2bd6dec1d5244422.html. – Дата доступа: 15.01.2021.
2. В Беларуси отмечается снижение подростковой преступности [Электронный ресурс] // Белорусское телеграфное агентство. – Режим доступа: <https://www.belta.by/society/view/v-belarusi-otmechaetsja-snizhenie-podrostkovej-prestupnosti-petrisenko-384995-2020/>. – Дата доступа: 15.01.2021.
3. Холостова, Е. И. Глосарий социальной работы / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2017. – 220 с.
4. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 445 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

Кудин Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. С. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

На современном этапе развития общества в каждой стране, которая отводит не последнее место социальной политике, нетрудоспособные пожилые граждане выступают особым объектом заботы государства [1–3].

Проанализировав положение пожилых людей по социально-демографическим и экономическим показателям можно выделить три основные проблемы данной категории людей: неудовлетворенность состоянием здоровья, малообеспеченность и одиночество. Все более нарастающий процесс старения населения как сложное социальное явление требует специальных подходов к его решению.

В Беларуси различные виды социально-бытовой и психологической помощи пожилым людям оказываются через территориальные центры социального обслуживания населения. В последние годы в центрах появилось много новых видов услуг, доступны все виды медицинской помощи, активно стала развиваться гериатрическая служба.

В задачи, стоящие перед данным учреждением, входит определение лиц, нуждающихся в социальной поддержке, предложение конкретных видов и форм помощи, анализ социально-бытового обслуживания населения, привлечение различных структур к решению вопросов оказания помощи пожилым людям и другим нуждающимся лицам. Все большее развитие получают создаваемые на базе центров социального обслуживания населения отделения дневного пребывания. Особое значение приобретает система адресной социальной защиты.

При организации работы с людьми пожилого возраста следует учитывать ряд факторов:

состояние здоровья (в среднем у каждого проживающего выявлено более 7 болезней);

ограниченная способность к самообслуживанию;

ограниченная способность к передвижению;

изменения психики, которые могут проявляться в нарушениях памяти, в расстройствах внимания, в замедлении темпа мыслительных процессов, в нарушениях эмоциональной сферы, в снижении способности к хронологической и пространственной ориентировке, в нарушениях моторики;

изменения личности, характерные для преклонного возраста; выявлены полярные, контрастирующие черты.

Нам необходимо было выявить особенности и направления практической реализации реабилитации пожилых граждан в условиях территориального центра социального обслуживания населения.

Основными направлениями деятельности территориальных центров социального обслуживания населения являются выявление и учет лиц, нуждающихся в обслуживании. Оказание им необходимой помощи и содействие в предоставлении льгот и преимуществ, установленных действующим законодательством. Органы социальной защиты проявляют постоянную заботу о создании более комфортных условий для жизнедеятельности пожилых людей как в стационарных учреждениях, так и в нестационарных. Для этого постоянно развивается и совершенствуется деятельность данных учреждений и служб социальной помощи.

Реабилитация непременно должна носить комплексный характер, так как представляет собой совокупность различных мер (медицинских, юридических, профессиональных, педагогических, социально-экономических), направленных на компенсацию или восстановление утраченных возможностей и функций организма, а также способности к трудовой деятельности.

Процессы адаптации в пожилом возрасте идут медленнее. Восстановление может занять довольно много времени, вследствие чего поддерживающая помощь может быть необходима на протяжении длительного времени.

Большинство проектов и программ для пожилых людей сосредотачивается в крупных городах и слабо представлено в малых городах и сельских поселениях.

В заключение отметим, что реабилитация граждан пожилого возраста осуществляется в трёх направлениях: возвращение человека в социум, восстановление или сохранение его трудоспособности, обеспечение независимости от окружающих людей в бытовых и экономических вопросах. Программы реабилитации позволяют не только продлить жизнь, но и повысить её качество, значительно улучшив состояние здоровья людей.

Литература

1. Об оказании социальных услуг государственными организациями, оказывающими социальные услуги: постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь, в ред. от 08 сентября 2019 г., № 34 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mintrud.gov.by/system/extensions/spaw/uploads/files/Post-Mintruda-11.pdf?nopplngdjmhoflk?ophdjmohlfecjce>. – Дата доступа: 27.09.2020.
2. Об утверждении положений об учреждениях социального обслуживания: постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь, от 10.01.2013г., № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://belpravo.by/lex/postanovlenie-ministerstva-truda-i-sotsialnoj-zaschity-respubliki-belarus-ot-10-yanvarya-2013-g-/>. – Дата доступа: 20.09.2020.
3. О социальном обслуживании Закон Республики Беларусь от 22.05.2000 г. № 395-3 (с изм. и доп. в редакции Закона от 13 июля 2012 г. № 427-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pravo.by/upload/docs/op/H11200427_1343250000.pdf. – Дата доступа: 04.10.2020.

ПРОЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ТАБАКОКУРЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Курсевич Светлана (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – Е. К. Погодина, старший преподаватель

В современном мире курение является наиболее распространенной и массовой привычкой, которая наносит урон как здоровью человека, так и обществу в целом. Данная проблема касается не только курящей части общества, но и наносит урон некурящей.

С наступлением *подросткового возраста* риск начала курения резко возрастает. Исследования показывают, что средний возраст начала курения в Беларуси – 17,5 лет [1]. По данным исследования, проведенного Т. И. Ровбутъ и Е. В. Харитоновой, к 16 годам четверть учащихся средней школы (25 %) курят [2].

Факторы, влияющие на начало потребления табака среди подростков можно разделить на две основные группы: психологические и социальные. К психодогическим факторам относятся возрастные и личностные особенности подростков. К социальным факторам – давление со стороны сверстников, наличие курящих членов семьи, активная пропаганда табакокурения в СМИ и социальных сетях.

Исследование, проведенное среди обучающиеся 8-х классов государственного учреждения образования «Средняя школа №6 г. Жодино» (в исследовании приняли участие 110 подростков 13–14 лет), показало, что 24 % респондентов уже пробовали курить. Среди причин, побудивших их попробовать курить сигареты, подростки называли следующие: «скучно, нечем заняться», «желание попробовать что-то новое», «для поднятия авторитета», «чтобы снять стресс», «чтобы выглядеть старше», «под влиянием сверстников», «из-за проблем в школе», «родители курят», «за компанию», «чтобы быть «как все» и др.

Анализ результатов анкетирования показал, что в 47 % семей опрошенных подростков есть курящие родственники. На вопрос «Как вы относитесь к курению ваших близких?» 67,6 % респондентов ответили «негативно», однако у 32,4 % – нейтральное отношение.

На основе проведенного исследования был разработан проект социально-педагогической деятельности по профилактике табакокурения в подростковой среде.

Цель проекта – формирование осознанного отношения подростков к своему здоровью, здоровому образу жизни, профилактика табакокурения.

Задачи: пропаганда здорового образа жизни среди подростков; повышение уровня знаний учащихся о последствиях табакокурения; выработка негативного отношения подростков к курению; выработка навыков противостояния табачному давлению среды, семьи, сверстников.

Целевая группа: подростки, учащиеся 7–9 классов.

Проект социально-педагогической деятельности по профилактике табакокурения среди подростков включает:

– организационно-аналитические мероприятия по противодействию табакокурению (мониторинг организации работы по профилактике табакокурения среди подростков в учреждении образования, выявление несовершеннолетних, злоупотребляющих табакокурением, вовлечение обучающихся в кружки, секции, проведение рейдов «Подросток и семья»);

– информационно-пропагандистские мероприятия по формированию анитабачного иммунитета у подростков (проведение творческих конкурсов «Будущее без сигарет», спортивно-массовых мероприятий «Спорт против табакокурения», проведение тренингов, посвящённых профилактике табачной зависимости, повышению уровня самосознания, проведение классных и информационных часов анитабачной направленности «Курение – шаг, ведущий вниз», «Порок цивилизованного общества», размещение материалов на информационных стендах о вреде табакокурения и пропаганде здорового образа жизни, организация и проведение в период анитабачного месячника культурных и культурно-массовых мероприятий, направленных на предупреждение табакокурения у подростков, проведение акций, посвящённых Дню борьбы с табакокурением (31 мая));

– совместные мероприятия с родителями обучающихся по здоровьесбережению и профилактике табакокурения среди подростков (проведение родительских собраний по вопросам профилактики табачной зависимости среди подростков «Роль семейного воспитания в профилактике негативных привычек у детей», круглого стола «Здоровье наших детей» с участием врача-нарколога, спортивных праздников в шестой школьный день («Наша семья – за ЗОЖ!»), «Спорт против табака!» и др.).

Внедрение проекта в деятельность учреждения образования способствует снижению факторов риска табакокурения среди учащихся, формированию осознанного отношения подростков к своему здоровью.

Литература

1. Распространенность факторов риска неинфекционных заболеваний в Республике Беларусь. STEPS 2016 / ВОЗ : Страновой офис ВОЗ, Беларусь. – Минск, 2017. – 250 с.

2. Ровбуть, Т. И. Влияние табакокурения на психологические особенности у детей / Т. И. Ровбуть, Е. В. Харитонова // Актуальные вопросы педиатрической практики : сб. мат. науч.-практ. конф. посв. 40-ию педиатрич. фак-та, 23 окт. 2019 г.; Гродн. гос. мед. ун-т / отв. ред. Н. С. Парамонова. – Гродно : ГрГМУ, 2019. – С. 184–188.

ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ УЧАЩИХСЯ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Лешенко Александра (УО им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

В настоящее время проблемы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте заслуживают особого внимания, т. к. этот возрастной период характеризуется значительным количеством кризисных явлений, нередко подталкивающих несовершеннолетних в качестве средств защиты от напряжения, дискомфорта и стресса применять психоактивные вещества [1].

Нами было проведено исследование с целью изучения склонности к аддиктивному поведению у старших подростков с акцентуациями различного характера. Базой исследования являлась ГУО «Средняя школа № 6 г. Мозыря», где были обследованы 60 старших подростков в возрасте 15–16 лет (33 девочки и 27 мальчиков).

Для выявления подростков, склонных к аддиктивному поведению, была разработана анкета, состоящая из 25 вопросов, целью которой является экспресс-диагностика риска употребления алкоголя, психоактивных и наркотических веществ, тест-опросник диагностики типов акцентуации личности К. Леонгарда – Н. Шмишека. Учащимся также был предложен тест Кимберли Янг на компьютерную зависимость.

Наше исследование показало, что в старшем подростковом возрасте на фоне кризиса идентичности, наиболее часто приобщение к психоактивным веществам, алкоголю и компьютерным играм происходит в компаниях друзей и в различного рода заведениях для молодежи (дискотеки, ночные клубы и т. д.). Среди опрошенных подростков лишь 1,7 % (только девочки) не посещают вечеринки, где употребляют спиртные напитки; 23,3 % посещают, но не употребляют спиртное, причем гендерных различий в данном показателе не обнаружено. Из числа подростков, регулярно посещающих заведения, где можно выпивать алкогольные напитки, 55,0 % (56,7 % девочек и 53,3 % мальчиков) делают это время от времени, а 20,0 % (16,7 % девочек и 23,3 % мальчиков) – часто. В ходе беседы с этими старшеклассниками выяснено, что 6,7 % девочек и 13,3 % мальчиков периодически употребляют крепкие спиртные напитки.

На вопросы, связанные с табакокурением, 36,7 % опрошенных подростков (43,3 % девочек; 30,0 % мальчиков) ответили, что никогда не пробовали курить сигареты. Курят постоянно 21,7 % старших школьников, причем различия по полу крайне незначительны (20,0 % девочек и 23,3 % мальчиков). Большинство опрошенных лиц (41,6 %) к одинадцатому классу хотя бы раз пробовали курить, причем среди девочек таких 36,7 %, среди мальчиков – 46,7 %.

Большая часть подростков (68,3 %) никогда не пробовали наркотические препараты, причем среди девочек таких 80,0 %, среди мальчиков – 56,7 %. Количество старшеклассников, употреблявших наркотики однажды, составило 20,0 % (13,3 % девочек и 26,7 % мальчиков); пробовали наркотические препараты несколько раз 11,7 % подростков (6,7 % девочек и 16,7 % мальчиков).

Также 36% учащихся ответили, что они испытывают хорошее самочувствие, эйфорию при работе на компьютере. Часть опрошенных отметили, что, если кто-то им мешает во время сеанса on-line, они раздражаются (24%). Часть опрошенных ответили, что время, проведенное вдали от компьютера, потрачено впустую (2%).

Таким образом, на основании проведенного анкетирования выявлены школьники, которых можно отнести к группе риска в отношении склонности к аддиктивному поведению, в первую очередь, к табакокурению, употреблению спиртных напитков и наркотических средств.

По результатам исследования типов акцентуации характера по тесту-опроснику К. Леонгарда – Н. Шмишека, не отмечено ярко выраженной акцентуации у большей части опрошенных. Среди выявленных акцентуаций следует выделить демонстративный, гипертимный, возбудимый, циклотимный типы. К ним отнесено наибольшее число школьников.

Сопоставление анкетных данных с результатами теста-опросника на выявление акцентуаций характера показало, что время от времени употребляют алкоголь 37,5 % подростков с гипертимным, 63,6 % – с дистимным, 60,0 % – с возбудимым, 75,0 % – с циклотимным типами акцентуации; регулярно употребляют алкоголь 62,5 % гипертимиков, 36,4 % дистимиков, 25,0 % циклотимиков, 40,0 % подростков с возбудимым типом.

По результатам анализа показателей по шкале отношения к табакокурению отмечено, что из числа школьников, которые пробовали курить или курят постоянно, перечисленные выше типы акцентуации имеют 64,0 и 92,3 % опрошенных соответственно. При этом пробовали курить среди гипертимиков, дистимиков, циклотимиков и подростков с возбудимым типом акцентуации соответственно 12,5 %; 72,7 %; 80,0 %; 75,0 %; курят постоянно 87,5 %; 27,3 %; 20,0 %; 25,0 %.

Анализ данных по шкале употребления наркотиков показал, что 85,7 % подростков, несколько раз пробовавших психоактивные вещества (ПАВ), и 83,3 % школьников, пробовавших их однажды, имеют гипертимный, дистимный, циклотимный или возбудимый тип акцентуации характера. При этом лишь среди школьников с циклотимным и возбудимым типами не встречаются употреблявшие наркотики несколько раз.

Подросткам, склонным к компьютерной зависимости, наиболее присущи возбудимый, эмотивный, дистимный, циклотимный типы акцентуаций характера.

Анализ процентного распределения типов акцентуации с учетом гендерных различий показал, что среди девочек наиболее часто встречаются лабильный (33,3 %), гипертимный (14,3 %) и истероидный (14,3 %) типы. У мальчиков на первых позициях выявлены те же типы, однако у них на первом месте находится гипертимный тип (23,8 %), а не лабильный, как у девочек, кроме того, у мальчиков, склонных к зависимости, одним из распространенных является психастенический тип акцентуации (14,3 %).

Таким образом, можно отметить следующие результаты и выводы исследования: в старшем подростковом возрасте наиболее часто происходит приобщение к ПАВ и алкоголю. Выявлено большое число школьников, регулярно курящих и употребляющих алкоголь, без значимых различий с учетом пола; наиболее распространенными типами акцентуации характера у старшекласников, склонных к различным видам аддикций являются гипертимный, демонстративный, возбудимый; установлена предрасположенность лиц с гипертимным, дистимным и возбудимым типами акцентуации характера к употреблению алкоголя, ПАВ и курению; выявлена взаимосвязь между склонностью к употреблению алкоголя и наличием гипертимного и лабильного типов акцентуации; установлено наличие значительной доли лиц, склонных к аддиктивному поведению, независимо от половой принадлежности.

Литература

1. Качачов, В. Г. Об аддикциях и аддиктивном поведении / В. Г. Качачов // Мир психологии. – 2006. – № 3.

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ

Лузько Марина (БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Е. А. Бай, канд. психол. наук, доцент

Результаты исследований разных лет указывают на существование устойчивой тенденции к значительному и постоянному употреблению психоактивных веществ несовершеннолетними с одновременным снижением возраста тех, кто начинает их употребление. Старший подростковый возраст является периодом, опасным для развития наркомании, алкоголизации и табакокурения. Поведение подростков в значительной степени определяется характерными для этого периода жизни реакциями: эмансипации, группирования со сверстниками, увлечениями (хобби), имитации и формирующимся сексуальным влечением [1]. Психоактивные вещества воздействуют на центральную нервную систему и приводят к изменению сознания, длительное их применение является причиной возникновения у подростков состояния психологической и физической зависимости и др. В связи с этим встает вопрос об изучении эффективных способов профилактики употребления психоактивных веществ подростками.

Вопросы профилактики освещены в работах таких исследователей, как В. Д. Володин, Н. Н. Иванец, И. А. Лысенко, А. Г. Макеева, Т. И. Петракова, О. Л. Романова, Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский и др. Однако потенциал методов и средств профилактики раскрыт еще недостаточно. Так, предметом изучения очень редко выступает творческая деятельность как профилактическое средство.

В учреждении образования также проводится большая профилактическая работа в данном направлении, в том числе в рамках Недели профилактики употребления алкоголя и курения, создаются специальные профилактические программы.

Творческая деятельность – это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей [2].

Подростки посредством творчества получают позитивный эмоциональный опыт, задействуют свои познавательные и творческие способности, креативность, преодолевают препятствия, связанные с поиском средств и способов самовыражения. С помощью творчества можно наполнить жизнь подростков интересными занятиями, которые не позволят им скучать и испытывать эмоциональный голод.

В нашем исследовании была поставлена цель – выявить связь между склонностью подростков к отклоняющемуся (аддиктивному) поведению и их творческими способностями. Для измерения склонности подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения мы использовали стандартизированный тест-опросник [3], для определения творческих способностей учащихся – методику Г. Дэвиса [4]. В исследовании приняли участие 30 старших подростков.

Согласно результатам исследования, многие из опрошенных (43 %) предрасположены к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Эти учащиеся ориентированы на чувственную сторону жизни, у них выражена «сенсорная жажда», а также гедонистически ориентированные нормы и ценности. Примерами этому служат утверждения, с которыми они полностью согласны: «нравится быть в компаниях, где принято выпивать и веселиться», «удовольствие имеет важную роль в жизни», «стремление к новым и необычным ощущениям в жизни – это нормально». Из них у 13 % выявлены высокие показатели по методике, что является признаком наличия выраженной психологической потребности в аддиктивных состояниях.

Согласно результатам методики Г. Дэвиса, почти у половины учащихся (47 %) присутствует креативность. Им характерно желание выделиться, они полны любопытства, самодостаточны, имеют чувство красоты, принимают беспорядок, любят независимость, активны, стремятся к риску.

Сопоставление данных по двум методикам показало, что большинство (67 %) учащихся с выраженной креативностью имеют выраженную психологическую потребность в аддиктивных состояниях. В группе обычных детей таких респондентов в 2 раза меньше – 33 %. То есть учащиеся с креативностью более склонны к уходу от реальности посредством психоактивных веществ. Можно предположить, что их привлекает все необычное, они любят экспериментировать и часто свои потребности реализуют посредством рискованной деятельности либо веществ, которые изменяют состояние их сознания.

Полученные данные подтверждают необходимость разработки программ с использованием творческой деятельности как средства профилактики употребления ПАВ старшими подростками.

Литература

1. Змановская, Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
2. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 976 с.
3. Клейберг, Ю. А. Социальная психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М. : Академия, 2004. – С. 141–154.
4. Методика Г. Дэвиса для определения творческих способностей учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pedportal.net/attachments/000/888/803/-888803.pdf?1427857229>. – Дата обращения: 02.11.2020.

НАСИЛИЕ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ляшук Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – А. М. Ткачук, старший преподаватель

Проблема насилия является одной из глобальных проблем современного общества. Особого внимания заслуживает проблема домашнего насилия над детьми – повторяющийся с увеличением частоты цикл физического, словесного, духовного, экономического оскорбления с целью контроля, запугивания, внушения чувства страха, т. е. это ситуации, в которых родители контролируют или пытаются контролировать поведение и чувства ребенка.

В Законе Республики Беларусь от 4 января 2014 г. № 122-3 «Об основах деятельности по профилактике правонарушений» понятие «насилие в семье» трактуется как «умышленные действия физического, психологического, сексуального характера члена семьи по отношению к другому члену семьи, нарушающие его права, свободы, законные интересы и причиняющие ему физические и (или) психические страдания» [1].

Основными факторами и причинами, способствующими возникновению домашнего насилия над детьми, являются [2]:

специфика семьи (нестабильность брака, развод, отсутствие жилья, материальные и финансовые недостатки, потеря отцом или матерью работы, наличие детей, которые нуждаются в опеке);

особенности родителей и лиц, их заменяющих (низкий уровень образования, педагогической культуры, отсутствие опыта в воспитании детей, психологические нарушения в поведении, жестокое обращение в своей родительской семье, молодой возраст родителей, вера в эффективность принуждения и наказания);

особенности детей (импульсивность темперамента, болезненность, инфантильность, нарушения в поведении, возрастные кризисы 1 года, 3 лет, 7-9 и 10-15 лет).

Насилие, перенесенное в детстве, оказывает сильное влияние на психологическое самочувствие и общее развитие детей и может повлиять на всю их дальнейшую жизнь. Говоря о возможных влияниях насилия над детьми, выделяют ближайшие и отдаленные последствия. К ближайшим последствиям относятся физические травмы, повреждения, головные боли, потеря сознания, острые психические нарушения в ответ на любой вид агрессии. Среди наиболее отдаленных последствий жестокого обращения с ребенком: трудности в создании собственной семьи, налаживании супружеских, детско-родительских отношений, решении бытовых проблем; проблемы в воспитании и обучении собственных детей, «наследование» насильственных методов и форм воспитания, нарушение половой ориентации ребенка; неспособность достичь определенных успехов в профессиональной карьере, стать активным и полезным членом общества и др.

С целью выявления детей, переживающих насилие в семье, нами было проведено анкетирование на базе одной из школ г. Бреста. В эксперименте приняли участие 49 обучающихся четвертых классов. По результатам проведенного исследования было выявлено, что физическому насилию подвергаются 4 % учащихся; эмоциональному – 82 % обучающихся. На вопрос «Кто чаще наказывает Вас?» 69 % респондентов ответили – «мама». При этом признают справедливость наказания только 57 % испытуемых. Для многих из них ругань, крики родителей, разговор на повышенных тонах считается нормой. Страх быть наказанным испытывают 55 % младших школьников. Судя по данным анкетирования, родители никогда не хвалят 6 % детей. Таким образом, на основании данных, полученных в результате тестирования и анкетирования родителей и детей, мы пришли к выводу о том, что семейное насилие над детьми чаще проявляется в формах физического и психического насилия. Основными причинами насилия над детьми в семье являются плохое поведение несовершеннолетних, непослушание, лень, нежелание учиться и т. д. Наиболее частыми способами воздействия на детей являются такие авторитарные методы, как угрозы, приказы, неукоснительное выполнение предъявляемых требований, предупреждения, физические наказания. При этом крики родителей, ругань, разговор на повышенных тонах стали привычными во взаимоотношениях родителей с детьми и не оказывают желаемого воспитательного воздействия на последних.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что проблема насилия над детьми в семье является одной из серьезнейших проблем современного общества. Для детей, подвергающихся жестокому обращению со стороны родителей, семья играет травмирующую роль и становится источником отрицательного воздействия на ребенка, препятствует здоровой социализации личности ребенка, а тем самым разрушает фундамент безопасности общества, создает угрозу здоровью, интеллектуальному и нравственному развитию ребенка. Насилие над ребенком, жестокое обращение с ним нарушает нормальный процесс социализации и ведет к искажению ценностно-нормативной системы личности детей, что способствует возникновению девиаций, аддикциям и другим асоциальным формам поведения.

Литература

1. Закон Республики Беларусь от 4 января 2014 года №122-3 Об основах деятельности по профилактике правонарушений [электронный ресурс] – Режим доступа: http://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=64951. – Дата доступа: 02.03.2021
2. Ничишина, Т. В. Социально-педагогическая работа с семьей : практикум / Т. В. Ничишина, А. М. Ткачук ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 139 с.

ПРОФИЛАКТИКА ВСТУПЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ НЕФОРМАЛЬНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ

Максимкова Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Девиантное (деструктивное) поведение подростков в целом и делинквентное, в частности, является глобальной проблемой современного общества. Социологические исследования последних лет свидетельствуют о неуклонном увеличении темпов роста преступности в молодежной среде, в той или иной мере связанной с деятельностью неформальных деструктивных объединений.

Для целенаправленной психолого-педагогической работы с подростками группы риска, входящими в состав неформальных деструктивных объединений, особое значение имеет выявление причин возникновения девиантных (деструктивных) тенденций. В большинстве случаев это комбинация целого ряда психофизиологических, социальных и семейных факторов.

К психофизиологическим факторам относят тип и характер личности, акцентуации характера, склонность к риску, насилию (агрессивность); физические и психические заболевания и особенности; повышенную тревожность, склонность к аддикции (алкогольная, наркотическая зависимость и пр.) и др. [1]. К социальным, семейным факторам относят государственную политику, традиции, моду, средства массовой информации, социальный статус, принадлежность к учебно-профессиональной группе; внутрисемейные конфликты, недостаток воспитания, асоциальный пример родителей, домашнее психическое и физическое насилие, зависимости родителей и другое неблагополучие семьи.

Для определения склонности подростков к девиантному (деструктивному) поведению и как следствие возможного вступления в деструктивные неформальные объединения нами был использован тест-опросник «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП)» (А. Н. Орел). Проанализировав полученные результаты, а также изучив опыт работы и направления деятельности ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозыря» в этом направлении, мы предлагаем программу профилактики вступления учащихся в деструктивные неформальные объединения.

Программа разработана для учащихся старшего школьного возраста. Срок реализации программы – учебный год.

Актуальность данной программы состоит во внедрении коррекционно-профилактических мероприятий, способствующих предупреждению поведенческих отклонений у подростков, вступления в деструктивные неформальные объединения, совершения правонарушений.

Цель программы – создание условий для эффективного функционирования системы профилактики вступления учащихся в деструктивные неформальные объединения; формирование правовой культуры учащихся и их родителей; формирование осознания гражданской ответственности за совершение правонарушений.

Программа включает в себя следующие направления деятельности по профилактике вступления молодежи в деструктивные неформальные объединения:

1. Организационная работа: разработка и осуществление комплекса мероприятий по профилактике вступления в деструктивные неформальные объединения, асоциального поведения, в том числе противоправных действий, вредных привычек, употребления психоактивных веществ.

2. Диагностическая работа: сбор и обработка данных о составе классов, семьях обучающихся; выявление принадлежности обучающихся к той или иной деструктивной организации, изучение взаимоотношений подростков с педагогами школы и друг с другом; анкетирование «Отношение современных подростков к неформальным организациям», анкетирование «Отношение современного подростка к сектам».

3. Профилактическая работа с обучающимися осуществляется через систему классных часов: «Неформальные движения», «Закон и мы», «Современные субкультуры», «Мы – против наркотиков», «Моя безопасность»; общешкольных мероприятий: легкоатлетический кросс, ярмарка талантов «Споем вместе», ролевая игра «Час правовой грамотности», деловая игра «Калейдоскоп»; индивидуальных бесед: «Виды ответственности за правонарушения», «Административная и уголовная ответственность», «Мы в ответе за свои поступки», проводимых совместно с инспектором ИДН; дискуссий «Я – человек» и др., лекций с участием инспектора УВД «Я – законопослушный гражданин» и др.; тренингов «Пойми себя» и др.; круглых

столов с участием представителей ИДН: «Ответственность за причинение вреда памятникам культуры» и др.; разработки буклетов «Что я знаю о деструктивных объединениях»; просмотр видеоматериалов с демонстрацией социальных реклам по правовому воспитанию. Профилактическая работа способствует формированию у обучающихся представлений об адекватном поведении, системе принятых в обществе норм и правил, морально-этических ценностях.

4. Просветительская работа с родителями учащихся и педагогическим коллективом включает следующие мероприятия: родительское собрание с приглашением специалистов, семинар для педагогов «Ты не один, мы вместе!», направленные на овладение ими знаниями о психологических особенностях обучающихся различного возраста, умениями своевременно выявлять склонности учащихся к вступлению в деструктивные неформальные объединения, склонности к девиантному поведению, а также умениями осуществлять консультативно-диагностическую деятельность в конкретных ситуациях.

Таким образом, в ходе нашего исследования было установлено: для того, чтобы молодой человек не стал членом деструктивного неформального объединения, нужно своевременно и циклично проводить профилактическую работу с ним и его семьей. Профилактическая деятельность должна осуществляться в рамках комплексного подхода, ориентированного на динамическое взаимодействие с молодыми людьми и их окружением, на поощрение и формирование их личной ответственности за собственную жизнь и жизнь окружающих людей.

Литература

1. Дмитриев, М. Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / М. Г. Дмитриев, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов. – СПб. : ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ У ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Максимова Татьяна (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – Е. К. Погодина, старший преподаватель

Интернет-зависимость у подростков – распространенная проблема в настоящее время. Бесконтрольное пользование ресурсами Интернет, постоянное нахождение в сети посредством планшета, телефона, компьютера отрицательно сказывается на психическом и физическом здоровье и может вызвать интернет-зависимость, которая проявляется в стремлении уйти от реальности в виртуальный мир.

Изучением проблемы интернет-зависимости занимались различные авторы. В 1996 году А. Голдберг впервые ввел термин «интернет-зависимость» в отношении слишком длительного пребывания в сети Интернет [3]. К. Янг разработала методику диагностики интернет-зависимости, а также пути реабилитации людей, страдающих этим видом нарушения [2]. М. Орзак выделил основные симптомы игровой компьютерной зависимости: психические и физические [4].

Основными факторами развития интернет-зависимости в подростковом возрасте являются недостаток общения и взаимопонимания с родителями, сверстниками и значимыми людьми; неуверенность подростка в себе, в своих силах, закомплексованность в виду возрастных изменений, застенчивость, невозможность решить самостоятельно ту или иную проблему, склонность к поиску новой информации. Среди свойств характера для возникновения зависимости также выделяют повышенную тревожность, низкий уровень стрессоустойчивости, заниженную самооценку, легкость возникновения эмоциональных реакций, беспричинную смену настроения, повышенную обидчивость и др. При этом эмоциональная неустойчивость и повышенная возбудимость несовершеннолетних сочетается с недостаточным развитием их волевой сферы, с недостатками самоконтроля.

Диагностическое исследование склонности подростков к интернет-зависимости было проведено на базе ГУО «Средняя школа № 173 г. Минска». В исследовании приняли участие 63 учащихся 7-х классов, возраст респондентов – 12–13 лет.

Для проведения исследования были использованы следующие диагностические методики: тест «Интернет-зависимость» С. А. Кулакова, анкета для изучения интернет-зависимости у подростков.

Анализ результатов тестирования показал, что 9,5 % опрошенных подростков (из них 2/3 – мальчики) имеют склонность к интернет-зависимости и находятся на стадии увлеченности. У данных подростков отмечаются проблемы в учебе, с успеваемостью, в общении с семьей и сверстниками из-за большого количества времени, проводимого в сети Интернет.

Анкетирование выявило, что 65,5 % опрошенных испытывают ежедневную потребность в выходе в сеть Интернет, а 19 % подростков не представляют свою жизнь без интернета. При этом все респонденты отметили, что пользуются Интернетом каждый день.

Опрос показал, что подростки проводят в сети большое количество времени: лишь 15,9 % респондентов находятся в Интернете менее 1 часа в день, 19 % – 1–2 часа в день, 49,2 % – 3–4 часа в день, 14,3 % – 5–6 часов, 1,6 % – более 6 часов в день. Некоторые подростки отмечали, что испытывают негативные чувства и эмоции, если долго находятся не в сети: пустоту (30 %), раздражительность (17,2 %), дискомфорт (14,3 %), подавленность (8,6 %) [1].

Многие подростки отмечают, что проводят много времени в сети из-за негативных переживаний в реальной жизни: недовольства собой (31,7 %), одиночества (19 %), депрессивного состояния (9,5 %), невозможности расслабиться (11,1 %). Некоторые респонденты указали, что не могут самостоятельно контролировать время нахождения в сети и стремятся к увеличению количества времени, проводимого в Интернете.

В отличие от взрослых у подростков интернет-зависимость развивается гораздо быстрее в силу того, что их психика еще только формируется, интересы колеблются. Сеть Интернет становится привлекательнее реального мира и заменяет живое общение, способствуя развитию аддикции. Интернет-зависимость может также спровоцировать противоправное поведение подростков, проблемы с обучением, что в дальнейшем может усложнить процесс социализации. Проведенное исследование актуализировало необходимость разработки и внедрения в деятельность учреждений образования профилактических программ по предупреждению интернет-аддикции у подростков.

Литература

1. Максимова, Т. В. Социально-педагогическая деятельность по профилактике интернет-зависимости у подростков / Т. В. Максимова // Современная педагогика и психология : проблемы и перспективы : материалы IV Международной студенческой науч.-практ. конф., г. Тверь, 1 марта 2021 г. / ред. И. Д. Лельчицкий, О. О. Гонина. – Тверь : ТвГУ, 2021. – 356 с. – С. 82–85.

2. Янг, К. Диагноз – Интернет-зависимость / К. Янг // Мир Internet. – 2000. – №2. – С. 24–29.

3. Goldberg, I. Internet addiction disorder / I. Goldberg // CyberPsychology & Behavior. – 1996. – V. 3. – №4. – P. 403–412.

4. Orzack, M. H. Computer addiction: What is it? / M. H. Orzack // Psychiatric Times. – 1998. – V. 15. – №8. – P. 34–38.

СПОСОБЫ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КОЛЛЕДЖА

Меньшикова Екатерина (ФГБОУ ВО ГПШ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – А. А. Мирошниченко, доктор пед. наук, профессор

Цель исследования – рассмотрение социального поведения личности обучающегося колледжа и способы его регуляции.

На первом этапе исследования применяется метод наблюдения за процессом вхождения первокурсников в социальную среду колледжа и их приспособление к культурным, психологическим и социологическим факторам. Для этой цели была избрана деятельность обучающихся

на занятиях и их внеурочная деятельность. Следующим шагом являлось анкетирование и психологическое тестирование обучающихся, составление социально-психологического портрета обучающихся и учебных групп в целом, выявление обучающихся «группы риска». С целью коррекции социального поведения применялись тренинги, индивидуальные и групповые консультации, коррекционно-воспитательные мероприятия.

Объем исследования – социальное поведение личности, как сложное социальное и социально-психологическое явление. Субъектами регуляции социального поведения личности в широком смысле слова выступают общество, малые группы и сама личность. Изучение социального поведения обучающихся колледжа проводилось во всех группах нового набора на базе основного общего образования (9 классов). Общее количество обучающихся, принявших участие в исследовании, составило 175 человек, из них 38 девушек, 137 юношей. Средний возраст участников составил 17,5 лет.

В результате выполнения исследования были выявлены факторы, обуславливающие низкий уровень социального поведения обучающихся:

- а) социально-педагогическая запущенность;
- б) глубокий психический дискомфорт, вызванный неблагополучием семейных взаимоотношений, несложившимися взаимоотношениями со сверстниками, несправедливым, грубым, жестоким отношением со стороны родителей, педагогов, одноклассников;
- в) отклонения в состоянии психического и физического здоровья и развития, акцентуации характера;
- г) отсутствие условий для самовыражения, позитивных и значимых социальных и личных жизненных целей и планов;
- д) безнадзорность, отрицательное влияние окружающей среды, социально-психологическая дезадаптация.

Социальное значение регулирования поведения заключается и в том, что результат регулирования может быть как положительным, общественно значимым, так и отрицательным, противоречащим установкам, традициям, нормам общества. Основным способом регуляции социального поведения является упорядочивание и налаживание единой системы действий, посредством которых личность или социальная группа участвует в общественных отношениях, взаимодействует с социальной средой и предметным миром на основе соблюдения общественных норм нравственности и права.

Механизм регулирования социального поведения представляет из себя структурированную систему:

- создание внешних регуляторов поведения (норм, правил, образцов, инструкции, кодексов);
- регламентация поведения;
- его оценивание;
- определение санкций.

Каналами регулирования социального поведения являются:

- малые группы,
- совместная деятельность людей,
- общение,
- общественная практика,
- средства массовой информации.

Социально-психологические способы регуляции включают все средства воздействия: внушение, подражание, подкрепление, пример, заражение; технологии рекламы и пропаганды. Но особая роль в регулировании социального поведения обучающихся отводится формированию у них самосознания: умения оценивать свои возможности, целесообразность своих действий и поступков, своих способностей и нравственных качеств.

В результате регулирования поведения осуществляется взаимодействие людей, их совместная деятельность, складываются взаимоотношения, проходит процесс общения. Общим итогом действия механизмов социальной регуляции может быть манипулирование личностью, модификация поведения личности, социальный контроль.

Таким образом, исходя из полученных результатов проделанной работы, можно сделать вывод о том, что формирование норм социального поведения – процесс длительный и трудоемкий. Исключительная роль в этом процессе принадлежит общению.

Литература

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 544 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Международная педагогическая академия, 2009. – 463 с.
3. Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1998. – 286 с.

САМОДИАГНОСТИКА И САМОРАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО

Никитина Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

В настоящее время важным качеством педагога социального является стремление к постоянному саморазвитию. Уровень профессиональных компетенций должен постоянно расти, и немалую роль здесь играет самообразование, поэтому нами была разработана программа самодиагностики и саморазвития профессиональных компетенций педагога социального. Данная программа направлена на развитие творческих способностей, восприятия, креативности, умения избавляться от негативных эмоций в процессе трудовой деятельности, умения находить выход из различных ситуаций и др.

Актуальность программы подтверждается тем, что современная система образования нуждается в высокообразованных и высококвалифицированных специалистах, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информативности общества и развития новых технологий.

С помощью разработанной нами программы осуществляется самодиагностика и саморазвитие профессиональных компетенций педагога социального, эффективное использование им личностных ресурсов, собственного потенциала для успешной самореализации в профессиональной деятельности. При этом профессиональные компетенции педагога социального обусловлены владением им профессиональными знаниями (педагогика, социальная педагогика и социологии, психологии и физиологии развития ребенка, методики воспитательной работы, нормативно-правовых актов, регламентирующих работу педагога социального), а также профессиональными умениями (осуществлять сотрудничество с другими специалистами и законными представителями учащихся, реабилитационную, коррекционную и профилактическую деятельность).

Задачами программы являются:

- самодиагностика профессиональных компетенций педагога социального;
- повышение уровня профессиональной компетентности;
- апробирование на практике методов и приемов профессионального саморазвития;
- создание условий мотивации профессионального развития;
- оценка эффективности реализации программы.

Программа самодиагностики и саморазвития профессиональных компетенций педагога социального реализуется в три этапа.

На первом этапе происходит самодиагностика профессиональных компетенций педагога социального с помощью таких методик, как диагностика «Готовность к саморазвитию», диагностика уровня парциальной готовности к саморазвитию, опросник личностный рост (П. В. Степанов, И. В. Степанова), определение направленности личности (Б. Басса), профиль личности (Р. Кеттелл) и другие [1].

На втором этапе организуется деятельность по реализации целей и задач программы – апробация на практике форм, методов и приемов профессионального саморазвития, в частности:

- тренинг «Стратегии личностного самосовершенствования», который направлен на выработку стремления к личностному росту и необходимости самосовершенствования. Тренинг состоит из нескольких упражнений, например, упражнение «Твое будущее», «Шаги к успеху», «Точка опоры» и т. д.;
- упражнение «Кто-нибудь на моем месте». Упражнение направлено на расширение своего восприятия, оно позволяет с другой стороны посмотреть на уже знакомые ситуации;
- техника анализа возможностей, которая направлена на расширение собственного мышления, на поиск множества решений одной проблемы;
- упражнение «Настроение», направленное на освобождение от негативных эмоций;
- «Игры с ассоциациями», игра направлена на развитие творческих способностей и активизацию ассоциативного мышления и др. [3].

На третьем этапе вырабатываются рекомендации по дальнейшему саморазвитию: не упускать возможности усовершенствовать свои навыки через программы и тренинги, групповые занятия, участвовать в жизни коллектива, в семинарах, дискуссиях, активно использовать рефлексию и супервизию в своей профессиональной деятельности, стремиться к постоянному улучшению организации своей деятельности, ставить перед собой более сложные, но достижимые профессиональные цели [2].

Таким образом, с помощью разработанной программы происходит повышение компетентности в области профессионального саморазвития, совершенствование профессиональных компетенций педагога социального, вырабатывается способность самостоятельно применять различные формы и методы профессионального саморазвития и самодиагностики.

Литература

1. Инфоурок: ведущий образовательный портал России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/>. – Дата доступа: 28.03.2020.
2. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 256 с.
3. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома : психотерапевтические упражнения коррекционные программы / Н. В. Самоукина. – М. : Новая школа, 1995. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ ИЗ БЛАГОПОЛУЧНЫХ И НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ

Омельчук Денис (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Е. Н. Сидя, канд. психол. наук

Одной из наиболее острых проблем современной школы является формирование взаимоотношений у подростков, которое часто вступает в противоречие с их возрастающей потребностью в самоопределении. Особенно уязвимыми к возникновению трудностей во взаимоотношениях с окружающими людьми становятся подростки из неблагополучных семей. В ситуации семейного неблагополучия и возникающего возрастного кризиса подростки направляют свой негатив на сверстников, пытаясь компенсировать неблагоприятное воздействие трудной семейной обстановки. Все это ведет к еще большему усугублению личностных проблем и проблем во взаимоотношениях с окружающими. Именно подростковый возраст с его обостренным отношением к социуму и проявлениям собственного «Я» представляет особый интерес для изучения особенностей конфликтов во взаимоотношениях из благополучных и неблагополучных семей.

Цель исследования – выявить особенности конфликтных взаимоотношений подростков из благополучных и неблагополучных семей.

Особенность подростковых конфликтов во взаимоотношениях заключается в том, что конфликтные ситуации становятся своеобразным «полигоном» проверки характеров, темпераментов, проявления воли, интеллекта, способностей или субъективной силы. Межличностные конфликты между подростками отличаются особой эмоциональностью, охватом всех сторон взаимоотношений между подростками [1].

С целью реализации поставленной цели проведено исследование, в котором приняли участие 60 учащихся 7–8 классов в возрасте 13–14 лет. Выборку исследования составили 2 группы: 30 подростков из благополучных семей и 30 подростков из неблагополучных семей. В исследовании использовали следующие методики: тест «Самооценка конфликтности» С. А. Емельянова, тест описания поведения К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной, «Диагностика межличностных отношений Т. Лири».

Анализ результатов теста «Самооценка конфликтности» С. А. Емельянова показывает, что высокую конфликтность имеют 16,7% подростков из благополучных семей и 10 % подростков из неблагополучных семей. Эти подростки являются инициатором споров и конфликтов. Выраженной конфликтностью характеризуются 40 % подростков из неблагополучных семей и 16,7 % подростков из благополучных семей. Эти подростки отличаются настойчивостью, отстаивают свое мнение, даже если это может испортить его отношения с другими людьми. Слабую конфликтность имеют 6,7 % подростков из неблагополучных семей и 23,3 % подростков из благополучных семей. Эти подростки характеризуются умением сглаживать конфликты и избегать критических ситуаций, но при необходимости отстаивают свои интересы. Невыраженная конфликтность выявлена у 10 % подростков из неблагополучных семей и 33,3 % подростков из благополучных семей. Эти подростки отличаются тактичностью. Если этим подросткам и приходится вступать в конфликтную ситуацию, то они всегда учитывают, как это повлияет на взаимоотношения с окружающими. Отсутствие конфликтности наблюдается у 26,7% подростков из неблагополучных семей и 16,7% подростков из благополучных семей. Эти подростки предпочитают избегать конфликтных ситуаций, отказаться от своих интересов, но избежать столкновений.

Таким образом, подростки из неблагополучных и благополучных семей обладают различным уровнем конфликтности. Большая часть подростков из неблагополучных семей характеризуются выраженной конфликтностью. Подростки из благополучных семей преимущественно характеризуются невыраженной конфликтностью.

Результаты теста описания поведения К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной показали, что соперничество в конфликтной ситуации выбирают 46,7% подростков из неблагополучных семей и 23,3% подростков из благополучных семей. Эти подростки в конфликтной ситуации выбирают активную борьбу за свои интересы в ущерб интересам других. Сотрудничество в конфликтной ситуации выбирают 10% подростков из неблагополучных семей и 13,3% подростков из благополучных семей. Они стремятся к поиску альтернативных решений, которые бы удовлетворяли интересы обеих сторон. Для них высока значимость межличностных отношений, характерно стремление к разрешению возникших между сторонами противоречий.

Компромисс в конфликтной ситуации выбирают 3,3% подростков из неблагополучных семей и 40% подростков из благополучных семей. Они проявляют готовность путем взаимных уступок находить приемлемое решение. В конфликтной ситуации они стремятся урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки другого. Межличностные отношения для этих подростков значимы. Избегание в конфликтной ситуации выбирают 30% подростков из неблагополучных семей и 16,7% подростков из благополучных семей. Это говорит о том, что они стремятся уйти от конфликта, не хотят отстаивать свои права, высказывать собственную позицию и мнение, а также сотрудничать. Приспособление в конфликтной ситуации выбирают 10% подростков из неблагополучных семей и 6,7% подростков из благополучных семей. Они готовы уступить, пренебрегая собственными интересами, уйти от обсуждения проблемных вопросов путем сглаживания разногласий за счет собственных интересов. Потому эти подростки реагируют на конфликтную ситуацию как на способ сохранить благоприятные межличностные отношения с оппонентом.

Таким образом, подростки из неблагополучных и благополучных семей предпочитают выбирать различные стратегии поведения в конфликтной ситуации. Большая часть подростков из неблагополучных семей в конфликтной ситуации выбирают стратегию соперничества и часто выбирают стратегию избегания. Подростки и благополучных семей преимущественно в конфликтной ситуации выбирают стратегию компромисса и стратегию соперничества.

На основании результатов исследования нами разработаны рекомендации педагогам и психологам по организации психолого-педагогической помощи подросткам с проявлениями конфликтного поведения во взаимоотношениях подростков из благополучных и неблагополучных семей. Работа с подростками из неблагополучных семей должна быть направлена на 1) снижение уровня конфликтности личности; 2) формирование установки на сотрудничество и поиск компромисса в конфликтных ситуациях; 3) формирование установки на установление доброжелательных взаимоотношений со сверстниками. Работа с подростками из благополучных семей должна быть направлена на формирование установки на сотрудничество в конфликтных ситуациях; формирование установки на преодоление зависимости от группы во взаимоотношениях со сверстниками.

С целью преодоления конфликтного поведения во взаимоотношениях подростков из благополучных и неблагополучных семей можно использовать социально-психологический тренинг, направленный на формирование навыков конструктивного взаимодействия в конфликте.

Литература

1. Новгородцева, А. П. Внутренние конфликты подросткового возраста / А. П. Новгородцева // Культурно-историческая психология – 2006. – № 3. – С. 38–50.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ИНВАЛИДОВ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Петровская Екатерина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – Е. Н. Сидя, канд. психол. наук

Вопросы социальной поддержки инвалидов молодого возраста на современном этапе развития общества интересуют специалистов разного профиля и находятся в центре внимания многих социальных институтов.

Проблема инвалидности довольно длительный период изучалась только как медицинская проблема, так как под инвалидностью понималось нарушение функционального состояния здоровья, и она была связана с восприятием ценности человека возможности трудиться и не быть в качестве иждивенца для близких родственников или государства.

За последние годы произошли серьезные изменения, которые повлияли на восприятие обществом проблемы инвалидности. На сегодняшний день люди с инвалидностью рассматриваются как полноправные граждане страны, где делается акцент не на физические или ментальные проблемы, а на социальную возможность решения имеющихся у них трудностей. В современных условиях инвалидность понимается как полноценное участие в повседневной жизни общества, занятие определенного статуса в обществе, умение снизить зависимость в психофизиологическом плане от близких людей и своего близкого окружения, а также это полноценная возможность принимать какие-либо решения и ответственность за собственную жизнь и здоровье [1].

В Республике Беларусь все больше уделяется внимание социализации и интеграции инвалидов в общество, разрабатываются различные законы и программы, инновационные проекты, затрагивающие все сферы общества. Значительную роль в организации социальной поддержки инвалидов молодого возраста в процессе культурно-досуговой деятельности играют территориальные центры социального обслуживания.

Основная цель в данном направлении – создать условия для социальной активности инвалидов молодого возраста через различные виды культурно-досуговой деятельности.

К основным видам досуга молодых инвалидов относят: спорт, подвижные игры, экскурсии; логические игры, обучающие занятия, участие в праздниках, фестивалях, концертах, занятие различными видами творчества. Наибольший интерес представляют коллективные формы культурно-досуговых мероприятий, такие как игры на сплочение; спортивные состязания; вечеринки; праздники; различные концерты и встречи с кумирами и т. д. [2].

В каждом территориальном центре обслуживания населения города и района действуют отделения дневного пребывания для молодых инвалидов. Специалисты территориальных центров социального обслуживания населения в культурно-досуговой деятельности используют различные технологии: игровые, творческие, обучающие, проблемно-поисковые, информационные и др.

Для организации культурно-досуговой деятельности, реализации творческого потенциала инвалидов молодого возраста в государственном учреждении «Территориальный центр обслуживания населения г. Барановичи» функционирует 3 реабилитационно-трудовые мастерские. В одной осуществляется адаптация инвалидов к трудовой деятельности по профессии брошюровщик, в двух других реабилитационно-трудовых мастерских трудятся 16 молодых инвалидов, зарегистрированных в качестве ремесленников, которые осваивают новые виды ручного творчества.

В дневном отделении работает 9 кружков по интересам и 1 клуб: «Ритмика и музыкотерапия», «Домоводство», «Занятия лечебной физкультурой», «Чудеса своими руками», «Основы христианского мировоззрения», «Сувенир», «Креатив», «Мир идей», театральные кружки «Дом надежды», клуб «Мы нужны друг другу».

Деятельность клубов и кружков многогранна, что позволяет людям пожилого возраста выбрать направление с учетом их индивидуально-психологических способностей и физиологических возможностей.

Сувенирная продукция, изготовленная в кружках и реабилитационно-трудовых мастерских отделения, реализуется в «Социальном магазине», на ярмарках и по безналичному расчету. С целью продвижения сувенирной продукции, расширения клиентской базы создана и поддерживается в актуальном состоянии страница «Добрые подарки» в социальной сети «ВКонтакте». Труд в мастерских молодых людей с инвалидностью вместе с работниками социального центра позволяет обеспечить занятость безработных инвалидов, а также способствует их социальной адаптации.

Стало традицией проводить мероприятия ко Дню семьи, Дню матери, Дню пожилых людей, Дню инвалидов районный смотр-конкурс «Лучшее ветеранское подворье» и другие.

Таким образом, в вышеуказанном территориальном центре обслуживания населения проводится огромная и целенаправленная работа по социальной поддержке инвалидов молодого возраста в процессе культурно-досуговой деятельности как штатными специалистами центра, так и специалистами других государственных и негосударственных организаций, в том числе волонтеров.

Безусловно, это помогает инвалидам молодого возраста адаптироваться к реальным условиям в их жизни, расширяет возможности для самоутверждения и самореализации, влияет на самочувствие, жизнедеятельность и смысл жизни человека.

Однако для реализации мер по совершенствованию социальной поддержки инвалидов молодого возраста в процессе культурно-досуговой деятельности требуется системное взаимодействие ученых и практиков по исследованию и внедрению в практику новых технологий, проведение адекватных мероприятий, принципиальных решений и целенаправленных действий в интересах молодых инвалидов по упорочению их социальной поддержки, созданию условий для постоянной реализации личностного потенциала как на республиканском, так и региональном уровнях.

Литература

1. Албегова, И. Ф. Социальная работа с молодыми инвалидами: основные направления, формы, методы и технологии / И. Ф. Албегова, И. С. Корешкова // Вестн. соц.-полит. наук. – Ярославль, 2016. – № 15 (15). – С. 23–26.

2. Социальная работа с инвалидами : учебн. пособие / Н. Ф. Басов [и др.] ; под ред. Н. Ф. Басова. – М. : КНОРУС, 2012. – 400 с.

СТРАТЕГИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Селиванова Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент

Проблема социальной дезадаптации детей и подростков является актуальной, что вызывает необходимость ее дальнейшего теоретического осмысления и практического разрешения. Дезадаптированными называют таких детей и подростков, поведение которых не адекватно нормам и требованиям ближайшего окружения, выполняющего функцию институтов социализации (семья, школа) [1]. В условиях школьного, семейного и общественного воспитания те или иные формы детско-подростковой дезадаптации воспринимаются педагогами и родителями как трудновоспитуемость, которая требует профессионального вмешательства для решения проблем таких учащихся.

В социально-педагогической теории и практике накоплен определенный опыт работы с дезадаптированными детьми и подростками. Как правило, такая деятельность предполагает следующий алгоритм: диагностика, реабилитация, постреабилитационная защита ребенка. Все эти этапы являются достаточно важными, однако социально-педагогическая работа, направленная только на ребенка, не приведет к желаемым положительным результатам.

Анализ литературы и изучение социально-педагогического опыта позволяют выделить несколько стратегий работы с дезадаптированными детьми и подростками [2]. Основой для их классификации служит изучение социальной ситуации того или иного ребенка (особенности индивидуальных проявлений в школе и вне ее, получение информации от людей, взаимодействующих с ним).

Первая стратегия строится в большей степени на взаимодействии педагога социального, педагога-психолога, социального работника с самим ребенком. Она имеет место в том случае, когда окружающая подростка среда вполне благополучна, но подросток по тем или иным причинам начинает проявлять склонность к нарушению социокультурных норм, попадает под дурное влияние. В подобных случаях специалист ориентируется на возможности личностного самодвижения ребенка, стремится развить у него субъективную позицию. Вторая стратегия предполагает работу с педагогическим и взрослым социальным окружением подростка. Данная стратегия выбирается в тех случаях, когда вокруг ребенка сформировалось довольно устойчивое негативное общественное мнение, которое еще более усугубляет сложившуюся ситуацию. Основная задача специалиста состоит в переориентации взрослых, объединении усилий по поддержке ребенка, в создании условий для его самореализации. Одновременно социальный педагог совместно с психологом работает с самим подростком, помогая ему осознать свои проблемы и сформировать стремление быть принятым своими одноклассниками и педагогами. Третья стратегия необходима в тех случаях, когда ребенок оказывается в полной изоляции в своем классе, подвергается постоянным насмешкам, нападкам со стороны одноклассников. В этом случае социальный педагог совместно с классным руководителем проводит работу по оздоровлению отношений в детском коллективе.

С учетом вышеизложенного нами был разработан социально-педагогический проект «Я и мир вокруг меня». Целью проекта является преодоление дезадаптации, формирование правовой культуры детей и подростков. Работа в рамках проекта предполагает реализацию следующих принципов: преемственности (учет и развитие традиций, опора на положительный опыт воспитания); гуманизма (признания ценности личности, уважение личной позиции); толерантности (воспитание терпимости к другой точке зрения); связи теории с практикой (активное включение школьников в различные виды моделируемой и реальной деятельности).

Мероприятия проекта предусматривают взаимодействие с детьми и подростками, их родителями и педагогами, при этом используются разнообразные формы индивидуальной и групповой работы. Так, например, для детей и подростков предлагаются следующие мероприятия: игра-викторина «Мои права», беседа-практикум «Конфликты в нашей жизни», беседа с демонстрацией фильма «Профилактика негативных явлений в молодежной среде», тренинг «Мы умеем общаться» и др. Работа с родителями включает проведение тематических родительских собраний «Детско-родительские отношения», «Детская агрессия: причины и профилактика», «Домашнее насилие: сущность и последствия», индивидуальное консультирование родителей, родительский лекторий и др.

Таким образом, социально-педагогическая работа по профилактике и преодолению дезадаптации должна осуществляться с учетом социальной ситуации развития детей и подростков, социального окружения. При этом важным условием является взаимодействие с семьей школьника, педагогами, реализация межведомственного взаимодействия в этом процессе.

Литература

1. Холостова, Е. И. Социальная работа с дезадаптированными детьми / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2012. – 277 с.
2. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика. Профилактика. Коррекция / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. – Минск : Аверсэв, 2004. – 207 с.

ПРОЯВЛЕНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Сквородкина Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – О. С. Кочубей, старший преподаватель

Термин «кибербуллинг» (т. е. травля людей в интернете) означает хулиганские действия в сети через различные средства коммуникации. Психологи ввели это понятие во второй половине 1990-х гг., но иногда можно услышать слова «троллинг» или «кибермоббинг» [1].

Признаками кибербуллинга являются осознанное и длительное причинение человеку вреда в сети. При этом агрессоров может быть несколько, они выступают как от своего лица, так и анонимно. [2] В современном мире в сети Интернет это довольно частое явление, которому могут подвергаться как публичные личности, так и пользователи интернета. Булли – это люди с неадекватной самооценкой, которые пытаются самоутвердиться за счёт других, тем самым пытаясь повысить свою самооценку. Некоторые молодые люди находят это забавным или же сбрасывают напряжение таким образом. В современном мире такое явление приобретает массовый характер и несёт большую опасность для молодёжи. Такого рода травля отрицательно сказывается на здоровье, может привести к низкой самооценке, депрессии и другим негативным последствиям. Поэтому следует оказывать поддержку жертве кибербуллинга, не оставлять в одиночестве, решать проблему вместе.

В отличие от непосредственных, контактных форм буллинга, кибербуллинг обладает рядом специфических свойств, таких как: анонимность, которую предоставляют многие сайты, что даёт возможность пользователям примерить на себя разные социальные роли, не боясь при этом столкнуться с социальным порицанием; дистантность, проявляющаяся в том, что хулиган совершает запугивание через технологии, которые позволяют чувствовать себя в безопасности; большое количество свидетелей и неконтролируемое распространение информации, которые предоставляет Интернет. [3]

На данный момент нет точных данных о распространённости кибербуллинга, так как в разных исследованиях уровень участия в кибербуллинге варьирует от 6 до 62 % [2].

Ключевой работой по проблеме кибербуллинга можно назвать статью А. А. Бочавер и К. Д. Хломова. Авторы описывают активность использования Интернета подростками (наличие доступа к коммуникативным технологиям и Интернету; количество времени, проведенного в Интернете), психологические аспекты видов кибербуллинга, его специфические свойства, а также рассматривают уже существующие профилактические меры по предотвращению кибербуллинга в России и за рубежом. В целом авторы не ставили задачу обобщить исследования кибербуллинга за рубежом. [2]

Главными направлениями исследований являются: изучение распространённости кибербуллинга, особенности участия в его определенных видах (кибер-преследование, кибербуллинг через мобильные устройства и социальные сети) – 41 %; изучение влияния участия в кибербуллинге на здоровье – 20 %; изучение взаимосвязи кибербуллинга и буллинга – 17 %; изучение влияния сверстников, родителей и педагогов на поведение участников кибербуллинга – 14 %; изучение особенностей участников кибербуллинга – 14 %. [3]

С целью выявления информированности молодёжи о проблеме кибербуллинга, нами был проведён опрос среди студентов 1-го курса технологического факультета УО МГПУ им. И. П. Шамякина, по результатам которого можно сказать, что половина респондентов (50 %) не знает понятия «кибербуллинг», 16 % было подвержено кибербуллингу, остальные 34 % знакомы с данным понятием, но лично с этой проблемой не сталкивались. Из этого следует вывод, что учителя общеобразовательных школ, и преподаватели, и кураторы в университете должны проводить беседы по вышеназванной теме, рассказывать о технике безопасности и правилах поведения в интернете.

Литература

1. Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Высшая школа экономики. – 2014. – № 3. – С. 177–191.
2. Волкова, И. В. Характеристики подросткового буллинга и его определение / И. В. Волкова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3. – С. 26.
3. Каррыев, Б. Хроники ИТ-революции: Интернет, коммуникации, масс-медиа / Б. Каррыев. – Екатеринбург : Издательские решения. – 2016. – 768 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стрельченко Леонид (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Е. С. Астрейко, канд. пед. наук, доцент

Вопросы инклюзивного образования – актуальная тема для нашей страны. Инклюзивное, или включенное образование – процесс развития общего образования, доступность для всех, в том числе для детей с особыми потребностями. На данный момент в этой сфере есть множество нерешенных проблем и трудностей, которые предстоит преодолеть.

Отечественная система образования на протяжении долгого времени разделяла детей на обычных и с ограниченными возможностями здоровья. Распространение инклюзии на детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях – это очередной шаг к получению доступного образования.

Система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Основная цель – создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями. Данный комплекс мер подразумевает техническое оснащение образовательных учреждений, разработку специальных учебных курсов и программ, направленных на облегчение процесса адаптации детей с ограниченными возможностями в общеобразовательном учреждении.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд проблем: 1) проблема неприятия детей с ограниченными возможностями здоровья; 2) проблема отрицания идеи инклюзивного образования; 3) проблема в представлении и осуществлении подходов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья; 4) нежелание большинства родителей обучать своих нормально развивающихся детей совместно с детьми с ограниченными возможностями здоровья; 5) негативное отношение нормально развивающихся детей к детям с ограниченными возможностями здоровья; 6) трудности социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья.

При решении этих проблем дети с ограниченными возможностями здоровья покажут более высокий уровень социального взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками по сравнению с детьми, которые находятся в специальных учреждениях. Необходимо не просто поместить ребенка в обычный класс на часть дня или целый день, необходимо изменить организацию пространства класса, а также учебный процесс, чтобы полностью вовлечь необычного ребенка в жизнь класса. По мнению Е.П. Романовича [1], сторонники этой образовательной системы считают, что таким образом дети будут наилучшим образом подготовлены к реальной жизни. А скептики опасаются, что на учителей будет возложена слишком большая ответственность за детей с особыми образовательными потребностями в то время, как сами учителя не будут иметь соответствующей подготовки и необходимых ресурсов. И это приведет к тому, что детям с особенностями развития будет уделяться гораздо больше внимания, чем обычным детям, а значит, общий уровень образования снизится.

Говоря об инклюзивном образовании, необходимо отметить, что это не только создание технических условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, но и учет психофизических возможностей ребенка. Необходима и целенаправленная деятельность со здоровыми воспитанниками по взаимодействию с ребятами, имеющими проблемы здоровья. Социальные педагоги должны разработать систему мероприятий, формирующую толерантное отношение к «особым» детям, развивающую лучшие человеческие качества (ответственность, сострадание, потребность помогать и уважать достоинство другого). Это возможно через диспуты, обсуждение совместно просмотренных фильмов, передач на заданную тему, тренинги, ролевые игры и совместную проектную деятельность, культурно-досуговые мероприятия.

Должна разрабатываться и система работы с родителями детей с особыми образовательными потребностями. Кроме консультационных услуг, возможно проведение бесед, обучающих семинаров, круглых столов, встреч с представителями общественных и социальных организаций и т. д. Эта деятельность сложна и требует развития.

Таким образом, в образовательных учреждениях должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение, а также создан особый морально-психологический климат в педагогическом и учебном коллективах. Практическое развитие инклюзивного образования невозможно обеспечить без постоянного внедрения в инклюзивную практику методических разработок, программного обеспечения, методических руководств по организации и содержанию деятельности, и самих образовательных учреждений, включенных в инклюзивный процесс, и служб психолого-педагогического сопровождения этих УО, и системы их управления.

Литература

1. Егоров, П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / П. Р. Егоров. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnal/2012/3/pedagogika/egorov.pdf. – Дата доступа: 13.03.2021.

ИНКЛЮЗИВНАЯ ЭКОНОМИКА

Теребунь Андрей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – А. В. Бондаренко

Общество, бизнес, государство. Найти идеальный баланс между этими понятиями и есть цель любого социально-ориентированного государства. Основным двигателем в экономике государства является создание социально ориентированного подхода, каркасом которого может служить инклюзивная экономика. Основная задача инклюзивной экономики – это обеспечение равного для людей доступа к экономической независимости и лёгкого взаимодействия между социальными группами.

Данный тип экономики называют неэкономикой, постиндустриальной, информационной, виртуальной, сетевой, интернет-экономикой, экономикой знаний, финансово-экономикой и т. д. Но эти понятия не улавливают ее ядра, ее системообразующего принципа, ее конечной цели и ее специфических средств.

Инклюзивная бизнес-модель – экономически выгодная схема проведения предпринимательской деятельности, состоящая из бедных в качестве потребителей, покупателей, рабочих, производителей и предпринимателей на всех этапах создания добавленной стоимости, создающая взаимовыгодное развитие для её участников.

Хотя филантропия и корпоративная социальная ответственность имеют общие черты с инклюзивной бизнес-моделью, это понятие в большей степени соотносится с узким определением понятия социальное предпринимательство, если решение проблемы бедности включено в цели деятельности подобной организации/лица.

Для успешного осуществления перечня инноваций, подлежащих обсуждению, нужно обеспечить более совершенную степень экологической устойчивости и инклюзивности мировой экономики. Главную роль в проведении соответствующих изменений должно играть образование.

Образование играет немалую роль для того, чтобы сделать производство и потребление устойчивыми, развивать навыки, необходимые для создания «зеленой» промышленности. Они также могут сыграть свою роль в реформировании ключевых секторов экономики, таких как сельское хозяйство, от которых зависят как богатые, так и бедные страны и домохозяйства.

В итоге можно сказать, что современное общество – это общество инклюзивной экономики, информации и новых технологий, которых можно считать основной силой экономического роста. Развивающийся процесс внедрения инноваций в экономику не только экономически развитых, но и развивающихся государств, без сомнения, открывает новые возможности развития как мировой, так и национальных и региональных экономик.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ

Туренко Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Исмаилова, канд. пед. наук, доцент

Современная семья переживает период серьезных изменений, на что обращают внимание как зарубежные, так и отечественные исследователи. Причинами, приводящими к неблагополучию семьи, по мнению ученых, являются: деформация ценностного отношения к семье, материальные трудности, рост внебрачной рождаемости, асоциальный образ жизни.

В социально-педагогической литературе семейное неблагополучие рассматривается как социально-психологический феномен, представляющий комплекс причин различного характера, связанных с нарушением выполнения воспитательной функции семьи, вызывающих деформацию личности ребенка. Исходя из этого, к неблагополучным относят семьи, имеющие низкий социальный статус, не справляющиеся с возложенными на них функциями благополучного воспитания детей [1].

Профилактика семейного неблагополучия, оказание помощи семьям данной категории, поиск эффективных технологий взаимодействия с ними выступают одним из важных направлений деятельности социальных и социально-педагогических служб учреждений образования. В рамках проведенного нами исследования на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Калинковичи» (2020-2021) были выявлены причины семейного неблагополучия и факторы, влияющих на них. К таким факторам относятся: нарушение внутрисемейных отношений и семейного климата, конфликтность, агрессивность, проявление акцентуаций характера, педагогическая несостоятельность родителей.

Исходя из результатов диагностики, нами был разработан и апробирован социально-педагогический проект «Мы вместе!». Цель проекта заключается в повышении воспитательного потенциала неблагополучных семей. Задачи проекта: формирование у школьников семейно-нравственных ценностей; повышение педагогической культуры родителей; развитие социально-коммуникативных навыков, а также организация межведомственного взаимодействия специалистов различных ведомств при работе с неблагополучными семьями. Деятельность в рамках данного проекта предполагает работу с учащимися, родителями и педагогами школы. Реализация проекта включает в себя 4 этапа: подготовительный; диагностический; основной; контрольно-аналитический.

В ходе преддипломной практики нами был апробирован основной этап реализации проекта. Работа с учащимися в рамках основного этапа реализации проекта включает такие формы работы как классные часы («Я и моя семья», «Способы решения конфликтов с родителями»); организацию и проведение межведомственных акций («Дети улиц», «За здоровый образ жизни»); беседы («Подросток и закон»); конкурсные программы (семейный конкурс «Рисунки на асфальте»); праздничные мероприятия («Лучше всех на свете – Мама»); занятия с элементами тренинга и ролевые игры («Школа общения», «Моя семья – мое богатство»). В рамках межведомственного взаимодействия проводятся индивидуальные консультации с учащимися; осуществляется контроль занятости учащихся во внеучебное время; индивидуальные консультации по учебным предметам с отстающими учениками из неблагополучных семей, а также психокоррекционные занятия коррекции поведения детей.

В процессе реализации проекта реализуется дифференцированный подход и проводится работа со следующими категориями неблагополучных семей: 1) конфликтные семьи; 2) педагогически несостоятельные семьи; 3) асоциальные семьи; 4) антисоциальные семьи.

Работа с конфликтными семьями направлена на снижение семейных конфликтов, кризисов, которые создают психотравмирующую атмосферу в семье (беседа «Конфликт с ребенком», ролевая игра «Сглаживание конфликтов»). Работа с педагогически несостоятельными семьями в рамках межведомственного взаимодействия направлена на повышение психолого-педагогической культуры родителей (беседа «Стили семейного воспитания»); родительский всеобщ «Типы семей и стили семейного воспитания»). Работа с асоциальными семьями направлена на профилактику и коррекцию насилия и жестокого обращения с детьми, формирование навыков ответственного родительства и выполнения родительских обязанностей (цикл родительских консультаций «Роль родителей в самовоспитании»; беседа «Ответственность за ненадлежащее исполнение родительских обязанностей»). Работа с антисоциальными семьями в рамках межведомственного взаимодействия направлена на профилактику и коррекцию антиобщественного поведения, несоблюдения моральных, нравственных норм в отношении наименее защищенных членов семьи (тренинговое занятие «Умей сказать НЕТ»; родительский всеобщ «Как вредные привычки родителей влияют на детей» и др.).

Таким образом, внедрение социально-педагогического проекта работы с неблагополучными семьями «Мы вместе!» будет способствовать формированию ответственного родительства, повышению педагогической и коммуникативной культуры родителей; развитию представлений у школьников о семейно-нравственных ценностях, а также снижению числа семей, находящихся в статусе неблагополучных.

Литература

1. Монахова, К. В. К вопросу о влиянии неблагополучной семьи на воспитание ребенка / К. В. Монахова // Молодой ученый. – 2020. – № 35. – С. 195–197.

СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ РАБОТЫ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Хвалена Светлана (УО БГТУ, г. Минск)

Научный руководитель – Н. И. Шишкина, канд. филол. наук, доцент

Информация сегодня играет огромную роль в жизни общества. Столкновение с ней происходит уже на раннем этапе становления личности, и крайне важно уделять особое внимание развитию навыков восприятия, обработки и критической оценки тех или иных получаемых сведений. По мере взросления объемы постоянно воспринимаемой информации лишь увеличиваются. В настоящее время одним из основных ее источников являются средства массовой информации – газеты, журналы, онлайн-медиа и новостные социальные сети. Нынешнее поколение знакомится с ними в самом раннем возрасте, в том числе с их помощью учится общаться и взаимодействовать с окружающим миром. Однако нельзя забывать, что данный процесс еще не стал естественным для человечества. Потому с детского, подросткового возраста необходимо уделять особое внимание функционированию средств массовой информации в любых формах, будь то издания для детей и подростков или же самостоятельная ученическая периодика.

Медиа в современном мире для данной читательской аудитории существуют именно в двух вышеупомянутых формах. В рамках гранта Министерства образования Республики Беларусь был проведен всеобъемлющий анализ школьной прессы как инструмента становления личности учащихся, ее ценность и значение для современного ребенка и подростка.

Школьная пресса является важным инструментом в коммуникативной культуре учащихся. Тем не менее, нельзя опираться лишь на теоретическое понимание важности данного явления. Первоначально необходимо было определить современное состояние школьной прессы в Республике Беларусь и степень ее распространенности. По причине отсутствия как такового реестра либо перечня была создана база данных из 676 учебно-педагогических комплексов, средних школ, гимназий и лицеев 19 городов Республики Беларусь, включающая сведения о выпуске ученических изданий в вышеупомянутых учреждениях образования. Среди отобранных выпуск периодических изданий налажен в 201, что составляет 29,7 %. Общее количество ученических средств массовой информации составляет 209 изданий.

На основе анализа полученного массива нами было выведено наиболее полное определение школьной прессы с позиций журналистской и издательской науки. Школьная пресса – это газета, журнал или другой вид периодического издания в печатной или электронной форме, представляющее собой набор новостей, статей, рассказов, сбор, составление, написание и редакционная обработка которых проводится самими учащимися. Таким образом, школьная пресса дает возможность подросткам развивать свои творческие наклонности путем практического знакомства с основами журналистики, редактирования, дизайна.

Школьная газета сегодня играет важную роль в развитии учащихся, занимающихся ее выпуском. Она является весьма специфическим видом издания, со своими структурными и редакторскими особенностями. По результатам анализа представленных на сайтах учреждений образования ученических периодических изданий был составлен портрет усредненного представителя школьной прессы. Это электронная газета формата А4 на четырех-восьми полосах, выложенная в открытом доступе в формате PDF. Основной аудиторией издания являются ученики школы, ее педагоги и администрация учебного заведения. Чаще всего газета создается для того, чтобы информировать свою аудиторию о происходящем в школе, гимназии, лицее. Большинство ученических изданий выпускаются силами учащихся и курирующих их педагогов на оборудовании, которое имеется в самом учреждении образования.

Любая социальная работа в школе направлена в первую очередь на воспитание зрелых личностей, полноценных членов общества. Данная задача во многом перекликается с социальным значением школьной редакции. Создание газеты, журнала или любой другой формы периодики позволяет школьникам углубиться в исследовательскую работу, способствует развитию теоретического мышления. Ввиду многообразия работы возникает возможность задействования максимально разных учащихся, отличающихся по уровню коммуникабельности, грамотности, языковой подготовки, открытости, смелости и пр. Тем самым создается безопасное для них пространство, где учащиеся могут формировать собственные идеи, собственную социальную позицию, в целом развиваться как личность. В процессе создания школьных медиа происходит воспитание в детях и подростках таких важных личностных качеств, как добросовестность, ответственность, дисциплинированность, самостоятельность, наблюдательность. При этом нет фактора давления на индивида, исключения из коллектива, ведь это целиком и полностью командная работа. Учащиеся-создатели школьного СМИ не сильно отличаются от своей аудитории по возрасту и интересам, потому могут быть уверены в понимании, принятии подбираемого ими материала. А принятие является крайне важным аспектом взросления и формирования в современном, многообразном мире.

Таким образом, в ходе издательской деятельности учащиеся активно взаимодействуют со своими сверстниками и педагогами, накапливая чрезвычайно важный персональный и социальный опыт. Тем самым происходит формирование полноценных, социально активных и информационно грамотных личностей.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Шестовец Илья (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)

Научный руководитель – Е. К. Погодина, старший преподаватель

Аддиктивное поведение – один из наиболее распространенных видов девиантного поведения, который предполагает постоянную потребность в изменении психического состояния посредством употребления химических веществ, взаимодействия с конкретными объектами или выполнения определенных действий, что сопровождается выраженной эмоциональной реакцией. К основным формам аддиктивного поведения относят алкоголизм, наркоманию, игровую зависимость, пищевые девиации.

Аддиктивное поведение в подростковом возрасте обусловлено воздействием ряда факторов: биологических (генетических), психологических (личностные особенности человека и психологические особенности подросткового возраста), социальных (семейных, средовых и др.). Основными причинами аддикций у подростков являются: заразительный пример сверстников, аддиктивное поведение родителей, мода на аддикции в социуме [1, с. 85].

Эмпирическое исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 215 г. Минск». Выборку для исследования составили 87 учащихся 7-х и 8-х классов. Возраст испытуемых – 12–14 лет.

Анализ полученных данных по модифицированному опроснику «Виды зависимостей у подростков» (Л. В. Катковой) и «Методике диагностики склонности к различным видам зависимости» (Г. В. Лозовой) выявил подростков с высоким риском развития киберзависимости: к игровой компьютерной зависимости склонны 11,5 % респондентов, к интернет-зависимости – 21,8 %. К иным видам аддиктивного поведения предрасположены от 1,2 % до 11,5 % респондентов. В их число входят пищевая зависимость, трудоволизм и шопоголизм [2].

Результаты анкетирования показали, что основным фактором развития аддиктивного поведения является родительская семья подростков (40,2 %) и влияние сверстников (22,9 %). При этом у 26,4 % респондентов отмечается нейтральное отношение к существующим аддикциям у их родных и близких, что существенно увеличивает риск появления аддикции у подростков в будущем.

Наиболее распространенной причиной аддиктивного поведения, по мнению подростков, является получение удовольствия от предмета аддикции – 74,9 %. Далее по популярности идут скука и отсутствие организованного досуга у молодежи (71,8 %), плохой пример окружающих (65,7 %) и вовлеченность в зависимость сверстниками (62,5 %). Также среди причин оказались потеря самоконтроля и недостатки воспитания в семье (по 31,2 % соответственно), дезадаптация (46,1 %).

На основе данных диагностики был разработан проект социально-педагогической деятельности по профилактике аддиктивного поведения у подростков «Выбираю жизнь».

Задачи проекта:

1. Предоставить подросткам объективную, соответствующую возрасту информацию об аддиктивном поведении.
2. Сформировать умение понимать собственные проблемы и критически относиться к поведению других людей в обществе.
3. Способствовать стремлению подростков понимать окружающих и анализировать свои отношения с ними.
4. Создать условия для формирования у подростков культуры здорового образа жизни.

Содержание проекта социально-педагогической деятельности по профилактике аддиктивного поведения у подростков включает проведение тренингов («Самоутверждение через аддикции: как не стать жертвой самообмана»), «Что я делаю для своего здоровья?», «Как сказать «нет» вовремя?», «Как справиться с вредными привычками»), деловых игр («Роковое предложение», «Белое и черное»), квестов («Пойми меня», «Шаги к здоровому будущему»), акций («Скажи зависимостям – нет», «Молодежь против курения»), «Жить – здорово!») и других мероприятий.

Ожидаемые результаты реализации проекта:

– снижение количества подростков с предрасположенностью к аддиктивному поведению в результате проведения комплекса мероприятий в рамках проекта;

- формирование ответственного отношения подростков к собственному здоровью, культуры здорового образа жизни, активного отдыха;
- развитие социальных навыков и умений (понимать собственные проблемы и критически относиться к поведению окружающих, аргументировать свое мнение, принимать обоснованные решения, оказывать сопротивление социальному давлению и др.).

Литература

1. Симатова, О. Б. Психологические механизмы формирования аддиктивного поведения / О. Б. Симатова // Вестн. ЧитГУ. – 2008. – № 1. – С. 83–92.
2. Шестовец, И. А. Факторы аддиктивного поведения в подростковом возрасте / И. А. Шестовец // Актуальные проблемы современного образования в наследии Л. С. Выготского : материалы II междунар. науч.-практ. конф., г. Гомель, 20 ноября 2020 г. / Гомел. гос. пед. колледж им. Л. С. Выготского. – Гомель : ГТЭК, 2020. – 617 с. – С. 561–565.

ЗАВИСИМОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

(на примере студентов ГППИ им В. Г. Короленко)

Ястребов П., Суднищников Д., Дерюшев Д., Ложкин Д. (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко)

Научный руководитель – М. В. Сухова, канд. ист. наук, доцент

По данным многих учёных-социологов, на данный момент 10 % всех интернет-пользователей страдают от интернет-зависимости. Чаще всего зависимыми становятся люди от 18 до 24 лет. Около 50 % людей возраста 18–24 года испытывают, на их взгляд, интернет-зависимость [1]. В связи с этим цель работы – выявить степень зависимости студентов ГППИ от социальных сетей. Мы считаем, что общение в интернете приводит к квазиактивному общению, дефициту живого общения, и хотим донести до людей проблему общения.

Ресурс nachforum.ru приводит данные одного из исследований, характеризующих проблему: «Термин «зависимость от социальных сетей» психологи выдвинули недавно. До этого существовал только термин «зависимость от интернета». По статистическим данным российских ученых, в России социальные сети «В Контакте» ежедневно посещают 30 млн пользователей, «Одноклассники» – 22 млн, Facebook – 13 млн. По мнению ученых, несколько лет назад зависимость от интернета составляла всего 26 %. Но с появлением социальных сетей этот показатель вырос в 3 раза» [2]. Основной источник – полевой материал, полученный в ходе опроса и беседы, проведенной среди студентов историко-лингвистического факультета ГППИ. Опрос прошли 25 человек в возрасте в 18 до 21 года.

Среди опрошенных наибольшей популярностью оказалась социальная сеть ВКонтакте. Более 90 % опрошиваемых посещают социальную сеть более 5 раз в день и проводят в ней свыше 3 часов в день. Цели пребывания в сети обычно делят на три основные группы: 16 человек отметили общение, 8 предпочитают прослушивать музыку и 13 человек просматривают новости. В нашем случае 23 из 25 участников опроса на вопрос о цели регистрации в социальной сети ответили, что сделали это для общения с друзьями, 12 человек к тому же отметили, что ещё одной причиной регистрации стала необходимость сделать это для работы или учебы. Таким образом, примерно 50 % опрошиваемых воспринимает социальную сеть не только как средство коммуникации, но и как площадку для решения учебных и рабочих моментов.

Относительно формата общения и активности более 70% ответили, что предпочитают личную переписку, при этом только 10 % респондентов отметили, что активно комментируют записи и ведут разговор с участниками этой социальной сети, не зная их лично. При этом 30 % опрошенных отмечают, что заходят в соцсети исключительно по работе. Мы видим, что опрошиваемые используют соцсети в основном для переписки с теми людьми, с которыми они могут также активно общаться и вне интернет-пространства.

Половина из опрошенных нами студентов ГППИ иногда испытывает непреодолимое желание использовать социальную сеть. 8 из 25 человек ответили, что испытывают это чувство гораздо чаще, и только четверо рассказали, что не испытывали это чувство никогда. Иначе говоря, примерно 80 % участников опроса достаточно сильно привязаны к социальным сетям.

70% процентов опрошиваемых, видимо, иногда пренебрегают делами ради дальнейшего пребывания в социальной сети, а более 20 % ответили, что никогда такого не допускали, и только 4 % (1 человек!) ответил, что делают это часто. Видно, что несмотря на достаточно сильную привязанность опрошиваемых к социальным сетям, большинство из них допускает в малых количествах или не допускает вовсе использование социальных сетей в учебное или производственное время. Показательно, что 14 человек из двадцати пяти не считают себя зависимыми от социальных сетей, 11 ответили обратное: данные примерно равны. При этом только 6 из 11 отметили, что хотели бы избавиться от зависимости от социальных сетей, еще 5 человек не пожелали этого делать.

Проанализировав все данные, мы пришли к следующим выводам. Во-первых, количество времени, проведённое студентами ГППИ в социальных сетях, исчисляется целыми часами, причём около 75 % студентов могут находиться в социальных сетях во время учебного процесса. Во-вторых, основным мотивом пребывания в соцсетях является общение, но как минимум треть респондентов находятся там ради прослушивания музыки или просмотра новостей. Это говорит о вовлечённости студентов в социальную жизнь общества, страны, мира. В этом случае социальные сети выступают как площадка для получения и обмена важной информацией. В-третьих, около 40 % опрошенных признают себя зависимыми от социальных сетей, но из этого числа лишь половина хотела бы избавиться от зависимости. Можно предположить, что часть студентов не считают зависимость от социальных сетей чем-то пагубным, они воспринимают постоянное пребывание в социальных сетях как часть современной жизни, в которой информация – это главный ресурс, которым необходимо располагать в должном количестве.

Литература

1. Зависимость от социальных сетей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kak-bog.ru/zavisimost-ot-socialnyh-setey>. – Дата обращения: 27.02.2021.
2. Пырскова, А. Н. Зависимость от социальных сетей [Электронный ресурс] / А. Н. Пырскова. – Режим доступа: <https://nachforum.ru/studconf/gum/xxviii/8479>. – Дата обращения: 27.02.2021.

Раздел 5. ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ И ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

5.1. Физико-математическое образование

ГАУССОВЫ ЧИСЛА НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аврусевич Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – М. И. Ефремова, канд. физ.-мат. наук, доцент

Понятие числа прошло длительный путь исторического развития и является основным понятием математики. Понятие комплексного числа обогащает и завершает одну из основных идей школьной математики – идею обобщения понятия числа. Комплексные числа широко используются в математике и её приложениях. Весь этот обширный материал, конечно, не может быть представлен учащимся для изучения, однако некоторые вопросы могут быть изучены в школе на факультативных занятиях, а это расширит представления учащихся и об аппарате комплексных чисел, и о методах математического исследования.

Множество гауссовых целых чисел принято обозначать $Z[i]$, показывая тем самым, что оно получается из множества целых чисел добавлением к нему мнимой единицы. Впервые гауссовы числа введены Карлом Гауссом в монографии «Теория биквадратичных вычетов» в 19 веке [1, с. 695]. К. Гаусс в связи с поиском алгоритмов решения сравнений второй степени пришел к осознанию необходимости расширения понятия целого числа. Он перенес понятие целого числа на комплексные числа вида $a + bi$, где a, b – произвольные целые числа. На данном множестве впервые была построена теория делимости; доказано, что в кольце комплексных чисел существует только четыре обратимых элемента: $1, -1, i, -i$; доказана справедливость теорем о делении с остатком, о единственности разложения на простые множители. Развитая теория Карла Гаусса явилась фундаментальным открытием для теории чисел и алгебры.

Поэтому целью данной работы является разработка факультативного курса для учащихся 10–11 классов «Гауссовы числа», включающего теоретический и практический материал по темам «Деление с остатком», «Алгоритм Евклида. Наибольший общий делитель», «Простые числа Гаусса», «Применение гауссовых чисел», а также промежуточное и итоговое тестирование по основным темам курса.

Примечательно, что значительная часть области успешного применения гауссовых чисел относится к теории не комплексных, а натуральных чисел. Поэтому на занятиях будут рассмотрены следующие приложения теории гауссовых чисел.

1. Разложение натуральных чисел на сумму двух квадратов.
2. Подсчёт числа представлений в виде суммы двух квадратов.
3. Теория пифагоровых троек.
4. Решение диофантовых уравнений.

Данный факультативный курс ознакомит учащихся с некоторыми проблемами современной математики, с общими методами исследования отдельных ее разделов, т. е. углубит и обобщит известные учащимся факты и понятия на высоком теоретическом уровне.

Все занятия по факультативному курсу «Гауссовы числа» предлагается построить таким образом, чтобы предоставить учащимся возможность планировать собственную деятельность, выявлять ошибки, допускаемые в ходе собственных познавательных действий, вносить необходимую коррекцию в процесс осуществления своей деятельности.

Литература

1. Гаусс, К. Ф. Труды по теории чисел / К. Ф. Гаусс. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – С. 695–754.
2. Сендеров, В. Суммы квадратов и целые гауссовы числа // В. Сендеров, А. Спивак // Квант № 3. – М.: 1999. – С. 14–22.

АВТОМАТИЗИРОВАННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЙ ИНСТРУМЕНТАМИ SELENIUM

Альтшулер Игорь (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – А. П. Кондратюк, старший преподаватель

Веб-приложения являются одним из наиболее распространенных и стремительно развивающихся видов программного обеспечения. Например, по состоянию на январь 2021 года в Интернете насчитывалось более 1,83 миллиарда веб-сайтов [1]. Массовая разработка веб-приложений приводит к необходимости решения проблемы их качества. Следовательно, вопросы тестирования как деятельности, направленной на обеспечение качества разрабатываемых приложений, приобретают особую актуальность.

Тенденцией современного тестирования является ориентация на максимальную автоматизацию процесса тестирования. Автоматизированное тестирование представляет собой набор техник, подходов и инструментальных средств, позволяющих исключить человека из выполнения отдельных задач в процессе тестирования. Как подчеркивает Л. Криптин, «автоматизация тестов – основная практика гибкой методологии. ... Система управления версиями исходного кода, автоматизированные сборки и комплекты тестов, развертывание, мониторинг и широкое разнообразие сценариев и инструментов избавляют от рутинной, гарантируют надежность и позволяют команде постоянно выполнять свою работу наилучшим образом» [2, с. 249]. Среди базовых проверок веб-приложений особое значение имеет функциональное тестирование, которое, как известно, имитирует фактическое использование приложений пользователем. При функциональном тестировании веб-приложений проверяется их работоспособность и взаимодействие элементов (поле ввода, поиск, логин-форма, дата и время, всплывающие окна и подсказки, сообщения об ошибках и др.).

В связи с вышесказанным, цель данной статьи – раскрыть особенности и преимущества автоматизированного функционального тестирования веб-приложений с использованием Selenium WebDriver.

Автоматизированное функциональное тестирование веб-приложений заключается в их функциональном тестировании посредством инструментов для автоматизированного тестирования. При этом рекомендуется автоматизировать предельно рутинные действия [3]. Установлено, что автоматизация наиболее применима при тестировании валидационных форм, базовых операций, часто используемой функциональности приложений и др. Примером инструментов для автоматизированного тестирования веб-приложений является фреймворк для тестирования Selenium, включающий Selenium IDE, WebDriver, Selenium Grid.

Следует отметить, что Selenium поддерживает автоматизацию всех основных браузеров (Chrome, Edge и др.) с помощью WebDriver, который представляет собой API и протокол, определяющий не зависящий от языка интерфейс для управления поведением web-браузеров.

В ходе дипломного проектирования с целью осуществления функционального тестирования веб-сайтов, например, тестирования форм регистрации, наряду с WebDriver нами использовались инструменты рабочего окружения (Git, Maven, Jenkins, IntelliJ IDEA), необходимые для реализации автоматизированного тестирования веб-приложений. Кроме того, работа с WebDriver предполагала его установку для браузеров, настройку среды разработки (создание файловой структуры проекта и базовой конфигурации); создание maven-проекта, подключение библиотеки WebDriver, освоение ее функционала (WebDriver API Core). При написании тестовых сценариев также необходимо было решать проблемы синхронизации с применением возможностей WebDriver по управлению таймаутами и ожиданиями, а также использовать локаторы и селекторы WebDriver.

Вместе с тем, следует отметить, что одного WebDriver API недостаточно, чтобы протестировать веб-приложение, так как WebDriver является библиотекой программирования, набором методов, позволяющим автоматизировать поведение приложения в рамках веб-браузера. Тесты имеют свою структуру, предварительные условия, механизм выполнения, их необходимо определенным образом компоновать. Тестирование предполагает также сбор и представление результатов (отчетов об ошибках). Кроме того, требуется устанавливать те или иные атрибуты запуска тестов или их наборов. Эти возможности предоставляют unit test фреймворки, которые в случае стека Java, являются набором Java-методов и сопутствующих аннотаций, специально разработанных для выполнения задач модульного тестирования. Примерами unit test фреймворков являются JUnit и TestNG.

В нашем исследовании нашел применение фреймворк TestNG, который является в настоящее время устоявшейся инженерной практикой. После базовых настроек TestNG позволяет задавать структуру теста, осуществлять проверки, реализуя при этом концепции Page Object и Page Factory.

Таким образом, код, написанный средствами WebDriver API с помощью фреймворка TestNG, превращается в автоматизированный тестовый сценарий. Важнейшее преимущество Selenium WebDriver как инструмента и библиотеки методов автоматизации тестирования веб-приложений заключается в его интеграции с другими инструментами автоматизации.

Литература

1. Интернет-статистика 100 + и факты для 2021 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.websitehostingrating.com/ru/internet-statistics-facts/>. – Дата доступа: 31.03.21.
2. Криппин, Л. Гибкое тестирование: практическое руководство для тестировщиков ПО и гибких команд / Л. Криппин, Дж. Грегори. – М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2010. – 464 с.
3. Куликов, С. С. Тестирование программного обеспечения. Базовый курс / С. С. Куликов. – Минск : Четыре четверти, 2017. – 312 с.

О КОРАДИКАЛЕ КОНЕЧНОЙ ГРУППЫ, ФАКТОРИЗУЕМОЙ РАСШИРЕННО СВЕРХРАЗРЕШИМЫМИ ПОЛУНОРМАЛЬНЫМИ ПОДГРУППАМИ

Артёмченко Наталья (УО БрГУ им. А. С.Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – А. А. Трофимук, канд. физ.-мат. наук, доцент

Рассматриваются только конечные группы. Используемая терминология соответствует [1, 2]. Запись $Y \leq X$ означает, что Y – подгруппа группы X .

Напомним, что класс F называется *замкнутым относительно фактор-групп* или *гомоморфом*, когда выполняется требование: если $G \in F$ и $N \triangleleft G$, то $G/N \in F$. Класс F называется *замкнутым относительно подпрямых произведений*, когда выполняется требование: если $G/N_1 \in F$ и $G/N_2 \in F$, то $G/N_1 \cap N_2 \in F$. *Формацией* называется класс, замкнутый относительно фактор-групп и подпрямых произведений.

Пусть F – некоторая формация групп и G – группа. Тогда $G^F = F$ – корадикал группы G , т. е. пересечение всех тех нормальных подгрупп N из G , для которых $G/N \in F$.

Подгруппа A называется [3] *полуноормальной* в группе G , если существует подгруппа B такая, что $G = AB$ и AX – подгруппа для каждой подгруппы X из B . Группы с полуноормальными подгруппами исследовались в работах многих авторов, см., например, [3]–[7].

В работе [8] были исследованы группы, факторизуемые полуноормальными сверхразрешимыми подгруппами A и B . В частности, получено строение сверхразрешимого корадикала таких групп, см. [8, теорема 2.3]. Кроме того, в [8, теорема 2.2] доказана сверхразрешимость группы $G = AB$ с полуноормальными сверхразрешимыми подгруппами A и B при условии, что коммутант группы G нильпотентен.

Группа называется *сверхразрешимой*, если порядки ее главных факторов являются простыми числами.

Согласно теореме Хупперта, сверхразрешимую группу можно определить как группу, в которой все максимальные подгруппы имеют простые индексы. Отсюда следует, что в сверхразрешимой группе G для каждой собственной подгруппы H существует цепочка подгрупп

$$H = H_0 \leq H_1 \leq \dots \leq H_n = G, |H_i : H_{i-1}| \in P, \forall i. (1)$$

Поэтому вполне естественно следующее определение, предложенное в [9].

Подгруппа H группы G называется *P-субноормальной* в G , если либо $H = G$, либо существует цепочка подгрупп (1). В работах [9, 10] изучен класс групп с P-субноормальными силовскими подгруппами. Группа G называется *расширенно сверхразрешимой* (кратко *WR-сверхразрешимой*), если любая примарная подгруппа группы G является P-субноормальной в G . Через WU обозначается класс всех WR-сверхразрешимых групп. Заметим, что класс U всех сверхразрешимых групп содержится в WU .

В настоящей работе получено развитие результата [8, теорема 2.3] на расширенно сверхразрешимый случай. Доказана следующая теорема.

Теорема. Пусть группа $G = AB$ является произведением полуноормальных WR-сверхразрешимых подгрупп A и B . Тогда $G^{WU} = (G^A)^N$.

Следствие. Пусть группа $G = AB$ является произведением полуноормальных WR-сверхразрешимых подгрупп A и B . Если корадикал G^A нильпотентен, то G WR-сверхразрешима.

Здесь N и A – формации всех нильпотентных групп и групп с абелевыми силовскими подгруппами соответственно.

Литература

1. Монахов, В. С. Введение в теорию конечных групп и их классов / В. С. Монахов. – Минск : Вышэйшая школа, 2006. – 207 с.
2. Huppert, B. Endliche Gruppen I / B. Huppert. – Heidelberg; Berlin : Springer-Verlag GmbH, 1967. – 796 p.
3. Su, X. On semi-normal subgroups of finite group / X. Su // J. Math. (Wuhan). – 1988. – Vol. 8, № 1. – P. 7–9.
4. Монахов, В. С. Конечные группы с полуноормальной холловой подгруппой / В. С. Монахов // Матем. зам. – 2006. – Т. 80, № 4. – С. 573–581.
5. Княгина, В. Н. Конечные группы с полуноормальными подгруппами Шмидта / В. Н. Княгина, В. С. Монахов // Алгебра и логика. – 2007. – Т. 46, № 4. – С. 448–458.
6. Подгорная, В. В. Полуноормальные подгруппы и сверхразрешимость конечных групп / В. В. Подгорная // Известия НАН Беларуси, сер. физ.-мат. наук. – 2000. – № 4. – С. 22–25.
7. Guo, W. Finite groups with seminormal Sylow subgroups / W. Guo // Acta Mathematica Sinica. – 2008. – Vol. 24, № 10. – P. 1751–1758.
8. Monakhov, V.S. On the supersolubility of groups with seminormal subgroups / V. S. Monakhov, A. A. Trofimuk // Siberian Math. J. – 2020. – Vol. 61, № 1. – P. 118–126.
9. Васильев, А. Ф. О конечных группах сверхразрешимого типа / А. Ф. Васильев, Т. И. Васильева, В. Н. Тютянов // Сиб. матем. журн. – 2010. – Т. 51, № 6. – С. 1270–1281.
10. Васильев, А. Ф. О конечных группах, близких к сверхразрешимым группам / А. Ф. Васильев, Т. И. Васильева, В. Н. Тютянов // Проблемы физики, математики и техники. – 2010. – Т. 3, № 2. – С. 21–27.

ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Астапенко Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – С. Р. Бондарь, канд. пед. наук, доцент

В последнее время огромное внимание уделяется телекоммуникациям и их разновидностям, которые являются важными для прогресса. Под телекоммуникацией в международной практике понимается «передача произвольной информации на расстояние с помощью технических средств (телефона, радио, телеграфа, компьютера и т.п.)» [1, с. 18].

Телекоммуникации в системе образования позволяют решить многочисленные задачи:

- дистанционное обучение детей-инвалидов;
- объединение участников образовательных конференций;
- путешествие по виртуальным 3D библиотекам;
- участие в коллективных международных проектах.

Удобнее всего осуществлять обучение с помощью сети Интернет из-за того, что пользователи работают с единым набором сетевых протоколов.

Дистанционное обучение удобно как для обучения школьников, так и для профессионального обучения. С его помощью можно ликвидировать пробелы в знаниях, получить образование в другой стране. Дистанционное образование может осуществляться в разных программных средах и различными средствами: модель виртуальных миров, модель компьютерных слайд-фильмов, модель энциклопедии.

Использование телекоммуникаций в образовании неизбежно предполагает следующие сложности:

- отсутствие у преподавателей пользовательских навыков работы с компьютером;
- проблемы с организацией самостоятельной работы учащихся;
- дисциплинированность и ответственность при выполнении домашних заданий;
- отсутствие постоянного контроля;
- отсутствие очного общения;
- необходимость делать запросы и отчёты на иностранном языке [2, с. 116].

Но при всех этих сложностях за дистанционным образованием с использованием телекоммуникационных технологий в условиях глобализации общества видится будущее дидактики.

Актуальность данной темы продиктована созданием электронного портфеля учителя как средства хранения учебных наработок. Данная разработка была описана в конкурсной работе «Развитие ключевых дидактических функций компьютерных телекоммуникаций в системе общего среднего образования» и апробирована на базе ГУО «Средняя школа № 14 г. Мозыря» учителем математики Г. А. Липской в 11 «А» классе при изучении темы «Показательная функция».

В повседневной практике учителей математики широко используется данная технология, что позволяет им осуществлять подготовку школьников по математике в условиях сложившейся сложной эпидемиологической обстановки во всём мире.

Литература

1. Полат, Е. С. Типология телекоммуникационных проектов / Е. С. Полат // Наука и школа. – 1997. – № 4.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии : учеб. пособие для вузов / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 191 с.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА И ЕЕ ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

Астапенко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – В. С. Савенко, доктор технич. наук, профессор

В настоящее время человек всё чаще сталкивается с большими объёмами информации, с которыми достаточно тяжело взаимодействовать, поэтому сегодня трудно представить жизнь без таблиц, схем, графиков, диаграмм, картинок и видеоматериалов, так как именно эти средства представления информации помогают нам визуализировать любые данные.

Графическая информация в компьютеризированной среде является конечным продуктом компьютерной графики – изображением.

Компьютерная графика является разделом информатики, изучающим методы и средства представления и визуализации данных в графическом виде посредством программно-аппаратных средств. Широкий спектр возможностей постоянно расширяется, позволяя нам всесторонне совершенствовать своё окружение.

В зависимости от методов и приёмов создания графической информации выделяют векторную, растровую и фрактальную графику.

Смысл растровой компьютерной графики заключается в представлении изображения совокупностью пикселей разных цветов. Пиксель – это простейший элемент растровой графики. Каждый пиксель имеет свой фиксированный размер и прописан свой атрибут цвета. Важным показателем в растровой графике служит разрешение изображения. Данный показатель выражает количество пикселей на дюйм [1].

Наиболее популярные графические редакторы для обработки изображений, реставрации, художественной графики, работ со сканером, в которых используется растровая графика: Paint и Adobe PhotoShop.

Векторная графика – вид компьютерной графики, в котором изображение представляется в виде объединения отдельных объектов, описываемых математическими уравнениями [2].

Векторные графические редакторы позволяют разрабатывать вывески, текстовые материалы, иллюстрации для печатных изданий, логотипы, рисунки и веб-публикации. К наиболее известным векторным редакторам можно отнести CorelDraw и Adobe Illustrator.

Если в растровой графике построение изображения происходит посредством совокупного представления пикселей, то в векторной графике базовым элементом построения изображения является линия либо контур, который имеет свои определенные свойства: форму, цвет, начертание и толщину.

Векторная графика применяется для создания изображений, которые в будущем должны будут масштабироваться. В отличие от растровой графики, при увеличении масштаба изображения качество картинки не ухудшается и не наблюдается эффект «пикселизации», при котором становятся заметны элементы раstra.



Рисунок 1. – Сравнение векторной и растровой графики при увеличении изображения

Фрактальная графика – вид представления изображения, посредством наследования каждого нового элемента определённых графических свойств предыдущих элементов. Мелкие элементы фрактального объекта повторяют свойства всего объекта. Основное свойство фрактальной графики – изображение всегда остаётся одинаково сложным, а каждый её элемент в одинаковой степени похож на все остальные элементы [2].

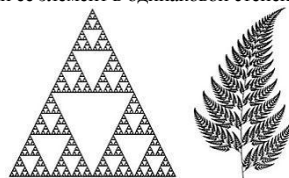


Рисунок 2. – Фрактальная графика

Современное применение компьютерной графики очень разнообразно: графическая информация используется почти во всех сферах жизнедеятельности человека.

Если необходимо получить качественное, яркое изображение, то лучше использовать растровую графику. Если нужно создать схему, таблицу или чертеж, то лучше выбрать векторную графику, так как она позволяет быстро вносить исправления, дополнения или изменять масштаб, сохранив при этом высокое качество изображения.

Литература

1. Васильев, В. Е. Компьютерная графика (учебное пособие) / В. Е. Васильев. – СПб. : СЗТУ, 2005. – 101 с.
2. Демин, А. Ю. Основы компьютерной графики (учебное пособие) / А. Ю. Демин. – Томск : ТПУ, 2011. – 191 с.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ АРХИТЕКТУРНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПРОГРАММЕ 3ds MAX

Атрошенко Станислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. М. Овсюк, канд. физ.-мат. наук, доцент

Стремительное развитие технологий в последнее десятилетие привело к такому же быстрому росту в области компьютерной техники и программного обеспечения. Программы трехмерной компьютерной графики являются одним из самых интересных по своим возможностям и сложных по освоению приложениями. Одно из лидирующих мест среди таких программ занимает 3ds Max. В силу своих уникальных возможностей и доступности в освоении эта программа сегодня имеет наибольшее количество поклонников как среди любителей, так и среди профессионалов. Пожалуй, осталось очень мало сфер деятельности человека, связанных с трехмерной графикой, в которых не используется 3ds Max. Ее активно применяют для создания игр и фильмов, в архитектуре и строительстве, в медицине и физике, а также во многих других областях. Сегодня создание и визуализация сцен в 3ds Max ограничены только фантазией пользователя и знанием возможностей программы [1].

Целью данной работы является создание фотореалистичной архитектурной модели в среде 3ds Max.

Архитектурное моделирование в 3ds Max можно разделить условно на 3 основных направления:

- 1) создание новой архитектурной модели;
- 2) детальное воспроизведение существующего здания;
- 3) высотная графическая экспертиза здания в существующей среде.

Для создания архитектурного проекта необходимо пройти ряд этапов. Под архитектурным проектом подразумевается любая интерьерная или экстерьерная сцена, которую нужно смоделировать и визуализировать. Наилучший способ справиться с любым проектом – проанализировать его и разбить на более простые составляющие. Этот процесс анализа и планирования должен происходить на стадии подготовки к работе над проектом [2].

Преимущества применения 3D технологий в архитектуре:

- 1) скорость в создании макета – процесс ручного макетирования в зависимости от сложности проекта может занять до нескольких месяцев, в то время как 3D печать позволит уже через несколько часов получить функциональную и максимально точную визуализацию;
- 2) экономия средств – для создания модели используются доступные расходные материалы на основе гипса, недорогие фотополимеры и пластик ABS;
- 3) отсутствие необходимости в постобработке и окрашивании образца – современные 3D принтеры способны воссоздать любое цветовое решение в CMYK-палитре;
- 4) отличное качество детализации – большинство предназначенных для использования в области архитектуры 3D девайсов обладают высокими показателями точности построения и разрешения;
- 5) надежность модели – плотная структура материала производства гарантирует большую долговечность готового изделия в сравнении с аналогами, получаемыми при ручном моделировании, также объект может подвергаться некоторым видам постобработки.

С применением 3D технологий дизайнеры и архитекторы получают возможность качественно улучшить, ускорить и упростить процессы моделирования благодаря высокой производительности 3D принтеров и низким показателям отходов материалов [3].

В программе 3ds Max смоделирована конструкция студенческого общежития. Были использованы такие методы, как моделирование посредством простых сплайнов, полигональное моделирование при помощи Editable Poly, а также множество различных модификаторов. Ландшафт и зеленые насаждения были получены с помощью инструмента Corona Scatter. Для окружения были задействованы готовые 3D модели.

Литература

1. Бондаренко, С. В. 3ds Max 8. Библиотека пользователя / С. В. Бондаренко, М. Ю. Бондаренко. – СПб. : Питер, 2006. – 608 с.
2. Чумаченко, И. Н. 3ds Max 6 / И. Н. Чумаченко. – М. : ДМК Пресс, 2004. – 416 с.
3. Мильчин, Ф. М. Пособие по созданию трехмерных объектов в 3ds Max / Ф. М. Мильчин. – М. : Бук-Пресс и К, 2005. – 368 с.

ГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

Барановский Алексей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. В. Гуцко, канд. физ.-мат. наук, доцент

В современном мире графики выполняют очень важную роль. Они помогают визуализировать информацию и статистику; по графикам решают различные уравнения, рассчитывают конструкторские задачи, вычисляют данные и исследуют процессы.

При рассмотрении графического метода решения текстовых задач необходимо обратить внимание на то, что:

- 1) решаемые задачи становятся более понятными при использовании графиков;
- 2) графики позволяют увидеть, есть ли решение у данной задачи и является ли оно единственным. Если есть несколько вариантов аналитического решения исходной задачи, то с помощью графика можно выбрать нужное;

3) графический метод заменяет решение по формулам на достаточно лёгкие операции с чертежами. По графикам можно достаточно быстро и точно решать различные задачи;

4) графики дают возможность исследовать изучаемый процесс, подбирать данные и составлять новые интересные задачи.

Решение текстовых задач графическим способом подразумевает понимание выбора правильного масштаба, развитие умения аккуратного построения графиков.

Рассмотрим решение текстовой задачи на движение.

«Навстречу из точек А и В с постоянными скоростями выехали два друга. Оба выехали из своих точек в 7 часов. Первый выехал из А и пришёл в В через 6 часов. Вторым выехал из В и пришёл в А через 12 часов. Определите, в какой момент времени два друга встретились» [1].

Этапы решения задачи.

1. В условии задачи даны продолжительности путей. Поэтому вычислим, в какое время каждый из друзей придёт в противоположную точку: первый друг – 13 часов, второй – 19 часов.

2. Построим график движения друзей. Так как расстояние между двумя точками неизвестно, на оси расстояния начертим отрезок любой длины, к примеру, 7 см (рисунок 1). Возьмём на оси времени масштаб 1 см = 1 час.

3. Соединим точки начала и конца пути каждого друга. Мы получили траектории их движения. Видим, что эти траектории пересекаются в некой точке. Обозначим эту точку буквой С.

4. Если провести проекцию точки С на ось времени, то получается время встречи – 11 часов.

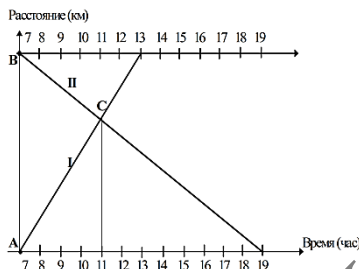


Рисунок 1. – График движения

Таким образом, друзья встретятся в 11 часов. Так, без каких-либо сложных вычислений был получен ответ для данной задачи.

Следует заметить, что иногда графики не позволяют найти точный ответ. В таких случаях лучше всего решить задачу арифметическим способом, либо составить соответствующую систему уравнений. Следовательно, графики должны использоваться в основном для нахождения примерного решения, либо для лучшего понимания задачи.

Графический способ можно использовать для решения множества различных текстовых задач и не только на движение. Графики позволяют решать задачи на пропорции, проценты, совместную работу и много других типов текстовых задач.

Для решения задач графическим способом могут также использоваться ЭВМ, которые дают возможность построить графики с большой точностью.

Литература

1. Рудин, В. Н. Графическое решение текстовых задач : пособие для учителей и школьников / В. Н. Рудин, Е. И. Рудина. – Изд-во ТГУ, Томск, 1994. – 29 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Бирковский Ян (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Никитко Николай (ГУО «Гимназия г. Ельска», г. Ельск)

Научный руководитель – Н. В. Гущко, канд. физ.-мат. наук, доцент

Современный этап развития образования характеризуется переходом на компетентностную модель обучения [1, с. 35]. Данный подход обуславливает необходимость совершенствования образовательных технологий, внедрения инновационных методов обучения на основе постоянного взаимодействия учителя с учащимися, а также разработки педагогических средств формирования общих и предметных компетенций.

Одной из ключевых компетенций современного школьника должна стать исследовательская подготовленность, связанная со способностью ставить и решать учебно-исследовательские и научно-исследовательские задачи. Исследовательские компетенции входят в состав учебно-познавательной компетентности, становление которой происходит в исследовательской деятельности. В связи с чем полноценное формирование исследовательских компетенций на уроках математики весьма затруднительно. Поэтому задачи по развитию исследовательских компетенций у учащихся учителя, как правило, выносят на факультативные занятия и кружковую деятельность.

Формирование исследовательских компетенций можно начать с организации исследовательской деятельности учащихся 5 классов на факультативных занятиях по курсу «Тропинками математики». Для организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса предлагается использовать следующий алгоритм:

- начало действий по решению самостоятельно выбранной, а потому лично значимой и социально актуальной проблемы;
- осознание учебной задачи как нехватки знаний и умений для решения проблемы;
- самоуправляемое и мотивированное освоение знаний и умений, позволяющих решать проблему;
- завершение действий по решению проблемы.

Работу на первом этапе целесообразно организовать с использованием элементов игровой деятельности, которая будет способствовать активизации познавательной деятельности учащихся, развитию любознательности и глубокого познавательного интереса к предмету. Например, на факультативном занятии по теме «Тропинкой в мир чисел и цифр» учащимся предлагается самостоятельно выбрать конверт, в котором находится задание с использованием разнообразных записей цифр у разных народов. Получив задание, учащиеся сталкиваются с трудностями в прочтении текста, так как не хватает знаний, то есть происходит осознание учебной задачи как нехватки знаний и умений для решения проблемы. На втором этапе деятельность учителя направлена на формирование умений и навыков учащихся постановки цели учебно-познавательной деятельности, задач и плана работы, формулировки гипотезы.

Организация деятельности учащихся на третьем этапе (самоуправляемое и мотивированное освоение знаний и умений, позволяющих решать проблему) позволяет учителю сфокусироваться на методах исследования теоретических источников. Данные навыки являются важными, поскольку последующие исследовательские работы старшеклассников характеризуются активным исследовательским поиском и необходимостью работы с большими объемами информации, текстами, заключающими конкретно-научное и общеметодологическое знание [2]. На данном этапе деятельность учащихся организуется также в соответствии со следующими принципами при передаче информации, выделенными Р. Майером: информация должна представляться вербально и визуально, с использованием изображений; вербальные и визуальные данные необходимо представлять одновременно; при объяснении материала вербальные и визуальные данные должны находиться рядом: на одних страницах, слайдах; необходимо исключить материал, не имеющий отношения к научной теме или проблеме и отвлекающий внимание [3].

Деятельность учителя на этапе завершения действий по решению проблемы направлена на формирование умений и навыков обработки материала и его анализа; формулировки выводов и предложений; представления отчета по результатам исследовательской работы и защиты проекта.

Таким образом, организация компетентностно-ориентированных факультативных занятий позволяет, с одной стороны, учитывать индивидуально-возрастные особенности восприятия и развития детей; с другой – развивать недостающие, но необходимые умения и навыки исследовательской работы, разрабатывать практические рекомендации, которыми школьники смогут воспользоваться в ходе самостоятельной работы над исследованием, в условиях свободного открытия и творчества. Данный подход способствует повышению качества исследовательских работ, а также сохранению осмысленности, активности и оригинальности деятельности учащихся [2].

Литература

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 дек. 2018 г. № 125. Доступ из справ.-правовой системы «Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь».
2. Болбас, Г. В. Мультимодальный подход к организации исследовательской деятельности учащихся / Г. В. Болбас, О. О. Кананчук // Вестн. МДПУ им. И. П. Шамякина. – 2020. – № 1 (55). – С. 64–69.
3. Moreno, R. Cognitive principles of multimedia learning: The Role of Modality and Contiguity / R. Moreno, R. E. Mayer // Journal of Educational Psychology. – 1999. – Vol. 91. – № 2. – P. 358–368.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СИСТЕМАХ КОМПЬЮТЕРНОЙ МАТЕМАТИКИ MAPLE, MATLAB

Блоцкая Дарья, Тимченко Валентина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. М. Овсиюк, канд. физ.-мат. наук, доцент

Компьютерное моделирование в научных исследованиях стало применяться очень давно и постепенно захватывало все новые области научных знаний: строительство и архитектуру, техническое конструирование, физику, астрономию, химию, биологию и, наконец, общественные науки.

Среди мощных систем, предназначенных для профессиональных, научных целей можно выделить Maple и MatLab.

Система MatLab (сокращение от «Matrix Laboratory») обозначает одновременно пакет прикладных программ для решения задач численного анализа и используемый в этом пакете язык программирования. MatLab позволяет легко производить матричные вычисления, визуализировать математические функции и экспериментальные данные, реализовывать вычислительные алгоритмы, конструировать графический интерфейс пользователя для решения специфических задач, а также через специальные интерфейсы взаимодействовать с другими языками программирования и программами. Хотя MatLab специализируется на численных вычислениях, с помощью специализированного инструментального пакета toolbox, он может взаимодействовать с символьным процессором программы Maple, что превращает его в законченную систему с возможностью выполнения символьных вычислений.

Система Maple имеет расширенные возможности в области символьных (аналитических) вычислений. Уже первые версии системы Maple показали себя лидерами в области символьных вычислений. Ядро и встроенные пакеты расширения этой системы насчитывают более 3500 встроенных функций для выполнения различных вычислений и символьных преобразований. Maple объединяет в себе:

- мощный язык программирования;
- редактор для подготовки и редактирования документов и программ;
- мощную справочную систему со многими тысячами примеров;
- словарь математических понятий и терминов с алфавитной организацией;
- ядро алгоритмов и правил преобразования математических выражений;
- численный и символьный программные процессоры;
- систему диагностики;
- библиотеки встроенных и дополнительных функций;
- пакеты расширения как встроенные, так и сторонних производителей;
- средства поддержки некоторых языков программирования и интеграции с широко распространенными программами.

Программные комплексы MatLab и Maple являются одними из лучших современных решений для организации математического моделирования физических процессов. Структура данных и оптимизированные вычислительные алгоритмы позволяют оперировать сложными формулами, что дает возможность исследователю не отвлекаться от физической сути эксперимента, переложив работу по расчету, сбору статистических данных и их обработке на данные программные комплексы.

Систему компьютерной математики Maple мы использовали для решения задач квантовой механики частиц с различными спинами во внешних полях. В частности, исследована частица со спином $1/2$ и двумя массовыми параметрами во внешнем кулоновском поле. После разделения переменных в сферической системе координат задача приведена к системе из 8 дифференциальных уравнений первого порядка. Учитывая требования диагонализации на решениях оператора пространственного отражения, из нее выведены две системы 4 зацепляющихся уравнений первого порядка. Для больших значений радиальной переменной они принимают вид двух несвязанных систем уравнений для двух обычных дираковских частиц с массами M_1 и M_2 во внешнем кулоновском поле. Это означает, что достаточно далеко от центра $r = 0$ будем наблюдать две несвязанные между собой частицы с различающимися массами M_1 и M_2 . Каждая из систем четырех уравнений приводит к дифференциальным уравнениям 4-го порядка. Возможно построение решений Фробениуса возникающих уравнений с анализом вовлеченных степенных рядов.

Компьютерное моделирование с помощью Maple и MatLab может найти дальнейшее применение при анализе задач в разных областях физики, поскольку возникающие новые задачи чаще всего приводят к дифференциальным уравнениям или системам дифференциальных уравнений со сложной структурой сингулярных точек.

Доклад подготовлен при финансовой поддержке МО РБ по договору №1410/2021

Литература

1. Дьяконов, В. П. Maple 9.5/10 в математике, физике и образовании / В. П. Дьяков. – М. : Солон-пресс, 2006. – 720 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И НАПОЛНЕНИЕ WEB-САЙТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Болохонцев Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Давыдовская, канд. физ.-мат. наук, доцент

На сегодняшний день практически любая организация имеет собственный Web-сайт. В условиях использования современных информационных технологий – это необходимый фактор существования, поскольку способствует увеличению эффективности работы организации, позволяет отразить поле деятельности той или иной организации, расширить рекламную деятельность и привлечь таким образом заинтересованных лиц. Динамика роста количества веб-ресурсов (сайтов, приложений, сервисов) говорит о том, что технология создания сайта становится востребованной и всё более доступной.

Одним из достоинств сети Интернет является возможность не только пользоваться информацией и услугами, но и размещать в ней свою информацию, представив её в виде Web-страницы.

В соответствии с этим следует заметить, что образовательные учреждения также нуждаются в персональных Web-сайтах.

Уже сегодня каждое учреждение образования, в том числе и УВО, имеют свой ресурс, на котором размещена вся необходимая информация: история УВО, перечень факультетов и кафедр, кадровый состав, перечень специальностей и направлений, информация для абитуриентов и студентов, информация о мероприятиях и многое другое. Вдобавок ко всему, стоит заметить, что развитие не стоит на месте и многие кафедры УВО разрабатывают собственные, относящиеся только к кафедре персональные сайты. Так как, если ты студент, относящийся к определенной кафедре и тебе необходимо ознакомиться с информацией, касающейся именно своей кафедры, то на общем сайте УВО эту информацию найти проблематично. Потому что сайт УВО – это общий сайт и там находится лишь общая и значимая для всего УВО информация. Соответственно, это несколько неудобно для студентов и поэтому кафедры разрабатывают собственные Web-ресурсы. Правильная организация сайта кафедры способствует решению целого комплекса разнородных вопросов, имеющих отношение к учебному процессу: информационных, управленческих, организационных, методических, научных и др.

Web-страница представляет собой файл в определённом формате. Данный формат, в частности, определяет внешний вид документа, взаимное расположение текстовой и графической информации. Экранное представление Web-страницы формируется с помощью специальных команд специальных языков, называемых браузером. Основным достоинством электронного документа является способность содержать перекрёстные ссылки друг на друга. Данное свойство делает Web единой информационной структурой [1].

В первую очередь стоит отметить, что всякий сайт состоит из двух частей – визуальной и программной. Для реализации визуальной части используются такие технологии, как HTML, CSS, JavaScript. Для программной части основными инструментами выступают языки программирования PHP, Python, Ruby.

Рассмотрим следующие этапы создания сайта:

1. Утверждение первоначального технического задания на разработку web-сайта.
2. Определение структурной схемы сайта - расположение разделов, контента и навигации.
3. Web-дизайн - создание графических элементов макета сайта, стилей и элементов навигации.
4. Разработка программного кода, модулей, базы данных и других элементов сайта необходимых в проекте [2].

Назовём основные современные технологии создания сайтов:

- HTML, CSS – технологии для создания разметки (HTML) и внешнего вида страницы (язык таблиц стилей CSS);
- PHP, JavaScript – языки программирования, заставляющие «ожить» страницу;
- MySQL – база данных, отвечающая за хранение информации;
- Sublime Text, Notepad++, Photoshop, Filezilla – специальные инструменты для верстки, создания графики, редактирования файлов на хостинге и других задач;
- CMS – дословно система управления контентом. Нужна для удобного управления содержимым сайта, блога. Обычно используют специальные системы по типу WordPress, Joomla, OpenCart [3].

В заключение стоит отметить, что одного создания сайта, как правило, недостаточно. Очень важно своевременно поддерживать его работоспособность, защищать от атак и регулярно пополнять новыми материалами.

Разработка качественного сайта кафедры УВО – это одно из главных условий обеспечения прозрачности учебного заведения в целом. Эффективность таких проектов определяется теми же критериями, что и эффективность коммерческих веб-ресурсов. Это контент, простота навигации, привлекательность дизайна.

Литература

1. Печников, В. Н. Создание Web-страницы Web-сайтов / В. Н. Печников. – М. : Триумф, 2010. – 370 с.
2. Дуванов, А. А. Web-конструирование / А. А. Дуванов. – М. : Петербург, 2009. – 384 с.
3. Горнаков, С. Г. Осваиваем популярные системы управления сайтом / С. Г. Горнаков. – М. : Наука, 2012. – 30 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ТЕПЛОПРОВОДНОСТИ В ТОНКОМ ОДНОРОДНОМ ТЕПЛОИЗОЛИРОВАННОМ СТЕРЖНЕ

Бондаренко Максим (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель - Л. В. Дорошева, старший преподаватель

Рассмотрим процесс остывания теплоизолированного стального стержня длиной L в течение промежутка времени T . На левой границе стержня поддерживается постоянная температура T_0 , на правой границе – температура T_1 . Распределение начальной температуры по длине стержня подчиняется следующему закону

$$T_x = - \frac{\exp(-(x-0,25)^2)}{L^2} \quad (1)$$

Источники тепловыделения внутри стержня отсутствуют. Пусть температура изменяется только в направлениях, перпендикулярных границе пластины. Если ось Ox направить, как показано на рисунке 1, то температура в направлении осей Oy и Oz может считаться постоянной. Также предположим, что теплофизические характеристики не зависят от температуры.

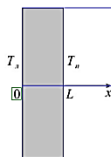


Рисунок 1. – Геометрия задачи

Тогда дифференциальное уравнение теплопроводности можно записать в виде:

$$\rho c \frac{\partial T}{\partial t} = \lambda \frac{\partial^2 T}{\partial x^2}, 0 < x < L \quad (2)$$

где c – удельная теплоёмкость, ρ – плотность, λ – удельная теплопроводность

Поставим следующие начальные и граничные условия:

$$\begin{aligned} t = 0: T = T_0, 0 \leq x \leq L; \\ x = 0: T = T_1, t > 0; \\ x = L: T = T_n, t > 0. \end{aligned} \quad (3)$$

Для полного математического описания рассматриваемой задачи зададим физические условия однозначности. Пусть пластина изготовлена из стали, тогда $\lambda = 46 \text{ Вт}/(\text{м} \cdot ^\circ\text{C})$, $\rho = 7800 \text{ кг}/\text{м}^3$, $c = 460 \text{ Дж}/(\text{кг} \cdot ^\circ\text{C})$.

Для решения рассматриваемого одномерного уравнения теплопроводности, описывающего процесс перераспределения температуры в стержне с течением времени, используем шаблон явной четырехточечной разностной схемы (рисунок 2). Для построения конечно-разностной сетки разобьем пластину по толщине на $N-1$ равных промежутков.

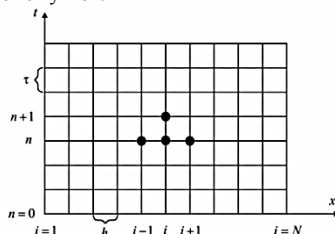


Рисунок 2. – Шаблон явной четырехточечной разностной схемы

В результате аппроксимации частных производных соответствующими конечными разностями получаем следующее соотношение для определения поля температуры (рисунок 3):

$$\rho \cdot c \cdot \frac{T_i^{n+1} - T_i^n}{\tau} = \frac{T_{i+1}^n - 2 \cdot T_i^n + T_{i-1}^n}{h^2}, i = 2, \dots, N-1, n \geq 0 \quad (4)$$

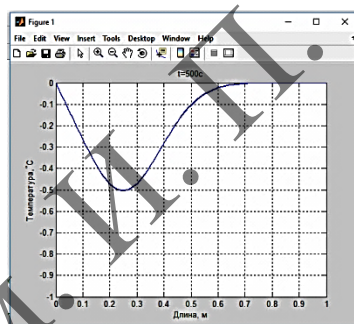


Рисунок 3. – Распределение температуры по длине стержня

Литература

1. Тихонов, А. Н. Уравнения математической физики / А. Н. Тихонов, А. А. Самарский. – 5-е изд. – М.: Наука, 1977. – 742 с.
2. Зенков, А. В. Численные методы: учеб. пособие / А. В. Зенков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 124 с.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Бончевская Ница (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – С. Р. Бондарь, канд. пед. наук, доцент

Вопрос применения телекоммуникационных технологий в совокупности с дистанционным обучением в последнее время становится все более актуальным на фоне мировой пандемии, а также интеграции отечественной системы образования в международное сообщество педагогов. В этой связи необходимо определить технологические условия, программные средства, обеспечение развития опережающего производства информации и необходимых знаний, подготовка высококвалифицированных специалистов.

Так как ключевые категории в дидактике – это обучение и образование, очевидно, что дистанционное обучение и дистанционное образование – это совершенно новые категории в педагогике. Следовательно, необходимо определить эти понятия. Ранее актуально было использовать в качестве новых информационных технологий в системе отечественного образования систему мультимедиа, электронный учебник, электронный библиотечный каталог, электронную почту, электронную доску объявлений, электронные телеконференции.

Образовательная информационная среда представляет собой совокупность передачи данных, протоколов взаимодействия, методического обеспечения для обеспечения образовательных задач. Образовательные услуги – это обучение по программам в рамках образовательных стандартов с опорой на технические средства обмена информации. Сеть Интернет выступает при этом идеальной моделью коммуникации в условиях глобального мирового информационного сообщества. Участников образовательного процесса интересует архитектура среды Интернет. При разработке справочных систем целесообразно применение гипертекстовых технологий, обеспечивающих связь между фрагментами, рисунками, словами, формулами, диаграммами и т. д., которые на экране компьютера выделены и называются кнопками. При нажатии такой кнопки на экране появляется связанный с ней текст. Это значительно упрощает работу пользователя с текстом. Если использованы не только справочные данные, но и другие среды, то гипертекстовые технологии называют гипермедиа. Последние интерактивные и пользовательские мультимедиа продуктов не остаются вне образовательного процесса.

В условиях информатизации современного общества современный педагог должен обладать не только знаниями по предмету и знаниями в информационно-коммуникационных технологиях, но и суметь применять их в быстроизменяющихся условиях информационной среды.

В современной школе с появлением компьютерных сетей уроки возможно проводить дистанционно, с применением элементов мультимедиа и элементов гипермедиа посредством универсальных офисных прикладных программ.

Литература

1. Андреева, Е. В. Математические основы информатики : элективный курс / Е. В. Андреева. – 2007. – 312 с.
2. Поднебесова, Г. Б. Основы компьютерной алгебры : элективный курс / Г. Б. Поднебесова. – 2009. – 47с.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ КОЭФФИЦИЕНТА УСИЛЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ СВЕТОВОЙ ВОЛНЫ ОТ ОРИЕНТАЦИОННОГО УГЛА КРИСТАЛЛА $\text{Bi}_{12}\text{GeO}_{20}$

Бушко Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Макаревич, канд. физ.-мат. наук, доцент

К настоящему времени фоторефрактивные кристаллы семейства силленитов $\text{Bi}_{12}\text{SiO}_{20}$ (BSO), $\text{Bi}_{12}\text{GeO}_{20}$ (BGO), $\text{Bi}_{12}\text{TiO}_{20}$ (BTO) зарекомендовали себя как перспективные светочувствительные среды, использующиеся в различных практически важных направлениях динамической голографии (см, например, [1, 2]). В связи с этим представляет интерес изучение зависимости коэффициента усиления предметной световой волны γ от ориентационного угла фоторефрактивного кристалла θ при различных азимутах линейной поляризации Ψ_0 взаимодействующих в нем световых пучков.

В качестве фоторефрактивного образца был выбран кристалл $\text{Bi}_{12}\text{GeO}_{20}$ среза $(\bar{1}\bar{1}0)$ толщины 5 мм. При теоретическом анализе угол Брэгга вне кристалла и амплитуда напряженности электрического поля пространственного заряда выбирались равными 15° и $70 \cdot 10^3$ В/м, а физические параметры соответствовали [2–9]. Результаты расчетов представлены на рисунке 1.

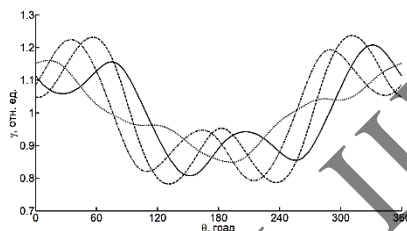


Рисунок 1. – Зависимость коэффициента усиления γ предметной световой волны от ориентационного угла θ кристалла $\text{Bi}_{12}\text{GeO}_{20}$ и азимута линейной поляризации Ψ_0 взаимодействующих в нем пучков: сплошная, штриховая, штрихпунктирная и пунктирная линии – зависимости $\gamma(\theta)$ при $\Psi_0 = 0, 45^\circ, 90^\circ$ и 135° соответственно

Из рисунка 1 видно, что коэффициент усиления предметной световой волны в исследованном представителе силленитов имеет существенную зависимость от ориентационного угла. Данный факт должен быть непосредственно принят во внимание при практическом использовании этого кристалла в голографических приложениях.

Доклад подготовлен при финансовой поддержке МО РБ по договору №1410/2021

Литература

1. Петров, М. П. Фоторефрактивные кристаллы в когерентной оптике / М. П. Петров, С. И. Степанов, А. В. Хоменко. – СПб. : Наука. С.-Петербургское отд-ние, 1992. – 320 с.
2. Solymar, L. The physics and applications of photorefractive materials / L. Solymar, D.J. Webb, A. Grunnet-Jepsen. – Oxford: Clarendon Press, 1996. – 494 p.
3. Акустические кристаллы / А. А. Блисталов [и др.] ; под ред. М. П. Шаскольской. – М. : Наука, 1982. – 632 с.
4. Growth of sillenite-structure single crystals / V. M. Skorikov [et al.] // Inorg. Mater. – 2005. – Vol. 41, Suppl. 1. – S24–S25.
5. Cronin-Golomb, M. Photorefractive Materials and Devices / M. Cronin-Golomb, M. Klein // Handbook of Optics / ed. by M. Bass. – New York, 1995. – P. 39.1–39.42.
6. Growth and holographic characterization of nonstoichiometric sillenite-type crystals / H. Vogt [et al.] // J. Appl. Phys. – 2001. – Vol. 90, № 7. – P. 3167–3173.
7. Photorefractive properties of $(\bar{1}\bar{1}0)$ and (111) -cut sillenite crystals when external electric field is applied along the direction of the optimum diffraction efficiency / N.C. Deliolanis [et al.] // Appl. Phys. B. – 2002. – Vol. 75, № 1. – P. 67–73.
8. Diffractive properties of volume phase gratings in photorefractive sillenite crystals of arbitrary cut under the influence of an external electric field / N.C. Deliolanis [et al.] // Phys. Rev. E. – 2003. – Vol. 68, № 5. – P. 056602-1–17.
9. Slobodnik, A. J. Elastic, piezoelectric, and dielectric constants of $\text{Bi}_{12}\text{GeO}_{20}$ / A. J. Slobodnik, J. C. Sethares // J. Appl. Phys. – 1972. – Vol. 43, № 1. – P. 247–248.

ПРАБЛЕМЫ І ПЕРСПЕКТИВЫ СУЧАСНАЙ МАТЭМАТЫЧНАЙ АДУКАЦЫІ

Быкава Аляксандра (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)

Навуковы кіраўнік – Н. А. Калавур, канд. пед. навук, дацэнт

У апошнія гады роля матэматыкі як у жыцці грамадства, так і ў навучы ў цэлым павысілася. Дакладныя спосабы вывучэння паўсюдна выкарыстоўваюцца не толькі ў біялогіі, хіміі, эканоміцы, але і ў медыцыне, педагогіцы. На сённяшні дзень відавочна, што класічная сістэма адукацыі, якая выкарыстоўваецца пакаленнямі, становіцца ўсё больш недасканалай. Такая выснова абумоўлена хуткімі зменамі жыцця вакол нас. Неабходны пастаянны імклівы рух наперад. Менавіта таму сістэма адукацыі таксама не можа заставацца пастаяннай, вучоныя фарміруюць розныя мадэлі будучай школы, ідэальнай школы, рэалізуючы на практыцы ідэю магчымасці кіраваць будучыняй. Ад таго, якім мы зробім наш сённяшні дзень, залежыць стабільнае заўтра. Падрастаючае пакаленне, якое прыходзіць у школу, у недалёкай будучыні стане тым, хто рухае навуку, культуру і мастацтва ў краіне і свеце. Таму навуковай і педагогічнай грамадскасцю вялікі акцэнт робіцца на ўтрыманне матэматычнай адукацыі ў школе на высокім узроўні.

Абгрунтоўваючы праблемы і перспектывы сучаснай матэматычнай адукацыі, хочацца пачаць з таго, што матэматыка ў сучаснай школе з'яўляецца адным з найважнейшых прадметаў; яе пачынаюць вывучаць з першага класа. У пачатковай школе вучні вывучаюць матэматыку, у сярэдняй школе адбываецца падзел матэматыкі на алгебру і геаметрыю, у старэйшых класах з'яўляюцца пачаткі матэматычнага аналізу.

Спецыфікай вышэйшай адукацыі з'яўляецца яе прафесійная накіраванасць, а гэта значыць, што адукацыйны працэс у ВНУ варта разглядаць праз прызму паслядоўнасці разнастайных узаемадзеянняў на навуных дыдактычных матэрыялах сучаснага педагога і базы ведаў студэнта.

Пераемнасць, як навуковая катэгорыя, мае ўсеагульны характар, выяўляецца ў прыродзе, грамадстве і пазнанні. Сучасны стан пераемнасці ў навучанні характарызуецца большай ступенню ахопу актуальных пытанняў і спецыфічнасцю тлумачэння асобных паняццяў у гэтай галіне. На сённяшні дзень існуе наступны падыход да гэтай праблемы: у педагогіцы пераемнасць выступае як асноўны інструмент, які дазваляе разглядаць метадычныя праблемы і эфектыўна кіраваць працэсам выхавання і навучання, пры гэтым пераемнасць сама з'яўляецца прадметам разнастайных даследаванняў.

Дадзены феномен упедагогіцы разглядаецца на двух узроўнях: на педагогічным і прыватна-дыдактычным. Гэта адлюстравана ў працах такіх вядомых навукоўцаў, як Б. Г. Ананьеў, П. Я. Гальперын, І. Д. Звераў, Л. Я. Зорына і многіх іншых аўтараў [1]. Прыватна-дыдактычны ўзровень бярэ за аснову пераемнасць як праяву дыдактычнага прынцыпу сістэматычнасці і паслядоўнасці. Узаемасувязь прынцыпаў пераемнасці, паслядоўнасці і сістэматычнасці была ўсталяваная яшчэ класікамі педагогікі, дзе пераемнасць выступае як самастойны і вельмі важны прынцып [1].

Такім чынам матэматыка, як навука адрозніваецца ад іншых навук і з'яўляецца метамай даследчыкаў. Навучанне матэматыцы ўяўляе сабой працаёмкі і складаны працэс. Пры навучанні матэматыцы навучэнец абавязаны паказаць канцэнтрацыю ўвагі, працавітасць, прымяняць усе свае псіхалагічныя рэсурсы ў ходзе навучання для фарміравання матэматычнага мыслення. Ад навучэнца патрабуюць самастойнага рашэння матэматычных задач, выбару стратэгіі рашэння.

На сённяшні дзень назіраецца наступная тэндэнцыя: вялікая колькасць выпускнікоў школ, што прыходзяць у ВНУ, не маюць дастатковых фундаментальных ведаў па матэматыцы. Якасць школьнай матэматычнай падрыхтоўкі будучых студэнтаў першага курса вельмі нізкая. У сітуацыі, якая склалася, павышэнне якасці матэматычнай адукацыі можа быць дасягнута толькі за кошт комплексу мер, накіраваных на прымяненне новых адукацыйных формаў і метадаў арганізацыі адукацыйнай дзейнасці, укаранення новых адукацыйных праграм з паглыбленым вывучэннем прадмета, адаптацыйных метадык па ўдасканаленні школьных ведаў.

Адсюль вынікае патрэба ў распрацоўцы метадыкі паляпшэння матэматычных ведаў школьнікаў. Рашэнне дадзенага пытання – гэта пераемнасць паміж школай і ВНУ, якая з'яўляецца адной з ключавых у сучаснай матэматычнай адукацыі. Пераадоленне разрыву паміж рознымі прыступкамі адукацыі ёсць адна з умоў ажыццяўлення пераемнасці ў навучанні. У працы прапанавана форма пераемнасці школьнай і вышэйшай адукацыі ў выглядзе «профільнай школы матэматыкі» пры ўніверсітэце, аптымізуючы пераход навучэнцаў са школы ў ВНУ.

З мэтай забеспячэння пераемнасці матэматычнай адукацыі сярэдняй і вышэйшай школы неабходна сфармаваць класы, спрафіляваныя на канкрэтную ВНУ. Для працы ў школьных класах трэба прыцягнуць вопытных выкладчыкаў адпаведных кафедраў, якія неаднаразова ўдзельнічалі ў падрыхтоўцы і правядзенні ўступных экзаменаў, зацікаўленых у якасці ведаў школьнікаў і адказных за вынікі сваёй працы. Навучанне ў гэтым выпадку з'яўляецца альтэрнатывай прыватнаму рэпетытарству і робіць цалкам даступным паступленне ў ВНУ маладых людзей з розным узроўнем школьнай падрыхтоўкі.

Літаратура

1. Гальперин, П. Я. Идеи Л. С. Выготского и задачи психологии сегодня / П. Я. Гальперин // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. – Тезисы докладов Всесоюзной конференции, Москва, 23–25 июня, 1981 г. – М., 1981. – С. 46–50.

КОМПЛЕКСНЫЙ МНОЖИТЕЛЬ КАК ОПЕРАТОР

Валентюкевич Максим, Высоцкая Дарья (Международный университет «МИТСО», г. Минск)

Научный руководитель – В. А. Шилинец, канд. физ.-мат. наук, доцент

Как известно, комплексное число можно рассматривать как точку и как вектор. Остановимся в данной работе еще на одном важном геометрическом толковании комплексного числа.

Пусть имеется на плоскости какой-то вектор \vec{oz} (рисунок 1) и пусть z – его комплексная координата.

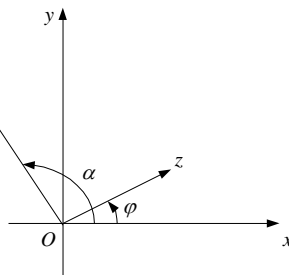


Рисунок 1

Пусть $w = az$, где $|a| = 1$, т.е. $a = e^{i\alpha}$. Тогда имеем: $|w| = |z|$, $Argw = Argz + \alpha$.

Из этих равенств получаем, что точка w получается поворотом точки z вокруг начала координат на угол α .

Действительно,

$$w = (x + iy)e^{i\alpha} = (x + iy)(\cos\alpha + i\sin\alpha) = \\ = (x\cos\alpha - y\sin\alpha) + i(x\sin\alpha + y\cos\alpha) = u + iv.$$

Отсюда следует, что

$$u = x\cos\alpha - y\sin\alpha,$$

$$v = x\sin\alpha + y\cos\alpha.$$

Мы получили известные формулы поворота осей координат.

Пусть $a = k$, где k – действительное положительное число. В этом случае $w = kz$. Имеем $Argw = Argz$, $|w| = k|z|$.

Таким образом, точка z и соответствующая точка w находятся на одном и том же луче, выходящем из начала координат, отношение расстояния от начала координат до точки w к расстоянию от начала координат до точки z постоянно и равно k , т. е. преобразование является гомотетией с центром в точке $z = 0$ и коэффициентом k .

При $k > 1$ имеем растяжение, при $0 < k < 1$ – сжатие, а при $k = 1$ – тождественное преобразование плоскости на себя.

Таким образом, каждый комплексный множитель a ($a \neq 0$) можно толковать геометрически как оператор поворота (на угол α , равный аргументу числа a) и растяжением (с коэффициентом растяжения, равным $|a|$).

Задача. Однажды юным следопытам попала такая запись: «Я, пират Кид, по прозвищу Математик, закопал клад на большой лесной поляне, где растут березка B , старый дуб D , и на расстоянии около пятидесяти метров от него большая сосна C . Точку B я мысленно повернул вокруг дуба, D на 90° против направления движения Солнца, а относительно сосны на 90° по направлению движения Солнца. В результате получил две точки: D_1 и C_1 , середину K отрезка D_1C_1 я выбрал местом для клада». Ребята разыскали поляну и с помощью комплексных чисел обнаружили клад. Как они это сделали?

Решение.

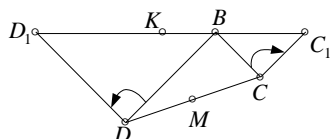


Рисунок 2

Будем считать, что точки B, C, D, C_1, D_1 и K (рисунок 2) заданы на координатной плоскости, b, c, d, c_1, d_1 и k – их координаты.

Тогда $d_1 - d = i(b - d)$, $c_1 - c = -i(b - c)$, $k = \frac{1}{2}(c_1 + d_1)$, откуда $k = \frac{1}{2}(c + d) + i \frac{c - d}{2}$.

Число $m = \frac{1}{2}(c + d)$ – это координата середины M отрезка DC , а число $p = \frac{1}{2}(c - d)$ – координата вектора \overline{MC} .

Так как $k - m = ip$, то ясно, что точку K получим из точки C , если последнюю повернуть вокруг точки M в положительном направлении («против направления движения Солнца») на 90° .

ОРИЕНТАЦИОННАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ДИФРАКЦИОННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГОЛОГРАММ В КРИСТАЛЛЕ $Bi_{12}SiO_{20}$

Величко Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Макаревич, канд. физ.-мат. наук, доцент

Как известно, качество данных, полученных методами голографической интерферометрии, напрямую зависит от контраста получаемой интерферограммы, позволяющей непосредственно охарактеризовать эволюцию изучаемого объекта или процесса [1]. Одним из основополагающих факторов лучшего восприятия (как техническими средствами, так и человеческим глазом) системы интерференционных полос является дифракционная эффективность голограммы, которая в случае использования фоторефрактивных кристаллов существенно зависит от пространственной ориентации кристалла относительно плоскости распространения опорной и предметной световых волн. Поэтому для оптимального использования фоторефрактивного кристалла в целях голографической интерферометрии необходимо ориентировать его таким образом, чтобы достигалась максимальная дифракционная эффективность записанных голограмм.

В связи с этим были проведены теоретические исследования зависимости дифракционной эффективности η голографических решеток от ориентационного угла θ кристалла $Bi_{12}SiO_{20}$ среза (110) толщины 3.5 мм для различных азимутов линейной поляризации Ψ_0 считывающего голограмму пучка. Результаты выполненных теоретических расчетов с использованием параметров кристалла из [2] представлены на рисунке 1.

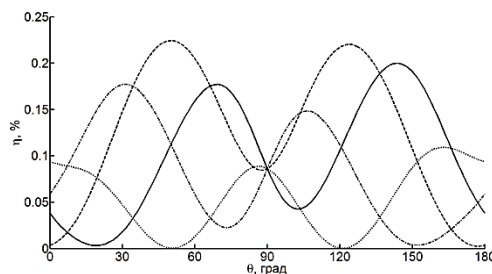


Рисунок 1. – Зависимость дифракционной эффективности η голограмм от толщины d фоторефрактивного кристалла $Bi_{12}SiO_{20}$ среза (110) толщины 3.5 мм: сплошная, штриховая, штрихпунктирная и пунктирная линии – зависимости $\eta(\theta)$ при $\Psi_0 = 0, 45^\circ, 90^\circ$ и 135° соответственно

Представленные на рисунке 1 зависимости $\eta(\theta)$ позволяют определить ориентационные углы кристалла и азимуты линейной поляризации восстанавливающего голограмму светового пучка, при которых могут быть достигнуты наиболее высокие значения дифракционной эффективности голограмм, что позволяет повысить эффективность использования этого кристалла в голографических приложениях.

Доклад подготовлен при финансовой поддержке МО РБ по договору №1410/2021

Литература

1. Вест, Ч. Голографическая интерферометрия: пер. с англ. / Ч. Вест. – М.: Мир, 1982. – 504 с.
2. Шепелевич, В. В. Голография в фоторефрактивных оптически активных кристаллах / В. В. Шепелевич. – Минск: Изд. центр БГУ, 2012. – 254 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСА ТЕСТИРОВАНИЯ «ONLINE TEST PAD» В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Викторович Алеся (УО БГУИР, г. Минск)

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

Переход человечества к новому этапу развития – информационному обществу – является объективной реальностью и оказывает влияние на все сферы деятельности общества, в том числе и на систему образования.

Цифровизация образования позволяет решить главную задачу педагога – повышение качества образования на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий, которые в период пандемии коронавируса четко закрепили в своем составе онлайн-ресурсы разного уровня и целевого назначения.

Одной из возможностей цифровизации образования является возможность использования электронной формы учебно-методических материалов (учебных пособий, конспектов лекций, заданий). Она позволяет обучающемуся иметь такую информационную среду, которая способствует организации самостоятельной работы по усвоению учебной информации в индивидуальном темпе в удобное для него время. Одной из таких информационных сред и является сервис «Online Test Pad» [1]. Данный сервис позволяет создать тесты в типичном их понимании, опросы, кроссворды, «диалоги» (тесты, оформленные в виде общения с виртуальным собеседником-преподавателем). Внутри сервиса присутствует система дистанционного обучения и тестирования, где можно создавать группы обучающихся, давать им уроки и задания, а также вести журнал успеваемости.

Страница профиля пользователя сервиса представлена на рисунке 1.

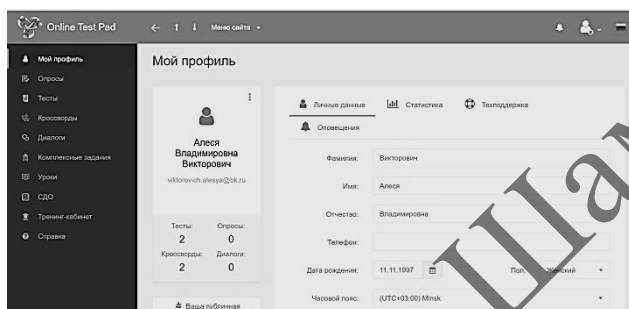


Рисунок 1. – Страница профиля пользователя сервиса «Online Test Pad»

Наиболее успешно сервис используется педагогами для создания онлайн-тестов. Для этого педагогу нужно зарегистрироваться.

При создании теста нужно выбрать его тип: психологический, личностный или образовательный. Конструктор тестов предусматривает варианты от 11 до 17 типов вопросов (в зависимости от создания опроса или теста), в том числе: установление последовательности, заполнение пропусков, последовательное исключение, диктант, мультिवыбор или выбор одного решения, ввод чисел и текста, добавление файлов. Также есть возможность создавать комплексные задания, которые являются смесью из тестов, кроссвордов и логических заданий. Доступ к тесту можно предоставить по ссылке, его можно встроить на сайт с помощью HTML-кода, разослать приглашения по электронной почте или опубликовать для общего доступа.

Отличительными особенностями от других сервисов являются: возможность создать сертификат, который получают участники теста после его прохождения; установка ограничения по времени прохождения теста; функция «ручной проверки» теста; возможность добавления комментариев [2].

Результат предоставляется в 3 форматах, для настройки которых есть персональная шкала. По каждому заполненному опроснику можно получить статистику ответов (по отдельности или в целом по всем респондентам), которая доступна для загрузки в формате Excel.

Из достоинств «Online Test Pad» можно выделить: бесплатность; 17 типов вопросов для теста и 11 типов вопросов для опроса; гибкая настройка по параметрам; установка ограничения на прохождение по IP и/или Cookie; интуитивно понятный интерфейс; статистика ответов на каждый вопрос в табличном и графическом представлении; возможность эстетического оформления теста или опроса.

К недостатку сервиса можно отнести рекламу, которая появляется после прохождения теста (ее можно убрать платно) [3].

Платформу можно использовать преподавателям для тестирования учеников и студентов, проведения экспресс-проверок уровня знаний, зачётов и контрольных работ. Система также пригодится для сбора информации с сайта компании, независимо от её масштаба и сферы деятельности. Опции создания онлайн-кроссворда пригодятся редакторам и копирайтерам в средствах массовой информации, а также могут быть использованы в развлекательных и личных целях.

Сервис можно использовать преподавателям при проведении лекционных занятий (к примеру, в качестве платформы для мотивационного задания на традиционной лекции или заданий на программированной лекции), при проведении практических занятий (например, для размещения теста для практической работы, для создания заданий в нетрадиционном виде: кроссворд, диалог, комплексное задание), для проведения всех видов контроля.

К примеру, для методической разработки занятий тем 3.8–3.9 раздела "Алгоритмы, структуры данных и система программирования Delphi (консольные приложения)" дисциплины "Основы алгоритмизации и программирования" специальности 2-40 01 01 "Программное обеспечение информационных технологий" на основе технологии программированного обучения платформу можно использовать для размещения заданий. Для выбранных тем эффективными будут типы вопросов «Ввод текста», «Заполнение пропусков», «Установление соответствий», «Установление последовательности», «Загрузка файла».

Из всего вышперечисленного можно сделать главный вывод: платформа «Online Test Pad» универсальная и достаточно гибкая, ее можно применить практически в любых целях, а также это мощный инструмент в образовательном процессе для преподавателей.

Литература

1. COVA.TOOLS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://coba.tools>. – Дата доступа: 25.03.2021.
2. Spark [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spark.ru>. – Дата доступа: 25.03.2021.
3. Online Test Pad [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://onlinetestpad.com>. – Дата доступа: 25.03.2021.

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО МАТЕМАТИКЕ ПО ТЕМЕ «ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ»

Вороненко Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Современные технологии прочно вошли в нашу жизнь, затронув так же сферу образования, поэтому современное обучение без данных ресурсов уже немислимо. Электронные образовательные ресурсы, включая электронный учебно-методическое пособие, которые воспроизводятся на различного рода гаджетах, занимают среди них особое место. Сейчас дети с самого раннего возраста в своем обиходе используют различные электронные устройства, поэтому сложно себе представить учащегося, который не имеет смартфон, планшет или электронную книгу.

В ходе выполнения дипломной работы нами было разработано электронное учебно-методическое пособие по математике по теме «Функциональные уравнения». Его целью является формирование у обучающихся знаний о функциональных уравнениях и основных методах решения в аспекте их реализации при подготовке школьников к олимпиадам разного уровня.

Данное пособие позволит ознакомить учащихся с историей развития функциональных уравнений, систематизирует знания о методах решения функциональных уравнений, которые были получены за время учебы в различных математических курсах («Элементарная математика», «Решение олимпиадных задач по математике» и др.). Так же неотъемлемой задачей электронного учебника является формирование у обучающихся потребности в использовании представленного материала в будущей профессиональной деятельности, например, при подготовке школьников к олимпиадам.

Электронное учебно-методическое пособие содержит следующие составляющие:

1. Теоретический раздел, содержащий необходимые теоретические сведения.
2. Практический раздел, содержащий задачный материал с решениями.
3. Раздел контроля знаний, содержащий вопросы для самопроверки, задачи для самостоятельного решения.
4. Вспомогательный раздел, содержащий рекомендуемую литературу.

Содержание ЭУМП соответствует современным требованиям соответствующей степени обучения и является основой организации активно деятельностной познавательной среды для учащихся. Также важно, что электронное учебно-методическое пособие не является точной копией содержания бумажного учебника, так как данную тему в основном разбирают при подготовке к олимпиадам.

Электронное методическое пособие апробировано в ГУО «Средняя школа № 11 г. Мозыря», а также в ГУО «Гимназия г. Калинковичи». ЭУМП позволит развивать такие качества учащихся, как самостоятельность, дисциплинированность, умение планировать свое время и работать в собственном ритме, что значимо. Самым главным достоинством использования учебного пособия является то, что оно может стать прекрасным помощником во время дистанционного обучения и позволит учащимся разобраться с темой на дому, самостоятельно, рассмотреть примеры решения функциональных уравнений и применить свои знания на практике.

Преимуществами использования созданного электронного учебно-методического пособия являются:

- 1) возможность компактного хранения большого объема информации;
- 2) система быстро настраивается на конкретного ученика;
- 3) он легко актуализируется (дополняется и расширяется);
- 4) широкие возможности поиска;
- 5) возможность выполнения интерактивных упражнений и тестов;
- 6) наглядность: широкие возможности построения визуальных моделей, представления графической и аудиоинформации;
- 7) хорошая структурированность (гипертекстовая организация информации).

Активное использование электронного учебно-методического пособия в учебной и профессиональной деятельности – еще один шаг на пути перехода к лично-ориентированной школе, создающей условия для дифференциации, персонализации учебного процесса.

Литература

1. Гринько, Е. П. Система работы с интеллектуально одаренными детьми: монография / Е. П. Гринько. – Брест : Изд-во БрГУ, 2009. – 229 с.
2. Кот, В. И. Как одолеть олимпиадные задачи по математике : пособие для учителей общеобразовательной школы / В. И. Кот. – Минск : Бестпринт, 2002. – 400 с.
3. Петраков, И. С. Содержание и методика подготовки и проведения олимпиад (на примере международных олимпиад) / И. С. Петраков. – М., 1973. – 152 с.

О ПРИМЕНЕНИИ ЧИСЛА e В МАТЕМАТИКЕ ФИНАНСОВ

Воронина Алина, Валента Яна (Международный университет «МИТСО», г. Минск)

Научный руководитель – В. А. Шилинец, канд. физ.-мат. наук, доцент

Для достойного проживания в рыночных условиях каждый человек стремится больше узнать о существующих экономических закономерностях. Новые экономические отношения условно разделили белорусов на две группы: одна занимает деньги у финансовых структур, другая вкладывает деньги в финансовые структуры. Об особенностях финансовых операций взрослые имеют смутное представление, а молодежи эти знания необходимы. Очевидно, что чем раньше подрастающее поколение поймет суть и начнет ориентироваться в сложных экономических вопросах, тем увереннее оно будет чувствовать себя во взрослой жизни.

Чтобы школьники смогли разобраться в простых финансовых механизмах, выбрать для себя оптимальную стратегию управления собственными денежными средствами, следует использовать факультативные занятия по математике.

Рассмотрим решение задачи, возникающей при проведении финансовых операций. В основе большинства финансовых операций лежит древняя, известная уже несколько тысячелетий идея: давать деньги в «рост» или «под процент».

Пусть банк принял вклад в a рублей и обязался присоединять процентные деньги к вкладу через каждую $\frac{1}{n}$ часть года из расчета p годовых. Спрашивается, в какую сумму обратится первоначальный вклад через t лет?

Одну n -ю часть года будем называть установленным промежутком времени. Тогда один год будет содержать n , а t лет nt таких промежутков.

К концу первого промежутка времени вклад обратится в $a\left(1 + \frac{p}{100n}\right)$ рублей. Действительно, за первый промежуток времени процентные деньги, подлежащие присоединению к вкладу, будут равны $a\left(1 + \frac{p}{100n}\right)$. Следовательно, вклад окажется равным $a + \frac{ap}{100n}$,

т. е. $a\left(1 + \frac{p}{100n}\right)$ рублей.

Заметим, что для получения возросшей суммы за один промежуток времени достаточно вклад, имевшийся в начале промежутка, умножить на $\left(1 + \frac{p}{100n}\right)$. Этот множитель называется множителем процентного наращивания за промежуток времени, равный $\frac{1}{n}$ части года.

Таким образом, чтобы получить возросшую сумму к концу второго промежутка времени, достаточно вклад, образовавшийся к началу второго промежутка времени, умножить на множитель процентного наращивания и т.д.

Следовательно, к концу 2-го промежутка времени вклад обратится в $a\left(1 + \frac{p}{100n}\right)^2$ руб.; к концу 3-го промежутка времени вклад обратится $a\left(1 + \frac{p}{100n}\right)^3$ руб.;..., к концу n -го промежутка времени $a\left(1 + \frac{p}{100n}\right)^n$ руб.;..., к концу nt -го промежутка времени $a\left(1 + \frac{p}{100n}\right)^{nt}$ руб.

Итак, первоначальный вклад в a рублей обратится через t лет в $a\left(1 + \frac{p}{100n}\right)^{nt}$ рублей.

Теперь представим, что $n \rightarrow \infty$, т.е. что рост вклада происходит, как выражаются, органически. Тогда вклад в a рублей обратится через t лет в сумму A , определяемую равенством

$$A = \lim_{n \rightarrow \infty} a \left(1 + \frac{p}{100n}\right)^{nt}.$$

Полагая $\frac{p}{100n} = \gamma$, найдем, что $n = \frac{p}{100\gamma}$.

Отсюда

$$A = \lim_{n \rightarrow \infty} a \left(1 + \frac{p}{100n}\right)^{nt} = \lim_{\gamma \rightarrow 0} a (1 + \gamma)^{\frac{p}{100\gamma} t} = \lim_{\gamma \rightarrow 0} a \left(1 + \gamma\right)^{\frac{pt}{100}} = ae^{\frac{pt}{100}}.$$

Итак, для органического роста вклада получилась следующая формула: $A = ae^{\frac{pt}{100}}$.

Например, при $a = 1$, $p = 5$ и $t = 100$

$$A = e^5 \approx 2,7^5 \approx 143.$$

т. е. один рубль превращается через 100 лет приблизительно в 143 руб., если органический рост происходит под 5 годовых процентов.

Литература

1. Колесников, А. Н. Краткий курс математики для экономистов : учеб. пособие / А. Н. Колесников. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 208 с.

ПРИМЕНЕНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ВЕКТОРНОЙ АЛГЕБРЫ

Гнездилова Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – С. Р. Бондарь, канд. пед. наук, доцент

Аудиовизуальные технологии в курсе векторной алгебры. В последнее время в учебном процессе активно применяются экранные и звуковые пособия. К аудиовизуальным средствам можно отнести видеофильмы, диафильмы, кинофрагменты, учебные телепередачи, электронные презентации, позволяющие знакомить учащихся с достижениями науки.

Таким образом, стремительное развитие науки и техники коренным образом изменило дидактический ландшафт. Современные ученики – это поколение, которое полностью воспитано новыми информационными технологиями. Таким образом любая система образования рассматривает учителя сегодня как организатора учебного процесса, а источником учебной информации выступает учитель плюс средства массовой информации, так как школа значительно уступает глобальной сети Интернет. Современные тенденции развития информационных технологий предполагают новые формы, методы и средства обучения с применением телекоммуникационных подходов, повышающих степень информированности учащихся. Таким образом, аудиовизуальные средства обучения позволяют в полной мере реализовать такой важный дидактический принцип наглядности, формировать навыки самоконтроля, выполнять активные виды упражнений и контроля со всеми учащимися одновременно. На базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 13 г. Мозырь» в 10 классах на уроках математики при изучении темы системы линейных уравнений были использованы элементы мультимедиа, скриншоты из учебных пособий. Это вызвало интерес учащихся, позволило вовлечь в учебный процесс весь класс.

Если на занятиях используются аудиовизуальные материалы, то они стимулируют студентов к самообразованию, активизируют учебный процесс, делают его наглядным, поддерживают интерес к обучению. Но следует указать на негативные свойства применения компьютеров в образовательном процессе: долгая работа в Интернете небезопасна для здоровья. Таким образом эффективность обучения может быть достигнута если применять комплексный подход с другими видами обучения.

Литература

1. Григорьев, С. Г. Мультимедиа в образовании / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. – М. : Педагогика, 2002. – 110 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОПТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

Горб Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Макаревич, канд. физ.-мат. наук, доцент

В последние десятилетия компьютерное моделирование в научных сферах является одним из главных средств изучения объектов, процессов и явлений [1, 2].

Компьютерные модели легче и удобнее исследовать, так как они позволяют проводить вычислительные эксперименты, реальная постановка которых затруднена. Также компьютерные модели позволяют выявить основные факторы, определяющие особенности изучаемых объектов, исследовать отклик физической системы на изменения ее параметров и начальных условий.

С оптическими явлениями человек сталкивается постоянно. Обычные оптические явления часто возникают из-за взаимодействия солнечного или лунного света с водой, облаками, пылью, атмосферой и другими частицами. Наглядными примерами могут быть радуга, молния, заря, игра света в воде и многое другое.

Одним из известнейших примеров оптических явлений выступает мираж. Миражом называется образование в атмосфере одного или нескольких изображений отдаленных объектов (зданий, деревьев). Изображение может быть прямое или перевернутое, вытянутое или сплющенное, или вообще сильно искаженное. Оно возникает из-за полного внутреннего отражения света в атмосфере при необычном распределении плотности воздуха по вертикали. Явление миража часто наблюдается в пустыне. С учетом сказанного представляет интерес компьютерное моделирование распространения света в среде с изменяющимся показателем преломления.

На основании этого в матричной системе Matlab была разработана компьютерная программа, позволяющая смоделировать траекторию распространения луча в среде с изменяющимся показателем преломления.

Программа, в частности, дает возможность визуализировать распространение светового луча в оптически неоднородной среде. Использование данной программы также может быть полезно при изучении законов отражения и преломления света.

Литература

1. Поршнев, С. В. Matlab 7. Основы работы и программирования : учебник / С. В. Поршнев. – М. : Бином-пресс, 2011. – 320 с.
2. Маликов, Р. Ф. Практикум по компьютерному моделированию физических явлений и объектов : учеб. пособие / Р. Ф. Маликов. – Уфа : Изд. БашГУ, 2005. – 291 с.

ЭЛЕМЕНТАРНАЯ ТЕОРИЯ ДИФРАКЦИИ СВЕТА НА ИСКУССТВЕННЫХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ СТРУКТУРАХ – ФОТОННЫХ КРИСТАЛЛАХ

Гриб Евгений, Клименок Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Г. В. Кулак, д-р физ.-мат. наук, профессор

В настоящее время искусственным путем создаются глобулярные фотонные кристаллы и нано-структуры. Примером такой структуры может служить матрица из плавленого кварца SiO_2 , в которую вкрапляются в периодическом порядке шарообразные глобулы из кремния Si . Теория дифракции оптического излучения на таких периодических структурах аналогична теории дифракции рентгеновских лучей на решетке кристалла. Схема дифракции света на периодической регулярной структуре фотонного кристалла имеет вид:

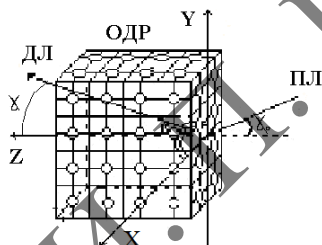


Рисунок 1. – Схема дифракции на объемной кристаллической решетке
(ОДР – объемная дифракционная решетка, ПЛ – падающий луч, ДЛ – дифрагированный луч)

Углы падения $\alpha_0, \beta_0, \gamma_0$ и дифракции α, β, γ по отношению к осям X, Y, Z подчиняются уравнениям Лауэ

$$d_1(\cos\alpha - \cos\alpha_0) = m_1\lambda, \quad d_2(\cos\beta - \cos\beta_0) = m_2\lambda, \quad d_3(\cos\gamma - \cos\gamma_0) = m_3\lambda,$$

где λ – длина волны света, $d_{1,2,3}$ период решетки вдоль осей X, Y, Z, $m_{1,2,3}$ – целые числа [1].

Доклад подготовлен при финансовой поддержке МО РБ по договору №1410/2021

Литература

1. Сивухин, Д. В. Общий курс физики : в 5 т. / Д. В. Сивухин. – М. : Наука, 1979. – Т. 4 : Оптика. – 520 с.

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ ПО МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Давыдова Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – С. Р. Бондарь, канд. пед. наук, доцент

Факультативные и элективные курсы (кратко спецкурсы) по математике позволяют учителю рассматривать решение нестандартных задач, более широко использовать исторический материал, способствовать формированию у учащихся эстетического восприятия математики и их компетенций.

Элективные курсы как форма обучения в современной школе позволяют осуществлять компетентностный подход в обучении, учитывая психолого-педагогические особенности учащихся в старших классах. При рассмотрении методики проведения элективного курса «Начала математического анализа и их приложения» для учащихся 10 класса ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозырь» был сделан упор на современные психолого-педагогические концепции, идеи компетентностного подхода к обучению, учёт современных достижений в методике преподавания математике.

Практическая значимость исследования заключена в том, что в нем разработан и экспериментально обоснован содержательный компонент элективного курса. Предположение о том, что данный курс будет способствовать формированию личности учащегося, расширять его кругозор, повышать качество знаний и формировать у него ключевые компетенции, определяющих современное качество содержания образования было подтверждено результатами проведения контрольных и самостоятельных работ, результатами Репетиционного тестирования. Предлагаемая программа элективного курса предполагает решение сложных задач, многие из которых понадобятся при выполнении заданий из Репетиционного тестирования и Централизованного тестирования, предлагаются задания, выходящие за рамки школьной программы. Элективный курс – это практикум, позволяющий так же школьникам осуществлять целенаправленную подготовку к выпускным экзаменам.

Литература

1. Андреева, Е. В. Математические основы информатики: элективный курс / Е. В. Андреева. – 2007. – 312 с.
2. Епихин, В. Е. Алгебра теории пределов: элективный курс / В. Е. Епихин. – 2006. – 352 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКЕ

Дрозд Вероника (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

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

Современный мир развивается бурными темпами. Каждый день старые вещи совершенствуются и улучшаются, а новые – выходят в массовое пользование. Ученикам в школе часто становится скучно сидеть на уроках. Из-за обилия компьютерных устройств в жизни не все учащиеся считают нужным получать новые знания, стремятся изучить старое и узнавать новое.

В настоящее время многие учителя, преподающие математику в школах, лицеях и гимназиях, стараются использовать максимальное количество нововведений для того, чтобы заинтересовать учеников и привлечь их внимание. Поэтому использование информационных технологий при обучении математике в школе помогает учителю достичь данные цели.

Информационные технологии – широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники. [1]

Актуальность применения информационных технологий в образовательной среде обусловлена стремительным развитием технологий и заинтересованностью учащихся новыми формами проведения учебного занятия и различными средствами обучения, что способствует привлечению внимания аудитории.

Целью исследования является анализ информационных технологий, которые можно использовать в образовании при проведении учебных занятий по математике, краткое их описание и выявление отношения учащихся к использованию данных информационных технологий на уроке.

В обучении учащихся школьной математике используют различные информационные технологии: Power Point, Microsoft Word, HotPotatoes, Айрен, Интернет-ресурсы и другие. Рассмотрим данные информационные технологии при изучении математики.

Презентации – удобный, современный и простой способ предоставления учебной информации учащимся на уроках. Самая известная программа для создания презентаций – Power Point. На слайдах можно разместить важную информацию, которую необходимо запомнить учащимся. Например, определение, краткую историческую справку, примеры использования изученного материала в повседневной жизни, примеры математических задач и так далее. Для лучшей наглядности и понимания данного материала на слайдах можно и нужно использовать схемы решения, таблицы, краткую запись задач и различные изображения. Данная информационная технология позволяет учителю продемонстрировать оформление решения задач, повысить уровень наглядности, рассмотреть большее количество материала, провести урок интересно и познавательно.

Для подготовки дидактического материала на урок математики учитель может использовать программу Microsoft Word. С ее помощью можно подготовить шаблон для решения задач, уравнений, неравенств, построения графиков и многое другое, что можно распечатать и раздать учащимся (в качестве памятки). Данная информационная технология позволит повысить темп работы учащихся на уроке.

Следующая информационная технология – программа HotPotatoes. С ее помощью учитель может создавать кроссворды, тесты и упражнения для урока. Кроссворд можно использовать для проверки знаний. Упражнения, создаваемые в данной программе, можно использовать в процессе закрепления знаний учащимися. Данная технология позволяет повысить интерес учащихся к предмету, достичь обратной связи и сделать учебный процесс более оживленным.

Использование программы Айрен позволит учителю математики создать тест для проверки знаний учащихся. Тест может содержать в себе как общие вопросы, так и решение задач с возможностью сразу записать ответ. Эта программа позволяет быстро и объективно оценить каждого учащегося. У учеников будет возможность сразу же посмотреть сделанные ошибки и больше их не совершать, что увеличивает активность каждого из учащихся. С помощью данной технологии можно легко изменить вопросы в тесте. Однако основная сложность заключается в наличии компьютеров в классе для каждого ученика.

Интернет-ресурсы применяются учителями не так часто, однако они позволяют улучшить эффективность усвоения материала. На уроках математики можно использовать различные сайты. На них будет размещена информация о решении задач, об их многообразии или дополнительная информация по теме.

Таким образом, применение информационных технологий в обучении школьной математике делает урок более эффективным, продуктивным, наглядным, повышает интерес к учебному предмету, позволяет включить в учебную работу на уроке большее количество учащихся и, конечно, делает материал урока более доступным для них.

Литература

1. Академик [Электронный ресурс] / Педагогический словарь. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/75511>. – Дата доступа: 24.02.2021.
2. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2013. – 208 с.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ «ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МОЛЕКУЛЯРНОЙ ТЕОРИИ СТРОЕНИЯ ВЕЩЕСТВА»

Дубовская Вероника (УО БГУ им. Ф. Скорины, г. Гомель)

Научный руководитель – С. А. Лукашевич, старший преподаватель

Рассмотрим более подробно методику проведения данного занятия. Тема занятия по своей сути является повторением и обобщением учебного материала, поэтому это занятие начинается с дополнительного опроса, в котором учащиеся повторяют основные положения молекулярной теории строения вещества.

Для обучающихся ставятся определенные вопросы, на которые им нужно дать правильный ответ. Содержание опроса следующее:

1. Объясните какие явления показывают, что тела состоят из молекул?
2. Расскажите из каких частей состоит молекула?
3. Дайте объяснение, чем отличаются друг от друга молекулы разных веществ?
4. Что за явления дают подтверждение, что молекулы постоянно находятся в движении?
5. Если смешать спирт и воду, то объем смеси уменьшается. По какой причине? Дайте объяснение.
6. Какая существует взаимосвязь между скоростью движения молекул и температурой?
7. Дайте пример фактов, подтверждающих, что между молекулами существует взаимное притяжение.
8. Как вы можете объяснить выражение: «молекулы в газах движутся хаотично?»

Осуществив фронтальный опрос учащихся, закрепляем знания основных положений молекулярной теории, формулируем эти положения в виде выводов, и данные выводы учащиеся записывают затем в тетради.

1. Все тела состоят из мельчайших частиц, атомов и молекул, которые непрерывно и хаотично движутся.
2. При одной и той же температуре молекулы обычно движутся с разными скоростями.
3. Между молекулами и атомами имеются промежутки, размер которых не меньше размеров самих молекул и атомов.
4. Между молекулами и атомами существует взаимодействие (притяжение и отталкивание). Тут же стоит отметить, что эти выводы были сформулированы благодаря трудам учёных в конце XIX столетия.

По результатам занятия необходимо закрепить полученную информацию, поэтому мы предлагаем учащимся рассмотреть и решить качественные задачи следующего содержания:

1. Подавляющее число молекул газов, из которых состоит воздух, движется со скоростью 300–700 м/с. Почему же распространение запаха нафталина не происходит за доли секунды?
 2. Чем объясняется возрастание скорости диффузии с повышением температуры?
 3. По какой причине броуновское движение заметнее у более мелких частиц, чем у крупных?
 4. Отчего пыль может долго находиться в воздухе?
 5. Чем объясняется, что молекулы водорода быстрее диффундируют, чем молекулы кислорода?
 6. По какой причине трудно разорвать две стеклянные пластинки, которые смочены водой?
- В заключение занятия предлагается учащимся с помощью компьютера демонстрация «Диффузия в твердых, жидких и газообразных веществах. Броуновское движение». Данная методика способствует более эффективному усвоению темы на занятиях.

ВЫЧИСЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ НЕСТАНДАРТНЫХ ОПРЕДЕЛЕННЫХ ИНТЕГРАЛОВ

Заневский Евгений (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)

Научный руководитель – Е. А. Сетько, канд. физ.-мат. наук, доцент

Процесс решения нестандартной задачи можно условно разделить на два этапа: поиск идеи решения и ее реализация. Иногда задача является нестандартной только по внешней форме. Небольшое преобразование превращает ее в классическую с известным методом решения. К таким задачам можно отнести и задания на вычисление определенных интегралов, рассмотренные в этой статье из сборника олимпиадных заданий [2].

Задание 1. Найти значение выражения: $\int_{-\pi}^{\pi} \frac{dx}{1+\sin^2 x + \sqrt{1+\sin^6 x}}$

Решение. Разобьем исходный интеграл на 2 отрезка:

$$\int_{-\pi}^{\pi} \frac{dx}{1+\sin^2 x + \sqrt{1+\sin^6 x}} = \int_{-\pi}^0 \frac{dx}{1+\sin^2 x + \sqrt{1+\sin^6 x}} + \int_0^{\pi} \frac{dx}{1+\sin^2 x + \sqrt{1+\sin^6 x}}$$

Рассмотрим следующий интеграл: $\int_{-\pi}^0 \frac{dx}{1+\sin^2 x + \sqrt{1+\sin^6 x}}$

Произведем замену: $t = -x, dt = -dx$

$$\int_{-\pi}^0 \frac{dx}{1+\sin^2 x + \sqrt{1+\sin^6 x}} = \int_{\pi}^0 \frac{-dt}{1+\sin^2(-t) + \sqrt{1+\sin^6(-t)}} =$$

$$\int_{\pi}^0 \frac{dt}{1-\sin^2 t + \sqrt{1+\sin^6 t}} = \int_0^{\pi} \frac{dt}{1+\cos^2 t + \sqrt{1+\sin^6 t}}$$

Не нарушая общности, вернемся к начальному интегралу:

$$\begin{aligned} & \int_0^{\pi} \left(\frac{dx}{1+\sqrt{\sin^6 x + 1} - \sin^2 x} + \int_0^{\pi} \frac{dx}{1+\sqrt{1+\sin^6 x} + \sin^2 x} \right) dx = \\ & \int_0^{\pi} \left(\frac{1}{1+\sqrt{1+\sin^6 x} - \sin^2 x} + \frac{1}{1+\sqrt{1+\sin^6 x} + \sin^2 x} \right) dx = \\ & \int_0^{\pi} \frac{1+\sqrt{1+\sin^6 x} + \sin^2 x + 1 + \sqrt{1+\sin^6 x} - \sin^2 x}{(1+\sqrt{1+\sin^6 x})^2 - \sin^6 x} dx = \\ & = \int_0^{\pi} \frac{2(1+\sqrt{\sin^6 x + 1})}{2(1+\sqrt{\sin^6 x + 1})} dx = x \Big|_0^{\pi} = \pi - 0 = \pi \end{aligned}$$

Ответ: π

Задание 2. Вычислить определенный интеграл $\int_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} \frac{x^7 - 3x^5 + 7x^3 - x + 1}{\cos^2 x} dx$.

Решение. $\int_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} \frac{x^7 - 3x^5 + 7x^3 - x + 1}{\cos^2 x} dx = \int_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} \frac{x^7 - 3x^5 + 7x^3 - x}{\cos^2 x} dx + \int_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} \frac{dx}{\cos^2 x}$

Рассмотрим интеграл $\int_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} \frac{x^7 - 3x^5 + 7x^3 - x}{\cos^2 x} dx$.

Для любого $x \in \left[0; \frac{\pi}{4}\right]$ также $(-x) \in \left[-\frac{\pi}{4}; 0\right]$ выполняется равенство

$$f(-x) = \frac{(-x)^7 - 3(-x)^5 + 7(-x)^3 - (-x)}{\cos^2(-x)} = -\frac{x^7 - 3x^5 + 7x^3 - x}{\cos^2 x} = -f(x)$$

То $\int_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} \frac{x^7 - 3x^5 + 7x^3 - x}{\cos^2 x} dx =$

|интеграл по симметрическому отрезку нечетной функции| =

$$= \int_{-\frac{\pi}{4}}^0 \frac{x^7 - 3x^5 + 7x^3 - x}{\cos^2 x} + \int_0^{\frac{\pi}{4}} \frac{x^7 - 3x^5 + 7x^3 - x}{\cos^2 x} = 0.$$

Вернемся к исходному выражению:

$$\int_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} \frac{x^7 - 3x^5 + 7x^3 - x + 1}{\cos^2 x} dx = \int_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} \frac{x^7 - 3x^5 + 7x^3 - x}{\cos^2 x} dx + \int_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} \frac{dx}{\cos^2 x} = \int_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} \frac{dx}{\cos^2 x} =$$

$$= \operatorname{tg} x \Big|_{-\frac{\pi}{4}}^{\frac{\pi}{4}} = \operatorname{tg} \frac{\pi}{4} - \operatorname{tg} \left(-\frac{\pi}{4}\right) = 1 - (-1) = 2$$

Ответ: 2.

Задание 3. Найти значение интеграла $\int_{-1}^1 \frac{\cos^2 x}{(1+\sin x)(1+x^2)} dx$.

Решение. Разобьем исходный отрезок интегрирования на 2 отрезка:

$$\int_{-1}^1 \frac{\cos^2 x}{(1+\sin x)(1+x^2)} dx = \int_{-1}^0 \frac{\cos^2 x}{(1+\sin x)(1+x^2)} dx + \int_0^1 \frac{\cos^2 x}{(1+\sin x)(1+x^2)} dx$$

Рассмотрим первый интеграл $\int_{-1}^0 \frac{\cos^2 x}{(1+\sin x)(1+x^2)} dx$:

Произведем замену: $t = -x, dt = -dx$,

$$\int_{-1}^0 \frac{\cos^2 x}{(1+\sin x)(1+x^2)} dx = \int_1^0 \frac{\cos^2(-t)}{(1+(-t)^2)(1+\sin(-t))} (-dt) =$$

$$\int_1^0 \frac{\cos^2 t}{(1+t^2)(1-\sin t)} dt = \int_0^1 \frac{\cos^2 t}{(1+t^2)(1-\sin t)} dt.$$

x	-1	0
t	1	0

Вернемся к начальному интегралу, не нарушая общности, будем иметь

$$\int_0^1 \frac{\cos^2 x}{(1-\sin x)(1+x^2)} dx + \int_0^1 \frac{\cos^2 x}{(1+\sin x)(1+x^2)} dx = \int_0^1 \frac{\cos^2 x}{(1+x^2)} \left(\frac{1}{1+\sin x} + \frac{1}{1-\sin x} \right) dx =$$

$$= \int_0^1 \frac{\cos^2 x \cdot 2}{(1+x^2)(1-\sin^2 x)} dx = 2 \int_0^1 \frac{dx}{1+x^2} = 2 \operatorname{arctg} x \Big|_0^1 = 2 (\operatorname{arctg} 1 - \operatorname{arctg} 0) =$$

$$= 2 \left(\frac{\pi}{4} - 0 \right) = \frac{\pi}{2}.$$

Ответ: $\frac{\pi}{2}$.

Во всех рассмотренных примерах использовался факт, что интеграл по симметрическому отрезку от нечетной функции равен нулю. Свойство четности (нечетности) функции используется также и при интегрировании некоторых тригонометрических функций [1].

Литература

1. Высшая математика : учебник / Е. А. Ровба [и др.] – Минск : Выш. школа, 2018. – 398 с.
2. Задачи студенческих математических олимпиад с указаниями и решениями : учеб. пособие / Ф. Д. Беркович, В. С. Федий, В. И. Шлыков. – Новочеркасск : Южно-Рос. гос. техн. ун-т, 2001. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫПУКЛОСТИ ФУНКЦИИ ПРИ РЕШЕНИИ КОМБИНИРОВАННЫХ УРАВНЕНИЙ

Ибрагимов Селби (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – С. А. Марзан, канд. физ-мат. наук, доцент

Ряд традиционных задач элементарной математики (доказательство неравенств, тождеств, решение уравнений и неравенств и др.) эффективно решается посредством использования свойств функций. Примерами таких задач могут являться комбинированные уравнения [1, с. 283], которые не всегда в результате тождественных преобразований или с помощью замены переменной сводятся к уравнениям с известным алгоритмом решения. В таких случаях как раз оказывается полезным использовать свойства функций, такие как монотонность, выпуклость, ограниченность, периодичность, четность и др.

В данной работе показаны приемы решения комбинированных уравнений с использованием выпуклости функции.

1. Рассмотрим уравнение

$$\frac{x^2}{4 \ln 10} - \frac{x}{2 \ln 10} + 1 = \lg 5x \quad (1)$$

Заметим, что $x = 2$ – корень уравнения (1). Утверждать, что это единственный корень, мы пока не можем, поскольку и функция $f_1(x) = \frac{x^2}{4 \ln 10} - \frac{x}{2 \ln 10} + 1$, и функция $f_2(x) = \lg 5x$ возрастают в области определения уравнения (1), т.е. на интервале $(0; +\infty)$.

Найдём производные функций f_1 , f_2 и вычислим их значения в точке $x = 2$.

$$f_1'(x) = \frac{x-1}{2 \ln 10}, \quad f_1'(2) = \frac{1}{2 \ln 10}; \quad f_2'(x) = \frac{1}{x \ln 10}, \quad f_2'(2) = \frac{1}{2 \ln 10}.$$

Так как $f_1'(2) = f_2'(2)$, то графики функций f_1 и f_2 имеют общую касательную в точке $(2; 1)$.

Теперь исследуем функции f_1 и f_2 на выпуклость.

$$f_1''(x) = \frac{1}{2 \ln 10}, \quad f_2''(x) = -\frac{1}{x^2 \ln 10}.$$

Очевидно, что для любого $x \in (0; +\infty)$ будет $f_1''(x) > 0$ и $f_2''(x) < 0$. Согласно теореме 22.1 [2, с.365], функция f_1 выпукла вниз, а функция f_2 выпукла вверх на интервале $(0; +\infty)$. Значит, графики функций f_1 и f_2 расположены по разные стороны от общей касательной, а потому уравнение $f_1(x) = f_2(x)$ имеет только один корень.

Таким образом, $x = 2$ – единственный корень уравнения (1).

2. Рассмотрим уравнение

$$e^{-x} = \frac{2x-1}{x-1}. \quad (2)$$

Очевидно, что $x = 0$ – корень уравнения (2). Так как функции $f_1(x) = e^{-x}$ и $f_2(x) = \frac{2x-1}{x-1}$ убывают на каждом из интервалов $(-\infty; 1)$, $(1; +\infty)$, то единственность указанного корня неочевидна.

На интервале $(1; +\infty)$ уравнение (2) корней не имеет, так как для $x \in (1; +\infty)$ $e^{-x} < 1$, а $\frac{2x-1}{x-1} = \frac{x-1+x}{x-1} = 1 + \frac{x}{x-1} > 1$. Докажем, что $x = 0$ – единственный корень уравнения (2) на интервале $(-\infty; 1)$.

Найдём производные функций f_1 , f_2 и вычислим их значения в точке $x = 0$ (в точке пересечения графиков функций).

$$f_1'(x) = -e^{-x}, \quad f_1'(0) = -1; \quad f_2'(x) = -\frac{1}{(x-1)^2}, \quad f_2'(1) = -1.$$

Так как $f_1'(0) = f_2'(0)$, то графики функций f_1 и f_2 имеют общую касательную в точке $(0; 1)$.

Теперь исследуем функции f_1 и f_2 на выпуклость на интервале $(-\infty; 1)$.

$$f_1''(x) = e^{-x}, \quad f_2''(x) = \frac{2}{(x-1)^3}.$$

Очевидно, что для любого $x \in (-\infty; 1)$ будет $f_1''(x) > 0$ и $f_2''(x) < 0$. Согласно теореме 22.1 [2, с.365], функция f_1 выпукла вниз, а функция f_2 выпукла вверх на интервале $(-\infty; 1)$. Значит графики функций f_1 и f_2 расположены по разные стороны от общей касательной, а потому уравнение $f_1(x) = f_2(x)$ имеет только один корень на интервале $(-\infty; 1)$.

Таким образом, $x = 0$ – единственный корень уравнения (2).

Методы математического анализа могут использоваться не только для решения поставленных задач, но и являются источником получения новых фактов элементарной математики.

Литература

1. Литвиненко, В. Н. Практикум по элементарной математике: Алгебра. Тригонометрия : учеб. пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. интов / В. Н. Литвиненко, А. Г. Мордкович. – М. : «АВФ», 1995. – 352 с.
2. Математический анализ : учеб. пособие : в 4 ч. / С. А. Марзан, А. Н. Сендер, Н. Н. Сендер ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2020. – Ч. 1 : Введение в анализ. Дифференциальное исчисление функций одной переменной. – 475 с.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СОБСТВЕННЫХ, ВЫНУЖДЕННЫХ И ЗАТУХАЮЩИХ КОЛЕБАНИЙ ТЕЛ И ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ ОБЪЕКТОВ

Ильчик Роман (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Макаревич, канд. физ.-мат. наук, доцент

Колебательные процессы в природе чрезвычайно разнообразны, реализуясь (при определенных условиях) практически в любых материальных объектах (как органических, так и неорганических). Кроме того, колебательные процессы порождают целый мир волновых явлений, связанных с распространением колебательного процесса в любых материальных средах за счёт взаимодействия структурных элементов среды (атомов и молекул) между собой. Колебания относятся к классу периодических процессов, в которых характер движения повторяется с изменением интервала времени T , называемого периодом колебания [1]. В общем случае характер колебания может быть очень сложным. Однако, надёжную методическую основу для исследования и, соответственно, понимания периодических процессов создаёт изучение простейшего варианта колебаний – малых колебаний механических систем вблизи положений равновесия. Принципиально важно, что малые колебания любых конструкций математически описываются гармоническими функциями (синусами и косинусами). Поэтому гармонический анализ является рабочим инструментом любого конструктора. Знание спектра собственных частот колебаний любых механизмов, машин, сооружений исключительно важно для того, чтобы избежать катастрофических последствий резонансного разрушения в условиях эксплуатации изделий.

В рамках данной работы рассмотрены колебания системы, состоящей из груза массой m , приводимого в движение четырьмя привязанными к нему пружинами. При построении модели предполагалось, что груз расположен на горизонтальной абсолютно гладкой поверхности (трение между грузом и поверхностью отсутствует) и при недеформированных пружинах находится в точке с координатами $(0; 0)$, причем вдоль оси Ox с обеих сторон к нему прикреплены пружины с жесткостью k_1 , а вдоль оси Oy – пружины с жесткостью k_2 (рисунок 1).

Проекции смещения груза вдоль осей Ox и Oy в рассматриваемом случае определяются уравнениями

$$\begin{cases} x = x_0 \sin(\omega_{01}t + \varphi_1), \\ y = y_0 \sin(\omega_{02}t + \varphi_2). \end{cases} \quad (1)$$

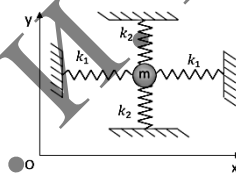


Рисунок 1. – Колебательная система, состоящая из груза массой m , приводимого в движение четырьмя привязанными к нему пружинами

Для определения проекций скорости груза вдоль координатных осей могут быть использованы уравнения

$$\begin{cases} v_x = x_0 \omega_{01} \cos(\omega_{01}t + \varphi_1), \\ v_y = y_0 \omega_{02} \cos(\omega_{02}t + \varphi_2). \end{cases} \quad (2)$$

Проекции ускорения груза на оси Ox и Oy в данном случае описываются уравнениями

$$\begin{cases} a_x = -x_0 \omega_{01}^2 \sin(\omega_{01}t + \varphi_1), \\ a_y = -y_0 \omega_{02}^2 \sin(\omega_{02}t + \varphi_2). \end{cases} \quad (3)$$

Результаты моделирования при условиях $m = 0,5$ кг, $k_1 = 10$ Н/м и $k_2 = 10$ Н/м представлены на рисунке 2.

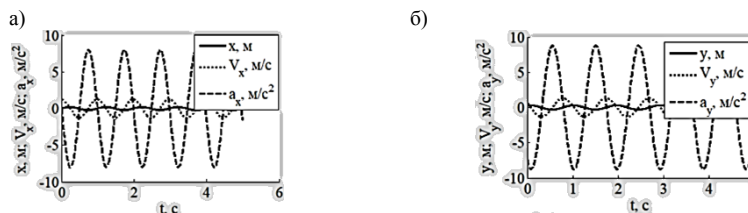


Рисунок 2. – Зависимости проекций смещений, скоростей и ускорений груза на оси координат Ox – а) и Oy – б) от времени

Таким образом, данная работа позволила описать колебания системы, состоящей из груза, приводимого в движение четырьмя привязанными к нему пружинами, а полученные результаты в дальнейшем могут быть развиты для изучения затухающих и вынужденных колебаний подобных систем.

Литература

1. Малютин, В. М. Компьютерное моделирование физических явлений : учеб. пособие / В. М. Малютин, Е. А. Скларова. – Томск : Изд-во ТПУ, 2004. – 156 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ СРАВНЕНИЙ К РЕШЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Карпович Павел (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – М. И. Ефремова, канд. физ.-мат. наук, доцент

Для решения многих задач, связанных с делимостью чисел, важную роль играет понятие сравнения чисел. Тема «Сравнения и их свойства» по содержанию проста и близка к уже имеющемуся у учащихся опыту. Трудности ее усвоения могут быть связаны с чисто психологическим барьером – непривычностью математической деятельности, адекватной содержанию материала. В частности, в этой теме на весьма простом материале развивается умение доказывать, а это умение, как известно, – одно из наиболее слабых мест в математической подготовке учащихся. Символика, правила употребления знака сравнения абсолютно не отличаются от правил употребления знака равенства, так что фактически не затрудняет учащихся. Язык сравнений существенно облегчает запись рассуждений при решении задач на остатки. Каждый в этом может убедиться, переведя на обычный язык решения задач, записанных на языке сравнений. При этом получается текст с бесконечным числом повторения слов «остаток от деления» в разных числах и падежах. Язык сравнений не только дает возможность расширить круг задач на делимость, но существенно усиливает практическую направленность школьного курса математики

В будущем, при изучении математики в вузе, выпускник столкнется с необходимостью осваивать новые символы и понятия, притом быстро. Так что появление новых понятий на факультативных занятиях в старших классах – вполне закономерно.

Факультативный курс «Элементы теории сравнений» для учащихся 10–11 классов является одним из способов изучения элементов теории чисел, который позволяет систематизировать знания, полученные в разделах школьной алгебры, и применять эти знания к решению различных задач алгебры и начал математического анализа. Факультативный курс по теории сравнений разделен на ряд последовательных разделов: «Сравнения и их свойства», «Признаки делимости», «Арифметические приложения теории сравнений». Все занятия по факультативному курсу предлагаются построить таким образом, чтобы предоставить учащимся возможность планировать собственную деятельность, выявлять ошибки, допускаемые в ходе собственных познавательных действий, вносить необходимую коррекцию в процесс осуществления своей деятельности.

Приведем некоторые задачи, предлагаемые учащимся на факультативных занятиях в старших классах с математическим профилем [1, с. 51].

1. Пусть $p > 3$ – простое число. Докажите, что $p^2 - 1 : 24$.

2. Докажите, что любое натуральное число, десятичная запись которого состоит из $3 \cdot n$ одинаковых цифр, делится на 37.

3. Докажите, что число $11 \dots 1$ (1986 единиц) имеет по крайней мере 8 различных делителей.

4. Дан многочлен с целыми коэффициентами. Если в него вместо неизвестной подставить 2 или 3, то получаются числа, делящиеся на 6.

Докажите, что если вместо неизвестной в него подставить 5, то также получится число, делящееся на 6.

5. На 99 карточках пишутся числа $1, 2, \dots, 99$. Затем карточки тасуются и раскладываются чистыми сторонами вверх. На чистых сторонах карточек снова пишутся числа $1, 2, \dots, 99$. Для каждой карточки числа, стоящие на ней, складываются и 99 полученных сумм перемножаются. Докажите, что в результате получится четное число.

6. Докажите, что квадрат целого числа не может оканчиваться четырьмя одинаковыми цифрами, отличными от 0. Какими тремя цифрами может оканчиваться целое число, квадрат которого оканчивается тремя одинаковыми цифрами, отличными от 0?

7. Для каких n число $n^{2001} - n^4$ делится на 11?

8. Докажите, что для любого натурального числа найдется кратное ему число, десятичная запись которого состоит только из 0 и 1.

9. Может ли число, записываемое при помощи 100 нулей, 100 единиц и 100 двоек, быть полным квадратом?

10. Делится ли на 9 число $1234 \dots 500$? (В записи этого числа подряд выписаны числа от 1 до 500.)

11. Найдите наименьшее число, запись которого состоит лишь из нулей и единиц, делящееся без остатка на 225.

12. Коля Васин выписал пример на умножение, а затем заменил все цифры буквами: одинаковые цифры одинаковыми буквами, а разные – разными. Получилось равенство $\overline{ab} \cdot \overline{cd} = \overline{effe}$. Не ошибся ли Коля?

13. Найдите все такие трехзначные числа, которые в 12 раз больше суммы своих цифр.

Литература

1. Алфлутова, Н. Б. Алгебра и теория чисел: Сборник задач для математических школ / Н. Б. Алфлутова, А. В. Устинов. – М. : МЦНМО, 2002. – 264 с.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ПО ФИЗИКЕ ПО ТЕМЕ «ЯДЕРНЫЙ МАГНИТНЫЙ РЕЗОНАНС»

Клунко Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. С. Савенко, доктор техн. наук, профессор

Технический прогресс не стоит на месте, современные технологии прочно вошли в нашу жизнь, затронув также сферу образования, поэтому современное обучение без данных ресурсов уже немислимо. Особое место в образовании занимают электронные учебники (пособия), использование которых может себе позволить каждый учащийся.

В ходе выполнения дипломной работы нами был разработан электронный учебник по физике по теме «Ядерный магнитный резонанс» с дополнительным приложением.

Данный учебник позволит ознакомить учащихся с историей развития ядерного магнитного резонанса (ЯМР), общей теорией ЯМР и типами методов ЯМР, а разноуровневые задачи и лабораторная работа позволят применить на практике полученные знания теоретического материала.

Электронный учебник был составлен с помощью таких программ, как: MSWord, MS PowerPoint, Paint, Adobe Flash. В отличие от бумажного носителя позволяет ученикам рассматривать физические процессы в динамике и их развитии, накладывая на них соответствующее звуковое сопровождение. Кроме того, учащиеся при использовании электронного учебного пособия имеют возможность обратиться к дополнительной справочной информации, используя гиперссылки

Электронный учебник содержит следующие составляющие: подробное пользование навигацией учебника; теоретический раздел, содержащий необходимые теоретические сведения; практический раздел, содержащий задачи с решением; лабораторную работу с результатами.

Электронный учебник апробирован в ГУО «Средняя школа № 6 г. Мозыря». Самым главным достоинством использования учебного пособия является то, что он может стать прекрасным помощником во время дистанционного обучения и позволит учащимся углубить познания по данной теме на дому, самостоятельно применить свои знания на практике.

Активное использование электронного учебно-методического пособия в учебной и профессиональной деятельности – еще один шаг на пути перехода к личностно-ориентированной школе, создающей условия для дифференциации, персонализации учебного процесса.

Литература

1. Гюнтер, Х. Введение в курс спектроскопии ЯМР / Х. Гюнтер ; пер. с англ. – М. : Мир, 1984. – 478 с.

ЧИСЛОВЫЕ СИСТЕМЫ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коновалов Дмитрий, Каплич Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – М. И. Ефремова, канд. физ.-мат. наук, доцент

Ещё древнегреческие математики обнаружили существование несоизмеримых отрезков (это значит, что один из них не может быть составлен ни из какого целого числа равных между собой частей другого).

Таковыми являются, например, сторона квадрата и его диагональ. Понимание этого, с нашей современной точки зрения, можно расценить как признание существования иррациональных чисел, например $\sqrt{2}$.

Существуют определённые трудности усвоения теории действительных чисел. Во-первых, учащиеся не могут понять необходимость введения иррациональных чисел, во-вторых, изложение данной темы довольно упрощенное, в-третьих, отсутствует продуманная система упражнений, которая бы дала возможность учащимся получить правильное представление об этих числах [1, с. 51].

Определить, является ли число a рациональным или иррациональным довольно просто, если число a записано в виде дроби $a = \frac{p}{q}$ (p, q – целые числа, $q \neq 0$) или в виде бесконечной непериодической или периодической дроби. Но часто приходится иметь дело с действительными числами, по записи которого трудно определить, рациональное оно или иррациональное. Поэтому важно научить учащихся распознавать, рационально или иррационально число независимо от формы записи этого числа.

Покажем, как это можно сделать, используя методы доказательства от противного и математической индукции, применяя тригонометрические формулы, составляя алгебраические уравнения, корнем которого является данное число, а также комбинируя все эти методы.

I. Одним из распространенных методов доказательства того, что данное число является рациональным или иррациональным, является метод доказательства от противного.

Примеры.

1. Доказать, что $\sqrt{3} + \sqrt{5}$ – иррациональное число.

Первый способ. Предположим, что число $\sqrt{3} + \sqrt{5}$ – рациональное и равно r . Тогда $\sqrt{5} = r - \sqrt{3}$, $5 = (r - \sqrt{3})^2$, $5 = r^2 - 2\sqrt{3}r + 3$, отсюда следует, $\sqrt{3} = \frac{r^2 - 2}{2r}$. Из последнего равенства вытекает, что $\sqrt{3}$ – рациональное число, но $\sqrt{3}$ – число иррациональное. Получим противоречие, следовательно, предположение ложное, а поэтому $\sqrt{3} + \sqrt{5}$ – иррациональное число.

2. Доказать, что $\ln 3$ – иррациональное число.

Предположим, что число $\ln 3$ – рациональное, т.е. $\ln 3 = \frac{n}{m}$, где $n, m \in \mathbb{N}$. Тогда $10^{\frac{n}{m}} = 3$, отсюда $10^n = 3^m$. Последнее равенство невозможно, так как левая его часть делится на 5, а правая – нет. Получили противоречие, следовательно, $\ln 3$ – иррациональное число.

II. Доказать тот факт, что число является рациональным или иррациональным, можно путем составления алгебраического уравнения, которое имеет те или иные корни.

1. Доказать, что число $\sqrt{2} + \sqrt[3]{3}$ – иррациональное число. Составим алгебраическое уравнение с помощью данного числа. $(x - \sqrt{2})^3 = 3$. Упростим это уравнение. Получим $x^6 - 6x^4 + 6x^3 + 36x + 1 = 0$. Данное уравнение не имеет рациональных корней, кроме ± 1 . Так как $\sqrt{2} + \sqrt[3]{3}$ – также корень этого уравнения, и $\sqrt{2} + \sqrt[3]{3} \neq \pm 1$, то $\sqrt{2} + \sqrt[3]{3}$ – иррациональное число.

2. Доказать, что $\sin 10^\circ$ – иррациональное число.

Составим уравнение, корнем которого является число $\sin 10^\circ$. Запишем тождество $\sin 3\alpha = 3 \sin \alpha - 4 \sin^3 \alpha$. Положим, что $\alpha = 10^\circ$, имеем $\sin 30^\circ = 3 \sin 10^\circ - 4 \sin^3 10^\circ$, $3 \sin 10^\circ - 4 \sin^3 10^\circ = \frac{1}{2}$, $8 \sin^3 10^\circ - 6 \sin 10^\circ + 1 = 0$. Имеем, что $\sin 10^\circ$ – корень уравнения $8x^3 - 6x + 1 = 0$. Это уравнение не имеет рациональных корней. А так как $\sin 10^\circ$ – корень уравнения, то оно – иррациональное число.

Решение таких задач на уроках обобщающего повторения помогает учащимся ликвидировать указанные выше трудности при изучении действительных чисел.

Для самостоятельного решения учащимся предлагаются задания.

1. Доказать, что рациональными являются числа:

$$a) \sqrt{6 + \sqrt{11}} - \sqrt{6 - \sqrt{11}}; \quad b) \sqrt[3]{20 + \sqrt{392}} - \sqrt[3]{20 - \sqrt{392}}.$$

2. Доказать, что иррациональными являются числа

$$a) \sqrt{2} + \sqrt{3} + \sqrt{6}; \quad b) \sqrt[3]{5} - \sqrt{3} \text{ и другие.}$$

Литература

1. Терещенко, О. И. Рациональное или иррациональное число? / О. И. Терещенко, М. И. Ефремова // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «Школа-вуз»: материалы междунар. науч.-метод. конф., г. Гомель, 21–22 мая 2009 г. / Гом. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель, 2009. – С. 51–52.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ WEB-СТРАНИЦ И WEB-САЙТОВ

Конопелько Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Давыдовская, канд. физ.-мат. наук, доцент

Любому пользователю сети Интернет доступна информация, расположенная на web-сервере со специально установленным программным обеспечением. Огромная часть этой информации организована в виде Web-сайтов. Каждый из Web-сайтов в сети Интернет имеет свое имя (адрес). Для просмотра сайта на компьютере, планшете, мобильном устройстве пользователи используют специальные программы – браузеры. Прежде всего, Web-сайт представляет собой взаимосвязанные гипертекстовые документы (Web-страницы).

Web-страницы могут быть представлены в любом формате. При создании таких страниц может быть использован язык гипертекстовой разметки HTML (от англ. Hyper Text Markup Language). Этот язык предназначен для создания форматированного текста, насыщенного изображениями, звуком, анимацией, видеоклипами и гипертекстовыми ссылками на другие документы как внутри сайта, так и по всему Интернет-пространству [1].

Каждый HTML-документ записывается в формате ASCII, именно это позволяет работать с документом при помощи любого текстового редактора. Уже готовый и сохраненный HTML-документ представляет собой файл с расширением .html. Каждый HTML-файл должен содержать в себе: объявление (`<html>...</html>`), заголовок (`<title>...</title>`) и тело (`<body>...</body>`) документа. Внутри тегов необходимо записывать ту информацию, которая должна быть отображена на странице [1].

Для стилизации web-страниц используется язык таблицы стилей CSS (от англ. Cascading Style Sheets). При помощи языка CSS можно не только работать со шрифтами, но и изменять цвет текста, задавать положение на странице. Стили в HTML-документе можно подключить с помощью тега `<style>`. Значения стилей прописываются в HTML-документе или в отдельно созданном файле с расширением .css. Подключить

такой файл достаточно просто [2]. Необходимо лишь воспользоваться тегом `<a>` и внутри него прописать путь к файлу. Гораздо удобнее и практичнее хранить все заданные стили в отдельном файле. Например, файл с именем «style.css».

В настоящее время Web-сайты без какой-либо анимации не привлекают пользователей сети Интернет. Они кажутся устаревшими или незавершенными. Для придания странице Web-сайта динамичности и эффективности используется скриптовый язык программирования JavaScript. Он позволяет внедрить на страницы анимацию. Это может быть как плавная смена изображений на экране, так и визуальная анимация при нажатии на какой-либо из пунктов меню. Также данный язык поможет создать простой, но очень важный атрибут каждого сайта – форму. Это может быть форма регистрации или же форма обратной связи с владельцами сайта [3].

Все вышеперечисленные языки являются не только простыми, но и мощными. И хоть в последнее время стало появляться множество сервисов для создания сайтов, которые не требуют знания всех этих языков, владея каждым из них, возможно создать сайт самостоятельно без чьей-либо помощи.

Литература

1. Кириченко, А. В. HTML+CSS3. Основы современного WEB-дизайна / А. В. Кириченко, А. А. Хрусталева. – СПб. : Наука и Техника, 2018. – 352 с.
2. Даккет, Д. HTML и CSS. Разработка и веб-дизайн сайтов / Д. Даккет. – М. : Эксмо, 2013. – 480 с.
3. Флэнган, Д. JavaScript. Подробное руководство / Д. Флэнган. – Изд. 6-е. – СПб. : Символ – Плюс, 2021. – 1080 с.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ С ПОМОЩЬЮ ЯЗЫКА PYTHON

Коральков Артем (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – И. Н. Ковальчук, канд. пед. наук, доцент

Использование компьютерных моделей различных физических процессов и явлений способствует эффективности обучения учеников предмету физики, позволяет им осмысливать механизмы физических явлений, в большей степени тех процессов, которые невозможно увидеть человеческому глазу, а в некоторых случаях – неосуществимых на практике и в жизни. Нами были разработаны компьютерные модели задач о столкновении шаров и изучение колебаний доски на двух вращающихся цилиндрах.

Для моделирования использовался язык программирования Python, а в частности его библиотеки `pygame` [3] и `thorpy` [4].

Условие задачи о столкновении шаров: «Если маленький мячик из очень упругой резины бросить на пол вместе с мячом побольше, то после того, как мячи ударятся о пол, маленький мячик подпрыгнет в воздух. Можно так подобрать массу маленького мячика, что большой мяч останется на полу, а маленький подскочит на высоту, почти в девять раз большую той, с которой его бросали» [1].

На рисунке 1 представлен интерфейс программы, моделирующей первую задачу.

Программа позволяет задать начальную высоту падения шаров. При нажатии кнопки «Старт» начнется анимация падения шаров с последующим их отскокиванием от земли. Анимацию можно приостановить с помощью кнопки «Стоп», при нажатии кнопки «Старт» анимация начнется сначала.

Условие задачи «Изучение колебаний доски на двух вращающихся цилиндрах»: доска массой m помещена на два быстро вращающихся цилиндра, находящихся на расстоянии $2b$ друг от друга. Коэффициент трения между цилиндрами и доской μ . Предположим, что доска лежит на цилиндрах симметрично, то есть центр ее массы находится посередине между цилиндрами. Найти условия вращения цилиндров, при которых доска будет совершать гармонические колебания в горизонтальной плоскости, найти период этих колебаний [2].

На рисунке 2 представлен интерфейс программы, моделирующей вторую задачу.

Программа позволяет выбрать случай вращения цилиндров, а именно направления их вращения:

- 1) цилиндр 1 вращается по часовой стрелке, а цилиндр 2 – против часовой;
- 2) цилиндр 1 вращается против часовой стрелки, а цилиндр 2 – по часовой стрелке;
- 3) оба цилиндра вращаются в одну сторону, например, по часовой стрелке.

При нажатии кнопки одного из случаев откроется подменю с полями для ввода параметров для выбранного случая, а также кнопки «Старт» и «Стоп», позволяющие соответственно запустить и остановить анимацию, а также кнопка «Сбросить», возвращающая к выбору случая.



Рисунок 1. – Скриншот программы, моделирующей задачу о столкновении шаров

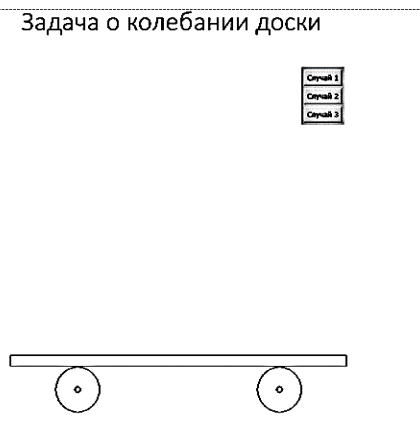


Рисунок 2. – Доска на вращающихся цилиндрах

Литература

1. Уокер, Дж. Физический фейерверк / Дж. Уокер ; под ред. И. Ш. Слободецкого. – 2-е изд. – М. : Мир, 1988. – 298 с.
2. Буховцев, Б. Задача Жуковского / Б. Буховцев // Квант. – 1977. – № 1. – С. 34–35.
3. Официальная документация Pygame [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.python.org/3/>. – Дата доступа: 15.09.2020.
4. Официальная документация Thorpy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.python.org/3/>. – Дата доступа: 25.10.2020.

ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ С ПРИМЕНЕНИЕМ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ

Кузьменко Евгений (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Давыдовская, канд. физ.-мат. наук, доцент

Функционирование современного информационного общества, деятельность любой, даже небольшой организации или производства невозможно представить без информационных технологий. Существующие на сегодняшний день информационные технологии и программные средства позволяют частично либо полностью автоматизировать труд человека. Автоматизация труда позволяет исключить влияние человеческого фактора. В последнее время данный вопрос стоит особо остро, поскольку в некоторых сферах производства человеческая ошибка может обернуться необратимыми последствиями.

Разработка систем, которые позволяют систематизировать или автоматизировать сбор и учет необходимых данных, является перспективным направлением на рынке информационных технологий [1, 2].

В условиях пандемии важным является и вопрос о совершенствовании процесса функционирования здравпункта в учебных учреждениях.

Здравпункт – это лечебно-профилактическое учреждение, которое организуется на предприятиях, в учебных заведениях и др. В здравпункте оказывается доврачебная и первая врачебная помощь при травмах, внезапных заболеваниях, отравлениях, острой сердечно-сосудистой и дыхательной недостаточности.

Актуальным является процесс разработки автоматизированных информационных систем, которые упрощают деятельность сотрудников здравпунктов и являются непосредственным помощником при выполнении их функциональных обязанностей, они позволяют улучшить работу фельдшера здравпункта за счет автоматизации процесса учета обращений учащихся, их медосмотров, вакцинации и заболеваний.

На сегодняшний момент уже существует ряд программных средств для упрощения работы медицинских учреждений, например, таких как «1С-Рарус: Управление медицинской организацией», «1С: Медицина. Клиническая лаборатория», однако основными недостатками рассматриваемых приложений является сложный интерфейс т.к. большинство функционала не будет использоваться в здравпунктах учреждений образования.

Разработка собственной информационной системы позволит решить данные проблемы, разработать нужный функционал и спроектировать интерфейс, наиболее подходящий под изученную предметную область.

На сегодняшний момент язык программирования C# – один из самых мощных, быстро развивающихся и востребованных языков в ИТ-отрасли. На нем пишутся самые различные приложения: от небольших информационных систем до крупных веб-порталов и веб-сервисов, обслуживающих ежедневно миллионы пользователей [2–4].

Автоматизированная информационная система позволит выполнять ежедневные рутинные операции быстрее, сделает обработку данных удобной, даст возможность анализировать деятельность здравпункта благодаря наглядным отчетам.

С использованием инструментальных средств C#, LINQ, .NET Framework, Entity Framework, Metro Framework, MS SQL Server спроектирована информационная система, которая обеспечивает сбор, хранение, обработку, поиск, выдачу необходимой информации.

Внедрение автоматизированной системы в работу здравпункта позволяет улучшить качество и скорость ведения различных журналов и медицинской документации, уменьшает количество ошибок.

Литература

1. Вендров, А. М. Проектирование программного обеспечения экономических информационных систем : учебник / А. М. Вендров. – М. : Финансы и статистика, 2005. – 20 с.
2. Адам, Ф. LINQ: язык интегрированных запросов в C 2010 для профессионалов / Ф. Адам. – М. : Вильямс, 2011. – 656 с.
3. Коннолли, С. Т. Базы данных. Проектирование, реализация и сопровождение. Теория и практика : учебник / С. Т. Коннолли, К. Бегг. – 3-е изд., перераб. с англ. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2003. – 1440 с.
4. Павловская, Т. С. Программирование на языке высокого уровня / Т. С. Павловская. – П. : Питер, 2014. – 432 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ УЧЕТА И ОБСЛУЖИВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ НА ПРЕДПРИЯТИИ

Лещинский Сергей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. В. Давыдовская, канд. физ.-мат. наук, доцент

Учет и обслуживание вычислительной техники – один из важнейших моментов в работе практически любой организации: необходимо контролировать замену и наличие комплектующих, располагать данными о составе, местонахождении и точных характеристиках оборудования, учитывать эксплуатацию и движение техники, начиная с момента покупки до списания и не только.

Обслуживание вычислительной техники включает в себя два основных аспекта – плановая проверка состояния и ремонт оборудования.

Плановая проверка состояния – комплекс технологических операций и организационных действий по поддержанию работоспособности или исправности объекта при его использовании по назначению. Основная цель технического обслуживания – это предупреждение, своевременное выявление и устранение отказов и повреждений вычислительной техники.

Ремонт – мероприятия по восстановлению работоспособности оборудования за счет замены или ремонта отдельных комплектующих. Если в результате неисправности оборудование не подлежит ремонту, то его необходимо списать.

Не вовремя проведенное обслуживание вычислительной техники может остановить работу как отдельных сотрудников предприятия, так и целых структурных подразделений.

Вместе с тем, до сих пор существует немало организаций, которые проводят учет оборудования вручную (без использования специализированного программного обеспечения). Поскольку на сотрудников, ведущих данный учет, обычно возложены и другие обязанности, часто возникают ситуации, когда информация вносится не вовремя или даже теряется.

Автоматизированная информационная система обслуживания и учета вычислительной техники позволит улучшить работу сотрудников за счет автоматизации процесса учета и обслуживания вычислительной техники, вести учет оборудования, ремонта и обслуживания вычислительной техники, а также учет обращений сотрудников гостиничного комплекса.

В качестве языка разработки программного кода такой системы может быть выбран C#, который относится к семье языков с C-подобным синтаксисом, из них его синтаксис наиболее близок к C++ и Java. Язык имеет статическую типизацию, поддерживает полиморфизм, перегрузку операторов (в том числе операторов явного и неявного приведения типа), делегаты, атрибуты, события, свойства, обобщенные типы и методы, итераторы, анонимные функции с поддержкой замыканий, LINQ, исключения, комментарии в формате XML [1–3].

В качестве платформы для создания приложения можно использовать Фреймворк NET. Оптимальную работу с базой данных можно организовать с помощью Entity Framework и языка запросов LINQ Entity Framework – объектно-ориентированная технология доступа к данным, которая предоставляет возможность взаимодействия с объектами как посредством LINQ в виде LINQ to Entities, так и с использованием Entity SQL [1, 4].

Платформа Entity Framework позволяет работать с данными в форме специфических для домена объектов и свойств (например, с клиентами и их адресами) без необходимости учитывать формат базовых таблиц и столбцов базы данных, где хранятся эти данные. Entity Framework дает

разработчикам возможность работать с данными на более высоком уровне абстракции, создавать и сопровождать приложения, ориентированные на работу с данными, одновременно с этим сокращая объем кода по сравнению с традиционными приложениями. Поскольку Entity Framework является компонентом NET Framework, Entity Framework приложения могут работать на любом компьютере, на котором установлена NET Framework с пакетом обновления 1 (SP1) версии 3,5 [5].

Такая автоматизированная информационная система имеет удобный и интуитивно понятный пользовательский интерфейс, является удобной и гибкой в настройке и использовании, она позволит автоматизировать учет вычислительной техники на предприятии, а также будет облегчать процесс учета и работы с вычислительной техникой для сотрудников.

Литература

1. Албахари, Д. LINQ. Карманный справочник / Д. Албахари. – М. : BHV, 2009. – 240 с.
2. Албахари Б. С. 7.0. Карманный справочник / Б. Албахари, Дж. Албахари. – М. : BHV, 2017. – 224 с.
3. Информационная система «PrintStat». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.isprintstat.ru/>. – Дата доступа: 10.03.2021.
4. C Sharp – Википедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/C_Sharp. – Дата доступа: 10.03.2021.
5. SQLite vs MySQL vs PostgreSQL: сравнение систем управления базами данных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://devacademy.ru/posts/sqlite-vs-mysql-vs-postgresql/>. – Дата доступа: 16.03.2021.

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО ФИЗИКЕ ПО ТЕМЕ «КВАНТОВЫЕ ГЕНЕРАТОРЫ»

Лисименко Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. С. Савенко, доктор техн. наук, профессор

Современные технологии прочно вошли в нашу жизнь, затронув также сферу образования. В настоящее время в данной сфере наиболее актуальным становится разработка компьютерных программ – электронных учебников по различным дисциплинам. Компьютерные учебные программы создаются по тем дисциплинам, которые являются профилирующими в профессиональной подготовке.

В ходе выполнения дипломной работы нами было разработано электронное учебно-методическое пособие по физике по теме «Квантовые генераторы». Основной целью создания электронного учебного пособия является развитие творческих и коммуникативных способностей, формирование умения работать с информацией, активное вовлечение детей в учебный процесс.

Данное пособие позволит ознакомить учащихся с историей создания лазеров, принципом действия и видами, основными свойствами лазерного луча, а также с областью применения в различных направлениях. Также неотъемлемой задачей электронного учебника является формирование у обучающихся потребности в использовании представленного материала в будущей профессиональной деятельности.

Электронный учебник был составлен с помощью таких программ, как: MSWord, MS PowerPoint, Paint, Adobe Flash. В отличие от бумажного ЭУМП позволяет ученикам рассматривать физические процессы в динамике и их развитии, накладывая на них соответствующее звуковое сопровождение. Кроме того, учащиеся при использовании электронного учебного пособия имеют возможность пройти тестирование по изучаемой теме или обратиться к дополнительной справочной информации, используя гиперссылки.

Электронное учебно-методическое пособие содержит следующие составляющие:

1. Теоретический раздел, содержащий необходимые теоретические сведения.
2. Практический раздел, содержащий задачный материал с решениями.
3. Раздел контроля знаний, содержащий тестовые задания, задачи для самостоятельного решения.
4. Вспомогательный раздел, содержащий рекомендуемую литературу.

Содержание ЭУМП соответствует современным требованиям соответствующей степени обучения. Также важно, что электронное учебно-методическое пособие не является точной копией содержания бумажного учебника, так как данную тему в основном разбирают на дополнительных занятиях.

Электронное методическое пособие апробировано в ГУО «Средняя школа № 13 г. Мозырь». Проведенные статистические исследования использования обучающихся и тестирующих программ (в рамках учебного процесса) показывают, что их применение позволило повысить не только интерес к будущей специальности, но и успеваемость по данной дисциплине.

Большинство учащихся лучше воспринимают информацию зрительно, тем более, если она качественно оформлена. Эти программы дают возможность каждому учащемуся независимо от уровня подготовки активно участвовать в процессе образования, индивидуализировать свой процесс обучения, осуществлять самоконтроль. Не быть пассивным наблюдателем, а активно получать знания и оценивать свои возможности. Учащиеся начинают получать удовольствие от самого процесса обучения, независимо от внешних мотивационных факторов.

Преимуществами использования созданного электронного учебно-методического пособия являются:

- 1) возможность компактного хранения большого объема информации;
- 2) легкость, удобство в эксплуатации;
- 3) быстрый доступ к справочной информации;
- 4) расширение возможностей обучения, визуальные эффекты;
- 5) совершенствование преподавания;
- 6) наличие контрольно-измерительных материалов для автоматической проверки.

Подводя итоги, можно сказать, что была проделана работа по созданию электронного учебника, предназначенного для использования его на занятиях, а также для самостоятельной работы учащихся. Основным достоинством данного программного продукта является доступность изложенного материала.

Литература

1. Сивухин, В. А. Общий курс физики. Оптика / В. А. Сивухин. – М. : Наука, 1980. – 752 с.
2. Матвеев, А. Н. Оптика / А. Н. Матвеев. – М. : Высшая школа, 1985. – 351 с.
3. Тарасов, Л. В. Лазеры. Действительность и надежды / Л. В. Тарасов. – М. : Наука, 1985. – 176 с.

ЭОР «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ВЕКТОРНОЙ АЛГЕБРЫ ПРИ РЕШЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ»

Лисович Павел (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Главная цель использования ЭОР на уроках – вывести образовательный процесс на новый уровень, который так нужен современным школьникам. Электронные средства обучения обладают большим мотивирующим потенциалом: школьникам нравится учиться при помощи современного оборудования, самостоятельно изучать те или иные темы, проверять себя и получать обратную связь. Наконец, электронный ресурс обладает большими возможностями по организации больших массивов данных – следовательно, ЭОР способны предоставить ученику гораздо больше информации, чем традиционные ресурсы, при этом вся текстовая, визуальная, звуковая информация будет компактно размещаться на одном цифровом устройстве.

На основе лекций, статей по теме «Векторная алгебра и её приложения» и средств информационно-коммуникационных технологий был разработан учебник «Использование методов векторной алгебры при решении практических задач по математике». Данный учебник разработан как для изучения учебного материала, так и для отработки умений и навыков решения задач школьной математики методами векторной алгебры. Данный ЭОР предназначен как для педагогов, так и для учеников.

Учебник не сложен в использовании и схож с электронным методичкой. На его главной странице расположены управляющие кнопки, которые направят пользователя к любой теме или содержанию учебника. В ЭОР также присутствует небольшая инструкция по пользованию ресурсом. Электронный учебник разделен на две части. В теоретической части учебника расположена систематическая информация, разделенная на несколько частей, а именно: основные понятия векторной алгебры, основные свойства сложения, вычитания и произведения нескольких векторов, системы и базисы систем различных векторов, определение основных характеристик треугольника и тетраэдра методами векторной алгебры. В практической части ЭОР находятся решение некоторых алгебраических задач с использованием приложений векторной алгебры, решение задач, связанных с доказательством прямых и отрезков, прямых и плоскостей, и решение задач, связанные с нахождением объема пирамиды. ЭОР был создан с помощью языка гипертекстовой разметки (html) и каскадных таблицей стилей (CSS).

Данный учебник был апробирован в ГУО «Гимназия им. Я. Купалы» и ГУО «Гимназия г. Калинковичи». Применение электронного учебника позволило повысить активность и интерес в изучении математики. С электронным учебником нахождение любой информации по теме не составит труда, а решение задач с помощью векторной алгебры позволит лучше разобраться в теме. Использование современных методов обучения детей в школах, а именно – электронных учебников, улучшает качество знаний, ускоряет процесс получения информации. Применение электронных средств образования при изучении данной темы позволяет формировать математические компетенции и повышает мотивацию к получению новых навыков и умений.

Литература

1. Калдыбаев, С. К. Электронные образовательные ресурсы: роль и назначение / С. К. Калдыбаев, А. Д. Онгарбаева. – М. :Международный журнал экспериментального образования, 2016. – 159 с.

2. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-ПРОГРАММИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ОБУЧАЮЩИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ФИЗИКЕ

Лихтар Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. Н. Навныко, канд. физ.-мат. наук, доцент

В настоящее время вопросам обучения и образования, в частности, учебным дисциплинам, уделяется значительное внимание, а с помощью веб-технологий это становится намного проще и доступнее.

Нами разработан сайт для тех, кто хочет понимать физику, интересуется физикой, преподает физику. Проект создавался как база знаний по физике. На сайте представлена теория по основным разделам теоретической физики, отдельные научные статьи, новости физической науки, а также работы и лекции преподавателей кафедры теоретической физики и прикладной информатики УО МГПУ им. И. П. Шамякина. Все это существенно упростит поиск необходимой информации для студентов физико-инженерного факультета.

Основные этапы создания веб-сайта:

- 1) постановка целей и задач сайта;
- 2) создание, проработка технического задания на разработку сайта;
- 3) прототипирование;
- 4) создание макета дизайна сайта;
- 5) верстка;
- 6) программирование;
- 7) наполнение контентом;
- 8) тестирование.

Прототипирование сайта – это процесс создания прототипа. Делается это для того, чтобы грамотно продумать расположение нужных блоков и элементов дизайна; увидеть наглядно концепцию будущего сайта; правильно организовать систему навигации на сайте; продумать возможности взаимодействия посетителя с сайтом.

Для дизайна использовался сервис Figma – кросс-платформенный онлайн-сервис для дизайна интерфейсов и веб-разработки. Разработка интерфейсов происходит в онлайн-приложении. У Figma есть две ключевые особенности [1]: доступ к макету прямо из окна браузера и возможность совместной работы над документами. Кроме того, у Figma невысокие требования к подготовке пользователя и довольно-таки мощный потенциал при относительной простоте, поэтому для создания макета и дизайна нами был выбран именно этот сервис.

На данный момент существует много редакторов кода со своими особенностями, удобствами и уникальными возможностями. Выбор пал на Visual Studio Code – бесплатный и очень популярный редактор кода от Microsoft. Редактор помогает в работе веб-разработчикам и верстальщикам всех уровней. С одной стороны, он подходит новичкам, потому что его интерфейс интуитивно прост и понятен. С другой стороны, в VS Code встроено много возможностей, которые интересны опытным разработчикам.

HTML (Hyper Text Markup Language – «язык гипертекстовой разметки») – самый базовый строительный блок Веба [2]. Он определяет содержание и структуру веб-контента. Другие технологии, помимо HTML, обычно используются для описания внешнего вида/представления (CSS) или функциональности / поведения (JavaScript) веб-страницы.

CSS (Cascading Style Sheets) – это код, который используется для стилизации веб-страниц.

JavaScript – это язык программирования, который добавляет интерактивность на веб-сайт, например, отклик при нажатии кнопок или при вводе данных в формы, динамические стили, анимация.

В работе продемонстрированы возможности всех используемых приложений при создании сайта, его прототипировании и наполняемом контенте.

Литература

1. Вуд, Б. Figma для UX-дизайна / Б. Вуд. – М. : linkedin.com, 2018.

2. Брайан, Х. HTML5 и CSS3. Веб-разработка по стандартам нового поколения / Х. Брайан. – М. : Издательский дом «Питер», 2011.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ВЕКТОРНОЙ АЛГЕБРЫ

Лыщенко Данила (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – С. Р. Бондарь, канд. пед. наук, доцент

Метод проектов позволяет на платформе мультимедиа развивать познавательные навыки, ориентироваться в информационной среде, развивать критическое и творческое мышление. Метод проектов всегда предполагает самостоятельную деятельность учащихся и органично сочетается с групповыми методами. Основные требования к методу проектов:

- а) наличие поставленной исследовательской задачи;
- б) самостоятельная работа учащихся;
- в) практическая значимость результатов работы;
- г) использование исследовательских методов решения проблемы;
- д) выдвижение гипотез;
- е) сбор, систематизация и анализ данных;
- ж) выводы.

Реализация метода проектов может быть осуществлена в виде электронного портфолио. Последний представляет собой образовательные результаты.

Метод проектов – это совокупность приемов, позволяющих учащимся решить поставленную образовательную задачу с обязательной презентацией результатов. В основе метода проектов лежат развитие познавательных навыков учащихся, способность прогнозировать результаты и возможные последствия различных вариантов решения поставленных задач. Данный метод в дидактике позволяет формировать и развивать различные интеллектуальные умения, творческое мышление. Преподаватель в данной ситуации выступает как координатор, эксперт. Метод проектов предполагает самостоятельную деятельность поискового, исследовательского характера. Как правило, проект выполняет команда. При этом эффективность группового метода определяется вкладом каждого участника и команды в целом. При соревновательной модели учащиеся стремятся к единой цели, и результатом совместной работы являются знания. Метод проектов позволяет развивать индивидуально ответственность каждого участника.

Литература

1. Полат, Е. С. Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров, 1999. – 224 с.
2. Бтемирова, Р. И. Метод проектов в условиях современного высшего образования / Е.С. Бтемирова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.

О ПРИМЕНЕНИИ ФОРМУЛ ЭЙЛЕРА И МУАВРА В ТРИГОНОМЕТРИИ

Медведев Никита, Стрижанов Михаил (Международный университет «МИТСО», г. Минск)

Научный руководитель – В. А. Шилинец, канд. физ.-мат. наук, доцент

Как известно, множество комплексных чисел является обобщением множества действительных чисел. Комплексные числа вошли в математику и играют в ней важную роль не столько в силу абстрактных обобщений и стремления к общности математических теорий, сколько в силу того большого значения, которое они имеют при решении многих трудных задач, выдвигаемых практикой.

Учение о комплексных числах и функциях комплексной переменной находят себе многочисленные приложения.

С одной стороны, в различных прикладных математических дисциплинах: теоретической физике, гидродинамике, теории упругости, небесной механике, с другой стороны, в различных отделах чистой математики: алгебре, аналитической теории чисел, дифференциальных уравнениях и др.

Так, утверждение о том, что всякое алгебраическое уравнение имеет, по крайней мере, один комплексный корень, является основным в алгебре. Следует указать на многочисленные нити, связывающие учение о комплексных числах с геометрией. Широко используются комплексные числа в электротехнике. Применение комплексных чисел дает возможность использовать все законы, формулы и методы расчетов, применяющиеся в цепях постоянного тока, для расчета цепей переменного тока, упростить некоторые расчеты, заменив графическое решение с использованием векторов алгебраическим решением, рассчитывать сложные цепи, которые другим путем решить нельзя, и, наконец, унифицировать расчеты цепей постоянного и переменного токов. Необходимо также отметить, что многие вопросы классического анализа получили ясное очертание и нашли свое полное решение лишь благодаря обращению к комплексному анализу.

В данной работе проиллюстрируем приложения комплексных чисел при выводе формул для преобразования сумм $A = \cos \alpha + \cos \beta$ и $B = \sin \alpha + \sin \beta$ в произведение.

Имеем:

$$\begin{aligned} A + Bi &= (\cos \alpha + i \sin \alpha) + (\cos \beta + i \sin \beta) = \\ &= e^{i\alpha} + e^{i\beta} = e^{\frac{\alpha + \beta}{2}} \cdot \left(e^{\frac{i(\alpha - \beta)}{2}} + e^{-\frac{i(\alpha - \beta)}{2}} \right) = \\ &= \left(\cos \frac{\alpha + \beta}{2} + i \sin \frac{\alpha + \beta}{2} \right) \cdot 2 \cos \frac{\alpha - \beta}{2} = \\ &= 2 \cos \frac{\alpha + \beta}{2} \cdot \cos \frac{\alpha - \beta}{2} + i \cdot 2 \sin \frac{\alpha + \beta}{2} \cos \frac{\alpha - \beta}{2}. \end{aligned}$$

По закону равенства комплексных чисел находим:

$$\begin{aligned} A &= 2 \cos \frac{\alpha + \beta}{2} \cdot \cos \frac{\alpha - \beta}{2}, \\ B &= 2 \sin \frac{\alpha + \beta}{2} \cos \frac{\alpha - \beta}{2}. \end{aligned}$$

ПРОВЕРКА В КОМПЬЮТЕРНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ ЗАКОНОВ СОХРАНЕНИЯ ИМПУЛЬСА И ЭНЕРГИИ

Мороз Никита (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Макаревич, канд. физ.-мат. наук, доцент

Компьютерным экспериментом называется использование компьютерной математической модели для изучения поведения объекта исследования [1].

Целью работы является проверка в компьютерном эксперименте выполнения законов сохранения импульса и энергии.

На основании этого в среде Matlab была разработана компьютерная программа, позволяющая в динамике визуализировать попадание пули в математический маятник при условии, что пуля, пробив его, продолжает движение. Результаты работы этой программы представлены на рисунке 1, где показаны положения пули и маятника до столкновения и после его пробивания.

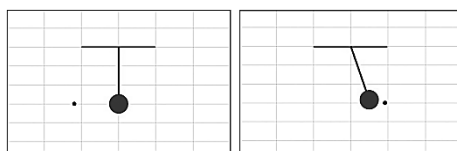


Рисунок 1. – Пробивание пулей математического маятника

При построении математической модели законы сохранения импульса и энергии учитывались следующим образом. Перед началом исполнения компьютерной программы задавались скорости пули до попадания в маятник и после вылета из него. Далее на основании закона сохранения импульса вычислялась приобретаемая маятником скорость. Зная начальную скорость маятника, с использованием закона сохранения энергии вычислялась высота его отклонения. Реализация данной программы в динамике продемонстрировала ее хорошее соответствие реальному протеканию рассматриваемого физического процесса.

Таким образом, данная модель позволила проверить в компьютерном эксперименте выполнение законов сохранения импульса и энергии и может быть использована в качестве демонстрационной при их изучении.

Литература

1. Майер, Р. В. Компьютерное моделирование: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов / Р. В. Майер. – Глазов : Глазовский государственный педагогический институт, 2015. – 619 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ХОДЕ ШКОЛЬНЫХ ЛЕКЦИОННЫХ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ

Мякина Светлана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Н. В. Гуцко, канд. физ.-мат. наук, доцент

В 2020-2021 учебном году содержание по учебному предмету «Математика» для учащихся X классов было обновлено, в частности, один из разделов, включенных в учебную программу, – «Производная» [1, с. 7]. Следует отметить важность и необходимость изучения элементов дифференциального исчисления, которое является математической основой всего современного природоведения. Тем не менее, не глядя на то, что понятие производной получило детальную методическую обработку, усвоение теоретических знания и решение типовых задач являются сложными для понимания учащимися. Данный материал является сложным не только для учеников, но и для учителей, которым предстоит проработать методическую систему изучения курса в средней общеобразовательной школе.

Современный этап развития образования также характеризуется переходом на компетентностную модель обучения [2, с. 35]. В связи с чем преподаватель сталкивается с необходимостью использования в образовательном процессе активных и интерактивных форм обучения, направленных на формирование ключевых компетенций учащихся.

Учитывая вышеизложенное, в помощь учителям-предметникам была разработана рабочая тетрадь для организации учебного процесса на школьных лекционных уроках по разделу «Производная». Форма рабочей тетради представляет собой таблицу, которая состоит из двух столбцов. Содержание вопросов урока-лекции отражается в левом столбце, который является основным рабочим полем, а второй столбец предназначен для заметок, который учащиеся заполняют в ходе прослушивания и последующего домашнего прорабатывания изучаемого материала.

В рабочую тетрадь включены формулы и формулировки всех определений, свойств, утверждений и теорем. В этой связи у учителя освобождается значительная часть учебного времени, которая перераспределяется на разбор и анализ доказательств свойств и теорем, алгоритмов решения типовых примеров, решение примеров с заранее запланированными ошибками, на работу с учебно-методической и научной литературой и т. д.

При таком подходе организации компетентностно-ориентированных школьных уроков-лекций учитель получает возможность организовать действия учащихся, направленные на формирование следующих ключевых компетенций:

- **самообразования** компетенция формируется в результате включения учащихся в процесс учения в ходе изучения раздела «Производная» и проведения анализа доказательств теорем и решения примеров и прикладных задач, в том числе примеров с заранее запланированными ошибками;
- **предметно-информационные** компетенции формируются при выполнении упражнений, сформулированных в рабочей тетради по изучаемым темам раздела «Производная», а также могут формироваться в ходе выполнения обучающего и (или) исследовательского проектов (мини-проектов);
- **деятельностно-коммуникативные** компетенции формируются в ходе уроков, а также защит обучающего и (или) исследовательского проектов;
- **социально-трудовой деятельности** формирование происходит в ходе сотрудничества учащихся и выполнения обучающих и исследовательских проектов;
- **самоорганизации** компетенции формируются в период адаптации учащихся к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда в ходе уроков-лекций.

Литература

1. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для X класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый уровень) // Национальный образовательный портал: [сайт]. [2020]. – Режим доступа: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/304-uchebnye-predmetu-v-xi-klassy-2020-2021/3811-matematika.html>. – Дата доступа: 05.10.2020.

2. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 дек. 2018 г. № 125. Доступ из справ.-правовой системы «Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь».

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭНТРОПИИ ПРИ ТЕПЛОБМЕНЕ

Немченя Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. С. Савенко, доктор техн. наук, профессор

Энтропия – мера неупорядоченности систем. Она характеризует степень вариативности микросостояния объекта: чем выше энтропия, тем в большем числе существенно различных микросостояний может находиться объект при данном микросостоянии. Исторически первым примером была энтропия нагретого физического тела, которая интерпретируется как неопределенность положений и импульсов молекул при данной температуре.

При вычислении энтропии требуется математическая модель объекта. Одни объекты состоят из уравнений, описывающих объект, из пространства, которого берут свои значения переменные. Другие атрибуты модели могут изменять свои значения при разных условиях, к ним относятся значения переменных, координатные системы, в которых записаны уравнения, изменяемые связи между частями модели, границы областей.

В теории теплообмена изучаются закономерности переноса теплоты из одной области пространства в другую. Процессы переноса теплоты представляют собой процессы обмена внутренней энергией между элементами рассматриваемой системы в форме теплоты.

Опыт был выполнен на лабораторной установке «Измерение теплоемкости тел» (рисунок 1).



Рисунок 1. – Измерение теплоемкости тел

В ходе лабораторного эксперимента изменения энтропии тел при теплообмене были получены графики нагревания (рисунок 2) и охлаждения (рисунок 3).



Рисунок 2. – Графики нагревания

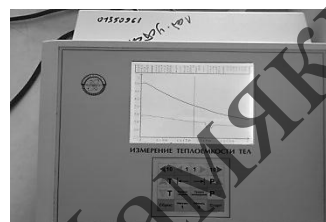


Рисунок 3. – График охлаждения

Изменение энтропии стакана и цилиндра при релаксации равны:

$$\Delta S_s = \int_{T_{01}}^{T_1} \frac{CdT}{T} = C \ln \frac{273,16 + t_1}{273,16 + t_{01}} \quad (1)$$

$$\Delta S_c = \int_{T_{02}}^{T_2} \frac{cmdT}{T} = cm \ln \frac{273,16 + t_2}{273,16 + t_{02}} \quad (2)$$

Если в какой-то момент времени энтропия в системе меньше своего максимального значения, то в дальнейшем энтропия системы не уменьшается. Закон возрастания энтропии можно проследить за процессами, происходящими в окружающей среде.

Литература

1. Грабовский, Р. И. Курс физики / Р. И. Грабовский. – СПб.: Издательство «Лань», 2005. – 608 с.
2. Геворкян, Р. Г. Курс общей физики : учеб. пособие для вузов / Р. Г. Геворкян, В. В. Шепель. – Изд. 3-е, перераб. – Минск : «Высшая школа», 1972. – 517 с.

РЕШЕНИЕ ОДНОГО УРАВНЕНИЯ, СВОДЯЩЕГОСЯ К ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОМУ УРАВНЕНИЮ ВТОРОГО ПОРЯДКА

Примак Яна (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)

Научный руководитель – Е. А. Сетько, канд. физ.-мат. наук, доцент

Решение линейных дифференциальных уравнений второго порядка с постоянными коэффициентами подробно изучаются в курсе высшей математики студентами всех специальностей и имеют многочисленные приложения в физике, биологии, экономике. Однако и многие нестандартные и олимпиадные задачи сводятся к таким уравнениям. Это относится и к уравнению из сборника олимпиадных заданий [2], решение которого представлено в этой статье.

Задача. Найти решение уравнения $2y'(x) + \pi y(1-x) = \pi$, для которого выполняется условие $y(0) = 1$.

Решение. Продифференцируем обе части уравнения:

$$2y''(x) - \pi y'(1-x) = 0,$$

$$2y''(1-x) - \pi y'(x) = 0,$$

$$2y'(1-x) + \pi y(x) = \pi,$$

$$y'(1-x) = \frac{\pi - \pi y(x)}{2}.$$

Подставим всё в исходное соотношение:

$$2y''(x) - \frac{\pi^2 - \pi^2 y(x)}{2} = 0,$$

$$4y''(x) - \pi^2 + \pi^2 y(x) = 0,$$

$$4y''(x) + \pi^2 y(x) = \pi^2.$$

В результате преобразований получили линейное дифференциальное уравнение второго порядка с постоянными коэффициентами. Сначала соответствующее однородное уравнение методом Эйлера [1] ($y = e^{\lambda x}$):

$$\lambda^2 e^{\lambda x} + \frac{\pi^2}{4} e^{\lambda x} = 0,$$

$$\lambda^2 = -\frac{\pi^2}{4},$$

$$\lambda = \pm \frac{\pi}{2} i,$$

$$y = C_1 \cos \frac{\pi}{2} x + C_2 \sin \frac{\pi}{2} x,$$

$$\varphi = A,$$

$$\varphi' = 0,$$

$$\varphi'' = 0,$$

$$0 + \frac{\pi^2}{4} \varphi = \frac{\pi^2}{4},$$

$$\varphi = 1.$$

Тогда общее решение исходного неоднородного дифференциального уравнения имеет вид:

$$y = C_1 \cos \frac{\pi}{2} x + C_2 \sin \frac{\pi}{2} x + 1.$$

Подставим найденную функцию в условие:

$$y(0) = C_1 + 1 = 1,$$

$$C_1 = 0.$$

И получим:

$$y = C_2 \sin \frac{\pi}{2} x + 1.$$

Сделаем проверку:

$$y' = \frac{\pi}{2} C_2 \cos \frac{\pi}{2} x,$$

$$\pi C_2 \cos \frac{\pi}{2} x + \pi (C_2 \sin(\frac{\pi}{2} - \frac{\pi}{2} x) + 1) = \pi,$$

$$C_2 \cos \frac{\pi}{2} x + C_2 \cos \frac{\pi}{2} x = 0,$$

$$C_2 = 0.$$

В итоге, решением в данном случае является: $y = 1$.

Решение нестандартных задач требует не только прочных знаний по программе, но и умения перевести необычное условие на подходящий математический язык, а также достаточного уровня математической культуры.

Литература

1. Высшая математика : учебник / Е. А. Ровба [и др.]. – Минск : Выш. школа, 2018. – 398 с.

2. Задачи студенческих математических олимпиад с указаниями и решениями : учеб. пособие / Ф. Д. Беркович, В. С. Федий, В. И. Шлыков. – Новочеркасск : ЮжноРос. гос. техн. унт, 2001. – 192 с.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕМПЕРАТУРНОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ДЛЯ ДВУМЕРНОГО СТАЦИОНАРНОГО ПРОЦЕССА

Сечко Алеся (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Л. В. Дорошева, старший преподаватель

Целью работы является разработка шаблонов температурного распределения для двумерного стационарного процесса [1]. Исследуемое распределение описывается двумерным стационарным уравнением теплопроводности:

$$\Delta u = -f, \quad (1)$$

с граничными условиями:

$$\begin{aligned} u(0, y) &= f_1(y), (0 \leq y \leq 1), \\ u(1, y) &= f_2(y), (0 \leq y \leq 1), \\ u(x, 0) &= f_3(x), (0 \leq x \leq 1), \\ u(x, 1) &= f_4(x), (0 \leq x \leq 1). \end{aligned} \quad (2)$$

Здесь $u = u(x, y)$ – функция, описывающая распределение температуры внутри пластины, $f = f(x, y)$ – поток тепла внутри пластины; $\Delta = \frac{\partial^2}{\partial x^2} + \frac{\partial^2}{\partial y^2}$ – оператор Лапласа; $(x, y) \in \Omega = [0, a] \times [0, b]$.

Численное решение поставленной краевой задачи Дирихле с использованием формул конечных разностей и метода итерации описывается следующей формулой:

$$u_{ij}^{(k)} = 0.25(u_{i-1,j}^{(k-1)} + u_{i+1,j}^{(k-1)} + u_{i,j-1}^{(k-1)} + u_{i,j+1}^{(k-1)} + h^2 f_{ij}), \quad (3)$$

$$i = \overline{1, N-1}, j = \overline{1, M-1}.$$

В данной формуле (3) приняты следующие обозначения: N, M – количества узловых точек на отрезках $[0, a], [0, b]$ соответственно, i, j – номера узловых точек, h – шаг на сетке (считается, что шаг по x равен шагу по y), k – номер итерации.

Вычислительный процесс (3) продолжается до тех пор, пока погрешность вычислений на сетке не станет меньше наперед заданной величины ε , определяемой условием:

$$\sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^M |u_{ij}^{(k)} - u_{ij}^{(k-1)}| < \varepsilon. \quad (4)$$

Пятиточечный шаблон, описывающий решение рассматриваемой краевой задачи, представлен на рисунке 1.

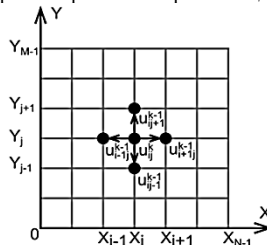


Рисунок 1. – Пятиточечный шаблон «крест»

На приведённом рисунке присутствует зависимость как «по горизонтали», так и «по вертикали».

Численное решение уравнения Пуассона, реализованное в среде Matlab [2] (PDE Toolbox) при

$$f(x, y) = -2\pi^2 \cos(\pi x) \sin(\pi y),$$
$$f_1(y) = \sin(\pi y), \quad f_2(y) = -\sin(\pi y), \quad f_3(x) = 0, \quad f_4(x) = 0$$

показано на рисунке 2.

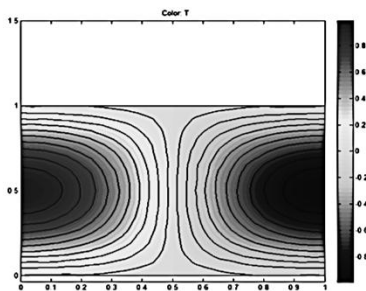


Рисунок 2. – Распределение температуры в пластине

Красным цветом показаны пиксели с максимальным значением температуры, а синим – с минимальным.

Литература

1. Самарский, А. А. Теория разностных схем : учеб. пособие / А. А. Самарский. – М. : Наука, 1989. – 616 с.
2. Поршнев, С. В. Matlab 7. Основы работы и программирования : учебник / С. В. Поршнев. – М. : Бином-пресс, 2011. – 320 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВЫХ РЕДАКТОРОВ WRITER И WORD

Сильвина Юлия (ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)

Научный руководитель – И. Ю. Хлобыстова, канд. пед. наук, доцент

Одним из важных показателей современного человека является умение пользоваться текстовыми редакторами, так как обработка текстовой информации сегодня встречается практически в любой профессии. В мире существует и активно разрабатывается множество офисных пакетов, которые содержат в себе текстовые редакторы. Наиболее известными офисными пакетами являются Microsoft Office и OpenOffice. Каждый пользователь выбирает для себя наиболее удобный пакет программного обеспечения. Но стоит обратить внимание, что лицензионный пакет Microsoft Office является платным, а его альтернатива, OpenOffice, доступна и является бесплатной.

OpenOffice, как и Microsoft Office, состоит из нескольких программ, которые составляют пакет. Первым отличием является то, что продукт от Microsoft поставляется во множестве модификаций (Standart, Professional, Enterprise и так далее), OpenOffice доступен только в одной версии.

В данной статье рассмотрим текстовые редакторы этих офисных пакетов - Word и Writer.

Если сравнивать по скорости открытия документов, то преимущество явно берет Word, тогда как Writer открывает текстовые документы в три раза медленнее. Кроме этого, если создать файл во Writer, то Word откроет документ со сбоями, а при создании документа в Word, редактор Writer откроет файл без изменений. Связано это с более развитыми функциями Word.

При сравнении интерфейса данных текстовых редакторов практически нет отличий, единственное, у Writer выведено большее количество полезных пиктограмм в панели инструментов. Основные функции Writer уже вынесены на панель задач и искать их дополнительно, в отличие от Word уже не нужно.

Как и Word, Writer имеет свою галерею изображений, но она в разы скромнее, чем у Word, но зато имеет менее знакомые всем картинки. В целом, окно настройки изображений текстового редактора Writer имеет больше возможностей: прикреплять к ссылке, менять размер, кадрировать, располагать в любом месте текста.

Проблемой Writer является подсчет статистики документа. Если Word с легкостью выводит информацию о количестве страниц, знаков (с пробелами и без пробелов), слов, строк, абзацев, то Writer сможет посчитать только количество слов и символов с пробелами.

Работа с таблицами в текстовых редакторах также отличается, например, Writer не поддерживает рисование таблицы с помощью инструмента «карандаш». В целом, работа с таблицами построена примерно на одинаковом уровне.

В любом случае, пользователю придется выбирать самому удобный пакет для работы. Текстовые редакторы обоих программных обеспечений достойны внимания и работы с ними. Остается лишь принять решение, бесплатный, общедоступный, регулярное бесплатное обновление, более простой в использовании в плане интерфейса – текстовый редактор Writer. Или все-таки, привычный многим пользователям, платный (только в случае с лицензионной версией), многофункциональный текстовый редактор Word.

Литература

1. Информатика. Общий курс : учебник / А. Н. Гуда [и др.] ; под общ. ред. В. И. Колесникова. – 4-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация Дашков и К, 2011. – 399 с.

БИОЛОГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ РАДИАЦИИ

Тимченко Валентина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. С. Савенко, доктор физ.-мат. наук, профессор

Сегодня мировая наука знает о биологических воздействиях радиации больше, чем о любых других физических и биологических факторах окружающей среды.

При изучении воздействия радиации на живые организмы были определены следующие характеристики:

- воздействие ионизирующего излучения на человеческий организм находится за пределами человеческого восприятия. Люди не чувствуют органами чувств ионизирующего излучения, т.к. отсутствует соответствующий орган;
- существует так называемый период воображаемого счастья. Латентный период - это проявление действия ионизирующего излучения. При воздействии высоких доз его продолжительность сокращается;
- эффект от низких доз может быть кумулятивным;
- излучение влияет не только на существо, но и на его потомство, так называемый генетический эффект;

– каждый орган живого организма имеет свою чувствительность к радиации. При суточном воздействии в дозе 0,002-0,005 Гр происходят изменения в биохимических процессах;

- не каждый организм в целом воспринимают излучение одинаково;
- воздействие высоких доз имеет более глубокие последствия, чем фракционные.

Биологическое воздействие излучения на организм человека объясняется взаимодействием энергии излучения с биологическими тканями. Энергия, непосредственно передаваемая атомам и молекулам биологических тканей, называется прямым действием радиации. Из-за неравномерного распределения энергии излучения батареи некоторые клетки могут быть серьезно повреждены.

Одно из прямых эффектов является канцерогенез или развитие рака. Когда соматические клетки теряют контроль и начинают активно делиться, развиваются раковые опухоли. Первопричина этой ситуации – болезнь, называемая мутацией в генетическом механизме. Когда раковая клетка делится, она производит только раковые клетки. Одним из наиболее чувствительных к радиации органов является щитовидная железа. Кровь также восприимчива к радиации. Лейкоз или рак крови – одно из распространенных последствий прямого радиационного облучения.

Помимо прямого ионизирующего излучения, существуют также косвенные, или непрямые эффекты, связанные с радиационным разложением воды. В процессе радиолиза появляются свободные радикалы – определенные атомы или группы атомов с высокой химической активностью. Основные признаки свободных радикалов – это слишком большое количество неспаренных электронов. Такие электроны легко удаляются со своих орбит и могут активно участвовать в химических реакциях.

Важно отметить, что небольшие внешние изменения могут вызвать серьезные изменения биохимических свойств клеток. Например, если обычная молекула кислорода захватывает свободный электрон, она превращается в высокореактивный свободный радикал-супероксид. Кроме того, есть активные соединения, такие как перекись водорода, гидроксильные группы и атомарный кислород. Большинство свободных радикалов нейтральны, но некоторые из них могут быть положительно или отрицательно заряженными (рисунок 1).

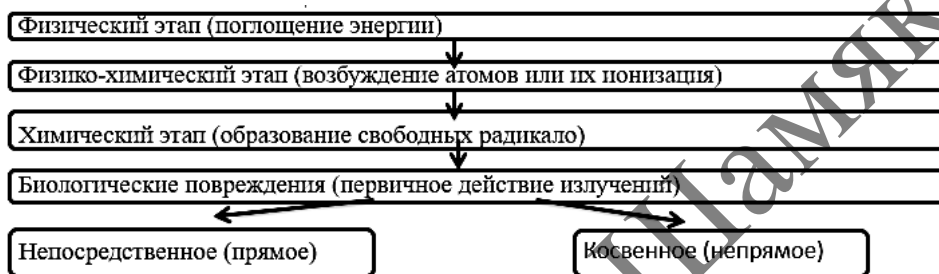


Рисунок 1. – Основные этапы воздействия радиации на биологическую ткань

Если количество свободных радикалов невелико, то организм имеет возможность их контролировать. Если их будет слишком много, работа системы защиты будет нарушена. Ущерб, наносимый свободными радикалами, быстро увеличивается в цепной реакции. Попадая внутрь клетки, они нарушают баланс кальция и кодирование генетической информации. Это явление может привести к нарушению синтеза белка, который является важной функцией всего организма, поскольку дефектные белки могут разрушить иммунную систему.

Свободные радикалы, вызывающие химические реакции, включают в себя многие молекулы, на которые не влияет излучение. Следовательно, эффект излучения связан не только с количеством поглощенной энергии, но и с формой передачи этой энергии. Никакой другой тип энергии не поглощается таким же количеством биологических объектов и не вызывает этого изменения, как ионизирующее излучение. Однако суть этого явления – уравновесить все процессы, в том числе биологические.

Литература

1. Чернобыль: радиоактивное загрязнение природных сред / А. В. Коноплев [и др.]. – М. : Гидрометеиздат, 1990. – 223 с.
2. Савенко, В. С. Радиоэкология / В. С. Савенко. – М. : «Дизайн ПРО», 1997. – 208 с.

ОДНА ЗАДАЧА ПО ДИНАМИКЕ ПОПУЛЯЦИЙ

Филипчук Полина (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)

Научный руководитель – Е. А. Сегько, канд. физ.-мат. наук, доцент

Сегодня для исследования экологических проблем используют методы из разных областей математического знания. Самое широкое распространение получил подход, основывающийся на аппарате дифференциального исчисления. Дифференциальные уравнения позволяют описывать динамику численности (биомассы) популяции, динамики растительного покрова, обмен веществ, энергией, информацией или любые другие величины, которые изменяются во времени.

Рассмотрим решение одной задачи, сформулированной в [1, с 260] для самостоятельной работы.

Задача. Популяция некоторого вида в момент времени t содержит $x(t)$ самцов и $y(t)$ самок. Система, предполагаемая в качестве модели роста такой популяции состоит из уравнений $x' = -ax + by$ и $y' = cy$, где a, b, c – положительные постоянные. Необходимо

- а) выразить общее решение через начальные популяции самцов и самок $x(0)$ и $y(0)$?
- б) Исследовать, что происходит, если $x(0)=0$? и если $y(0)=0$?

Решение. Используя условие задачи, составим систему уравнений:

$$\begin{cases} x' = -ax + by \\ y' = cy \end{cases}$$

Выразим из первого уравнения y :

$$y = \frac{x' + ax}{c}$$

Найдем x'' :

$$\begin{cases} x'' = -ax' + by' \\ y' = cy \end{cases}$$

Подставим в первое уравнение неизвестные:

$$\begin{cases} x'' = -ax' + bc\left(\frac{x' + ax}{c}\right) \\ y' = cy \end{cases}$$

Решим первое уравнение:

$$\begin{aligned}x'' &= -ax' + bc \left(\frac{x' + ax}{b} \right); \\x'' + ax' - cx' - cax &= 0; \\x'' + (a - c)x' - cax &= 0.\end{aligned}$$

Методом Эйлера решим соответствующее однородное уравнение.

Ищем решение в виде $x = e^{\alpha t}$, $\alpha \in R$.

Тогда $x' = \alpha e^{\alpha t}$, $x'' = \alpha^2 e^{\alpha t}$.

Подставим в исходное:

$$\alpha^2 e^{\alpha t} + (a - c)\alpha e^{\alpha t} + ace^{\alpha t} = 0.$$

Вынесем $e^{\alpha t}$ за скобки, а так как оно не может равняться 0, то получим: $\alpha^2 + (a - c)\alpha + ac = 0$.

Решим уравнение и получим корни: $\alpha_1 = -a$ и $\alpha_2 = c$.

Подставим и получим уравнение процесса роста популяций:

$$x = c_1 e^{-at} + c_2 e^{ct}.$$

Найдём x' : $x' = -ac_1 e^{-at} + cc_2 e^{ct}$

Тогда мы можем найти y :

$$\begin{aligned}y &= \frac{x' + ax}{b}; \\y &= \frac{(a + c)c_2 e^{ct}}{b}.\end{aligned}$$

Найдём ответы на поставленные вопросы задачи:

а) Выразим общее решение через $x(0)$ и $y(0)$:

$$x(0) = c_1 + c_2 \text{ и } y(0) = \frac{(a+c)c_2}{b}$$

б) По условию дано: $x(0)=0$ и $y(0)=1$, тогда

$$\begin{cases} 0 = c_1 + c_2 \\ 0 = \frac{(a+c)c_2}{b} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} c_1 = -c_2 \\ c_2 = \frac{b}{a+c} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} c_1 = -\frac{b}{a+c} \\ c_2 = \frac{b}{a+c} \end{cases}$$

Ответ: а) $x(0) = c_1 + c_2$; $y(0) = \frac{(a+c)c_2}{b}$; б) $x(0) = 0$; $y(0) = 1$.

Возрастающий интерес к реалистичным и пригодным для применения математическим моделям в популяционной биологии вызван реально существующими сегодня экологическими проблемами. При этом не важно, идет ли речь о росте численности населения земного шара (с возрастным распределением или без него) или о сокращении численности редких видов растений и животных, или о динамике размножения бактерий и вирусов. Это объясняет значимость подобных моделей для понимания происходящих процессов и построения практических прогнозов [2, с. 26].

Литература

1. Гроссман, С. Математика для биологов / С. Гроссман, Дж. Тернер — М. : Высшая школа, 1983. — 384 с.
2. Мюррей, Д. Математическая биология. Том 1. Введение / Д. Мюррей.— М. : -Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», — Ин-т компьютерных исследований. 2009. — 776 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ В КОМПЬЮТЕРНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ АЭРОДИНАМИЧЕСКИХ И ГИДРОДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ

Финов Павел (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Макаревич, канд. физ.-мат. наук, доцент

Актуальность исследования аэродинамических и гидродинамических характеристик транспортных средств связана с тем, что они играют особую роль при проектировании морских и наземных подвижных объектов [1, 2].

В качестве таких рассматриваемых объектов в рамках данной работы были выбраны грузовое морское судно и автомобиль.

Модель движения морского судна реализована в интегрированной среде разработки ANSYS Workbench и рассмотрена для статического случая без учёта волнения морской среды (рисунок 1), а также для случая движения судна в воде с учётом сил сопротивления и морского волнения (рисунок 2).

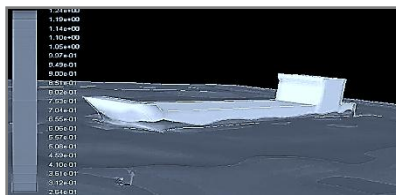


Рисунок 1. – Модель движения морского судна без учёта волнения морской среды

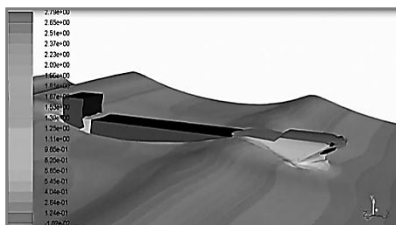


Рисунок 2. – Модель движения морского судна с учетом сил сопротивления и морского волнения

Модель наземного транспортного средства реализована в интегрированной среде разработки SolidWorks. При компьютерном моделировании полагалось, что транспортное средство (автомобиль) движется с постоянной скоростью и на него действуют силы сопротивления. Результаты работы программы представлены на рисунке 3

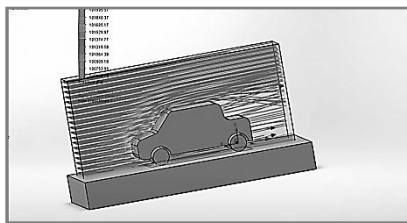


Рисунок 3. – Движение автомобиля с учётом сил сопротивления

Построенные модели позволяют выявить аэродинамические и гидродинамические характеристики транспортных средств. Таким образом, подобные модели могут быть полезны при проектировании и создании наземных и водных движущихся объектов.

Литература

1. Инженерный анализ в ANSYS Workbench / В. А. Бруяка [и др.]. – Самара : Самар. гос. тех. ун-т, 2010. – 271 с.
2. Вонг, Дж. Теория наземных транспортных средств / Дж. Вонг. – М. : Машиностроение, 1982. – 284 с.

КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ДВИЖЕНИЯ КОСМИЧЕСКИХ АППАРАТОВ

Халимончик Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Макаревич, канд. физ.-мат. наук, доцент

Теория движения небесных тел много лет остается плодотворным направлением исследований как в физике, так и в математике. Одной из ее важнейших проблем является задача трех тел.

Актуальность исследования этой задачи связана с тем, что ее общее решение до сих пор неизвестно, но сама она имеет многочисленные и важные практические приложения [1]. Классические численные алгоритмы хорошо зарекомендовали себя в случае близких к Земле спутников, но в настоящее время растет научный интерес к искусственным телам, расположенным на сильно удаленных орбитах.

На основании этого в среде Matlab была разработана компьютерная программа, позволяющая в динамике визуализировать движение спутника, вылетающего с борта космической станции, вращающейся на удаленной орбите вокруг Земли.

Результаты моделирования представлены на рисунке 1.

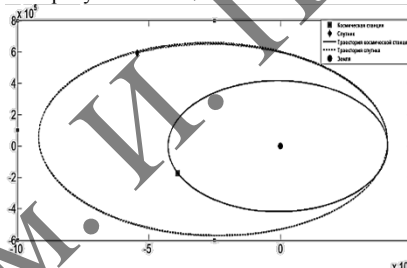


Рисунок 1. – Траектории движения космической станции и спутника вокруг Земли

Как видно из представленного рисунка, разработанная программа позволила смоделировать траектории движения рассматриваемых объектов, следовательно, использование подобных моделей может быть полезным для изучения движения космических тел и летательных аппаратов.

Литература

1. Маркеев, А. П. Задача трех тел и ее точные решения / А. П. Маркеев // Соросовский образовательный журнал. – 1999. – № 9. – С. 112–117.

ЭОР «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕРАВЕНСТВА КОШИ ПРИ РЕШЕНИИ РАЗЛИЧНЫХ ЗАДАЧ»

Ханеня Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

XXI век – век высоких компьютерных технологий. Для обеспечения взаимосвязи информационных и педагогических технологий обучения необходимо внедрение электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Понятие электронного ресурса можно определить как любую информацию для воспроизведения которой необходимы электронные устройства. Информация в таких ресурсах характеризуется последовательностью и системностью изложения материала, ориентацией на конкретную аудиторию, нацеленностью на получение результата.

В ходе выполнения дипломной работы нами был разработан ЭОР «Использование неравенства Коши при решении различных задач». Данная разработка предназначена для более глубокого изучения темы «Применение неравенства Коши при решении различных задач», для подготовки учащихся к олимпиадам и тестированию. ЭОР может быть использован как педагогами, так и учащимися. Данный ЭОР прост в использовании. О условно делится на 5 разделов: «Общие сведения»; «Историческая справка»; «Теоретическая часть»; «Практическая часть»; «Задачи для закрепления и отработки знаний, умений и навыков».

Данный ЭОР – это сгенерированный *pptx файл, состоящий из множества слайдов, созданный при помощи программы подготовки и просмотра презентаций Microsoft PowerPoint. При создании ЭОР были использованы такие программы и технологии, как: пакет Microsoft Office 2016; язык разметки текста – HTML; многофункциональный графический редактор Adobe Photoshop; Язык программирования – Visual Basic for Applications; Элементы управления для навигации Microsoft PowerPoint 2016.

В правой части окна программы для навигации, удобного перемещения и ориентирования в ЭОР есть содержание с активными гиперссылками. (Гиперссылка – это элемент управления, необходимый для навигации внутри презентации или для перехода к другому внешнему ресурсу, в качестве которого может выступать адрес в сети Интернет, адрес электронной почты, новый документ или любой другой файл.)

В разделе общие сведения находится информация по использованию данного ЭОР, про назначение кнопок управления и правила их использования. В разделе «Историческая справка» размещена история происхождения неравенства Коши.

Далее идет «Теоретическая часть», в которой рассматриваются основные методы доказательства неравенств и подробно разбирается доказательство и применение неравенства Коши при решении различных задач. В разделе «Практическая часть» рассматриваются примеры заданий и расписано их подробное решение. Также есть подбор заданий для закрепления и отработки знаний, умений и навыков, который размещается в одноименном разделе. После изучения темы каждый из учащихся может решать задания самостоятельно. Вышеуказанные возможности обеспечивают ЭОР простоту и удобство в работе, понижают утомляемость, повышают эффективность процесса обучения, дают возможность использовать учебник как для непосредственного изучения материала, так и в виде справочного и методического пособия.

Данный учебник был апробирован в ГУО «Гимназия им. Я. Купаль» и ГУО «Гимназия г. Калинковичи». Результаты апробации показали, что созданный ЭОР обладает большими дидактическими возможностями и может быть использован для повышения эффективности обучения. При этом ЭОР не может заменить учителя, но даёт учащимся эффективный инструмент для самообучения и самоконтроля, обеспечивает усвоение учащимися указанных тем и разделов. Применение ЭОР усиливает активность каждого учащегося, повышает его заинтересованность в изучении математики. Самостоятельная работа с ЭОР или работа в учебной аудитории позволяет научить ориентироваться в информационном пространстве, находить решение каких-либо проблем. Использование современных методов обучения детей в школах, а именно – ЭОР, улучшает качество знаний, ускоряет процесс получения информации. Рациональное применение электронных средств образования при изучении данной темы позволяет формировать математические компетенции и повышает мотивацию к получению новых навыков и умений.

Литература

1. Щербина, Б. С. Разработка технологии создания электронных образовательных ресурсов : выпускная квалификационная работа / Б. С. Щербина; Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) в г. Ялте, Институт экономики и управления, Кафедра информатики и информационных технологий. – Ялта : , 2017. – 107 с.

2. Абрамян, М. Э. Инструменты и методы разработки электронных образовательных ресурсов по компьютерным наукам / М. Э. Абрамян; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южный федеральный университет. – Ростов н/Д ; Таганрог : Южный федеральный университет, 2018. – 261 с.

3. Коблова, Д. В. Электронный учебник как инновационное средство в образовательном процессе / Д. В. Коблова, С. А. Косарева. – Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита : Из-во Молодой ученый, 2012.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК «ПРОГРЕССИИ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

Чебуркина Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Л. А. Иваненко, канд. пед. наук, доцент

На сегодняшний день прослеживается тенденция на увеличение объема изучаемой информации, в том числе и в цифровом виде. В таких условиях, сложно ориентироваться в большом потоке информации, особенно сложно получать необходимую информацию из бумажных учебников и учебных пособий. Исходя из данного факта, современный преподаватель должен «идти в ногу со временем» и предоставлять информацию учащимся в различном виде, в том числе в электронном. На наш взгляд, наиболее эффективным цифровым способом предоставления информации учащимся, с точки зрения дидактических целей, является электронный учебник (ЭУ). Электронный учебник – это программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебный курс или его раздел на уровне знаний, умений [1, с. 201].

К преимуществам электронных учебников перед печатными по математике относят:

1. Возможность адаптировать под индивидуальные способности и уровень подготовки учащихся [2, с. 456].
2. Возможность использовать мультимедийные вставки, что во многом определяет эффективность и увлекательность электронного учебника.
3. Расширенное представление информации, позволяющее зрительное восприятие, на которое приходится около 90 % получаемой и усваиваемой нами информации [2, с. 456].
4. Удобный и быстрый поиск необходимой информации в самом электронном учебнике и глобальной компьютерной сети Интернет.
5. Система гиперссылок позволяет щелчком «мыши» не только перемещаться внутри электронного учебника, но и перейти на другие сайты в сети Интернет.
6. Простой и эффективный способ контроля освоения учебного материала учащимися посредством индивидуальных тестовых заданий и задач.

В ходе выполнения дипломной работы нами была проанализирована учебно-методическая литература. Были выявлены требования к структуре и содержанию электронного учебника, его визуализации. Для решения практических задач дипломной работы нами был разработан электронный учебник по математике на тему «Прогрессии» для 9 класса. Он разработан с использованием гипертекстовой разметки (HyperText Markup Language – HTML).

Разработанный электронный учебник включает: теоретический материал, состоящий из параграфов «Понятие числовой последовательности», «Арифметическая прогрессия», «Геометрическая прогрессия»; практический материал: вопросы и задания после каждого из параграфов; раздел «Готовимся к олимпиаде вместе», в котором представлены различные типы задач на прогрессии и решения некоторых задач.

Разработка (ЭУ) внедрена в образовательный процесс. Объект внедрения представляет собой авторскую версию методического проекта на основе систематизации материала по математике по теме «Прогрессии» для 9 класса и записанный на оптический диск. Электронный учебник «Прогрессии» для 9 класса прошёл апробацию на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 13 г. Мозыря» и филиала кафедры «Физики и математики» – ГУО «Гимназия г. Калинковичи» и получил положительный отклик от преподавателей.

Использование ЭУ при проведении уроков математики позволяет увеличить познавательную деятельность учащихся, систематизировать знания, усилить мотивацию к освоению нового материала, улучшить восприятие учебного материала.

Следует отметить, что создание электронного учебника – это трудоемкий процесс, требующий от автора не только хорошего знания своего предмета и методики его преподавания, но и умение пользоваться компьютерной техникой и информационными ресурсами сети Интернет.

Таким образом, электронный учебник является удобным средством представления учебного материала, эффективным методом усвоения новой информации.

Литература

1. Умархаджиева, Л. К. Электронный учебник как средство повышения эффективности математического образования / Л. К. Умархаджиева // Труды грозненского государственного нефтяного технического университета им. Академика М. Д. Миллионщикова. – 2018. – № 16–17. – С. 199–202.

2. Мединцева, И. П. Использование электронных учебных материалов при обучении математике / И. П. Мединцева // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 455–457.

ПОЛЯ НАПРЯЖЕНИЙ У ГРАНИЦЫ КЛИНОВИДНОГО ДВОЙНИКА

Шумак Алексей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. С. Савенко, доктор техн. наук, профессор

Предложена модель расчета полей напряжений у границы клиновидного двойника, позволяющая учитывать степень ее когерентности. Показано, что поля напряжений экспоненциально убывают при удалении от двойниковой границы.

При рассмотрении взаимодействия дислокаций с клиновидным двойником последний представлялся бесконечно тонким по сравнению с его размерами и расстоянием между ним и дислокациями. При этом моделирование двойника в виде дислокационной стенки позволяет достаточно хорошо рассчитывать поля напряжений на больших расстояниях от двойника. Однако при расчете полей напряжений в непосредственной близости к двойнику, данная модель может приводить к заметным погрешностям, избежать которые возможно при моделировании двойниковой границы в виде скопления дислокаций, позволяющей учитывать особенности ее дислокационного строения. Данным критериям удовлетворяет модель, согласно которой двойниковая граница представляется в виде дислокационной лестницы, т. е. скопления краевых дислокаций, при котором их взаимное расположение представляет собой бесконечное число ступеней, размещенный вдоль прямой (рисунок 1).

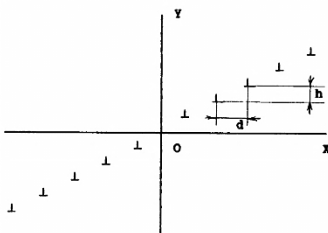


Рисунок 1. – Двойниковая граница в виде дислокационной лестницы

При этом векторы Бюргерса каждой дислокации направлены в одном направлении вдоль оси OX. В изотропной среде компоненты тензора напряжений, создаваемых таким скоплением дислокаций, задаются следующими выражениями (здесь n – номер дислокации):

$$\begin{aligned} \sigma_{xx} &= -hA \sum_{n=-\infty}^{\infty} \frac{(n+q)[3d^2(n+p)^2 + h^2(n+q)^2]}{[d^2(n+p)^2 + h^2(n+q)^2]^2}, \\ \sigma_{yy} &= hA \sum_{n=-\infty}^{\infty} \frac{(n+q)[d^2(n+p)^2 - h^2(n+q)^2]}{[d^2(n+p)^2 + h^2(n+q)^2]^2}, \\ \sigma_{xy} &= dA \sum_{n=-\infty}^{\infty} \frac{(n+p)[d^2(n+p)^2 - h^2(n+q)^2]}{[d^2(n+p)^2 + h^2(n+q)^2]^2}, \end{aligned} \quad (1)$$

При этом

$$A = \frac{bG}{2\pi(1-\nu)}, \quad p = \frac{x}{d}, \quad q = \frac{y}{h}.$$

Где b – вектор Бюргерса, G – модуль сдвига, ν – коэффициент Пуассона, d и h – величины проекций отрезков, соединяющих соседние дислокации соответственно на ось OX и OY отрезка (рисунок 1).

При компьютерной обработке полученных данных использовался математический пакет MATLAB, где были построены графики отношений σ_{ij}/A , не несущих в себе физического смысла, однако при расчетах позволяет опустить значение константы A, при этом конфигурация кривых зависимостей σ_{ij}/A и σ_{ij} от p и q является практически идентичной.

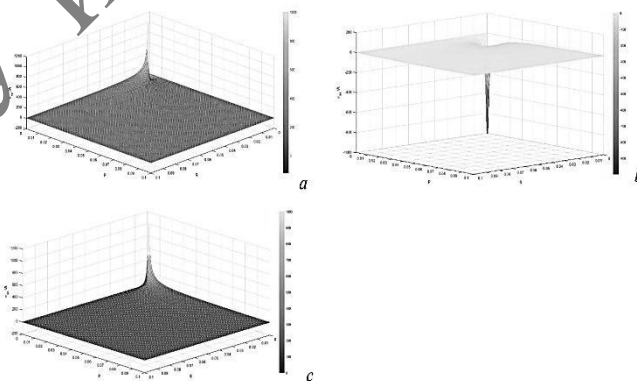


Рисунок 2. – Зависимости величин Зависимость величины σ_{ij}/A от p и q: а – σ_{xy}/A ; б – σ_{xx}/A ; в – σ_{yy}/A

На графике зависимости σ_{xy} (рисунок 2 а) вид скалывающих напряжений указывает на их быстрое спадание при удалении от скопления дислокаций.

Из полученных графиков зависимостей видно, что напряжение максимально у двойниковой границы. А при удалении от границы напряжение поля убывает экспоненциально (рисунок 2 в).

Литература

1. Савенко, В. С. Механическое двойникование и электропластичность металлов в условиях внешних энергетических воздействий: монография / В. С. Савенко. – 2-е изд. доп. и перераб. – Минск : БГАФК, 2003. – 203 с.

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ УСТРОЙСТВ
Щур Никита (УО БГУИР, г. Минск)
Научный руководитель – Н. П. Амельченко, канд. техн. наук, доцент

Контроль знаний – важный компонент обучения. Для достижения максимально эффективного контроля знаний необходимо использовать современные электронные устройства и новейшие достижения в информационных технологиях, так как интерактивное, эргономичное приложение на электронном устройстве, разработанное с помощью современных технологий, объективнее в оценке учащегося, а также быстрее и удобнее как для учащихся, так и для преподавателей.

Контроль учебной работы учащихся (проверка, оценивание, учет результатов) является одним из основных компонентов процесса обучения и предполагает систематическое наблюдение преподавателя за продвижением учебы на всех этапах учебного процесса. [1]

Контроль знаний должен быть объективным в оценке, где объективность определяется обоснованностью целей и содержанием обучения, всесторонним, что означает более полную оценку фактического уровня усвоения учебной информации, педагогически тактичным, с минимальным влиянием личностных суждений проверяющего на оценивание результата контроля [2]. Озвученные выше, а также другие факторы и критерии можно учесть и предусмотреть, разработав приложение на современные электронные устройства для контроля знаний. В данной статье показано, как новейшие достижения в развитии электронных устройств и технологиях позволяют повысить, прежде всего, интерактивность и вариативность заданий, а также ускорить и облегчить контроль знаний, принять во внимание личностные качества учащегося, обеспечить независимую оценку знаний.

Разработано демонстрационное тестовое приложение “SECG” для контроля знаний по теме “Геометрические тела” на базе языка Java, что позволит обеспечить кроссплатформенность, то есть работу как на персональных компьютерах, так и на мобильных устройствах под управлением операционной системы Android [3]. Язык программирования Java – это объектно-ориентированный язык, который поддерживает сообщество, организованное через Java Community Process [4]. Язык программирования Java разработан еще в 1995 году, однако продолжает оставаться одним из самых популярных, который повсеместно используется для разработки мобильных приложений, веб-приложений, технологиях обработки больших объемов данных и научных проектов. Популярность языка обусловлена развитием и поддержкой крупным сообществом независимых разработчиков компании Oracle, благодаря которым постоянно выпускаются новые версии с полезными и удобными функциями.

Одной из многих полезных функций языка программирования Java является многопоточность (рисунок 1). В демонстрационном приложении многопоточность представлена как параллельно, независимо друг от друга работающие процессы взаимодействия с сервером, взаимодействия с хранилищем данных (для серверной части приложения) и взаимодействия пользователя с графическим интерфейсом, что позволяет достигнуть максимальной эргономики и удобства использования.

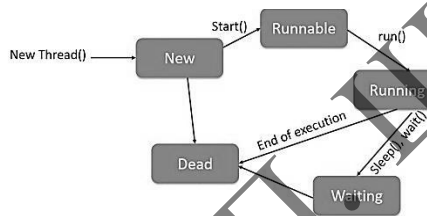


Рисунок 1. – Многопоточность в Java

Для графического отображения использована такая платформа, как JavaFX. Эта платформа для создания приложений с гибким и насыщенным графическим интерфейсом также поддерживает анимацию и 3D-графику. С помощью этой платформы был разработан интуитивно понятный и графически полный интерфейс демонстрационного приложения контроля знаний “SECG”. Разработан уникальный узнаваемый дизайн приложения контроля знаний (рисунок 2), интегрирован просмотр 3D фигур формата stl [5] и интерактивный 3D маскот. Все вышеперечисленное использовалось для повышения уровня комфорта учащегося и благоприятно способствует эффективности контроля знаний.



Рисунок 2. – Демо-представление приложения “SECG”

При разработке демонстрационного тестового приложения использовался Spring Framework. Данный фреймворк обеспечивает решение многих задач, таких как: делегированное конфигурирование компонентов приложения и управление жизненным циклом Java-объектов (рисунок 3), работа с системами управления реляционными базами данных на Java-платформе с использованием JDBC- и ORM-средств, тестирования.

Все вышеперечисленные технологии позволяют организовать максимально эффективный контроль знаний. Интерактивные визуализированные задания позволяют более полно охватить знания обучающегося. Приложение, в отличие от физических методов контроля, удобнее, быстрее, точнее и объективнее в оценке знаний. Редактор уровней позволяет легко разрабатывать новые задания без специфических знаний современных технологий.

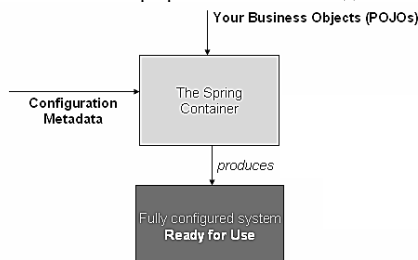


Рисунок 3. – Принцип работы Spring IoC контейнера [6]

Исследованы и рассмотрены современные технологии разработки приложений для контроля знаний, выявлены и решены наиболее важные проблемы контроля знаний, разработано демонстрационное кроссплатформенное тестовое приложение для контроля знаний по теме “Геометрические тела” с 3D-визуализацией объектов для операционных систем Windows и Android.

Литература

1. Педагогика. Часть 4. Теория обучения (Дидактика) : учебное пособие / В. Е. Пешкова. – 2010. – 148 с.
2. Бордовский, Т. А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Т. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 359 с.
3. Хабр. Фреймворки и библиотеки для кроссплатформенной разработки десктопных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/528614/>. – Дата доступа: 15.04.2021.
4. Java. Эффективное программирование / Джошуа Блох 2013. – 294 с.
5. How to Cheat in 3ds Max 2014: Get Spectacular Results Fast 1st Edition / Michael McCarthy, Michele Bousquet. – 2013. – 296 p.
6. Spring Framework 5.3.5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spring.io/projects/spring-framework>. – Дата доступа: 01.04.2021.

МЕТОД МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНДУКЦИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ

**Юркина Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь),
Шуманская Арина (ГУО «Ельская районная гимназия», г. Ельск)
Научный руководитель – М. И. Ефремова, канд. физ.-мат. наук, доцент**

Анализ работы передовых учителей, исследования психологов и методистов дают основание утверждать, что если у учащихся сформулированы общие и специфические мыслительные действия, которые входят в состав умения проводить доказательные рассуждения, то при надлежащей организации обучения математике они могут не только усвоить основные методы доказательства, но и широко их использовать в различных ситуациях. Сознательному усвоению каждого метода способствует знание алгоритмов или направления рассуждений. Они направляют деятельность учащихся на поиск и осуществление доказательства того или иного утверждения. К основным методам доказательства, которые можно и нужно использовать в школьной практике, мы относим: метод от противного, метод полной индукции, математической индукции, аналитический, синтетический, рекуррентный.

Одной из отличительных черт математики и таких наук, как теоретическая механика, теоретическая физика, математическая лингвистика, является дедуктивное построение теории [1, с. 4]. Дедуктивное рассуждение – это рассуждение от общего к частному, индуктивное – от частного к общему. Полная индукция (метод перебора конечного числа случаев) имеет в математике ограниченное применение. Многие интересные математические предположения охватывают бесконечное множество частных случаев, а провести проверку для бесконечного множества частных случаев человек не может. Во многих случаях выход из этого затруднения находится в обращении к особому методу рассуждений, называемому методом математической индукции.

Доказательство при помощи этого метода всегда состоит из нескольких вариантов. В простейшем варианте это выглядит следующим образом [2, с. 146].

1. *Начало индукции.* Доказывается (проверяется), что сформулированное утверждение выполняется при $n=1$.
2. *Индуктивный переход.* Доказывается теорема, что если сформулированное утверждение выполняется для k , то утверждение справедливо для $k+1$. В некоторых случаях для начала индукции приходится проверять несколько начальных значений. Можно также в качестве предположения индукции считать, что утверждение выполняется для всех $1 \leq k \leq n$.

Изучив метод математической индукции, учащиеся повысят свои знания в этой области математики, а также научатся решать задачи, которые раньше были им не под силу.

Целью исследования данной работы является разработка факультативного курса «Метод математической индукции» для 10–11 классов учреждений общего среднего образования. Основная функция факультативного курса – выявление средствами предмета математики направленности личности, ее профессиональных интересов. Курс состоит из 6 разделов: «Доказательство делимости натуральных чисел», «Доказательство тождеств», «Доказательство неравенств», «Исследовательские задачи», «Нахождение сумм», «Математическая индукция в геометрии». Содержание курса расширяет базовый курс по математике и дает возможность познакомиться учащимся с нестандартными олимпиадными задачами.

В курсе заложена возможность дифференцированного обучения. Занятия могут проводиться на высоком уровне сложности, но курс содержит задачи, доступные и интересные всем учащимся. Любой ученик может посетить занятия и проявить себя максимально.

Вопросы, рассматриваемые в курсе, выходят за рамки обязательного содержания. Вместе с тем, они тесно примыкают к школьной программе. Поэтому данный факультативный курс будет способствовать совершенствованию и развитию важнейших компетенций учащихся, позволит систематизировать знания, полученные в разделах алгебры и геометрии, и применять эти знания к решению различных задач математики, поможет при подготовке к олимпиадам по математике.

Литература

1. Николаева, С. А. Метод математической индукции: методическое пособие для учителей и учащихся / С. А. Николаева. – Ядрин, 2015. – 28 с.
2. Шарыгин, И. Ф. Факультативный курс по математике: Решение задач : учебн. пособие для 10 кл. сред. шк. / И. Ф. Шарыгин. – М. : Просвещение, 1989. – 252 с.

АКУСТООПТИЧЕСКИЙ МЕТОД АНАЛИЗА СПЕКТРОВ РАДИОСИГНАЛОВ НА БЕССЕЛЕВЫХ СВЕТОВЫХ ПУЧКАХ

**Юрчук В., Гриб Е., Клименок В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – Г. В. Кулак, доктор физ.-мат. наук, профессор**

В одноосных кристаллах реализуется широкоапертурная геометрия взаимодействия света и ультразвука [1]. Для ряда важных применений значительный интерес представляют процессы неколлинеарного АО взаимодействия света и ультразвука в анизотропных средах [2]. В частности, такие особенности АО взаимодействия перспективны для создания неколлинеарных перестраиваемых АО фильтров [2] и спектроанализаторов радиосигналов [3].

В настоящей работе показано, что в одноосных кристаллах реализуется неколлинеарная АО дифракция бесселевых световых пучков (БСП) o - и e -типов для различных мод m , перспективная для создания АО спектроанализаторов радиосигналов (СПА) с высоким частотным разрешением.

Найдено выражение для эффективности дифракции в зависимости от параметров взаимодействующих бесселевых пучков o - и e - типа, а также от значений интегралов перекрытия и частотной расстройки брэгговского синхронизма.

Установлено, что в условиях отсутствия точного поперечного фазового синхронизма дифрагированных бесселевых световых пучков частотное разрешение акустооптического спектроанализатора составляет $\sim 3,5$ ГГц. Изучены параметры схемы АО СПА с пространственным интегрированием на основе БСП и кристаллов парателлурита.

Доклад подготовлен при финансовой поддержке МО РБ по договору №1410/2021

Литература

1. Балакший, В. Н. Физические основы акустооптики / В. Н. Балакший, В. Н. Парыгин, Л. Е. Чирков. – М. : Радио и связь, 1985. – 279 с.
2. Дифракция бесселевых световых пучков на ультразвуке в одноосных гиротропных кристаллах / В. Н. Белый [и др.] // Опт. и спектр. – 2016. – Т. 121, № 3. – С. 458–465.
3. Акустооптический спектроанализатор радиосигналов с удвоенным разрешением на кристалле TeO_2 / В. С. Бондаренко [и др.] // Письма в ЖТФ. 1976. – Т. 2, В. 20. – С. 937–941.

УЛЬТРАФИОЛЕТОВОЕ ИЗЛУЧЕНИЕ. РАЗРАБОТКА ТЕХНИЧЕСКОГО УСТРОЙСТВА НА ОСНОВЕ ДРЛ-250 ДЛЯ ОБЕЗЗАРАЖИВАНИЯ ПОМЕЩЕНИЯ

Янукович Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – В. С. Савенко, доктор техн. наук, профессор

Целью данной работы было разработать устройство для обеззараживания помещения на основе ДРЛ-250 в связи с пандемией COVID-19.

Применение в настоящее время ультрафиолетовой энергии становится все более актуальным, поскольку является одним из главных методов инактивации вирусов, бактерий и грибов. Под инактивацией микроорганизмов понимают потерю их способности к размножению после стерилизации или дезинфекции.

Ультрафиолетовое излучение (ультрафиолет, UV, УФ) – это электромагнитное излучение, охватывающее диапазон длин волн от 100 до 400 нм оптического спектра электромагнитных колебаний, то есть между видимым и рентгеновским излучением. В результате ряда наблюдений было отмечено, что воздействие энергии в диапазоне спектра UVC наиболее эффективно с бактерицидной точки зрения при длине волны в 254 нм.

На рисунке 1 приведена кривая зависимости относительной спектральной бактерицидной эффективности от длины волны излучения.

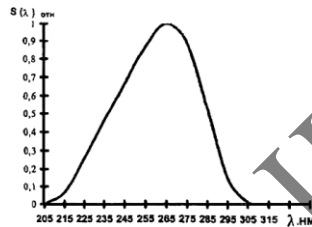


Рисунок 1. – Кривая зависимости

Ультрафиолетовое бактерицидное облучение воздушной среды производится с помощью ультрафиолетового излучательного оборудования, принцип действия которого основан на пропускании электрического разряда через разреженный газ (включая пары ртути), находящийся внутри герметичного корпуса, в результате чего происходит излучение. В данной работе используется Дуговая ртутная лампа высокого давления (ДРЛ) мощностью 250Вт. Схема её подключения представлена на рисунке.

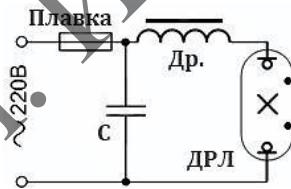


Рисунок 2. – «Схема подключения ДРЛ-250»

Подключение к электросети четырех электродных ламп осуществляется через дроссель. Дроссель подбирается в соответствии с мощностью ДРЛ лампы. Роль дросселя – ограничивать ток, питающий лампу. Если включить лампу без дросселя, то она моментально сгорит, поскольку через неё пройдет слишком большой электроток. В схему подключения желательно добавить конденсатор (не электролитический). Он будет влиять на реактивную мощность, а это экономит электроэнергию в два раза.

Максимальное горение лампы ДРЛ наступает спустя около 7 минут. Это обусловлено тем, что в холодном состоянии ртуть, находящаяся в кварцевой горелке, находится в виде капельки или налета на стенках колбы. После запуска ртуть под воздействием температуры медленно испаряется, постепенно улучшая качество разряда между основными электродами. После того как вся ртуть перейдет в пары (газ), лампа ДРЛ выйдет на номинальный режим работы и максимальную светоотдачу. Также ещё следует добавить, что при выключении лампы ДРЛ повторное включение невозможно, пока лампа полностью не остынет. Это является одним из недостатков лампы, поскольку появляется зависимость от качества электроснабжения.

Работа бактерицидных ламп может сопровождаться выделением озона. Наличие озона в воздушной среде в высоких концентрациях опасно для здоровья человека, поэтому помещения, где размещаются установки, должны проветриваться.

Литература

1. Рябцев, А. Н. Ультрафиолетовое излучение. Физическая энциклопедия / А. Н. Рябцев. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 760 с.

О ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ГЛАДКОЙ ФУНКЦИИ ДВУХ ПЕРЕМЕННЫХ В СПЕЦИАЛЬНОМ ВИДЕ

Яцук Татьяна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)

Научный руководитель – А. И. Басик, канд. физ.-мат. наук, доцент

Известно, что каждая непрерывная функция нескольких переменных является конечной композицией непрерывных функций одной переменной и бинарной операцией сложения [1].

В настоящей работе рассматривается вопрос о возможности представления гладкой функции двух переменных в специальном виде.

Теорема 1. Функция $u \in C^2(\mathbf{R}^2)$ представима в виде

$$u(x; y) = f(ax + by) + g(cx + dy), \quad (1)$$

где $f, g \in C^2(\mathbf{R}), a, b, c, d \in \mathbf{R}, \begin{vmatrix} a & b \\ c & d \end{vmatrix} \neq 0$, тогда и только тогда, когда функция $u(x; y)$ удовлетворяет уравнению

$$bdu_{xx} - (ad + bc)u_{xy} + acu_{yy} = 0. \quad (2)$$

Доказательство.

Необходимость. Для доказательства вычислим частные производные функции $u(x; y)$ второго порядка и подставим их в дифференциальное уравнение (2):

$$u_{xx}(x; y) = a^2 f''(ax + by) + c^2 g''(cx + dy),$$

$$u_{xy}(x; y) = abf''(ax + by) + cdg''(cx + dy),$$

$$u_{yy}(x; y) = b^2 f''(ax + by) + d^2 g''(cx + dy),$$

$$bdu_{xx}(x; y) - (ad + bc)u_{xy}(x; y) + acu_{yy}(x; y) = a^2 bdf''(ax + by) + c^2 bdg''(cx + dy) - a^2 bdf''(ax + by) - d^2 cag''(cx + dy) - b^2 caf''(ax + by) - c^2 bdg''(cx + dy) + b^2 caf''(ax + by) + d^2 cag''(cx + dy) = 0.$$

Необходимость доказана.

Достаточность. Пусть функция $u(x; y)$ удовлетворяет дифференциальному уравнению (2) в \mathbf{R}^2 . Рассмотрим функцию $v(\xi; \eta)$, связанную с $u(x; y)$ равенством

$$v(ax + by; cx + dy) = u(x; y).$$

Тогда

$$u_{xx} = a^2 v_{\xi\xi} + 2acv_{\xi\eta} + c^2 v_{\eta\eta},$$

$$u_{xy} = abv_{\xi\xi} + (ad + bc)v_{\xi\eta} + cdv_{\eta\eta},$$

$$u_{yy} = b^2 v_{\xi\xi} + 2bdv_{\xi\eta} + d^2 v_{\eta\eta}.$$

Подставив частные производные функции $u(x; y)$ в (2), получим тождество

$$bd(a^2 v_{\xi\xi} + 2acv_{\xi\eta} + c^2 v_{\eta\eta}) - (ad + bc)(abv_{\xi\xi} + (ad + bc)v_{\xi\eta} + cdv_{\eta\eta}) + ac(b^2 v_{\xi\xi} + 2bdv_{\xi\eta} + d^2 v_{\eta\eta}) \equiv 0 \Leftrightarrow -(ad - bc)^2 v_{\xi\eta} \equiv 0.$$

Т. к. $ad - bc \neq 0$, то

$$v_{\xi\eta} \equiv 0. \quad (3)$$

Выберем произвольную точку $(\xi; \eta) \in \mathbf{R}^2$, тогда

$$\int_0^{\xi} v_{\xi\eta}(\zeta_1; \zeta_2) d\zeta_1 \equiv 0 \Leftrightarrow v_{\eta}(\xi; \zeta_2) - v_{\eta}(0; \zeta_2) \equiv 0,$$

$$\int_0^{\eta} v_{\eta}(\xi; \zeta_2) - v_{\eta}(0; \zeta_2) d\zeta_2 \equiv 0 \Leftrightarrow v(\xi; \eta) - v(\xi; 0) - v(0; \eta) + v(0; 0) \equiv 0,$$

т. е. выполняется тождество

$$v(\xi; \eta) \equiv v(\xi; 0) + v(0; \eta) - v(0; 0). \quad (4)$$

Подставив $\xi = ax + by$ и $\eta = cx + dy$, получим

$$u(x; y) = u\left(\frac{d(ax + by)}{ad - cb}; \frac{c(ax + by)}{bc - ad}\right) + u\left(\frac{-b(cx + dy)}{ad - cb}; \frac{-a(cx + dy)}{bc - ad}\right) - u(0; 0).$$

Положим

$$f(\xi) = u\left(\frac{d\xi}{ad - cb}; \frac{c\xi}{bc - ad}\right), \quad g(\eta) = u\left(\frac{-b\eta}{ad - cb}; \frac{-a\eta}{bc - ad}\right) - u(0; 0), \quad (5)$$

тогда

$$u(x; y) = f(ax + by) + g(cx + dy).$$

Достаточность доказана.

В заключение рассмотрим задачу.

Задача. Пусть

$$P(x; y) = 13x^4 + 44x^3y + 6x^2y^2 + 20xy^3 - 2y^4 + 5.$$

Существуют ли многочлены одной переменной $Q(x)$ и $R(x)$ такие, что

$$P(x; y) = Q(x - y) + R(2x + y).$$

Решение. Составим дифференциальное уравнение (2)

$$-P_{xx} + P_{xy} + 2P_{yy} = 0.$$

Вычислим частные производные функции $P(x; y)$ второго порядка и подставим их в полученное дифференциальное уравнение:

$$P_{xx}(x; y) = 156x^2 + 264xy + 12y^2, \quad P_{xy}(x; y) = 132x^2 + 24xy + 60y^2,$$

$$P_{yy}(x; y) = 12x^2 + 120xy - 24y^2.$$

$$-P_{xx} + P_{xy} + 2P_{yy} = -(156x^2 + 264xy + 12y^2) +$$

$$+ (132x^2 + 24xy + 60y^2) + 2(12x^2 + 120xy - 24y^2) = 0.$$

Согласно теореме 1 и формуле (5), такие многочлены существуют.

Литература

1. Арнольд, В. И. О представлении функций нескольких переменных в виде суперпозиции функций меньшего числа переменных / В. И. Арнольд // Мат. просвещение. - 1958. - Вып. 3. - С. 41-61.

5.2. Инженерно-педагогическое образование

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА Гетманенко Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) Научный руководитель – М. Л. Лешкевич

Внедрение цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в учебный процесс учреждений начального профессионального образования влечет за собой применение новых методов организации учебного процесса.

Цель исследования заключается в определении дидактических возможностей ЦОР на разных этапах урока производственного обучения.

ЦОР – это представленные в цифровой форме видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности, графические материалы, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса [1].

Представленные в цифровом виде учебные материалы дают возможность использовать их без затруднений на различных этапах урока производственного обучения и решать поставленные задачи урока:

- этап объяснения нового материала – визуализация учебной информации (программа презентаций Power Point, электронные учебники, справочники, мультимедиа презентации, учебные видеофильмы);

- этап закрепления и совершенствования ЗУН – электронные тренажеры, виртуальные лабораторные работы с использованием обучающих программ;

- этап контроля и оценки ЗУН – электронные рабочие тетради, тематические кроссворды, электронные тесты, (тестирование с оценением при помощи программ «Крэн», «MediaTog»).

На каждом этапе урока производственного обучения с использованием ЦОР появляются специальные условия, продиктованные особенностями их применения. При формулировке целей помимо основной цели занятия могут быть сформулированы цели, связанные с развитием умений обучающихся по применению ЦОР в конкретных условиях. Например, для производственного обучения это формирование умений пользоваться каким-либо векторным графическим редактором (Microsoft Visio), специализированными программами (AutoCAD, Компас 3D) для разработки технологической карты на изделие.

Таким образом, использование ЦОР на разных этапах урока производственного обучения позволяет мастеру разумно сочетать традиционные педагогические и современные информационные технологии, активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся, сэкономить до 40 % учебного времени, неоднократно продемонстрировать правильные приемы работы, в нужный момент вернуться к непонятным элементам выполнения учебного задания, интерактивно хранить учебную информацию.

Литература

1. Мельникова, Т. М. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая часть электронного образовательного пространства учителя [Электронный ресурс] / Т. М. Мельникова. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2015/03/27/tsifrovye-obrazovatelnye-resursy-kak>. – Дата доступа: 26.03.2021.

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА

**Зувич Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – А. И. Гридюшко, канд. пед. наук, доцент**

Активное развитие технологий информационного моделирования (ВИМ-технология) предполагает новые подходы к проектированию и управлению зданиями или сооружениями. Ее использование позволяет учитывать все свойства и параметры здания на всех этапах его жизненного цикла: проектирование, строительство, эксплуатация, реконструкция и утилизация. С помощью ВИМ-технологии можно моделировать работу всех инженерных систем, подбирать стройматериалы и рассчитывать экономические составляющие проекта. Более того, технология позволяет отслеживать состояние конструкции зданий в режиме реального времени и прогнозировать возможные исходы событий при изменении тех или иных характеристик конструкции.

Целью нашего исследования является выявление эффективности междисциплинарной интеграции в образовательный процесс по освоению технологии информационного моделирования.

В этих условиях повышаются и требования к профессиональной подготовке специалистов строительного профиля, которые должны не только владеть инновационными цифровыми технологиями, но и эффективно применять их в своей деятельности, используя творческий подход к решению профессиональных задач. В связи с этим в процесс проектной подготовки студентов строительного профиля предлагается внедрять практико-ориентированное сквозное курсовое и дипломное проектирование с использованием ВИМ-технологий, что создаст условия для формирования базовых и профессиональных компетенций при выполнении единого сквозного задания, содержательно направленного на проектирование и исследование некоторого строительного объекта на протяжении всего периода обучения.

Такая форма реализации междисциплинарной интеграции в образовательном процессе позволяет организовать целостное обучение студентов в ходе последовательного выполнения курсовых проектов по смежным дисциплинам на примере одного и того же объекта. При выполнении задания в рамках сложного проекта в учебном сквозном проектировании возможно коллективное и комплексное проектирование, когда каждый студент, имея свое индивидуальное задание на разработку курсовой (дипломной) работы одновременно ставится в условия коллективной деятельности.

Таким образом, новые подходы к созданию зданий и управлению ими с применением ВИМ-технологий, формируя целостное представление о процессе проектирования, целях, задачах и методах выполняемой работы, логической последовательности и непрерывности построения ее отдельных разделов, комплексном анализе различных технических, технологических, организационных и экономических задач мотивирует студентов к более глубокому изучению проблемы и обеспечивает их повышенную учебную активность.

ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СВАРЩИКОВ

**Ковшар Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – А. В. Макаренко, старший преподаватель**

В связи с внедрением информационных технологий в образовательный процесс подготовки по рабочим профессиям прочное место в нем стали занимать тренажерно-обучающие устройства и системы, работа которых основана на имитации технологических операций и приемов посредством электронных и механических устройств, а также компьютерных технологий.

Существует необходимость определения целесообразности использования в процессе подготовки квалифицированных сварщиков современных тренажеров.

Процесс обучения сварочным работам при ручной дуговой сварке основывается на отработке навыков манипулирования электродом для получения различных соединений во всех пространственных положениях. Качество практического обучения зависит от различных факторов: степени теоретической подготовленности обучающегося, эмоционального состояния (боязнь электрической дуги, безопасность процесса, неуверенности в своих способностях выполнения практического приема и др.), влияния личности преподавателя и мастера производственного обучения, оснащенности учебной мастерской или лаборатории и т. д.

Формирование качественного сварного валика вручную основывается на умении рабочего в различных условиях правильно перемещать электрод в продольном и поперечных направлениях с необходимой скоростью, выдерживать требуемое расстояние от сварочной ванны (длину дуги) и пространственное положение электрода относительно заготовки. Отработке данных умений у обучающегося помогают длительное практическое обучение или работа на тренажерах. Данному вопросу уделяется недостаточное внимание именно при обучении в учреждениях образования. Результаты обучения наиболее часто оцениваются по сварке контрольных образцов, что не позволяет своевременно заметить «неправильные» навыки и определить, какие компоненты подготовки необходимо корректировать [1].

Разработаны и внедряются в процессе обучения компьютерные, искровые, виртуальные тренажеры, позволяющие ускорить процесс обучения, снизить затраты на ресурсы до 25 % и повысить качество. Работа на тренажере позволяет учащемуся сосредоточиться на самом важном – точности манипулирования электродом или горелкой. Подобные тренажеры применяются для обучения различным видам сварки: ручной дуговой покрытыми и металлическими электродами, полуавтоматической, в средах защитных газов, контактной и др. Современные тренажеры достаточно реалистично имитируют процесс сварки (звук, искровой разряд), и по визуально-звуковым сигналам можно сразу увидеть и исправить ошибки в выполненных действиях [2]. Сегодня на рынке предлагаются к оснащению учебных заведений специализированные сварочные лаборатории, в которых обучающиеся на первоначальном этапе обучения могут отрабатывать психомоторные навыки. Такие лаборатории могут быть использованы не только в учебных заведениях, центрах подготовки и переподготовки, учебно-производственных комбинатах, но также и инженерами, технологами на предприятиях.

Таким образом, развитие методик обучения и применение современных обучающих тренажеров для сварки способствуют повышению эффективности образовательного процесса, а также преодолению дефицита квалифицированных сварщиков и педагогических работников.

Литература

1. Грузинцев, Б. П. Актуальные вопросы создания эффективной системы подготовки операторов ручной дуговой сварки / Б. П. Грузинцев, А. В. Сас // Глобальная и ядерная безопасность. – М. : Изд-во Нац. исслед. ядерного ун-та «МИФИ», 2013. – № 1 (6) – С. 96–99.

2. Информационные технологии при подготовке сварщиков ручной, механизированной и автоматической сварки [Электронный ресурс] // Ресурс для публикации, обмена и распространения любых документов «Docplayer». – 2021. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/58330610-Информационные-технологии-при-подготовке-сварщиков-ручной-механизированной-и-автоматической-сварки.html>. – Дата доступа: 30.03.2021.

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЛУЧШЕНИЯ СТОЙКОСТИ ПОЛИМЕРПЕСЧАНЫХ МАТЕРИАЛОВ К ВОЗДЕЙСТВИЮ УФ-ИЗЛУЧЕНИЯ И АТМОСФЕРНЫХ ФАКТОРОВ

Лапатин Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. А. Шутова, магистр технических наук

Одним из современных направлений, связанных с вторичной переработкой полимеров, является создание на их основе композиционных материалов с использованием разного рода наполнителей, включая отходы производства. Особенно актуально на сегодняшний день использование наполненных вторичных термопластов при производстве полимерпесчаных изделий. Полимерпесчаные изделия являются относительно новым видом строительных материалов, хорошей альтернативой традиционному бетону, например, в производстве тротуарной плитки [1].

Целью нашего исследования является выявление перспективных возможностей улучшения стойкости полимерпесчаных материалов к воздействию УФ-излучения и атмосферных факторов.

При производстве полимерпесчаных изделий составными компонентами смеси являются дробленые вторичные полимеры и кварцевый песок, которые и определяют комплекс физико-механических, физико-химических и технологических свойств готовой продукции [2].

В ходе исследования влияния атмосферных факторов на прочностные характеристики композиционных материалов для изготовления полимерпесчаных изделий было определено, что, несмотря на достаточно высокий уровень эксплуатационных свойств таких изделий (устойчивость к воздействию воды и масел, пластичность смеси, облегчающая формовку будущего изделия и приемлемые прочностные свойства), они обладают и существенным недостатком, что выражается в ухудшении физико-химических свойств при воздействии на них УФ-излучения, щелочной и кислотной сред. Воздействие УФ-излучения на полимерные материалы ускоряет протекание окислительных процессов и запускает термодеструктивные процессы. В свою очередь это приводит к проявлению хрупкости полимерного материала и, следовательно, снижению прочностных свойств. Так как в высоконаполненной композиции равномерное распределение полимера между частицами кремнивого песка является определяющим для получения стабильной прочности, протекание термодеструктивных процессов в полимере крайне нежелательно. В связи с этим для улучшения прочностных свойств материала предложено вводить в него функциональные добавки, снижающие воздействие УФ-излучения.

При введении в полимерпесчаный материал стабилизирующей добавки в виде модифицированных антиоксидантов происходит затормаживание окислительных процессов во вторичном полимере, который после первичной переработки характеризуется изменением физико-химических свойств полимерной матрицы. На это указывает и увеличение индукционного периода окисления (ИПО) образцов по сравнению с аналогичными образцами полимера, содержащими исходные аминные антиоксиданты. В ходе испытания образцов в течение 6 месяцев наблюдалось снижение интенсивности показателя прочности композита на 17–22 % [3].

Таким образом, одной из перспективных возможностей улучшения стойкости материала к УФ-излучению является применение в нем комбинированных наполнителей, например, сочетание кварцевого песка и кремнегеля, которые отличаются размерами частиц наполнителя. Ультрадисперсная кремнегеля способствует физико-химической активизации полимерной матрицы в композиционной системе, что приводит к усилению адгезионного взаимодействия в системе «наполнитель-полимер» и улучшению однородности материала. Также подход, заключающийся во введении в композицию теплоаккумулирующих добавок, придает стойкость полимерпесчаным материалам к воздействию УФ-излучения и атмосферным факторам. Совместное применение представленных композиций отходов производства в виде вторичных полимеров, нефтешлама и кремнезема способствует снижению стоимости материала и улучшению экологической безопасности региона.

Литература

1. Шаповалов, В. М. Редцилинг полимерных материалов / В. М. Шаповалов, З. Л. Тартаковский, С. Г. Кудян // Наука и инновации. – 2012. – № 9. – С. 9–11.

2. Шутова, Е. А. Наполненные вторичные термопласты для получения строительных изделий / Е. А. Шутова, В. П. Дубодел, В. М. Шаповалов // Инновационные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам = Innovative teaching techniques in physics, mathematics, vocational and mechanical training. Інноваційні технології навчання фізико-математичним і професійно-технічним дисциплінам : матеріали XI Міжнародної науч.-практ. конф., Мозырь, 28–29 марта 2019 г. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: Т. В. Карпинская (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2019. – С. 285–286.

3. Композиционные материалы на основе модифицированных вторичных термопластов для получения изделий строительного назначения / А. А. Тимофеевко [и др.] // Полимерные композиты и трибология» (ПОЛИКОМТРИБ 2019). – Тезисы докладов междунар. науч.-техн. конф. – Гомель : ИММС НАНБ, 2019. – С. 119.

РОЛЬ МАРКЕТИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Левковец Юлия, Богатко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Бондаренко, старший преподаватель

Актуальность данной темы заключается в том, что маркетинговые исследования играют важную роль в развитии и совершенствовании управления деятельностью учреждений образования на рынке образовательных услуг.

Маркетинговые исследования в учреждениях образования являются важной частью в формировании эффективной системы образования, учитывая широкий спектр оказываемых образовательных услуг. Для успешной деятельности учреждений образования применяют маркетинговые исследования, которые оказывают качественное воздействие на специалистов образования и потребителей их услуг (школьников, студентов, абитуриентов), а также определяют эффективность деятельности учреждения образования.

Цель данной работы – определить роль, значение и функции маркетинговых служб в повышении рейтинга учреждений образования среди конкурентов.

Связующим звеном между учреждениями образования и потребителями, рынками, конкурентами, а также и другими компонентами маркетинговой среды являются маркетинговые исследования, которые представляют комплексный сбор, регулирование и анализ всех данных, согласно различным аспектам маркетинговой деятельности [1].

Наибольшее значение маркетинговые исследования имеют для формирования оптимальных целей и стратегий учреждения образования, что определяет: планирование всей деятельности учебных заведений. Одним из важнейших этапов в маркетинговой деятельности является планирование, которое предшествует выявлению и исследованию проблем, стоящих перед учреждениями образования (анализ потребителей, рынков, микросреды, макросреды, внутренних ситуаций, общественности, конкурентов).

Учреждения образования при помощи маркетинга приобрели возможность самостоятельно находить средства на финансирование деятельности путем оказания платных дополнительных и иных образовательных услуг. На сегодня учреждения образования могут осуществлять производственную, коммерческую и другую деятельность. Поиск, отбор и реализация этих возможностей занимает одно из первых мест в маркетинговой деятельности образовательного учреждения в сформировавшихся условиях [2].

Изучив наличие маркетинговых служб и их деятельность в Белорусском Государственном Университете (БГУ), Белорусском Национальном техническом Университете (БНТУ) и Белорусском Государственном университете информатики и радиоэлектроники (БГУИР), можно сделать вывод о том, что среди вузов достаточно высокая конкуренция. Из рассмотренных выше университетов на высоком уровне функционируют маркетинговые службы в БГУ. Университет является крупным научным, образовательным, инновационным центром, который входит в 1,5 % ведущих университетов мира, ведет насыщенную международную деятельность. На сегодняшний день университет имеет наибольшее количество международных договоров в Республике Беларусь. В БГУ правильно выстроена тактика и стратегия отношений и взаимоотношений потребителей, посредников и производителей образовательных услуг, продуктов в условиях рынка, свободного выбора приоритетов и обмена ценностями с обеих сторон.

Таким образом, маркетинговые исследования играют большую роль в учреждениях образования, предоставляют уникальные возможности осуществлять следующие функции:

- разрабатывать планы и осуществлять их реализацию;
- заниматься рекламной деятельностью;
- следить за реализацией разработанных планов;
- изучать рынок образовательных учреждений Беларуси.

Маркетинговые службы должны быть в каждом университете, в том числе и в УО МГПУ им. И. П. Шамякина, так как они дают возможность продвижения вузов и улучшения их во всех аспектах деятельности. Именно поэтому изученные вузы занимают верхние позиции рейтинга среди конкурентов в Беларуси.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на основании проведенного исследования была определена роль, значение и функции маркетинговых служб в учреждениях образования среди конкурентов.

Литература

1. Бухарова, Г. Д. Маркетинг в образовании / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова. – М. : Academia, 2010. – 208 с.
2. Авсянников, Н. М. Маркетинг в образовании / Н. М. Авсянников. – М. : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2016. –

631 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ПРИКЛАДНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ СПДС GraphiCS В КУРСОВОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

Левченко Алексей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. Л. Голозубов, канд. техн. наук, доцент

В настоящее время графическая часть проектов в подавляющем большинстве выполняется с помощью редакторов на базе ПК. Это дает неоспоримые преимущества как при проектировании, так и при редактировании с последующей репродуциацией. Основным графическим редактором является двух- и трёхмерная система автоматизированного проектирования и черчения, разработанная компанией Autodesk, первая версия которой была выпущена в 1982 году. Наряду с AutoCAD достаточно часто применяются и другие редакторы, позволяющие выполнять чертежи, – КОМПАС 3D, StruCad Advance Steel (HyperSteel), REAL Steel и др.

Основным инструментом является именно AutoCAD, одна из самых популярных программ проектирования и черчения, наиболее распространенная в проектных организациях. Овладение этой системой проектирования для студентов является достаточно сложной, но вполне выполнимой задачей.

Основные трудности у студентов при использовании AutoCAD возникают при вычерчивании стандартных изделий, обозначений видов, разрезов, сварных швов и т. д. Это связано, как правило, с недостаточным знанием ЕСКД, отсутствием опыта в проектировании, а также возможностями самого AutoCAD.

AutoCAD – это универсальный продукт, использующий систему стандартов в основном при создании слоев, стилей текста, типов линий, размерных стилей. При этом AutoCAD имеет развитые средства разработки и адаптации, которые позволяют значительно расширить функциональность базовой системы за счет настроек системы под нужды конкретных пользователей.

На базе платформы AutoCAD как компанией Autodesk, так и сторонними производителями, разработаны специализированные прикладные приложения: AutoCAD Mechanical, AutoCAD Electrical, AutoCAD Architecture, GeoniCS, Promis-e, PLANT-4D, AutoPLANT, СПДС GraphiCS, MechaniCS, GEOBRIDGE, САПР ЛЭП, Rubius Electric Suite и др. [1, 2]

Опыт использования прикладных приложений для AutoCAD показал их высокую практическую значимость. В нашем случае, при подготовке педагогов-инженеров строительного профиля, в первую очередь, это касается СПДС GraphiCS (система проектной документации для строительства).

СПДС GraphiCS (система проектной документации для строительства) состоит из комплекса нормативных организационно-методических документов, которые устанавливают общетехнические требования для разработки, хранения, применения и учета проектной документации для строительства объектов гражданского и промышленного назначения. СПДС предназначен для установления единых правил выполнения проектной документации для строительства (ЕСКД) и обеспечивает:

1. Унификацию состава, правил оформления и обращения документации с учетом назначения проектных документов;
2. Необходимый объем документации для производства строительно-монтажных работ;
3. Общие требования и правила выполнения строительных чертежей и текстовых документов для разных проектируемых объектов и видов проектных решений;
4. Унификацию основных форм проектной документации и графических изображений;
5. Унификацию терминов и понятий, применяемых в СПДС;
6. Использование проектной документации в автоматизированных системах управления и его строительным производством проектирования [3].

В своем составе СПДС содержит базу данных, включающую в себя форматы, размеры, отметки уровня, выноски, обозначения, разрезы, сечения, площади, утилиты, обозначения в сварке, стандартные объекты (сортамент профилей, заклепочные и болтовые соединения) и многое другое.

СПДС GraphiCS использовался на практических занятиях при выполнении курсового проекта по металлическим конструкциям при подготовке педагогов-инженеров по специальности «Строительство». Практика использования показала, что интерфейс СПДС GraphiCS является удобным и понятным и не вызвал большого количества вопросов со стороны студентов. Опыт использования на занятиях СПДС показал, что для работы с ним достаточно базового уровня знаний студентов, что значительно упрощает работу с ним. Использование СПДС GraphiCS значительно сократило время при работе над графической частью проекта, особенно при выполнении видов и разрезов элементов стропильной фермы, где присутствует большое количество стандартных профилей сортамента. Намного более удобным, по сравнению со средствами AutoCAD, оказалось применение стандартных обозначений сварных швов и болтовых соединений СПДС GraphiCS.

Подводя итог, можно сказать, что использование СПДС GraphiCS, интегрированной в AutoCAD, не только облегчает процесс проектирования, но и делает его более творческим и осознанным, избавляя студентов от трудоемкого процесса вычерчивания стандартных элементов. Кроме этого, использование стандартных профилей из сортамента практически исключает ошибки, связанные с неправильным выбором типоразмеров, что является весьма распространенной ошибкой при проектировании металлических конструкций. Немаловажным является и то, что студенты начинают работать с графикой в соответствии с требованиями и стандартами единых правил выполнения проектной документации для строительства (ЕСКД), что повышает их общую техническую грамотность и закладывает основы использования ПК при проектировании технической документации.

Литература

1. Зуев, С.А. САПР на базе AutoCAD – как это делается / С. А. Зуев, Н. Н. Полещук. – СПб. : БХВ-Петербург, 2004. – С. 1168.
2. Малоух, В. Н. Введение в современные САПР: курс лекций / В. Н. Малоух. – М. : ДМК Пресс, 2010. – 192 с.
3. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/584959>. – Дата доступа: 30.03.2020.

СОВРЕМЕННЫЕ ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Нициевская Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – О. Ф. Смолякова, канд. пед. наук, доцент

Использование средств обучения в образовательном процессе является необходимым условием наилучшего усвоения учащимися полученных знаний, поскольку позволяет задействовать практически все типы памяти. В любое время вопросы, связанные с качеством образования, были, есть и будут актуальны.

Наиболее широко применяемыми в ходе учебного процесса являются вербальные средства обучения. К вербальным средствам обучения относятся учебная и учебно-методическая литература, инструкционные карты, блок-конспекты, рабочие тетради, дидактические материалы. Их используют для самостоятельного изучения нового учебного материала, для углубления знаний и умений учащихся, выполнения практических заданий.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании использования рабочей тетради в процессе изучения учебных дисциплин. Распространенным в последнее время в профессиональном образовании вербальным средством обучения является рабочая тетрадь. Рабочая тетрадь содержит особую мотивацию обучения. Она является образовательным опытом развития студента. На смену заучиванию и репродукции приходит самостоятельное добывание знаний.

Самостоятельность обучающихся проявляется в умении работать с научными источниками, т. е. студенты не только могут самостоятельно найти источник в библиотеке или интернете, но и умеют, прочитав текст, выделить ту информацию, которая требуется для решения учебной задачи. Студенты могут выполнять учебные задания от начала до конца без дополнительной консультации преподавателя.

При выполнении заданий студент заносит ответы прямо в рабочую тетрадь (вписывает, дополняет, отвечает на вопросы, зарисовывает, выстраивает последовательность и т. д.). Некоторые задания в рабочей тетради сопровождаются рисунками.

Использование тетрадей избавляет студентов от большого объема механической работы, поскольку задания рассчитаны на краткие и в то же время емкие ответы, помогают найти правильные ответы. Целиком заполненная рабочая тетрадь, в которую своевременно внесены необходимые уточнения и исправления, впоследствии может стать отличным конспектом для повторения пройденного материала, тем более полезным, что он в значительной степени готовится самим обучающимся.

Рабочую тетрадь можно применять на любом этапе учебного занятия. Она позволяет преподавателю установить «обратную связь» с обучающимися, проверить эффективность проделанной работы, требует от студентов активных мыслительных действий, помогает более качественно подготовиться к промежуточной аттестации и позволяет развить самостоятельность как профессиональное и значимое – личностное качество.

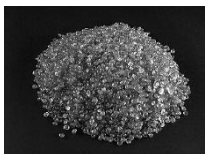
Особенностью рабочей тетради является то, что все задания в ней носят профессиональную направленность.

Приведем пример рабочей тетради по теме «Органические вяжущие вещества» учебной дисциплины «Материаловедение», разработанной для самостоятельной работы обучающихся по специальности «Отделочные строительные работы».

Впишите в таблицу свойства битумов и дегтей, область их применения.

Название органического вяжущего вещества	Свойства	Область применения
Битум		
Дегти		

Из чего получают животные клеи?



Из чего получают растительные клеи?



В заключение можно отметить, что рабочая тетрадь не только позволяет организовать эффективную самостоятельную работу учащихся, но и способствует их саморазвитию, повышению качества знаний, развитию познавательных интересов, умения оценивать свои индивидуальные способности, реализовывать личностный потенциал.

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Новиков Альберт (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Бондаренко, магистр экономич. наук, старший преподаватель

Актуальность изучаемой темы заключается в том, что управление человеческими ресурсами имеет большое значение в сфере образования, где важную роль играет интеллектуальный и человеческий капитал.

Цель данной работы – изучить важность управления человеческими ресурсами в современном образовании.

Управление персоналом (англ. human resources management, HRM, HR-менеджмент) – область знаний и практической деятельности, направленная на обеспечение организации качественным персоналом, способным выполнять возложенные на него трудовые функции, и оптимальное его использование.

На сегодняшний день в информационном обществе основным экономическим ресурсом стали уже не природные ресурсы и труд, а знания. Главная роль принадлежит работнику, создающему знание, а международная конкуренция будет зависеть от преимущества в знаниях, создаваемых в государствах в будущем.

Именно учитель создает условия, обеспечивающие развитие способности учащихся самосовершенствоваться и саморазвиваться. Его работа является предпосылкой успешности, которая обеспечивает соответствие современного обучения и постоянно повышающихся требований общества возможностям будущих специалистов.

Знания, полученные в процессе среднего, среднего специального и высшего образования, быстро устаревают. Вследствие этого развивается система непрерывного образования.

Непрерывное образование и обучение стали нормой жизни, а способность постоянно получать новые знания и умения стали самым важным качеством рабочей силы. В кадрах всё больше ценятся способность думать и учиться, искать необычные решения и приспосабливаться к изменениям. Растёт спрос на таких людей, проводится их целенаправленный поиск и на это выделяются средства.

Механизм управления качеством человеческих ресурсов вуза – это способ воздействия субъекта управления на объект. Он включает в себя различные формы и методы воздействия. Методы управления качеством человеческих ресурсов могут быть социальными, организационными, экономическими и психологическими.

Процесс управления качеством человеческих ресурсов в вузе состоит из следующих этапов:

1. Разработка программы управления повышением качества человеческих ресурсов.
2. Сбор и анализ информации о факторах, влияющих на качество человеческих ресурсов вуза.
3. Выработка управленческих решений по управлению качеством человеческих ресурсов и подготовка воздействий на объект управления.
4. Реализация принятых управленческих решений по повышению качества человеческих ресурсов вуза.
5. Анализ информации об изменениях качества объекта, которые вызваны управленческими воздействиями.

Управление качеством человеческих ресурсов предполагает создание определенных условий для привлечения и активизации человеческих ресурсов. При этом необходимо учитывать следующие факторы:

- формирование определенных компетенций в рамках повышения квалификации;
- материальную оснащенность труда;
- грамотную оценку результатов работы;
- эффективную систему оплаты труда.

Таким образом, можно сделать вывод, что благодаря технологии HRM появляется возможность эффективнее готовить более конкурентоспособных специалистов, соответствующих современному рынку труда и его потребностям.

Литература

1. Цветков, В. Я. Компетенции и конкурентоспособность персонала / В. Я. Цветков, К. А. Пушкарева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010, № 1. – С. 85–86.
2. Хлопова, Т. В. Конкурентоспособный персонал предприятий // Служба кадров и персонал. 2006, № 12. – С. 26–31.

СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МАЛОГО БИЗНЕСА

Пархоменко Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Бондаренко, ст. преподаватель

Актуальность данной темы заключается в том, что социальное предпринимательство – это новое явление не только для Беларуси, но и для всего мира в целом, которое позволит решить ряд социальных и экономических задач.

Цель заключается в изучении социального предпринимательства и выявлении возможностей его реализации в экономических условиях Беларуси.

Для некоторых понятия «социальное» и «предпринимательство» являются несопоставимыми. Существует суждение о том, что возможно либо безвозмездно оказать помощь, либо получать доход. На самом деле вполне допустимо совмещать в бизнесе социально значимые идеи.

Часто социальное предпринимательство путают с благотворительностью. Конечно, тут есть некоторые его элементы. Но все же это не совсем благотворительность. Социальные предприниматели – это предприниматели, действующие на грани благотворительности и традиционного бизнеса, решая социальные проблемы, популяризируя благотворительность и филантропию, придавая бизнесу «человеческое лицо». Последствиями развития социального предпринимательства станут:

- трудоустройство людей с ограниченными возможностями;
- выпуск непопулярной на большом рынке, но существенной для общества продукции;
- обучение и восстановление людей социально уязвимых категорий.

Этим социальное предпринимательство отличается от бизнеса с программами КСО (корпоративная социальная ответственность) и фирмами, разово помогающими нуждающимся. Различие в том, что социальная составляющая в таком предпринимательстве «вшита в ДНК». Это не тихая благотворительность по причине излишка выгоды, и уж тем более не акция КСО.

Если убрать из процессов и структуры такого предпринимательства социальную составляющую, то проект перестанет существовать, а обычный бизнес продолжит функционировать.

Люди зарабатывают деньги, реализуя продукты или услуги, как и в любой другой компании. Бизнес-модель построена таким образом, что либо прибыль минимальная (в пользу нематериального эффекта) или направляется на социально важные проекты. Но её не реинвестируют, для того чтобы нарастить объёмы и заработать больше для обогащения. Также можно рассчитывать на дополнительные льготы. Социально направленные фирмы не просто снижают нагрузку на бюджет и органы соцзащиты. Они имеют все шансы помочь людям напрямую. Государство это осознает и точно идёт навстречу таким инициативам. Но полноценных документов, которые регулировали бы все аспекты, пока нет. При этом ряд отдельных льгот и преференций для социального предпринимательства уже доступен.

Сегодня созданы и работают некоторые проекты в сфере социального предпринимательства:

Kiva – площадка, ставящая своей целью борьбу с нищетой. Kiva даёт возможность людям предоставлять в долг нуждающимся небольшие суммы на различные бизнес-нужды – к примеру, женщине в Зимбабве занять денег на приобретение коровы, чтобы она имела возможность зарабатывать с продажи молока. Зарабатывает Kiva на взносах от заемщиков.

Кафе «Инклюзивный бариста» размещено на Романовской Слободе в Минске. Тут работают исключительно колясочники, а заведение доступно для людей с инвалидностью. Проект заметила компания А1, и второе кафе открылось в главном офисе провайдера на ул. Интернациональной.

Charity Shop – благотворительный магазин, реализующий бывшую в употреблении одежду известных брендов по сниженным ценам. Доход от продаж товаров идет на оплату аренды магазина и зарплаты сотрудникам, остальные средства передаются на благотворительные цели.

Социальное предпринимательство – это мощный и очень добрый бизнес, не ставящий целью прибыль и выгоду, а провозглашающий своим приоритетом что-то гораздо более ценное. Социальная проблема, на решение которой направлены действия предпринимателя, является отправной точкой его бизнеса. Социальное предпринимательство представляет собой баланс общественных задач и бизнес-составляющей. Здесь деньги являются не целью, а средством, позволяющим не только решать проблемы, но и оставаться независимым от постоянных инвестиций со стороны.

Таким образом, изучив сущность и особенности социального предпринимательства, выявлены возможности его реализации в экономических условиях Беларуси.

Литература

1. Жохова, В. В. Социальное предпринимательство: концепция, сущность и значение // Современная конкуренция. – 2015. – Т. 9, № 4 (52). – С. 77–99.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Пержаница Артём (УО МГПУ им И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Широкое внедрение в учебный процесс современных средств обучения дает возможность организовать учебно-познавательную деятельность учащихся на более высоком уровне. В настоящее время в качестве эффективного средства обучения рассматривается рабочая тетрадь, позволяющая изменить методику проведения занятий и перейти от традиционной формы передачи информации к организации активной самостоятельной познавательной деятельности обучаемых.

Целью нашего исследования является обоснование и разработка рабочей тетради, апробация ее на занятиях производственного обучения.

Опираясь на исследования в области педагогики и методики преподавания, в соответствие с учебной программой дисциплины «Производственное обучение» для специальности 2-70 02 01-01 «Промышленное и гражданское строительство» нами разработана рабочая тетрадь по теме «Виды деревообрабатывающих станков. Фуговальный станок и его назначение».

Рабочая тетрадь является многофункциональным дидактическим средством, способствующим успешному овладению учащимися учебным материалом. Многофункциональность рабочей тетради выражается в том, что использование ее в учебном процессе предполагает:

- формирование у учащихся необходимых знаний и умений;
- развитие устойчивого внимания на занятиях;
- воспитание такого личностного качества, как самостоятельность;
- формирование у учащихся навыков самообразования;
- обучение рациональной организации учебного времени;
- организацию контроля и самоконтроля знаний и умений учащихся [1].

Рабочая тетрадь представляет собой набор заданий для организации работы учащихся, составленный в строгом соответствии с действующей учебной программой и охватывающий определенный раздел или тему учебной дисциплины.

Рабочая тетрадь может применяться на любом этапе учебного занятия. Использование в процессе обучения рабочей тетради позволяет преподавателю установить обратную связь с учащимися, проверить эффективность проделанной работы, требует от учащихся активных мыслительных действий, помогает более качественно подготовиться к промежуточной аттестации.

Разработанная и апробированная нами в ходе педагогической практики на занятиях производственного обучения в УО «Мозырский государственный политехнический колледж» рабочая тетрадь по теме «Виды деревообрабатывающих станков. Фуговальный станок и его назначение» используется для закрепления изученного материала. Задания в рабочей тетради подобраны и оформлены таким образом, чтобы обеспечить активную и продуктивную работу учащихся на занятии. Данное средство обучения представляет собой распечатанную тетрадь, содержащую в себе задания различной степени сложности, иллюстрированный материал, расположенные в логике изучения темы. Работа с ней строится таким образом, что после объяснения нового материала мастером производственного обучения учащиеся выполняют задания рабочей тетради (рисунок 1). Затем мастер организует проверку правильности выполнения предложенных заданий. Это дает возможность осуществлять обратную связь между учащимися и мастером, предоставляет конкретный материал для анализа полноты и качества полученных знаний. Проверка и анализ знаний учащихся позволяют мастеру производственного обучения оценить, скорректировать и свою профессиональную деятельность [2].



Рисунок 1. – Фрагмент рабочей тетради по теме «Виды деревообрабатывающих станков. Фуговальный станок и его назначение»

Наблюдения за работой учащихся позволили отметить, что использование рабочей тетради оказывает положительное влияние на активность учащихся на занятиях производственного обучения.

В результате итоговой рефлексии учащиеся отметили, что применение рабочей тетради повышает у них интерес к изучаемой теме и понимание личной полезности содержания учебного материала, повышает активность учащихся на занятии и удовлетворенность своей деятельностью, повышает продуктивность обучения при освоении профессии. Следовательно, использование рабочей тетради при проведении занятий производственного обучения предоставляет реальную возможность оптимизировать учебный процесс, повысить качество подготовки специалистов.

Литература

1. Бордонская, Л. А. Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство / Л. А. Бордонская, Г. И. Голобокова // Ученые записки забайкальского государственного университета. Серия: профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2013. – № 6 (53). – С. 51–66.
2. Белоруссова, Е. В. Рабочая тетрадь – средство развития познавательной активности и организации самостоятельной работы студентов / Е. В. Белоруссова // Педагогика: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2014. – С. 106–108.

ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТОЛЯРОВ

Прокопенко Максим (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)
Научный руководитель – О. Ф. Смолякова, канд. пед. наук, доцент

Необходимым условием оценки эффективности образовательного процесса является диагностика результатов обучения. В общем плане диагностика рассматривается как специфическая деятельность, включающая в себя всестороннее целостное обследование объекта с целью определения его состояния; определение сущности, конкретных причин какого-либо неблагополучия с целью его ликвидации. Целью исследования является установление средств и методов диагностики в процессе обучения.

Диагностика в процессе обучения предполагает изучение, анализ, оценку результатов учебной деятельности обучающихся и обучающей деятельности преподавателя с целью определения их эффективности и для последующей коррекции. Главным инструментом диагностики эффективности учебной деятельности учащихся выступает контроль. Контроль – это проверка соответствия полученных результатов обучения поставленным целям по формированию знаний и компетенций, требованиям образовательного стандарта.

Правильно организованный контроль результатов обучения помогает преподавателю объективно оценивать получаемые учащимися знания, умения, навыки, вовремя оказать им необходимую помощь и добиваться поставленных целей обучения. Все это в совокупности и создает благоприятные условия для развития познавательных способностей учащихся и активизации их самостоятельной работы.

Для осуществления контроля по теме «Пороки древесины» учебного предмета «Материаловедение» разработаны разноуровневые тесты. Данная тема является одной из основных при подготовке столяров и плотников. После изучения темы учащиеся должны знать и различать пороки древесины; болезни, пороки строения древесины; пороки формы ствола, химические окраски и биологические повреждения; объяснять причины дефектов обработки древесины по образцам, пороков древесины; характерные отличия пороков древесины от ее дефектов.

С учетом описанных результатов обучения по теме разработаны тестовые задания. Задания первого уровня сложности выявляют то, как учащиеся могут узнавать и воспроизводить фактический материал, как они знают конкретные факты, принципы, методы, понятия, термины. Тесты второго уровня сложности позволяют установить, как учащиеся понимают правила, факты, принципы, как могут интерпретировать словесный материал. Третий уровень позволяет педагогу узнать, как учащиеся умеют использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях; как умеют применять правила, методы, принципы, понятия, законы; как умеют выявлять структуру целого, взаимосвязи между его частями, осознают ли принципы организации и функционирования целого; умеют ли комбинировать элементы с целью получения нового целого; как умеют использовать знания из различных областей для решения задачи (проблемы).

Пример тестовых заданий по теме «Пороки древесины»

1. К порокам строения древесины относится:

- а) трещина;
- б) нарост;
- в) наклон волокна.

2. Открытый сучок измеряется...

- а) по длине уса бровки;
- б) по минимальному диаметру;
- в) по максимальному диаметру.

3. На каком рисунке показан правильный способ распиловки бревна при наличии ядровой гнили.

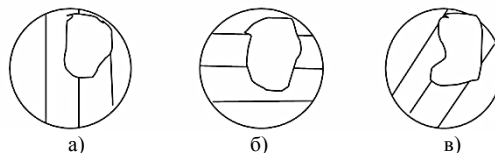


Рисунок 1. – Способы распиловки бревен

Ответ: _____

Приведенные примеры тестовых заданий могут использоваться с целью установления уровня усвоения как нового материала, так и ранее изученного, позволяя выявить общие, типичные ошибки учащихся.

Таким образом, систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учащихся на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий, способствует эффективному усвоению знаний.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CLT-ПАНЕЛЕЙ И ПЕРЕКРЫТИЙ В СТРОИТЕЛЬСТВЕ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Разумов Алексей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – С. Н. Щур, канд. пед. наук, доцент

В современном мире борьба за экологию и энергоэффективность в строительстве занимает лидирующую позицию, так как позволяет снизить уровень загрязнения окружающей среды и улучшить качество жизни людей, а также экономить на строительстве и эксплуатации зданий.

Цель исследования – определить потенциал использования, конкурентоспособность, достоинства и недостатки использования CLT-технологии в строительстве на территории Беларуси.

Многослойная клееная деревянная панель (англ. Cross-Laminated Timber (CLT)) — деревянная панель, изготовленная из склеенных между собой слоев сплошного пиломатериала [1].

Панели производятся из слоев, как правило, хвойных, высушенных пород древесины. На её основе производятся массивные деревянные панели. Слои укладываются во взаимно перпендикулярных направлениях, широкие грани каждой доски проклеиваются, как правило, симметричным образом, чтобы внешние слои имели одинаковую ориентацию. Во внутренних слоях допускается использовать древесину более низких сортов, чем во внешних слоях.

Несмотря на то, что для изготовления панелей используется в основном древесина мягких (хвойных) пород, допускается применение древесины твердых пород, например, тополя, а также гибридных схем, включающих древесину различных пород.

Обычная древесина является анизотропным материалом, что означает, что ее физические свойства изменяются в зависимости от направления, в котором применяется сила. Путем склеивания слоев древесины под перпендикулярными углами получается достичь лучшей жесткости панелей в обоих направлениях.

Технология была разработана в 90-е годы XX века. Австрийская ассоциация деревянной промышленности провела научные исследования, которые привели к развитию новой технологии модификации древесины, которая получила название «CLT-технология» [2]. Рост популярности данной технологии в мире тесно связан со стремлением к использованию экологически чистых материалов.

CLT-технология обрела значительную популярность, особенно в Европе, в частности, в Норвегии, где было построено самое высокое здание из дерева высотой в 85 метров (18 этажей).

На рынке стран СНГ также имеются уже достаточно крупные компании, предлагающие типовые решения для строительства мало- и многоэтажных домов (3 и 9 этажей соответственно) [3].

Рассматривая CLT-панели и перекрытия как несущие конструкции, следует рассмотреть преимущества и недостатки этого материала. Среди достоинств можно выделить следующие показатели [4]:

- вес панелей и перекрытий. Вес панели или перекрытия в шесть раз меньше веса такой же панели или плиты из железобетона;
- прочность. Вертикальные ламели плиты задают её несущую способность, а горизонтальные – задают жесткость конструкции;
- экологичность. Древесина сама по себе экологически чистый материал, а в CLT-технологиях для склеивания ламелей используется клей не содержащий формальдегидных и/или меламиновых смол;
- отсутствие усадки. Из-за особенностей производства панелей: они не дают усадки, что значительно ускоряет процесс строительства, так как можно сразу же приступать к отделочным работам;
- высокая огнестойкость. Материал способен выдерживать температуру до 1200° С. Поверхность плиты обугливается, несущая способность плиты сохраняется;
- хорошая сейсмостойчивость и звукоизоляция. Несколько слоев древесины обеспечивают хорошую звукоизоляцию благодаря рассеиванию звука вдоль волокон. Монолитность конструкции обеспечивает высокую сейсмостойчивость, работая как шарнир;
- не нуждается в устройстве пароизоляции. Несколько слоев древесины с взаимно перпендикулярным расположением волокон служат естественным пароизолятором, к тому же отсутствуют условия для создания точки росы внутри панели;
- защита от грызунов. Первый слой древесины крыса начинает грызть поперек волокон, натывается на следующий, уже перпендикулярный слой, начиная грызть его вдоль волокон, которые начинают заминаться.

К достоинствам также можно отнести: возможность отделки на стадии производства; высокую скорость монтажа конструкции; возможность комбинации материалов; меньшую толщину панелей по сравнению с ЖБ. Кроме этого, большим достоинством CLT-панелей и перекрытий является их высокая энергоэффективность [5].

Среди недостатков данного вида материалов можно выделить следующие [3]: по сравнению с железобетонными и каменными конструкциями цена таких плит и перекрытий будет несколько выше. Это обусловлено тем, что среди нынешних производителей практически отсутствует конкуренция; в более суровых климатических условиях потребуется дополнительное утепление; недостаточно изучены и определены сроки эксплуатации и долговечности таких построек.

Так как древесина является возобновляемым ресурсом, страна имеет хорошие перспективы в развитии данной отрасли, имея в запасе большой лесной фонд [6].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что CLT-технология имеет достаточный ресурсный потенциал, чтобы составить конкуренцию железобетонным и каменным конструкциям.

Литература

1. Свободная интернет-энциклопедия «Википедия» [Электронный ресурс] / Многослойные клеёные деревянные панели. – <https://ru.wikipedia.org> – https://ru.wikipedia.org/wiki/Многослойные_клеёные_деревянные_панели. – Дата доступа: 04.01.2021.
2. Сайт производителя деревянных конструкций «ПРОМСТРОЙЛЕС» [Электронный ресурс] / CLT-технология (X-LAM). – <https://www.pslcomp.ru> – Режим доступа: <https://www.pslcomp.ru/clt-tehnologiya-stroitelstva-derevyannyh-domov>. – Дата доступа: 04.01.2021.
3. Журнал «Здания высоких технологий» [Электронный ресурс] / Строительство деревянных небоскребов – <http://zvt.abok.ru> – Режим доступа: http://zvt.abok.ru/articles/322/Stroitelstvo_derevyannyh_neboskryobov. – Дата доступа: 04.01.2021.
4. Сайт производителя «ГРУППА КОМПАНИЙ «ДЕКОВУД» [Электронный ресурс] / Строительство деревянных небоскребов. – <https://rosbrus.by> – Режим доступа: <https://rosbrus.by/plyusy-i-minusy-clt-paneley>. – Дата доступа: 04.01.2021.
5. Харитонова, Е. А. Исследование конструктивных решений стеновых ограждающих конструкций здания из CLT-панелей в климатических условиях пермского края / Е. А. Харитонова, С. И. Вахрушев // MASTER'S JOURNAL / Пермский национальный исследовательский политехнический университет. – Пермь, 2020.
6. Колесов, Н. Г. Актуальность применения CLT- и МНМ-панелей в строительстве / Н. Г. Колесов, Е. Г. Соколова // Сборник ИЛАСиОД / СПБГЛУ, ИЛАСиОД. – СПб., 2020.

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА КОМПЛЕКСНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Савицкий Егор (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

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

Преподаватель высокой квалификации для организации и проведения занятий самостоятельно составит учебные материалы, основываясь на собственном опыте и анализе учебной и научной литературы. Однако начинающему преподавателю готовые учебные и методические материалы помогут организовать процесс обучения и максимально достичь конкретных целей обучения. Исходя из цели, процесс обучения призван осуществить три основные взаимосвязанные функции: образовательную, воспитательную, развивающую. Комплексность в методическом отношении учебно-образовательного процесса предполагает реализацию через средства обучения всех функций процесса обучения.

В связи с этим возникла необходимость определения места и значения средств обучения в структуре компонентов комплексного методического обеспечения.

Анализ сущности понятия «комплексное методическое обеспечение» позволил определить, что комплексное методическое обеспечение – это в первую очередь средства обучения (планы, программы, методики, учебные пособия, учебно-наглядные пособия, технические средства обучения, лабораторное, учебно-производственное оборудование и материалы и т. д.) [1].

Разные средства обучения имеют различное назначение и возможности, и выполняют различные дидактические функции. Комплексность в методическом отношении учебно-образовательного процесса предполагает выбор соответствующих средств обучения с учетом их преимущественных дидактических функций и учебных ситуаций.

Основные общие дидактические функции средств обучения заключаются в следующем:

- повышение степени наглядности, доступности для учащихся учебного материала, который без применения средств обучения недоступен вообще или труднодоступен;
- удовлетворение и в максимальной степени развитие познавательной деятельности учащихся, интенсификация труда учащихся, позволяющая повысить темп изучения учебного материала;
- источник информации, освобождающий преподавателя, мастера от большого объема чисто технической работы и тем самым высвобождающий время для развития его творческого уровня;
- средство управления познавательной деятельностью учащихся со стороны преподавателя [2].

Комплексное методическое обеспечение представляет собой систему дидактических средств обучения, созданную в целях наиболее полной реализации образовательных задач, сформулированных программой обучения и служащих всестороннему развитию личности учащегося.

Средства обучения можно считать основой комплексного методического обеспечения, включающего следующие компоненты:

- учебную документацию: учебный план, учебную программу, комплект перспективно-тематических планов по всем темам учебной дисциплины, планы уроков, перечень учебно-производственных работ по профессии и т. д.;
- средства для учащихся: учебные пособия (при отсутствии конспекта лекций, подготовленных преподавателями), справочники, сборники задач и заданий для упражнений и самостоятельных работ, руководства для выполнения лабораторно-практических работ, комплекты инструкционно-технологической документации и т. д.;
- дидактические средства на уроке: натуральные и изобразительные пособия (наглядные), технические средства обучения, демонстративное оборудование, тренажеры, тренировочные устройства для программированного обучения, программное обеспечение для учебных средств ЭВТ, дидактические материалы и т. д.;
- средства для преподавателя, мастера: частные методики по предмету (профессии), методические разработки по темам программы, методические рекомендации, информационные материалы о передовом педагогическом и производственном опыте и т. д. [2].

Комплексный подход к методическому оснащению образовательного процесса требует, чтобы средства обучения обеспечивали обучающую деятельность преподавателя, мастера и учебно-познавательную деятельность учащихся, причем на всех этапах процесса обучения: на этапе подачи и восприятия учебного материала, на этапе закрепления и совершенствования знаний и умений, на этапах применения и контроля.

Таким образом, основу комплексного методического обеспечения предметов и профессий составляют средства обучения, являющиеся одним из важнейших компонентов учебно-образовательного процесса.

Литература

1. Ястребова, В. Е. Комплексное методическое обеспечение математических дисциплин [Электронный ресурс] / В. Е. Ястребова. – Режим доступа: https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2016/10/28/kompleksnoe_metodicheskoe_obespechenie. – Дата доступа: 25.03.2021.
2. Федосова, Л. П. Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования [Электронный ресурс] / Л. П. Федосова. – Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t34_409.htm. – Дата доступа: 25.03.2021.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА

Тозик Николай (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – Е. И. Сафанков, канд. тех. наук, доцент

В настоящее время стратегической задачей развития и важнейшим направлением модернизации образования является повышение его качества за счет создания новой образовательной среды, основанной на комплексном использовании информационно-образовательных ресурсов, обладающих большими потенциальными возможностями для оптимизации организации образовательного процесса и повышения эффективности управления системой образования.

Целью нашего исследования является интеграция информационно-образовательных ресурсов в профессиональное поле будущего специалиста.

В состав информационно-образовательных ресурсов входят аппаратные, программные и информационные компоненты, среди которых применительно к образовательному процессу можно выделить компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебно-методические комплексы, электронные учебники, тренажеры, лабораторные практикумы, электронные рабочие тетради, тестовые системы, обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, интеллектуальные экспертные системы, используемые в различных предметных областях, компьютерные программы для построения графических изображений и моделирования различных процессов, распределенные базы данных по отраслям знаний, средства телекоммуникации, включающие в себя социальные сети, чаты, видеоконференции, электронную почту и т. д. При этом эффективность применения цифровой образовательной среды достигается тогда, когда они обоснованно и гармонично интегрируются в учебный процесс, обогащая педагогические технологии.

В настоящее время основными информационными ресурсами вуза становятся электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) по различным дисциплинам. Электронный учебно-методический комплекс – программный мультимедиа продукт учебного назначения, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержащий организационные и систематизированные

теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, дистанционности и формализованности процедур оценки знаний. Разработка структуры и содержания ЭУМК проводится на основании анализа модели специалиста, требований образовательного стандарта, учебного плана и рабочей программы. Таким образом, интеграция информационно-образовательных ресурсов в профессиональное поле будущего специалиста позволяет обеспечить необходимый уровень качества образования и ускорить адаптацию выпускников к профессиональной деятельности.

ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА СЧЕТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Яворчук Андрей, Солодкий Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)

Научный руководитель – А. В. Бондаренко, старший преподаватель

Актуальность изучения конкурентоспособности определяется достаточно высоким уровнем конкуренции на рынке образовательных услуг и необходимостью использования цифровых технологий. Конкурентоспособность – неотъемлемый фактор любой организации, обуславливающий уровень качества обслуживания и обучения любого учреждения образования. Чем она выше, тем качественнее по сравнению с другими организациями оказываются услуги образования, а соответственно выше качество обучения.

На сегодняшний день происходит необратимый и неотвратимый процесс информатизации общества, компьютеризации большинства видов деятельности, переход к доминированию использования цифровых технологий, а также цифровизация процесса обучения.

Целью данной работы является актуализация факторов конкурентоспособности образовательных учреждений.

Одним из основных факторов, влияющих на конкурентоспособность, является имидж организации. Необходимо учитывать факт того, что люди довольно часто обращаются к интернет-ресурсам для получения сведений об организации, ее надежности, сфере деятельности, ее достоверности и отзывов о ней. Тщательный контроль процесса создания имиджа организации – настолько же важный процесс, как и сама деятельность организации. Формирование имиджа хоть и сложный процесс, но все же регулируемый. Одной рекламой недостаточно на сегодняшний день. Стоит отметить, что реклама при помощи средств массовой информации, таких как радио, газеты, телефонная реклама, уже не столь популярна, как раньше. Все больше внимание приходится на учет таких характеристик, как:

- наличие собственного сайта организации;
- наличие публичных страниц фирмы в социальных сетях, таких как ВКонтакте, Одноклассики, мессенджерах Вайбер, Телеграм, Инстаграм и др.;

– реклама при помощи соцсетей, городских новостей, рекламы в общественном транспорте, на улицах в виде надписей, смарт-рекламы в браузерах и социальных сетях.

В УО «МГПУ им. И. П. Шамякина» активно внедряются методы цифрового обучения, такие как дистанционное обучение, обучение с применением компьютерного оборудования. Это стало особенно актуально в связи с эпидемиологической ситуацией в мире. Главная особенность данной формы обучения состоит в том, что обучающиеся меньше контактируют между другими группами студентов, используя интернет-сервисы в одной аудитории в процессе обучения. В особенности используется возможность студенческого самоуправления в создании своей группы в социальных сетях, при помощи которой создаются и организуются различные конкурсы и мероприятия, благодаря которым идет активное стимулирование самостоятельной деятельности студентов, их культурное и информационное просвещение и развитие.

Еще одним важнейшим фактором является качество образовательного процесса. Касаемо учреждений высшего образования, продуктом такого процесса является высококвалифицированный, востребованный на рынке труда, способный к активной и творческой деятельности специалист. Именно уровень подготовки таких специалистов напрямую показывает качество обучения в форме итогового результата обучения. Уделение этому фактору большего внимания может значительно повысить уровень подготовки выпускников, которые в свою очередь, повлияют на имидж учреждения образования. Поскольку имидж напрямую связан с рекламой, то повышение имиджа учреждения образования повысит осведомленность потенциальных потребителей образовательной услуги.

Уровень подготовки студентов напрямую связан с качеством, инновационностью и новизной методов обучения. Помимо компьютеризации и цифровизации обучения существует масса методов обучения, которые еще не получили широкого применения, но имеют эффективность порой выше, чем у диджитал-методов.

Подводя итог работы, стоит отметить, что, рассматривая процесс получения высшего образования как производственный процесс, необходимо уделять большое внимание технологии обучения студентов, условиям их самореализации и возможностей внедрения нового в учебный процесс. Взаимосвязь между качеством обучения и конкурентоспособностью организации обуславливается в первую очередь конкурентоспособностью продукта образования – специалиста. Для поддержания и повышения уровня конкурентоспособности необходимо использовать все современные методы создания положительной репутации учреждения образования, привлекать студентов к участию в цифровизации процесса обучения.

Литература

1. Антипов, К. В. Основы рекламы. Учебник / К. В. Антипов. – 3-е изд. – М. : Дашков и К, 2018. – 328 с.
2. Ермолова, Н. Продвижение бизнеса в социальных сетях Facebook, Twitter, Google+ / Н. Ермолова. – М. : Альпина Паблишер, 2017. –

358 с.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абрамова Виктория (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ О ЧАСТЯХ ТЕЛА И ОРГАНАХ ЧУВСТВ ЧЕЛОВЕКА	4
Агапова Дарья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ДЕТЬМИ КАК БАЗОВЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИИ	4
Алексеева Анастасия, Алексеева Ксения (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
Алешка Маргарыта (УА БрГУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)	
АКТУАЛЬНЫЯ ПЫТАННІ Вывучэння пачатковага курса марфалогіі ў пачатковых класах	5
Андрейковец Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ОБЪЕКТАМИ НЕЖИВОЙ И ЖИВОЙ ПРИРОДЫ	6
Аниськова Наталья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ	6
Арасланова Снежана (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	7
Арланова Елизавета (УО МГУ имени А. А. Кулешова, г. Могилев)	
ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	7
Артёмова Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
КРИТЕРИИ ВЫБОРА ИГРУШКИ КАК КОМПОНЕНТА ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ	8
Бакаева Дарья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ИГРОВОЙ САМОМАССАЖ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ	9
Басалай Елизавета (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)	
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	9
Батракова Анастасия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗНАНИЙ О ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	10
Батуева Мария (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
МЕСТО КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УДМУРТСКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ	11
Белова Ирина (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)	
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЖЕНСТВЕННОСТИ У ДЕВОЧЕК В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	11
Белова Ксения (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ	12
Бельченко Марина (УО ГГПК им. Л. С. Выготского)	
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	12
Бехметова Анастасия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ УДМУРТСКОГО ФОЛЬКЛОРА	13
Бібік Кацярына (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)	
ВЫКАРЫСТААННЕ ЗАГАДАК У ПРАЦЫ З ДАШКОЛЬНІКАМІ ПРЫ АЗНАЯМЛЕННІ З ВІДАМІ ТРАНСПАРТУ	14
Богомазова Ирина (МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖИВОТНЫХ РАЗНЫХ ПРИРОДНО- КЛИМАТИЧЕСКИХ ЗОН У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	14
Бородина Анита (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	15
Бохан Анастасія (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр)	
ПАРАЎНААННЕ ЯК АБ'ЕКТ Вывучэння вучнямі 2-га класа	16
Боярчук Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»	16
Бражкина Екатерина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ТЕХНОЛОГИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	17
Бронз Ганна (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)	
ЛІНГВАМЕТАДЫЧНЫЯ АСНОВЫ Вывучэння прыслоўя на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах	17
Бутушева Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИЗУЧЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ГЛАГОЛОВ ПО ВРЕМЕНАМ ЧЕРЕЗ ПРОБЛЕМНУЮ СИТУАЦИЮ	18
Бузанкова Ирина (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ФОРМИРОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУКЛЫ	19
Быкова Снежана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ	19
Васечко Юлия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	20
Васильева Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА	21
Василевская Юлия (УО ГГПК им. Л. С. Выготского, г. Гомель)	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	22
Вильданова Рушания (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТЫВАЮЩИХ СИТУАЦИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	23

Вислоух Марина, Малиновская Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ФОРМИРОВАНИЕ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР»	23
Гаўрылавец Алеся (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр) ІНТЭРВ'Ю З КАЗАЧНЫМ ПЕРСАНАЖАМ ЯК ФОРМА РАЗВІЦЦА ЗВ'ЯЗАГА МАЎЛЕННЯ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ	24
Гаўрылавец Ліяна (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр) ПІСЬМО СЯБРУ ЯК ВІД САЧЫНЕННЯ Ў ТРЭЦІМ КЛАСЕ	25
Герасимова Кристина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	25
Гимранова Наталья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург) ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ	26
Глушак Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПОСОБИЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	27
Говорко Яна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест) ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	27
Гомон Марина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест) ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	28
Горбач Виктория (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно) СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	28
Горбунова Ярославна (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург) СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	29
Гороховцева Диана (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург) МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	30
Гребнева Вероника (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург) ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	30
Григорьева Наталья (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МНОГООБРАЗИИ НАРОДОВ МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	31
Грыцук Марына (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст) ПРАЦА З ПАДРУЧНІКАМ «БЕЛАРУСКАЯ МОВА» ЯК СРОДАК АКТЫВІЗАЦЫІ ПАЗНАВАЛЬнай ДЗЕЙНАСЦІ ВУЧНІаЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ	32
Данилкович Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРИРОДЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	32
Данилова Ксения (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов) РОЛЬ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО	33
Дегтярева Ирина (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург) ЗАКАЛИВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	34
Демидович Александра, Рафальская Оксана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА	34
Демчук Татьяна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест) ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	35
Диковицкая Ольга (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест) ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	36
Дульская Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) ПРИЁМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ	37
Дышенко Виктория (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев) ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	37
Егорова Эмилия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ БЫСТРОТЫ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ	38
Еленская Елена (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев) ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМБИНАТОРНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ	38
Ерилева Светлана (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ ЗНАНИЙ ОБ ИСТОРИИ ОЛИМПИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ	39
Есинская Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь) СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ЗАМКОВ БЕЛАРУСИ ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР»	40
Журавлева Мария (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург) ВОСПИТАНИЕ КОЛЛЕКТИВИЗМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	40
Иванова Екатерина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	41
Ильина Софья (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары) ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ В ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИИ	41
Исупова Светлана (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов) ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В РАЗВИТИИ СЛОВОТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	42
Кабанова Юлия (ФГБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов) ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ В ФОРМИРОВАНИИ СЛОВОТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	43
Каваленка Вольга (УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, г. Мазыр) ЗАГАДКІ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦА БАЧАННЯ ПРЫГАЖОСЦІ Ў НАВАКОЛЬНЫМ АСЯРОДДЗІ	43

Карабасова Айжан (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ЕЁ ПОТЕНЦИАЛ	44
Кашавцева Мария (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ЭТИЧЕСКАЯ БЕСЕДА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	45
Каштолянова Александра (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В 1–2 КЛАССАХ	45
Кирпичева Светлана (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)	
НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ	46
Князева Мария (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ЗАУЧИВАНИИ СТИХОТВОРЕНИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ЗАМЫСЛА ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РИСОВАНИИ	46
Ковалевич Янина (УО ГТПК им. Л. С. Выготского, г. Гомель)	
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	47
Кожемякина Анастасия (УО БГСХА, г. Горки)	
ФОРМИРОВАНИЕ АРГУМЕНТАТИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ БЕСЕДЫ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ДЛЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ	48
Коротаева Кристина (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАСЕКОМЫХ УДМУРТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ	48
Криволап Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОПЫТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ	49
Крупнова Алёна (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	49
Кунаева Марина (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	50
Кутуева Регина (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	51
Кушнерова Элина (УО ГГУ им. Ф. Скорины, г. Гомель)	
ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	51
Лазичка Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ДЫХАТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА КАК ФОРМА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	52
Лапцкая Дзіана (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)	
ФАРМИРАВАННЕ ЎНІВЕРСАЛЬНЫХ ВУЧЭБНЫХ ДЗЕЯННЯЎ ВУЧНЯЎ I СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ	53
Ларина Анастасия (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
СЛОВООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ	53
Литвинюк Татьяна, Федосюк Алеся (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
О ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ С ЯЗЫКОМ МАТЕМАТИКИ	54
Лишик Валентина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ГЕНДЕРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ	54
Ловенецкая Надежда (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	55
Львова Олеся (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары)	
РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	56
Макаренко Виктория (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)	
ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В I–IV КЛАССАХ	56
Малая Алина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	57
Мамутова Альфия (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	58
Мариева Екатерина, Николаева Анастасия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАНАДЫ	58
Масальская Марина (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)	
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	59
Миташ Дарина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАГАДОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ БЕЗУДАРНЫХ ГЛАСНЫХ В КОРНЕ СЛОВ	60
Митрахович Мария, Чирич Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ И КРУГИ ЛУЛИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	60
Назаревич Ольга (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАННЫХ ЧУВСТВ К ЖИВОТНОМУ МИРУ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	61
Назаренко Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЗНАКОМСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОСТАВЛЕНИЕМ СКОРОГОВОРОК	62
Назарова Анастасия (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗОК	62
Николаева Анастасия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ В РИСОВАНИИ ОБРАЗА ЧЕЛОВЕКА	63

Николаева Ольга (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	64
Новиков Александр (УО ВГУ им. П. М. Машерова, г. Витебск)	
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ МНОГОГОЛОСНОГО ПЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ	64
Обухова Карина (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
УДМУРТСКИЙ ОРНАМЕНТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	65
Павлова Карина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ ИГРАТЬ В ФУТБОЛ	66
Павлючик Ангелина (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)	
АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	66
Панасюк Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ НАБЛЮДЕНИЙ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	67
Патрейко Елена (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	67
Петролай Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	68
Пигачева Анастасия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ	69
Подольская Елена (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	69
Позднякова Елена (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРЫ	70
Пуцаева Евгения (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ТЕАТР КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	71
Радина Дарья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТОЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» В 3 КЛАССЕ	71
Резникова Елена (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ДИКЦИЯ И АРТИКУЛЯЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ	72
Рожко Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЗНАКОМСТВО МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МЕТАФОРой	73
Рябошапка Анна (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	73
Сафониюк Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест)	
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	74
Сердюк Вероника, Сапожникова Нина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КИТАЯ	74
Симанюк Кацярына (УА БрДУ імя А. С. Пушкіна, г. Брэст)	
НАВУЧАННЕ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ З ВЫКАРЫСТАННЕМ АПОРНЫХ СХЕМ І МНЕМАТАБЛІЦ	75
Стебнева Юлия (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	75
Страмужевская Анастасия (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)	
ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УТИЛИЗАЦИИ МУСОРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	76
Сычыхина Анастасия (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)	
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ МУЖЕСТВЕННОСТИ У МАЛЬЧИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	77
Табакова Надежда (УО МГУ им. А. А. Кулешова, г. Могилев)	
ЗНАЧЕНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР В АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	77
Трищина Анастасия (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ПРОФИЛАКТИКА ПЛОСКОСТОПИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	78
Ульянова Анастасия (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕГЕНД В ЦЕННОСТНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	79
Утсва Акжан (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	79
Филипчик Екатерина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	80
Хайрутдинова Гульгена (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
РАЗВИТИЕ ЛОВКОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОДВИЖНЫХ ИГРАХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	80
Хомич Маргарита (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	81
Чернакова Екатерина (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЕТЕЙ	82
Шелезинская Валерия (УО ГТПК им. Л. С. Выготского, г. Гомель)	
ОЗНАКОМЛЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСТОРИЕЙ РОДНОГО ГОРОДА КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	82

Щербелёва Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАНЦЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	83
Шнипилова Наталья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	84
Шубич Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	84
Шуляк Мария (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	85
Шуськина Наталья (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	86
Шырко Алена (УА БДПУ імя М. Танка, г. Минск)	
ДЫЯГНОСТЫКА СФАРМІРАВАНАСЦІ ЧЫТАЦКАЙ ГРАМАТНАСЦІ ў вучняў IV класа	86
Щур Инна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	87
Яковлева Мария (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
РАЗВИТИЕ РАВНОВЕСИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ БАЛАНСИРА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	87

РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алимова Наргиза (УО ТГПУ им. Низами, г. Ташкент)	
ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ТЕХНОЛОГИЯ»	89
Андриянова Алиса (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	89
Багдасарова Диана (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
СОСТОЯНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	90
Блашенко Мария (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	91
Бойко Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ	91
Бурак Антонина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	92
Возненко Любовь (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	93
Волкова Александра (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Иванов)	
КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ КУКЛОТЕРАПИИ	94
Волощук Алина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
РОЛЬ ДЫХАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ РЕЧИ	94
Вьюнова Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	95
Гахович Виктория (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
КООПЕРАЦИЯ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	95
Гацко Полина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	96
Егомостева Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)	97
Емельянцева Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	97
Есинская Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ЭТАПЫ И ТЕХНОЛОГИЯ	98
Журун Юлия (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ВОСПИТАННИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	99
Иванцова Наталья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
НАРУШЕНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	100
Исраилова Фируза (УО ТГПУ им. Низами, г. Ташкент)	
КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ РАБОТЕ С БУМАГОЙ И КАРТОНОМ	100
Казакова Анна (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	101
Кананович Ольга (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	102

Кокур Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	102
Кравченко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТОНАЦИОННО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗАИКАНИЕМ	103
Кулак Полина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	104
Лащевская Ксения (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	104
Мазейко Алеся (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	105
Макеева Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	106
Манько Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ	106
Непечелович Вероника (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА	107
Новикова Ирина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	108
Посаженикова Елизавета (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ	108
Прокопенко Анна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	109
Сайко Надежда (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ИНТЕРНЕТ-СТРАНИЦА ЛОГОПЕДА	110
Сашина Юлия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
МОДЕЛИРОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ	110
Сердюкова Анастасия (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
МОДЕЛИРОВАНИЕ УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ	111
Синельникова Маргарита (ФГБОУ ВО ВятГУ, г. Киров)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА	111
Смолянец Ольга (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	112
Сочнева Марина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ХАРАКТЕРИСТИКА ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	112
Степанова Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	113
Сыраева Надежда (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	114
Сяврис Карина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В СТАНОВЛЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	114
Татарина Мария (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
О ФОРМИРОВАНИИ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	115
Тетерева Варвара (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
РАЗВИТИЕ ОРИЕНТИРОВКИ В МИКРОПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	116
Тимофеева Валентина (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары)	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	116
Толопило Алина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА	117
Удовенко София (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ УЧИТЕЛЯМИ ПОНЯТИЯ «АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА»	118
Федоринчик Полина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
К ВОПРОСУ ВЗАИМОСВЯЗИ ГРАФОМОТОРНЫХ УМЕНИЙ И ПРОИЗВОЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	118
Филон Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СОСТОЯНИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	119
Хазияметова Гузалия (ФГБОУ ВО ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ КВИЛЛИНГА	120
Ходасевич Валерия (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ИЗУЧЕНИЕ ОБЪЕМА СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	120

Хотеенко Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СПЕЦИАЛИСТОВ ЦКРОИР ПО ОКАЗАНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПОМОЩИ ВОСПИТАННИКАМ	121
Цаплина Екатерина (НТГСПИ (ф) ФГАОУ ВО РГППУ, г. Нижний Тагил)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ МЕТОДА МАСКОТЕРАПИИ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	122
Шабетник Алина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ВРОЖДЕННЫМИ РАСЩЕЛИНАМИ ГУБЫ И НЕБА	122
Шелото Анастасия (УО БСГХА, г. Горки)	
РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: ПРАВОВАЯ РЕГЛАМЕНТАЦИЯ	123
Шепетько Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК ВЕДУЩИЙ МЕТОД В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ	124
Шкаль Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СФОРМИРОВАННОСТЬ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ, ПОСЕЩАЮЩИХ ПУНКТ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ	124
Шульга Александра (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА	125

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Антонюк Ангелина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	126
Асеева Ксения (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест) ЭМПАТИЯ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	126
Барков Константин (УО БТЭУ ПК, г. Гомель)	
ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОГО ВОСПИТАНИЯ	127
Бублий Елизавета (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	127
Бульга Кира (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
КОМПЛЕКСНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ	128
Гайдукевич Вероника (УО «ГрГУ им. Я. Купаль», г. Гродно)	
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «人民日报»)	129
Дерябина Мария (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕМПЕРАМЕНТА И ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАЦИИ У ПОДРОСТКОВ СО СКЛОННОСТЬЮ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	130
Дубовик Савелий, Гапанович Ольга (БГУ, г. Минск)	
СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ И ЕЁ ИННОВАЦИИ	130
Жаркова Дарья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ЭМПАТИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	131
Журович Зинаида (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ И СЕМЬИ С ОДНИМ РЕБЕНКОМ	132
Зялевич Павел (УА БрДУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ВЫХАВАННЕ ІМКНЕННЯ ДА ВЕДАЎ І ІНШЫХ КАШТООУНАСНЫХ АРЬЕНЦРАЎ КІТАЙСКОЙ МОЛАДЗІ	132
Иотченко Сергей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, Мозырь)	
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА И УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	133
Котович Ольга (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ	134
Мельник Юлия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	135
Осипук Наталья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ СИБЛИНГОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ	136
Остапина Екатерина (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ (на примере студентов педагогического вуза)	137
Пацай Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТЕЙ, МОТИВАЦИИ И ЦЕЛЕЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	138
Пенушкина Лилия (ФГБОУ ВО ОГПУ, г. Оренбург)	
САМООЦЕНКА КАК ВАЖНОЕ ЗВЕНО МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	138
Петрикевич Светлана (БГУ, г. Минск)	
МЕТОД ПРОЕКТОВ В ШКОЛАХ БССР	139
Ратюк Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ	139
Семенов Наталья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
МОТИВАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА II СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	140
Синицкая Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ВОЗМОЖНОСТИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ	141

Славченко Юлия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ	141
Сokolовская Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ В ГЕНДЕРНОМ ВОСПИТАНИИ	142
Твердовская Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА 6–7 ЛЕТ	142
Хралович Алина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	143
Цедрик Елизавета (УО ОК ВГУ им. П. М. Машерова, г. Орша)	
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В ОТКРЫТОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ	144
Шинкевич Татьяна (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРБУЛЛИНГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	144
Щадинская Валерия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРОЯВЛЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	145
Яшук Александра (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПЯТОМ КЛАССЕ	146

РАЗДЕЛ 4. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ

Ашихина Яна (ФГБОУ ВО ОГУ им. И. С. Тургенева, г. Орел)	
МОЛОДЕЖЬ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА	147
Блоцкая Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ	147
Бруева Тамара (ФГБОУ ВО ОГУ им. И. С. Тургенева, г. Орел)	
СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С БЕЗРАБОТНОЙ МОЛОДЕЖЬЮ	148
Васенин Антон (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
РЕЗУЛЬТАТЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ПРОФИОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	149
Василишина Ксения (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К РЕПРОДУКТИВНОМУ ЗДОРОВЬЮ В СТРУКТУРЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	149
Вересович Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ	150
Глинская Александра (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПОДРОСТКАМ, СКЛОННЫМ К АГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	150
Грибанова Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРОФИЛАКТИКА БЕЗНАДЗОРНОСТИ И СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	151
Давыдова Карина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
НАСИЛИЕ В ШКОЛЬНОМ СОЦИУМЕ	152
Жданович Арина (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ	152
Калита Ольга (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
НАРУШЕНИЕ ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИЙ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФЕНОМЕН В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ	153
Клюева Яна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С МНОГОДЕТНЫМИ СЕМЬЯМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	153
Корепанова Снежана (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ СЕМЕЙ, УЧАСТВУЮЩИХ В ПРОЕКТЕ «СЕМЕЙНЫЙ ТЬЮТОР»	154
Косевич Инна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	155
Кудин Марина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ	155
Курсевич Светлана (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ПРОЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ТАБАКОКУРЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ	156
Лещенко Александра (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ УЧАЩИХСЯ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	157
Лузько Марина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ	158
Ляшук Анастасия (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
НАСИЛИЕ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	158
Максимкова Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРОФИЛАКТИКА ВСТУПЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ НЕФОРМАЛЬНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ	159
Максимова Татьяна (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ У ПОДРОСТКОВ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	160
Меньшикова Екатерина (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
СПОСОБЫ РЕГУЛЯЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КОЛЛЕДЖА	160
Никитина Виктория (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
САМОДИАГНОСТИКА И САМОРАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО	161

Омельчук Денис (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ ВО ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ ИЗ БЛАГОПОЛУЧНЫХ И НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ	162
Петровская Екатерина (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ИНВАЛИДОВ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	163
Селиванова Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СТРАТЕГИИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО С ДЕЗАДАПТИРОВАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ	164
Скородкина Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРОЯВЛЕНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА В МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ	164
Стрельченко Леонид (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	165
Теребунь Андрей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИНКЛЮЗИВНАЯ ЭКОНОМИКА	165
Туренко Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ	166
Хваленя Светлана (УО БГТУ, г. Минск)	
СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ РАБОТЫ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	166
Шестовец Илья (УО БГПУ им. М. Танка, г. Минск)	
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	167
Ястребов П., Суднищников Д., Дерюшев Д., Ложкин Д. (ФГБОУ ВО ГТПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
ЗАВИСИМОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ (на примере студентов ГТПИ им. В. Г. Короленко)	168

РАЗДЕЛ 5. ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ И ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

5.1. Физико-математическое образование

Аврусевич Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ГАУССОВЫ ЧИСЛА НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	169
Альтшулер Игорь (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
АВТОМАТИЗИРОВАННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ВЕБ-ПРИЛОЖЕНИЙ ИНСТРУМЕНТАМИ SELENIUM	169
Артёменко Наталья (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
О КОРАДИКАЛЕ КОНЕЧНОЙ ГРУППЫ, ФАКТОРИЗУЕМОЙ РАСШИРЕННО СВЕРХРАЗРЕШИМЫМИ ПОЛУНОРМАЛЬНЫМИ ПОДГРУППАМИ	170
Астапенко Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	171
Астапенко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА И ЕЕ ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ	171
Атрошенко Станислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ АРХИТЕКТУРНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ПРОГРАММЕ 3Ds MAX	172
Барановский Алексей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ	172
Бирковский Ян (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь), Никитко Николай (ГУО «Гимназия г. Ельска», г. Ельск)	
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ	173
Блоцкая Дарья, Тимченко Валентина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
МОДЕЛИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СИСТЕМАХ КОМПЬЮТЕРНОЙ МАТЕМАТИКИ MAPLE, MATLAB	174
Болохонцев Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И НАПОЛНЕНИЕ WEB-САЙТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	175
Бондаренко Максим (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ТЕПЛОПРОВОДНОСТИ В ТОНКОМ ОДНОРОДНОМ ТЕПЛОИЗОЛИРОВАННОМ СТЕРЖНЕ	175
Бончевская Нина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	176
Бушко Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ КОЭФФИЦИЕНТА УСИЛЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ СВЕТОВОЙ ВОЛНЫ ОТ ОРИЕНТАЦИОННОГО УГЛА КРИСТАЛЛА $Bi_{12}GeO_{20}$	177
Быкава Александра (УА БрДУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СУЧАСНОЙ МАТЭМАТИЧНАЙ АДУКАЦЫІ	177
Валентюкевич Максим, Высоцкая Дарья (Международный университет «МИТСО», г. Минск)	
КОМПЛЕКСНЫЙ МНОЖИТЕЛЬ КАК ОПЕРАТОР	178
Величко Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОРИЕНТАЦИОННАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ДИФРАКЦИОННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГОЛОГРАММ В КРИСТАЛЛЕ $Bi_{12}SiO_{20}$	179
Викторович Алеся (УО БГУИР, г. Минск)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСА ТЕСТИРОВАНИЯ «ONLINE TEST PAD» В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	180
Вороненко Кристина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО МАТЕМАТИКЕ ПО ТЕМЕ «ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ»	181
Воронина Алина, Валента Яна (Международный университет «МИТСО», г. Минск)	
О ПРИМЕНЕНИИ ЧИСЛА e В МАТЕМАТИКЕ ФИНАНСОВ	181
Гнездилова Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРИМЕНЕНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ВЕКТОРНОЙ АЛГЕБРЫ	182

Горб Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
МОДЕЛИРОВАНИЕ ОПТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ	182
Гриб Евгений, Клименок Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭЛЕМЕНТАРНАЯ ТЕОРИЯ ДИФРАКЦИИ СВЕТА НА ИСКУССТВЕННЫХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ СТРУКТУРАХ – ФОТОННЫХ КРИСТАЛЛАХ	183
Давыдова Вероника (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ ПО МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	183
Дрозд Вероника (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКЕ	184
Дубовская Вероника (УО ГГУ им. Ф. Скорины, г. Гомель)	
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ «ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МОЛЕКУЛЯРНОЙ ТЕОРИИ СТРОЕНИЯ ВЕЩЕСТВА»	184
Заневский Евгений (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)	
ВЫЧИСЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ НЕСТАНДАРТНЫХ ОПРЕДЕЛЕННЫХ ИНТЕГРАЛОВ	185
Ибрагимова Селби (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫПУКЛОСТИ ФУНКЦИИ ПРИ РЕШЕНИИ КОМБИНИРОВАННЫХ УРАВНЕНИЙ	186
Ильчик Роман (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СОБСТВЕННЫХ, ВЫНУЖДЕННЫХ И ЗАТУХАЮЩИХ КОЛЕБАНИЙ ТЕЛ И ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ ОБЪЕКТОВ	187
Карпович Павел (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ СРАВНЕНИЙ К РЕШЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	188
Клунко Елизавета (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ПО ФИЗИКЕ ПО ТЕМЕ «ЯДЕРНЫЙ МАГНИТНЫЙ РЕЗОНАНС»	188
Коновалов Дмитрий, Каплич Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЧИСЛОВЫЕ СИСТЕМЫ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	189
Конопелько Анна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ WEB-СТРАНИЦ И WEB-САЙТОВ	189
Коральков Артем (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ С ПОМОЩЬЮ ЯЗЫКА PУТНОН	190
Кузьменко Евгений (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ С ПРИМЕНЕНИЕМ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ	191
Лещинский Сергей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ УЧЕТА И ОБСЛУЖИВАНИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ НА ПРЕДПРИЯТИИ	191
Лисименко Юлия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО ФИЗИКЕ ПО ТЕМЕ «КВАНТОВЫЕ ГЕНЕРАТОРЫ»	192
Лисович Павел (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭОР «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ВЕКТОРНОЙ АЛГЕБРЫ ПРИ РЕШЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ»	192
Лихтар Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB-ПРОГРАММИРОВАНИЯ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ОБУЧАЮЩИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ФИЗИКЕ	193
Лыщенко Данила (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
МЕТОД ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ВЕКТОРНОЙ АЛГЕБРЫ	193
Медведев Никита, Стрижанов Михаил (Международный университет «МИТСО», г. Минск)	
О ПРИМЕНЕНИИ ФОРМУЛ ЭЙЛЕРА И МУАВРА В ТРИГОНОМЕТРИИ	194
Мороз Никита (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРОВЕРКА В КОМПЬЮТЕРНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ ЗАКОНОВ СОХРАНЕНИЯ ИМПУЛЬСА И ЭНЕРГИИ	194
Мякина Светлана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ХОДЕ ШКОЛЬНЫХ ЛЕКЦИОННЫХ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ	195
Немченя Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭНТРОПИИ ПРИ ТЕПЛООБМЕНЕ	195
Примак Яна (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)	
РЕШЕНИЕ ОДНОГО УРАВНЕНИЯ, СВОДЯЩЕГОСЯ К ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОМУ УРАВНЕНИЮ ВТОРОГО ПОРЯДКА	196
Сечко Алексея (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕМПЕРАТУРНОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ДЛЯ ДВУМЕРНОГО СТАЦИОНАРНОГО ПРОЦЕССА	197
Сильвина Юлия (ФРБОУ ВО ГППИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов)	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВЫХ РЕДАКТОРОВ WRITER И WORD	198
Тимченко Валентина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
БИОЛОГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ РАДИАЦИИ	198
Филипчук Полина (УО ГрГУ им. Я. Купалы, г. Гродно)	
ОДНА ЗАДАЧА ПО ДИНАМИКЕ ПОПУЛЯЦИЙ	199
Финнов Павел (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИССЛЕДОВАНИЕ В КОМПЬЮТЕРНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ АЭРОДИНАМИЧЕСКИХ И ГИДРОДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ	200
Халимончик Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ДВИЖЕНИЯ КОСМИЧЕСКИХ АППАРАТОВ	201
Ханеня Ольга (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭОР «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕРАВЕНСТВА КОШИ ПРИ РЕШЕНИИ РАЗЛИЧНЫХ ЗАДАЧ»	201
Чебуркина Татьяна (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК «ПРОГРЕССИИ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ	202
Шумак Алексей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПОЛЯ НАПРЯЖЕНИЙ У ГРАНИЦЫ КЛИНОВИДНОГО ДВОЙНИКА	203

Щур Никита (УО БГУИР, г. Минск)	
ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ УСТРОЙСТВ	204
Юркина Анастасия (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь), Шуманская Арина (ГУО «Ельская районная гимназия», г. Ельск)	
МЕТОД МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНДУКЦИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ ЗАДАЧ	205
Юрчук Виталий, Гриб Е., Клименок В. (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
АКУСТООПТИЧЕСКИЙ МЕТОД АНАЛИЗА СПЕКТРОВ РАДИОСИГНАЛОВ НА БЕССЕЛЕВЫХ СВЕТОВЫХ ПУЧКАХ	205
Янукович Владислав (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
УЛЬТРАФИОЛЕТОВОЕ ИЗЛУЧЕНИЕ. РАЗРАБОТКА ТЕХНИЧЕСКОГО УСТРОЙСТВА НА ОСНОВЕ ДРЛ-250 ДЛЯ ОБЕЗЗАРАЖИВАНИЯ ПОМЕЩЕНИЯ	206
Яцук Татьяна (УО БрГУ им. А. С. Пушкина, г. Брест)	
О ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ГЛАДКОЙ ФУНКЦИИ ДВУХ ПЕРЕМЕННЫХ В СПЕЦИАЛЬНОМ ВИДЕ	207

5.2. Инженерно-педагогическое образование

Гетманенко Дарья (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА	208
Зувич Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЛУЧШЕНИЯ СТОЙКОСТИ ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА	208
Ковшар Ангелина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПРИМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СВАРЩИКОВ	208
Лапатин Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УЛУЧШЕНИЯ СТОЙКОСТИ ПОЛИМЕРПЕСЧАНЫХ МАТЕРИАЛОВ К ВОЗДЕЙСТВИЮ УФ-ИЗЛУЧЕНИЯ И АТМОСФЕРНЫХ ФАКТОРОВ	209
Левковец Юлия, Богатко Ирина (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
РОЛЬ МАРКЕТИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ	210
Левченко Алексей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ПРИКЛАДНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ СПИДС Graphics В КУРСОВОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ	210
Ницневская Диана (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СОВРЕМЕННЫЕ ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	211
Новиков Альберт (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	212
Пархоменко Александр (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МАЛОГО БИЗНЕСА	212
Пержаница Артём (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ НА ЗАНЯТИЯХ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	213
Прокопенко Максим (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ДИАГНОСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТОЛЯРОВ	214
Разумов Алексей (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛТ-ПАНЕЛЕЙ И ПЕРЕКРЫТИЙ В СТРОИТЕЛЬСТВЕ НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	215
Савицкий Егор (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА КОМПЛЕКСНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ	216
Тозик Николай (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА	216
Яворчук Андрей, Солодкий Дмитрий (УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь)	
ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ЗА СЧЕТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	217